



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Motivační systémy u dětí s poruchou autistického spektra

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Kristýna Charvátová**
Vedoucí práce: PhDr. Jana Kadavá



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna Charvátová**
Osobní číslo: **P16000515**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Motivační systémy u dětí s poruchou autistického spektra**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Přiblížit problematiku motivace u dětí s poruchou autistického spektra a popsat jednotlivé motivační systémy u těchto dětí užívané, systémy porovnat z hlediska jejich praktičnosti, variability a dalších vlastností.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, případová studie.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MASLOW, Abraham Harold. O psychologii bytí. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? 6. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

PARTINGTON, James W. Capturing the Motivation of Children with Autism or Other Developmental Delays. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, 2006. ISBN 09-745-1516-7.

STRAUSSOVÁ, Romana, KNOTKOVÁ, Monika. Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

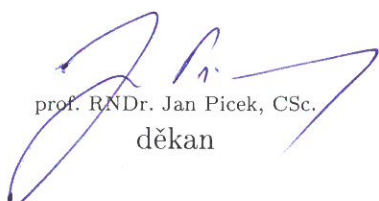
Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce, paní PhDr. Janě Kadavé, za odborné vedení, věcné připomínky, trpělivost a pochopení. Mé díky patří také rodičům dětí s poruchou autistického spektra a jejich učitelům a asistentům, kteří svou ochotou přispěli k vytvoření empirické části této práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala kolegyním z Centra LIRA, rodině a svým blízkým za trpělivost a podporu v průběhu tvorby práce i celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou motivačních systémů u dětí s poruchou autistického spektra. Zaměřuje se na poruchy autistického spektra jako takové, na možnosti intervence a podpory a na problematiku motivace u stejné cílové skupiny. Klade si za cíl přiblížit problematiku motivace u dětí s poruchou autistického spektra a popsat jednotlivé motivační systémy u nich používané. Dále je jejím cílem tyto systémy porovnat z hlediska jejich praktičnosti, variability a dalších vlastností. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část vychází z poznatků odborné literatury, internetových zdrojů a praxe autorky. Pojednává o poruchách autistického spektra, možnostech intervence, motivaci v kontextu poruch autistického spektra a motivačních systémech. V empirické části si autorka klade za cíl zodpovědět výzkumné otázky týkající se druhů motivačních systémů a odměn, které užívají rodiče a pedagogičtí pracovníci u dětí s poruchou autistického spektra, jež jsou zároveň klienty organizace Centrum LIRA, z. ú. Dále se snaží zmapovat, při jakých aktivitách jsou motivační systémy u této cílové skupiny využívány. Součástí empirické části je také případová studie, jejímž cílem je dokreslení problematiky motivačních systémů. Opatření navrhovaná v závěru diplomové práce směřují ke zlepšení povědomí o motivačních systémech u dětí s poruchou autistického spektra a jejich využívání při výchově a vzdělávání.

Klíčová slova

porucha autistického spektra, děti s postižením, motivace, motivační systémy

Annotation

The diploma thesis deals with the issue of reinforcement systems for children with autism spectrum disorder. It focuses on autism spectrum disorders, possibility of the intervention and support, and the issue of motivation of the same target group. Its aim is to draw attention to the issue of motivation of children with autism spectrum disorder and to describe individual reinforcement systems applied. Its further target is to compare these systems from aspects of practicality, variability and other attributes. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. Theoretical part is based on data from professional literature, internet resources and a practice of the author herself. It deals with autism spectrum disorders, intervention possibilities, motivation in a context of autism spectrum disorders and reinforcement systems. The aim of the empirical part is to respond to research questions concerning of types of reinforcement systems and rewards, which are used by parents and pedagogical workers for children with autism spectrum disorder who are clients of LIRA Center. Also, it tries to map in which activities are reinforcement systems used for this target group. One of the sections of the empirical part is a case study, which aims to complete an understanding of the issue of reinforcement systems. Measures suggested in the thesis conclusion leads to improving awareness of reinforcement systems for children with autism spectrum disorders and their application in education.

Keywords

Autism Spectrum Disorder, Children with Disabilities, Motivation, Reinforcement Systems

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	9
SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ	11
Úvod	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1 Poruchy autistického spektra.....	14
1.1 Historický vývoj poruch autistického spektra.....	14
1.2 Triáda problémových oblastí.....	17
1.3 Další projevy poruch autistického spektra	19
1.4 Silné stránky osob s poruchou autistického spektra.....	20
1.5 Dělení poruch autistického spektra	21
1.6 Jednotlivé poruchy autistického spektra	21
1.7 Etiologie poruch autistického spektra	26
2 Možnosti intervence a terapeutické přístupy	27
2.1 Strukturované učení, TEACCH program	27
2.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA).....	32
2.3 Intervenční metoda O.T.A. RS.....	33
2.4 Son Rise program	33
2.5 Terapie využívající augmentativní a alternativní komunikaci	33
2.6 Videotrénink interakcí.....	34
2.7 Senzorická integrace	34
2.8 Farmakoterapie.....	34
2.9 Úprava stravy, životní styl	34
2.10 Další metody uplatňované u dětí s PAS	35
3 Motivace v kontextu poruch autistického spektra	35
3.1 Deficit vnitřní motivace u osob s poruchou autistického spektra	37
3.2 Teorie učení v kontextu poruch autistického spektra.....	37
3.2.1 ABC model funkční analýzy	38
3.2.2 Posilování (zpevnování)	39
3.2.3 Odměňování	39

4	Motivační systémy.....	42
4.1	Vytváření motivačních systémů.....	42
4.2	Dělení motivačních systémů.....	43
4.2.1	Nevizualizované motivační systémy.....	43
4.2.2	Vizualizované motivační systémy.....	44
4.3	Využívání motivačních systémů v domácím prostředí.....	49
4.4	Využívání motivačních systémů ve výchovně vzdělávacím procesu ...	51
4.5	Nácvik užívání vizualizovaného motivačního systému.....	52
4.6	Důležité zásady při práci s motivačním systémem.....	52
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	54
5	Cíl empirické části a formulace hypotéz.....	54
6	Použitá metoda výzkumu a technika sběru dat.....	55
7	Popis výzkumného vzorku.....	56
8	Průběh výzkumu.....	59
9	Interpretace získaných dat.....	59
9.1	Vyhodnocení dotazníku.....	59
9.1.1	Využívání motivačních systémů.....	59
9.1.2	Hodnocení motivačních systémů.....	64
9.1.3	Druhy pozitivních posilovačů (odměn).....	72
9.2	Případová studie.....	74
9.2.1	Rodinná anamnéza.....	75
9.2.2	Osobní anamnéza.....	75
9.2.3	Problematika motivace, intervence.....	77
10	Souhrn výsledků a diskuse.....	80
	ZÁVĚR.....	84
	NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	86
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	93
	PŘÍLOHY.....	94

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek č. 1: Maslowova pyramida lidských potřeb

Obrázek č. 2: Odměny – hračky a činnosti

Obrázek č. 3: Odměny – dobroty

Obrázek č. 4: Okamžitá odměna

Obrázek č. 5: Motivační tabulka s fotografiemi úkolů

Obrázek č. 6: Motivační tabulka s čísly

Obrázek č. 7: Motivační tabulka s oblíbenými motivy

Obrázek č. 8: Motivační tabulka se stíny

Obrázek č. 9: Motivační tabulka s plusy

Obrázek č. 10: Motivační tabulka s palci

Obrázek č. 11: Odměny za smajlíky

Obrázek č. 12: Motivační smlouva

Tabulka č. 1: Pervazivní vývojové poruchy dle MKN 10

Tabulka č. 2: Pervazivní vývojové poruchy dle DSM IV

Tabulka č. 3: Druhy odměn

Tabulka č. 4: Druhy nepodmíněných a podmíněných posilovačů

Tabulka č. 5: Složení respondentů

Tabulka č. 6: Zastoupení věkových kategorií

Tabulka č. 7: Systém odměn chlapce z případové studie

Graf č. 1: Zastoupení dívek a chlapců

Graf č. 2: Vyskytující se postižení v procentech

Graf č. 3: Využívání motivačních systémů rodiči dětí s PAS v procentech

Graf č. 4: Využívání motivačních systémů pedagogickými pracovníky v procentech

- Graf č. 5: Zastoupení principů motivačních systémů rodičů dětí s PAS v procentech
- Graf č. 6: Zastoupení principů motivačních systémů pedagogických pracovníků v procentech
- Graf č. 7: Typ motivačních systémů rodičů dětí s PAS v procentech
- Graf č. 8: Typ motivačních systémů pedagogických pracovníků v procentech
- Graf č. 9: Délka využívání motivačních systémů v procentech
- Graf č. 10: Využívání motivačních systémů při plnění aktivit a upevňování nových dovedností v procentech
- Graf č. 11: Využívání motivačních systémů při upevňování či eliminaci chování v procentech
- Graf č. 12: Hodnocení motivačních systémů z hlediska jejich funkčnosti v procentech
- Graf č. 13: Hodnocení motivačních systémů z hlediska míry sociální stigmatizace v procentech
- Graf č. 14: Hodnocení motivačních systémů z hlediska časové náročnosti v procentech
- Graf č. 15: Hodnocení motivačních systémů z hlediska finanční náročnosti v procentech
- Graf č. 16: Hodnocení motivačních systémů z hlediska prostorové náročnosti v procentech
- Graf č. 17: Hodnocení motivačních systémů z hlediska možnosti využití různými osobami v procentech
- Graf č. 18: Hodnocení motivačních systémů z hlediska možnosti využití v různých prostředích v procentech
- Graf č. 19: Hodnocení motivačních systémů z hlediska možnosti využití při různých aktivitách (či různém chování) v procentech
- Graf č. 20: Druhy pozitivních posilovačů, kterými respondenti děti odměňují v procentech
- Graf č. 21: Nejvíce motivující pozitivní posilovače

SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

AAK:	Alternativní a augmentativní komunikace
ADHD:	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
CTA:	Centrum Terapie Autismu
DSM:	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
MKN:	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí
MŠMT:	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS:	Poruchy autistického spektra
PECS:	Picture Exchange Communication Systém
ÚZIS:	Ústav zdravotnických zařízení a statistiky
VOKS:	Výměnný obrázkový komunikační systém
VTI:	Videotrénink interakcí
z. ú.:	zapsaný ústav

Úvod

„Jak se my lidé s autismem díváme na věci? Tomu rozumíme jen my sami. Občas je mi až líto, že vy ostatní nikdy neuvidíte, co je na světě krásy. Protože ten svět, který vidíme my, je opravdu čarovně nádherný.“ (Higašida 2016, s. 91)

Vnímání lidí s poruchou autistického spektra (PAS) je jiné než vnímání ostatních. To, že je jiné, však neznamená, že je horší. Kdyby byli všichni lidé stejní, vnímali stejným způsobem, měli stejné zájmy, svět by byl neskutečně jednotvárný. Lidé s autismem jsou jedineční v tom, jací jsou. To je to nejdůležitější, co bychom si měli uvědomit.

S odlišným vnímáním souvisí i odlišné psychologické procesy, a tedy i proces motivace. Lidé s autismem mívají deficit v oblasti vnitřní motivace, nedělají určité činnosti proto, aby tím potěšili ostatní, případně proto, že „by se to tak mělo“. Je pro ně těžké donutit se k aktivitám, které nejsou jejich zájmem, nebo často ani netuší, jaké chování po nich vlastně chceme. To jsou oblasti, ve kterých může pomoci dodání vnější motivace. Pokud je dítě s autismem motivované, lépe se soustředí, zkouší nové věci a je vlastně spokojenější. Dodáním vnější motivace lidem s PAS odkrýváme náš svět a zbavujeme je frustrace. Nejde o to, že bychom je chtěli měnit, ale spíš jim dodáme podporu a pomůžeme jim některé věci zvládnout. A aby byla podpora co nejkvalitnější, je důležité, aby byla poskytována ve všech prostředích – tedy v domácím, školském i terapeutickém.

Vnější motivace může mít mnoho podob, nejčastěji bývá doporučovaná vizualizovaná forma – tedy rozličné motivační tabulky s žetony, plusy či jinými symboly. Často však bývá používána i nevizualizovaná forma tvořená verbálními pobídkami. V praxi bývá využívána hojně, avšak literatura se jí nikterak nevěnuje. Obě formy mají své výhody a nevýhody.

V diplomové práci se autorka věnuje problematice motivačních systémů u dětí s poruchou autistického spektra. Zaměřuje se na poruchy autistického spektra jako takové, na možnosti intervence a podpory a na problematiku motivace u stejné cílové skupiny. Klade si za cíl přiblížit problematiku motivace u dětí s PAS a popsat jednotlivé motivační systémy používané u dětí s PAS, které jsou zároveň klienty organizace Centrum LIRA, z. ú. Dále je jejím cílem tyto systémy porovnat z hlediska jejich praktičnosti, variability a dalších vlastností.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část v první kapitole pojednává o poruchách autistického spektra jako takových. V podkapitolách je rozveden historický vývoj přístupu k osobám s poruchami autistického spektra, projevy a etiologie PAS, dělení poruch autistického spektra. Další kapitola je věnována možnostem intervence, podrobněji je rozpracováno strukturované učení a aplikovaná behaviorální analýza, protože se jedná o přístupy využívající motivaci. Další oblast teoretické části je věnována motivaci v kontextu PAS a zpevnování chování prostřednictvím odměn. V teoretické části jsou také vyjmenovány druhy motivačních systémů, popsána jejich tvorba, dělení, možnosti využití a zásady správného používání vycházející z praxe. V empirické části si autorka klade za cíl zodpovědět výzkumné otázky týkající se druhů motivačních systémů a odměn, které užívají rodiče a pedagogičtí pracovníci u dětí s poruchou autistického spektra, jež jsou zároveň klienty organizace Centrum LIRA. Dále se snaží zmapovat, při jakých aktivitách jsou motivační systémy u této cílové skupiny využívány. Součástí empirické části je také případová studie, jejímž cílem je dokreslení problematiky motivačních systémů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

V celé práci bude často zmiňován termín poruchy autistického spektra. Pro plynulost textu bude užívána také zkratka poruch autistického spektra (PAS), jako synonymum bude užíván také pojem autismus.

Poruchy autistického spektra se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. Termín pervazivní znamená všepromikající – tedy ovlivňující vývoj dítěte v mnoha rovinách, zejména v mentálním vývoji dítěte. V dnešní době již víme, že se jedná o poruchy vrozené, ale stále nám nejsou známy mozkové oblasti, které jsou narušeny. Stejně tak není známá etiologie těchto poruch, prozatím víme, že se jedná o příčiny multifaktoriální. Člověk s PAS má deficity v porozumění sobě samému i okolnímu světu. Poruchy autistického spektra jsou charakteristické širokou symptomatikou, přičemž projevy se mohou vyskytovat v různé míře i intenzitě. Pro všechny osoby s PAS je charakteristické narušení mentálního vývoje ve třech oblastech – komunikace, sociální interakce a představivosti. Tyto tři oblasti nazýváme jako triáda problémových oblastí (též diagnostická triáda, autistická triáda). K této základní triádě se ve většině případů přidává ještě narušení v oblasti integrace smyslového vnímání a myšlení (srov. Beyer, Gammeltoft 2006, s. 21; Thorová 2016, s. 29, 57; Vocílka 1995, s. 6). V současné době se udává četnost PAS 1-2% osob v populaci. Vysoký nárůst za poslední roky je dán zejména změnou diagnostických kritérií – hranice diagnostických kritérií, zkvalitnění diagnostiky, diagnostika již v batolecím věku (Thorová 2016, s. 227 – 231). Poměr chlapců a dívek činí 4:1 (Newschaffer in Thorová 2016, s. 231).

1.1 Historický vývoj poruch autistického spektra

V laické společnosti se často setkáváme s názorem, že diagnóza autismu je novou moderní nálepkou, která ještě před pár lety neexistovala. Jedná se ale o omyl, výzkum poruch autistického spektra má bohatou historii. V této kapitole budou shrnuta nejdůležitější fakta a zmíněny osobnosti, které se zasloužily o rozvoj povědomí o lidech s PAS. Na historickém vývoji je totiž dobře patrné, že se změnou pojetí autismu se výrazně měnil i přístup k těmto lidem.

Lidé s poruchami autistického spektra žili na naší planetě ještě před vznikem této diagnostické jednotky. Ve starověku byly označovány jako svaté děti, ve středověku jako

děti posedlé d'áblem. Existují také názory, že některé vlčí děti nebyly pouze deprivované, ale jednalo se o děti s autismem. Přestože autismem jako takovým se nikdo nezabýval, některé projevy byly popsány již v roce 1898, kdy se Martin Barr zabýval v časopise *Journal of Nervous and Mental Disorders* echolálií. Stejně tak si vědci již v 19. století všimli lidí s nadprůměrnými schopnostmi (např. hudebními), ale zároveň s odlišnostmi v chování, zájmech (Thorová 2016, s. 117–122).

První zmínky o pervazivních vývojových poruchách nalezneme v práci vídeňského pedagoga Theodora Hellera z počátku 20. století. Heller publikoval v roce 1908 knihu *Über Dementia infantilis*, ve které popsal tzv. infantilní demenci. Tato porucha (dříve nazývána jako Hellerův syndrom) je v současné době označována jako Jiná desintegrační porucha v dětství a dle MKN 10 spadá mezi pervazivní vývojové poruchy. Hellerova práce však není příliš známá a ani tato porucha není často diagnostikována (srov. Hrdlička, Komárek 2004, s. 11; Thorová 2016, s. 196–197).

Pojem „autismus“ byl poprvé použit Eugenem Bleulerem v roce 1911 ve spojitosti se schizofrenií. „*Označoval jím schizofrenní stažení se z reálného světa a ponoření se do vlastního, nesrozumitelného světa nemoci.*“ (Hosák, Hrdlička, Libiger a kol. 2015, s. 341)

Počátky aktuálního pojetí autismu datujeme až o několik desítek let později. Dětský psychiatr Leo Kanner se při studiu věnoval psychologickým principům práce s dětmi a v rámci toho nastoupil do Harriet Lane Children's Home pro děti s postižením, kde se setkal s Donaldem, jedním z jedenácti dětí, které následně popsal jako autistické. V roce 1943 publikoval v časopise *The Nervous Child* článek s názvem *Autistické poruchy afektivního kontaktu*. Poruchu, s kterou se setkal u jedenácti pacientů, nazval časný dětský autismus. Termín vytvořil z řeckého slova „autos“, které znamená „sám“. Děti s touto poruchou totiž považoval za osamělé, neschopné přátelství, uzavřené ve svém vlastním světě (srov. Hrdlička, Komárek 2004, s. 11–12; Thorová 2016, s. 32; Vocílka 1995, s. 7).

Další velkou osobností spjatou s poruchami autistického spektra byl rakouský pediatr Hans Asperger. Ten v roce 1944 zpracoval případové studie čtyř pacientů v práci *Autističtí psychopati v dětství*. Tito pacienti vykazovali poruchu sociální interakce a komunikace, avšak jejich řeč byla dobře rozvinuta a inteligence odpovídala normě či byla dokonce nadprůměrná. Asperger tzv. *Autistickou psychopatii* považoval za poruchu osobnosti. Popisoval u těchto pacientů stereotypní, ulpívavé a omezené zájmy

a motorickou neobratnost. V roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová navázala na jeho práci, použila však u pacientů se stejnými projevy nový termín – Aspergerův syndrom. U pacientů popsala tyto symptomy: nedostatek empatie, nevhodné a nepřiměřené sociální interakce, omezenou schopnost navazování přátelství, pedantickou a opakující se řeč, chudou neverbální komunikaci, ulpívavé zájmy, neobratnost a vadné držení těla (Thorová 2016, s. 35).

V průběhu druhé světové války a v období krátce po ní zažívala největší rozmach psychoanalýza. Psychoanalytické hnutí spojovalo vznik autismu s nevhodnými výchovnými přístupy rodičů – rodiče se dle jeho názoru ke svým dětem chovali chladně, tvrdě (srov. Čadilová, Žampachová 2008, s. 15; Thorová 2016, s. 36). Rakousko-americký psychiatr Bruno Bettelheim hovořil o organických faktorech, které mohou být vrozeny. Opět ale uváděl, že tyto faktory jsou spouštěny špatnými rodičovskými přístupy a nenaplněním emocionálních potřeb. Usiloval o to, aby děti s autismem byly rodičům odebrány a vychovávány v ústavních zařízeních, kde by probíhala terapeutická péče (srov. Čadilová, Žampachová 2008, s. 15–16; Thorová 2016, s. 17).

Ke změně pohledu na autismus docházelo spolu s nástupem experimentální a behaviorální terapie B. F. Skinnera. Behavioristé došli k názoru, že chování člověka lze odnaučit a přetvořit – tedy i problémové chování osob s PAS není neměnné. Na rozdíl od dnešního behaviorálního pohledu na autismus však byly k formování chování v hojně míře používány tresty. Behavioristé si také začali všimnout deficitní oblasti komunikace a vytvářet intervenční programy řečového tréninku (Thorová 2016, s. 40). Od šedesátých let dvacátého století se do osvěty společnosti začali zapojovat rodiče dětí s PAS, vznikly společnosti jako The National Society for Autistic Children nebo Autism Society of America. V sedmdesátých letech vědci v Severní Karolíně vytvořili program TEACCH. V roce 1983 byla založena organizace Autism Europe, která sdružuje organizace zabývající se péčí o osoby s autismem. V České republice je to např. NAUTIS (Thorová 2016, s. 43–44).

Ve druhé polovině dvacátého století také probíhaly výzkumy zaměřené na etiologii PAS. V souvislosti s ní byl zmiňován neurobiologický model, kognitivní nebo socioemoční teorie. V současné době víme, že etiologie autismu je multifaktoriální (Thorová 2016, s. 44–46). Více informací bude uvedeno v kapitole Etiologie poruch autistického spektra.

1.2 Triáda problémových oblastí

Sociální interakce

Deficit v sociální interakci často spočívá v tom, že jedinci s PAS neumí číst záměry lidí, neporozumí jim, nerozumí řeči těla, nedovedou si interpretovat jejich mimiku a nerozumí sociálnímu kontextu. Tím je ovlivněna i společná hra dětí s PAS. Sociální interakce se snaží pochopit pomocí vztahu příčina – následek, což často není možné (Beyer, Gammeltoft 2006, s. 22–24). Míra narušení v této oblasti se stejně jako ostatní prvky triády u osob s PAS liší. Laická veřejnost má často dojem, že všechny děti s PAS jsou samotářské, odtažité, vadí jim doteky a nenavazují oční kontakt. Lorna Wingová rozdělila typy sociální interakce, které se vyskytují u osob s poruchou autistického spektra. Jedná se o typ osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní, formální (Wingová in Thorová 2016, s. 65). Thorová (2016, s. 75) přidává ještě pátý typ – smíšený – zvláštní. Z tohoto dělení vyplývá, že ne všechny osoby s PAS jsou v sociálním kontaktu odtažité. Mnoho lidí s autismem o sociální kontakt stojí, avšak nedokáže jej navazovat vhodným způsobem a sociální interakce u nich nedosahuje kvality intaktní většiny. Sociální chování ostatních pro ně bývá matoucí, nedokážou chápat komplexnost a drobné nuance v pravidlech sociálních vztahů (Thorová 2016, s. 80). Deficit v oblasti sociálního chování se projevuje v dovednosti imitace. Součástí sociálních dovedností je i schopnost imitace (nápodoby). Intaktní děti spontánně sledují, co dělají jejich rodiče a vrstevníci, nápodobou se učí. Děti s autismem samy nezačnou spontánně imitovat, a pokud ano, tak v menší míře (Thorová 2016, s. 82). Narušena je také schopnost sdílené pozornosti. Dítě si nevyžaduje pozornost dospělého, nesnaží se jej přilákat, spontánně se nepochlubí (Thorová 2016, s. 82). Sociální interakce negativně ovlivňuje i deficit v teorii mysli. Lidé s PAS mají problémy vcítit se do situace druhého a hodnotit ji z jiného než svého osobního pohledu. To vede k mnohým nedorozuměním a společenským nepříjemnostem (Patrick 2011, s. 6).

Komunikace

Další oblastí, která je výrazně narušena, je komunikace. Děti s poruchou autistického spektra nechápou význam vzájemné komunikace. Narušení komunikace může být různé úrovně. Některé osoby s PAS si nikdy neosvojí verbální komunikaci. Důvodem může být nepochopení její funkce, dysfázie či nižší vývojová úroveň. Lidé s PAS, kteří verbálně komunikují, nemusí řeč používat funkčně, mluva může být

nesrozumitelná či gramaticky nesprávná, často se objevuje echolálie. Verbální komunikace však může být rozvinuta i na vysoké úrovni, mohou se vyskytovat potíže v dialogu, reciprocita v komunikaci chybí. Potíže se vyskytují jak ve složce receptivní, tak v expresivní. Narušena bývá jak verbální, tak neverbální komunikace. (srov. Beyer, Gammeltoft 2006, s. 25–26; Thorová 2016, 99–100). Společně s narušením neverbální komunikace se projevují potíže v oblasti porozumění emocím. Pro osoby s poruchou autistického spektra je obtížné číst emoce své, emoce druhých, projevovat emoce a zároveň je umět regulovat (Cottini, Vivanti 2017, s. 57). Z důvodu nerozvinutí verbální komunikace bývají u osob s autismem zaváděny alternativní a augmentativní komunikační metody. Tyto metody budou podrobněji rozpracovány v kapitole 2.5 Terapie využívající alternativní a augmentativní komunikaci.

Představitost

Třetí problémovou oblastí je oblast představ, představivosti, zájmů a hry. Deficitní bývá rozvoj imitace, který s představivostí souvisí, a schopnost plánování. Hra u dětí není zcela rozvinuta. Protože je představivost nedostatečně rozvinuta, osoby s PAS upřednostňují jiné aktivity než lidé stejného věku. Jejich zájmy a náplň volného času jsou odlišné, často neodklonitelné, ulpívavé a stereotypní (Thorová 2016, s. 117–122). Ulpívavé a zvláštní zájmy osob s PAS, zejména s Aspergerovým syndromem, jsou poměrně dobře známé i laické veřejnosti. Může se jednat o zájmy, které jsou veřejností poměrně dobře akceptovatelné, jako záliba ve hře na hudební nástroj, ve fotografování, kresbě dopravních prostředků, encyklopediích. Nežřídká ale mají osoby s PAS oblibu v předmětech a činnostech, které společností už tak dobře akceptovatelné nejsou. Jako příklad lze uvést hromadění drobných předmětů, znalost všech telefonních předvoleb, záliba v praní a věšení prádla. Tyto zájmy mohou osoby s PAS ještě více odlišovat od vrstevníků a vytvářejí mezi nimi propast.

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 21–28) uvádějí, že sociální interakce, komunikace i představivost jsou základní prvky hry. Deficity v těchto třech oblastech hru dítěte ovlivňují, a proto si děti s autismem hrají odlišně než děti intaktní. Každý jednotlivý prvek ovlivňuje hru jiným způsobem.

1.3 Další projevy poruch autistického spektra

Charakteristické však nebývají jen poruchy z oblasti triády. V souvislosti s autismem se hovoří o takzvaně nespecifických variabilních rysech, které se vyskytují až u dvou třetin osob (Thorová, s. 132). Vzhledem k cílové skupině praktické části budou v této kapitole tyto další projevy popsány. Mohou totiž dokreslit situace, ve kterých je vhodné používat motivační systémy, na které se zaměřuje tato diplomová práce.

Jedná se o poruchy v oblasti smyslového vnímání. Osoby s PAS zpracovávají podněty odlišným způsobem, mohou být hypersenzitivní, nebo naopak hyposenzitivní. Některé podněty pro ně mohou být fascinující a lidé s autismem na nich z toho důvodu ulpívají. Jedná se o podněty z oblasti zrakového, sluchového, chuťového, čichového a taktilního vnímání (Thorová 2016, s. 132–138). Lidé s hypersenzitivním vnímáním podnětů mohou extrémně reagovat například na zvuky vysavače, vůni nebo chuť potravin či některé dotyky. Osoby s hyposenzitivním vnímáním naopak mohou ignorovat bolest, stimulovat se výraznými pachy nebo hledět do blikajících světél.

Další oblastí, která se vyvíjí a projevuje odlišně, je motorika. U osob s autismem se objevují stereotypní a repetitivní pohyby, často třepetavé pohyby rukou a prstů, poklepávání rukama, otáčení předměty. Lidé s PAS těmito pohyby tlumí nervozitu a vyplňují jimi volný čas. Odlišnosti bývají také v koordinaci a plánování pohybů, imitaci pohybů, grafomotorice (Thorová 2016, s. 138, 140). Jako příklad lze uvést chlapce s Aspergerovým syndromem, který ve chvíli, kdy promýšlí odpověď nebo hraje zábavnou hru na počítači, třepe prsty. Je si vědom toho, že tím může vzbudit posměch vrstevníků, avšak je pro něj obtížné tyto stereotypní pohyby dostatečně ovládat.

Jak již bylo uvedeno v oblasti komunikace, děti s autismem mají potíže s chápáním a projevováním emocí. V krajním případě neprojevují emoce vůbec. Reagovat mohou naopak velmi bouřlivě, frustrační tolerance ke snášení nepříjemných podnětů bývá velmi nízká. Může se objevovat střídání nálad, afektivní labilita – výbuchy zlosti, pláče, úzkosti (Thorová 2016, s. 162). S tím souvisí i snížená schopnost adaptace a silná reakce na změny. Děti lpí na svých rituálech a jakékoliv vybočení pro ně může být obtížné (Thorová 2016, s. 166, 167). Okolní svět pro ně bývá nečitelný a rituály pro ně představují bezpečí. Jakékoliv narušení pro ně proto představuje nebezpečí.

U dětí s autismem bývá často zmiňováno problémové chování. Jedná se o chování, které narušuje kvalitu života dítěte či okolní společnosti. Může jít o drobné odchylky –

lpění na rituálech, které jsou však odklonitelné a dítě na jejich změny reaguje jen lehkou nelibostí. V opačném případě může jít o obsesivně-kompulzivní projevy, které dítě vůlí neovládá. Příkladem jsou afektivní reakce na změny, sebepoškozování, agresivita vůči druhým (Thorová 2016, s. 173). Důležité je se vždy zaměřit na příčinu tohoto chování a následně s ní pracovat.

Rodiče dětí s PAS často hovoří o potížích se spánkem a jídlem u svých potomků. Děti málo spí, budí se v brzkých ranních hodinách. Potíže s jídlem spočívají zejména ve vybíravosti, neochotě zkoušet nové potraviny, nebo naopak v přejídání (Thorová 2016, s. 176).

1.4 Silné stránky osob s poruchou autistického spektra

Nejčastěji se ve spojení s autismem mluví o problémových oblastech a deficitech, ve společnosti je často autismus spojován s negativními emocemi. Důležité však je zaměřit se i na silné stránky, kterými osoby s PAS disponují. Stejně tak jako všichni lidé, jsou i lidé s PAS jedineční ve svých vlastnostech, schopnostech a dovednostech. V této kapitole budou shrnuty takové oblasti, ve kterých vynikají. Příčinou těchto výjimečných schopností je odlišná organizace neuro-kognitivních funkcí (Cottini, Vivanti 2017, s. 44). První z těchto oblastí je schopnost vizuální analýzy – tedy zrakové rozlišovací schopnosti. Osoby s PAS mohou mít lepší výsledky při aktivitách, kde jsou informace předávány vizuální cestou, než jejich intaktní vrstevníci. Stejně tak mohou dosahovat lepších výsledků v činnostech, kdy je třeba využít vizuální paměť (Cottini, Vivanti 2017, s. 44). Osoby s PAS také vynikají ve schopnosti analyzovat pravidla uzavřených systémů. Toto nadání lze využít při programování na počítači. Dále mohou být úspěšní při třídění různých klasifikačních systémů, jako je například taxonomie organismů. Všechny tyto schopnosti mohou být původem talentu v oblasti výtvarného umění, matematiky a hudby, kterým některé osoby s PAS disponují (Cottini, Vivanti 2017, s. 44 – 45). Mimo to bývají lidé s autismem přímí a upřímní (Vosmik, Bělohávková 2010, s. 59).

Při plánování intervenčního programu je důležité zaměřit se na tyto silné stránky, přestože se nemusí jednat zrovna o talent v oblasti umění či matematiky. Je důležité osoby s PAS vidět jako individuální bytosti, které mají své silné stránky a slabé stránky, a nepohlížet na ně jednostranně.

1.5 Dělení poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra bývají děleny dle výše adaptability, dříve byl užíván termín funkčnost.

Vysoký stupeň adaptability

Osoby s vysokou adaptabilitou (vysocefunkčním autismem) působí zvláště, ale mají zájem o sociální kontakt, komunikují funkčně s občasným ulpíváním na tématech a slabou reciprocitou v rozhovoru. Intelekt dosahuje průměru nebo nadprůměru, sociální a emoční inteligence je v pásmu podprůměru. Schopnosti jsou nerovnoměrné, objevují se zvláštnosti v oblasti hry, jako je ulpívavost a problémy v chápání pravidel (Thorová 2016, s. 169).

Střední stupeň adaptability

Osoby se střední úrovní adaptability mají větší potíže v navázání kontaktu, bývají uzavřenější vůči ostatním. Komunikace je na nižší úrovni, na pokyn reagují, mnohdy však nepřiměřeně. V komunikaci jsou časté echolálie, agramatismy. Intelekt je v pásmu lehkého až středně těžkého mentálního postižení. Hra i zájmy jsou stereotypní, ulpívavé. Objevuje se problémové chování, ale lze jej prostřednictvím vhodných metod zvládnout (Thorová 2016, s. 169).

Nízký stupeň adaptability

Poslední skupinou jsou osoby s nízkou úrovní adaptability. Tito lidé s ostatními sociální kontakt téměř nenavazují, a když ano, tak je nepřiměřený, často nevhodný. Verbálně komunikují jen ojedinele ve formě izolovaných slov nebo zvuků. Hra je manipulační, nebo se nevyskytuje. Téměř veškeré činnosti jsou provázeny stereotypními pohyby a autostimulačními aktivitami. Intelekt je v pásmu těžkého nebo hlubokého mentálního postižení. Objevuje se obtížně zvladatelné problémové chování (Thorová 2016, s. 169).

1.6 Jednotlivé poruchy autistického spektra

Světová zdravotnická organizace (WHO) v desáté revizi mezinárodní statistické klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN 10) uvádí pervazivní vývojové poruchy pod kódem F84 a definuje a dělí je takto:

„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“ (ÚZIS 2018)

F 84.0	dětský autismus
F 84.1	atypický autismus
F 84.2	Rettův syndrom
F 84.3	jiná dětská dezintegrační porucha
F 84.4	hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
F 84.5	Aspergerův syndrom
F 84.8	jiné pervazivní vývojové poruchy
F 84.9	pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Tabulka č. 1 : Pervazivní vývojové poruchy dle MKN 10 (ÚZIS 2018)

Americká klasifikace Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM-IV) uvádí toto dělení:

autistická porucha
pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
Aspergerova porucha
desintegrační porucha v dětství
Rettova porucha

Tabulka č. 2: Pervazivní vývojové poruchy dle DSM IV (Thorová 2016, s. 61)

V novém manuálu DSM-V došlo ke sloučení všech těchto poruch do jedné klasifikační jednotky – porucha autistického spektra (Ryšánková, Kulísek 2015, s. 11).

V České republice se aktuálně diagnostikuje podle mezinárodní klasifikace nemocí v desáté revizi, jedenáctá revize byla plánována na rok 2017 (Sucharda, Zlatohlávek

2015, s. 26), avšak dosud (k 3. 4. 2018) k jejímu publikování nedošlo. Proto v této práci budou poruchy autistického spektra rozděleny a popsány dle MKN 10.

Dětský autismus (F 84.0)

Poznatky o dětském autismu jsou historicky nejstarší, lze o něm hovořit jako o základní diagnóze, a to z toho důvodu, že u osob s dětským autismem se musí projevat problémy v celé diagnostické triádě – tedy v komunikaci, sociální interakci i představivosti a zájmech. Dále se může objevovat strach a fobie, poruchy příjmu potravy, poruchy spánku, agrese a sebezraňování. Co se týče závažnosti, může se vyskytovat nižší míra symptomatiky – tedy mírnější forma, střední, či vyšší míra symptomatiky – vážná forma. Přestože název může působit na laickou veřejnost jako zavádějící, nejedná se o poruchu vyskytující se pouze v dětství. Jako dětský se označuje proto, že nástup příznaků (alespoň v jedné ze tří problémových oblastí) se objevuje před třetím rokem života – tedy v raném dětství (srov. Hrdlička, Komárek 2004, s. 35–36; Thorová 2016, s. 179–1840; ÚZIS 2018).

Atypický autismus (F 84.1)

Atypický autismus je diagnostikován, pokud posuzovaná osoba splňuje jen částečně diagnostická kritéria pro dětský autismus. Buď nejsou naplněny všechny základní znaky, nebo v případě, že jsou, nedosahují takové tíže či frekvence jako u dětského autismu. Narušený vývoj se může ukázat až po třetím roce života. Atypický autismus také bývá diagnostikován u osob s těžkým či hlubokým mentálním postižením, u kterých se vyskytují některé projevy typické pro autismus. Nelze říci, že se jedná o diagnózu méně vážnou než dětský autismus, vývoj u dětí s atypickým autismem bývá méně narušen jen u části dětí (Thorová 2016, s. 184–187; ÚZIS 2018).

Rettův syndrom (F 84.2)

Světová zdravotnická organizace řadí mezi pervazivní vývojové poruchy také Rettův syndrom. Ten se liší od ostatních tím, že známe gen zodpovědný za jeho vznik. Konkrétně se jedná o gen MECP2 na raménku chromozomu X. Je prokázáno, že tento gen je zodpovědný za 80% případů vzniku Rettova syndromu, u zbylých 20% případů není potvrzena genetická porucha, ale diagnostická kritéria tohoto syndromu splňují. Rettův syndrom ve své klasické podobě se vyskytuje pouze u dívek, chlapeci mají obvykle tak těžce poškozený mozek, že dojde k potratu, narození mrtvého dítěte nebo úmrtí brzy po porodu. U Rettova syndromu je charakteristické, že prenatalní, perinatální vývoj

a prvních 6 měsíců postnatálního vývoje probíhá fyziologicky. Po 6. měsíci dochází ke zpomalení růstu hlavičky, ztrátě naučených volných pohybů, které jsou nahrazeny stereotypními, tzv. mycími pohyby rukou, a objevují se odlišnosti ve smyslovém vnímání (zraková reakce, pozornost, hypersenzitivita i hyposenzitivita taktilních či bolestivých podnětů). Také dochází ke ztrátě sociálních dovedností, přichází obtíže v koordinaci pohybů. Řeč je narušena v expresivní i receptivní rovině, přítomna je těžká psychomotorická retardace. Častý je také výskyt epilepsie. Ve školním věku se symptomy stabilizují, může dojít ke zlepšení sociálních dovedností, zhoršují se však motorické funkce. U dívek s atypickým Rettovým syndromem bývá řeč i chůze zachována, obvod hlavy je normální. Výskyt tohoto syndromu je v současné době 1: 8500 narozených dívek (Thorová 2016, s. 214 – 226; ÚZIS 2018).

Jiná dětská dezintegrační porucha (F 84.3)

Jiná dětská dezintegrační porucha je charakteristická tím, že vývoj dítěte probíhá nejméně první dva roky života fyziologicky, dítě verbálně komunikuje, v sociálních i herních dovednostech je na úrovni odpovídající normě. Po tomto období – nejčastěji mezi třetím a čtvrtým rokem života však přichází zvrát. Ten je buď náhlý, nebo probíhá i několik měsíců. Vývoj následně stagnuje. U dítěte se začínají objevovat emoční výkyvy, agresivita, potíže v komunikaci. Dítě reaguje úzkostně, objevují se také odlišnosti v motorickém vývoji – problémy v koordinaci, chůzi. Dítě může být citlivé na zvuky. Projevy chování bývají podobné projevům autismu. Zhoršené či ztracené dovednosti se postupem času mohou zlepšit, avšak normy již dítě nikdy nedosáhne. Ztráta dovedností se objevuje také u dětí s dětským autismem, avšak dříve, než je to u dětské dezintegrační poruchy. Příčina vzniku není známa. Současně se vyskytuje také epilepsie (Thorová 2016, s. 196 – 207; ÚZIS 2018).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)

Pro určení diagnózy hyperaktivní poruchy sdružené s mentální retardací a stereotypními pohyby je charakteristický současný výskyt těžké motorické hyperaktivity, opakujících se stereotypních vzorců chování a činností jako jsou například stereotypní pohyby rukou (třepání), hra s vodou nebo sebepoškozování. Hra je též stereotypní, jednotvárná. Mentální úroveň jedince je nižší než 50 bodů, nachází se tedy v pásmu středně těžké, těžké nebo hluboké mentální retardace. Zároveň však není

narušena sociální interakce, odpovídá vývojové úrovni. Jedinec navazuje vztahy, funkčně užívá oční kontakt, sdílí pozornost ostatních. Všechny tyto dovednosti odpovídají vývojové úrovni, je proto zřejmé, že se budou lišit i dle inteligenčního kvocientu (Thorová 2016, s. 212 – 213; ÚZIS 2018).

Aspergerova porucha (F 84.5)

Protože se tato práce zaměřuje na motivační systémy – a ty bývají často využívány právě u osob s Aspergerovým syndromem, bude tato podkapitola rozpracována podrobněji. Aspergerova porucha (Aspergerův syndrom) bývá často označována jako sociální dyslexie. Sociální interakce jsou narušeny, lidé s Aspergerovým syndromem mají problém chápat sociální situace a sociální pravidla, může pro ně být obtížné číst neverbální signály, chápat ironii a rčení. Osoby s Aspergerovým syndromem většinou dávají přednost spíše individuálním aktivitám, navazování přátelství pro ně bývá obtížné a mnozí z nich o ně nestojí. Stejně tak vrstevníci většinou o bližší vztah s lidmi s AS nejeví zájem, protože mohou působit sobecky, neempaticky a zvláště. Vývoj řeči u těchto osob nebývá opožděn, dítě začíná mluvit již před druhým rokem, v pěti letech již musí být řeč plynulá. Je ale mechanická, pro veřejnost nápadná, často příliš formální. Intelekt je v normě. Zájmy bývají stereotypní, ulpívavé, rigidní. Lidé s Aspergerovým syndromem jim věnují hodně času, a proto mohou ve svých zájmech vynikat. Některé zájmy ale mohou mít určitý potenciál, jako například kresba, hudba, programování. Jiné zájmy, jako například dopravní značky, vlajky, vodovodní potrubí, pračky nebývají laickou veřejností přijímány s takovou tolerancí. Časté bývá také dodržování určitých rituálů a potřeba, aby tyto rituály dodržovaly osoby z okolí. Obtížné bývá také přizpůsobení se změnám. Výše symptomatiky Aspergerova syndromu může být různá, hraniční formu bývá obtížné odlišit od pouhé sociální neobratnosti. Laickou veřejností bývá Aspergerův syndrom považován za mírnější formu autismu, avšak problémy osob s touto diagnózou mohou být obdobně závažné jako u jiných poruch autistického spektra. Problémy v oblasti sociálních dovedností výrazně komplikují navazování vztahů a hledání si a udržení zaměstnání, ale vhodné druhy terapií a nácviků mohou v tomto pomoci. Přestože i nadále budou pravděpodobně považováni za zvláštní a uzavřené osoby, s dostatečnou podporou mohou získat potřebné vzdělání, najít si práci, založit svou vlastní rodinu. Zásadní je individuální přístup, ve vzdělávacích zařízeních bývá často přítomen asistent pedagoga – a to mnohdy již v předškolním zařízení (Thorová 2016, s. 188, 189; ÚZIS 2018).

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84.8)

Projevy jiné pervazivní vývojové poruchy jsou značně různorodé. Jedná se o diagnózu, kterou dostávají jedinci, kteří přesně nesplňují diagnostická kritéria předchozích kategorií. Prvky triády jsou narušeny, avšak do menší míry – projevy jsou spíše hraniční, tedy na hraně mezi autistickým spektrem a normou. Tuto diagnózu dostávají také jedinci s nerovnoměrnými schopnostmi, narušenou pozorností či vývojovou dysfázií nebo jedinci s deficitem v představivosti, ulpívající na svých tématech, rigidní ve svých zájmech a hře, kteří však nemají narušenou komunikaci ani sociální interakci, tedy nenaplňují diagnostickou triádu PAS (Thorová 2016, s. 2017 – 208; ÚZIS 2018).

Pervazivní vývojová porucha jinak nspecifikovaná (F 84.9)

Pervazivní vývojová porucha jinak nspecifikovaná bývá udávána jako kategorie tzv. přechodná, tedy udávána v raném věku dítěte, kdy ještě nelze jistě určit o jakou pervazivní vývojovou poruchu se jedná. Lze již určit, že vývoj dítěte probíhá atypicky, avšak plná symptomatika ještě není rozvinuta (Thorová 2016, s. 211; ÚZIS 2018).

1.7 Etiologie poruch autistického spektra

Příčiny vzniku poruch autistického spektra bývají nazývány jako multifaktoriální či komplexní. Současné výsledky výzkumů jsou velmi různorodé z toho důvodu, že i etiologie autismu je variabilní. Pohled na příčiny vzniku autismu se měnil v průběhu let a ani v současné době nesdílí všichni vědci stejný názor. Prokázáno je, že za vznik autismu odpovídají genetické vlivy, vlivy prostředí a imunitní systém člověka. Přesný mechanismus vzniku však není znám (Thorová 2016, s. 53).

Leo Kanner i Hans Asperger se domnívali, že autismus je vrozený, tento fakt byl ale potvrzen až v sedmdesátých letech minulého století, kdy vědci objevili souvislosti mezi cytologickými abnormalitami a vývojovými poruchami. V současné době jsou genetické vlivy považovány za stěžejní v etiologii autismu. Bylo rozpoznáno až 1000 genů, které by mohly zodpovídat za vznik autismu. U většiny případů dochází k mutaci tzv. de novo – tedy až v okamžiku splynutí vajíčka a spermie, nejedná se tedy o dědičnost po rodičích, ta je popisována pouze v 5% případů (Iossifov, Farley in Thorová 2016, s. 49). V posledních letech však bývá kladena větší pozornost také na vlivy prostředí. K rozvoji poruchy totiž může dojít při interakci genomu s vnějšími příčinami. Jako jeden z vlivů bývá uváděn stres matky v těhotenství, výživa, infekční onemocnění, předčasné

narození či užívání medikace. Výrazný vliv hraje také vyšší věk otce či matky. Provádí se také výzkumy zkoumající vlivy životního prostředí, chemikálií a pesticidů. Poznatky z těchto výzkumů jsou však teprve v začátcích. Významnou roli hrají také imunitní procesy a jejich dysfunkce v těle matky nebo dítěte, autoimunitní a alergická onemocnění matky v těhotenství (Braunsweig et al., Singer et al., Mead, Croen in Thorová 2016, s. 53; Thorová 2016, s. 49, 50, 52).

2 Možnosti intervence a terapeutické přístupy

Pro osoby s PAS existuje mnoho druhů intervencí a terapeutických přístupů, které mají za cíl zmírnit dopady závažné vývojové poruchy a vést k rozvoji osobnosti, jejich schopností a dovedností. Některé přístupy pracují s motivací a motivačními systémy, kterým se věnuje praktická část této práce, proto budou jednotlivé možnosti intervence podrobněji rozvedeny.

Mezi terapie s nejvyšší účinností se řadí strukturované a behaviorální intervenční programy využívající vizualizaci, předvídatelnost a motivaci, jako je např. TEACCH program (strukturované učení) a aplikovaná behaviorální analýza. Ať už si rodiče zvolí jakoukoliv cestu, mnohdy i takovou, která nepřinese očekávané výsledky, nelze jim to mít za zlé, a to, že se nechají zlákat novými převratnými metodami, které jejich dítě „vyléčí z autismu“, je zcela pochopitelné, zvláště pokud ještě nejsou s diagnózou zcela smířeni (Thorová 2016, s. 399–428). Mnoho rodičů také volí eklektický přístup, ve kterém kombinuje různé přístupy a vytváří svému dítěti terapii na míru. V této kapitole budou shrnuty vybrané přístupy a intervenční programy, které se v České republice využívají.

2.1 Strukturované učení, TEACCH program

Přestože jsou tyto dva pojmy často používány jako synonyma, není tomu tak. Strukturované učení využívané v České republice sice vychází z principů TEACCH programu, ale opírá se také o Loovasovu intervenční terapii a je na míru uzpůsobené českému školskému systému (Čadilová, Žampachová 2008, s. 12, 25). Vzdělávací zařízení jsou v České republice častým prostředím, kde je strukturované učení uplatňováno.

TEACCH program

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) lze volně přeložit jako léčba (terapie), výchova a vzdělávání dětí s autismem a příbuznými poruchami komunikace. Tento program vznikl v Severní Karolíně v roce 1966 ve spolupráci rodičů a odborníků jako reakce na tvrzení, že vznik poruchy autistického spektra je spjat s nevhodným výchovným přístupem rodičů a děti s touto diagnózou jsou nevzdělavatelné. U zrodu programu stál profesor univerzity v Chapel Hill Eric Schopler a jeho kolegové (APLA Jižní Čechy 2018; UNC TEACCH Autism Program 2017).

Mezi zásadní prvky, kterými je TEACCH program tvořen patří:

- fyzická struktura – srozumitelná a názorná organizace prostoru a pracovních úkolů
- vizuální podpora – předávání informací ve vizuální formě
- zajištění předvídatelnosti – využívání denních režimů, pracovních schémat
- strukturovaná práce pedagoga – zaznamenávání postupů a výsledků, konzultace s rodiči
- práce s motivací – uplatňování pozitivní motivace, využívání materiálních, činnostních a sociálních odměn
- vývojová přiměřenost – respektování vývojové úrovně dítěte, přiměřené nároky

Mimo tyto body je samozřejmý také individuální a pozitivní přístup k dítěti s PAS, spolupráce s jeho rodinou a integrace tohoto dítěte do společnosti. S motivací souvisí také přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí. Program se také snaží o to, aby děti dokázaly své dovednosti aktivně generalizovat, což je jedním z deficitů u této poruchy (Thorová 2016, s. 403–445).

Strukturované učení

Jak již bylo řečeno, strukturované učení vychází z metodiky TEACCH programu, nejedná se o synonyma. Jde o kognitivně-behaviorální přístup, který zohledňuje jak vývojovou úroveň dětí, tak úroveň symptomatiky, a také specifika osobnostních a charakterových vlastností jedinců (Čadilová, Žampachová 2008, s. 25). Cílem strukturovaného učení je zmírnění či odstranění deficitů u osob s PAS a zároveň

maximální rozvoj jejich osobnosti. Strukturované učení stojí na čtyřech pilířích – individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci, všechny se vzájemně prolínají. (Čadilová, Žampachová 2008, s. 29).

Individualizace

Vždy je uplatňován individuální přístup k jedinci, berou se v úvahu jeho osobnostní specifika, mentální úroveň, výše symptomatiky, oblasti jeho problémového chování, ale zároveň i oblasti, ve kterých je dobrý. Intervence jsou dle těchto faktorů uzpůsobeny, upravuje se také přístup, prostředí a pomůcky. Přestože je v dnešní době informovanost veřejnosti vyšší, než tomu bylo v minulých letech, na tento bod se při práci s dětmi s PAS často zapomíná. Příkladem může být například červené natření pracovního stolu pro dítě, které má tuto barvu oblíbenou (Čadilová, Žampachová 2008, s. 30).

Strukturalizace

Strukturalizace ve smyslu členění, přehlednosti zajistí osobě s PAS jistotu, usnadňuje jí běžné denní činnosti. Využívá se strukturalizace prostoru, pracovního místa, času a činnosti. Zásadní je zde určitá neměnnost, systém, při kterém se postupuje shora dolů a zleva doprava, tak jak je typické pro české kulturní tradice (Čadilová, Žampachová 2008, s. 29, 30).

- Strukturalizace prostoru je zásadní při spojení prostoru s určitými místy – máme stůl, u kterého se obědvá, stůl, u kterého se plní domácí úkoly, místo, kde se odpočívá. Pokud je prostředí stálé, lidé s PAS vědí, co je kde čeká, nedochází u nich tak často k frustraci a jsou samostatnější (Čadilová, Žampachová 2008, s. 31–33).
- Strukturalizace pracovního místa měla v dřívějších letech podobu samostatných boxů, nyní je již známo, že nejsou vždy nutné. Dítě má svůj stůl, u kterého pracuje, ten může být od ostatních oddělen paravánem či policí. Je důležité, aby pracovní místo bylo příjemné, bez zbytečného hluku či jiných podnětů, které by dítě při práci rušily. Na levé straně (ideálně v regálu) jsou umístěny připravené úkoly, na pravou stranu (opět do regálu) se ukládají hotové úkoly. Zpočátku dítě potřebuje asistenci dospělého, který sedí za ním, a pomáhá mu s úkoly. Od asistence se ale postupně upouští, dítě se učí vyšší samostatnosti (Čadilová, Žampachová 2008, s. 33–38).

- Strukturalizace času je důležitá i pro intaktní populaci. Je důležité vědět, co nás během dne čeká, k tomu jsou využívány rozličné diáře, kalendáře. Téměř nikomu není příjemné, když neví, kam půjde a co tam bude dělat. Pro osoby s PAS toto hraje zásadní roli. Strukturalizace zde slouží k uvědomění si času, orientaci v čase, ohraničení jednotlivých činností a k předvídatelnosti. Využívají se denní, týdenní či dlouhodobější režimy, které jsou buď nástěnné, či přenosné. Jednotlivé činnosti mohou být znázorněny různými způsoby – trojrozměrnými zástupnými předměty, fotografiemi, piktogramy, nápisy (Čadilová, Žampachová 2008, s. 38–45).
- Strukturalizace činnosti se týká jednotlivých pracovních úkolů. Struktura dítěti slouží k tomu, že ví, jak úlohu plnit, jak dlouho mu to bude trvat. Užívají se tzv. krabicové úlohy – trojrozměrné úkoly, které jsou organizovány v krabici ze dřeva, plastu či překližky. Ta je rozdělena do několika přihrádek dle povahy úkolů. (Například v menší části jsou korálky, ve větší je postaven trn, na který korálky patří). Dále jsou využívány úlohy v deskách nebo šanonech, případně sešity a pracovní listy s úkoly (Čadilová, Žampachová 2008, s. 46–51).

Vizualizace

Díky zraku vnímáme až 85% informací z okolí. Není proto ku podivu, že vizuálně získané informace hrají zásadní roli při orientaci u intaktní populace a u osob s autismem obzvlášť. U této cílové skupiny totiž vizuální vnímání a myšlení převažuje nad jinými způsoby získávání informací a vyvažuje deficity v pamětních funkcích a v udržení pozornosti. Využití vizuální podpory pomáhá lidem s PAS získávat, pochopit a udržovat informace, ulehčuje schopnost informace interpretovat. Může sloužit jako doplněk k verbálnímu sdělení. Díky vizualizaci jsou osoby s PAS samostatnější, a tím pádem i sebevědomější a lépe uplatnitelné (Čadilová, Žampachová 2008, s. 50–51). Stejně jako předchozí principy, i vizualizace pomáhá v orientaci v prostoru, času a konkrétní činnosti.

- Vizualizace prostoru usnadňuje orientaci tím, že jej dělá přehlednějším. K vizuálnímu odlišení jednotlivých míst lze využít police, přepážky a paravány, barevné nátěry či označení (Čadilová, Žampachová 2008, s. 52).
- Vizualizace času úzce souvisí se strukturalizací času, tedy s využitím režimu. Dítě či dospělý s PAS získává z režimu vizuální informace o tom, jak bude jeho čas

organizován, co jej během dne čeká. Jednotlivé druhy režimu byly vypsány v podkapitole strukturalizace času. K vizualizaci času lze využít také papírové hodiny, minutku či přesýpací hodiny – tedy předměty, které danému člověku znázorní, jak dlouho bude daná činnost probíhat (Čadilová, Žampachová 2008, s. 53–55).

- Vizualizace činnosti využívá pracovní a procesuální schémata. Obě tyto formy významně zvyšují samostatnost dítěte s PAS. Pracovní schémata osobě s PAS ukazují, jak dlouho bude např. práce u stolu trvat a co bude jejím obsahem. Dítě na levé straně stolu vidí všechny úkoly v pořadí, v jakém budou následovat, dokáže si tedy představit, jak dlouhou dobu mu jejich splnění bude trvat. Další možností je využití kódů – dvojrozměrných znaků, které má dítě na pracovním schématu a podle kterých si pak úkoly samo vyhledává. Doba, kterou mu plnění úkolů zabere, si tedy dokáže představit podle množství kódů. Procesuální schémata usnadňují dítěti orientaci v činnosti, fungují jako návody – je v nich totiž znázorněn sled jednotlivých činností v pořadí, v jakém se mají plnit. Lze je využívat při plnění úkolů i při běžných činnostech, např. sebeobsluze. Tato schémata mohou být znázorněna pomocí zástupných předmětů, fotografií, piktogramů či psanou formou (Čadilová, Žampachová 2008, s. 56–65).

Motivace

Posledním pilířem, na kterém strukturované učení stojí, je motivace. Konkrétně se jedná o dodávání vnější motivace osobám s PAS, u kterých je často vnitřní motivace deficitní. Dodávání vnější motivace je způsob, jak ovlivňovat chování, pozitivně zpevňovat jeho žádoucí vzorce. Vnější motivaci můžeme chápat jako systém odměn a trestů přicházejících z vnějšku. Daleko účinnější je ovšem využívání systému odměn – tedy pozitivní motivace při budování žádoucího chování. Důležité je, aby odměny přicházely bezprostředně např. po splnění úlohy a tím si člověk s PAS spojil příčinu a následek – tedy: „vykonal jsem úkol, něco dobrého jsem za to získal“. Odměna v tomto případě funguje jako stimul do budoucna k vykonávání dalších úkolů. K motivaci jsou využívány různé druhy odměn, vždy individuálně uzpůsobených pro člověka s PAS. K oddálení odměny, uvědomění si času a zvyšování nároků při práci jsou využívány tzv. žetonové systémy odměňování. Ty budou podrobněji rozpracovány v kategorii týkající se motivačních systémů. Přestože se v metodice strukturovaného učení mluví o ovlivňování chování, v praxi je na rozdíl od aplikované behaviorální terapie

odměňováno plnění úkolů a ne chování jako takové (Čadilová, Žampachová 2008, s. 66–71).

2.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

Další z terapeutických směrů, který se specializuje na práci s osobami s PAS, je aplikovaná behaviorální analýza. Přestože to není směr zcela nový, v posledních letech zažívá obrovský boom. Prvopočátky tABA terapie sahají až do počátku 20. století – konkrétně do roku 1913, kdy americký psycholog John Watson formoval psychologický směr behaviorismus zabývající se výhradně chováním člověka a možnostmi podmiňování chování. Na něj posléze navázal americký psycholog Burrhus Frederic Skinner, který se věnoval další analýze chování a jeho operantnímu podmiňování. Samotná behaviorální analýza však vznikla až pod vedením Ole Ivara Lovaase, norského amerického psychologa, a jeho týmu na kalifornské univerzitě na počátku 60. let. Principy ABA terapie a Loovasova programu byly uvedeny v publikaci *Teaching developmentally Disabled Children* (Burk 2018; Gandalovičová 2016).

ABA terapie pracuje s chováním dítěte a modeluje jej. Nežádoucí projevy chování se eliminují a naopak vhodné chování je prostřednictvím odměn posilováno. Tresty se v této terapii nevyužívají. Intervenční program je velmi časově náročný a intenzivní, s dítětem se pracuje až 40 hodin týdně. Obsahuje několik rozpracovaných okruhů, které si dítě osvojuje. Koriguje se chování emoční, sociální a jazykové. Z důvodu vysoké časové a finanční náročnosti není tolik rozšířena a nepracuje se s ní v tolika případech. ABA terapii bývá vytýkána přílišná rigidita a potlačování individua dítěte a dětských her, ovšem to se týká tzv. klasické ABA terapie, moderní pojetí tohoto směru už zapojuje i terapii hrou, více se zabývá navázáním vztahu mezi dítětem a terapeutem a již připouští i rozvoj spontánního chování. Česká republika se také potýká s nedostatkem tuzemských odborníků – řešením může být postgraduální studium aplikované behaviorální analýzy na Masarykově univerzitě v Brně, které započalo v roce 2017. Jeho absolventi získají certifikaci behaviorálního analytika (Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy 2018; Thorová 2016, s. 406 – 408).

Aplikovaná behaviorální analýza tedy pracuje s chováním dítěte a nejsilnějším prostředkem, který k tomu využívá, je právě motivace a pozitivní zpěvňování. Žádoucí chování je zpevněno prostřednictvím odměny, následkem čehož je dítě k tomuto chování motivováno a jeho frekvence se postupně zvyšuje (Richman 2008, s. 20).

2.3 Intervenční metoda O.T.A. RS

O.T.A neboli otevřená terapie autismu je metoda, kterou vytvořila Romana Straussová. Tato metoda je využívána zejména v Centru Terapie Autismu (CTA) v Praze. Je určena dětem s PAS v raném věku a je zaměřena na nácvik sdílené pozornosti, reakci na jméno, pojmenování a počátky interakční komunikace. Po zvládnutí základních dovedností je kladen důraz na porozumění emocím, modelování, nácvik a zpevňování žádoucího chování, rozvoj hry a podporu kladného sebepojetí dítěte. Využívá metodu videoscénářů a videofeedbacku (Centrum terapie autismu 2014).

2.4 Son Rise program

Son Rise program je metoda manželů Kaufmanových, jejichž synovi byla v dětství diagnostikována porucha autistického spektra. Tento program je založen na myšlence, že lidé s PAS mají problémy s navázáním kontaktu s ostatními, a to je také oblast, ve které by se mělo intervenovat. Nejedná se o poruchu chování, ale o poruchu sociálních vztahů. Důležitým principem Son Rise programu je fakt, že hlavními terapeuty a odborníky není nikdo jiný než rodiče dítěte. Program je postaven na bezpodmínečné lásce a absolutním přijetí dítěte, díky čemuž je dítě motivováno k učení. V prvotní fázi se rodič aktivně připojuje k činnostem dítěte (včetně těch stereotypních – jako je točení dokola, pohyby rukama, opakování určité fráze či slova, řazení předmětů do řad). Následkem toho dochází k tomu, že si dítě začne dospělého všimnout a akceptovat jej, aktivují se u něj zrcadlové neurony. Dítě má následně zájem o aktivity, s druhým je motivováno k učení. Metoda Son Rise nijak nepracuje s odměnami, nevyužívá pozitivní zpevňování. Snaží se, aby samotné aktivity byly pro děti motivující (Kaufman 2016, s. 22–23, 36, 48–49, 67–68). Terapii však bývá vytýkána časová a finanční náročnost (až 40 hodin týdně), nedostatek vědeckých výsledků, které by efektivitu Son Rise programu potvrdily (Thorová 2016, s. 419 – 421).

2.5 Terapie využívající augmentativní a alternativní komunikaci

Jak již bylo zmíněno v kapitole Komunikace, mnoho osob s autismem si verbální komunikaci vůbec neosvojí, případně je rozvinuta nedostatečně. V těchto případech se užívají různé druhy alternativní nebo augmentativní komunikace. Jedná se o komunikační systémy postavené na systému znaků, piktogramů, symbolů, fotografií či trojrozměrných předmětů. Nejčastěji bývá využíván takzvaný VOKS – výměnný obrázkový komunikační

system, který vychází z britského PECS, při němž dítě komunikuje předáváním komunikačních karet (Thorová 2006, s. 410–411).

2.6 Videotrénink interakcí

Videotrénink interakcí je metoda, která vychází z teorie attachmentu a intuitivního rodičovství. Podstatou je podpora bezpečného a uspokojivého vztahu jako podmínky dalšího zdravého vývoje dítěte. K intervencím jsou využívány editované videonahrávky interakcí rodič – dítě (Spin-VTI 2018). Rodičům dětí s PAS pomáhá tato metoda upevnit efektivní způsoby komunikace.

2.7 Senzorická integrace

Novinkou v oblasti terapie je senzorická integrace. Je to přístup A. J. Ayersové určený pro děti s dyspraxií, ADHD, poruchami vývoje, ale i autismem. Tato terapie je pojmenována podle schopnosti mozku adekvátně zpracovávat podněty a reagovat na ně. U dětí s PAS je stejně jako u ostatních jmenovaných skupin tato schopnost dysfunkční. Prostřednictvím pohybových aktivit jako je houpání, šplhání do výšek, manipulace se sportovním náčiním dochází ke stimulaci proprioreceptivního, vestibulárního a taktilního systému. Tato terapie není primárně zaměřena na hlavní deficity poruch autistického spektra, ale může doplnit komplexní terapii (Hrčová 2018; Thorová 2016, s. 416).

2.8 Farmakoterapie

U osob s PAS, obzvláště v případě, že se u nich vyskytuje výrazné problémové chování, bývají využívána psychofarmaka. Je však důležité si uvědomit, že léky neléčí samotnou poruchu, ale spíše potlačují její příznaky. Pokud jsou kombinovány s jinými terapiemi, mohou výrazně ovlivnit život jedince s PAS ve smyslu potlačení některých projevů. To posléze může vést například ke zlepšení ve výchovně vzdělávacím procesu. Mnohdy se rodiče psychofarmak obávají, je to pro ně další známkou toho, že jejich dítě „není v pořádku“. Problémem je také to, že neexistuje jeden konkrétní lék, který by se osobám s PAS předepisoval a působil. Příznaky jsou velmi variabilní, a proto bývá využívána široká škála léků (Thorová 2016, s. 418 – 419).

2.9 Úprava stravy, životní styl

Z řad odborníků (Strunecká 2009, s. 45 – 58) a rodičů se objevují názory, že nárůst poruch autistického spektra je spojen s nadměrnou imunologickou stimulací v dětství,

čímž je myšleno očkování dětí, nárůst ekotoxikologických látek v naší stravě a celkové změny životního stylu v posledních letech. V této spojitosti bývají zmiňovány glutamáty, fluoridy, hliník a rtuť v potravě, kosmetice či léčivech. Toto téma je velmi kontroverzní, zejména ve spojitosti s takzvaným „vyléčením autismu“. Rodiče dětí s PAS mnohdy vyzkoušejí i několik různých diet, např. bezlepkovou, bezkaseinovou, nízkosacharidovou (např. GAPS či PALEO). Někteří s cílem, aby dítě vyléčili z autismu, jiní s reálnou představou zlepšení trávicích procesů dítěte. Někteří rodiče odmítají očkování u svých dalších potomků. Je velmi důležité si uvědomit, že mechanismus vzniku autismu není znám, víme jen, že etiologie je multifaktoriální a na vzniku se pravděpodobně podílejí genetické vlivy, vlivy prostředí a imunitní systém člověka. Výzkumy zaměřené na souvislost mezi zmiňovanými látkami a PAS stále probíhají, nyní neexistuje jednoznačná odpověď. Co však může být i v tuto chvíli jasné, je fakt, že zmiňované diety mohou zlepšit průchodnost střev, dítě se může cítit fyzicky lépe a tím pádem se může i snížit frekvence a intenzita problémového chování (Strunecká 2009, s. 45 – 58).

2.10 Další metody uplatňované u dětí s PAS

Jako další se u dětí s PAS uplatňuje zooterapie (canisterapie, hipoterapie), muzikoterapie, arteterapie, ergoterapie nebo psychoterapie. Jsou důležitou součástí komplexního rozvoje u dětí s PAS. Z důvodu užšího zaměření této diplomové práce však nebudou podrobněji rozpracovány.

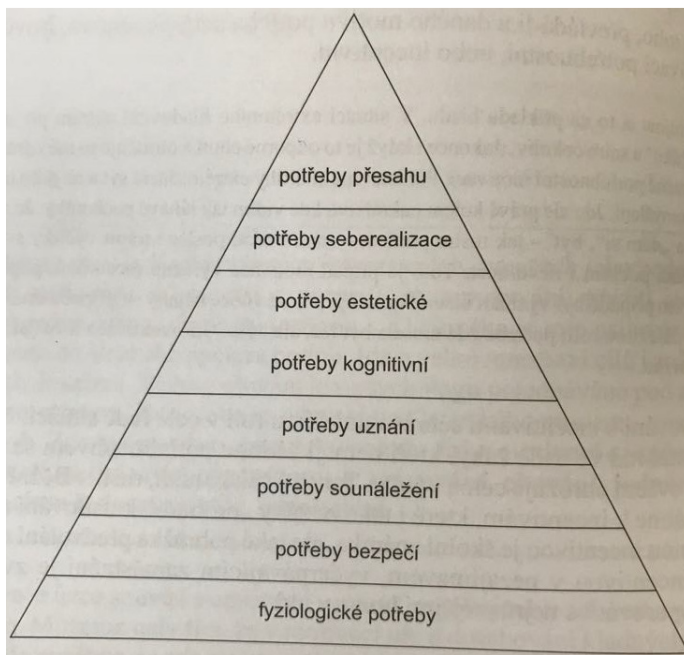
3 Motivace v kontextu poruch autistického spektra

Vzhledem k záměru praktické části je potřebné shrnout důležité poznatky o motivaci obecně a zejména o deficitu vnitřní motivace osob s poruchou autistického spektra. Budou vysvětleny důležité termíny, jako je podmiňování, posilování, pozitivní a negativní zpevnování a odměňování, které budou následně použity ve výzkumné části.

Obecně je motivace definována Hartlem, Hartlovou (2010, s. 320) jako „*vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování; motivační síla vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace; stimulace mohou být a) fyziologické: např. hlad, žízeň, sex, sebezáchova, nebo b) psychologické: např. touha uspět, potřeba někam patřit.*“

Tato vnitřní síla je poháněna motivy, které lze vysvětlit jako důvody, proč se lidé chovají, tak jak se chovají. Plháková (2004, s. 319) uvádí, že motivy nás vedou buď

k určitému objektu či k aktivitě směřovat, nebo se jí naopak vyhnout. Nakonečný (2014, s. 15) popisuje motivaci jako intrapsychický proces, který pramení z vnitřní a vnější situace člověka. Jako příklad vnitřní situace uvádí hladovění, příkladem vnější situace je např. ohrožení prestiže. Pokud se tedy dostaneme např. do situace hladovění, jsme motivováni k tomu, abychom se nasatili, tedy utišili pocíťovaný nedostatek. V souvislosti s tímto tématem je dobré zmínit pět základních potřeb Abrahama Maslowa, které tvoří pyramidu (obrázek č. 1). Jak již je patrné z tvaru tohoto modelu, k vyšším stupňům potřeb můžeme přistupovat, až pokud máme uspokojeny základní potřeby (Říčan, 2009).



Obrázek č. 1 – Maslowova pyramida lidských potřeb (Helus 2011, s. 130)

Nakonečný (2014, s. 161) uvádí, že potřeba, tedy stav nedostatku, který organismus pocíťuje a snaží se o jeho odstranění, je základním hybatelem motivace. Potřebu lze označit za výchozí motivační stav, člověk je totiž motivován k tomu, aby potřebu uspokojil. Nakonečný (2014, s. 15) také uvádí, že chování člověka je ovlivňováno motivy – vnitřními pohnutkami nebo vnějšími pobídkami. Vnější pobídka se však pro člověka stává motivující jen v případě, že aktivuje vnitřní pohnutku.

Termíny vnitřní a vnější se však neužívají jen ve spojení s motivy. Samotná motivace bývá nazývána jako vnitřní či vnější. Tu vnitřní můžeme definovat jako motivaci přicházející z organismu – může jí být např. hlad, žízeň, ale také cíl, plán či představa. Naopak vnější lze popsat jako motivaci vyvolanou podněty z okolí, denní dobou nebo přítomností/nepřítomností ostatních lidí (Hartl, Hartlová 2010, 320).

3.1 Deficit vnitřní motivace u osob s poruchou autistického spektra

Osoby s poruchou autistického spektra mívají vnitřní motivaci deficitní (srov. Čadilová, Žampachová, aj. 2015, s. 91–94; Jún 2007b; Kouřil 2014). Zatímco jiné děti dělají určité činnosti, aby udělaly radost rodičům nebo učitelům, případně proto, že se to sluší, u dětí s PAS je to jiné, vnitřní motivy takto nefungují. Proto je třeba využívat motivaci vnější. Je-li dítě motivované, zvýší se jeho pozornost a soustředění, je lépe schopno se učit nové dovednosti. Díky vnější motivaci se také učí orientovat ve svém chování a dokáže jej modelovat (srov. Čadilová, Žampachová, aj. 2012, s. 44–45; Čadilová, Žampachová, aj. 2015, s. 91–94).

Práce s vnější motivací je jedním ze základních kamenů výchovy a vzdělávání osob s PAS. Pomocí motivování a podmiňování lze ovlivňovat chování daného člověka, předcházet jeho problémovým projevům a naopak společně budovat chování, které je společensky vhodné a danému člověku přináší užitek. Zásadní je zde zmapování motivačních stimulů konkrétního člověka (Čadilová, Žampachová 2008, s. 66). Vnější pozitivní stimuly mohou dítě motivovat k činnostem či vhodnému chování a aktivizovat je. S ohledem na schopnosti dítěte je možno buď dítě odměnit rovnou, nebo využít oddálení odměny formou motivačního systému (Čadilová, Žampachová, aj. 2012, s. 44). Ten je možno využívat, pokud dítě chápe sled příčina – následek, tedy skutečnost, že za splněný požadavek (splněný úkol, případně vhodné chování) získává odměnu. Motivování dětí s PAS bude dále rozvinuto v kapitole 4 Motivační systémy.

3.2 Teorie učení v kontextu poruch autistického spektra

Oblast teorie učení je velmi široká. Z důvodu úzkého zaměření této diplomové práce bude tato kapitola zpracována v souvislosti s PAS a strukturovanými a behaviorálními intervenčními programy. Učení lze popsat jako proces vedoucí ke změně chování. Je to oblast, jejíž vývoj v čase lze hodnotit prostřednictvím pozorování a měření (Richman 2008, s. 17). V následujících kapitolách budou shrnuty nejdůležitější termíny, které se používají v oblasti teorie učení a chování v kontextu poruch autistického spektra, jako je zpevnování, pozitivní posilování, odměňování. Tyto pojmy jsou v některých případech užívány jako synonyma, v některých případech jsou mezi nimi rozdíly. Lze je shrnout pod skupinu faktorů, které ovlivňují chování člověka. V teorii učení u dětí s PAS se uplatňují i důležité mechanismy, jako je podněcování, tvarování,

řetězení či generalizace (Schopler, Mesibov 1997, s. 28–33), tyto pojmy však nemají přímou spojitost s motivací a motivačními systémy, proto nebudou dále rozpracovány.

3.2.1 ABC model funkční analýzy

Pokud se zabýváme chováním dítěte s poruchou autistického spektra, je zásadní posoudit, co mu předcházelo a co po něm nastává. Při zkoumání chování se využívá tzv. ABC model funkční analýzy. Pod písmenem A se skrývá antecedent - předehra, neboli událost, která se stala těsně před problémovým chováním. Následuje B – behaviour – chování, tedy samotné problémové chování. Pod písmenem C stojí consequence – následky. Měnit chování dítěte s autismem můžeme jen v případě, že rozumíme všem těmto prvkům (Richman 2008, s. 47–48).

Jún (2007a) uvádí tento příklad: *„Dítě s autismem přijde s matkou do obchodu s hračkami a chce koupit jakoukoliv hračku. Jelikož není z důvodu jeho handicapu u něho plně rozvinuta funkční komunikace, začne matku kopat a přitom křičet. Matka jeho chování na veřejnosti logicky nevydrží, hračku koupí a tím, že ji koupila, zpětně odměňuje (zpevňuje) vlastní problémové chování (kopání a křik). Dítě si uvědomí, že když začne v obchodě do matky kopat a přitom i křičet, tak má větší pravděpodobnost, že hračku dostane, než kdyby na hračku pouze ukazovalo.“*

V tomto případě je předehrou (A) skutečnost, že dítě přijde do obchodu a chce hračku. Chování (B) je křik a kopání matky. Následkem (C) je koupě hračky. Následek v tomto případě funguje jako zpevnění, které následně bude vést k obdobné situaci při dalších příležitostech.

Model ABC však není podstatou pouze problémového chování, ale i chování neproblémového, tedy jej lze uplatňovat i při posilování vhodného chování. Jako příklad lze uvést tuto situaci: Dítě s autismem přijde za matkou s prosbou o konkrétní hračku. Společně se domluví, že hračku dostane, pokud si uklidí pokoj, což se také stane. Dítě dostane požadovanou hračku, vhodné chování – tedy domluva s matkou a úklid pokoje je posíleno. Tento příklad ukazuje, jak je důležité přemýšlet nad následkem – u nevhodného chování může být vhodným následkem ignorace nebo přesměrování pozornosti, u vhodného chování to je odměna.

Práce s vhodným chováním bývá efektivnější než s problémovým. Pokud eliminujeme problémové chování dítěte, většinou mu nenabízíme správnou alternativu a dítě neví, jak se jinak chovat. Vhodnější bývá posílení správného chování

prostřednictvím odměny. Pešek (2014, s. 23 – 25) vyzdvihuje odměňování, protože neupozorňuje na problémové chování dítěte. Stejný názor zastává i Matějček (2007, s. 31) u intaktních dětí – uvádí, že odměny mají lepší výchovný efekt, ukazují dítěti správné chování.

3.2.2 Posilování (zpevňování)

Pozitivní posilování

Jako pozitivní posílení lze definovat všechny podněty, které následují po žádoucím chování a zpevňují jej. Tedy jejich prostřednictvím se zvyšuje frekvence tohoto žádoucího chování (Richman 2008, s. 20). Jako příklad lze uvést dítě, u kterého je prostřednictvím odměny (čokolády) zpevňováno, když vykonává věci samostatně. Čokoláda je pro ně motivující, proto své chování opakuje a samo se obléká.

Negativní posilování

Negativní posilování nespočívá, jak by se mohlo zdát, v užívání trestů. Jedná se o odejmutí nepříjemného podnětu po žádoucím chování. Jako negativní posílení lze uvést příklad budíku, který svým nepříjemným zvukem přiměje dítě vstát – tedy zvýší pravděpodobnost žádoucího chování (Richman 2008, s. 21). Dalším příkladem je situace, kdy dítě vypracuje domácí úkol bez odmlouvání a rodiče mu sdělí, že nemusí utírat prach. Dochází tedy k eliminaci nepříjemné povinnosti a vhodné chování je tím zpevněno. Negativní posilování je zmiňováno v souvislosti s aplikovanou behaviorální analýzou, jiní autoři se mu nevěnují.

3.2.3 Odměňování

K posilování jsou užívány odměny. Matějček (2007, s. 26) definuje odměnu jako to, co dítě jako odměnu chápe, ne to, co si pro něj rodiče vymysleli. Odměnu spojuje s pocitem uspokojení, který se dítě snaží prodloužit a zopakovat. Co se týče druhů odměn – uvádí se tři stupně těchto motivačních (pozitivních) stimulů:

Materiální odměna	Jídlo, sladkosti, drobné předměty
Činnostní odměna	Poslech hudby, práce na počítači, puzzle
Sociální odměna	Verbální pochvala, ocenění

Tabulka č. 3: Druhy odměn (Čadilová, Žampachová 2008, s. 67)

Posilovače lze rozdělit také do dvou stupňů, podle toho, zda jsou nepodmíněné či podmíněné (naučené).

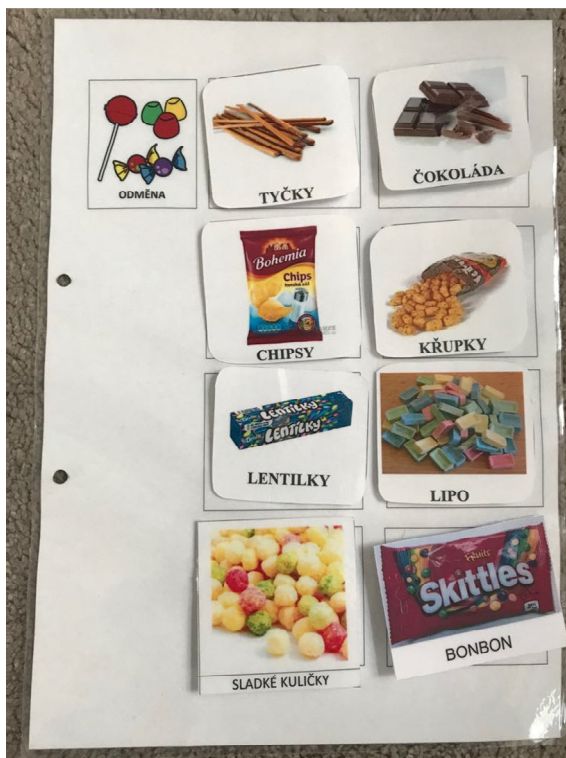
Primární (nepodmíněné) posilovače	<p>Nápoje (doušky jablkového džusu, energetické nápoje, mléko, čokoládové mléko)</p> <p>Potraviny (rozinky, bramborové lupínky, plátky ovoce, lžice zmrzliny, sušenky a další sladkosti)</p>
Podmíněné (naučené) posilovače	<p>Sociální uznání (pochvaly, smajlíci, tleskání, plácnutí rukou)</p> <p>Aktivity jedince (sledování videí, poslouchání hudby, skákání na trampolíně, hraní si s hračkami, skládání puzzle, hra na harmoniku)</p> <p>Aktivity společně s druhým: (hra s maňásky, foukání bublin, společné zpívání)</p>

Tabulka č. 4: Druhy nepodmíněných a podmíněných posilovačů (Partington 2008, s. 22–23)

Při odměňování dítěte s autismem je nejdůležitější si uvědomit, že to, co je motivující pro většinu, nemusí fungovat. Rodiče se domnívají, že dětem s PAS bude stačit sociální odměna, stejně jako jejich intaktním sourozencům. U většiny dětí s autismem však není dostatečně motivující, mají k ní neutrální vztah. Neznamená to, že by ji rodiče neměli vůbec používat, ale nemohou se na její funkčnost spolehnout. Zejména u dětí s nižší či střední formou adaptability (nízkofunkčním nebo středněfunkčním autismem) je vhodné užívat nižší vrstvu odměňování, nejčastěji tu materiální (Čadilová, Žampachová, aj. 2012, s. 44; Jůn 2007c). Přehled odměn je vhodné mít vizuálně znázorněn (viz obrázky 2 a 3).



Obrázek č. 2: Odměny – hračky a činnosti (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)



Obrázek č. 3: Odměny - dobroty (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

4 Motivační systémy

Praktická část této diplomové práce je věnována motivačním systémům u dětí s poruchou autistického spektra. Je důležité si proto definovat termín motivační systém a vysvětlit zásady jejich vytváření, nácvičku užívání a aplikace. Protože je výzkum zaměřen na komparaci motivačních systémů, bude zde uvedeno i jejich dělení.

Motivační systém můžeme definovat jako metodu, v rámci které dochází k pozitivnímu posilování (zpevnování). Prostřednictvím motivačního systému se posiluje pozitivní chování a dochází ke zvyšování jeho četnosti, díky čemuž se zároveň eliminuje chování nežádoucí (Miltenberg 2011, s. 432). Pro potřeby této práce bude motivační systém definován jako metoda nebo prostředek, který využívá motivačních pobídek, a jeho prostřednictvím dochází k formování chování.

Vznik motivačních systémů (tzv. token economy = žetonové hospodářství) můžeme datovat do 19. století, kdy se začaly vyvíjet ve dvou oblastech – psychiatrie a školství. Největší rozmach zaznamenaly mezi lety 1970 až 1980 (Matson, Boisjoli 2008, s. 240). U dětí s poruchou autistického spektra se začaly užívat s nástupem TEACCH programu a s rozvojem aplikované behaviorální analýzy, neboť jsou to přístupy, které motivační systémy využívají.

4.1 Vytváření motivačních systémů

Motivační systém je vhodné tvořit podle zásad strukturovaného učení, systém by měl být srozumitelný, strukturovaný, vizualizovaný a individuálně uzpůsobený podle potřeb konkrétního dítěte. Při tvorbě je třeba experimentovat, přemýšlet nad ním. Neexistuje totiž univerzální motivační systém pro všechny, je třeba používat různé motivační nástroje. Je třeba se zamýšlet nad funkcí odměny a trestu a zejména v užívání trestů bychom měli být velmi opatrní (Pešek 2014, s. 23–14).

Je důležité zvážit, zda se uchýlit k používání pozitivního či negativního systému. Nejvhodnější je problémovému chování předcházet či jej ignorovat a zároveň zpevnovat pozitivní chování. Tyto dva systémy je také možno kombinovat – dítě za vhodné chování získává body, za nevhodné je ztrácí. Pojetí trestu je při práci s motivačním systémem velmi specifické – rodič nebo učitel by neměl na dítě křičet, jednat v afektu, využívat svou autoritářskou moc nebo fyzické tresty.

4.2 Dělení motivačních systémů

Motivační systémy lze rozdělit dle několika různých kritérií. V literatuře se motivační systémy často dělí na pozitivní nebo negativní. Při práci s pozitivním motivačním systémem je zpevnováno žádoucí chování, dítě sbírá body, smajlíky nebo jiné symboly, za jejich dostatek získává odměnu. Při negativním systému naopak dochází k eliminaci nežádoucího chování, dítě body ztrácí, snižuje se hodnota odměny nebo přichází trest. Je však důležité zdůraznit, že při nastavení negativního systému by dítě mělo mít možnost selhat – tedy chovat se nežádoucím způsobem, ale například jen časově omezeně. Pokud totiž není ani takto omezené selhání respektováno, je to pro dítě příliš frustrující a nedosažitelné (Pešek 2014, s. 23).

Motivační systémy můžeme rozdělit také na nevizualizované a vizualizované. V literatuře se můžeme nejčastěji setkat zejména s vizualizovanými motivačními systémy, neboť vizualizovanou cestou vnímají děti s PAS podněty nejlépe (viz kapitola 1.4 Silné stránky osob s poruchou autistického spektra). V praxi se ale často setkáváme s motivačními systémy, které vizualizované nejsou. V empirické části bude zkoumán zejména rozdíl mezi nevizualizovaným a vizualizovaným motivačním systémem.

4.2.1 Nevizualizované motivační systémy

Konkrétně jde o případ, kdy jsou děti motivovány verbálně, za určité aktivity jim je slíbena odměna. Jako příklad můžeme uvést dohodu mezi rodičem a dítětem. Dítě slíbí, že celý týden bude pilně plnit domácí úkoly, na konci týdne za to bude moci jít do kina. O motivační systém se v tomto případě jedná, protože žádoucí chování je taktéž posilováno. Chybí zde ale jakákoliv vizualizace – sbírání žetonů či jiných symbolů. Může se nám zdát, že tyto systémy nebudou stejně funkční jako systémy vizualizované, a to i z toho důvodu, že vizualizace je jednou z podpůrných metod, která život lidem s PAS výrazně ulehčuje. Protože se k tomuto způsobu uchyluje spousta rodičů, jsou i tyto systémy zařazeny do této diplomové práce.

Z praxe je známo, že nevizualizované motivační systémy užívají rodiče z důvodu, že je to pro ně praktičtější – časově i finančně. Nemusí vymýšlet žádný složitý systém, utrácet za materiál a trávit čas přelepováním žetonů. I některým dětem s autismem takový systém stačí. Problém může přijít v krizové situaci – jak již bylo řečeno v kapitole silných oblastí u dětí s PAS, děti lépe reagují na vizuální podněty, verbální v případě afektu nemusí být dostatečný. Dalším problémem může být nedodržení slíbené odměny. Pokud

má dítě slíbenou odměnu, snaží se, aby ji získalo, a rodič na to poté zapomene. Příště už se dítě snažit nebude, ať už mu bude rodič slibovat cokoliv. Nemá totiž v rodiče v tomto pohledu důvěru. Aby však nebyla uváděna jen negativa – velké pozitivum tohoto systému může být v tom, že pro rodiče není tolik sociálně stigmatizující. I rodiče intaktních dětí používají verbální motivační pobídky, proto nemusí rodiče dětí s autismem v tomto nijak vybočovat. Naopak pokud rodič na veřejnosti vytahuje motivační tabulku s obrázky, může se setkat s negativními reakcemi okolí a nepochopením.

4.2.2 Vizualizované motivační systémy

Vizualizované motivační systémy využívají principů strukturovaného učení. Posílení žádoucího chování je vizuálně podpořeno, takže je pro dítě s poruchou autistického spektra lépe čitelné. V praxi u tohoto druhu motivačního systému méně často dochází k tomu, že by rodič na odměnu zapomněl. Fotografie s odměnou může být totiž připomínkou i pro něj. Nevýhodou je sociální stigmatizace, o které rodiče často mluví. Používání podobné pomůcky je odlišuje od rodičů intaktních dětí. Je však důležité zvážit, jestli je více stigmatizující používání motivační tabulky s hvězdičkami nebo afekt na veřejnosti, kdy se dítě odmítá zvednout z chodníku, protože chce jít domů jinou cestou, než potřebuje rodič.

Vizualizovaných motivačních systémů existuje mnoho druhů. V praxi je nejlepší vytvořit pro dítě systém na míru. Zde jsou uvedeny konkrétní příklady motivačních systémů, které se v praxi používají.

Motivační systém úkol – odměna

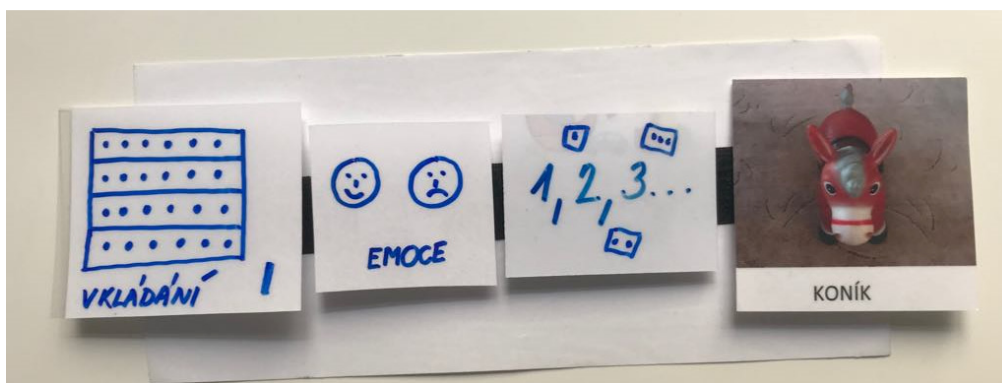
V tomto případě dítě ví, že za určitý úkol získává odměnu. Odměna bývá často připravena, aby na ni dítě vidělo. Tento systém se využívá zejména u dětí, které nejsou ještě na využívání tradičního motivačního systému dostatečně zralé, mentálně nezvládnou pochopit jeho podstatu. Zároveň je vhodný pro děti, které nejsou schopny oddálené odměny, tedy nezvládnou na odměnu čekat. Příkladem takového systému může být např. gumový medvídek umístěný pod skleničkou na pracovní ploše. Dítě ví, že za splnění úkolů jej získá (obrázek č. 4).



Obrázek č. 4 : Okamžitá odměna (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

Žetonové motivační systémy

V naší společnosti lze žetony přirovnat k penězům. Za provedenou práci dostaneme výplatu ve formě peněz, a ty následně měníme za hmotné způsoby posílení. Žetonové systémy nebo takzvaná žetonová ekonomika patří mezi vizualizované motivační systémy. Dítě získává žeton bezprostředně po žádoucím chování. Za dostatečný počet žetonů následuje odměna. Žeton je v tomto případě podmíněným posilovačem chování. Aby byl žetonový motivační systém funkční, musí být dodržovány některé zásady. Pokud se dítě chová žádoucím způsobem, musí být toto chování vždy posíleno. Díky tomu dítě zjistí, že se mu takové chování vyplatí. Aby byl žetonový systém pro dítě motivující, je vhodné, aby takové byly i samotné žetony. Dítě může například získávat hvězdičky, smajlíky či obrázky se svými oblíbenými pohádkovými postavami. Díky tomu má dítě větší zájem o práci s motivačním systémem. Nejdůležitější součástí je však výběr odměny. Žetony jako takové by dlouhodobě motivovaly jen málokteré dítě. Za určitý počet žetonů si dítě „nakupuje“ odměnu, kterou si volí samo podle svých zájmů (Miltenberg 2011, s. 432). Jedním z problémů, ke kterým dochází, je ten, že odměny si nevybírá samo dítě, ale vybírá je za něj rodič. Důležité je však si uvědomit, že to, co motivuje intaktní společnost, nemusí být motivující pro dítě s autismem. V užívání tohoto motivačního systému je zásadní, aby dítě získalo žeton bezprostředně po žádoucím chování (Miltenberg 2011, s. 432). Dále jsou uvedeny příklady vizualizovaných motivačních tabulek, přičemž jejich princip je téměř totožný. Dítě může sbírat žetony se znázorněnými úkoly (obrázek č. 5), s čísly (obrázek č. 6) či se svými oblíbenými motivy (obrázek č. 7, obrázek č. 8).



Obrázek č. 5: Motivační tabulka s obrázky úkolů (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)



Obrázek č. 6: Motivační tabulka s čísly (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

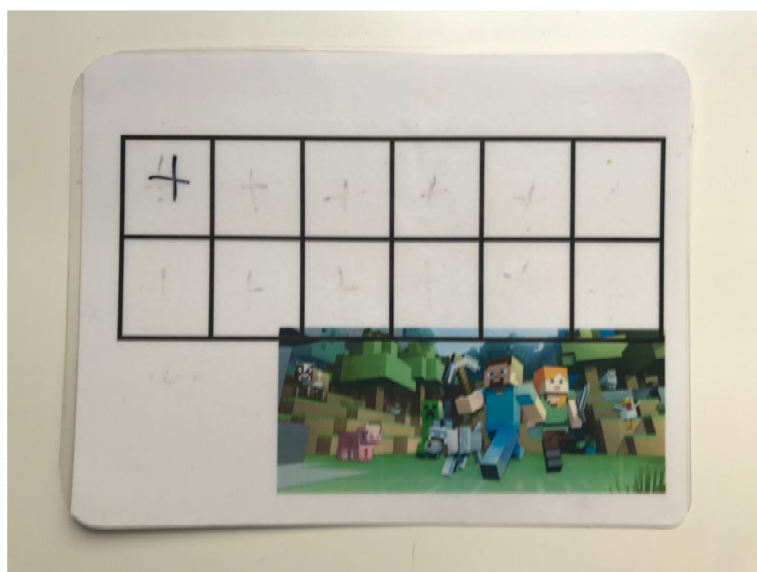


Obrázek č. 7: Motivační tabulka s oblíbenými motivy (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

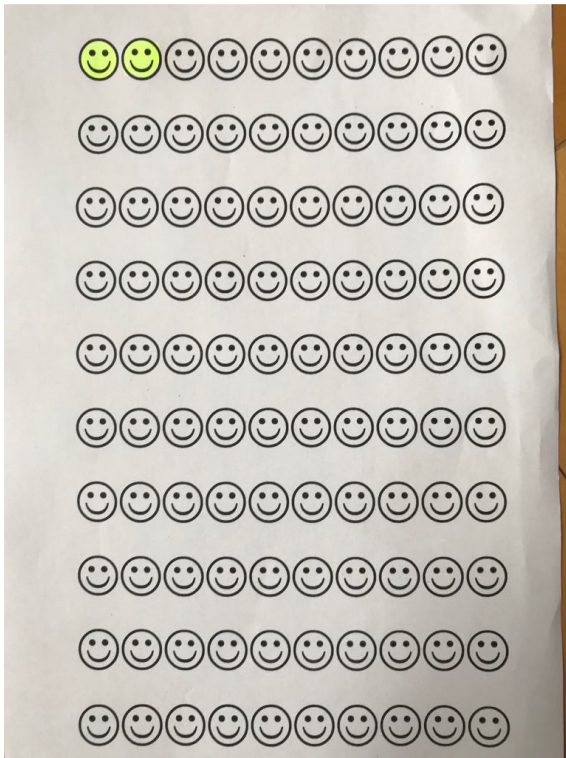


Obrázek č. 8: Motivační tabulka se stíny (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

Zvláštním případem je sbírání plusů (obrázek č. 9). Za 12 plusů dítě získá smajlíka (obrázek č. 10) a za určitý počet smajlíků si vybírá odměnu (obrázek č. 11).



Obrázek č. 9: Motivační tabulka s plusy (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)



Obrázek č. 10: Přehled smajlíků (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

Sbírám na <u>NAMIK</u> za <u>2</u> smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na <u>X-BOX S MAMKOU</u> za <u>3</u> smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na <u>GO.MI NA PC</u> za <u>4</u> smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na <u>LEGO AUTO</u> za <u>6</u> smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na <u>VYLET DO KRALOVSTVÍ ZELENIC</u> za <u>8</u> smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na za smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na za smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na za smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na za smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na za smajlíků	Sbírám na za S
Sbírám na za smajlíků	Sbírám na za S

Obrázek č. 11: Odměny za smajlíky

Motivační smlouvy

Dalším druhem motivačního systému jsou tzv. motivační smlouvy (obrázek č. 12). Tento systém bývá častěji uplatňován u starších dětí s vysocefunkčním autismem nebo s Aspergerovým syndromem. Smlouva může být uzavřena mezi dítětem a rodičem, pedagogickým pracovníkem nebo terapeutem. Ve smlouvě je formulováno konkrétní chování, které má být motivačním systémem ovlivněno, a odměna, která bude následovat. Smlouvu by měli podepsat všichni, jichž se týká.

SMLOUVA

Já.....
souhlasím, že na nácvicích sociálních dovedností, hry a komunikace
v Centru LIRA:

- budu mluvit s terapeutem
- řeknu klidně, když mi něco vadí
- zvládnou v klidu odejít

Pokud splním tyto body, dostanu za to:
.....

V..... Dne.....

Podpis klienta.....
Podpis rodiče.....
Podpis terapeuta.....

Obrázek č. 12: Motivační smlouva (Centrum LIRA, z. ú., 4. 4. 2018)

4.3 Využívání motivačních systémů v domácím prostředí

„Přece nebudu dítě odměňovat za to, že na pískovišti někoho nepokousalo.“ (Jún 2007b)

Věta, kterou si kladou rodiče dětí s autismem po tom, co jim odborníci doporučují začít s vnější motivací. Mnoho rodičů se užívání motivačních systémů brání, je pro ně těžké přijmout, že jejich dítě nemá vnitřní motivaci a nebude určité činnosti dělat například proto, aby je potěšilo, nebo proto, aby získalo dobrou známku. Zároveň mají rodiče pocit, že využívání motivačního systému je časově i finančně velmi náročné, a proto se jeho užívání obávají. Pokud však motivační systém začnou užívat, uvědomí si, že najednou nemusí řešit tolik problémových situací a motivační systém je o čas a o

finance neubírá do takové míry, aby se nevyplatilo jej využívat. V domácím prostředí pak nacházejí pro motivační systém mnohé využití. V praxi jej využívají při plnění úkolů, nácvičku nových dovedností, při plnění sebeobslužných aktivit, při zpevnování pozitivního chování či při nácvičku sociálních dovedností. Griffin, Sandler (2010, s. 12) uvádějí vhodnost využití motivace při nácvičku komunikace. Vždy závisí na konkrétních potřebách rodiny a možnostech dítěte s PAS.

Straussová, Knotková (2011, s. 91–93) zdůrazňují význam odměn a motivace i v domácím prostředí a to konkrétně při nácvičku hry. I klasická hra, kterou považujeme u dětí za samozřejmou, bývá u dětí s PAS velkým problémem. Když dítě učíme si hrát a vyplnit svůj volný čas, musíme je ke hře motivovat a odměňovat je. Díky dodání vnější motivace děti s PAS zkouší nové věci a následně vyplňují čas v průběhu dne smysluplnějšími aktivitami. Díky tomu, že se učí vydržet u hry a najít si kamaráda pro společnou hru, jsou pro ostatní děti atraktivnější a snáze si hledají přátele.

Pro úspěšné zařazení do vzdělávacího procesu bývá u dětí s PAS budování pracovního chování, přestože na veřejnost může působit zvláště, že již děti s PAS předškolního věku se učí sedět a pracovat u stolu, zatímco jejich intaktní vrstevníci si hrají dle libosti na místech, která je jen napadnou.

„Dítě s PAS potřebuje s dostatečným předstihem nabýt jistoty, že učení se novým dovednostem není nic nepříjemného ani těžkého. Bojí se jich právě proto, že nové věci bývají pro naše děti stresující. Začínat tedy až v předškolním věku by bylo pozdě. Dítě potřebuje získat zkušenost, že práce může být zábavou, že může smysluplně vyplnit čas a zahnat nudu. Je to pro něj důležité i proto, že každý den po určitý časový úsek ví přesně, jak se zabavit, co dělat. Nejenže doba práce u stolečku může pro dítě znamenat odreagování se od stresující nudy, ale zároveň i bystří jeho vnímání – dítě se učí přemýšlet.“ (Straussová, Knotková 2011, s. 121)

Při rozvíjení pracovního chování hraje motivace zásadní roli. Dítě se zprvu učí sedět u stolu – aby si zde osvojilo pozitivní zkušenost, dostává u stolu zajímavé předměty a úkoly, které ho motivují k tomu, aby u stolu sedělo. Následně se dítě učí plnit úkoly, které pro něj již tak zábavné být nemusí. Za jejich plnění je dítě také odměňováno. Zpočátku se využívá materiální odměny, která bývá umístěna pod průhlednou skleničku na pracovní ploše (viz kapitola 4.2.2 vizualizované motivační systémy). U dětí, které již nepotřebují vidět odměnu ve své reálně podobě, jsou užívány symboly. Zpočátku bývají

děti odměňovány po jednom úkolu. Dále se počet úkolů stupňuje. Dítě má před sebou lištu, na které je znázorněn počet úkolů a odměna (Straussová, Knotková 2011, s. 121–123).

4.4 Využívání motivačních systémů ve výchovně vzdělávacím procesu

Stejně jako je to v případě rodičů, i pedagogičtí pracovníci se mnohdy brání užívání individuálního motivačního systému u dětí s autismem. Mají dojem, že je to časově náročné a pro ně samotné práce navíc. Argumentují tím, že ostatní děti za splněné úkoly také nemají další profity. Také dochází k tomu, že když už se učitel pro motivační systém rozhodne, zůstane jen u rozdávání smajlíků, bez dostatečné odměny. Pro děti může být zpočátku motivující i samotné sbírání smajlíků, avšak dlouhodoběji zájem ztrácí. Je důležité, aby učitel nebo asistent pochopil podstatu motivování dítěte s PAS a uvědomil si, že dítěti s autismem nebude stačit běžné ocenění, odměna ve formě dobré známky a uznání.

Jak již bylo řečeno, vnitřní motivace bývá u osob s PAS deficitní. Tento fakt může výrazně ovlivňovat průběh výchovně vzdělávacího procesu. K podpoře motivace by mělo docházet zejména v případě, že žák s PAS je obtížně motivován k výkonu, dále také v případech, kdy má žák nízké sebevědomí, zažívá často neúspěch nebo se špatně soustředí na školní aktivity. Podpora motivace může být také prospěšná u negativistických a těžko přizpůsobitelných žáků. Pokud jsou žákovi nabídnuty vnější motivační pobídky, lépe se na činnost soustředí, úkol splní snáz a zlepší se jeho obraz o sobě samém – najednou se uvidí úspěšnějším. Zároveň je ve škole aktivnější, prostřednictvím motivace se zpevňuje vhodné chování a problémové se eliminuje. Žák je během vyučování také samostatnější. Je však zásadní, aby požadovaný úkol svou náročností odpovídal možnostem konkrétního dítěte. V případě, že úkol je svou složitostí neúměrný, nemůže vnější motivace fungovat. Zároveň je potřeba dbát na to, aby motivační systém a následné odměnění nebyly pro něj stigmatizující. V některých případech je vhodnější, aby odměnu získal v soukromí, kde nebude na očích spolužákům (Čadilová, Žampachová, aj. 2015, s. 92).

V ideálním případě by měl být motivační systém jednotný a měl by být uplatňován jak v domácím prostředí, tak ve školském zařízení a na terapiích, na které dítě dochází. Jednotně stanovený motivační systém je pro dítě čitelný, může pro ně být záchytným

bodem a umocňovat v něm pocit bezpečí v krizových situacích (Čadilová, Žampachová 2008, s. 66–72).

4.5 Nácvik užívání vizualizovaného motivačního systému

V této kapitole bude uveden příklad nácviku užívání motivačního systému v praxi. Pro zpevnování chování je zásadní zjistit preference daného dítěte – tedy předměty nebo aktivity, které budou fungovat jako odměny. Následně je důležité si stanovit chování, které bude posilováno. Po každém výskytu tohoto chování musí následovat odměna. Dítě si tímto osvojuje sled příčina – následek. Začíná tedy chápat, že z určitého chování může profitovat. Je důležité si zaznamenávat frekvenci a intenzitu daného chování v průběhu nácviku – jedině na základě toho můžeme hodnotit, zda motivační systém funguje.

Pokud zpevnování funguje a frekvence požadovaného chování se zvyšuje, je možné využít žetonový motivační systém. Zprvu se začíná pouze s jedním žetonem – za určité chování dítě získá žeton a za něj následuje odměna. Postupně se množství žetonů zvyšuje a dítě je schopno většího oddálení odměny. Z praxe je známo, že děti s vysocefunkčním autismem jsou schopny si šetřit žetony na odměnu i několik týdnů – pokud je odměna natolik motivující.

4.6 Důležité zásady při práci s motivačním systémem

V praxi rodiče či pedagogičtí pracovníci přicházejí často s otázkou, co dělat, když jejich motivační systém nefunguje. Často se však jedná o stále se opakující chyby. Proto je vhodné uvést si zásady, které je nutné dodržovat.

- Dítě musí motivaci rozumět.
- Dítě ví, za co odměnu získá.
- Odměnu si dítě volí samo, respektive pokud to není možné, volíme to, co má dítě skutečně rádo, ne to, co máme rádi my.
- Odměny se snažíme obměňovat – každá odměna se za nějakou dobu dítěti omrzí.
- Stanovíme si hierarchii odměn – lepší odměny by měly následovat za zvládnutí obtížnějších situací.
- Odměnu dítě nesmí dostávat zadarmo, ale vždy jen za požadované chování.
- Odměna nesmí být dítěti volně k dispozici.
- Odměnu dítěti nenecháváme do „omrzení“, ale jen na časově ohraničenou dobu – jinak pro něj nadále nebude motivující.

- Dítě odměňujeme za určité chování jen do té doby, dokud si jej dostatečně neosvojí – pokud dítě odměňujeme za něco, co bez problému ovládá, motivační systém postrádá smysl.

EMPIRICKÁ ČÁST

Tématem diplomové práce jsou motivační systémy u dětí s poruchou autistického spektra. V teoretické části byla shrnuta problematika poruch autistického spektra, možnosti intervence a oblast motivace a motivačních systémů používaných u dětí s PAS. Tato část byla popsána s pomocí odborných pramenů. V následující empirické části si autorka klade za cíl nalézt odpovědi na výzkumné otázky týkající se motivačních systémů a odměn, které jsou používány u klientů Centra LIRA, z. ú. – dětí s poruchou autistického spektra, a využití těchto motivačních systémů u stejné cílové skupiny.

5 Cíl empirické části a formulace hypotéz

Hlavním cílem empirické části je prostřednictvím kvantitativního výzkumu nalézt odpovědi na výzkumné otázky týkající se motivačních systémů u dětí s poruchou autistického spektra, které jsou klienty Centra LIRA, z. ú. Snahou je také zmapování přístupu rodičů a pedagogických pracovníků k motivačním systémům.

Součástí empirické části je také kvalitativní výzkum, realizovaný formou případové studie. Účelem této části bude převážně dokreslení situace v problematice motivačních systémů u dětí s poruchou autistického spektra.

Pro dosažení stanoveného cíle si autorka na podkladě studia odborných pramenů a na základě vlastních názorů a praxe stanovila tyto hypotézy:

H1: Ve školských zařízeních jsou vizualizované motivační systémy používány ve větší míře než v domácím prostředí.

H2: Sociální odměna je pro děti s poruchou autistického spektra méně motivační než odměna činnostní nebo materiální.

H3: Děti s poruchou autistického spektra jsou častěji motivovány k plnění edukačních aktivit či upevňování nových dovedností než ke změně chování.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké druhy motivačních systémů a odměn jsou používány u dětí s poruchou autistického spektra?

Výzkumná otázka č. 2: Při jakých činnostech jsou tyto motivační systémy využívány?

6 Použitá metoda výzkumu a technika sběru dat

V diplomové práci byla využita strategie smíšeného výzkumu. Strauss, Corbinová (1999, s. 11) uvádějí, že je možné kombinovat kvalitativní a kvantitativní výzkum, zejména je vhodné využívat kvalitativní výzkum pro ilustraci kvantitativních závěrů. Tento přístup byl zvolen i v této diplomové práci.

Za účelem získání dat pro ověření hypotéz byla použita metoda kvantitativního výzkumu. Podstatou kvantitativního výzkumu je získání objektivně ověřitelných informací o dané problematice. Základem tohoto výzkumu je měření, výsledky lze zevšeobecnit na danou populaci (Gavora, aj. 2010). Jednou z nejčastěji využívaných metod tohoto přístupu je dotazník. Lze jej využít při zjišťování názorů, postojů, faktů, potřeb či zájmů. Hlavní výhodou této metody je ekonomická nenáročnost, možnost respondentů vyplnit dotazník v domácím prostředí, delší časová dotace na promyšlení odpovědí, anonymita respondentů, snazší vyhodnocení. Nevýhodou je možná nižší návratnost, absence kontroly, nemožnost upřesnění dotazu nebo nízká flexibilita (Gavora, aj. 2010). Metoda dotazníku byla v této diplomové práci zvolena, neboť není pro respondenty časově náročná a lze ji realizovat u většího množství respondentů.

Při vlastním výzkumném šetření byl nástrojem sběru dat nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 21 otázek. Ve většině případů se jednalo o otázky uzavřené nebo polouzavřené, dvě otázky byly otevřené. Byly využity Likertovy škály. Dotazník byl rozdělen do tří pomyslných celků. První část byla zaměřena na získání obecných informací o charakteristice respondenta (rodič nebo pedagogický pracovník) a údajích o věku, pohlaví a diagnóze dítěte. Hlavní část byla zaměřena na využívání motivačních systémů, jejich zhodnocení z hlediska praktičnosti, funkčnosti a míry sociální stigmatizace. Závěrečná část byla zaměřena na využívání odměn a jejich hierarchii. Poslední otázka byla volná – respondenti dostali možnost zanechat svůj komentář – Gavora, aj. (2010) uvádí jako důležité nechat respondenty vyjádřit svůj názor na danou problematiku. Respondenti byli seznámeni s informací, že dotazník je anonymní. Autorka nabídla také možnost zaslání výsledků výzkumu.

Podstatou kvalitativního výzkumu je hloubkové studium jednotlivého případu, které postihuje zvláštnosti výzkumného objektu (Hendl 2016, s. 58). Jak již bylo řečeno výše, kvalitativní výzkum lze využít k dokreslení kvantitativního výzkumu. Jednou z metod kvalitativního výzkumu je případová studie. Hendl (2016, s. 102) uvádí, že díky

detailnímu studiu jednoho případu můžeme porozumět i dalším podobným případům. Jedná se o instrumentální případ, který reprezentuje problematiku motivace a motivačních systémů. V diplomové práci byla využita metoda osobní případové studie. Byla popsána kazuistika dítěte s poruchou autistického spektra, u kterého byly v průběhu let využívány různé motivační systémy. Data pro případovou studii byla získána z osobní dokumentace – zpráv z lékařských a psychologických vyšetření, ze záznamů z konzultací a z pozorování chlapce. Data byla analyzována tradičním kvalitativním způsobem, prostřednictvím obsahové analýzy.

7 Popis výzkumného vzorku

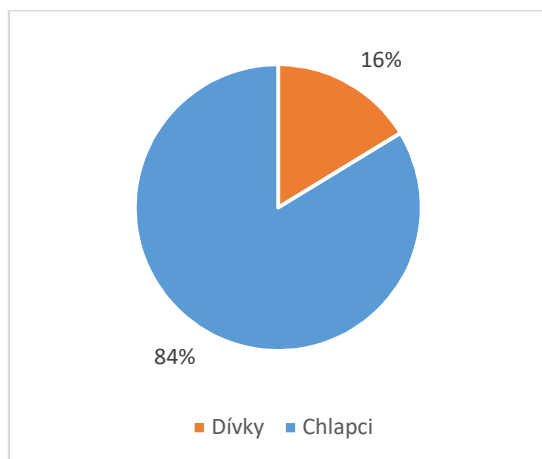
V kvalitativní části výzkumu byly osloveny dvě skupiny respondentů – rodiče dětí s poruchou autistického spektra, jež jsou zároveň i klienty organizace Centrum LIRA, z. ú., a pedagogičtí pracovníci, kteří se stejnými dětmi pracují. Kritériem výběru respondentů byla stanovená diagnóza – pervazivní vývojová porucha, případně autistické rysy a docházka dětí do předškolního či školního zařízení. Výzkumu se zúčastnilo celkem 86 respondentů – 43 rodičů dětí s PAS a 43 pedagogických pracovníků. Ke každému ze 43 dětí tedy patřily dva dotazníky – jeden od rodiče a jeden od pedagogického pracovníka. Všechny dotazníky byly relevantně vyplněny a stanovené kritérium splňovaly. Proto byly všechny dotazníky zpracovány, odpovědi na jednotlivé otázky byly tříděny a ty byly následně vyhodnocovány.

Byl vybrán kvótní výběr vzorku, z toho důvodu, že autorka populaci dobře zná. Populací jsou klienti Centra LIRA, kteří mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra a navštěvují některé školské zařízení. Byli osloveni respondenti, kteří splňují daná kritéria. Bylo stanoveno, že budou vybráni klienti, ke kterým vyplní dotazník rodič i pedagogický pracovník.

Vztah k dítěti	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Rodič dítěte	43	50
Pedagogický pracovník	43	50
Celkem	86	100

Tabulka č. 5: Složení respondentů

V grafu č. 1 je znázorněno procentuální zastoupení pohlaví dětí. 84% klientů, k nimž se dotazníky vztahovaly, bylo mužského pohlaví, 16% bylo dívek, tedy poměr 5:1. Z procentuálního zastoupení jednotlivých pohlaví je zřejmá vyšší četnost chlapců, což odpovídá i rozložení poruch autistického spektra v populaci. Dle Thorové (2016, s. 231) odpovídá rozložení v populaci 4:1.



Graf č. 1: Zastoupení dívek a chlapců

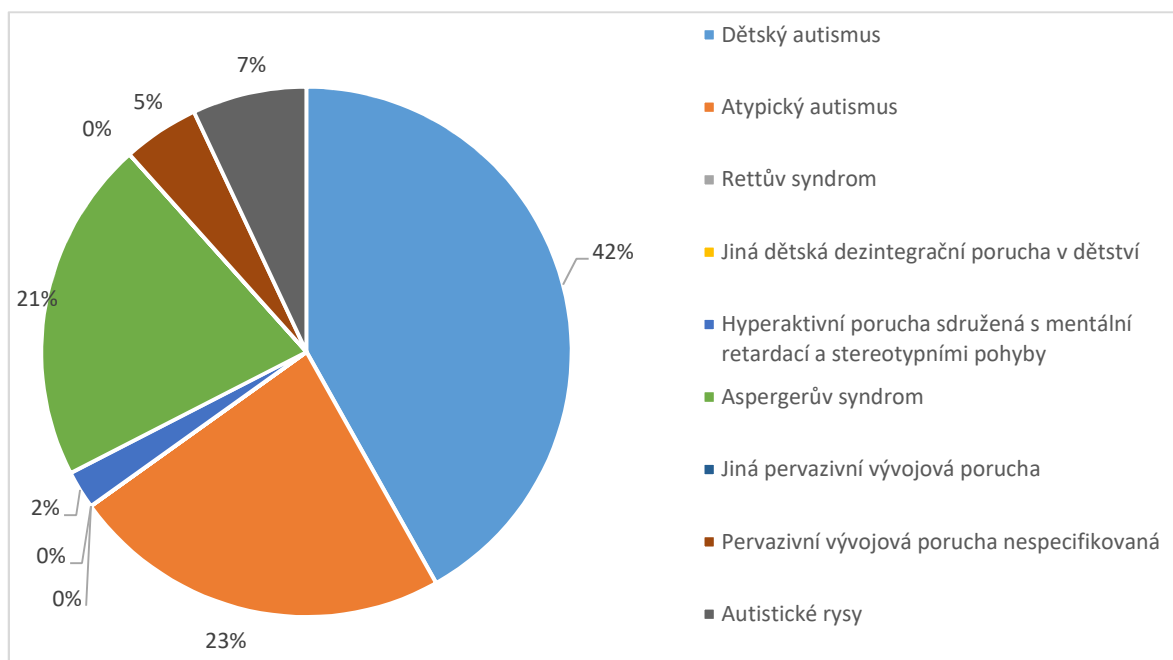
V tabulce č. 6 je znázorněno věkové rozmezí dětí. Nejmladšímu byly 3 roky a 2 měsíce a nejstaršímu 10 let. Průměrný věk činil 6 let a 9 měsíců.

Rozložení dětí podle věku	Počet dětí	Počet dětí v %
3-4	4	9
4-5	5	12
5-6	7	16
6-7	5	12
7-8	8	19
8-9	7	16
9-10	7	16
Celkem	43	100

Tabulka č. 6: Zastoupení věkových kategorií

V grafu č. 2 je znázorněno procentuální zastoupení jednotlivých pervazivně vývojových poruch či podezření na některou z těchto poruch. Je důležité uvést, že

autistické rysy nejsou diagnostickou jednotkou, do této otázky byly však zahrnuty proto, že ve zprávách z psychiatrického vyšetření klientů Centra LIRA se stále objevují a rodiče je často jako diagnózu svého dítěte uvádějí. U téměř poloviny dětí (42%) byla uvedena diagnóza dětský autismus. Zhruba stejný počet byl dětí s atypickým autismem (23%) a Aspergerovým syndromem (21%), 7% dětí mělo tzv. autistické rysy, 5% dětí mělo diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou, 2% dětí mělo jako diagnózu hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby. U žádného z dětí se nevyskytoval Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha nebo jiná pervazivní porucha.



Graf č. 2: Vyskytující se postižení v procentech

Pro případovou studii byl vybrán klient z Centra LIRA. Kritériem byla diagnóza poruchy autistického spektra, zkušenost rodičů i pedagogických pracovníků s využíváním obou typů motivačního systému – nevizualizovaného i vizualizovaného. Chlapci M. je v současné době 8 let, v 5 letech mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Již dva roky navštěvuje nácviky sociálních dovedností, hry a komunikace. Vzhledem k citlivosti dat bylo změněno jméno chlapce a nebyly uváděny detaily týkající se bydliště či konkrétního školského zařízení.

8 Průběh výzkumu

V průběhu tvorby dotazníku proběhl předvýzkum, kterého se zúčastnily 3 rodiny a 3 pedagogičtí pracovníci. Dle jejich postřehů byly některé otázky změněny, aby byly konkrétnější a jasnější. Respondenti z řad rodičů dostali dotazníky v elektronické nebo písemné formě (dle jejich preferencí) od poradkyň rané péče nebo terapeutů sociálně aktivizačních služeb organizace Centrum LIRA. Zároveň obdrželi i dotazník pro pedagogické pracovníky. Autorka nemohla sama oslovovat pedagogické pracovníky z důvodu zachování mlčenlivosti. Někteří klienti Centra LIRA neinformovali školské zařízení, které navštěvuje jejich dítě, o tom, že služby této organizace využívají, nebylo tedy ani v pravomocích autorky pedagogické pracovníky kontaktovat. Všichni respondenti byli seznámeni s informací, že vyplnění dotazníku je dobrovolné a anonymní. Odpovědi respondentů byly po obdržení dotazníků zaznamenány a před samotným zpracováním zkontrolovány z hlediska korektnosti.

Pozornost byla věnována splnění požadavků – vyplnění jak rodičem, tak pedagogickým pracovníkem. Ze zpracování byly vyřazeny dotazníky, které byly vyplněny pouze rodiči, z toho důvodu, aby mohlo být skutečně porovnáno využívání motivačních systémů rodiči a pedagogickými pracovníky u stejné cílové skupiny.

9 Interpretace získaných dat

V následující kapitole jsou nejprve vyhodnoceny odpovědi na jednotlivé otázky dotazníků, které vyplňovali rodiče a pedagogičtí pracovníci. Jednotlivé odpovědi jsou krátce okomentovány a doplněny o grafické znázornění. Následně je uvedena případová studie dítěte s PAS, která dokresluje situaci v rámci kvalitativní části výzkumu. Získané informace z obou částí výzkumu jsou následně prodiskutovány a zhodnoceny.

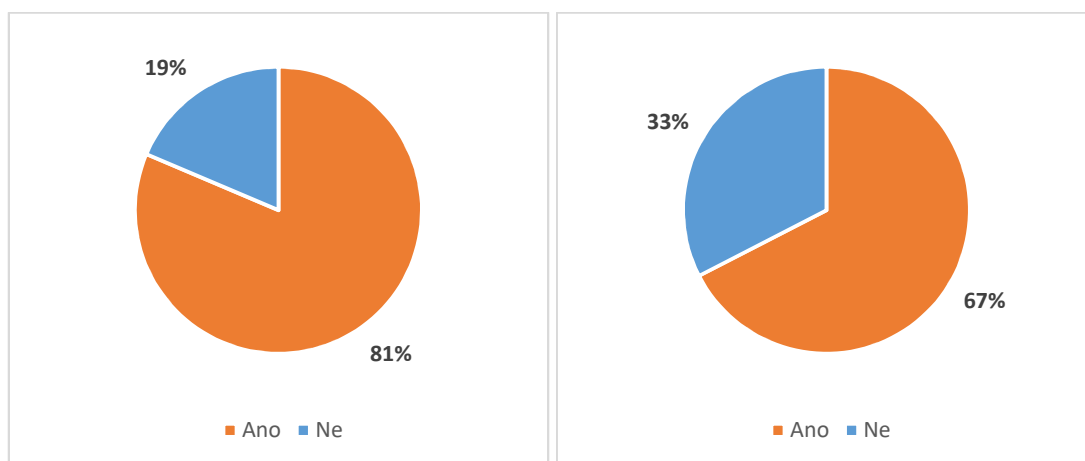
9.1 Vyhodnocení dotazníku

Položky v úvodní části dotazníku zjišťovaly typ respondenta (rodič, pedagogický pracovník), věk a pohlaví dítěte a jeho diagnózu. Získané informace byly použity pro popis výzkumného vzorku.

9.1.1 Využívání motivačních systémů

Následující kapitola se věnuje srovnání využívání motivačních systémů rodiči a pedagogickými pracovníky. V první řadě nás zajímalo, zda respondenti využívají

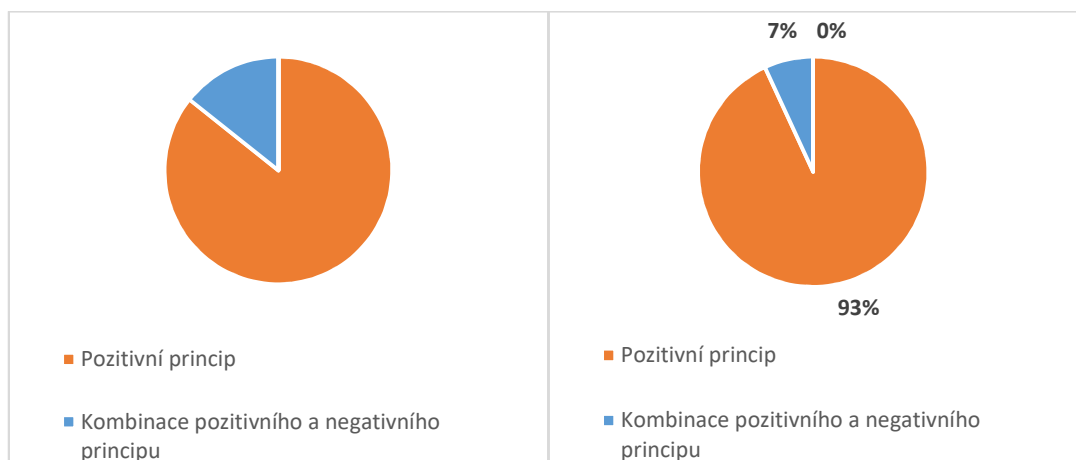
nějaký motivační systém. V grafu č. 3 je znázorněno využívání motivačních systémů rodiči dětí s PAS. V grafu č. 4 je znázorněno využívání motivačních systémů pedagogickými pracovníky, kteří mají toto dítě ve třídě. Z výsledků vyplývá, že některý motivační systém využívá 81% rodičů dětí s PAS a 67% procent pedagogických pracovníků. Žádný motivační systém nevyužívá 19% rodičů a 33% pedagogických pracovníků. Dva respondenti z řad rodičů uvedli jako důvod nevyužívání motivace fakt, že dítě motivovat nepotřebuje. Dva respondenti z řad rodičů uvedli, že motivaci nevyužívají, protože pracují podle metody Son Rise, která užívání motivace vylučuje a v motivaci vidí uplácení dítěte. Čtyři pedagogičtí pracovníci uvedli jako důvod nevyužívání časovou náročnost, tři pedagogičtí pracovníci uvedli, že dítě motivovat nepotřebuje. Ze srovnání grafů vyplývá, že motivaci využívá větší množství rodičů než pedagogických pracovníků. Rozdíl mezi skupinami činí 14%.



Graf č. 3 a 4: Využívání motivačních systémů rodiči dětí s PAS (vlevo) a pedagogickými pracovníky (vpravo) v procentech

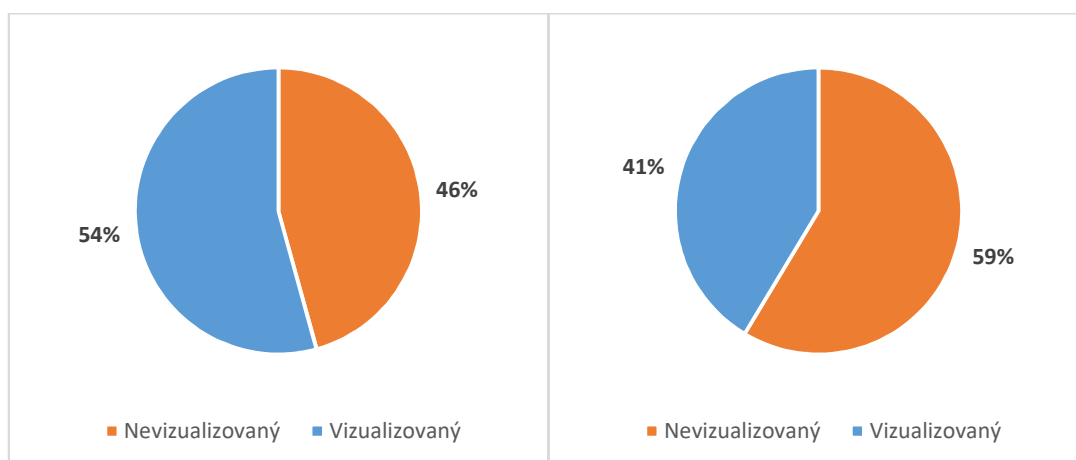
Další otázky se týkaly jen respondentů, kteří některý motivační systém využívají. Respondenti, kteří jej nevyužívají, na ně neodpovídali. Při využívání motivačních systémů lze určit, na jakém principu je postaven – buď se může jednat o pozitivní princip využívající sociální, materiální či činnostní odměny, nebo negativní princip využívající trest ve formě odebrání odměny, zákazu činnosti, případně fyzického trestu. Motivační systém může být v určitých případech kombinací obou výše zmíněných principů. Na pozitivním principu je postaven motivační systém u obou skupin respondentů – 86% rodičů a 93% pedagogických pracovníků. Na kombinaci pozitivního a negativního principu je postaven motivační systém 14% rodičů a 7% pedagogických principů, ve

všech případech se jedná o motivační systémy nevizualizované. Motivační systém postavený na trestech nevyužívá žádný z obou skupin respondentů (graf č. 5 a 6).



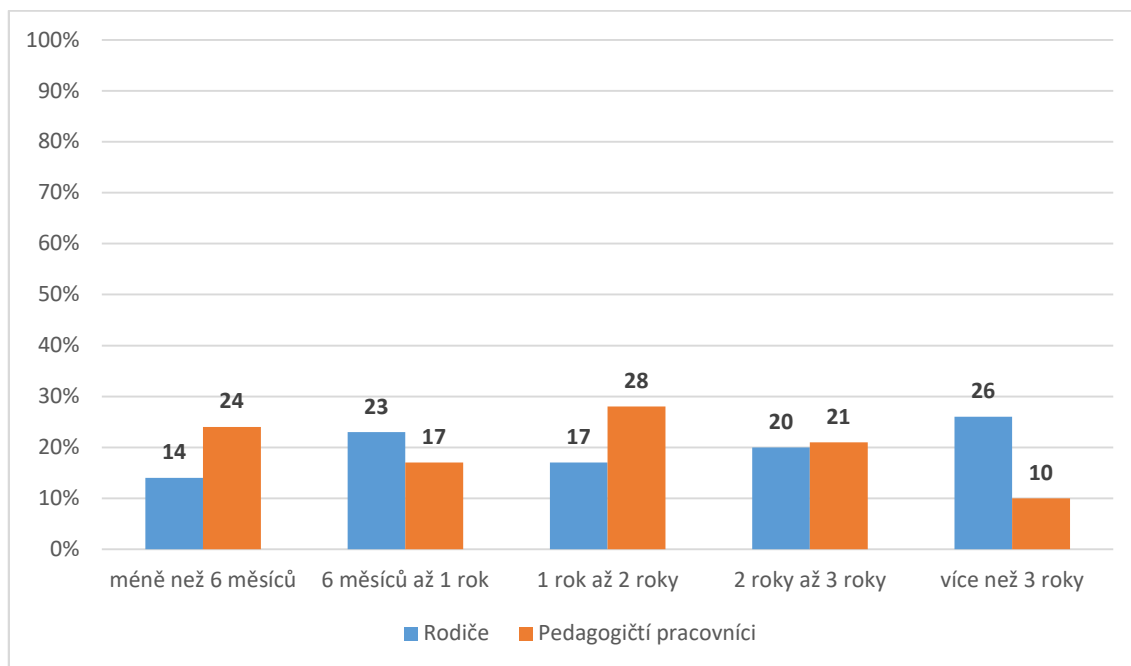
Graf č. 5 a 6: Zastoupení principů motivačních systémů rodičů dětí s PAS (vlevo) a pedagogických pracovníků (vpravo) v procentech

Motivační systémy lze rozdělit dle jejich povahy na nevizualizovaný a vizualizovaný typ. V případě nevizualizovaného typu dítě nesbírá žádné žetony, na odměně se s ním dospělá osoba domlouvá verbálně, případně ho verbálně informuje o tom, co dostane, když splní požadovaný úkol nebo když se bude správně chovat. Vizualizovaný systém spočívá v tom, že dítě sbírá žetony či jiné symboly, případně má vizuálně znázorněno, za co získá odměnu. Nevizualizovaný motivační systém využívá 46% rodičů a 59% pedagogických pracovníků. Vizualizovaný motivační systém využívá 54% rodičů a 41% pedagogických pracovníků. Vizuální motivační systém je tedy využíván častěji u rodičů než pedagogických pracovníků, rozdíl činí 13%.



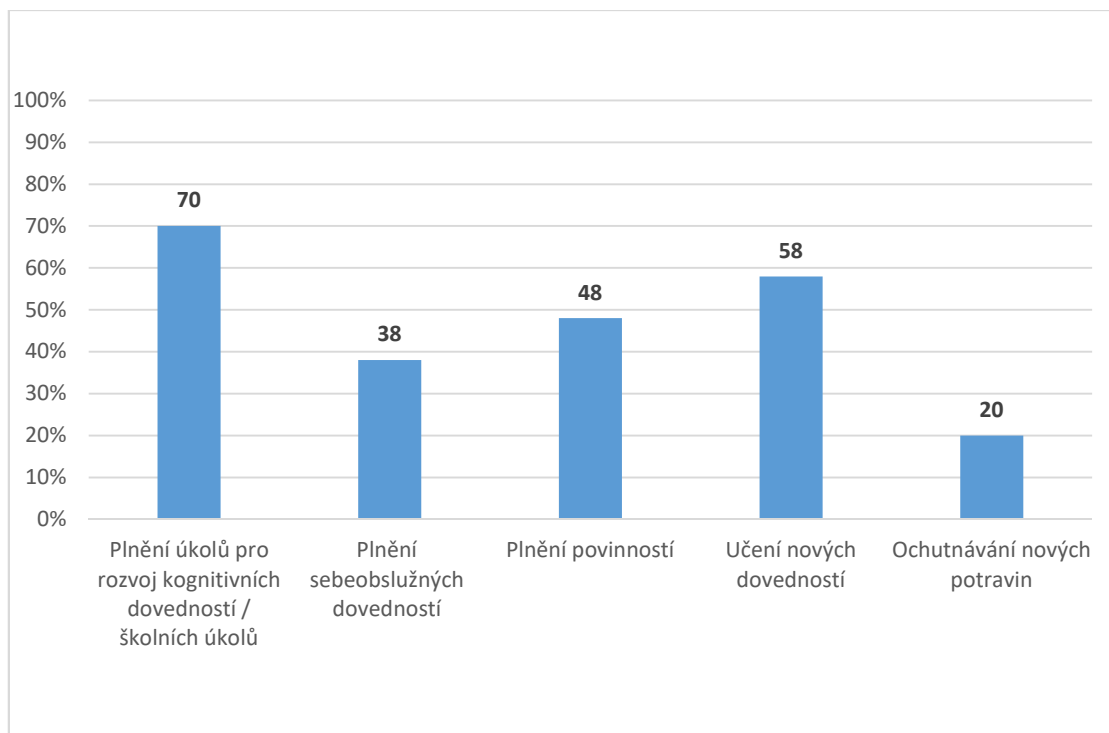
Graf č. 7 a 8: Typ motivačních systémů rodičů dětí s PAS (vlevo) a pedagogických pracovníků (vpravo) v procentech

V grafu č. 9 je znázorněna délka využívání motivačních systémů. Největší počet rodičů využívá motivační systém déle než 3 roky, největší počet pedagogických pracovníků 1 až 2 roky. Nejkratší doba využívání motivačních systémů u rodičů byla 1 měsíc, nejdelší 5 let. Průměrná doba činila 1 rok a 11 měsíců. Nejkratší doba využívání motivačních systémů u pedagogických pracovníků byla 1 měsíc, nejdelší 3 a půl roku. Průměrná doba využívání motivačních systémů u pedagogických pracovníků činila 1 rok a 4 měsíce. Jak z grafického znázornění vyplývá, výsledky jsou srovnatelné.



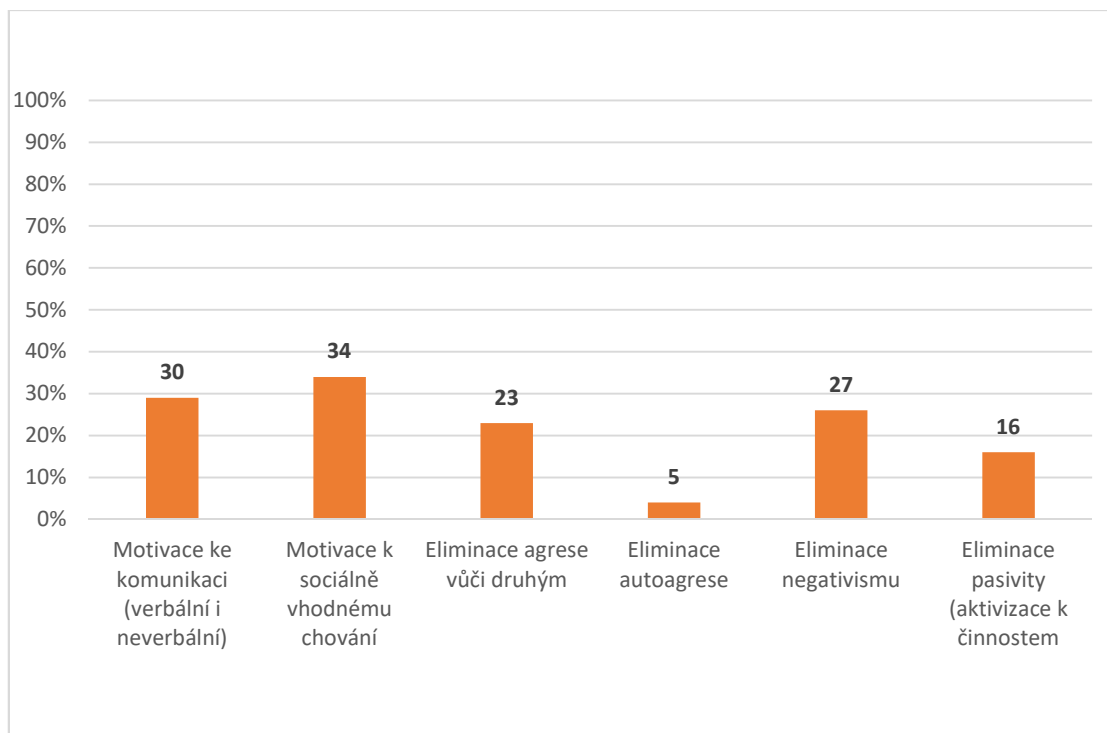
Graf č. 9: Délka využívání motivačních systémů v procentech

V grafu č. 10 je znázorněno, při jakých aktivitách bývají motivační systémy využívány nejčastěji. V grafu č. 11 je uvedeno, k posílení či eliminaci jakého druhu chování bývají využívány nejčastěji. V obou grafech jsou uvedeny dohromady odpovědi všech respondentů, kteří používají motivační systém (rodiče i pedagogičtí pracovníci), aby bylo zřejmé celkové využívání motivačních systémů. Z různých aktivit a činností využívají respondenti nejčastěji motivačních systémů k plnění úkolů pro rozvoj kognitivních dovedností a školních úkolů (70%), k učení nových dovedností (58%) a k plnění povinností, jako je pomoc v domácnosti, úklid svého pracovního místa (48%). 38% respondentů uvedlo, že je využívají k plnění sebeobslužných dovedností, a 20% motivuje děti k ochutnávání nových potravin.



Graf č. 10: Využívání motivačních systémů při plnění aktivit a upevňování nových dovedností v procentech

Co se týče oblasti chování, využívají respondenti motivační systém nejčastěji k motivaci k sociálně vhodnému chování (34%), k motivaci ke komunikaci - verbální či neverbální, k používání AAK (30%) a k eliminaci negativismu (27%). Co se týče projevů agrese – k její eliminaci vůči druhým ji využívá 23% a k eliminaci autoagrese pouhých 5%. Výsledky jsou znázorněny v grafu č. 11. Z porovnání grafů č. 10 a č. 11 vyplývá, že k plnění aktivit či upevňování nových dovedností využívají respondenti motivační systémy výrazně častěji než k upevňování či eliminaci chování.



Graf č. 11: Využívání motivačních systémů při upevňování či eliminaci chování v procentech

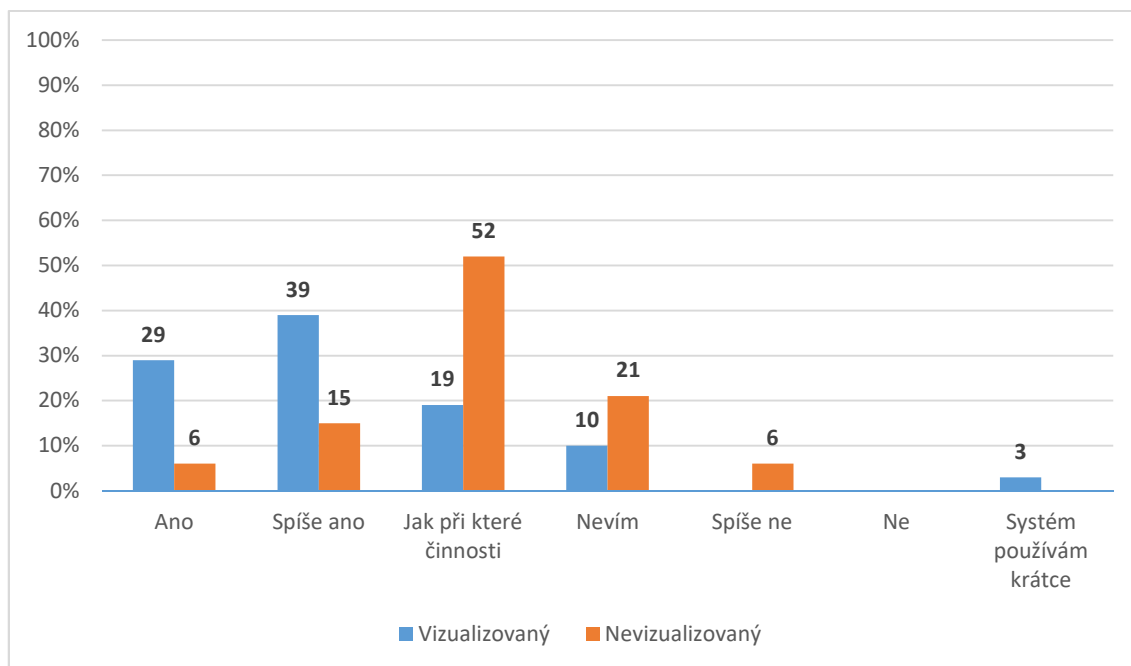
K plnění alespoň jedné aktivity nebo upevnění nové dovednosti motivační systém využívá 94% respondentů, zatímco k upevnění či eliminaci chování jej využívá 42%, tedy o 52% méně než v prvním případě. Výrazně častěji je tedy motivační systém využíván k plnění aktivity či upevnění nové dovednosti.

9.1.2 Hodnocení motivačních systémů

Obsahem následující kapitoly bude srovnání vizualizované a nevizualizované formy dle odpovědí respondentů.

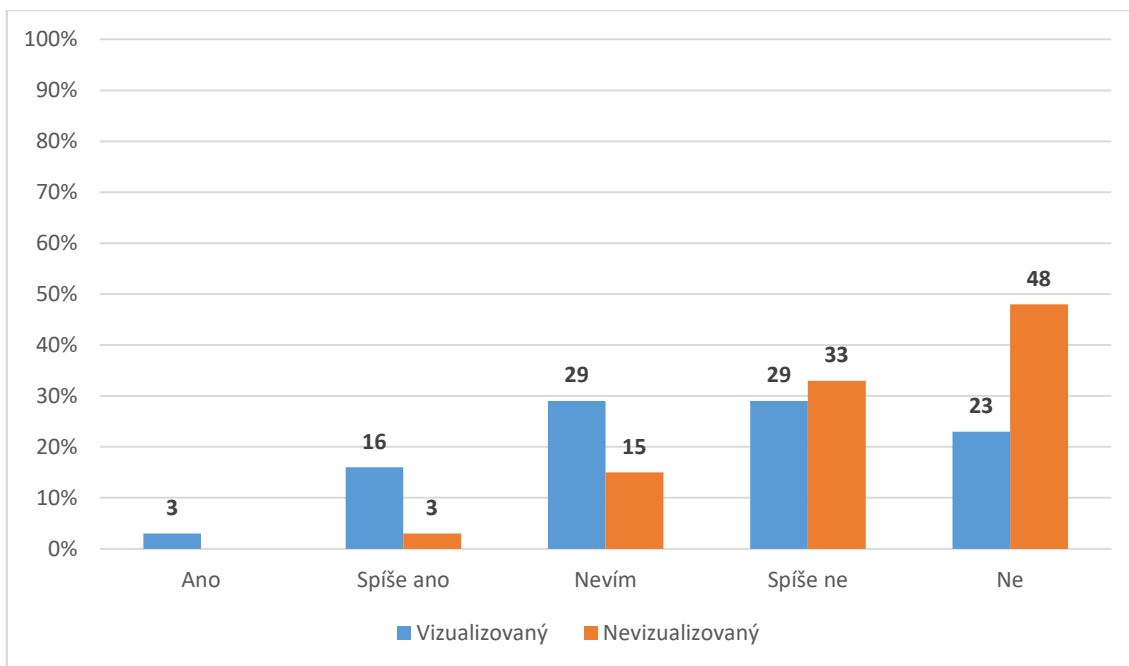
V další položce dotazníku respondenti zhodnocovali, zda je jimi využívaný typ motivačního systému funkční. Tedy jestli díky němu dochází ke zlepšení chování či nácvičku nových dovedností nebo plnění aktivit. V grafu č. 12 jsou zaznamenány odpovědi respondentů z Likertovy škály. Respondenti, kteří využívají vizualizovaný systém, jej nejčastěji hodnotili jako spíše funkční (39%), dále jako zcela funkční (29%), 25% uvedlo, že neví, zda je tento motivační systém funkční. Žádný z těchto respondentů neuvedl, že by jejich systém spíše nebyl nebo nebyl zcela funkční. V případě nevizualizovaného motivačního systému více než polovina respondentů uvádí, že je funkční pouze při některých činnostech (52%), 21% respondentů uvádí, že neví, jestli je funkční, 15%

uvádí, že je spíše funkční. Pouhých 6% uvádí, že motivační systém je zcela funkční a stejné množství uvádí, že je spíše nefunkční. Z grafu vyplývá, že vizualizovaný motivační systém je výrazně funkčnější než nevizualizovaný motivační systém.



Graf č. 12: Hodnocení motivačních systémů z hlediska jejich funkčnosti v procentech

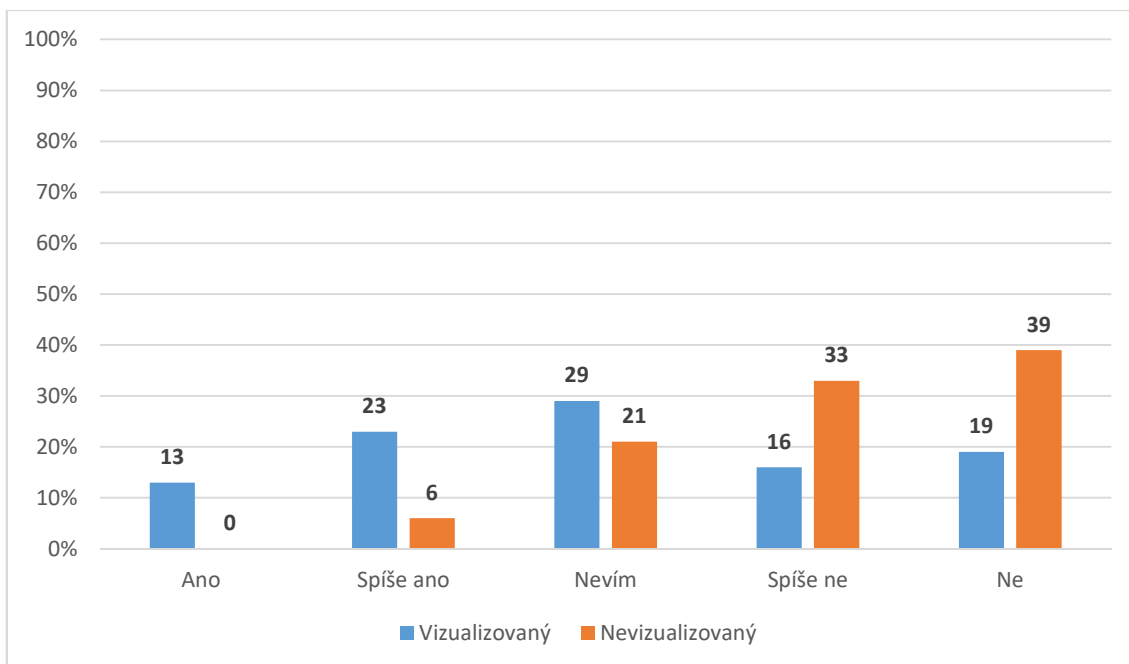
Další položka v dotazníku se týkala míry sociální stigmatizace při užívání motivačního systému. Rodiče nebo pedagogičtí pracovníci se setkávají s negativním hodnocením motivace dětí, laická veřejnost ji často považuje za „uplácení“. V grafu č. 13 je znázorněno, zda respondenti svůj motivační systém považují za sociálně stigmatizující. V případě vizualizovaného motivačního systému respondenti uváděli, že nevědí, zda jej považovat za sociálně stigmatizující (29%), a nebo jej za takový spíše nepovažují (29%). 23% uvedlo, že jej vůbec nepovažují za sociálně stigmatizující, 16% uvedlo, že jej za stigmatizující spíše považují, pro 3% respondentů je výrazně stigmatizující. Polovina respondentů užívající nevizualizovaný motivační systém jej nepovažuje za sociálně stigmatizující, třetina respondentů jej za takový spíše nepovažuje, 15% respondentů zvolilo názor neutrální, pro pouhá 3% je tento systém spíše stigmatizující. V případě nevizualizovaného systému se navíc nenašli žádní respondenti, kteří by jej považovali za zcela stigmatizující. Z grafu vyplývá, že respondenti využívající vizualizovanou formu pociťují vyšší míru sociální stigmatizace.



Graf č. 13: Hodnocení motivačních systémů z hlediska míry sociální stigmatizace v procentech

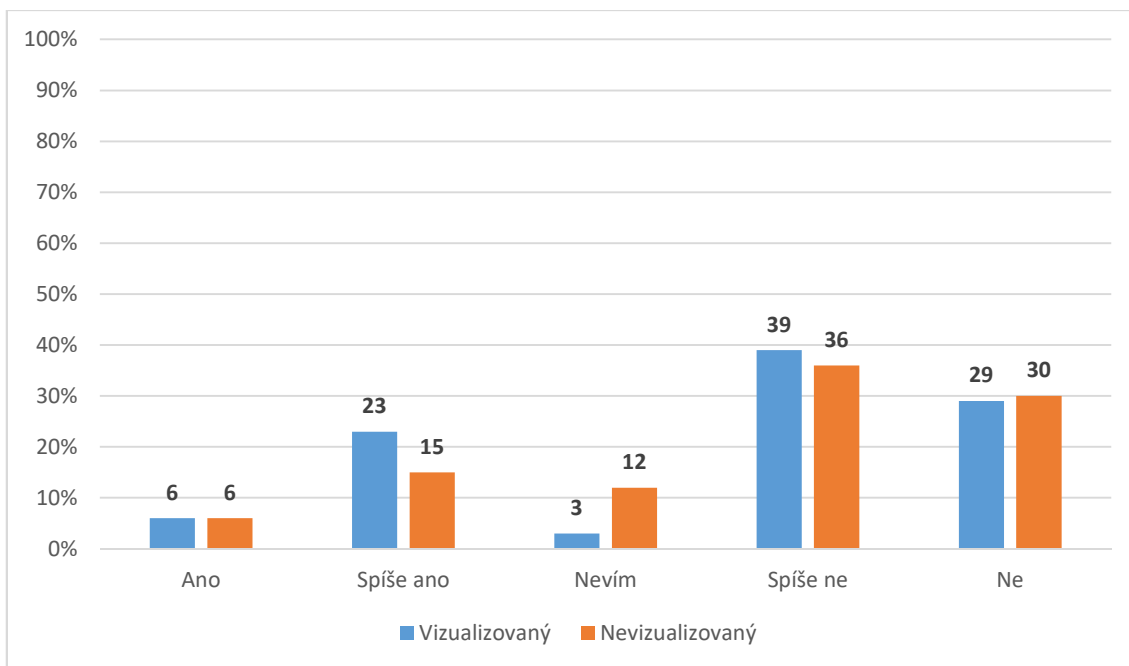
V dalších položkách dotazníku byly zjišťovány rozdíly v praktičnosti mezi motivačními systémy. Praktičnost byla posuzována ze tří hledisek – z časové, finanční a prostorové náročnosti. Motivační systém můžeme označit za praktický v případě, že práce s ním není finančně náročná, je časově únosná a pokud s ním lze snadno manipulovat a nezabere mnoho prostoru.

Práce s motivačním systémem není výrazně časově náročná pro 72 % uživatelů nevizualizovaných systémů, u vizualizovaných systémů je to pouze 35%, 23% uživatelů vizualizovaného systému a 21% uživatelů nevizualizovaného systému zastává neutrální názor. Pro pouhých 6% uživatelů nevizualizované formy je jeho používání spíše časově náročné. Pro 13% uživatelů vizualizované formy je její užívání velmi časově náročné, pro 29% spíše časově náročné. Z grafického znázornění v grafu č. 14 lze vyčíst, že práce s vizualizovaným systémem je pro respondenty časově náročnější než práce s nevizualizovaným systémem.



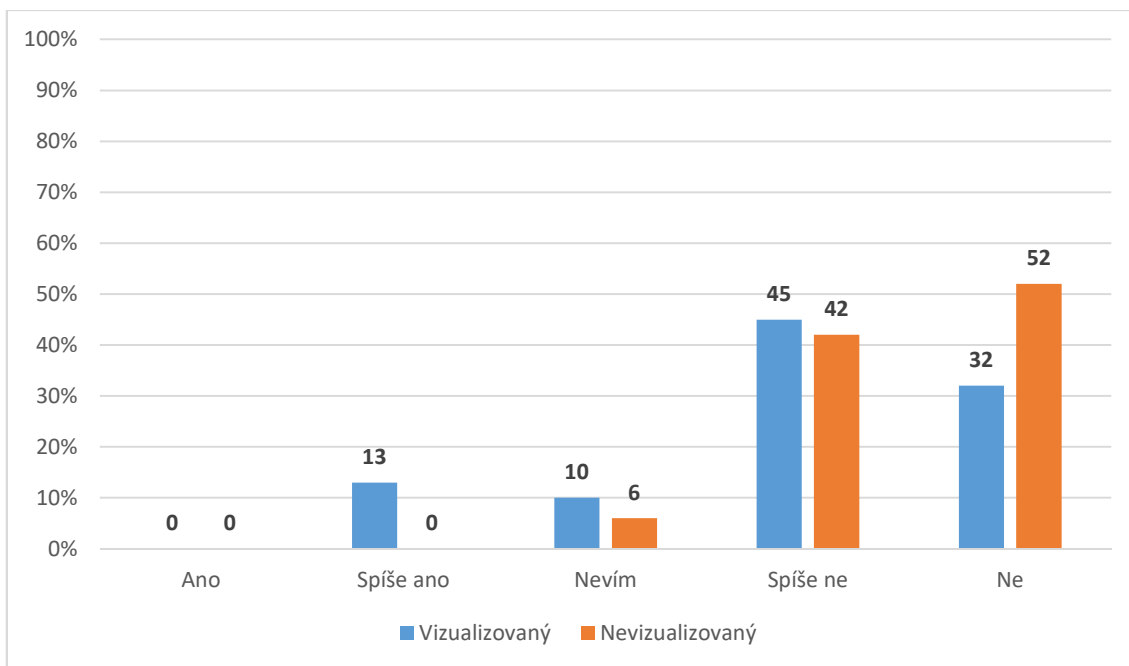
Graf č. 14: Hodnocení motivačních systémů z hlediska časové náročnosti v procentech

Dalším hlediskem bylo zjišťování finanční náročnosti. Pro 2/3 respondentů z obou skupin jejich využívání není finančně náročné, případně jen zanedbatelně. Vizualizovaný systém může být finančně náročnější kvůli spotřebě materiálu – laminování piktogramů či fotografií, avšak tuto položku většina rodičů považovala za zanedbatelnou. Znatelnější je spíše nakupování odměn, avšak to je u obou systémů srovnatelné a záleží to na dohodě dospělého s dítětem a uvážení dospělého. V této položce jsou motivační systémy srovnatelné.



Graf č. 15: Hodnocení motivačních systémů z hlediska finanční náročnosti v procentech

Posledním hlediskem je prostorová náročnost motivačního systému. Je to jeden z problémů vizualizovaného motivačního systému – rodič či pedagogický pracovník musí mít stále s sebou motivační tabulku, do které zaznamenává plusy nebo jiné symboly. Ve většině případů musí být po ruce i odměny. I proto další položka dotazníku zjišťovala právě prostorovou náročnost. Z výsledků je viditelné, že nevizualizované motivační systémy vyšly lépe – 94% respondentů je považuje za zcela nebo téměř prostorově nenáročné. U vizualizovaných systémů toto uvedlo 77% respondentů. Z grafu č. 16 lze vyčíst lepší výsledky nevizualizovaného systému, prostorová náročnost však není vysoká ani u vizualizovaného systému.



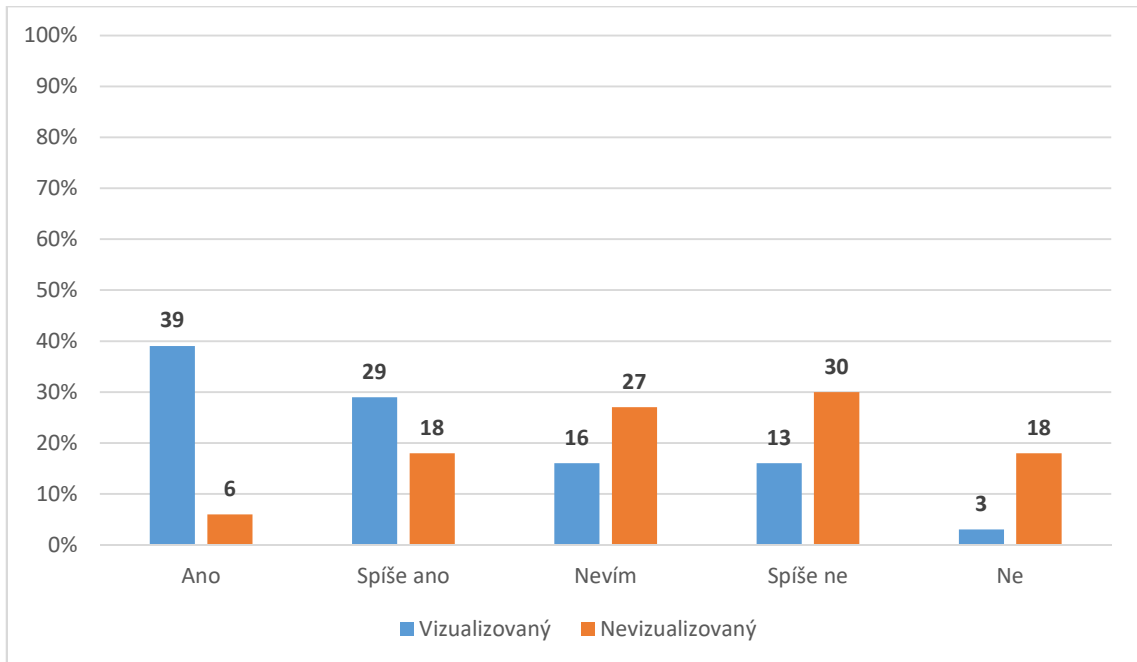
Graf č. 16: Hodnocení motivačních systémů z hlediska prostorové náročnosti v procentech

Z hlediska časové a prostorové náročnosti respondenti lépe hodnotili nevizualizovaný motivační systém, v případě finanční náročnosti byl rozdíl mezi systémy zanedbatelný. Za praktičtější tedy respondenti považují nevizualizovanou formu – tedy motivování verbální cestou.

Důležitým kritériem při srovnávání motivačních dotazníků je jejich variabilita. Pro potřeby této práce bude variabilita hodnocena ze tří hledisek – možnosti využití různými osobami, na různých místech a při různých činnostech (případně při různém chování).

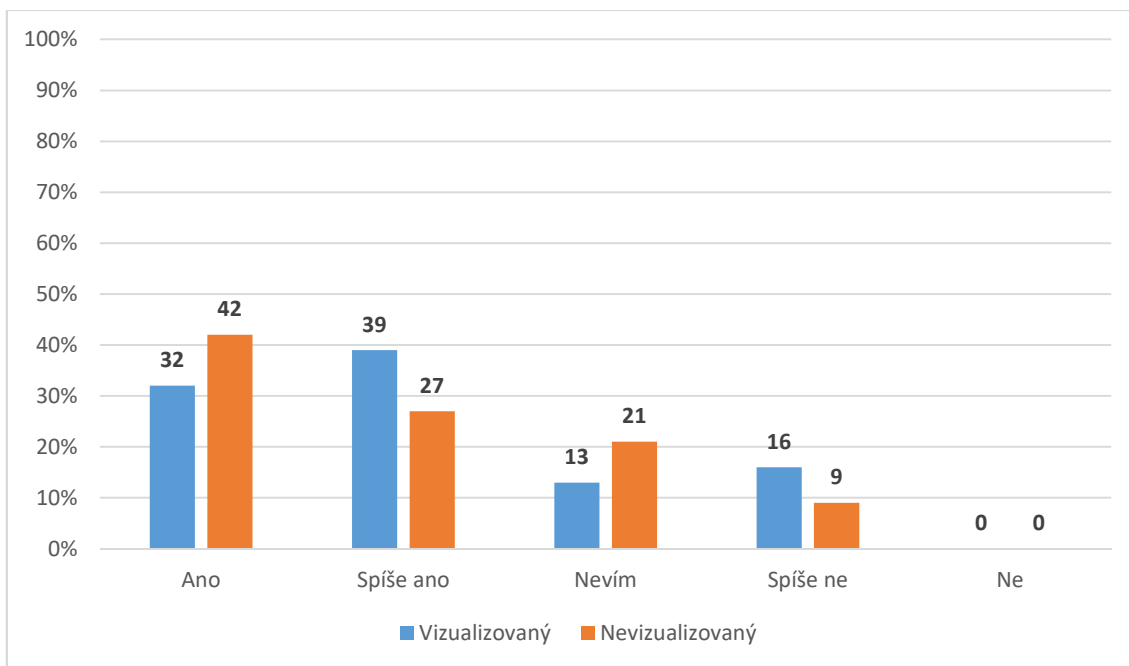
Respondenti odpovídali na otázku, zda mohou jejich motivační systém užívat různé osoby, přičemž se jeho efektivita nezmění. Je to důležité hledisko, stává se, že někdy dítě s PAS pracuje s motivačním systémem jen pod vedením terapeuta, ale s rodičem nebo pedagogickým pracovníkem to není tolik úspěšné. V případě vizualizované formy jde o to, zda s motivační tabulkou může pracovat rodič, prarodič, pedagog, terapeut a ostatní osoby – 39% rodičů uvedlo, že ano. U nevizualizovaného systému – tedy verbálního motivování uvedlo možnost ano pouhých 6% respondentů. Možnost spíše ano zvolilo 29% uživatelů vizualizované formy a 18% nevizualizované formy. Neutrální názor zastává 16% uživatelů vizualizované formy a 27% uživatelů nevizualizované formy. Možnost, že s pracovním motivačním systémem spíše nemohou pracovat různé osoby, zvolilo 13% uživatelů vizualizované formy a 30% uživatelů nevizualizované formy –

byla to nejčastější odpověď těchto respondentů. Pouhá 3% respondentů využívající vizualizovanou formu se domnívá, že s jejich motivačním systémem určitě nemohou pracovat různé osoby. Stejnou možnost zvolilo 18% uživatelů nevizualizované formy. Z grafu č. 17 vyplývá, že vizualizovaný motivační systém je variabilnější z hlediska možnosti využití různými osobami.



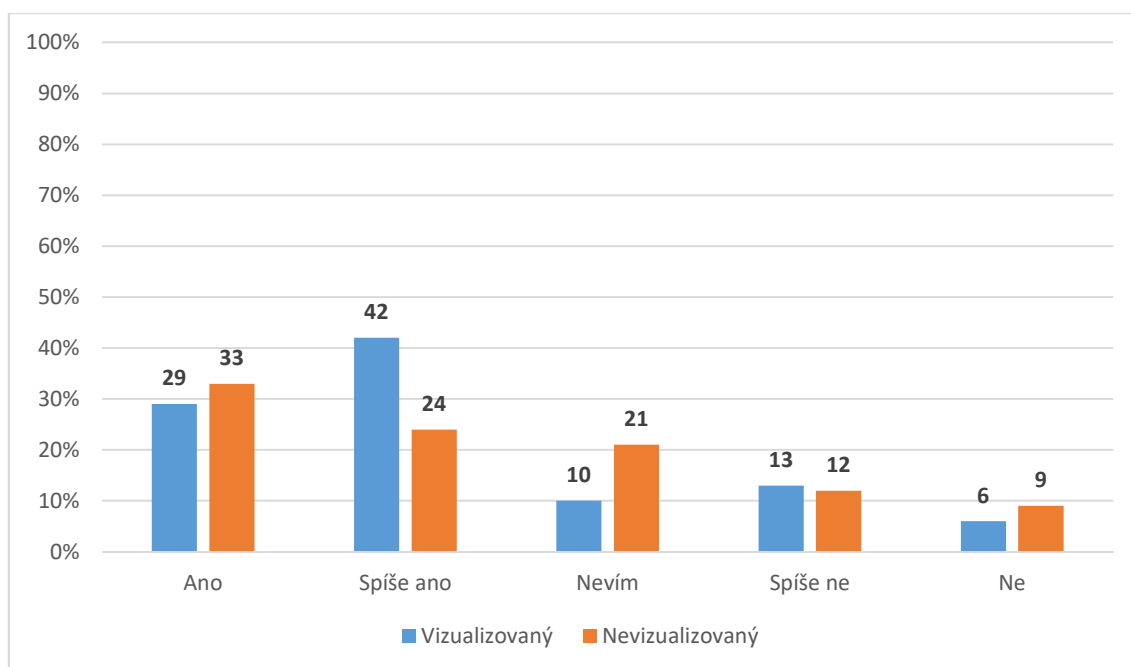
Graf č. 17: Hodnocení motivačních systémů z hlediska možnosti využití různými osobami v procentech

Respondenti byli dále tázáni na možnost využití motivačního systému v různých prostředích – např. doma, ve školském zařízení, u prarodičů, v obchodě nebo na hřišti. Odpovědi respondentů jsou znázorněny v grafu č. 18 – 32% uživatelů vizualizovaného systému uvedlo, že jej lze používat ve všech prostředích, 39%, že téměř ve všech. U nevizualizované formy činily hodnoty u těchto odpovědí 47% a 27%. Neutrální odpověď zvolilo 13% respondentů užívajících vizualizovaný systém, 21% těch, kteří užívají nevizualizovaný systém. Pro 16% osob vizualizovaný systém spíše nelze využívat v různých prostředích, stejnou odpověď uvedlo 9% uživatelů nevizualizované formy. V této oblasti je variabilnější nevizualizovaná forma, avšak jak vyplývá z grafu, rozdíl je minimální a systémy jsou tudíž srovnatelné.



Graf č. 18: Hodnocení motivačních systémů z hlediska možnosti využití v různých prostředích v procentech

V další položce byla zjišťována možnost využití při různých aktivitách či při motivaci ke vhodnému chování nebo eliminaci problémového chování. Jde tedy o to, zda je systém z tohoto hlediska variabilní. Nejčastěji respondenti volili první dvě možnosti. Nejvyšší stupeň variability motivačního systému z tohoto hlediska zvolilo 29% uživatelů vizualizované formy a 33% uživatelů nevizualizované formy. Možnost „spíše ano“ zvolilo 42% uživatelů vizualizované formy a 24% uživatelů nevizualizované formy. Neutrální možnost zvolilo 10% uživatelů vizualizované formy a 21% uživatelů nevizualizované formy. Za variabilní z tohoto hlediska spíše nepovažuje motivační systém 13% uživatelů nevizualizované formy a 12% uživatelů vizualizované formy. Motivační systém při různých aktivitách nelze využívat podle 6% uživatelů vizualizované formy a 9% uživatelů nevizualizované formy. Oba typy těchto systémů tedy respondenti z tohoto hlediska hodnotí spíše pozitivně, jak i vyplývá z grafického znázornění. Mírně lepší výsledky jsou ale u vizualizované formy (graf č. 19).



Graf č. 19: Hodnocení motivačních systémů z hlediska možnosti využití při různých aktivitách (či různém chování) v procentech

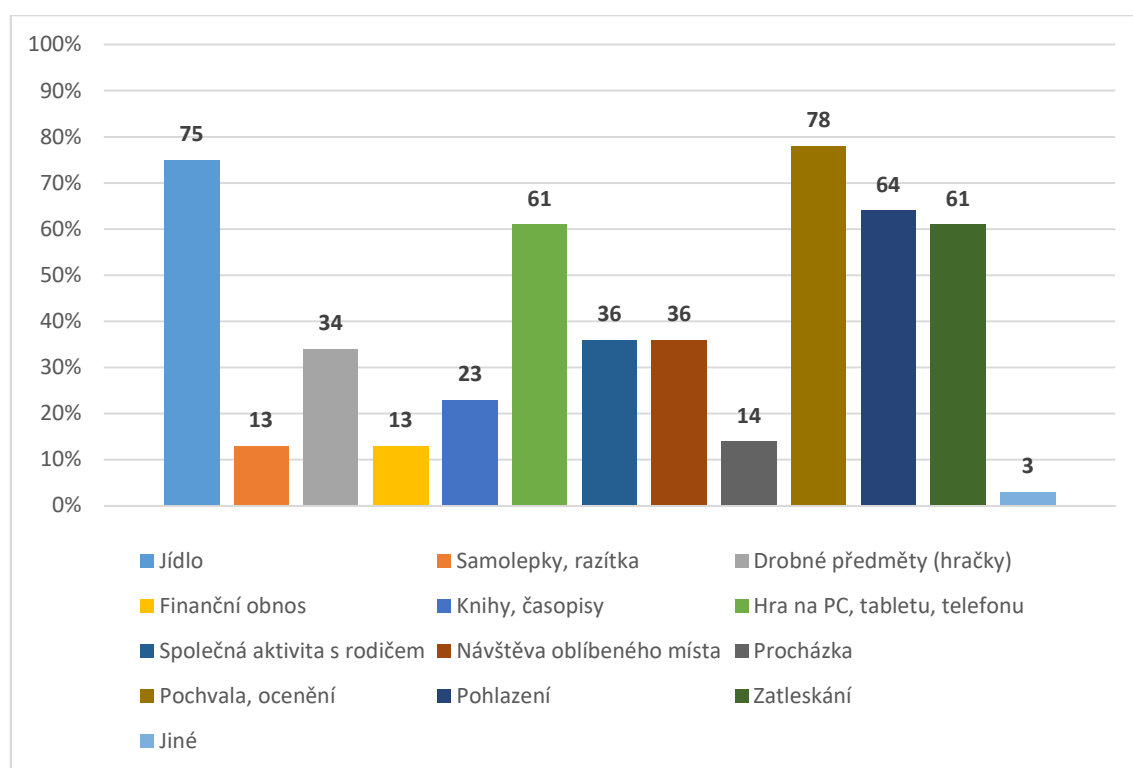
Z hlediska variability hodnotí respondenti lépe vizualizovaný systém. Respondenti u něj uvedli vyšší možnost používání různými osobami. Z hlediska využití na různých místech nebo při různých aktivitách byly výsledky srovnatelné.

V další položce dotazníku bylo zjišťováno, jestli respondenti nějak motivační systém změnili. 16% respondentů uvedlo, že se mění pouze spektrum odměn. 6% respondentů uvedlo, že dříve využívalo verbální systém, ale protože na něj dítě nereagovalo, používají nyní vizualizovanou formu. 3% respondentů uvedla, že používala vizualizovanou formu, ale protože byla příliš časově náročná, rozhodli se pro formu nevizualizovanou, tedy verbální. 47% respondentů uvedlo, že ke změně motivačního systému nedošlo. 28% na otázku neodpovědělo. Nejčastěji tedy ke změně motivačního systému nedošlo.

9.1.3 Druhy pozitivních posilovačů (odměn)

Poslední část dotazníku se věnovala druhům odměn, kterými respondenti motivují děti s PAS. Respondenti mohli volit jak odměny materiální (jídlo, samolepky a razítka, drobné předměty a hračky, finanční obnos, knihy a časopisy), činnostní (hra na PC, tabletu, telefonu či herní konzoli, společná aktivita s rodičem, návštěva oblíbeného místa jako je bazén nebo kino, procházka) nebo odměny sociální (pochvala a ocenění, pohlazení nebo zatleskání). Respondenti mohli připsat také svou vlastní odpověď. Nejčastěji volili

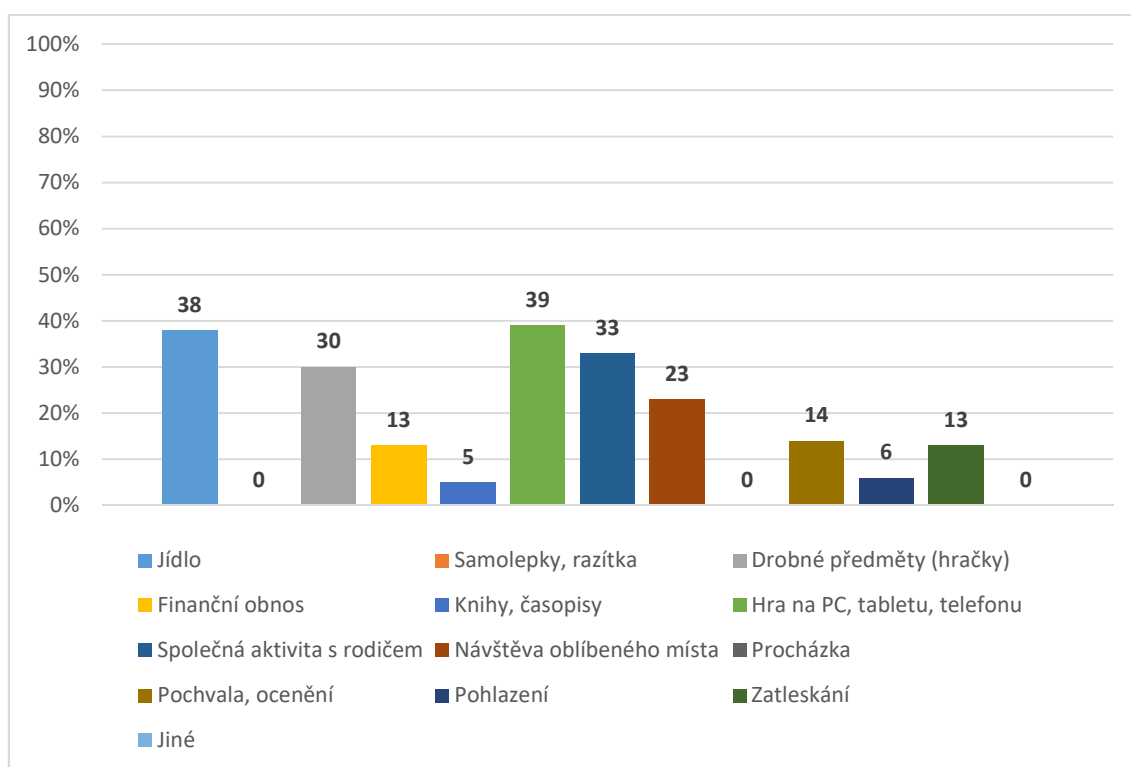
odměny sociální – 78% děti odměňuje pochvalou a oceněním, 64% pohlazením a 61% zatleskáním. Druhou kategorií, kterou respondenti volili nejčastěji, byly odměny materiální – jídlo jako odměnu volilo 75%, drobné předměty a hračky 34%, 23% volilo knihy a časopisy, 13% volilo finanční obnos a 13% obdržely také samolepky a razítka. Poslední kategorií byly činnostní odměny. 61% respondentů uvedlo, že děti za odměnu tráví čas hraním na počítači, telefonu, tabletu nebo herní konzoli, 36% respondentů uvedlo, že odměnou je pro dítě návštěva oblíbeného místa nebo společná aktivita s rodičem. 14% respondentů dítě odměňuje procházkou. 3% respondentů zapsala vlastní odpověď – jejich děti mají za odměnu kreslení či malování. Tato odpověď se řadí také mezi činnostní odměny.



Graf č. 20: Druhy pozitivních posilovačů, kterými respondenti děti odměňují v procentech

V další položce měli respondenti zhodnotit, které z těchto posilovačů jsou pro děti nejvíce motivující, tedy které nejvíce dítě vedou k plnění aktivit či změně chování. Respondenti nejčastěji uváděli hru na PC, tabletu, telefonu nebo herní konzoli (39%), jídlo (38%) a společnou aktivitu s rodičem (33%). Zatímco z grafu č. 20 je patrné, že respondenti nejčastěji používají sociální odměny, z grafu č. 21 vyplývá, že tyto odměny jsou pro děti nejméně motivující. Verbální pochvala a ocenění nejvíce motivuje 14%,

zatleskání 13% a pohlazení 6% dětí. Na druhém místě v grafu č. 20 byly materiální odměny – na stejném jsou i v grafu č. 21. 38% dětí motivuje nejvíce jídlo, 30% dárek v podobě drobného předmětu nebo hračky, 13% finanční obnos, 5% kniha nebo časopis, pro žádné z dětí není nejvíce motivující samolepka nebo razítko. Na posledním místě v grafu č. 20 skončily činnostní odměny – v grafu č. 21 jsou ale nejčastěji uváděny jako nejvíce motivující. 39% dětí motivuje nejvíce hra na PC, tabletu, telefonu nebo herní konzoli, 33% dětí motivuje nejvíce společná aktivita s rodičem, 23% návštěva oblíbeného místa, žádné dítě nejvíce nemotivuje procházka.



Graf č. 21: Nejvíce motivující pozitivní posilovače

Je tedy velký rozdíl v tom, co respondenti užívají jako odměnu nejvíce (sociální pochvala) a tím, co je pro dítě nejvíce motivující (odměna činnostní, případně materiální). Je však pozitivní, že mezi činnostními odměnami, které děti nejvíce motivují, jsou i odměny, které mají sociální kontext – dítě vykonává společnou aktivitu s rodičem či s ním jde na své oblíbené místo.

9.2 Případová studie

- Matyáš, 8 let,
- Diagnóza: Aspergerův syndrom
- klient Centra LIRA od roku 2016

9.2.1 Rodinná anamnéza

Matyáš pochází z úplné rodiny, žije s matkou a otcem v malém městě. Sourozence nemá. Otec (48) je vysokoškolsky vzdělaný, pracuje ve stavebním průmyslu na vysoké pozici, většinu měsíce pracuje v zahraničí, zajišťuje finanční stránku chodu domácnosti. Domnívá se, že on sám by mohl mít Aspergerův syndrom, vzhledem ke své nižší sociální zdatnosti. Matka (35) absolvovala střední zdravotnickou školu, poté pracovala jako zdravotní sestra v krajské nemocnici, v současné době je v domácnosti.

Protože otec je doma spíše sporadicky, výchova chlapce je převážně na matce. Prarodiče z matčiny strany již nežijí, prarodiče z otcovy strany o kontakt s chlapcem nejeví zájem. Matka s chlapcem tráví veškerý volný čas. Mezi rodiči panují neshody ohledně výchovy chlapce. Otec Matyášovo problémové chování spíše zlehčuje, omlouvá jej. Pro matku je naopak jeho chování nepřijatelné. V rodině se mimo chlapce a pravděpodobně otce nevyskytuje nikdo s poruchou autistického spektra.

9.2.2 Osobní anamnéza

Charakteristika dítěte

Matyášovi je 8 let, má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Diagnózu stanovila soukromá klinická psychologka. Chlapec je menšího vzrůstu a štíhlé postavy. Intelektově je v pásmu mírného nadprůměru.

Prenatální a perinatální průběh

Těhotenství matky bylo plánované. Otěhotněla ve 27 letech. Těhotenství probíhalo fyziologicky, matka nepocítovala výraznější obtíže. Podstoupila všechna doporučená vyšetření. Porod byl vyvolávaný – ve 41. týdnu těhotenství. Porodní hmotnost 3750g, délka 54 cm, APGAR skóre 9-9-9. Chlapec byl těsně po porodu méně aktivní a měl novorozeneckou žloutenku.

Kojenecký a batolecí věk

Chlapec měl již v raném dětství problémy se spánkem. Budil se i 10x za noc, přes den nemohl usnout. Na matku byl silně fixován, usnul pouze, když ležel na matce. S krmením byly také obtíže, trpěl na silné střevní koliky, špatně přibíral na váze. Pohybový vývoj byl opožděn, sedět a lézt po čtyřech začal v 11 měsících, chodit začal téměř ve dvou letech. Pleny potřeboval do 3 let věku, dříve se bránil vysazování na nočník, plakal a křičel, bál se vody, nechtěl se koupat ani si umývat ruce. Velké obtíže

byly v řečovém vývoji, mluvit začal až ve 3 letech, a to v angličtině. Od té doby také rodina navštěvovala soukromou logopedickou ambulanci. Zde poprvé logopedka rodinu upozornila na možnost Aspergerova syndromu u jejich syna. Rodiče si sice odlišnosti ve vývoji chlapce uvědomovali, ale omlouvali je se slovy, že „syn to dožene, tatínek začal také mluvit později“. Chlapec již od malička ulpíval na stále stejných pohádkách a na stejných aktivitách. Nejoblíbenějším tématem byla pohádka Mašinka Tomáš, plastové vláčky si rovnal do řad. Stereotypní chování vyžadoval také po rodičích – matka kupříkladu nesměla vynášet odpadky, protože to běžně dělal otec.

Předškolní věk a počátek mladšího školního věku

Od třetího roku se výrazně zvyšovala chlapcova slovní zásoba, nejdříve používal anglická slova, ale postupně si začal osvojovat i slova svého mateřského jazyka. Ve 4,5 letech mluvil plyně ve větách, již v té době užíval i odborné výrazy. Co se týče hrubé motoriky, objevovaly se problémy v koordinaci pohybů a v rovnováze. V oblasti jemné motoriky byl v normě. Se spánkem měl obtíže, večer nemohl usnout a budil se kolem páté hodiny ráno. Z jídla měl rád zejména suché a sypké potraviny, ale zvládl sníst téměř cokoliv. Pil výhradně neslazenou minerální vodu. Hra u něj byla stále spíše stereotypní, hrál si s vláčky, rád si prohlížel encyklopedie, díval se na videa na tabletu. Přes den byl nejraději sám, případně s matkou. Pokud nebylo vyhověno jeho požadavku, křičel a fyzicky napadal matku. Ke kontaktu s dětmi neměl moc příležitostí. Pokud se s vrstevníkem setkal, jevil o něj zájem, ale nevěděl, jak jej kontaktovat. Mnohokrát se stalo, že druhé dítě udeřil, protože nevěděl, jak jej vyzvat ke hře. Do mateřské školy nastoupil ve čtyřech letech, ale chodil tam pouze na dopoledne. Adaptace trvala téměř půl roku, ráno odmítal pustit matku pryč. Děti o kontakt s ním příliš nestály, on sám je kontaktoval tak, že je štípal nebo udeřil. Učitelky v mateřské škole matce doporučovaly navštívit některé diagnostické pracoviště. Matyáš v pěti letech absolvoval vyšetření u klinické psycholožky, ta stanovila diagnózu Aspergerův syndrom. Ve stejné době se dostal také do péče Speciálně pedagogického centra. V 6 letech nastoupil do běžné základní školy s asistentem pedagoga. Adaptace proběhla lépe než v případě mateřské školy, protože se chlapec těšil, že se ve škole něco nového naučí. Během čtvrt roku se ale chování výrazně zhoršilo, Matyáš bojkotoval asistentku, k dětem byl negativistický a agresivní. Stejně se choval doma vůči matce. Půl roku po začátku školní docházky matka objevila na internetových stránkách organizaci Centrum LIRA, poskytující návčiky sociálních dovedností pro děti s poruchou autistického spektra, kde se dostal do

péče terapeutky – autorky diplomové práce. První 3 měsíce probíhaly individuální nácviky, poté absolvoval i nácviky skupinové.

Současný stav

Chlapec komunikuje verbálně. Slovní zásoba je nadprůměrná, zejména v oblastech, které ho zajímají. Často užívá odborné výrazy, projev je velmi formální. Intonace je nepřirozená, chlapec mluví vysokým a pisklavým hlasem, to se stupňuje ve chvílích, kdy se mu něco nelíbí. Reciprocita v rozhovoru je nedostatečná, není schopen rozvíjet konverzaci, která se netýká jeho oblíbeného tématu. Neverbální komunikace je chudá, chlapec nedokáže vyjádřit své potřeby neverbálně a nerozumí neverbálním projevům ostatních osob. Chlapec vyžaduje stálou pozornost druhého. Přitahuje ji zejména problémovým chováním – vyrušováním, křičením, opakováním stejných frází stále dokola. Větší zájem projevuje o dospělé osoby. O přátelství s intaktními vrstevníky má zájem, ale neví jak je navázat. Sám u činnosti nevydrží, vyžaduje pozornost druhých. U oblíbených činností vydrží déle, činnosti, které jej nebaví, vykonává, když je motivován. Dokáže se sám obléci, dodržuje základní hygienu. V jídle nejsou výrazné zvláštnosti. Zajímá ho elektronika, vlaky, encyklopedie a stolní hry, hrady a zámky. Náhlá změna programu či jiný postup, než na který je zvyklý, spouští problémové chování, dále jej vyvolává situace, kdy si vyžaduje pozornost druhého a ten mu ji nevěnuje. Problémové chování se projevuje křikem, brečením, boucháním, škrcením. Uklidní se sám v místnosti, poté chce od matky pochovat, následně je schopen se dohodnout na kompromisu.

9.2.3 Problematika motivace, intervence

Chlapec byl vnitřně motivován pouze k aktivitám, které jemu samotnému dávaly smysl a bavily ho. Jinak byla vnitřní motivace velmi slabá. Matka uvedla, že chlapce nijak cíleně nemotivovala. Občas využila verbální pobídku, ale motivační systém nijak systematicky vytvořen neměla. Občas se s chlapcem domluvila, že dostane dárek, když bude hodný. Tento termín byl však pro něj málo konkrétní, nevěděl, jak se chovat, někdy se stalo i to, že odměnu nezískal, protože rodiče zapomněli. Jako odměny navíc získával sladkosti, které jindy dostal od prarodičů, když k nim přišel na návštěvu.

Při nácvicích sociálních dovedností se chlapec s terapeutkou domluvil na využívání vizualizovaného motivačního systému. Chlapec měl motivační tabulku, na které byla fotografie vlaku. Tabulka měla 10 políček, do kterých se vyplňovaly plusy. Za 10 plusů

získal chlapec smajlíka. S rodiči měl domluveno, jakou věc či aktivitu může získat za určitý počet smajlíků. Pro rodiče bylo obtížné vymyslet s chlapcem odměny. Od terapeutky dostali pokyn, že činnosti a aktivity, které si domluví jako odměny, nemůže mít chlapec volně dostupné. Motivace by totiž v tu chvíli nefungovala. Společně si domluvili tento systém odměn:

1 smajlík	Bonbon
2 smajlíci	Čokoládová tyčinka
3 smajlíci	30 minut hry na herní konzoli společně s rodičem
5 smajlíků	Nové puzzle s motivem dopravních prostředků
10 smajlíků	Návštěva hradu nebo zámku

Tabulka č. 7: Systém odměn chlapce z případové studie

Motivační systém používala s chlapcem zpočátku pouze terapeutka. Během nácvičku s chlapcem plnila různé aktivity, vedla s ním rozhovory. Stávalo se, že chlapec se zvolenou aktivitou nesouhlasil. Byl však motivován prostřednictvím motivačního systému k tomu, aby danou aktivitu alespoň vyzkoušel. S terapeutkou měl domluvené, za jaké sociálně vhodné chování může plusy do tabulky získat. Např. při vedení rozhovoru dostával plusy za to, když se držel tématu, reagoval na to, co říká druhý, zajímal se o druhého. Když se chlapec choval dle domluvených pravidel, dostal plus – došlo k pozitivnímu zpevnění chování. Na nácvicích sociálních dovedností se práce s motivací osvědčila, chlapec byl dobře naladěný, věděl, že může ze sociálně vhodného chování profitovat. Při prvních nácvicích chlapce motivovalo samotné sbírání plusů a smajlíků, poté se mu ale symboly okoukaly a zásadní bylo, jakou odměnu měl s rodiči domluvenou.

Po absolvování nácviček se rodiče rozhodli k vyzkoušení motivačního systému. Využívala je matka i otec, když nebyl v zahraničí. Chlapec na motivační systém v domácím prostředí reagoval pozitivně, méně často docházelo k výbuchům vzteku. Pokud byl chlapec nespokojený, rodiče se snažili s ním domluvit a motivovali jej prostřednictvím slíbené odměny. Chlapec používání motivačního systému sám vyžadoval, uvedl, že mu pomáhá se kontrolovat.

Matka s terapeutkou se domluvily, že se pokusí přenést motivační systém i do školy. Asistentka se přišla podívat na nácviky a byla přítomna práci s motivačním systémem. Poté proběhla konzultace matky, terapeutky a asistentky. Asistentka nechtěla motivační systém používat, argumentovala tím, že je práce s tabulkou časově náročná, chlapcovi spolužáci by na ni mohli negativně reagovat. Měla pocit, že by rozdávání plusů zdržovalo průběh vyučování. Ona sama chlapce v té době motivovala verbálně, tvrdila, že pochvala je pro něj největší odměnou. Matka však argumentovala chlapcovým problémovým chováním, které ve škole přetrvává, zatímco doma i na nácvicích se výrazně zlepšilo.

Pro matku bylo velmi obtížné asistentku přesvědčit. Na následující schůzku s terapeutkou však přinesla chlapcův individuální vzdělávací plán, kde byla podpora motivace žáka stanovena jako jedno z podpůrných opatření. Po konzultaci s třídní učitelkou a pracovníci speciálně pedagogického centra se domluvily na používání vizualizovaného motivačního systému i během vyučování. Odměny si nadále obstarávali sami rodiče.

Chlapec pracuje s motivačním systémem na nácvicích, doma a ve škole už více než rok. Jeho problémové chování se výrazně zlepšilo ve všech třech prostředích. K afektivnímu chování sice dochází stále, avšak jeho frekvence se výrazně snížila. Zatímco před rokem měl záchvaty vzteku několikrát denně, nyní se objevují maximálně jednou týdně. Chlapec je schopen své chování korigovat díky odměnám, které si s rodiči domlouvá. Také se už lépe orientuje v tom, jaké chování po něm okolí požaduje. Všichni zúčastnění uvádějí, že práce s vizualizovaným systémem je sice časově náročná, ale chlapec je spokojenější, ve škole se lépe soustředí a nedochází tak často ke konfliktům. Ke zlepšení chlapcova chování přispělo i využívání psaného denního režimu a včasná příprava na změny – jak v domácím prostředí, tak i ve škole.

10 Souhrn výsledků a diskuse

Souhrn výsledků a údajů, které byly získány výzkumem, budou dále shrnuty a diskutovány. Budou porovnávány také s názory odborníků, kteří se problematice poruch autistického spektra a motivačních systémů věnují.

Prostřednictvím dotazníkového šetření byla získána data, pomocí nichž byly zodpovídaný výzkumné otázky a zodpovězeny hypotézy. Respondenty dotazníkového šetření byli klienti organizace Centrum LIRA, z. ú. – rodiče dětí s poruchou autistického spektra a pedagogičtí pracovníci, kteří s těmito dětmi pracují ve školských zařízeních (učitelé, asistenti pedagoga). Ke každému dítěti tedy náležely dva dotazníky – jeden od rodiče a jeden od pedagogického pracovníka. Pro dokreslení problematiky motivačních systémů byla realizována případová studie chlapce s poruchou autistického spektra, u kterého je využíván motivační systém v domácím i školském prostředí. Rodiče i pedagogičtí pracovníci mají navíc zkušenost s nevizualizovanou i vizualizovanou formou motivačního systému.

Výzkumná otázka č. 1 zjišťuje, jaké druhy motivačních systémů a odměn jsou používány u dětí s PAS. Z odpovědí respondentů je patrné, že některý motivační systém využívá většina rodičů i většina pedagogických pracovníků. Rodiče i pedagogičtí pracovníci většinou využívají motivační systém založený na pozitivním principu – tedy využívá odměny. Motivační systém založený na negativním principu, tedy na trestech, zákazech a odebrání činnosti, nevyužívá žádný z respondentů. Systém kombinující oba principy využívá asi desetina respondentů. Pešek (2014, s. 23 – 25) vyzdvihuje pozitivní princip, protože systém neupozorňuje na problémové chování dítěte. Tedy ten systém, který volilo nejvíce respondentů. Stejný názor zastává i Matějček (2007, s. 31) u intaktních dětí – uvádí, že odměny mají lepší výchovný efekt, ukazují dítěti správné chování a trest děti v jejich jednání pouze utlumuje. Co se týče druhů motivačních systémů, respondenti volili mezi vizualizovaným a nevizualizovaným. Měli také možnost popsat svůj motivační systém, pokud se nedal zařadit ani do jedné z těchto kategorií. Respondenti však volili pouze z prvních dvou možností – využívají buď vizualizovanou formu (54% rodičů, 41% pedagogických pracovníků) nebo nevizualizovanou formu (46% rodičů, 59% pedagogických pracovníků). Co se týče druhů odměn – respondenti používají jako odměnu pro své dítě hlavně pochvalu, jídlo, pohlazení, hru na PC, tabletu,

telefonu nebo herní konzoli a zatleskání. Využívají materiální, činnostní i sociální odměny.

Pokud srovnáme tyto výsledky s daty získanými kvalitativním výzkumem – tedy případovou studií, zjistíme, že rodiče i pedagogičtí pracovníci využívali nevizualizovaný i vizualizovaný systém, oba byly založeny na pozitivním principu. Stejně tak využívali různé druhy odměn. Zpočátku převažovaly odměny sociální, avšak s přestupem k vizualizované formě motivačního systému zařadili i odměny materiální a činnostní.

Výzkumná otázka č. 2 zjišťuje, při jakých činnostech jsou motivační systémy respondenty využívány. Z odpovědí respondentů vyplývá, že motivační systémy využívají jak při plnění úkolů a upevňování nových dovedností, tak při eliminaci problémového chování a zpevňování vhodného chování. Respondenti nejčastěji motivují děti k plnění kognitivních aktivit a školních úkolů, k učení nových dovedností, k plnění povinností. Motivační systémy ale využívají i k eliminaci agrese vůči sobě či druhým, pasivity nebo negativismu. Děti motivují i ke komunikaci nebo k uplatňování naučených sociálních dovedností. Z dat získaných případovou studií je zřejmé, že chlapec je motivován zejména k sociálně vhodnému chování a k autoregulaci vlastních emocí. Motivační systém lze ale využít i v případě, kdy nechce vyzkoušet novou aktivitu. Pokud danou aktivitu díky motivačnímu systému vyzkouší, často sám zjistí, že aktivita je zábavná a rozšiřuje se tím oblast jeho zájmů a dovedností.

V první hypotéze autorka konstatovala, že ve školských zařízeních jsou vizualizované motivační systémy používány ve větší míře než v domácím prostředí. Z odpovědí respondentů využívajících motivační systémy vyplývá, že více než polovina rodičů volí vizualizovanou formu. U pedagogických pracovníků je to ale přesně naopak – více než polovina volí formu nevizualizovanou. Z odpovědí respondentů vyplývá, že nevizualizovaná forma je sice dle výzkumu praktičtější a méně sociálně stigmatizující, ale je méně variabilní a výrazně méně funkční. Využívání vizualizovaného motivačního systému je navíc podpůrným opatřením, které se řadí mezi modifikaci vyučovacích metod a forem v Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro osoby s poruchou autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění. Čadilová, Žampachová, aj. (2015, s. 93) zdůrazňují potřebu vizualizovaného motivačního systému od stupně podpory 3. Proto je nižší počet pedagogických pracovníků využívající vizualizovanou formu pro autorku překvapující. Z dat získaných případovou studií je zřejmé, že vizualizovaný motivační systém je využíván jak v domácím, tak i ve školském prostředí. V obou případech však

musel zaintervenovat terapeut ze sociálních služeb, do té doby nebyl vizualizovaný systém využíván, zejména kvůli obavám z časové náročnosti. Ve školském zařízení nebyla navíc využívána žádná výraznější motivace, přestože měl chlapec podporu motivace uvedenou v Individuálně vzdělávacím plánu. První hypotéza se tedy nepotvrdila.

Ve druhé hypotéze autorka předpokládala, že sociální odměna je pro děti s poruchou autistického spektra méně motivační než odměna činnostní. Přestože sociální odměnu využívají respondenti nejhojněji, více motivující je dle jejich názoru materiální i činnostní odměna. Verbální pochvalu a ocenění jako nejvíce motivující uvádí pouhých 14%, zatleskání 13%, pohlazení 6% respondentů. To, že je činnostní a materiální odměna více motivující, uvádí i Pešek (2014, s. 24). Tvrdí, že sociální odměna může často u dětí s PAS vyznít naprázdno, a pokud jsou pochvaly příliš časté a afektované, mohou u dětí s PAS vyvolat i nepříjemné emoce, které neumí zpracovat. Stejně tak Jún (2007c) a Čadilová, Žampachová, aj. (2012, s. 44) tvrdí, že sociální odměna může být pro řadu dětí s PAS spíše neutrálním podnětem a měla by se využívat spíše jako doplněk odměny materiální a činnostní, která bývá více motivující, obzvlášť u dětí s nižší schopností adaptability nebo se závažnějším mentálním postižením. Respondenti tedy sdílí stejný názor – sociální odměny považují za méně motivující, avšak přesto je využívají nejčastěji, což tedy nemusí být příliš efektivní. Zajímavé je však zjištění, že z odměn činnostních děti často motivují aktivity, které mají sociální kontext, jako je společná aktivita s rodičem. Mnoho dětí nemotivuje samotné hraní deskových her či hraní na herní konzoli, ale právě to, že tuto aktivitu sdílí s rodičem. Pokud srovnáme tyto výsledky s daty z případové studie, zjistíme shodu. Pro chlapce jsou nejvíce motivující činnostní odměny, které však mají sociální kontext – výlet s rodinou na hrad, společné hraní na herní konzoli, společné skládání puzzle. Sociální odměna jej často potěší, avšak není to nic, kvůli čemu by byl ochoten měnit své chování. V souladu s výsledky můžeme tvrdit, že druhá hypotéza se potvrdila.

Ve třetí hypotéze autorka konstatovala, že děti s poruchou autistického spektra jsou častěji motivovány k plnění edukačních aktivit či upevňování nových dovedností než ke změně chování. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 94% respondentů, kteří využívají některý motivační systém, jej užívá k plnění některé aktivity nebo upevňování nové dovednosti, zatímco ke změně některého chování jej využívá o 52% respondentů méně. K plnění aktivit nebo upevňování nové dovednosti jsou tedy využívány více jak 2x

častěji. Data získaná případovou studií jsou v drobném rozporu – u chlapce je motivační systém užíván častěji ke změně chování, avšak bývá užíván i k upevnování nových dovedností, jen s menší frekvencí. U chlapce je užíván eklektický přístup kombinující více terapeutických směrů.

Velký rozdíl v účelu motivačního systému může souviset i s terapeutickým přístupem, který je v České republice rozšířený. Zatímco Strukturované učení pracuje s odměňováním dětí s PAS za plnění úkolů (viz kapitola 2.1 Strukturované učení, TEACCH program), Aplikovaná behaviorální analýza odměňuje tuto cílovou skupinu za změnu chování (viz kapitola 2.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)). V České republice se Strukturované učení využívá již od roku 1997 (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 21, 22), tedy už více než 20 let. Aplikovaná behaviorální analýza se však dostává do povědomí veřejnosti až v posledních letech, a to zejména od vzniku České společnosti pro Aplikovanou behaviorální analýzu, která sama uvádí, že ABA je v naší zemi pro většinu rodičů nedostupná (Kasal, Gandalovičová, aj. 2018). Pokud srovnáme tyto závěry s informacemi získanými v dotazníkovém šetření, můžeme usoudit, že třetí hypotéza se potvrdila.

Z kvalitativní části výzkumu plyne mnoho důležitých skutečností. Zejména potřebná spolupráce rodičů a pedagogických pracovníků a jednotný přístup, a to i v oblasti motivace. Zarážející je nedostatečná informovanost asistenta v oblasti motivace – přestože podpora motivace byla uvedena v individuálním vzdělávacím plánu, nebyl asistent v této oblasti nijak proškolen, neměl znalosti ohledně motivování a odměňování žáků. Nevizualizovaný systém často nebývá dostačující, avšak vizualizovaná forma v rodičích a pedagogických pracovnících vyvolává spíše negativní pocity – zejména z důvodu nepraktičnosti takového systému. Pokud je ale takový systém dobře nastaven, mohou jeho pozitiva výrazně převažovat negativa, tak jako v případě tohoto konkrétního případu. Dalším důležitým zjištěním bylo pozitivní hodnocení samotného chlapce směrem k vizualizovanému motivačnímu systému. Motivační systém je důležitou podporou v oblasti chování, chlapci pomáhá zorientovat se v požadavcích okolí. Jeho chování se zlepšilo ve všech druzích prostředí, ve kterých je využíván stejný motivační systém.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Motivační systémy u dětí s poruchou autistického spektra se zabývala problematikou motivačních systémů u dětí s poruchou autistického spektra. Zaměřovala se na poruchy autistického spektra jako takové, na možnosti intervence a podpory a na problematiku motivace u stejné cílové skupiny.

Cílem teoretické části bylo přiblížit problematiku motivace u dětí s poruchou autistického spektra a popsat jednotlivé motivační systémy u těchto dětí užívané. V teoretické části se autorka za pomoci nastudovaných odborných pramenů věnovala charakteristice poruch autistického spektra, historickému vývoji přístupu k osobám s poruchami autistického spektra, projevům a etiologii PAS a dělení poruch autistického spektra. Další kapitoly pojednávaly o možnostech intervence, zejména o strukturovaném učení a aplikované behaviorální analýze a jejich vztahu k motivaci dětí s PAS. Další oblast teoretické části byla věnována motivaci v kontextu PAS a formování chování prostřednictvím odměn. V teoretické části byly také vyjmenovány formy motivačních systémů a byla popsána jejich tvorba, dělení, možnosti využití a zásady správného používání vycházející z praxe.

Cílem empirické části bylo porovnání motivačních systémů, které jsou používány u dětí s poruchou autistického spektra, jež jsou zároveň klienty Centra LIRA, v domácím a školském prostředí. Motivační systémy byly porovnány z hlediska jejich funkčnosti, praktičnosti a dalších vlastností. K dosažení stanoveného cíle empirické části diplomové práce byla použita metoda smíšeného výzkumu. Za pomoci dotazníkového šetření byli osloveni rodiče dětí, kteří jsou klienty organizace Centrum LIRA, a pedagogičtí pracovníci, kteří s těmito dětmi pracují. Respondenti odpovídali na otázky týkající se motivace, motivačního systému a odměňování. Součástí empirické části byla případová studie, jejíž cílem bylo dokreslení problematiky motivačních systémů.

Výzkum přinesl několik zajímavých zjištění. Převážná část respondentů využívá některou z forem pozitivní motivace – vizualizovanou formu nebo nevizualizovanou formu, tvořenou verbálními pobídkami. Vizualizované motivační systémy rodiče hodnotí jako výrazně více funkční a více variabilní. Avšak i nevizualizovaná forma má svá pozitiva a to zejména praktičnost – menší časovou a prostorovou náročnost a menší míru sociální stigmatizace. Sociální stigmatizace je totiž jedním z problémů vizualizované formy – rodiče a pedagogičtí pracovníci se setkávají s nepochopením laické veřejnosti při

používání vizualizovaného systému. Vizualizované motivační systémy jsou ale ve větší míře využívány rodiči než pedagogickými pracovníky, přestože podpora motivace je jedním z podpůrných opatření u dětí s PAS. Motivační systémy jsou nejčastěji používány k motivování dětí k plnění úkolů a upevňování nových dovedností. Méně často jsou užívány k budování pozitivních vzorců chování a eliminaci problémového chování. U dětí s PAS jsou hojně využívány sociální odměny, přestože si jsou rodiče i pedagogičtí pracovníci vědomi toho, že jiné formy odměn jsou pro děti více motivující. Jako nejvíce motivující hodnotí odměnu ve formě hry na počítači, tabletu, telefonu nebo herní konzoli, odměnu ve formě jídla nebo společnou aktivitu s dospělou osobou. Je pozitivní, že přestože pro děti s PAS nebývá sociální odměna dostatečně motivující, poměrně hojně vyhledávají aktivity, které mají sociální kontext – tedy společnou aktivitu s druhou osobou nebo společnou návštěvu oblíbeného místa. Z vyhodnocení případové studie vyplývá zejména potřeba spolupráce a nastavení stejného motivačního systému ve všech prostředích, která se podílejí na výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

Z výzkumu vyplývá, jak je důležité stanovit dítěti s PAS motivační systém na míru, stejně jako odměny musí být vybírány dle preferencí dítěte. Důležité však je, aby se v práci s motivačním systémem cítil dobře rodič i pedagogický pracovník. K tomu dojde jedině v případě, že budou rozumět smyslu motivování dítěte a budou informováni o tom, jak mají s motivačním systémem pracovat. Z těchto závěrů vyplývá i řada podnětů k zamýšlení a navrhovaných opatření, vztahujících se k osobám, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra. Výsledky výzkumu se vztahují pouze na klienty organizace Centrum LIRA, nelze je více zobecňovat.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě výše shrnutých zjištění lze navrhnout následující opatření. Tato opatření se vztahují zejména **k osobám zabývajícím se výchovou a vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra**. Obecně je cílem navrhovaných opatření **zajistit větší informovanost o principu motivování a motivačních systémech**, které mohou být využívány u dětí s PAS.

V první řadě vidíme smysl v **náležitě podpoře rodičů v práci s motivací u jejich dětí**. Rodiče by měli mít možnost poradit se při tvorbě motivačního systému a získat všechny důležité informace. Je důležité, aby se **sít sociálních služeb** věnujících se rodinám dětí s autismem stále **rozzrůstala**. V Libereckém kraji metodické vedení při tvorbě motivačního systému poskytuje organizace Centrum LIRA, avšak její služby jsou omezeny věkovou hranicí – klienty se mohou stát pouze rodiny s dětmi s PAS do 10 let věku. Návazné sociální služby chybí. Bylo by vhodné **nabídnout podobné služby i rodinám, které mají starší děti**.

Vhodné by bylo i **poskytování jednorázových konzultací a přednášek pro rodiče dětí s PAS**, zaměřené právě na práci s motivací. Smysl těchto konzultací by měl být nejen v tvorbě motivačního systému na míru, ale také v tom, aby rodiče skutečně pochopili význam motivování dítěte, které je důležité vzhledem k nedostatku vnitřní motivace. Podobné konzultace by mohla poskytovat školská poradenská zařízení.

Vhodné by bylo i **zprostředkování zkušeností osob, které již s motivačními systémy pracují**, neboť rodiče mají často mnoho předsudků vůči motivačním systémům. Možným řešením by mohl být i **vznik časosběrného dokumentu**, ve kterém by byla problematika motivace a motivačních systémů zmapována v konkrétních rodinách.

Další navrhované opatření se vztahuje **k metodické podpoře pedagogických pracovníků** a osvětě ve vzdělávacích zařízeních. Domníváme se, že pedagogičtí pracovníci by měli být vedeni školskými poradenskými zařízeními k využívání motivace při vzdělávání žáků s PAS **ve větší míře, než je tomu nyní**. Možným řešením by bylo **navýšení pracovních sil ve školských poradenských zařízeních a proškolení těchto pracovníků v oblasti motivace**. V současné době je totiž podpora motivace jako podpůrné opatření stanovována, ale pedagogičtí pracovníci k ní nejsou dostatečně metodicky vedeni. Podobný problém MŠMT (2018) vidí i u jiných podpůrných opatření

– školské poradenské pracoviště nedokáže popsat jak přesně s metodami u konkrétního znevýhodnění pracovat.

Pedagogičtí pracovníci by měli být proškoleni v oblasti motivace, měli by porozumět jejím principům a dozvědět se, **jak při práci s motivačním systémem postupovat**. Učitelé a asistenti se obávají přílišné časové zátěže, která plyne z využívání vizualizovaného motivačního systému, případně si nejsou jisti jeho efektivitou. Z toho důvodu by bylo vhodné zorganizovat **přednášky pro pedagogické pracovníky** na toto téma. Možností by bylo zařazení problematiky motivace a motivačních systémů u dětí s PAS již do přípravy budoucích učitelů – tedy **informování v průběhu studia**.

Další skupinou, ke kterým navrhovaná opatření směřují, jsou odborníci z řad **lékařů, psychologů a speciálních pedagogů**, kteří se často s dětmi s autismem setkávají. Možností by bylo zorganizování **kazuistických seminářů** zaměřených právě na téma motivace u dětí s PAS, které by mohly přinést **multidisciplinární pohled** na danou problematiku.

Možným řešením by mohl být **vznik odborné publikace** věnující se motivování dětí s autismem. V České republice neexistuje publikace, která by se podrobně věnovala této problematice. Obsahem by mohlo být téma motivace jako takové, aby čtenáři pochopili odlišnosti ve vnitřní a vnější motivaci u dětí s PAS, podstata motivačních systémů, jejich tvorba, pozitiva a negativa jednotlivých motivačních systémů, zásady odměňování a v neposlední řadě také příběhy rodičů, pedagogických pracovníků a samotných lidí s poruchou autistického spektra. Praktickým řešením by mohl být i **vznik příručky nebo brožury**, která by sloužila jako návod k tomu, jak s motivačním systémem pracovat. Přestože je totiž motivování i odměňování dítěte s autismem individuální záležitostí, platí různé zákonitosti, kterými je dobré se řídit, a naopak kterých omylů je vhodné se vyvarovat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

APLA Jižní Čechy, 2018. TEACCH program. In: *APLA Jižní Čechy – asociace pomáhající lidem s autismem* [online]. [vid. 4. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.aplajc.cz/autismus/vychovne-a-vzdelavaci-pristupy/teacch-program.htm>

BEYER, J., GAMMELTOFT, L., 2006. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-157-3.

BURK, CH., 2018. History of Applied Behavior Analysis. In: *Steps consulting* [online]. [vid. 3. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.stepsconsulting.org/history>

CENTRUM TERAPIE AUTISMU, 2014. Terapie O.T.A. In: *Centrum terapie autismu* [online]. [vid. 16. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.cta.cz/terapie-o/terapie-o-t-a/>

COTTINI, J., VIVANTI, G., 2017. *Autismus. Jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami – autistického spektra: průvodce*. 1. vyd. Praha: Logos. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., aj., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., aj., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST APLIKOVANÉ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY, 2018. Studium ABA na MU. In: *Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy* [online]. [vid. 3. 4. 2018]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

GANDALOVIČOVÁ, J., 2016. Aplikovaná behaviorální analýza. In: *Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy* [online]. 11. 1. 2016 [vid. 3. 4. 2018]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

- GAVORA, P., aj., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [vid. 30. 3. 2018]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GRIFFIN, S., SANDLER, D., 2010. *Motivate to communicate! : 300 games and activities for your child with autism*. London and Philadelphia: Jessica Kinglsey Publishers. ISBN 978-1-84905-041-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN. 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HIGAŠIDA, N., 2016. *A proto skáču*. 1. vyd. Praha: Paseka. ISBN 978-80-88163-21-3.
- HOSÁK, L., HRDLIČKA, M., LIBIGER, J., aj., 2015. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.
- HRČOVÁ, J., 2018. Senzorická integrace u dětí s poruchou autistického spektra. In: *3lobit* [online]. [vid. 1. 2. 2018]. Dostupné z: <http://3lobit.sk/cs/senzoricka-integrace/senzoricka-integrace-autismus/>
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., eds., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- JÚN, H., 2007a. Behaviorální terapie. In: *Autismus.cz* [online]. 12. 11. 2007 [vid. 1. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/behavioralni-pristupy/behavioralni-terapie-2.html>
- JÚN, H., 2007b. Mám dítě odměňovat za to, že se chová "normálně" jako ostatní děti?. In: *Autismus.cz* [online]. 12. 11. 2007 [vid. 1. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/nejcastejsi-dotazy/mam-dite-odme-ovat-za-to-ze-se-chova-normalne-jako-ostatni-5.html>

- JÚN, H., 2007c. Můžeme u dětí s autismem používat při odměňování sladkosti? Co když ztloustnou?. In: *Autismus.cz* [online]. 12. 11. 2007 [vid. 1. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/nejcastejsi-dotazy/muzeme-u-deti-s-autismem-pouzivat-pri-odme-ovani-sladkosti-co-kdyz-ztlous-6.html>
- KASAL, D., GANDALOVIČOVÁ, J., aj., 2018. Vznik společnosti. In: *Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy* [online]. [vid. 3. 4. 2018]. Dostupné z: <http://csaba.cz/vznikspolecnosti/>
- KAUFMAN, R. K., 2016. *Průlom v autismu*. 1. vyd. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-8182-027-4.
- KOUŘIL, J., 2014. Přístup k principům strukturalizace a vizualizace bez předsudků. In: *Autismus.cz* [online]. 12. 3. 2014 [vid. 1. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/odborne-clanky/pristup-k-principum-strukturalizace-a-vizualizace-bez-pred.html>
- MATĚJČEK, Z., 2007. *Po dobrém nebo po zlém*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-73673270-6.
- MATSON, J. L., BOISJOLI, J. A., 2008. The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 30, s. 240–248. ISSN 0891-4222.
- MILTENBERGER, R. G., 2011. *Behavior Modification: Principles and Procedures*. 5. vyd. Wadsworth publishing. ISBN 978-1-111-30611-3.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2018. První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy. In: *MŠMT* [online]. 27. 3. 2018 [vid. 26. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>
- NAKONEČNÝ, M., 2014. *Motivace chování*. 3. přeprac. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- PARTINGTON, J. W., 2008. *Capturing the Motivation of Children with Autism or Other Developmental Delays*. Walnut Creek, CA: Partington Behavior Analysts. ISBN: 978-0-9745151-9-9.

PATRICK, N. J., 2011. Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.

PEŠEK, R., 2014. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-7-3.

PLHÁKOVÁ, A., 2004. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Acadamia. ISBN 978-80-200-1499-3.

RICHMAN, S., 2008. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-424-3.

RYŠÁNKOVÁ, M., KULÍSEK, R., 2015. Poruchy autistického spektra. In: ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., aj., eds. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

ŘÍČAN, P., 2009. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-560-8.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B., 1997. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.

SPIN-VTI, 2018. O metodě VTI. In: *Spin-VTI* [online]. [vid. 3. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti>

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M., 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0002.

STRUNECKÁ, A., 2009. *Přemůžeme autismus?*. 1. vyd. Blansko: Miloš Palatka – ALMI. ISBN: 978-80-904344-0-0.

SUCHARDA, P., ZLATOHLÁVEK, L., 1995. *Základy klinické medicíny*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-219-0.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přepr. A rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

UNC TEACCH AUTISM PROGRAM, 2017. Remembering Dr. Eric Schopler, Founder of TEACCH. In: *TEACCH Autism Program* [online]. [vid. 2. 2. 2018]. Dostupné z: <http://teacch.com/news/remembering-dr-eric-schopler-founder-of-teacch>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ a STATISTIKY ČR (ÚZIS ČR), 2018. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize. In: *MKN-10* [online]. Aktualizováno 1. 1. 2018 [vid. 3. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

VOCÍLKA, M., 1995. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-85801-58-2.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-687-2

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: dotazník pro rodiče, klienty Centra LIRA, a pedagogické pracovní

PŘÍLOHY

Příloha A: dotazník pro rodiče, klienty Centra LIRA, a pedagogické pracovníky

DOTAZNÍK

Dobrý den,

*jsem studentkou navazujícího magisterského programu oboru speciální pedagogika na Technické univerzitě v Liberci. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro zpracování diplomové práce na téma **Motivační systémy u dětí s poruchou autistického spektra**. Cílem této diplomové práce je porovnání motivačních systémů z hlediska jejich praktičnosti, variability a dalších vlastností. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro účely této diplomové práce. Děkuji za Vámi věnovaný čas. Pokud budete mít zájem o zaslání výsledků tohoto výzkumu, můžete na konci dotazníku zanechat emailovou adresu.*

Bc. Kristýna Charvátová

<p>1) Jsem</p> <p><input type="checkbox"/> Rodič dítěte s poruchou autistického spektra (případně s podezřením na tuto poruchu)</p> <p><input type="checkbox"/> Pedagogický pracovník, který má ve třídě dítě s poruchou autistického spektra (případně s podezřením na tuto poruchu)</p>
<p>2) Věk dítěte:</p> <p>Roky _____ Měsíce _____</p>
<p>3) Pohlaví dítěte:</p> <p><input type="checkbox"/> Dívka</p> <p><input type="checkbox"/> Chlapec</p>
<p>4) Diagnóza (případně podezření na diagnózu dítěte):</p> <p><input type="checkbox"/> Dětský autismus</p> <p><input type="checkbox"/> Atypický autismus</p> <p><input type="checkbox"/> Rettův syndrom</p> <p><input type="checkbox"/> Jiná dětská dezintegrační porucha</p> <p><input type="checkbox"/> Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby</p> <p><input type="checkbox"/> Aspergerův syndrom</p> <p><input type="checkbox"/> Jiná pervazivní vývojová porucha</p> <p><input type="checkbox"/> Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná</p> <p><input type="checkbox"/> Autistické rysy</p>

5) Využíváte u svého dítěte motivační systém?

Ano (pokračujte v dalších otázkách)

Ne

Pokud nevyužíváte motivační systém, uveďte prosím důvod:

6) Na jakém principu se zakládá váš motivační systém?

Pozitivní princip (sociální pochvala, činnostní i materiální odměny)

Negativní princip (odebrání činnosti, zákaz činnosti, trest, fyzický trest)

7) Jaký užíváte u svého dítěte motivační systém?

Nevizualizovaný (dítě nesbírá žádné žetony, na odměně se s ním domlouvám verbálně, případně ho verbálně informuji o tom, co dostane, když splní požadovaný úkol nebo když se bude správně chovat)

Vizualizovaný (dítě sbírá žetony či jiné symboly)

Jiný – prosím upřesněte

8) Jak dlouho tento motivační systém používáte?

Roky _____ Měsíce _____

9) Při jakých činnostech Váš motivační systém využíváte? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- Plnění úkolů pro rozvoj kognitivních dovedností / školních úkolů
- Plnění sebeobslužných dovedností
- Plnění povinností (pomoc s úklidem, v domácnosti)
- Učení nových dovedností
- Motivace ke komunikaci (verbální i neverbální)
- Motivace k sociálně vhodnému chování
- Ochutnávání nových potravin
- Zvládání problémového chování – agrese vůči druhým
- Zvládání problémového chování – agrese vůči sobě samému
- Zvládání problémového chování – negativismus
- Zvládání problémového chování – pasivita (aktivizace k činnostem)
- Jiné – prosím upřesněte

10) Hodnotíte Váš motivační systém jako funkční? (dochází ke zlepšení chování, nábviku nových dovedností, plnění úkolů)

- | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Ano | Spíše ano | Jak při které činnosti | Nevím | Spíše ne | Ne | Systém používám krátce
(nedokážu odpovědět) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11) Považujete používání Vašeho motivačního systému za sociálně stigmatizující? (okolní prostředí na něj negativně reaguje)

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ano | Spíše ano | Nevím | Spíše ne | Ne |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12) Je výroba Vašeho motivačního systému nebo práce s ním časově náročná?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ano | Spíše ano | Nevím | Spíše ne | Ne |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13) Je výroba Vašeho motivačního systému nebo práce s ním finančně náročná?

Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Je Váš motivační systém prostorově náročný (s ohledem na odměny)?

Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15) Mohou s Vaším motivačním systémem pracovat různé osoby (a jeho efektivita se nezmění)?

Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Lze Váš motivační systém využívat v různých prostředích – např. ve školním zařízení, doma, u prarodičů, v obchodě, na hřišti (a jeho efektivita se nezmění)?

Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17) Lze Váš motivační systém využívat při různých aktivitách, případně eliminaci problémového chování (a jeho efektivita se nezmění)?

Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) Došlo ke změně motivačního systému? Popřípadě jak a proč?

19) Co využíváte jako odměnu pro dítě? (možnost zaškrtnout více odpovědí)

- Jídlo
- Samolepky, razítka
- Drobné předměty (hračky)
- Finanční obnos
- Knihy, časopisy
- Hra na počítači, tabletu, telefonu, herní konzoli
- Společná aktivita s rodičem
- Návštěva oblíbeného místa (kino, bazén,...)
- Procházka
- Pochvala, ocenění
- Pohlazení
- Zatleskání
- Jiné

20) Kterou z těchto odměn hodnotíte pro Vaše dítě jako nejvíce motivující?

- Jídlo
- Samolepky, razítka
- Drobné předměty (hračky)
- Finanční obnos
- Knihy, časopisy
- Hra na počítači, tabletu, telefonu, herní konzoli
- Společná aktivita s rodičem
- Návštěva oblíbeného místa (kino, bazén,...)
- Procházka
- Pochvala, ocenění
- Pohlazení
- Zatleskání
- Jiné

21) Je ještě něco dalšího, co byste chtěl/chtěla k využívání motivačního systému sdělit?

Vaše emailová adresa pro zaslání výsledků výzkumu _____ (volitelné)