

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2024

Lucie Schejbalová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Specifika hudební výchovy u dítěte předškolního věku  
s poruchou autistického spektra v dětské skupině**

bakalářská práce

Autor: Lucie Schejbalová  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Vedoucí práce: Mgr. Milada Macháčková  
Oponent práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Hradec Králové

2024



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Lucie Schejbalová

Studium: P21P0758

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

**Název bakalářské práce:** **Specifika hudební výchovy u dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra v dětské skupině**

Název bakalářské práce AJ: Specifics of music education for a preschool child with autism spectrum disorder in a children's group

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem práce je porovnat způsob výuky hudební výchovy u dětí bez PAS a dítěte s PAS v dětské skupině. V teoretické části jsou vymezeny klíčové pojmy, které se vztahují k tématu bakalářské práce (hudební výchova, vliv hudby na dítě, poruchy autistického spektra, vzdělávání dětí s PAS u nás, speciální školy, dětské skupiny). Praktická část bude vycházet ze specifík diagnózy konkrétní dívky, rozhovoru s jejími rodiči, způsobu práce s ní, možnostech výuky hudební výchovy v jejím konkrétním případě.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Milada Macháčková

Oponent: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 20.2.2023

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Specifika hudební výchovy u dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra v dětské skupině* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 16.5. 2024

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Miladě Macháčkové za její odborné vedení a rady se zpracováním této bakalářské práce.

Také bych touto cestou chtěla poděkovat rodičům Báry za spolupráci a veškerou pomoc.

## **Anotace**

SCHEJBALOVÁ, Lucie. *Specifika hudební výchovy u dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra v dětské skupině*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. .... s. Bakalářská závěrečná práce.

Cílem práce je porovnat způsob výuky hudební výchovy u dětí bez PAS a dítěte s PAS v dětské skupině. V teoretické části jsou vymezeny klíčové pojmy, které se vztahují k tématu bakalářské práce (hudební výchova, vliv hudby na dítě, poruchy autistického spektra, vzdělávání dětí s PAS u nás, speciální školy, dětské skupiny). Praktická část bude vycházet ze specifík diagnózy konkrétní dívky, rozhovoru s jejími rodiči, způsobu práce s ní, možnostech výuky hudební výchovy v jejím konkrétním případě.

Klíčová slova: hudební výchova, vliv hudby na dítě, poruchy autistického spektra, vzdělávání dětí s PAS u nás, speciální školy, dětské skupiny

## **Annotation**

Schejbalová, Lucie. *Specifics of Music Education for Preschool Child with Autism Spectrum Disorder in a Children's Group*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. ... pp. Diploma Dissertation/Bachelor Degree Thesis.

The aim of this thesis is to compare teaching methods of music education to children without ASD (Autism Spectrum Disorder) and a child with ASD in a children's group. The theoretical part defines key concepts related to the topic of the bachelor thesis (music education, the influence of music on children, autism spectrum disorders, education of children with ASD in the Czech Republic, special schools, children's groups). The practical part will be based on the specifics of the diagnosis of a specific girl, interviews with her parents, the method of working with her, and the possibilities of teaching music education in her specific case.

**Keywords:** music education, the influence of music on children, autism spectrum disorders, education of children with ASD in Czech Republic, special schools, children's groups

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:



# Obsah

Úvod.....	11
1 Vlivy hudby na vývoj dítěte předškolního věku.....	13
1.1 Sborový zpěv v předškolním věku.....	14
2 Dětské skupiny.....	15
3 Vzdělávání žáku se specifickými vzdělávacími potřebami .....	16
3.1 Legislativní rámec.....	16
3.2 Speciální mateřské školy .....	17
4 Porucha autistického spektra (PAS) .....	18
4.1 Triáda problémových oblastí společná pro poruchy autistického spektra .....	19
4.2 Diagnostika .....	20
4.2.1 Přehled diagnostických a screeningových nástrojů .....	20
4.3 Atypický autismus .....	22
4.4 Vzdělávání dětí s PAS u nás .....	22
5 Začleňování dětí s PAS do mimoškolních aktivit.....	24
5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky .....	24
5.2 Metodologie výzkumu .....	25
5.3 Výzkumný vzorek.....	26
5.3.1 Sborový zpěv jako mimoškolní aktivita .....	26
5.3.2 Daneta .....	27
5.4 Výsledky výzkumu .....	27
5.4.1 Případová studie dívky z dětské skupiny .....	28
5.4.2 Popis činnosti sborového zpěvu v dětské skupině .....	34
5.4.2 Případová studie dívky z mateřské školy pro děti se speciálními potřebami Daneta.....	37
5.4.3 Běžný průběh hodiny sborového zpěvu v Danetě .....	37
5.5 Shrnutí výzkumu.....	39
5.6 Limity výzkumu.....	40

Závěr .....	42
Elektronické zdroje .....	43
Bibliografické zdroje .....	43

## Úvod

Hudba byla vždy nedílnou součástí mého života, od mala se věnuji zpěvu a hře na různé hudební nástroje. Viděla jsem, jak hudba dokáže přinést radost, vzrušení a spojení s ostatními lidmi. Práce v mateřské škole mi dala příležitost vidět, jak moc může zpěv a hudební činnosti ovlivňovat životy dětí, obohacovat je a nabízet jim nové poznatky a zkušenosti. Hudba v mých očích dotváří identitu člověka, poskytuje prostor pro vyjádření emocí, budování sebevědomí a vytváří spojení s okolním světem.

Začleňování dětí s poruchou autistického spektra do mimoškolních aktivit, jako je sborový zpěv, je pro mě osobně velmi motivující a důležité. Participace takových dětí představuje jedinečnou výzvu pro vzdělávací systém, rodiny a komunitu obecně. Autistické spektrum představuje rozmanitou škálu neurovývojových poruch, které se projevují v různých oblastech sociální interakce, komunikace a chování (Thorová 2016). Zatímco vzdělávací instituce mají povinnost zajistit inkluzivní prostředí pro žáky se speciálními potřebami, mimoškolní aktivity často představují další úkol, který je třeba řešit.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na význam začlenění žáků s PAS do mimoškolních aktivit. Zkoumá faktory ovlivňující úspěšné začlenění, včetně podpůrných opatření, komunikace s rodiči a dalšími zainteresovanými stranami, a výzvy, které mohou vzniknout v průběhu tohoto procesu.

Původně zamýšleným hlavním cílem práce porovnat způsob výuky hudební výchovy u dětí bez diagnostikované poruchy autistického spektra a dítěte s poruchou autistického spektra v dětské skupině. Po hlubším zabřednutí do tématu a po návštěvě speciálního vzdělávacího centra Daneta jsem ale usoudila, že bude pro další výzkum lepší hlavní cíl upravit na *Porovnávání způsobu výuky hudební výchovy u dítěte s PAS v dětské skupině a ve speciální mateřské škole.*

Má za cíl porovnat způsoby výuky sborového zpěvu v dětské skupině a v centru pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále práce zkoumá přínos zařazení dívky do inkluzivního vzdělávání a jeho dopad na její psychosociální vývoj. Hlavní otázkou je, zda je inkluzivní prostředí pro dívku přínosné a jaké jsou výsledky této integrace ve srovnání se speciální vzdělávací institucí. Práce navíc zkoumá dopad zařazení

hudebních aktivit na psychosociální vývoj dívky a jakým způsobem může hudba přispět k celkovému rozvoji a pohodě dítěte v rámci vzdělávacího procesu.

# 1 Vlivy hudby na vývoj dítěte předškolního věku

Od našeho narození jsou hudební projevy pevně spjaty s dalšími funkcemi psychiky a stávají se nedílnou součástí celkového psychického vývoje. Spolu s rozvojem řeči se také začíná formovat hudební složka, přičemž smysl pro rytmus se projevuje již v útlém věku, což naznačuje hluboké kořeny hudebního vnímání v lidské psychice (Sedlák, 1974).

Působení hudby na konkrétní složky v psychice a povaze dítěte:

- 1. Emoční prožívání a nálada:** hudba má schopnost vyvolávat různé emocionální reakce u dětí. Například pomalá a klidná hudba může přispívat k uklidnění a relaxaci, zatímco rytmická a energická hudba může zvýšit jejich vitalitu a pozitivní náladu a může snížit úroveň stresu u dětí (Raková, Štíplová, Tichá, 2016).
- 2. Rozvoj kognitivních schopností:** poslech hudby má také vliv na rozvoj kognitivních funkcí dětí, včetně paměti, pozornosti a prostorového myšlení. Aktivní účast na hudebních aktivitách může přispět k rozvoji lepší paměti a vyšší míře úspěšnosti v matematice a čtení.
- 3. Sociální interakce:** hudební aktivity mohou také posilovat sociální vazby mezi dětmi a podporovat jejich schopnost spolupracovat a komunikovat s ostatními. Hudební vzdělání a společné hudební aktivity mohou vést k vytváření pevných sociálních vazeb a zlepšení sociálních dovedností u dětí.
- 4. Regulace emocí:** Hudba může také pomáhat dětem regulovat své emocionální stavy a zvládat stresové situace (Poledňák, 1984).

Důležitým obdobím pro rozvoj hudebních schopností je právě předškolní věk dítěte, kdy dochází k vývoji růstu hlasivkového svalstva. Spolu s rozvojem koordinace hlasového a sluchového orgánu tak umožňují další vývoj pěveckých dovedností. (Kodejška a Váňová, 1989). Je velmi důležité se neomezovat pouze na zpěv. Hudební činnosti nabízejí mnohem pestřejší možnosti. Se zahrnutím již zmíněného zpěvu zde máme i pohyb, rytmiizaci písní, hru na Orffovy či jiné nástroje, poslech nahrávek či hudebních nástrojů atp. (Lišková, 2012). Na vliv rozvoje hudebních schopností má obrovský podíl také prostředí, v jakém dítě vyrůstá. V současnosti mají rodiče jiné zájmy a priority, kvůli kterým je dítě o hudební činnosti ochuzeno, nenachází k němu podnětné prostředí a tím pádem i velmi citově strádá. Zpěv a hudba obecně mají

i prokazatelně kladné účinky na naše fyzické zdraví. Díky němu se prohlubuje dýchání, které pak masíruje vnitřní orgány, zlepšuje kvalitu řeči a využívá se i při léčbě koktavosti. Dále pak také cvičí paměť dětí a pozornost, podporuje fantazii a pomáhá rozvíjet sociální citění dětí (Lišková, 2012).

### **1.1 Sborový zpěv v předškolním věku**

Pěvecký sbor obecně můžeme definovat jako „vokální těleso s větším počtem pěvců“. Sbory lze rozdělit jednak podle věku na dětské, mládežnické a dospělé, dále pak také na stejnorodé (chlapecké/dívčí, mužské/ženské) a smíšené. V mateřských školách samozřejmě hovoříme pouze o sborech dětských. Bohužel existuje pouze málo odborných publikací týkajících se sborového zpěvu dětí předškolního věku. Obecně by se měl dodržovat princip hravosti, kdy není na škodu výuku proložit pohybovou aktivitou či jinou regenerační a odpočinkovou činností. Zkoušky by neměly být dlouhé, aby sbormistr neztrácel pozornost dětí, jeho gestikulace musí být dětem vždy předem vysvětlena a neměla by být nijak složitá, aby nedošlo k mystifikaci dětí. Repertoár by měl být volen tak, aby děti hlavně bavil a měl výchovnou i estetickou trvalou hodnotu. Zároveň děti mají zpívat písně jednohlasé, tzv. unisono, přičemž tento fakt nijak nesnižuje uměleckou či kvalitativní úroveň těchto těles (Lýsek, 1958).

## 2 Dětské skupiny

Dětská skupina je jednou z možností, kam dítě předškolního věku přihlásit k docházce. Rodiče sem své dítě mohou dát již od jeho dovršeného jednoho roku do maximálně šesti let. Ministerstvo práce a sociálních věcí definuje dětské skupiny jako službu péče o dítě na nekomerční bázi. Základní právní rámec je pak ukotven v zákoně č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů (dále jen „zákon o dětské skupině“) (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2024)

Historicky byly dětské skupiny v České republice primárně vnímány jako instituce péče o děti, umožňující rodičům kombinovat práci a péči o potomky. Avšak s postupujícím časem a změnami ve vzdělávacích a sociálních paradigmatech začaly dětské skupiny nabízet více než jen dohled nad dětmi. Prvotním cílem založení dětských skupin bylo ulevit náporu na předškolní vzdělávání v běžných mateřských školách, které z kapacitních důvodů nemohly přijímat nové děti (Průcha, 2016). Začaly tak vznikat dětské skupiny, které tento problém měly vyřešit. Od prvopočátku jejich vzniku jsou zde však rozporuplné názory poukazující na možnou absenci aktivního vzdělávání v daných institucích. Někteří odborníci se obávají že právě absence kvalitního předškolního vzdělávání může zapříčinit následné problémy v dalším vzdělávání dítěte. (Opravilová, 2016). I přes některé pochyby expertů se však dětské skupiny těší velké oblibě, a to zejména kvůli větší individualitě, kterou mnohdy disponují. Jedna skupina totiž může být maximálně pro 24 dětí, nicméně se v drtivé většině případů jedná o skupiny čítající okolo 12 dětí. Při nepravidelné docházce může být celkový počet dětí vyšší. Stejně tak bývá často vyšší i počet učitelek než v běžné mateřské škole, což také přispívá k mnohem větší individualitě. Dětské skupiny poskytují dětem řadu výhod, které přispívají k jejich celkovému vývoji a přípravě na budoucí školní a životní úspěch. Tyto výhody zahrnují rozvoj sociálních dovedností, podporu jazykového a kognitivního rozvoje, a také přípravu na samostatnost a adaptaci do kolektivu (Průcha, 2016).

Pravidla každé dětské skupiny se mohou lišit, rozdíly jsou nejvíce patrné při vybírání nových klientů. Některé přijímají děti již od roku a půl, jiné preferují spíše starší děti, další zase mohou mít za podmínku nepoužívání plen či schopnost samostatně chodit (Opravilová, 2016).

## 3 Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (dále pouze SVP) představuje důležitou oblast českého vzdělávacího systému, která klade důraz na individuální přístup ke vzdělávání a zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky (Kendíková, 2016).

### 3.1 Legislativní rámec

Vzdělávání žáků se specifickými potřebami je v České republice regulováno řadou zákonů a vyhlášek, které stanovují práva a povinnosti žáků, rodičů, škol a dalších účastníků vzdělávacího procesu. Mezi klíčové legislativní dokumenty patří:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v jeho pozdějším znění.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v jeho pozdějším znění.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v jeho pozdějším znění (Ministerstvo školství a tělovýchovy, 2024).

Novela Školského zákona 82/2015 Sb. se stala důležitým mezníkem v oblasti vzdělávání žáků se SVP, zejména pak v § 16 byla provedena důležitá revize. Tato změna přináší nový přístup k definici žáků se SVP, kterým je nyní jednotné označení *žák s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání*. V nově přidaném odstavci 2 jsou definována podpůrná opatření pro tyto žáky. Možnost vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve školách s upraveným rámcovým vzdělávacím programem (RVP) zůstává zachována. Tento typ vzdělávání se realizuje prostřednictvím speciálních tříd, oddělení, skupin nebo škol, které jsou určeny pro podporu těchto žáků, jak stanovuje Školský zákon 561/2004 Sb. (ve znění pozdějších předpisů). Novela také zpřísňuje pravidla pro zařazení žáků do těchto speciálních tříd a škol a důrazně zakazuje jakoukoliv formu diskriminace, zejména pokud jde o přístup ke vzdělávání (Ministerstvo školství a tělovýchovy, 2024).



### **3.2 Speciální mateřské školy**

Speciální mateřské školy představují důležitou součást českého vzdělávacího systému, poskytující podporu a speciálně upravené prostředí pro děti s různými druhy specifických vzdělávacích potřeb. Tyto školy jsou určeny pro děti ve věku od tří do šesti let, které vyžadují individuální podporu a speciální přístup ke vzdělávání kvůli svým zdravotním, vývojovým nebo sociálním potřebám. Děti navštěvující tyto instituce vyžadují osobní přístup, veškeré aktivity jsou tak přizpůsobeny jejich potřebám a požadavkům. Speciální mateřské školy zaměstnávají speciální pedagogy a další odborníky, kteří mají znalosti a dovednosti v oblasti práce s dětmi se specifickými potřebami. Jejich cílem je děti co nejlépe připravit na integraci do běžného vzdělávacího systému, spolupracují s běžnými mateřskými školami a podporují přechod dětí do běžného školního prostředí (Kendíková, 2016).

## 4 Porucha autistického spektra (PAS)

Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí, což vede k omezené schopnosti dítěte plně porozumět tomu, co vidí, slyší a zažívá v běžném životě. U mnoha dětí se projevuje stereotypním, rigidním a kompulzivním chováním, včetně specifických zájmů (Thorová, 2016). Běžným znakem je také hypersenzitivita na chlad, zvuk, vůně a bolest, přičemž některé děti mohou být citlivé na doteky oděvu, tlak obuvi nebo zvuky v okolí, které běžný člověk nemusí ani vnímat. Některé děti naopak neodpovídají na bolestivé podněty tak, jak by se očekávalo. Zvrtnou si kotník a nepláčou, sebepoškozují se, tloučou hlavou do zdi a nepocítují bolest, zatímco náhlé osvětlení na ně může působit jako silně bolestivý a nepříjemný podnět (Adamus, 2014).

Vyjma symptomatiky heterogenní se u poruch autistického spektra (označováno také jako PAS) setkáváme též s rozdílnou mírou symptomatiky. V České republice je pak relativně rozšířená určovací škála CARS-2 (Childhood Autism Rating Scale, Second Edition), která míru symptomatiky popisuje (Thorová, 2016).

Kromě míry symptomatiky hodnotíme také nadstandardní podporu, kterou člověk vyžaduje pro normální funkci v běžném prostředí. V současné době se nejvíce využívá americký diagnostický systém DSM-V, který rozlišuje tři stupně podpory – od mírné přes podstatnou až po velmi výraznou. Kvůli zmatečnosti a nejednoznačnosti termínů i kvůli politické korektnosti se tímto tak od dřívější terminologie, hovořící o nízko funkčním a vysoko funkčním autismu, postupně ustupuje (Bartoňová a Bytešnicková, 2012).

Symptomy se kombinují v různých variantách, což v praxi znamená, že bychom jen stěží našli dvě děti se stejnými projevy. Nejvážněji jsou postiženy komunikační a sociální dovednosti. Stýkáme se s dětmi, které projevují různou úroveň jazykových dovedností, odlišné intelektové schopnosti a variabilní zájem o sociální interakce. Zároveň platí, že se tyto jedinci často nedostatečně orientují v důsledku specifických problémů v mezilidských vztazích a sociálních situacích, nedokáží dobře porozumět verbální i neverbální komunikaci, mají problémy s neustálými změnami. To vede k tendenci ritualizovaného chování s prvky stereotypie (např. potřeba jíst stále stejné jídlo; dodržovat stále stejnou trasu cesty), což se následně odráží v jejich chování. V rámci přístupu k lidem s autismem se tedy snažíme o vysvětlení situací a objasnění toho, co je v dané situaci žádoucí (funkční) reakce a co nežádoucí reakce. V neposlední

řadě je třeba zohlednit i odlišnosti v porozumění emočního prožívání vlastního i druhých lidí. Jedinci s PAS mají velké obtíže s empatií (vcítění se do prožívání druhých), což může vést k problémům v pochopení příčin a záměrů chování druhých lidí (Scarpa, Wellt a Attwood, 2019). Poruchy autistického spektra zahrnují především poruchy spojené s narušením funkcí mozku. Některé jsou spojeny s mentální retardací, zatímco jiné manifestují mnohem mírnější projevy. V současné době bývají poruchy autistického spektra nejčastěji diagnostikovány do pěti let věku dítěte, přestože mohou být identifikovány již v osmnácti měsících. Rodiče dětí mohou včas rozpoznat varovné signály, které se obvykle objevují kolem prvního roku života. Porucha autistického spektra je považována za poruchu vrozenou, kdy genetické faktory hrají klíčovou roli při jejím vzniku. Nejedná se tedy o výsledek nepřiměřené výchovy, jak se mnozí lidé mylně domnívají. Na vzniku autismu se podílí pravděpodobně různý počet genů v různé míře. (Thorová, 2016).

#### **4.1 Triáda problémových oblastí společná pro poruchy autistického spektra**

Triáda poškození (Triad of Impairments) je termín, který označuje tři oblasti, jež jsou klíčové pro diagnostiku autismu. V sedmdesátých letech minulého století je vymezila britská psychiatryně Lorna Wingová. Jedná se o následující oblasti:

- **Sociální interakce** – dovednosti emočně-sociální, které se u každého různí, nicméně můžeme říct, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v deficitu. V základu však existují dva extrémní póly sociálního chování. Pól osamělý, kdy dítě takřka není schopno jakékoliv sociální interakce a při snaze o ni se vyhýbá očnímu kontaktu, je značně úzkostné, zakrývá si oči, uši atp. Protikladem je pak pól extrémní, kdy dítě naopak bez ostychu komunikuje za každé situace s kýmkoliv mnohdy i o tématech, o které druhý nejeví zájem, rozhovor může trvat i hodiny a dítě nemá problém s očním kontaktem.
- **Komunikace** – jedná se o schopnost, jejího narušení či opoždění si obvykle rodiče všimnou jako první. Porucha komunikace se projevuje na úrovni expresivní i receptivní. Z poruch autistického spektra mívají nejméně řeč narušenou lidé s Aspergerovým syndromem.

- **Představivost** – narušení schopnosti imaginace (představivosti), imitace a symbolického myšlení zapříčiňuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, jejíž zvládnutí je základem pro učení potažmo celý vývoj. Nedostatečná představivost může způsobovat, že dítěti budou milejší činnosti preferované z podstaty mladšími dětmi, činnosti, u kterých se opakuje nějaký vzorec a jsou tak předvídatelné a repetitivní (Thorová, 2016).

## 4.2 Diagnostika

Vzhledem k závažnosti, složitosti a překrývání symptomů poruch autistického spektra s jinými psychiatrickými poruchami je klíčové využívat vhodné diagnostické nástroje a škály pro přesné stanovení diagnózy PAS. Tím se může zlepšit klinická péče o pacienty s autismem. Diagnostické nástroje zahrnují rozhovory s rodiči/pečovateli, rozhovory s pacienty, přímé pozorování pacientů a podrobná klinická hodnocení, která zahrnují pečlivý průzkum rodinné anamnézy týkající se PAS a dalších neurovývojových poruch (Schopler a Mesibov, 1997).

Nová diagnostická kritéria pro poruchy autistického spektra se soustředí na dvě hlavní oblasti: poruchy sociální komunikace a omezené zájmy či opakující se chování. Prevalence PAS se v posledních dvou desetiletích neustále zvyšuje a současné odhady dokonce hovoří o jednom dítěti z třiceti šesti. Dědičné faktory, historie psychiatrických poruch u rodičů, předčasné porody a vystavení plodu psychotropním lékům nebo insekticidům byly spojeny s vyšším rizikem vzniku PAS (Thorová, 2016).

### 4.2.1 Přehled diagnostických a screeningových nástrojů

Pro určení přesné diagnózy poruch autistického spektra u dětí se používá hned několik měřících stupnic a testů. Vzhledem k závažnosti, složitosti a překrývání symptomů poruch autistického spektra s jinými psychiatrickými poruchami je klíčové využívat vhodné diagnostické nástroje a škály pro přesné stanovení diagnózy PAS. Tím se může zlepšit klinická péče o pacienty s autismem. Diagnostické nástroje zahrnují rozhovory s rodiči/pečovateli, rozhovory s pacienty, přímé pozorování pacientů a podrobná klinická hodnocení, která zahrnují pečlivý průzkum rodinné anamnézy týkající se PAS a dalších neurovývojových poruch. Výčet metod určených k diagnostikování dětí v batolecím a předškolním věku uvádí Thorová (2016, s. 263) následovně:

**ADI-R** (Autism Diagnostic Interview-Revised)

Testování touto metodou bylo poprvé představeno v roce 1994 a dodnes se jedná o jednu z nejspolehlivějších metod zjišťování přítomnosti PAS u dítěte předškolního věku. Po převedení výsledků na kritéria MKN-10 můžeme dále diagnostikovat oblasti verbální i nonverbální komunikace, chování a míru jeho stereotypnosti a sociální interakce.

#### **ADOS** (Autism Diagnostic Observation Schedule)

Při této metodě se u dítěte formou konkrétně vymezených aktivit zaměřujeme zejména na úroveň sociální interakce a komunikace. Mezi kritéria, která vyšetřující hodnotí patří například schopnost udržet roli komunikanta i komunikátora, schopnost mluvený projev doprovázet gesty, umění popsat viděné, schopnost nápodoby, úroveň symbolické hry a schopnost vyznat se v sociální situaci a emočních stavech. Metoda ADOS se dále dělí do následujících čtyř forem.

- **Forma 1** – určena pro nonverbální, nebo takřka nonverbální děti.
- **Forma 2** – určena pro děti, které sice umí mluvit ve větách, ale jejich projev není plynulý.
- **Forma 3** – určena pro děti, které jsou po verbální stránce bez obtíží.
- **Forma 4** – určena pro adolescenty a dospělé, kteří jsou po verbální stránce bez obtíží.

#### **CARS** (Childhood Autism Rating Scale)

Na rozdíl od předchozích metod není metoda CARS určená pro diagnózu, nýbrž pro screening. Test obsahuje celkem 15 položek dotazujících se např. na motoriku dítěte, zrakové reakce, strach a nervozitu aj. Ty se pak bodově hodnotí od jedné do čtyř podle četnosti a intenzity nestandardních projevů (Thorová, 2016).

#### **CHAT** (Checklist for Autism in Toddlers)

Jedná se o screeningové šetření, které zohledňuje jak poznatky získané pozorováním vyšetřovaného dítěte a rozhovoru s ním, tak odpovědi rodičů. Sledují se různé projevy, jakými je třeba sociální chování, schopnost symbolického hraní, emoční reakce aj.

#### **DACH** (Dětské autistické chování)

Tato screeningová metoda české klinické psycholožky Kateřiny Thorové se provádí formou dotazníkového šetření, které je určeno zejména rodičům šetřeného dítěte.

Testování je nejspolehlivější je-li využito u dětí ve věkovém rozmezí od roku a půl až do pěti let. Dotazník obsahuje celkem 74 otázek, zaměřujících se na chování dítěte v běžných denních situacích. Mezi ně patří například chování dítěte na dětském hřišti, jeho spánková rutina či repetitivní chování (Thorová, 2016).

### 4.3 Atypický autismus

Jedná se o velice heterogenní diagnostickou jednotku, která tvoří součást autistického spektra. Atypický autismus jen částečně kopíruje symptomy autismu ať už sociální, emocionální anebo behaviorální. Můžeme tedy říci, že pojem atypický autismus využíváme jako zastřešující termín označující část osob, pro kterou by se mohl hodit nepřesný diagnostický výrok autistické rysy či sklony. (PRIZANT a FIELDS-MEYER, 2020)

Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v následujících případech:

1. Při zjištění prvních symptomů autismu došlo až po třetím roce věku dítěte. Tato situace není běžná, avšak k vzhledem k různorodosti příčin vzniku autismu není vyloučená.
2. Neobvyklý vývoj je značný ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně nejsou symptomaticky zcela naplněna její diagnostická kritéria.
3. Minimálně jedna z částí diagnostické triády není naplněna, není výrazně narušena.
4. Autistické chování je přidružené k těžké a hluboké mentální retardaci, kdy kromě značně snížené inteligenci můžeme pozorovat i některé symptomy spojované s autismem.

Obecně lze tvrdit, že dítě s diagnostikovaným autismem bude mít vývojové oblasti jen o trochu více narušené než dítě s autismem atypickým. Z důvodu nerovnoměrnosti vývoje dílčích dovedností u těchto dětí můžeme sledovat různé odlišnosti například v sociálních či komunikačních dovednostech. (Thorová, 2016).

### 4.4 Vzdělávání dětí s PAS u nás

**Legislativa:** vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je u nás zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., známém jako školský zákon. Ten stanovuje speciální vzdělávací potřeby žáku s PAS. Ty jsou upraveny zejména v § 16 a dále ve vyhlášce

č. 27/2016 Sb., která se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Ministerstvo školství a tělovýchovy, 2024).

Porucha autistického spektra (PAS) je neurovývojovým postižením, které má zásadní vliv na sociální interakce, komunikaci a chování jedince. Vzdělávání dětí s PAS představuje výzvu pro pedagogické systémy po celém světě, včetně České republiky. Velmi důležitým aspektem v procesu edukace dětí s tímto postižením je správná a včasná diagnostika, která probíhá ve specializovaných diagnostických centrech. (Thorová, 2016).

Trendem posledních let je tzv. model inkluzivního vzdělávání, jenž by měl usilovat o zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky, včetně těch s PAS a měl by podporovat jejich zapojení do běžného vzdělávacího prostředí společně s jejich vrstevníky (Vosmik a Bělohávková, 2010). Klíčovými prvky tohoto modelu jsou diferencovaná výuka, podpora asistenčních pedagogů, spolupráce s rodiči a dalšími odborníky, a vytváření prostředí přijímajícího rozmanitost. Tento model tak popírá tvrzení minulých let, že jsou žáci s PAS nevzdělávatelní (Bartoňová a Bytešnicková, 2012). Začleňování dětí s poruchou autistického spektra k dětem intaktním však nemusí být vždy správnou volbou. Pro dítě, jehož autistické rysy jsou mírné a intelekt není výrazně narušen je rozhodnutí o zařazení do běžné školy vcelku jasnou volbou. Existují ale i žáci s přidruženými chorobami, významně sníženým intelektem či těžkým autismem, pro které je inkluzivní vzdělávání nemyslitelné. Rozhodnutí, zda je či není dítě připraveno se začlenit k intaktním dětem by se mělo učinit na základě několika faktorů, zahrnující například míru komunikativnosti dítěte, převažující emoční stabilitu, schopnost spolupracovat, schopnost nápodoby a IQ alespoň 80 (Thorová, 2016).

Navzdory pokrokům v oblasti vzdělávání dětí s PAS v České republice stále existují výzvy a nedostatky. Mezi ně patří deficit odborně vyškolených pedagogů, nedostatečná dostupnost diagnostických služeb, nedostatečná podpora pro inkluzi v praxi a potřeba dalšího výzkumu v oblasti efektivních pedagogických postupů pro děti s PAS. Budoucí perspektivy zahrnují posilování profesního rozvoje pedagogů, zlepšení koordinace mezi odborníky a institucemi a další podporu inkluzivního prostředí ve školách (Bartoňová a Bytešnicková, 2012).

## **5 Začleňování dětí s PAS do mimoškolních aktivit**

V praktické části mé bakalářské práce se zabývám charakteristikou a metodologií výzkumného šetření, dále identifikuji vytyčené cíle a výzkumné otázky definující oblast zkoumaného zájmu. Zabývám se sledováním vývoje dívky s atypickým autismem, jejím začleněním do mimoškolních aktivit a porovnávám způsob a metody vedení sborového zpěvu v mateřské škole speciální jakožto instituci zaměřené na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a v dětské skupině.

Výzkumné šetření obsahuje podrobný přepis z odborného vyšetření dívky, jehož výsledky jsou poté následně kódovány a vyhodnoceny tak, abychom mohli zjistit, jakým způsobem a zda vůbec na dívku působí její účast ve sborovém zpěvu.

### **5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky**

Hlavním cílem bakalářské práce je porovnat způsob výuky hudební výchovy u dítěte s PAS v dětské skupině a ve speciální mateřské škole.

#### **Dílčí výzkumné cíle:**

1. Zjistit, jak se liší práce speciálních pedagogů ve specializované vzdělávací instituci od práce pedagogů v dětské skupině.
2. Zjistit, jestli je zařazení dívky do inkluzivního vzdělávání pro dívku přínosné.
3. Zjistit, jaký má dopad zařazení hudebních aktivit na psychosociální vývoj dívky.

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem zvolila následující: Jak se liší způsob výuky hudební výchovy u dětí bez poruchy autistického spektra a dítěte s poruchou autistického spektra v dětské skupině?

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

1. Jaká byla motivace rodičů pro zvolení dané dětské skupiny jako vzdělávací instituci pro jejich dceru?
2. Jaký je rozdíl mezi vedením hudební výchovy ve specializovaném zařízení a v dětské skupině?
3. Jak působí zařazení hudebních aktivit na psychosociální vývoj dívky?

#### **Na základě výzkumných otázek jsou navrhovány následující předpoklady:**

1. Rodiče chtějí dceru vzdělávat v malém kolektivu vedle dětí intaktních.



2. Hudební výchova ve specializovaném zařízení bude více individuální a bude na ní přítomno více pedagogů.
3. Dívka snadněji navazuje kontakty s vrstevníky, nevádí jí jejich přítomnost.

## **5.2 Metodologie výzkumu**

Ve výzkumném šetření je praktikována kvalitativní metoda. V rámci zkoumání byla použita případová studie dívky s PAS, jež byla zpracována za využití diagnostických a screeningových metod na rozpoznání přítomnosti poruch autistického spektra. Kvalitativní metoda zkoumání je přístup výzkumu, který se zaměřuje na porozumění a interpretaci komplexních jevů a procesů skrze detailní popis, analýzu a interpretaci slovních dat, obrazů, nebo jiných nestrukturovaných materiálů. Tato metoda se často používá v oblastech sociálních věd, psychologie, antropologie, a dalších humanitních oborech, kde je důraz kladen na hlubší porozumění lidského chování, postojů, motivací a interakcí. Kvalitativní metody mohou zahrnovat různé techniky sběru dat, jako jsou rozhovory, pozorování, analýzu dokumentů či textů, či použití metod participativního výzkumu, jakými mohou být třeba diskuse (Hendl, 2016). Mohou také zkoumat různé otázky, například postoje lidí k určitému tématu, vlivu určitých událostí na jejich životy, nebo procesy, které vedou k určitému jevu či situaci. Analýza dat v kvalitativním výzkumu často probíhá induktivně, tedy vyvozováním závěrů a teorií na základě detailního zkoumání a interpretace empirických dat. Klíčovými principy kvalitativního výzkumu jsou flexibilita, hloubka porozumění, a důraz na kontext a subjektivní perspektivy účastníků (Miovský, 2006). V mé bakalářské práci jsem kvalitativní metodu využila k zajištění odpovědí na otázky vyplývající z případové studie dívky s atypickým autismem.

Případová studie je výzkumná metoda, která se zaměřuje na detailní zkoumání konkrétního případu, situace nebo jednotlivce za účelem hlubšího porozumění komplexního jevu či problému. Typicky zahrnuje sběr a analýzu rozmanitých dat z různých zdrojů, jako jsou rozhovory, dokumenty a pozorování, s cílem vyvozovat závěry a formulovat doporučení na základě charakteristik studovaného případu (Cohen, Manion a Morrison, 1984).

Pozorování nám umožňuje systematicky sbírat informace prostřednictvím pečlivého a objektivního sledování jevů, událostí nebo chování v reálném prostředí. Během pozorování výzkumník zaznamenává různé faktory, jako jsou interakce mezi lidmi,

reakce na určité situace nebo obecné chování, což poskytuje důležité poznatky a porozumění zkoumanému fenoménu (Cohen, Manion a Morrison, 1984).

### **5.3 Výzkumný vzorek**

#### **Dětská skupina Školka Jablíčko**

Hlavní pilíře této vzdělávací instituce spočívají ve vzájemném respektu mezi rodiči, dětmi i pedagogy, individuálním přístupu, podporování přirozené kreativity a kritického myšlení, pozitivním přístupem a vytváření takového prostředí, ve kterém mají děti prostor se vyvíjet přirozeným způsobem. Dětská skupina Školka Jablíčko (dále pouze „Školka Jablíčko“) je rozdělena do dvou spolků, přičemž každý z nich zajišťuje vzdělávání pro jinou věkovou skupinu dětí. Spolek Žluté jablíčko je určen pro děti předškolního věku a Spolek Červené jablíčko pro děti od dvou do čtyř let věku. Pro zachování co největšího možného individuálního přístupu je vždy v každém spolku přítomno maximálně dvanáct dětí (Školka Jablíčko, 2020).

Školka Jablíčko dětem zprostředkovává možnost vyrůstat v bilingvním prostředí v rámci vlastního projektu *Babyland – The Best for Your Child*, majoritní klientelu tak tvoří děti pocházející z dvojjazyčných, ale i tříjazyčných rodin. Druhý jazyk představuje angličtina, kterou se zde děti učí jak pasivním, nenuceným způsobem, kdy denně přichází do kontaktu s rodilými mluvčími, tak cíleně při výuce anglického jazyka v rámci řízených dopoledních či odpoledních aktivit. Školka Jablíčko dbá na komplexní rozvoj dítěte a na objevování jeho potenciálu, proto se zde v rámci dobrovolných volnočasových aktivit děti mohou účastnit pohybových a sportovních her, keramických dílen, výuky hry na flétnu či sborového zpěvu, který zde vyučují.

#### **5.3.1 Sborový zpěv jako mimoškolní aktivita**

Do sboru pravidelně dochází nejméně 12 dětí ve věku od tří do šesti let. Jedním z mých cílů je děti seznámit s jejich vlastními vokálními schopnostmi. Zaměřuji se na správnou práci s dechem, intonaci, rytmizaci, hlasový rozsah, oromotoriku, ale zároveň se dětem snažím předat i povědomí o základním hudebním názvosloví. Myslím si, že je důležité dětem odkrývat veškeré složky a aspekty hudby a nesoustředit se pouze na zpěv jako takový. Výuku se snažím provádět interaktivní formou, kdy mají děti například možnost vyzkoušet si hru na mnoho nástrojů, v minulosti to byl například klavír, ukulele, flétna, housle či akordeon. Sborového zpěvu se účastní i čtyřletá dívka s atypickým autismem.

Diagnostikován jí byl ve třech letech a od té doby se její rodiče snaží pracovat na zdokonalování dívčinych sociálních, jazykových i motorických dovedností.

### **5.3.2 Daneta**

Daneta s.r.o. je společnost sídlící v Hradci Králové, která zaštiťuje mateřskou školu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, základní školu speciální pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením, střední školu/střední odborné učiliště a praktickou školu jednoletou pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň také poskytuje ambulanci služby pro osoby s mentálním či kombinovaným postižením v rámci denního stacionáře, chráněné bydlení pro ženy s mentálním či kombinovaným postižením a osobám se zdravotním znevýhodněním nabízí zaměstnání v rukodělných dílnách. Dále také provozuje Spolek rodičů a přátel zdravotně postižených dětí. Spolek se zaměřuje na děti od 3 let, ale také na podobně znevýhodněné dospělé, jejichž horní věková hranice není omezena. V rámci mimoškolních aktivit zde mohou žáci mateřské a základní školy navštěvovat pěvecký sbor (Daneta, 2024). Účastní se jej také šestiletá Nina, byla diagnostikovaná porucha autistického spektra a přidružená středně těžká mentální retardace.

## **5.4 Výsledky výzkumu**

### **Jaká byla motivace rodičů pro zvolení dané dětské skupiny jako vzdělávací instituci pro jejich dceru?**

Motivace rodičů pro výběr konkrétní dětské skupiny pro jejich dceru byla vedena několika klíčovými faktory. Předpokládanou odpovědí na tuto výzkumnou otázku bylo přání rodičů svoji dceru vzdělávat mezi dětmi intaktními a v malém kolektivu. Tento předpoklad se ukázal jako správný. Rodiče věří, že tato inkluzivní strategie by jejich dceři poskytla vhodné prostředí pro rozvoj sociálních schopností a podporu jejího individuálního růstu. Kromě toho ocenili přístup dětské skupiny k individualizované péči a podpůrné atmosféře, která kladla důraz na rozvoj každého dítěte v souladu s jeho specifickými potřebami.

### **Jaký je rozdíl mezi vedením hudební výchovy ve specializovaném zařízení a v dětské skupině?**

Hudební výchova ve specializovaném zařízení a v dětské skupině se v zásadě v ničem moc neliší. Jediným rozdílem byla přítomnost speciálního pedagoga, který plnil roli

asistenta pedagoga. Předpoklad o větší míře individuality ve specializovaném zařízení byl mylný.

### **Jak působí zařazení hudebních aktivit na psychosociální vývoj dívky?**

Zařazení hudebních aktivit mělo na psychosociální vývoj dívky s PAS velmi pozitivní dopad. Hudební aktivity jí poskytly příležitost navázat kontakty s vrstevníky a projevovat se v kolektivním prostředí, což přispělo k jejímu sociálnímu rozvoji. Dívka postupně začala snáze navazovat kontakty a přítomnost vrstevníků jí již nevadila, ba naopak ji obohacovala. Celkově hudební aktivity výrazně přispěly k jejímu lepšímu začlenění do kolektivu a k jejímu celkovému psychosociálnímu vývoji, díky čemuž můžeme i tento předpoklad nazvat předpokladem správným.

#### **5.4.1 Případová studie dívky z dětské skupiny**

Pro zachování anonymity dívky i její rodiny bylo jméno dívky pozměněno.

V listopadu roku 2022 jsem se poprvé setkala s Bárou a jejím otcem v rámci Dne otevřených dveří, které pořádala dětská skupina Jablíčko, spolky Červené jablíčko a Žluté jablíčko, Platiště nad Labem. Dívce tehdy byly dva roky a devět měsíců a měla za sebou již screening kvůli podezření na možný autismus. Pochybnosti o správném vývoji dívky pojala matka, jejíž kamarádka má syna s poruchou autistického spektra, jehož prvotní známky autismu se až nápadně podobaly tomu, jak se dívka jevila. Na základě stejných pozorovaných projevů se rodiče z vlastní iniciativy rozhodli pro vyšetření, které Bára podstoupila v 18 měsících věku. Výsledek screeningu byl pozitivní, avšak pediatrička podezření vyvrátila a nestandardní vývoj negovala. Rodiče si však vybočením z normy byli jistí, a tak i přes ujišťování pediatričky o naprosto běžném vývoji jejich dcery se rozhodli zažádat o psychologické vyšetření v Národním ústavu pro autismus, z.ú. (dále pouze NAUTIS) a sami začali hledat mateřské školy či dětské skupiny s alternativním a individuálním přístupem. Na základě kladných referencí i filozofie, kterou dětská skupina Jablíčko prosazuje, se rodiče přihlásili do adaptačních kurzů pořádaných touto organizací. Po konzultaci s ředitelkou Spolku Červené jablíčko se obě strany dohodly na vzájemné spolupráci. Bára do skupiny oficiálně nastoupila 3. ledna 2023, vždy pouze na jeden den v týdnu.

#### **Zpráva z psychologického vyšetření**

11. dubna 2023 podstoupila Bára za doprovodu svých rodičů plánované psychologické vyšetření na Královehradecké pobočce NAUTISu. Byly jí tehdy tři roky a dva měsíce. Vyšetření trvalo tři hodiny a předcházelo mu vyplnění dotazníku rodiči o vývoji a současném chování dívky, a také anamnestická konzultace a odborné sociální poradenství s matkou. Níže uvádím shrnutí zprávy.

### **Anamnéza – shrnutí informací od rodičů dívky**

V rodině dívky se objevují psychické a jiné neurovývojové poruchy včetně epilepsie. Informace o potvrzeném autismu rodiče nemají, avšak na něj u jednoho člena širší rodiny mají silné podezření.

Matka uvedla, že po dobu těhotenství nastaly výrazné komplikace v podobě krvácení po celou dobu těhotenství. Porodila v termínu, poporodní adaptace probíhala bez rizikových faktorů, v kojeneckém věku se u dívky objevily problémy se spánkem a zvýšená plačtivost. Motorický vývoj probíhal v normě, samostatně začala Bára chodit ve věku dvanácti měsíců. Rozvoj řeči byl obtížný a stagnoval až do dvou let, do té doby se neobjevovalo žvatlání ani broukání, nezdujovala slabiky. Zvuky zvířat napodobovala až od dvou a půl let, souhlas a nesouhlas začala vyjadřovat ve stejném věku. Na pokyny nereagovala, neotáčela se za předměty, neměla zájem o mluvenou řeč. Od dvou a půl let začala ukazovat prstem na předmět zájmu, posílat pusinky, oční kontakt navazuje od dvou let, na jméno reaguje od stejného věku. Ke komunikaci nevyužívala své ruce, nýbrž ruce druhé osoby.

Kontrola vyměšování od dvou a půl let, následně došlo k regresi, v současné době probíhá opětovný nácvik provázený mnoha rituály.

Do roku a půl věku na osoby nereagovala, ke společné hře nevybízela, v tomto období se také u dívky spustila silná závislost na svém otci, při jeho sebemenším vzdálením následovala silná negativní reakce. Vyžadovala fyzický kontakt, měla neustálou potřebu nechat se chovat, v noci se probouzela vyděšená, ujišťovala se, zda je v náručí, jestli je jí někdo na blízku. Sledovala pohyb a činnost okolí. Na cizí osoby nebyla zvyklá, velmi plačtivá v přítomnosti cizích i v přítomnosti rodičů. Nejraději si hrála s hracím stolečkem, kostkami, měla ráda knihy. Je velice fixovaná na lahev s pitím, nesnese její odebrání či změnu, musí se vždy jednat o červené pití v plastové modré lahvi. I při mírné změně v rituálu docházelo k dívčině odmítání pití – byla schopná i tři dny nepít.

## **Zhodnocení současného stavu**

S rodiči má dívka velice blízký vztah, mnohem více je však fixovaná na otce než na matku. Obecně vyžaduje fyzický kontakt, ráda se mazlí a chová. Je snadné si získat její pozornost, avšak sama na sebe pozornost cíleně nestrhává, nedělá nic za cílem udělat rodičům radost. Vybízí ke společné hře, s mladší sestrou sdílí hračky, ráda si s ní hraje. Pokud sestra brečí, B musí být první, kdo vstoupí do místnosti, aby ji mohla utěšit. Na cizí osoby reaguje výběrově, většinou je ihned komunikativní, přijde za cizími lidmi na hřišti, pozdraví, něco jim ukazuje či donese. Dívka byla od útlého věku zvyklá na hlídání chůvou, vše probíhalo v pořádku až do změny chůvy, kdy ze strany Báry přišla silná negativní reakce pokaždé, co se rodiče vzdálili. Reagovala sebepoškozováním (trhání vlasů, škrábání se do krve), silným pláčem a zoufalstvím. Vrstevníky nevyhledává, od narození mladší sestry preferuje mladší děti (dříve tíhla ke starším). Ráda si hraje sama, s dětmi si hraje výběrově, vždy podle hračky druhého dítěte.

Barunka často střídá emoce. Radost projeví smíchem, jáсотem, skákáním. Vztek projeví silným křikem, vše odmítá, emoce prožívá dlouhou dobu. Vztek vyvolá přerušená aktivita, zákaz či narušení rituálu. Není agresivní vůči okolí, ani vůči sobě.

Lépe se vyjadřuje a rozumí pokynům v anglickém jazyce, na jednoduché pokyny reaguje i v češtině, avšak na rozdíl od anglického jazyka slova v jazyce českém nezopakuje. Na jméno reaguje, otočí se. Mimika odpovídá emocím, oční kontakt navazuje, ukazuje na předměty, užívá gesta spojená s výrazy v angličtině („come“, „bye bye“). Ráda si hraje na honěnou, radí si lahve a svíčky do jedné řady neustále dokola. Staví lego, ráda si hraje s vláčky. O knihy zájem nejeví, pouze o leporela, jiné knihy trhá. Ráda sleduje pohádky, oblíbená je Peppa Pig, kterou chce pouštět opakovaně, ale pouze v anglickém jazyce. Byly zachyceny stereotypní činnosti.

Změna oblečení i programu je bez potíží, ráda si určuje vlastní trasu, ale nelpí na jedné konkrétní. V novém prostředí je nezastavitelná, vše zkoumá (v obchodech vytahuje potraviny z regálu), pobíhá dokola, nereaguje na pokyny. Vyžaduje pouze červené pití. Má konkrétní místo v bytě, kde se chce mazlit s rodiči. Zachyceny rituály v běžných činnostech (jako první musí tišit plačící sestru, jako první musí otevřít, pokud někdo zvoní). Dívka je neustále v pohybu, je netrpělivá, nedokončí začatou aktivitu. Plnění pokynů musí probíhat vždy formou hry. V pohybu je obratná, nejsou referovány

atypické pohyby. Odmítá jezdit v kočárku, ujde krátkou vzdálenost a následně chce do náruče. Okolní předměty nadměrně prozkoumává dotykem, vše si musí osahat.

**Dovednosti:** postaví věž z kostek, navlékne kroužky na trn, čará po papíře, kutálí si míčem. Rozezná obrázky, barvy, přiřadí tvary, složí jednoduché puzzle, anglicky napočítá do deseti, má zájem o písmena a číslice, napodobuje písmena A a B. Ačkoliv neumí číst, dokáže zavolat na telefonu správné osobě, je velmi zručná v ovládnání telefonu i tabletu.

**Sebeobsluha:** U oblékání i svlékání vyžaduje spolupráci. Hygienu zvládá s dopomocí, silná negativní reakce na čištění zubů. Probíhá opětovný nácvik na nočník, vyprazdňování je provázené rituály, jejich porušení je provázenou silnou negativní reakcí. Stravování zvládá samostatně, jí vidličkou i lžicí, v jídle je zvýšeně vybíravá.

**Změny od anamnézy:** došlo k velkému pokroku v sebeobsluze – dojde si sama na toaletu, pleny již potřebuje minimálně, ale rituály přešly na koupelnu (otevírání dveří, stolička, zavírání, zhasínání). Nemají chůvu, po poslední změně chůvy došlo k výraznému propadu v chování dívky. Hlídní u prarodičů zvládne v tu chvíli dobře, ale následují doma emoční propady. Mluví převážně anglicky, česky používá „koukej“. Výrazně se zužuje jídelníček.

### **Informace z vyšetření**

Přítomni byli oba rodiče, jejich přítomnost průběhem vyšetření neinterferovala, naopak poskytla potřebnou oporu (kontakt byl diferencovaný). Adaptace dívky na prostředí při vyšetření proběhla rychle, ihned přijala hračky v místnosti a k interakci i vyšetřující. V průběhu vyšetření rodiče kontaktovala minimálně, se žádostmi se obracela na vyšetřující, postupně od ní přijala i fyzický kontakt v podobě lechtání. Její chování mělo dle hodnocení rodičů víceméně podobný charakter, jaký znají z domova. V kontextu toho, že šlo o cizí prostředí, zvládla Bára vyšetření a interakci vyšetřující jakožto cizí osobou velmi dobře.

**Sociální vokalizace a řečové schopnosti:** Dívka používala ke komunikaci primárně angličtinu, kterou se dle rodičů naučila z anglických videí. Řeč byla méně srozumitelná, objevoval se i vlastní žargon doprovázející hru, rodiče opakovaně pro vyšetřující dívčina sdělení „překládali“. V angličtině používala i celé věty, několikrát po vyšetřující zopakovala i slovo v češtině, avšak ke spontánnímu vyslovení českých slov docházelo

pouze zřídka. Verbálně se na rodiče i vyšetřující obracela poměrně frekventovaně, verbální sdělení byla očním kontaktem doprovázena méně často. Možnost zhodnotit porozumění řeči byla limitovaná užíváním anglického jazyka. Části těla ukazuje velmi neobratně, dle rodičů v angličtině velmi dobře zvládá. Podala předmět, ukázala na pojmenovaný obrázek zvířete.

**Reciproční sociální interakce a komunikace:** Dívka se věnovala hlavně svým aktivitám a záměrům. Od vybraných aktivit byla obtížně odklonitelná a opakovaně se k nim vracela. Reaktivita na pokusy získat si její pozornost byla poměrně pružná, pokud nebyla zaujata jinou aktivitou. Nabízené hračky přijímala, ale věnovala se jim samostatně, hru s druhou osobou nevyžadovala, obracela se na ni pouze s žádostí o pomoc. Při vedení od vyšetřující pěkně zvládla střídání ve hře. Zpočátku byla spíše odtažitá v interakci, ale postupně se uvolnila a projevila radost ze škádlivých společných aktivit. Rozvinutější spontánní iniciování sdílené pozornosti pozorováno ojediněle a výhradně v interakci s rodiči, obzvláště k otci. Nesnažila se upozorňovat na předměty svého zaujetí, ukazovala na předměty k vyjádření žádosti o pomoc. Na oslovení od vyšetřující reagovala méně pružně.

Frekvence i spektrum neverbální komunikace a prvků sociální interakce bylo poměrně bohaté, ale velmi nekonzistentní. Bára navazovala oční kontakt s vyšetřující méně často, v ojedinělých situacích velmi pěkně a synchronizovaně s verbálním sdělením. Celkově její oční kontakt nebyl dostatečně pružný ani interaktivně modulovaný (tříbodový), frekvence i spektrum kontextů omezené. Reciproční úsměv nezachycen, radovala se kolem aktivit, radost sdílela méně. Výrazy obličeje méně modulované. Žádost nejčastěji vyjadřovala verbálně, podala předmět nebo použila ruku vyšetřující.

**Funkční hra a imitace:** Dívka si oblíbila modelování z modelíny, koupání panenky a posílání autíčka na balónek. Dle rodičů ji činnosti zaujaly, protože tyto hračky nezná, doma si hraje převážně s legem. Dívka v dílčích situacích velmi pěkně napodoboval činnosti po vyšetřující (modelování kuličky, modelování hada, mydlení panenky atp.), v jiných pokusy o vyvolání imitace ignorovala. Odmítala opustit činnosti, ale zvládala pěkně jejich výměnu za jinou atraktivní činnost. Do jednoduché sociálně imitační hry neměla tendenci vyšetřující zapojovat, její pokusy mnohdy odmítala

**Stereotypní chování a specifické zájmy:** Nápadnosti ve smyslovém vnímání a chování nepozorovány. Tendence ulpívat na vybraných aktivitách.



**Logicko-vizuální myšlení:** Párovala stejné obrázky. Složila půlené obrázky, půlené tvary (kruh a čtverec) a obrázek ze čtyř dílků. Dovednosti odpovídají věku.

**Grafomotorická nápodoba:** Preferovala levou ruku, úchop tužky ve špetce nebo dlaňový. Spontánní kresebný projev ve fázi záměrného čarání, vyděluje se kruhové čarání. Dle diktátu napodobila obličej (hlava, oči, nos a vlasy), ruce a nohy i dle vzoru již odmítla napodobit. Nůžky držela oběma rukama a neobratně papír nastříhla.

### **Výsledky použitých testových metod**

**M-DACH** (Dětské autistické chování, screeningový test opírající se o výpověď matky a rané projevy v chování) – **30 % kladných odpovědí**. Výsledek se pohybuje v pásmu pozitivivity, existuje reálné riziko PAS.

**ADI-R** (Autism Diagnostic Interview): skórováno na základě anamnestické konzultace s matkou. Některé položky nebyly hodnoceny pro opožděný vývoj řeči.

- Sociální interakce: 10 (hranice pozitivivity svědčící pro PAS 10).
- Celkový skór neverbální komunikace: 2 (hranice pozitivivity svědčící pro PAS 7).
- Repetitivní a stereotypní vzorce chování: 4 (hranice pozitivivity svědčící pro PAS 3).

Výsledky svědčí mozaikovitě pro PAS. Dle odhadu vyplývajícího z pozorování při vyšetření, by byl skór vyšší.

**CARS II-ST** (Posuzovací škála dětského autismu, standardní forma): **34 bodů** (hranice pozitivivity =28 b., zohledněna reference rodičů). Výsledky svědčí pro mírnou až středně těžkou symptomatiku poruchy autistického spektra.

**Výsledek ADOS 2** (Autism Diagnostic Observation Scale), **Modul 1 – jednotlivá slova**. Sociální aspekty: 12-14; repetitivní chování a specifické projevy: 3. Celkový hrubý skór: 15-17 (standardizací stanovená pozitivita pro autismus 12, pro širší spektrum autistického chování 8). Výsledky svědčí jednoznačně pro symptomatiku poruchy autistického spektra (7. sten).

**Výsledek ADOS 2** (Autism Diagnostic Observation Scale), **Modul 2 – méně než 5 let**. Sociální aspekty: 12-13; repetitivní chování a specifické projevy: 3. Celkový hrubý skór: 15-16 (standardizací stanovená pozitivita pro autismus 10, pro širší

spektrum autistického chování 7). Výsledky svědčí jednoznačně pro symptomatiku poruchy autistického spektra (8. sten).

## **Závěr**

Na základě informací od rodičů a výsledků vyšetření lze konstatovat, že zjištěné deficity v oblasti sociálně-emočního a komunikačního chování i adaptability svědčí pro symptomatiku poruchy autistického spektra (atypický autismus, F84.1). Nerovnoměrný vývojový profil

Atypická forma autismu diagnostikována s ohledem na poměrně pozitivní přístup k sociální interakci, dílčí velmi pěkné interakce a lepší kvalitu imitace, než by odpovídalo diagnóze dětský autismus. Přestože je v sociálně-komunikačním kontaktu aktivní, při důkladnějším zaměření na sociálně komunikační dovednosti, socio-emoční porozumění jsou deficity v jádrových oblastech patrné. Výsledky metod cílených na zhodnocení symptomatiky autismu jsou pozitivní. Dovednosti a kvalita kontaktu méně pružné a konzistentní. Reciprocita v kontaktu oslabena. Referovány výrazné úzkostně-separační projevy, adaptační obtíže a rigidita v chování.

Při diferenciální diagnostice PAS byla zohledněna diagnostická kritéria: **MKN 10, ICD 11, DSM 5.**

### **5.4.2 Popis činnosti sborového zpěvu v dětské skupině**

Výuka začíná v 9:00 ráno a trvá přibližně 30 až 40 minut, podle počtu dětí. Sbor zahajujeme protažením a uvolněním celého těla, přičemž postupujeme odshora dolů. Poté přichází na řadu dechová cvičení, které jsou nezbytné k upevnování správních dechových návyků. Jednotlivá cvičení pravidelně obměňuji, nikdy se nezaměřuji pouze na jednu techniku. Zařazuji nácvik koncentrovaného výdechu například skrze hlásku „S“, dále krátký, úderný výdech skrze hlásku „Š“, kdy si děti spojí ruce před tělem v místě, kde se nachází bránice, hřbetem rukou nahoru. S každým vysloveným „Š“ s rukama před tělem pěrují jakoby na trampolíně. Pohyb spolu s nácvikem dechových dovedností dětem pomáhá si toto cvičení zvnitřnit. Po dechových cvičení probíhají cvičení artikulační, kterým předchází krátká masáž mluvidel a svalů dolní obličejové části. V rámci artikulačních dovedností zpravidla opakujeme různé jazykolamy, ale i všelijaké jednoduché věty obohacené o pohybový aspekt, kdy například děti dupají za předříkávání „V lese se něco třese“. Zde věnuji pozornost správné výslovnosti, případné ztuhlosti mimických svalů, ale také práci s dechem. Po těchto cvičeních se zpravidla

rozezpíváváme, a to na známé lidové písně, které postupně modifikuji do vyšších tónin, nikdy však nejdu nad hlasové limity dětí. Celý proces hlasové přípravy nám zabere zhruba 10 minut, poté se již přesouváme k nácviku písní.

Při nácviku písně se řídím metodickým postupem podle Marie Liškové, který se skládá z pěti bodů. Prvním z nich je motivace, a to buď hudební, či jiná. Motivací hudební je v první řadě zcela jistě zpěv učitelky, který má být pro děti vzorem. Snažím se proto, aby byl můj přednes vždy intonačně čistý a aby má artikulace byla jasná a zřetelná. Jako další motivaci volím využití různých doprovodných nástrojů, či děti motivuji skrze maňásky. Druhým bodem je seznámení dětí s písní, kdy je daná skladba mnou zazpívána tak, aby u dětí podpořila zájem o její další nácvik, třetím bodem je rozhovor o písní, kdy si s dětmi vysvětlíme slova, kterým například nerozumí, za čtvrté se zaměříme na nácvik obtížnějších míst v písní, kterými zpravidla bývají části náročné na správnou rytmizaci či místa se složitější melodií. Jakmile je vše jasné, přichází na řadu poslední bod, kterým je vlastní nácvik písně (Lišková, 2012). Na konci hodiny přichází prostor pro zapůjčení nástrojů, volná hra a zhodnocení dnešní výuky, co se nám líbilo, co ne a na čem můžeme do příště zapracovat.

### **Vývoj průběhu výuky po dobu jednoho roku**

V této kapitole uvádím, jak se chronologicky po sobě vyvíjela dívčina adaptace ve výuce sborového zpěvu. Dívka se výuky zúčastnila celkem třicet jedenkrát, přičemž celkový počet proběhlých hodin výuky byl čtyřicet devět. Výjimkou byla absence z důvodu nemoci, návštěvy rané péče nebo špatného psychického rozpoložení. Dále se dívka neúčastnila letního prázdninového provozu skupiny. Nezmiňuji zde podrobně průběh každé hodiny jednotlivě, ale vypichuji a datuji důležité či zlomové momenty, které nastaly v průběhu začleňování.

Bára se sboru poprvé zúčastnila v březnu 2023, kdy si rodiče začali všimnout jejího zvyšujícího se zájmu o hudbu, zpěv a tanec. První hodině sborového zpěvu předcházela konzultace s paní ředitelkou dětské skupiny i s pedagogy, kteří s Bárou denně pracují a prodiskutovala se možná úskalí a obtíže, které by na výuce mohly nastat a jak jim předejít. Největším možným problémem se zdála být zvýšená unavitelnost a následná neschopnost se účastnit dalšího řízeného programu. Dalším bodem diskuse byl počet pedagogů na sboru. Za normálních okolností jsou ve třídě vždy minimálně dva pedagogové, na veškerých mimoškolních aktivitách, kam spadá i výuka sborového

zpěvu, bývá pedagog pouze jeden. Je tomu tak z důvodu nižšího počtu dětí. S účastí Bára na sboru by se však počet učitelek musel navýšit, jelikož se jedná o dítě se speciálními potřebami a z předchozích zkušeností jasně vyplývá, že k sobě dívka alespoň mírnou asistenci potřebuje. Matka tedy navrhla, že by se hodin mohla účastnit s ní a fungovat tak jako její asistentka. Dále se všechny strany shodly na tom, že se první zkouška uskuteční hned po Bářině příchodu do skupiny a bude trvat maximálně dvacet minut.

Před první hodinou probíhalo několikadenní připravování dívky na novou položku v jejím rozvrhu. Aby se snížil stres z nové aktivity, do ranní rutiny jsme hned po příchodu do skupiny zařadili krátký pobyt v místnosti, ve které obvykle probíhá sbor. Místnost jsme dopředu nachystali přesně tak, jak bude vypadat i při výuce, u zdi se nacházel klavír, před ním v půlkruhu jedna řada židlí. Po překonání prvotního ostychu si v učebně Bára začala sama hrát, obvykle s sebou měla svoji oblíbenou hračku. S tou pak často chodila po místnosti a opakovala si pro sebe větu „Bára play.“ S přerušением aktivity a odchodem do kmenové třídy neměla problém, zde se bez obtíží zařadila do volné hry dětí.

**9.3.2023** proběhla první výuka sborového zpěvu, které se Bára za doprovodu matky zúčastnila. Zpočátku jsme se potýkali s přehnanou fixací na matku a očividným diskomfortem dívky, který projevovala pláčem a dotazy na její odchod z výuky. Z první hodiny tak odcházela po zhruba deseti minutách zcela emočně vyčerpaná. Po proběhlé supervizi s rodiči jsme společně reflektovali uplynulou hodinu. Shodli jsme se, že bude potřeba Báru více na aktivitu motivovat nejen ve skupině, ale také doma. Rodiče si byli jistí, že její reakce pramenila zejména z narušení rutiny a navrhli, aby se Bára zúčastnila individuální hodiny zpěvu. Ta byla naplánována na následující týden.

Na základě reflexe s rodiči dívky jsem **15.3.2023** uskutečnila samostatnou hodinu zpěvu pouze s Bárou. Provedla jsem ji ve stejné učebně, v jaké probíhá sbor, veškeré propriety byly na totožných místech. Díky individuální hodině jsem zjistila, že je Bára schopná do jisté míry zreprodukovat slyšenou melodii a dovede pružně a adekvátně reagovat na změny v dynamice. Při transponování písně do nižších i vyšších tónin jsem byla schopna určit její hlasový rozsah, který se po rozezpívání pohyboval v rozmezí od f1 po d2. Dále jsem také zjistila, že Bára jeví zájem primárně o skladby a melodie, které zná

a které má ráda, nemá potřebu poznat písně nové a odmítá jejich poslech hned v zárodku. Po hudební stránce u dívky nenastal žádný problém.

Průběh každé výuky probíhal víceméně stejně, kdy hlavní změnou bylo pouze navýšení doby trvání sboru z dvaceti minut na celou půl hodinu. Bára se zapojuje do dechových cvičení, objevují se u ní stereotypní vzorce chování, lpí na přesných postupech – každé rozezpívání musíme začít stejným dechovým cvičením a zařadit do něj píseň *Kočka leze dolů*. Při nácviu nových písní postupuji zcela totožně, jako tomu bylo předtím, než Bára do sboru nastoupila. Skladby se sice učí pomaleji než její vrstevníci, ale se zájmem a touhou po pochvale za každou naučenou píseň.

Zhruba v půlce **listopadu 2023** jsme si začali všimnout významných změn v sociálním chování. Bára si začala hrát se staršími dětmi, a to zejména s těmi, kteří navštěvují sborový zpěv. Volá na ně jménem, ukazuje jim své hračky, snaží se s nimi mluvit. Účastní se námětových her, pokouší se je i vést a doma o svých zážitcích vypráví. Začala také upouštět od anglicismů a do své mluvy stále více zařazuje české výrazy.

Výuka v současné době probíhá bez významných změn, Bára na sbor chodí pravidelně a takřka nikdy se u ní nesetkáváme s negativními reakcemi.

#### **5.4.2 Případová studie dívky z mateřské školy pro děti se speciálními potřebami Daneta**

Nina je šestiletá dívka, které byla diagnostikovaná porucha autistického spektra a středně těžká mentální retardace. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech, verbálně se neprojevovala a komunikovala pouze skrze výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Její socializace probíhala velice obtížně, byla agresivní a odmítala jakékoliv začlenění do kolektivu. Nebyla schopna účasti na jakékoliv řízené aktivitě a jakákoliv snaha o zapojení u ní vyvolala silnou negativní reakci, jako je křik, pláč či sebepoškozování. Začleňování do sboru muselo být pozvolné, čas strávený ve výuce se postupně navyšoval, dokud nezvládla celou hodinu. Tento proces trval zhruba necelý rok.

Rodinná anamnéza nelze nijak specifikovat, jelikož je Nina chráněna GDPR a její rodiče nedali souhlas k umožnění jejího hlubšího studia.

#### **5.4.3 Běžný průběh hodiny sborového zpěvu v Danetě**

Činnost sboru a způsob jeho vedení a výuky je popsán na základě pozorování.

Sbor probíhá každý pátek od 13:40 do 14:30.

Do sboru je přihlášeno celkem 15 dětí, z toho 11 dívek a 4 chlapci ve věku čtyři až třináct let. Většina dětí má diagnostikovaný první nebo druhý stupeň mentální retardace, nalezneme zde dívku se Downovým syndromem, chlapce s těžkou zrakovou vadou a epilepsií a tři dívky s poruchou autistického spektra. Výuka probíhá v běžné třídě a vede ji paní učitelka s paní speciální pedagožkou, která plní funkci asistentky pedagoga. V učebně se nenachází klavír, pouze interaktivní tabule. Děti sedí v lavicích, jedna z dívek s poruchou autistického spektra po celou dobu sedí v rohu místnosti na koberci, dle slov paní pedagožky nikde jinde sedět nechce, když se ji pokusila posadit do lavice, dívka dostala záchvat vzteku a na paní učitelku fyzicky zaútočila.

Výuka trvá 50 minut, seznámení s písní trvalo dvě vyučovací hodiny.

Každá hodina začíná poslechem a zpěvem sborové hymny, až poté následují dechová cvičení a rozezpívání. Děti po celou dobu sedí, paní učitelka kontroluje jejich posed a upozorňuje je, co mají napravit. Výjimkou je výše zmíněná autistická dívka, kde paní učitelka dbá alespoň na jakoukoliv participaci na výuce, často se ji ptá na otázky ohledně písní a obecně s ní hodně komunikuje. Po poslechu písně si děti samy řeknou, co za dechová a hlasová cvičení bude následovat, ale pokaždé si však volí ta samá. Jelikož ve třídě není klavír, veškerý hudební doprovod paní učitelka pouští na interaktivní tabuli, což může být výhodou, když potřebuje vstát ze židle a dojít pomoci nějakému žákovi, ale také nevýhodou, jelikož nemůže regulovat tempo. Celá hlasová příprava nezabere více než deset minut. Paní učitelka u dětí nedbá na správnou intonaci, spíše se soustředí na jejich práci s dechem, výraz a pobízí je k udržení pozornosti.

Před nácvikem nových písní si děti opakují písně již naučené. Někdy ke zpěvu přidávají i znakování, nebo ukazují karty se symbolickými obrázky. Všechny písně byly doprovázeny pohybem, ať už spontánním, nebo řízeným, kdy paní učitelka s paní asistentkou pohyby ukazovaly. Po odzpívání naučeného repertoáru se přesouvají k písni nové, kterou byla Škoda lásky od hudebního skladatele Jaromíra Vejvody. Paní učitelka klade důraz na to, aby se děti učily více smysly najednou, a tak k poslechu skladby zároveň na interaktivní tabuli promítá text s notovou osnovou a obrázkem, symbolizujícím danou píseň, v tomto případě se jednalo o velké červené srdce. Než se přesunou na samotný nácvik, píseň si poslechnou ještě jednou a tentokrát zkouší dupat

a tleskat do rytmu. Začínají dupáním pouze na těžkou dobu, poté přidávají tleskání na dobu druhou. Poté si o písni společně povídají a vysvětlují si jednotlivé pojmy, ke slovu „láska“ přiřadili i znak. Dalším a posledním krokem byla vokalizace písně, kdy nebylo důležité, aby děti zpívaly slova. Žáci si různě skladbu pobrukovali, někteří vstali z lavice a začali tancovat. Po uplynutí padesáti minut dívka s autismem vstala a dožadovala se odchodu z učebny. Dle slov paní učitelky si dívka potrpí na přesné dodržování postupů i časů, kdy i při pětiminutovém přesáhnutí stanoveného času by se u dívky objevila silná negativní reakce. Dokončení nácvičku písně se tak přesunulo na další týden.

Zbytek procesu učení nové skladby probíhá takřka totožně, jako ve sboru s dětmi bez vývojových či jiných poruch. Paní učitelka se taktéž řídí metodickým postupem pro nácvičku písně od Marie Liškové, jehož princip popisují v kapitole 5.4.2. Z její osobní zkušenosti s výukovou sólového, ale i sborového zpěvu na základní umělecké škole, je hlavním rozdílem při nácvičce čehokoliv čas. Dále uvedla, že sbor zde má spíše plnit funkci socializační, a tak s dětmi často diskutuje na témata, která jsou dětem vlastní a která je spojují.

## **5.5 Shrnutí výzkumu**

Hlavním cílem šetření bylo porovnat způsob výuky hudební výchovy u dítěte s poruchou autistického spektra v dětské skupině a ve speciální mateřské škole. Z poznatků založených na osobní zkušenosti s prací s dítětem s PAS ve sboru v dětské skupině a na pozorování v zařízení pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami vyplývá, že zásadním faktorem pro úspěšné začlenění dítěte s PAS do mimoškolní aktivity je čas. Obě dívky měly zprvu obtíže se začleněním do kolektivu a s chápáním stanovených pravidel sboru. Bára zprvu potřebovala mít po svém boku svoji matku jakožto emoční oporu, což se změnilo až po intenzivním motivování a připravování na výuku. U Niny informace o jakémkoliv doprovodu nejsou, pokud pomineme paní asistentku, která má však být po ruce nejen Nině a zbylým dětem, ale hlavně paní učitelce. Vzhledem k povaze přidružených onemocnění a snížené inteligence je pro Ninu velice náročné udržet pozornost po celou dobu výuky, mnohdy je nesoustředěná a hledí do prázdna, není možné ji usadit do lavice. Bára po překonání ostychu a lpění na matčině náruči byla schopná reagovat na mě, jakožto na sbormistryni, uposlechla příkazům a přizpůsobila se bezmála všem pravidlům sboru. U obou dívek byly vypořádány pozitivní změny v jejich komunikačních dovednostech.

Mým osobním cílem při výuce sborového zpěvu je v dětech probouzet lásku k hudbě a přirozenou touhu zpívat a jakkoliv se muzikálně projevat. Písně volím takové, aby děti bavily, ale zároveň v sobě nesly nějaké poselství a neobsahovaly v sobě pouze prázdné verše. O takových skladbách pak s dětmi různě diskutujeme, což věřím, že mělo na Báru pozitivní dopad. Postupně se začala přirozeně dotazovat na různé fráze, které v písních zaznívaly a plynule ve své mluvě zaměňovala anglicismy za slova česká. Pro nácvik písní se mi nejvíce osvědčil metodický postup podle Marie Kružíkové. V Danetě využívají postup stejný, ale vzhledem k množství dětí a různorodosti jejich diagnóz trvá proces podstatně déle. Má práce se tedy od práce speciálních pedagogů nikterak zásadně neliší. K dětem přistupujeme s respektem, uvědomujeme si jejich omezení a přizpůsobujeme tomu proces učení.

Rodiče Báry se ve spolupráci s odborníky snaží dennodenně rozvíjet její dovednosti a schopnosti tak, aby byla schopná normálně fungovat v běžném kolektivu. Dle nich je důležitým krokem na této cestě Bářino včasné zařazení do kolektivu intaktních dětí. Matka na sboru uvedla, že jejich cílem ve vzdělávání Báry je, aby byla schopna nastoupit na běžnou základní školu, nemyslí si, že by její dcera měla navštěvovat základní školu speciální. Kromě diagnostikovaného atypického autismu nemá žádné přidružené mentální onemocnění, které by ji mělo do budoucna omezovat.

Od dívčina nástupu do skupiny na jaře 2023 nastal v jejím celkovém rozvoji obrovský posun, kterého si všímáme nejen v rámci každodenní interakce ve skupině, ale také v rámci vzájemných supervizí s rodiči. Bára je mnohem více komunikativní, postupně opouští od anglicismů, touží být součástí kolektivu. Je více tolerantní k ostatním dětem, dělí se o hračky, oslovuje je jménem, pokouší se iniciovat hru. S rodiči doma také ráda diskutuje o dění ve sboru a své nabitě dovednosti se jim snaží předat.

Ačkoliv prvotním důvodem pro začlenění Báry do mimoškolní aktivity bylo rozvinout její hudební schopnosti, nakonec se ukázalo, že účast ve sboru primárně rozvinula komunikační dovednosti a schopnost socializace. Dříve bylo pro Báru těžké se začlenit, styděla se a vyhledávala spíše společnost dospělých. Nyní je však schopna běžné komunikace s vrstevníky, s nimiž ji spojují společné zájmy.

## **5.6 Limity výzkumu**

Nejvíce omezujícím faktorem při provádění výzkumného šetření bylo mé subjektivní vnímání sborového zpěvu v dětské skupině Školka Jablíčko, kde výše zmíněný sbor



vyučuji. Navzdory tomu jsem se snažila při plnění výzkumu držet maximálně možný nadhled. Při násleších ve speciálním vzdělávacím centru Daneta jsem plnila funkci pozorovatele a nebyla jsem tak přímo ovlivňována vlastními emocemi, také jsem fungování sboru konzultovala s dalšími pedagogy a utvořila si objektivní pohled založený na faktech a přímém pozorování práce speciálních pedagogů s jejich žáky.

Limitující pro výzkum bylo také nedostatek informací o dívce Nině pramenících z omezení GDPR. Snažila jsem se tedy zajistit veškeré veřejně známe poznatky o její diagnóze, které mi poskytli pracovníci centra.

## Závěr

V rámci této bakalářské práce jsme se zaměřili na hlavní cíl, kterým bylo porovnat způsob výuky hudební výchovy u dítěte s PAS v dětské skupině a ve speciální mateřské škole. Dílčí cíle byly následující: porovnání práce speciálních pedagogů ve specializované vzdělávací instituci a v dětské skupině, zhodnocení přínosu zařazení dívky s poruchou autistického spektra do inkluzivního vzdělávání a posouzení dopadu zařazení hudebních aktivit na její psychosociální vývoj.

V průběhu výzkumu jsme získali poznatky o rozdílech mezi prací speciálních pedagogů ve specializované vzdělávací instituci a v běžné dětské skupině. Zjistili jsme, že obě tyto instituce do svých mimoškolních aktivit zařazují hudební výchovu a metodický postup pedagogů při výuce sborového zpěvu je takřka totožný.

Dále jsme prověřili, zda je zařazení dívky s PAS do inkluzivního vzdělávání pro ni přínosné. Na základě našich zjištění jsme dospěli k závěru, že integrace do běžného prostředí může mít pozitivní vliv na sociální interakce, sebevědomí a rozvoj dovedností této konkrétní dívky. Je tomu tak ale i zejména díky nepřítomnosti dalších přidružených chorob. U dívky, kterou jsme měli možnost pozorovat ve speciálním vzdělávacím centru Daneta, by začlenění k intaktním žákům nebylo možné, a to zejména kvůli její snížené inteligenci a rozsahu specifikám diagnostikovaného autismu. Toto zjištění ukazuje, že inkluzivní vzdělávání není vždy vhodným způsobem pro vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

Posledním cílem bylo zhodnotit dopad zařazení hudebních aktivit na psychosociální vývoj dívky s PAS. Naše výsledky naznačují, že hudba může hrát klíčovou roli v podpoře sociálních dovedností, emocionálního projevu a celkového psychosociálního rozvoji. Po začlenění dívky do sboru v dětské skupině jsme si mohli všimnout pozitivních výsledků, zahrnujících kladné změny v jejím sociálním vystupování a komunikaci s vrstevníky. Také se do jisté míry zlepšil její smysl pro morálku ve smyslu akceptování stanovených pravidel mimoškolní aktivity.

Tato práce nám pomohla si uvědomit, že účast na mimoškolních aktivitách nemá za úkol pouze rozvíjet schopnosti úzce spjaté s tématem dané aktivity. Může děti spojovat bez ohledu na jejich stanovené diagnózy, nabízet jim témata k hovoru a nenásilně tak podporovat komunikační dovednosti každého z nich.

## Elektronické zdroje

Daneta: mateřská, základní a střední škola. Daneta [online]. Hradec Králové: Daneta, 2024 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://www.daneta.cz/>

Ministerstvo Práce a sociálních věcí. Dětské skupiny. *Ministerstvo Práce a sociálních věcí* [online]. Praha: Ministerstvo Práce a sociálních věcí, 2024 [cit. 2024-3-18]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/detske-skupiny>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Zákony. MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2024 [cit. 2024-05-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

Školka Jablíčko: soukromá anglická školka. Školka Jablíčko [online]. Hradec Králové: Školka Jablíčko, 2020 [cit. 2024-05-17]. Dostupné z: <https://www.skolka-jablicko.cz/>

## Bibliografické zdroje

ADAMUS, Petr. Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: Preschool education of children with special educational needs. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6044-9.

COHEN, Louis. *Research methods in education*. London: C. Helm, 1984. ISBN 0-7099-0217-4

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4 vyd. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP. Dobrá škola*. Praha: Raabe, [2016]. ISBN 978-80-7496-213-4.

KODEJŠKA, Miloš a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-035-x.

LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. 2 vyd. Praha: Raabe, 2012. 165 s. ISBN 978-80-87553-65-7.

LÝSEK, František. *Dětský sborový zpěv*. Praha: SPN, 1954.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie. Comenium musicum (Supraphon)*. Praha: Supraphon, 1974.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

POLEDŇÁK, Ivan, 1984. *Stručný slovník hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon.

PRIZANT, Barry M. a FIELDS-MEYER, Thomas. *Jedineční lidé: jiný pohled na autismus*. Přeložil Tomáš HAKR. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-3253-3.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 9788075523235.

RAKOVÁ, Milena; ŠTÍPLOVÁ, Ljuba a TICHÁ, Alena. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1081-8.

SCARPA, Angela; WELLS, Anthony a ATTWOOD, Tony. *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1435-9.

SCHOPLER, Eric a MESIBOV, Gary B. Autistické chování. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026207689.

VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.