

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Klára Hamzová

Rozvoj sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra

Olomouc 2020

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis autora:

Poděkování

Děkuji PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za vedení této diplomové práce, za cenné rady při jejím zpracování a především za její laskavý a přívětivý přístup. Dále pak vedení mateřských škol za možnost výzkumu v jejich zařízení. A poslední velké díky patří mé rodině za podporu v průběhu celého studia.

Anotace

HAMZOVÁ, Klára. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc, 2020. s. 101
Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra. V teoreticky orientované části diplomové práce bude vymezen pojem autismus, popsán historický vývoj, etiologie, další pervazivní vývojové poruchy a triáda problémových oblastí. Dále pak bude přiblížen rozvoj sociálních dovedností a sociálního chování u dětí s poruchou autistického spektra a bude zde popsána typologie sociálního chování podle Lorny Wingové. Dále zde budou zmíněny principy využívané při práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Charakterizováno bude také předškolní období (kognitivní vývoj, emoční vývoj, socializace, vývoj hry a kresby). V prakticky orientované části diplomové práce bude na základě analýzy preferovaných činností či věcí vytvořen motivační arch orientovaný do oblastí podpory jeho komplexního rozvoje, především v oblasti sociálních dovedností. Efektivita motivačního archu bude ověřena na základě zhodnocení pokroku dětí s poruchou autistického spektra za určité časové období. Z metodologického hlediska bude využito kazuistiky a rozhovoru.

Klíčová slova: porucha autistického spektra, předškolní věk, sociální dovednosti

Annotation

HAMZOVÁ, Klára. Development of social skills in children with autism spectrum disorder. Olomouc: Faculty of Education, Palacký University Olomouc, 2020. p. 101
Diploma thesis.

The diploma thesis is focused on the development of social skills in children with autism spectrum disorder. The theoretically oriented part of the diploma thesis will define the concept of autism, describe the historical development, etiology, other pervasive developmental disorders and the triad of problem areas. Furthermore, the development of social skills and social behavior in children with autism spectrum disorder will be described and the typology of social behavior according to Lorna Wingová will be described. Furthermore, the principles used in working with children with autism spectrum disorder will be mentioned. The preschool period will also be characterized (cognitive development, emotional development, socialization, game development and drawing). In the practically oriented part of the diploma thesis, based on the analysis of preferred activities or things, a motivational sheet will be created focused on the support of its comprehensive development, especially in the field of social skills. The effectiveness of the motivational sheet will be verified on the basis of an evaluation of the progress of children with autism spectrum disorder over a period of time. From a methodological point of view, case studies and interviews will be used.

Key words: autism spectrum disorder, preschool age, social skills

Obsah

Úvod.....	7
1 Poruchy autistického spektra.....	9
1.1 Vymezení pojmu autismus	9
1.2 Historický vývoj.....	10
1.3 Etiologie	11
1.4 Další pervazivní vývojové poruchy.....	11
1.4.1 Dětský autismus (F84.0)	11
1.4.2 Atypický autismus (F84.1).....	12
1.4.3 Aspergerův syndrom (F84.5)	13
1.4.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)	14
1.4.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8).....	14
1.4.6 Hyperaktivní porucha sdružená a mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4).....	15
1.4.7 Rettův syndrom (84.2)	15
1.4.8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9).....	16
1.5 Rozdělení autismu podle funkčnosti	16
1.6 Triáda problémových oblastí.....	16
1.6.1 Problémy v sociálních vztazích.....	17
1.6.2 Problémy v komunikaci	18
1.6.3 Problémy s představivostí	19
2 Sociální dovednosti	20
2.1 Sociální dovednosti	20
2.1.1 Rozvoj sociální dovedností dítěte v rodinném prostředí.....	22
2.1.2 Rozvoj sociálních dovedností v prostředí mateřské školy.....	23
2.2 Sociální chování	23
2.2.1 Typologie sociálního chování podle Lorny Wingové.....	25
2.3 Principy využívané při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.....	27

2.3.1	Individualizace	27
2.3.2	Strukturalizace.....	28
2.3.3	Vizualizace	30
2.3.4	Motivace.....	31
3	Předškolní období	33
3.1	Charakteristika předškolního období.....	33
3.2	Vývoj sociálních vlastností a dovedností	40
4	Uvedení do praktické části diplomové práce	42
4.1	Vymezení cíle praktické části diplomové práce	42
4.2	Metodologie praktické části diplomové práce.....	42
4.3	Charakteristika výzkumného vzorku	44
4.4	Charakteristika pedagogů (respondentů).....	44
4.5	Charakteristika průběhu výzkumného šetření	44
5	Návod práce s motivačním archem	45
5.1	Mapování motivujících odměn.....	45
5.2	Motivační systémy	45
5.3	Práce se samotným motivačním archem	47
5.4	Vytvořené motivační archy	52
6	Vlastní šetření.....	64
6.1	Kazuistické studie dětí s poruchou autistického spektra	64
6.2	Rozhovory s pedagogy	73
7	Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze.....	82
	Závěr	84
	Přílohy.....	85
	Seznam použitých zkratk.....	98
	Seznam použitých zdrojů	99

Úvod

Téma Rozvoj sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra jsem si vybrala, protože mě téma autismus zajímá. U dětí s poruchou autistického spektra je potřeba najít společný komunikační systém, naučit dítě navazovat oční kontakt, reagovat na své jméno atd. A jako nejlepší způsob, aby si osvojily tyto a další dovednosti je pomocí motivace. Občas bývá těžké najít, co dítě motivuje, ale jestliže to nalezneme, můžeme s tím začít pracovat. Budeme-li pracovat s dítětem pravidelně, dítě si dovednosti postupně zautomatizuje.

Tato diplomová práce se skládá ze sedmi kapitol. Teoretická část diplomové práce je rozdělena do 3 kapitol. První kapitola se zabývá celkově poruchami autistického spektra. Je zde vymezen pojem autismus, historický vývoj autismu, jeho etiologie a triáda problémových oblastí. Dále kapitola popisuje další pervazivní vývojové poruchu.

Ve druhé kapitole je popsáno, co jsou sociální dovednosti a sociální chování. Jsou zde nastíněny možnosti, jak rozvíjet sociální dovednosti v rodinném prostředí, tak i v prostředí mateřské školy. Dále je v kapitole uvedena typologie sociálního chování podle Lorny Wingové a principy využívané při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.

Třetí kapitola se zabývá charakteristikou předškolního období. Jsou zde popsány jednotlivé oblasti vývoje např. kognitivní vývoj, emoční vývoj, socializace, vývoj hry a kresby.

Při zpracování těchto tří kapitol byly využity poznatky z odborné literatury.

Praktická část diplomové práce začíná od čtvrté kapitoly. V této kapitole jsou uvedeny cíle diplomové práce, metodologie a charakteristika výzkumného vzorku. V páté kapitole je popsán návod, jak pracovat s motivačními archy, jaké motivační systémy byly využity a jsou zde zdokumentovány vytvořené archy pro každé dítě zvlášť. Další kapitola obsahuje případové studie dětí s poruchou autistického spektra a rozhovory s učitelkami.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit motivační archy orientované do oblasti podpory rozvoje sociálních dovedností pro každé dítě s poruchou autistického spektra zvlášť. Dále pak ověřit efektivitu motivačního archu, a to na základě zhodnocení pokroku dětí s poruchou autistického spektra za určité časové období v prostředí

mateřské školy. K tomuto zhodnocení jsem využila rozhovory s učitelkami, které s dětmi pracovaly.

1 Poruchy autistického spektra

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“
(J. Sinclair in K. Thorová, 2012, s. 33)

1.1 Vymezení pojmu autismus

Termíny, které se nejčastěji vyskytují a pojí se s touto problematikou se nazývají autismus, poruchy autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy. Tyto termíny nahradily pojmy jako jsou autistická psychóza, raný dětský autismus, časný infantilní autismus či autistické rysy. Přešlé pojmy se využívaly v minulosti. *„Pojem autismus je odvozen z řeckého slova autos, které znamená „sám“, a přípony -ismus, která označuje stav, směr nebo orientaci“* (Vocilka in Pastieriková, 2013, s. 8)

Pedagogický slovník definuje autismus jako vývojovou poruchu, která se projevuje neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Svá přání a potřeby postižený vyjadřuje s těžkostmi nedokáže pochopit, že mu ostatní nerozumějí. Je uzavřený ve vlastním světě a je vnímán jako extrémně osamělá bytost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Poruchu autistického spektra řadíme do poruch dětského mentálního vývoje. PAS se vyznačuje tím, že se projevuje již v raném věku a zásadně ovlivňuje celkový vývoj dítěte. PAS je celoživotní, vrozená, vývojová porucha. Dítě s PAS nedokáže v důsledku vrozeného poškození mozkových funkcí vyhodnotit informace stejným způsobem jako jeho vrstevníci. (Říhová, 2011)

„Poruchy autistického spektra, v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders, patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN – 10) k těmto poruchám řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou desintegrační poruchu v dětství.“
(Žampachová, Čadilová a kolektiv, 2015, s. 11) Vývoj dítě s PAS je narušen ve třech základních oblastech. Hovoříme o tzv. „autistické triádě“:

- narušená sociální interakce;
- narušené komunikační dovednosti;
- abnormality v chování, hře a zájmech.

1.2 Historický vývoj

S pojmem autismus přišel poprvé švýcarský psychiatr Eugen Bleuler v roce 1911. Popisuje autismus jako odpoutání se od reality spolu s relativní nebo úplnou převahou vnitřního života. Pojem „autistický“ označoval v minulé době schizofrenického pacienta, u kterého byla charakteristická zejména silná orientace na vlastní osobu a stažení se ze sociálního života. (Némethová in Pastieriková, 2013) Dnešní autistické děti byly v Hippokratově době nazývány jako svaté děti, za to ve středověku byly označovány za děti uhranuté či posedlé d'áblem.

Psychiatr M. Barr popsal v roce 1898 v časopise *Journal of Nervous and Mental Disorders* případ, který nazval zvláštním případem echolálie. Barr považoval tento stav za transkortikální motorickou afázii. Znamená to, že jsou narušeny ty části mozku, které se podílejí na vzniku, vývoji a porozumění řeči. Pozornosti vědců neunikli lidé, kteří měli ostrůvkovité, nadprůměrné schopnosti i když jejich chování bylo považováno za zvláštní. Longdon Down popsal několik případů. Je také znám svým výzkumem Downova syndromu. Pravděpodobně se jednalo o případy Aspergerova syndromu a autismu. Rakušan Theodor Heller popsal v roce 1908 zvláštní stav u dětí, který nazval *dementia infantilis*. Byl to stav, kdy vývoj probíhal normálně, ale záhy následovala prudká deteriorace v oblasti intelektu, chování i řeči. Později byla porucha nazývána Hellerovým syndromem. V současné době je nazývána dezintegrační poruchou, která se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. (Thorová, 2012)

Leo Kanner v roce 1943 popsal autismus jako samostatnou nemoc odlišující se od schizofrenie ve vědecké publikaci – *Autistické poruchy afektivního kontaktu*, která vyšla v časopise *Nervous Child*. Kanner uveřejnil v této publikaci výsledky svého pětiletého pozorování 11 dětí. Tyto děti vykazovaly mnoho společných znaků v chování, ale žádné z dětí nesplňovalo diagnostická kritéria. (Pastieriková, 2013) Kanner o nich napsal: *„Tyto děti přišly na svět s neschopností navázat citový kontakt, stejně jako jiné děti přicházejí na svět s intelektovým nebo fyzickým deficitem.“* (Kanner in Thorová, 2012, s. 36) Leo Kanner napsal první učebnici dětské psychiatrie.

Vídeňský pediater Hans Asperger v roce 1944 napsal článek, který se nazývá *Autističtí psychopati v dětství*. Popsal v něm chování čtyř chlapců, kteří mají problémy v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohaté slovní zásobě při vyšší inteligenci a ulpívavé, omezené zájmy. Pojem Aspergerův syndrom nahradil

termín autistická psychopatie. Tento pojem poprvé použila britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981. Zasloužila se rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra. Wingová napsala řadu příruček a odborných publikací a radami pro rodiče. (Thorová, 2012)

1.3 Etiologie

O příčinách vzniku autismu hovoříme jako o komplexních a multifaktoriálních. Vyskytuje se zde různorodost symptomů, kterými se autismus projevuje, tak i variabilita intenzity postižení. Primárně se jedná o důsledek organického poškození mozku. Podílí se na tom pravděpodobně více faktorů. Mezi jednotlivé příčiny řadíme:

- genetickou podmíněnost;
- exogenní vlivy v prenatálním období vývoje (např. infekce);
- neurochemické odlišnosti CNS.

Sociální faktory tedy vlivy prostředí jsou sekundární, jejich vliv nebyl prokázán. Význam spatřujeme spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí. (Fischer, Škoda, 2008)

1.4 Další pervazivní vývojové poruchy

Mimo dětský autismus byly popsány ještě další poruchy spadající do poruch autistického spektra, avšak tyto poruchy přesně neodpovídají klinickému obrazu dětského autismu. Řadíme sem atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, jiná desintegrační porucha v dětství, jiná pervazivní vývojová porucha a hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby. (Hrdlička, Komárek, 2014).

1.4.1 Dětský autismus (F84.0)

Bývají různé stupně závažnosti poruchy, od lehké formy až po těžkou. Abychom ho mohli diagnostikovat, musí je problémy projevit v každé části diagnostické triády. Typickým znakem pro dětský autismus je značná variabilita symptomů. Porucha se diagnostikuje bez ohledu, zda se zde vyskytuje či nevyskytuje jakékoli jiné přidružené postižení. Charakteristické pro autismus je, že se specifický projev deficitů, mění s věkem dětí. Odhaduje se, že děti, které mají diagnostikovaný dětský autismus na základě kritérií uvedených v MKN – 10, by jen jedna třetina maximálně jedna polovina splňovala původní kritéria podle Kanner. (Thorová, 2012) Dětský autismus se mnohem častěji vyskytuje u chlapců než u dívek.

Uvádí se v poměru 4 – 5 : 1. Již před třetím rokem života dítěte se projeví narušený vývoj. (Michalová, 2011)

Dítě nedokáže přiměřeně vyhodnocovat společenské a emoční situace. Není schopno empatie, nenavazuje oční kontakt. Špatně se přizpůsobuje sociálnímu kontextu. Velmi omezeně používá sociální signály. Mohou se u dítěte vyskytovat záchvaty vzteku, agrese či sebepoškozování. Kvalita komunikace je u těchto dětí také silně narušena. Objevuje se nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností. Mají obtíže se přizpůsobit v jazykovém vyjadřování. Zcela chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí. Nepoužívání gesta ke zvýraznění komunikace. Při hře většinou chybí spontaneita a tvořivost. Typická je rigidita a rutinní chování v každodenním životě. Lpí na vykonávání speciálních rituálů. Mají stereotypní zájmy jako jsou například jízdničky. Narušená je fantazijní a sociálně napodobivá hra. Celkově tyto děti nemají rády změny. (Thorová, 2012)

1.4.2 Atypický autismus (F84.1)

Dítě s atypickým autismem splňuje diagnostická kritéria, která jsou dána pro dětský autismus jen částečně. Můžeme u nich najít celou řadu potíží, které se shodují u lidí s autismem a jsou to specifické sociální, emocionální a behaviorální symptomy. „*Americký diagnostický systém DSM – IV termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, užívá termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, která zahrnuje běžně rozšířené pojmy jako atypický autismus, pervazivní vývojovou poruchu nebo atypický vývoj osobnosti,*“ (Thorová, 2012, s. 182) Typické pro atypický autismus je neobvyklá přecitlivělost na specifické podněty. Můžeme u nich, ale upozorovat lepší sociální či komunikační kompetence a absenci stereotypních zájmů. Značně nerovnoměrný je u těchto dětí vývoj dílčích schopností. Atypický autismus se od dětské autismu neliší náročností péče a potřeby intervence. (Pastieriková, 2013)

Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech:

- až po třetím roce byly zaznamenány první symptomy. Je to velmi vzácné, ale vzhledem k různorodosti příčin vzniku autismu možné;
- zaznamenáváme abnormální vývoj vše třech oblastech diagnostické triády. Ale způsob vyjádření, frekvence a tíže symptomů se liší od diagnostických kritérií;

- jedna z oblastí diagnostické triády není primárně a výrazně narušena;
- autistické chování se může přidružit k těžké a hlukové mentální retardaci.

(Michalová, 2011)

1.4.3 Aspergerův syndrom (F84.5)

Před padesáti lety byla uvedena první definice této diagnózy. Aspergerův syndrom popsal vídeňský pediatr Hans Asperger. Všiml si, jistého specifického souboru schopností a vzorců chování, které se vyskytovali především u chlapců. Aspergerův syndrom se vyskytuje v poměru 8 : 1 častěji u chlapců než u dívek. (Pastieriková, 2013) Symptomatika Aspergerova syndromu plynule přechází do normy, proto se jedná o velmi různorodý syndrom. Je tedy obtížné odlišit od sebe určité hraniční skupiny. Může se jednat o Aspergerův syndrom, anebo jen o sociální neobratnost spojenou s vyhraněnými zájmy či výraznějšími rysy osobnosti. Dnes je Aspergerův syndrom považován za samostatnou nozologickou jednotku. V některých článcích se můžeme setkat s označením sociální dyslexie. (Thorová, 2012)

Pro Aspergerův syndrom je typická vývojová porucha sociálního porozumění, emočního prožívání a komunikace. U Aspergerova syndromu se setkáváme s celkově dobrým intelektem, může u nich dojít k lehkému opoždění řeči, nikdy se však u nich nesetkáme s těžkou poruchou řeči. Vývoj řeči bývá, ale poněkud abnormální. Jejich řeč je nápadně mechanická, šroubovitá a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Největší potíže mají v oblasti pragmatického užívání řeči, to znamená, že řeč neodpovídá dané situaci v sociálním kontextu. Lidem s Aspergerovým syndromem činí velké obtíže navazování kontaktů, mají problémy s chápáním mimoslovní komunikace, mimikou a gestika je také značně opožděna. Mohou negativně reagovat na jakékoliv změny, proto je u nich typické lpění na rituálech. Mají problémy porozumět vlastním pocitům, na tož emocím druhých lidí v sociálním kontextu. Lidmi kolem nich jsou často považováni za podivíny, nevychované, osoby mentálně handicapované či geniální osobnosti, je to způsobeno jejich odlišným vnímáním světa, uvažováním a myšlením. (Mikoláš, 2014)

Děti s Aspergerovým syndromem dávají přednost hře o samotě, o kontakt většinou nestojí, proto přátelství pravém slova smyslu navazují velmi obtížně. Chybí jim empatie k druhým lidem, mohou tak působit egocentricky. Snad podléhají stresu. Zájmy dětí s Aspergerovým syndromem mají často úzký a ulpívavý charakter.

Mezi oblíbené zájmy patří například: dopravní prostředky, mapy, vlajky, značky, počítače a programování, encyklopedie atd.. Poměrně často se setkáváme s problémovým chování u lidí s Aspergerovým syndromem. Je to způsobeno sníženou adaptabilitou, špatně snáší změny již v navyklém prostředí. (Thorová, 2012)

1.4.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)

Vídeňský speciální pedagog Theodore Heller poprvé popsal tuto poruchu v roce 1908. Heller popsal případ šesti dětí, u kterých vývoj probíhal zcela normálně, ale mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výrazné regresi a nástupu těžké mentální retardace. Heller pojmenoval poruchu názvem „dementia infantilis“, později byla přejmenována na Hellerův syndrom či dezintegrační psychóza. V MKN – 10 byla zařazena mezi pervazivní vývojové poruchy a nazvána jako jiná dezintegrační porucha. K dalším projevům se řadí nástup emoční lability, agresivita, záchvaty vzteku, úzkostnost, potíže se spánkem, hyperaktivita, abnormální reakce na sluchové podněty a dyskoordinace komplexních pohybů. Mezi druhým a desátým rokem věku je udáván nástup poruchy, nejčastěji se však vyskytuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může trvat i několik měsíců nebo může přijít náhle. Velmi často se objeví chování zcela typické pro autismus. Dítě se zhorší, jak v sociálních, tak i v komunikačních dovednostech. (Thorová, 2012)

Příčina vzniku poruchy není dosud známa. *„Dětská dezintegrační porucha je relativně vzácná, její výskyt je odhadován na 6/100 000 případů.“* (Fombonne in Thorová, 2012, s. 196)

1.4.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)

V Evropě se tato diagnostická kategorie moc často nevyužívá. Nejsou přesně definována její diagnostická kritéria. Thorová (2012) popisuje dva typy dětí, které řadíme do této kategorie. Do první skupiny spadají děti, které mají těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, nerovnoměrně rozvinutými kognitivními schopnostmi, vývojovou dysfázií, mentální retardací. Tyto děti mají malý počet projevů typických pro autismus. Kvalita komunikace, sociální interakce a hry je narušena, ale ne tak moc, aby odpovídala diagnóze autismu či atypickému autismu. Za nespecifické potencionální ukazatele pervazivní vývojové poruchy můžeme považovat úzkost, nepozornost a hyperaktivitu. Druhou skupinu tvoří děti s výrazně narušenou představivostí. Typické pro tuto skupinu dětí je nízká schopnost rozlišovat mezi fantazií a realitou a vyhraněný zájem o určité téma, kterému se jedinci intenzivně

věnují. Způsob komunikace a sociálního chování vykazuje minimum znaků typických pro autismus. (Pastieriková, 2013) Doporučuje se z hlediska pedagogického přístupu stejná metodika jako u dětí s PAS. Je nutné dítě i nadále diagnosticky sledovat, vzhledem k tomu, že se jedná o přechodnou kategorii a specifikovat poruchu v pozdějším věku.

1.4.6 Hyperaktivní porucha sdružená a mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)

„Jedná se o vágně definovanou poruchu, která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci a stereotypní pohyby a sebepoškozování.“ (Hort et al., 2008, s. 142)

Hyperaktivita může být v adolescenci vystřídána hypoaktivitou, což je velmi nezvyklé u hyperkinetické poruchy. Sociální narušení autistického typu se v rámci této poruchy nevyskytuje. U těchto dětí se objevují velmi rychlé změny aktivity, většinou aktivity trvají méně než minutu. Dále se objevují neměnné a často opakované motorické manýry, ty se mohou týkat celého těla nebo jen určitých částí těla např. poklepávání rukou. Chybí zde spontánní, různorodá, symbolická a sociálně napodobivá hra přiměřená vývojové úrovni. IQ je nižší než 50. (Thorová, 2012)

1.4.7 Rettův syndrom (84.2)

Rakouský dětský neurolog Andreas Rett poprvé popsal syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na psychické, somatické i motorické funkce. Ve své klinické praxi si všiml 21 dívek a žen s identickými symptomy a jejich popis publikoval v roce 1966. Za hlavní symptomy jsou označeny ztráta kognitivních schopností, ataxie a ztráta účelných schopností rukou. Huda Zoghbi z USA objevil v roce 1999 gen situovaný na raménku chromozomu X. Tento gen je odpovědný za 77–80 % případů vzniku Rettova syndromu, vyplývá to z dosavadních výzkumů. (Thorová, 2012)

Prevalence Rettova syndromu je 6–7 na 100 000. Syndrom se vyskytuje výhradně jen u děvčat. U chlapců plod nebo novorozenec nepřežije, jelikož stejná mutace genu způsobí velmi těžkou encefalopatii. Příčina syndromu je tedy geneticky vázána. Charakteristické pro Rettův syndrom je normální časný vývoj, který je následován ztrátou již naučených manuálních dovedností, ztrátou řeči a zpomalením růstu hlavy. Dále se u nich začne rozvíjet skolióza nebo kyfoskolióza. Výskyt epilepsie je u těchto dívek velmi vysoký, až 75 %. U většiny dívek s Rettovým syndromem se projeví těžká mentální retardace. Již v předškolním období

se stabilizuje závažné a trvalé postižení, prognóza je teda velmi nepříznivá. Dívky s Rettovým syndromem se běžně dožívají 40 až 50 let. O klasickém Rettově syndromu hovoříme, jestliže dívky svými klinickými projevy přesně splňují diagnostická kritéria. Tuto skupinu tvoří 2/3 dívek u ostatních diagnostikujeme atypický Rettův syndrom. (Pastieriková, 2013) Rettův syndrom se v České republice diagnostikuje od roku 2001 a to na základě genetického laboratorního vyšetření.

1.4.8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)

Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (2006, s. 200), charakterizuje pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou jako kategorii poruch, u nichž není možné zařazení do ostatních kategorií v rámci oddílu F84 z důvodu nedostatku informací nebo protichůdných nálezů.

1.5 Rozdělení autismu podle funkčnosti

Z hlediska závažnosti rozlišujeme nízko funkční autismus, středně funkční autismus a vysoce funkční autismus. S tímto dělením se můžeme setkat především v zahraničí.

- **Vysoce funkční autismus** – zařazují se sem jedinci, kteří mají inteligenci v normě, tedy minimální hodnota IQ je 70. Komunikační schopnost je buď v normě nebo jen lehce narušena. Spadají jsem nejčastěji děti s Aspergerovým syndromem. Tyto děti jsou schopny dobré integrace do společnosti, jestliže mají vhodně vytvořené prostředí.
- **Středně funkční autismus** – jedná se o jedince s lehkým nebo středně těžkým mentálním postižením. V této kategorii mají jedinci více narušenou řečovou složku a častěji se objevují stereotypie.
- **Nízko funkční autismus** – jde o jedince s těžkou až hlubokou mentální retardací. Řeč je nerozvinutá, převládají repetitivní a stereotypní příznaky. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

1.6 Triáda problémových oblastí

Hovoříme-li o autismu, myslíme většinou širší skupinu pervazivních vývojových poruch, jindy mluvíme zas o autistickém spektru či autistické škále. I přes velkou různorodost projevů autistického spektra, je podstata problému postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. Profesorka Wingová nazývá nedostatky v těchto oblastech souborně triádou postižení, protože se vyskytují velmi často společně. (Jelínková, 2001) „*Samo slovo autismus neříká nic o způsobu chápání*

okolního světa, o zvláštním zpracování informací, o myšlení postižených. Autistický handicap má svojí podstatou blíže k slepotě či hluchotě než k plachosti nebo uzavřenosti“ (Jelínková in Pastieriková, 2013, s. 13)

1.6.1 Problémy v sociálních vztazích

Navenek se mohou problémy v sociálních vztazích projevit různým způsobem. Dítě může být samotářské, uzavřené, vyhýbá se tělesnému i očnímu kontaktu, nenavazuje kontakt s vrstevníky ani s dospělými. Jestliže dítě naváže oční kontakt, pozorujeme, že nejde o cílený pohled z očí do očí, ale o pohled „vzdálený“, dítě je zaměřené na detail našeho obličeje. (Jelínková, 2001)

Howlin uvádí (2009, s. 82), *„někdy není chování osoby s autismem špatně samo o sobě, ale v určitém prostředí nebo kontextu působí nevhodně, což je projevem malé schopnosti integrovat různé způsoby a techniky komunikace“*.

Schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích je výrazně narušena. Týká se to zejména gest, mimiky, postoje těla, zrakového kontaktu. Obtíže v sociální oblasti provází snížená schopnost či neschopnost utvářet vztahy s vrstevníky, dále mají jedinci s autismem sníženou schopnost spontánně sdílet s okolím radost či potěšení ze hry. Nedostatečná schopnost empatie vede u lidí s PAS k prohloubení problémů a vyřazení jich z běžného sociálního života. Je to důsledkem neschopnosti či neochoty účastnit se sociálních her – preference hry o samotě, nebo naopak velká sociální aktivita a nevnímání potřeb ostatních lidí. Jedinci s PAS většinou o sociální kontakt stojí, jen nevědí, jak správně ho navázat. Problémy mohou plynout z nepochopení sociálního kontaktu či neschopnosti přizpůsobit se daným normám. (Čadilová, Žampachová, 2015)

Hlavní problémy v sociální interakci zahrnují:

- neschopnost porozumět nepsaným pravidlům společnosti např. v oblasti přátelství;
- okolím vnímanou zdánlivou necitlivost, když nedokážou poznat, jak někdo cítí;
- neschopnost porozumět závěrům druhých;
- neschopnost předjímat pocity nebo reakce druhých;
- odměřenost, uzavřenost nebo ztráta zájmu o druhé v důsledku výše uvedeného;
- nevyhledávání útěchy od druhých lidí;

- podivné nebo nepřiměřené chování založené na nepochopení toho, co je považováno za vhodné v různých sociálních situacích. (Yau, 2016, s. 9-10)

1.6.2 Problémy v komunikaci

V oblasti komunikace mají jedinci s PAS výrazné problémy. Řeč se vyvíjí opožděně, anebo se nevyvine vůbec. Je narušena, jak expresivní složka řeči, tak i v receptivní, což znamená, že mají problémy, jak ve vyjadřování, tak i v porozumění řeči. Jedinci, u kterých se řeč vyvinula, mají velké obtíže iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci. Chybí spontánní a sociálně funkční komunikace, která by odpovídala vývojové úrovni. (Čadilová, Žampachová, 2015)

Typické projevy pro jedince s PAS můžeme zaznamenávat u dětí, které jsou schopny verbální produkce, jsou to například: echolálie, idiosynkrazie, neologismy, agramatismy. Mají sklon používat infinitiv a holé věty. Řeč je narušena ve všech jazykových rovinách. Úroveň mentální retardace do značné míry ovlivňuje formální stránku řeči. Řeč bývá chudá na melodii, tóny i přízvuky. Problémy v komunikaci u jedinců s PAS se vztahují i k neverbálním formám komunikace, netýká se to jen mluveného jazyka. Patří sem gesta, výrazy tváře, řeč těla apod.. (Pastieriková, 2013) U dětí s PAS velmi často chybí ukazování vyjadřující zájem, které slouží k upoutání pozornosti komunikačního partnera. Dále chybí pohyb hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu. V průběhu konverzace nejsou využívána běžná gesta nebo jen velmi málo. O pocitech dítěte výraz obličeje neinformuje nebo jen omezeně. Dítě může mít pouze jen několik výrazů základního emočního prožívání. V sociální interakci úsměv chybí, anebo je křečovitý. Mimika většinou neodpovídá situaci. (Thorová, 2016)

Děti s PAS mají problém porozumět abstraktním či nepřesným pojmům. Některé děti mohou mít dobrou slovní zásobu, ale nedokáží slova využít ke smysluplné konverzaci. Mají snahu využívat jen úzký rozsah gramatických struktur, i když je jejich projev bohatý. Často využívají stereotypní vzorce řeči. Pro lepší komunikace je třeba využívat více konkrétních předmětů a názorných příkladů. (Richman, 2015)

Jedinci s autismem mají podle Vermeulena (2006) problémy s chápáním vztahu mezi vzájemně souvisejícími symboly a jejich vztahu k určitému kontextu. Mají potřebu věci dezinterpretovat, důvodem je neporozumění vztahů mezi jevy.

Nejméně narušenou řeč z poruch autistického spektra mají děti a Aspergerovým syndromem. V testech verbálního myšlení obvykle dosahují průměrných až nadprůměrných výsledků. Jejich pasivní slovní zásoba bývá bohatá. Potíže se objevují hlavně v pragmatické rovině jazyka. (Thorová, 2016)

1.6.3 Problémy s představivostí

Rozvoj nápodoby je podstatnou součástí vývoje představivosti. Na mentální vývoj dítěte má narušení představivosti negativní vliv v několika směrech. Nerozvíjí se hra, díky nedostatečně rozvinuté představivosti, dítě upřednostňuje činnosti, které většinou preferují podstatně mladší děti. Hledá předvídatelnost v činnostech a ulpívá na jednoduchých stereotypních činnostech. Celková adaptabilita dítěte a tíže symptomatiky určuje kvalitu hry, její pestrost, spontánnost, míru zapojení dítěte a schopnost se na ni soustředit.

U volnočasových činností sledujeme celkovou kvalitu hry, její vyzrálost vzhledem k věku a hledáme výskyt abnormálních projevů. Jde o vystopování repetitivních aktivit, stereotypních modelů chování či forem činnosti, myšlenkové zaujetí pro určité téma nebo činnosti doprovázené neodklonitelností a ulpíváním. Představivost a kvalita hry je u každého dítěte s poruchou autistického spektra narušena do jiné míry a jiným způsobem jako je to i u sociální interakce a komunikace. (Thorová, 2012)

U dětí s autismem často pozorujeme stereotypy v oblasti zájmů, sbírání různých faktů, předmětů či jen jejich částí. Stereotypní činnosti se často pojí se sluchovou, vizuální a vestibulokochleární percepční autostimulací. (Pastieriková, 2013) Zájmy dítěte mohou být tak silné, že to omezuje rodinný život i sociální fungování dítěte s PAS. Napodobivou a fantazijní hru nebo alespoň její prvky může pozorovat u některých dětí již v předškolním věku, u některých se rozvine až v průběhu let. V kresebném projevu se často promítají jeho stereotypní zájmy. U některých dětí se můžeme setkat s vyšší mírou problémového chování nebo pasivního negativismu, jestliže od něho vyžadujeme přerušování aktivity či její pestrost. (Thorová, 2012)

2 Sociální dovednosti

Proces sociálního učení je závislý, jak na zkušenostech, které dítě získává postupným učením, ale i na získaných biologických faktorech. Jedinec získává složitější dovednosti, které mu napomáhají přijmout svou životní roli a lépe se začlenit do společnosti. (Čadilová, Žampachová, 2013)

2.1 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti jsou schopnosti, které využíváme ve společnosti při kontaktu s jinými lidmi. Sociální dovednosti jsou stavěny na sociálních normách určité společnosti. Určují nám, jaké postoje a chování se považují za přijatelné a normální v daných společenských situacích. (Patrick, 2011) Především porozumění a vzájemné poznávání lidí, komunikace mezi dětmi a dospělými i mezi dětmi navzájem se týká sociálních dovedností. Participují na vytváření pozitivního emočního klimatu, bezpečí a důvěry, vzájemné pomoci a podporují efektivní rozvoj osobnosti dítěte. Prostřednictvím sociálních dovedností se učíme ovládat a přiměřeně reagovat v sociálním prostředí, dokážeme se vyrovnávat s náročnými životními situacemi. Rozvoj identity každého jedince, posílení jeho sebevědomí a ovlivnění jeho chování tak, aby mohl co nejlépe fungovat v majoritní společnosti je cílem rozvoje sociálních dovedností. (Michalová, 2011)

Jestliže dojde k selhání v učení sociálním dovednostem, může to vést k izolaci, malému sebevědomí, k pocitu samoty či frustrace. U jedinců s autismem jsou sociální dovednosti výrazně narušeny, není to zapříčiněno jejich malým vynaloženým úsilím nebo snad špatnou metodou výuky či menší snahou pedagogů, ale jejich vrozeným postižením. Sociální dovednosti zajišťují pořádek, předvídatelnost, sociální role, hodnoty, společenskou morálku a proto jsou, tak důležité pro společnost. Máme tři základní prvky ze, kterých se skládají sociální dovednosti. Je to sociální přijímání, vnitřní zpracování a sociální výstup. Sociální přijímání je to, jakým způsobem vnímáme řeč, oční kontakt, řeč těla, gesta a další projevy, které doprovázejí každé sociální sdělení. Cílem poznat a zvládnout naše vlastní emoce či reakce při předávání vlastní interpretace vzkazu se nazývá vnitřní zpracování. Sociální výstup se zaměřuje na naši reakci na přijaté sdělení, kterou vyslovíme vlastními slovy, řečí těla, gesty, postoji či očním kontaktem. (Patrick, 2011)

Toto chování lze jedince s poruchou autistického spektra naučit, prostřednictvím nácviku sociálních dovedností. Pro nácvik sociálních dovedností se připravují různé

modelové situace, se kterými se jedinec s poruchou autistického spektra může setkat v běžném životě. Má možnost sledovat, jak se zachovají druzí lidé v určité situaci. Dětem s poruchou autistického spektra je třeba dávat jasné a srozumitelné instrukce, jestliže tak neučiníme, může se stát, že nás dítě nepochopí. Jejich výsledky se potom podle toho budou odvíjet. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

Nesmíme zapomenout, že sociální dovednosti jsou naučené chování. Pomocí různých metod se učíme sociálním dovednostem. Je to například stanovení přesných pravidel a standardů pro přijatelné chování, pozorováním a následným modelováním sociálního chování druhých lidí. Prostřednictvím sociálních dovedností učíme děti reagovat správným způsobem na obtížné situace. Jedinci s autismem mají problémy vcítit se do pocitů a myšlení někoho jiného, a to má za následek zmenšení možností správného posouzení toho, co pozorují. Základ sociálního chápání tvoří specifické sociální dovednosti, mezi které patří:

- užívání správných pozdravů na přivítanou a při rozloučení;
- střídání se v činnostech s jinou osobou;
- trpělivost;
- zdvořilost a pozornost;
- vlídnost;
- uctivost;
- dovednost naslouchat jiným;
- schopnost čekat, až na mě přijde v rozhovoru řada;
- umění pochválit ostatní;
- odhad, jaký vtip říci a jaký ne;
- vědět, jaké téma je pro dané posluchače vhodné;
- respektování osobního prostoru;
- zdržení se nevhodných poznámek o jiných lidech;
- zdržení se nadávek na adresu jiných lidí;
- zdržení se klení a obscénních gest;
- zachování dobrých způsobů. (Patrick, 2011, s. 38–39)

Prímé instrukce ve spojení s mnoha praktickými příklady jsou nejlepšími strategiemi pro výuku sociálních dovedností. Návčik sociálních dovedností je nejlepší začít v dětství a raném dospívání. Jestliže jedinec s autismem vhodně využívá pozorování, analýzu, sebepoznání a průběžné sebehodnocení může se časem sociální uvědomění

a kompetence pozitivně rozvíjet. Porozumění a pochopení každého jednotlivého kroku procesu vede ke zvýšení sociálních kompetencí. (Patrick, 2011)

2.1.1 Rozvoj sociální dovedností dítěte v rodinném prostředí

Rozvoj a nácvik sociálních dovedností je důležité podporovat i v domácím prostředí prostřednictvím rodičů i jiných členů rodiny, i když již dítě bylo zařazeno do sociální skupiny vrstevníků. Je důležité podporovat rodiny dětí s poruchou autistického spektra, jak metodicky, tak i fakticky, a to z důvodu, aby veškerá práce s dítětem nezůstala jen na nich. Tato podpora se uskutečňuje například prostřednictvím rané péče či odborných terapeutů a dalších. Zdravé děti nemají problém zahájit sociální interakci, která je pro ně nějakým způsobem obohacující či příjemná, proto nemají problém učit se jednat s druhými. Učí se instinktivně. Jelikož děti s poruchou autistického spektra neumí takto komunikovat s rodiči, vzájemná interakce proto často selhává, což může být velmi stresující pro rodiče. Jestliže se rodičům podaří vysvětlit jádro problémů jejich dítěte, začnout být velmi vnímavý vůči svým dětem a dokáží řešit řadu problémů, které se před nimi objeví.

Pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra je velmi pravděpodobné, že se při rozvoji sociálních dovedností budou muset vrátit více či méně do nižšího fyzického věku dítěte. Bývá to pro rodiče velmi náročné, jestliže mají rozvíjet základní sociální dovednosti a vědí, že zdravé děti téhož věku to již dávno zvládají. Učíme dítě přirozenými metodami, které používáme při běžné interakci s kojencem např. zpívání, podívání s dítětem, čtení pohádek, ukazování hraček atd. Jednoduchá lepopředmět nebo předměty, které dítě zaujmou jsou vhodné pro nácvik sdílené pozornosti, a to v období přechodu od kojeneckého k batolecímu věku. Velmi mnoho dětí s autismem využívá ruku dospělého člověka, jako pomůcku k naplnění svých přání a potřeb, a proto je zcela nezbytné tuto činnost dítěte naučit. Tato dovednost slouží k podpoře komunikace a cíť dítě samostatnější a nezávislejší.

K rozvoji sociálních dovedností je dobré využít celé spektrum každodenních aktivit, jako je převlékání, toaleta, stravování atd. Hlavním cílem je vytvořit atmosféru sdílení a vzájemné pozornosti, povzbuzení dítěte a dále toto spojit s nácvikem základních dovedností. Vše musí být na úrovni, kterému dítě rozumí. Jestliže se dítě naučí a porozumí těmto jednoduchým aktivitám je to dobrý základ k rozvoji všech oblastí vývoje dítěte. Tyto každodenní situace, jsou pro dítě s poruchou autistického spektra obtížně zvladatelné. Je tedy důležité mít na paměti, že je nutné s dítětem

pracovat v přirozených situacích než v uměle vytvořených. (Čadilová, Žampachová, 2013)

2.1.2 Rozvoj sociálních dovedností v prostředí mateřské školy

Vzdělávání v předškolním zařízení je pro dítě s poruchou autistického spektra velmi důležité. V prostředí mateřské školy dítě získává první zkušenosti s pobytem ve skupině vrstevníků. Dítě se zde učí pracovat ve strukturované prostředí pomocí vizuálních pobídek. Aktivně dítě povzbuzujeme, aby se nevěnovalo jen svým specifickým a stereotypně opakujícím se zájmům, ale především, aby se zapojilo do smysluplné aktivity. Dítě s PAS má oblíbené, ale často nefunkční činnosti. My tyto činnosti z denního programu neodebíráme úplně, zařazujeme je tam jelikož nám složí jako zdroj motivace k náročnějším a pro dítě méně oblíbeným činnostem. Základem pro dosažení socializačních cílů, jsou dovednosti, které si dítě vybuduje při pobytu v mateřské škole. Máme namysli zejména zvládnutí sociálních dovedností při pobytu ve vrstevnické skupině, jde o:

- rozvoj pozornosti při aktivitách, kdy dítě sedí, dívá se a poslouchá (např. komunitní kruh);
- zvyšování povědomí o ostatních dětech ve skupině prostřednictvím různých her a komunitních aktivit;
- zvládnutí základních sociálně komunikačních dovedností, jako jsou pozdrav, vyslovení žádosti o něco či o pomoc, prosby a poděkování;
- hledání a vytváření atmosféry porozumění prostřednictvím každodenních činností, které přinášejí zkušenosti se zapojením v kolektivu dětí jak pro děti s autismem, tak pro děti zdravé. (Čadilová, Žampachová, 2013, s. 23)

2.2 Sociální chování

Sociální interakce a sociální chování jsou u dětí s poruchou autistického spektra jednou ze tří základních oblastí postižení. V interakci schází vzájemnost, ale výraznější jsou potíže v navazování kontaktu s lidmi. (Hrdlička, Komárek, 2014) Zdravé dítě v porovnání s dítětem s PAS aktivně vyhledává kontakt s okolím, jak s dospělými, tak i s vrstevníky a má radost z každé pozitivní odezvy na své chování. Každá sociální skupina má své typické socializační požadavky a dítě postupně nabývá zkušenosti se zapojením do nich. Dítě se učí uzpůsobit své chování požadavkům okolí, pochopit je a vhodně na ně reagovat. Nejen u dětí s PAS,

ale i u jiných vývojových poruch či u žáků s dalšími psychickými onemocněními se vyskytují deficity v oblasti sociálního chování. V oblasti sociálního chování a neverbální komunikace se projevují nejtypičtějšímými příznaky autismu, kterými jsou:

- omezená schopnost interakce s vrstevníky;
- nízký zájem o navazování kontaktů s vrstevníky a okolím;
- emočně a sociálně nepřiměřené chování;
- problémy s přizpůsobivostí;
- neodpovídající interpretace sociálních podnětů;
- omezené využívání gest;
- obtíže s navázáním očního kontaktu. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Jak již bylo zmíněno mají velké obtíže s navázáním kontaktu, jak vrstevníky, tak i dospělými. Někteří jsou v sociálním kontaktu pasivní a někteří naopak až moc aktivní. Pasivní typ aktivně nevyhledává kontakt s dospělými ani s vrstevníky, komunikuje s nimi jen ojediněle, neprojevují radost ze sociálního kontaktu, může se jen domnívat jaké je jejich aktuální emoční rozpoložení. Někteřým dětem činí nutnost navázání sociálního kontaktu i závažné obtíže. Aktivní typ vstupuje do interakce s lidmi velmi činně, avšak nevhodným způsobem. Frekvence i kvalita interakce neodpovídá situaci ani požadavkům na ně kladeným. Tyto děti mohou působit dojemem „otravných, nevychovaných jedinců“, kteří si nedokázali osvojit základní pravidla společenského chování. (Čadilová, Žampachová, 2013) Řada dětí má problém navázat přátelství či kamarádství v pravém slova smyslu, mají obtíže s podřízením se požadavkům kladeným na skupinu, a proto upřednostňují činnost o samotě. Děti s PAS potřebují určitou míru předvídatelnosti ve vztazích s okolím. Dále mají při práci v kolektivu obtíže se spoluprací, podřízeností se požadavkům a přijetím určitých rolí v dané skupině.

Jak již byly popsány deficity v oblasti sociálního chování je očividné, že pro tyto děti je velmi náročné se zapojit do kolektivních činností. Někteří z nich mají obtíže s pochopením i s uplatněním pravidel při těchto kolektivních hrách či soutěžích. Může to být způsobenou nízkou přizpůsobivostí, omezenou představivostí, nízkou úrovní sociálních dovedností, emočními bariérami či nedostatkem energie. *„Pro pedagogy je rozdíl mezi úrovní sociálního chování, fyzickým a celkovým mentálním věkem žáka obtížně pochopitelný a často se domnívají, že si žák takto vynucuje pozornost, nebo se něčemu vyhýbá.“* (Žampachová, Čadilová

a kol., 2015, s. 36) Za nesprávné výchovné působení rodiny nelze považovat problémy v sociálním chování dítě, jestliže důsledkem deficitů je stanovená diagnóza. Pedagog by měl vycházet ze svých teoretických znalostí z oblasti vývojové psychologie i psychických poruch při hledání příčin specifického chování dítěte. Dále by tyto znalosti měly vyústit v uplatňování praktických zkušeností při práci s těmito dětmi. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

2.2.1 Typologie sociálního chování podle Lorny Wingové

U dětí autistického spektra byly popsány tři základní typy sociální interakce. Popsala je Lorna Wingová roku 1979. Byly to typy: osamělý, pasivní a aktivně-zvláštní. Lorna Wingová přidala v roce 1996 ještě typ čtvrtý: formálně-afektovaný. Kateřina Thorová přidala na základě svých zkušeností ještě pátý typ: smíšený-zvláštní. K. Thorová patří v České republice mezi přední odborníci v diagnostice poruch autistického spektra. K. Thorová uvádí dva extrémní póly sociálního chování, osamělý a extrémní. Osamělý typ se vyhýbá očnímu kontaktu, nevyhledává kontakt s vrstevníky, dává přednost činnosti o samotě, má problém s projevením emocí. Extrémní typ se snaží navázat kontakt s každým za každou cenu. Tento kontakt je nepřiměřený a bez respektování sociálních norem. Jeho oční kontakt může být velice intenzivní. (Bazalová, 2011)

I. Typ osamělý

Děti osamělého typu se vyznačují odtažitostí a uzavřeností ve většině situací. Mají malou či žádnou snahu navázat fyzický kontakt. Nejeví zájem o sociální interakci ani komunikaci. Nevěnují téměř žádnou pozornost svému okolí, jsou spíše samotářské. Vyhýbají se očnímu kontaktu. Ve většině případů mají snížený práh bolesti a nevyhledávají lítost okolí. Při kontaktu s vrstevníky ve stahují do ústraní a odmítají kolektivní hry. Neprojevuje se u nich v raném věku separační úzkost. Děti osamělého typu se mohou projevovat i velmi aktivně, ale nejsou schopni empatie. V kontaktu s vrstevníky se jejich chování projevuje zejména negativistickými rysy, které mohou vyústit až v agresi. Postupně s věkem se zlepšuje kontakt s blízkými lidmi. (Thorová, 2012) Pro příklad jsou zde uvedeny výpovědi rodičů o tom, jak vypadá klasický osamělý projev jejich dětí: *„nikdy se na mne neusmál; nechtěl se vůbec mazlit, pokud jsem ho vzala do náruče, vzpínal se; když jsem ji chovala, ležela mi na ruku jako hadrová panenka; nesnášel doteky, když jsem ho hladila, vzal moji ruku*

a odhodil ji pryč; jako by nás ani nevnímal, připadali jsme si průhlední.“
(Thorová, 2008, s. 33)

II. Typ pasivní

Dětem pasivního typu nevádí kontakt s lidmi, tudíž se mu nevyhýbají, ale ani ho nevyhledávají. Vykazují určitou spontaneitu v sociální interakci. V pasivní typu nalezneme mnoho dětí, které mají radost z fyzického kontaktu, a proto se i rády mazlí. Mají ale problém s vyjádřením svých potřeb. Obtíže nalézáme i v empatii, mají omezenou schopnost vcítit se do druhých. Děti pasivního typu jeví zájem o kontakt s vrstevníky. Nicméně jim činí velké problémy zapojit se do her a aktivně se jich účastnit, jelikož nevědí jak. Komunikace těchto dětí buď zcela chybí nebo je nespontánní. Komunikaci uplatňují zejména k uspokojení svých základních potřeb. (Bazalová, 2011) Pro běžný pasivní projev zde budou uvedeny příklady, které vypovídají rodiče o svých dětech: *„mazlí se rád, ale jen když sám chce; o ostatní děti se nezajímá, nedokáže si s nimi hrát; je hodně fixován na nás jako na rodiče, ostatní lidi dokáže úplně ignorovat; ve společnosti dětí i dospělých je rád, ale vůbec se nesnaží být nějak iniciativní.“* (Thorová, 2008, s. 33)

III. Typ aktivní – zvláštní

Sociální kontakt dětí aktivního, ale zvláštního typu je nepřiměřený. V sociální interakci vykazují přílišnou spontaneitu. Při kontaktu s lidmi nedodržují intimní vzdálenost, lidí se dotýkají bez jakéhokoliv dovolení. K těmto lidem nemají žádný nebo jen minimální vztah. Jejich očnímu kontaktu chybí komunikační funkce. U dětí pasivního typu se může objevovat bizardní mimika. Oblast jejich zájmu má také často bizardní charakter a ulpívají na tomto zájmu, jak řečově, tak i myšlenkově. Opětovně se u nich objevuje pervazivní a ulpívavé dotazování, opět zaměřené na jejich zájem. Zalíbení nacházejí v sociálních rituálech jednoduchého charakteru, jako je například pozdrav. Mají problém s chápáním společenským pravidel, proto jim i často uniká kontext sociálních situací. Častým jevem aktivního – zvláštního typu je hyperaktivita. (Thorová, 2012) I zde jsou popsány reálné projevy dětí, které popisují jejich rodiče například: *„má rád fyzický kontakt, ale často ho navazuje podivným způsobem; jako by neměl hranici, kdo je cizí a kdo z rodiny, klidně jde k cizím lidem a šplhá jim po klíně; často bouchá nebo štípe ostatní lidi, pokud se mu cizí člověk líbí, začne ho pusinkovat.“* (Thorová, 2008, s. 34)

IV. Typ formální – afektovaný

U dětí formálního – afektovaného typu zaznamenáváme vyšší IQ. Jejich řeč je velice formální, precizní a může působit strojově, vyjadřovací schopnosti mají na velmi dobré úrovni. Co se týče jejich chování, může působit konzervativním a chladným dojmem, jak ke své rodině, tak i k vrstevníkům. Mají tendenci opakovat výrazy po dospělých, ale využívají je nevhodně. Důrazně dbají na to, aby se dodržovaly společenská pravidla a rituály. Jestliže dojde k porušení těchto pravidel, dochází u nich k afektům. Špatně chápou ironii a vtipy. Dalším znakem těchto dětí je, že nejsou schopni empatie, bývají pravdomluvní a často sociálně naivní. (Bazalová, 2011)

V. Typ smíšený – zvláštní

Tento typ smíšený – zvláštní popsala Kateřina Thorová. Projevují se nesourodostí sociálního chování. Chování je závislé na osobě, prostředí a situaci v níž dochází ke kontaktu. Vykazují, jak prvky aktivního a formálního přístupu, tak i osamělosti a pasivity. U tohoto typu jsou velké výkyvy v kvalitě kontaktu. Jejich chování a slovní výrazy, které používají, mohou vytvářet falešný dojem sociální zdatnosti. U smíšeně – zvláštního typu se můžeme setkat s prvky všech ostatních typů. Z osamělého typu si bere nejistotu, kterou skrývají za výrazy jako „nech mě být“ nebo „do toho ti nic není“. Z pasivního typu se vyskytuje zdvořilé podřídivé chování či hezký sociální úsměv. Naučenými dotazy a zájmem o úzce vyhraněné téma si bere prvky z aktivně – zvláštního typu. U posledního formálního typu si přebírají naučené fráze či pedantické dodržování pravidel. (Thorová, 2012)

2.3 Principy využívané při práci s dětmi s poruchou autistického spektra

Intervence, kterou provádíme u dětí s poruchou autistického spektra, je uskutečňována prostřednictvím strukturovaného učení. Toto učení se snaží odstraňovat nebo alespoň snížit deficity vyplývající z diagnózy PAS. Dále také rozvíjí u dětí s PAS jejich silné stránky. Deficity jež se projevují nižší schopností porozumět zadaným pokynům a zvládat chování bez podpory dospělého člověka, vyžaduje zejména strukturalizaci prostoru a času, individuální přístup, motivační stimuly a vizuální podporu.

2.3.1 Individualizace

O individuální přístupu hovoříme častokrát ve výchově a vzdělávání. Tímto přístupem je myšleno poznání daného jedince, individuální řešení

jeho konkrétních problémů a práce v individuální vztahu s tímto jedincem. Individualizace je jedním z principů strukturovaného učení. Různorodé symptomy a variabilita projevů poruch autistického spektra je v rámci jednotlivých diagnóz velmi široká. Individualizace v sobě zahrnuje nejen individuální volbu postupů a metod, ale i individuálně přizpůsobené prostředí, individuálně vhodně zvolené úlohy a individuální formy komunikace, motivace a vizuálních pobídek.

Musíme dbát i na nejmenší detaily v individuální přístupu při intervenci u dětí s PAS. Úspěch při intervenci může být například prosté umístění pracovního stolu, barevné označení při práci s úlohami, velikost reálných předmětů či jen oblíbený talířek při nácvičku jídla atd. Jestliže ale nebudeme brát v potaz tyto detaily, může se stát, že i perfektně naplánovaná intervence bude neúspěšná. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.3.2 Strukturalizace

V běžné komunikaci se dnes může hojně setkat se slovy strukturalizace a struktura. Termín struktura označuje jakési složení, uspořádání něčeho, jakousi přehlednost v situaci či v konkrétním sdělení. Během života strukturujeme mnoho věcí, ať už je to náš volný čas či práce. Každý z nás si vytváří nějaké členění nějakou strukturu, která mu vyhovuje. Může to být například uspořádání věcí či místností v bytě - řadí je podle určité funkce nebo struktura dne – dělíme svůj den na pracovní a odpočinkovou část, každý jinak podle toho, jak mu to vyhovuje. To nám zajišťuje určitou míru jistoty a stálosti. S novou životní situací se každý vyrovnáváme jiným způsobem. Někteří se s ní vyrovnávají bez problémů, jiným to dělá velké obtíže. (Moor, 2010).

Pro děti s PAS je strukturalizace velmi důležitá, zajistí jim určitou míru předvídatelnosti a neměnnosti. Je tomu tak třeba v domácím prostředí nebo při kontaktu se známými lidmi. Domácí prostředí dětem poskytuje určitou míru jistoty, a i přes své deficity, dokáží v tomto prostředí fungovat bez větších obtíží, jelikož jsou schopny předvídat činnosti, které se opakují každý den. Pokud ale dojde k nějaké změně, či nečekané události dochází u dětí a PAS k problému. Dítě se v takové situaci může dostat do stresu, zmatečného chování a mohou se objevit i projevy problémového chování, a to jen z důvodu, že si dítě nedokáže odpovědět na ty to otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura prostoru

Děti s autismem mohou mít velké obtíže s časovou a prostorovou orientací, vyplívá to z deficitů, které jsou dány jejich handicapem. Dítě není schopno pružně reagovat na změny a přizpůsobit dané situaci své chování. Je to způsobeno malou flexibilitou v myšlení a chování, nízkou mírou schopnosti zobecňovat a neschopností přenést naučené dovednosti do nových situací. Mají problém si odpovědět na tyto otázky: „Kde to mám dělat? Proč mám tuto činnost dělat zrovna tady, a ne na místě, kde jsem to dělal vždycky?“ Jelikož si děti nedokáží odpovědět na tyto otázky, může to u nich způsobit frustraci, nesamostatnost a selhávání při jednotlivých činnostech. K usnadnění jejich problému, postačí jasná a přehledná struktura prostředí. Může to přispět k předvídatosti, kde má vykovávat jednotlivé činnosti, lepší adaptaci na nové prostředí a k vyšší míře samostatnosti. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura pracovního místa

Se strukturou prostoru úzce souvisí struktura pracovního místa. Už dávno je překonaný názor, že dítě a PAS musí mít své pracovní místo a ještě k tomu uzavřený box. Můžeme, ale pozorovat, že pracovat v uzavřeném boxu je pro některé děti s autismem výhodou. Ve většině případů jsou to děti s poruchou pozornosti, děti, které se dokáží soustředit jen krátký čas nebo děti, jejichž chování je narušeno deficitem vycházejícím z autismu či těžké formy mentální retardace. Pracovní místo volíme vždy s přihlédnutím na míru symptomatiky, motorické dovednosti a intelektové schopnosti dítěte. Rozeznáváme čtyři typy pracovních míst:

- první uspořádání pracovního místa je pracovní plocha pro jeden aktuálně plněný úkol. Toto uspořádání je nejjednodušší a používáme ho k individuální práci s dítětem. Tento typ uspořádání umožňuje člověku, který s dítětem pracuje, aby mohl sedět na prosti němu a zároveň, aby měl přístup k dítěti zezadu;
- druhým typem pracovního místa je rovná pracovní plocha – nejlépe stůl. Výhodou u tohoto typu je přehlednost na ploše, předvídatelnost, toho, jak dlouho bude pracovat a co bude dítě dělat a možnost snadné manipulace s úkoly. Učíme dítě pracovat zleva doprava. Takže zadané úkoly má na levé straně a vypracované úkoly přesouvá na pravou stranu. Tento typ pracovního místa je vhodný pro děti nižšího věku, dále také pro děti s těžší formou autismu a mentální retardace a poruchou motorických funkcí;

- u třetího typu pracovního místa se předpokládá již dobrá prostorová orientace a dobré motorické dovednosti. V toto typu uspořádání, dítě odebírá úkoly z polic nebo regálů a sedí na jednom místě po celou dobu plnění pracovního úkolu. Zde se uplatňuje pravidlo shora dolů. Dítě si vezme krabici z regálu tu, která je první ve sloupci a plní jeden úkol za druhým a splněné úkoly dává na pravou stranu stolu nebo do pravého regálu;
- poslední typ uspořádání pracovního místa je nejvyšším stupněm. Při tomto typu uspořádání jsou na dítě kladen požadavky: dokázat opustit své místo práce, dojít si a vybrat si zadaný úkol, s daným úkolem se vrátit zpět na pracovní místo a jako poslední splněný úkol vrátit zpět na místo, odkud ho vzal. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura času

U struktury času je důležité si umět odpovědět na otázku „Kdy něco budu dělat?“ Je třeba, abychom dítěti čas zkonkretizovali a vizualizovali natolik, aby mu bylo schopno porozumět a nebylo zbytečně vystavováno stresovým situacím. K tomu nám mohou posloužit různé denní režimy, ať už nástěnné, přenosné či dlouhodobé. (Schopler, Reichler, Lansingová, 2011).

Struktura činnosti

U struktury činnosti odpovídáme na otázky, jak a jak dlouho bude trvat splnění zadaného úkolu. Doba trvání úkolu je závislá na počtu prvků, počtu úloh nebo počtem jednotlivých kroků při plnění úkolu. Při plnění úkolu dbáme na dodržování pravidla zleva doprava a shora dolů. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.3.3 Vizualizace

Pomocí vizualizace se dokážeme bez problémů orientovat v dopravních prostředcích, v různých zemích světa, na letištích, nádražích využíváme různé orientační systémy atd. U dětí s PAS patří vizuální vnímání a myšlení k jejich silným stránkám. Vizualizace napomáhá dětem s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu času, prostotu i činnosti. Jestliže dobře nastavíme vizuální podporu může kompenzovat pozornostní a paměťové funkce a rovněž i rozvíjet komunikační dovednosti. Vizuální podpora musí být individualizována a zaměřená na konkrétního jedince, na jeho potřeby a možnosti. Výhody vizuální podpory u dětí s PAS:

- pomáhá založit a udržovat informace;

- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat;
- objasňuje verbální informace;
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu;
- usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí. (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 51)

Vizualizace prostoru

Přiměřená vizualizace by měla umožnit lepší přehlednost prostoru a zvýšit, tak samostatnost dítěte. Pro realizaci prostorové vizualizace využíváme, koberce, barevné pásy, skříňky, police atd.

Vizualizace času

Ze struktury času vychází vizualizace času. Vizualizací času se snažíme dítěti čas zkonkrétnit, tak aby mu porozuměl, uměl se v něm orientovat a aktivně ho používal. Samozřejmě musíme dbát na vývojovou úroveň daného dítěte a respektovat jeho zvláštnosti.

Vizualizace činností

Vizualizace činností nám pomáhá odpovědět na otázku, jak dlouho bude dítě pracovat. K tomuto záměru nám slouží pracovní schéma. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.3.4 Motivace

Občas vidíme, že dítě nemá žádnou motivaci, zájem nebo snahu se přizpůsobit a provést alespoň jeden zadaný úkol. Tento problém se nejčastěji vyskytuje u dětí s PAS. Zdravé děti se snaží vyrovnat svým vrstevníkům a to je přirozeně motivuje. Další přirozenou motivací u zdravých dětí je snaha vyhovět a potěšit autoritu. Za to u dětí s PAS je soutěživost téměř cizí slovo. Dětem s PAS většinou normální motivace chybí, proto přichází na rodiče jeden nelehký úkol a to hledat různé jiné cesty, jak dítě motivovat aby mohli ovlivňovat jejich chování. (Boyd, 2016)

Motivace je důležitá pro stimulaci učení a uplatňuje se u organizace chování. Přímý vztah k motivaci mají základní podmínky učení a zpevnování, které jsou ve formě odměna trestů. Motivace hraje klíčovou roli při způsobu ovlivňování chování dětí s poruchou autistického spektra. Jestliže u konkrétního dítěte nalezneme způsob, jak pozitivně ovlivňovat jejich chování, nalezneme tak i motivační stimuly podle

kterých vytvoříme funkční motivační systém. Díky tomuto systému dokážeme ve většině případů předcházet problémům v chování a můžeme tak ovlivnit chování, které je pro danou sociální a komunikační situaci přiměřené. Jestliže děti za žádoucí chování systematicky odměňujeme, může to vést u řady dětí k trvalému zlepšení chování. Odměna musí následovat bezprostředně po splnění zadaného úkolu, jestliže chceme, aby byla co nejúčinnější.

Máme dvě formy odměňování nižší a vyšší. Do nižší formy odměny patří odměňování materiálního typu (např. jídlo – sladkost, které má pro dítě význam nebo drobné předměty). K vyšší formě odměny patří činnostní odměna (spadá sem vykonávání nějaké oblíbené činnosti, např. hra na tabletu, prohlížení knížek nebo skládání puzzle). U dětí s PAS je důležité vizualizovat odměnu, aby vědělo, co přesně dostane a to v obou dvou případech. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3 Předškolní období

Předškolní období se datuje od tří do 6 – 7 let, tedy nástupem do školy. Dítě musí být vyzrálé nejen po fyzické stránce, ale zejména po sociální. V tomto období si dítě stabilizuje svou pozici ve světě, je to charakterizováno jako diferenciací vztahu ke světu. V předškolním období stále přetrvává egocentrismus. To má za následek ulpívání dítěte na svém pohledu, který pro dítě představuje určitou míru jistoty. Předškolní věk je charakterizován jako období iniciativy, dítě se snaží něco vytvořit, zvládnout, překonat, a tak dát najevo své kvality. Je třeba si uvědomit, že toto období je fází přípravy na život ve společnosti.

3.1 Charakteristika předškolního období

V této podkapitole se zaměřím na jednotlivé oblasti vývoje dítěte. Zmíním zde zejména vývoj poznávacích procesů, vývoj kresby a hry, emoční vývoj a socializaci.

Vývoj poznávacích procesů

V předškolním období je poznávání zaměřeno na nejbližší svět a daná pravidla, která v něm platí. Inteligence dítěte se vyvíjí a kolem čtyř let se dostává z úrovně předpojmové jinak řečeno symbolické, na vyšší úroveň názorného, intuitivního myšlení. Na základně vystižených podstatných podobností již dítě uvažuje v celostních pojmech. Usuzování je však stále vázáno na konkrétní vnímané či představované jevy – dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí. Myšlení dítěte je prelogické, předoperační to znamená, že ještě zcela nepostupuje podle logických operací. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Uvažování předškolního dítěte lze stručně shrnout na typické znaky – způsob, jak dítě na svět nazírá, jak a jaké informace si vybírá a způsob, jak dítě tyto informace zpracovává.

Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace vybírá:

- **Centrace** – je subjektivní podmíněné snížení informací. Znamená to, že dítě ulpívá na jednom, obvykle percepčně zajímavém znaku, který považuje za důležitý a přehlíží, tak jiné, méně výrazné, i když někdy mnohem významnější. (Vágnerová, 2007)
- **Egocentrismus** – je ulpívání na subjektivním pohledu a na základě subjektivních preferencí zkreslovat úsudky. Dítě v předškolním období nechápe možnost posuzovat situaci z více úhlů, jelikož nedovede brát

v úvahu jiné než vlastní hledisko. Rozhoduje se tedy podle vlastního postoje a preferencí. (Skorunková, 2011)

- **Fenomenismus** – je to důraz na určitou, jasnou podobu světa, popřípadě na takovou představu. To, jak se situace jeví, je pro dítě důležité. Děti chápou svět takový, jak vypadá, zaměřují se na viditelné znaky. Např. dítě odmítá pochopit, že meloun není ovoce, ale zelenina.
- **Prezentismus** – to znamená, že dítě je vázané na přítomnost, na aktuální podobu světa, která úzce souvisí s fenomenismem. „*Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.*“ (Vágnerová, 2007, s. 79)

Způsob, jakým tyto informace zpracovává:

- **Magičnost** – je to sklon zapojovat do úsudku vlastní fantazii, a tak zkreslit reálný pohled na svět.
- **Animismus a antropomorfismus** – animismus znamená přisuzování neživým věcem vlastnosti zvířat a antropomorfismus je definován jako polidšťování neživých věcí. Děti předškolního věku jsou schopné opomíjet rozdíly a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí, i když už umí rozlišovat živé a neživé.
- **Arteficialismus** – znamená, že dítě předškolního věku si myslí, že vnější svět někdo udělal. Např. někdo dal na oblohu měsíc a hvězdy. (Skorunková, 2011)
- **Absolutismus** – je jedna z tendencí, jak dítě vyjadřuje potřebu jistoty. Absolutismus znamená přesvědčení, že vše, co dítě pozná má definitivní a jednoznačnou platnost. (Vágnerová, 2007)

Vývoj myšlení předškolního dítěte je dlouhodobý proces. V závislosti na složitosti a vratnosti různých proměn se tomu dítě učí postupně porozumět. Jestliže by docházelo ke změně jedné vlastnosti objektu, dítě by chápalo, co se stalo. Nicméně dítě by nepochopilo souvislosti dané proměny, kdyby se změnilo více aspektů najednou. Důvodem je že dítě nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů, i když má vytvořen pojem trvalosti jednoho daného předmětu v čase i prostoru. Pro děti předškolního věku je velmi typické, že se zaměří buď jen na detail

a už neberou v potaz žádnou další vlastnost, anebo vnímají objekt globálně a již si nevšímají jeho detailů.

Neschopností systematické aktivní explorační je v předškolním věku ovlivněn výběr informací. Neschopnost systematické aktivní explorační znamená zkoumání jedné části po druhé. Z toho vyplývá, že děti nemají ještě rozvinuty všechny nezbytné složky pozornosti a mají i nedostatečnou kapacitu pracovní paměti. Analogické myšlení je často využívaným způsobem myšlení u dětí předškolního věku. Analogické uvažování se používá při odvozování a vymezení pojmů, ale děti ho někdy používají nepřesně. Je třeba naučit děti rozlišovat podstatné znaky od nepodstatných, aby analogické myšlení vedlo ke správnému výsledku. Dalším prvkem ve vývoji poznávacích procesů je kauzální uvažování. Kauzální uvažování pomáhá dítěti s poznáním příčinných souvislostí a vztahů a napomáhá jim porozumět podstatě jednotlivých kategorií. Častou otázkou dětí předškolního věku je „proč“. Pomocí této otázky se snaží najít přímé a jednoznačné příčiny veškerého dění, odmítají náhodu. Důležité pro ně je, že je to subjektivně uspokojující, nemusí to mít logické vysvětlení. (Vágnerová, 2007)

Pravidla a řád ulehčují kognitivní orientaci dětem předškolního věku. Děti se je snaží nejen přejímat, ale i je dokáží odvodit ze zkušenosti, i když tyto závěry nebývají vždy správné. Předškolní děti mají sklon striktně dodržovat pravidla, objevuje se u nich malá flexibilita. Důvodem malé flexibility je jejich potřeba jistoty. U předškolních dětí se objevují tzv. konfabulace neboli nepravé lži. Děti předškolního věku se snaží interpretovat realitu, tak aby byla pro ně srozumitelná a přijatelná a tím kombinují vzpomínky s fantazijními představami. Je to ovlivněno aktuálním citovým laděním, potřebami a nezralostí. Děti však tuto realitu berou jako skutečnost a jsou přesvědčeny o její pravdivosti. Posledním znakem myšlení u dětí předškolního věku je útržkovitost, nepropojenost a nekoordinovanost. Uvažování předškoláků je zaměřené jen na jednu oblast, je tedy zúžené, nejsou schopni do svých úvah zahrnout více znalostí, různorodých pohledů na věc a zhodnotit situaci z více aspektů. (Vágnerová, 2007)

Vývoj kresby a hry

Kresba plní neverbální symbolickou funkci. Prostřednictvím kresby a hry dítě vyjadřuje svůj vlastní názor, zobrazuje v ní realitu, tak jak ji dítě v předškolním věku chápe. Vývoj kresby dítěte můžeme rozdělit do několika fází:

- 1. Presymbolická, senzomotorická fáze** – tato fáze se vyskytuje u dětí batolecího věku. Můžeme sem zařadit tzv. čmáranici, je zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek. Svým výtvořem se dítě nijak dál nezajímá.
- 2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň** – dítě předškolního věku postupně zjišťuje, že čmáraní může být prostředek, jak zobrazit realitu a stává se, tak symbolem. V této fázi bývá grafomotorický produkt dodatečně pojmenován.
- 3. Fáze primárního symbolického vyjádření** – teprve v této fázi má dítě v úmyslu zobrazit něco konkrétního. Nyní se kresba stává jedním ze způsobů symbolického vyobrazení skutečnosti.

Dítě často zobrazuje ve své kresbě lidské postavy. Vývoj kresby postavy nám zobrazuje celkový psychický rozvoj dítěte a probíhá v několika stádiích.

- 1. Stadium hlavonožce** – toto zobrazení lidské postavy kreslí děti okolo tří let. To, jak dítě zobrazuje lidské tělo vychází ze zkušenosti s vlastním tělem a z pozorování druhých lidí. Zaměřují se zejména na zobrazení hlavy a detailů obličeje, je to proto, že lidský obličej má pro ně největší význam, jelikož je velmi důležitý při navazování sociálního kontaktu. Dalším detailem jsou končetiny, ty slouží k jakékoli aktivitě. Dítě primárně kreslí to, co je pro něj důležité.
- 2. Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – dané zobrazení lidské postavy kreslí 4 – 5leté děti. V tomto stádiu je pro děti typické zdůrazňování detailů, které jsou dětmi chápány jako důležité, ale při tom stále nerespektují realitu. Ryze typickým příkladem tohoto stádia je průhledná kresba.
- 3. Stádium realistického zobrazení** – toto stádium se vyskytuje na konci předškolního věku. Již se lidské postavy stále více podobají skutečnosti. Nyní už dítě kreslí, to co vidí. (Vágnerová, 2007)

Hra také plní neverbálně symbolickou funkci. Hra již nemá povahu jen experimentální, ale v předškolním období se stává hlavní činností. Pomocí hry dítě vyjadřuje svůj vlastní pohled na realitu a postoj ke světu i sobě samému. Předškolní dítě ve své hře využívá fantazii a ta mu umožňuje chovat se podle svých představ. Dočasně si tak přizpůsobuje realitu svým potřebám. (Skorunková, 2011) K procvičování budoucích rolí a vhodného řešení určitých situací slouží tematická hra. Tematická hra také slouží k prožití různých sociálních rolí i třeba těch negativních.

Vývoj verbálních schopností

To, na jaké úrovni je myšlení určitého dítěte, odpovídá, jakým jsou zpracovány informace získané v rámci verbální komunikace. „*Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů.*“ (Vágnerová, 2007, s. 87) Otázky typu „proč“ a „jak“ složí zejména k obohacení dětského slovníku a rozšíření znalostí, ale mají také význam při rozvoji správného vyjadřování. Děti se učí užívat slovní výrazy např. předložky, spojky, příslovce atd. U dětí ve věku tří let bývá výslovnost ve většině případů nedokonalá, některé hlásky zaměňuje za jiné nebo je vyslovuje nepřesně. Výslovnost dětí mezi čtvrtým a pátým rokem se zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí zcela před nástupem do základní školy nebo se pomocí logopedické péče upraví v prvním roce školní docházky. Postupně u dětí roste zájem o mluvenou řeč. Vydrží již delší dobu poslouchat krátké povídky či vyprávění. V předškolním období se dítě začíná více rozmlouvat a povídá hodně a rádo. (Langmeier, Krejčířová, 2006) V tomto období se vyvíjí i tzv. egocentrická řeč, což znamená, že dítě si povídá samo pro sebe. Dítě v předškolním věku komentuje nahlas svou činnost, plánuje si další kroky a opravuje se. Postupem času se egocentrická řeč mění ve vnitřní řeč. (Skorunková, 2011)

Verbální schopnosti si děti předškolního věku rozvíjí hlavně při komunikaci s dospělým člověkem nebo ve vzájemné interakci se staršími dětmi. Děti se snaží jejich projev napodobit a učí se od nich jakým způsobem se mají vyjádřit. U nápodoby verbálního vyjádření se může často setkat s výběrovým charakterem. Dítě si vybírá jen určitou část sdělení, nepřejímá vše, co slyšelo. Děti předškolního věku s novými slovními výrazy často experimentují. Děti si prostřednictvím komunikace osvojují a upřesňují platnost gramatických pravidel. Děti kolem čtyř let začínají hovořit ve složitějších a delších větách, následně i v souvětích. Začínají více používat minulý čas. (Vágnerová, 2007)

Emoční vývoj

Předškolní děti se projevují v emočním prožívání větší stabilitou a vyrovnaností. V tomto období se emoce stále vážou na aktuální situaci. Emoční prožívání se mění v závislosti na větší úrovni vyzrálosti CNS, ale i na úrovni uvažování. Do několika bodů lze shrnout typické způsoby emočního prožívání dětí předškolního věku:

- **Vztek a zlost** – příčiny vzniku obtížných situací dětí předškolního věku lépe chápou, proto návaly vzteku a zlosti nebývají tak časté. Zlost se může projevit především při hromadění příkazů a zákazů nebo při styku s vrstevníky.
- **Strach** – bývá většinou vázán u dětí předškolního věku na rozvoj jejich představivosti, na schopnost vytvořit všelijaká strašidla, bubáky nebo imaginární bytosti. Negativní zkušenost také může navodit pocit strachu, postupně nabývala intenzity až se zafixovala.
- **Veselost a smysl pro humor** – je klasickým projevem pozitivního emočního stavu dětí v předškolním věku a díky veselosti se rozvíjí i smysl pro humor. Kolem čtyř let používají děti nesmyslná a tabuizovaná slova, která opakují stále dokola a přijde jim to velice zábavné. Dětské vtipy bývají často jednoduššího charakteru. Děti předškolního věku se dokáží na něco těšit, jelikož již chápou dimenzi nejbližší budoucnosti a prožívají tak pocit uspokojení v rámci něčeho na co čekají.

Emoční inteligence se rozvíjí již v předškolním věku, děti jsou schopné projevit empatii k druhým lidem, dokáží oddálit svá přání a pocity vlastního uspokojení, chápou lépe také své vlastní pocity a alespoň z části se snaží ovládat své citové projevy. V předškolním období se od dětí vyžaduje, aby již ovládaly své emoce. Děti ve svých 4 – 5 letech jsou k sobě více kritičtější a vědí, co nemají dělat. V tomto období začínají lépe rozumět svým emočním prožitkům a začínají své city více ovládat. V předškolním věku se rozvíjí schopnost porozumět emocím druhých lidí a také se v nich orientovat. V 5 – 6 letech už děti neulpívají na vnějších projevech, ale jsou schopny lépe rozpoznat skutečné emoční prožitky. Starší předškoláci si již uvědomují, že lidé nemusí vždy dávat najevo své emoce. Vcítění se do emočního prožívání druhého člověka, může vést k uvedení do stejného prožitku nebo hodnocení, zejména jestli se jedná o osobu dítěti nějak blízkou. (Vágnerová, 2007)

Socializace

Primárně socializace do předškolního období probíhala především v rámci rodiny. Nyní začíná probíhat i mimo rámec rodiny. Můžeme to označit jako fázi přesahu rodiny, která se pohybuje vertikálním i horizontálním směrem, tím je namysli přechodné období mezi institucemi a rodinou, popřípadě dalšími sociálními skupinami. Období předškolního věku označujeme jako přípravu na život ve společnosti. Dítě rozvíjí svou osobnost a socializaci v interakci s jinými lidmi.

Socializace se projevuje rozvojem prožívání a hodnocení, rozvojem sebehodnocení a sebepojetím, nejedná se tedy jen o změnu samotné chování dítěte. (Vágnerová, 2007)

Pojem socializace bývá často různě definován, ale podstatou zůstává, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

- **Vývoj sociální reaktivity** – znamená bohatě diferenciované emoční vztahy k lidem v blízkém i vzdálenějším společenském okolí. Příkladem selhání v této oblasti může být autistické dítě. Má obtíže při navazování kontaktu s lidmi, upřednostňuje spíše hru o samotě.
- **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** – jde zejména o vývoj norem, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů udělované dospělými a které postupně přejímá. Příkladem selhání v této oblasti jsou mladí delikventi nebo jedinci s asociální poruchou osobnosti.
- **Osvojování sociálních rolí** – „*to znamená takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93-94)

V rodině se dítě učí komunikaci, empatii, respektu k potřebám jiných lidí, dále se učí ovládat své vlastní emoce, prosazovat vlastní názory a přesvědčení. Rodina ho také učí, jak řešit problémové situace. Jednoduše řečeno v rodině si dítě osvojuje základní způsoby sociálního chování. Děti v předškolním věku se učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí se zejména interakce a komunikace s jinými lidmi než jsou rodiče. Většina dětí v předškolním věku již nemá problém samostatně se začlenit do sociálních skupin a navazovat tam vztahy. Dítě se začíná ztotožňovat s postupně se stanovující standardní triádou oblastí. Mezi tuto triádu patří rodina, vrstevníci a mateřská škola.

- **Rodina** – je primárním zdrojem bezpečí a jistoty. Rodina je brána jako soukromé prostředí.
- **Vrstevníci** – jsou brána jako rovnocenná skupina. Ve skupině vrstevníků se mohou rozvíjet prosociální způsoby chování, které dávají dítěti možnost prosadit se a také spolupráce. Vytváří se zde, jak vztahy rovnocenné, tak i horizontální. Ve vrstevnické skupině má dítě možnost uspokojit potřebu seberealizace i sebepotvrzení.

- **Mateřská škola** – je první institucí se kterou dítě přichází do kontaktu. S její pomocí dítě vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. (Vágnerová, 2007)

3.2 Vývoj sociálních vlastností a dovedností

U dítěte v předškolním věku dochází k rozvoji sociálně žádoucích vzorců chování a vlastností. Prostřednictvím prosociálního chování a vlastností se lépe začleňujeme do společnosti a pomáhá nám lépe řešit případné sociální problémy. Prosociální chování a vlastnosti se nemohou více rozvíjet v citově chráněném prostředí rodiny, k rozvoji dochází teprve až při kontaktu s druhými, neznámými lidmi, dětmi či dospělými. Emoční zralost dítěte v předškolním věku podmiňuje rozvoj prosociálního chování. Mezi prosociální chování můžeme zařadit schopnost empatie, schopnost odložit uspokojení své aktuální potřeby, schopnost kontrolovat své emoce. Je třeba, aby dítě získalo potřebu citové jistoty, bezpečí a důvěry, jestliže získá pocit důvěry v sebe, ve vlastní kompetence a v život, začne na svět nahlížet relativně bezpečně a začne věřit, že dění okolo sebe může změnit vlastními silami. Tyto děti jsou schopné respektovat potřeby druhých lidí, zejména vrstevníků. Tyto děti také získávají mnohem větší množství pozitivních sociálních zkušeností. Děti, které se cítí být ohrožené a nejisté, reagují na vzniklé situace více nepřiměřeně, úzkostně až agresivně. (Vágnerová, 2007)

K rozvoji prosociálního chování složí nápodoba, resp. identifikace, k tomu je však třeba připojit vysvětlování a podmiňování. Jestliže dítě nemá v rodině vhodné vzory pro nápodobu, nemůžeme od dítěte očekávat, že se bude chovat žádoucím způsobem. V těchto případech dítě ani často netuší, jaké chování je správné a žádoucí. I když děti v předškolním věku jsou ještě pořád zaměřené na vlastní osobu a vlastní potřeby, tak již umí brát ohled na druhé a na jejich zájmy. Dovedou se chovat altruisticky. Altruismus znamená, že dítě umí dát najevo sympatii a projevit empatii, snaží se pomoci druhým, dítěti či dospělému, který má potíže. Zejména pomocí symetrických vztahů s vrstevníky se v předškolním věku rozvíjí dětský altruismus. (Vágnerová, 2007)

Morální uvažování

Morální uvažování souvisí s celkovou vývojovou úrovní dětí předškolního věku a má své typické rysy:

- **Vazba na konkrétní situaci** – dítě předškolního věku se váže na určitou situaci či čin se kterým má nějakou zkušenost.
- **Chápání norem rigidně a stereotypně** – dítě v předškolním věku nebere v potaz různé možnosti hodnocení situace. Ještě nedozrálo k tomu, aby pochopilo relativitu různých činů. Dětskou potřebu jistoty uspokojí jen taková pravidla a normy, která se projevují neměnností, rigiditou.
- **Chápání norem egocentricky** – dítě v předškolním věku chápe normy vztažené, zejména ve vztahu k sobě samému.

Na konci předškolního období se děti zvnitřňují a ztotožňují se základními normami, a tím dosahují další vývojové stupně. Při porušení norem se u dítěte můžeme setkat s projevy nežádoucího chování a pocity viny. Schopnost cítit vinu můžeme chápat jako začátek rozvoje autoregulačních mechanismů, což je další významný vývojový mezník. To, že dítě pociťuje pocit viny, znamená že začíná akceptovat pravidla jako bezpodmínečně platná. Při porušení pravidel pociťuje dítě nepříjemné pocity, jedná se však zatím jen o asociaci s negativním zážitkem sankce či s jejím očekáváním. Vnější regulace je občas doplňována autoregulací, ta je ale přítomna jen symbolicky, ve vědomí dítěte. V tomto okamžiku se začíná rozvíjet dětské svědomí. Svědomí definujeme jako vnitřní regulační mechanismus. (Vágnerová, 2007)

4 Uvedení do praktické části diplomové práce

V této kapitole budou vymezeny cíle praktické části diplomové práce. Bude zde definována použitá metodologie a charakteristika výzkumného vzorku, pedagogů a charakteristika průběhu výzkumného šetření.

4.1 Vymezení cíle praktické části diplomové práce

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je vytvořit motivační arch orientovaný do oblasti podpory rozvoje sociálních dovedností. Dále pak ověřit efektivitu motivačního archu, a to na základě zhodnocení pokroku dětí s poruchou autistického spektra za určité časové období v prostředí mateřské školy.

4.2 Metodologie praktické části diplomové práce

Praktickou část diplomové práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření. Ve výzkumu jsem použila případové studie dětí s poruchou autistického spektra a rozhovory s učitelkami, které s těmito dětmi pracují.

Rozhovor – interview

Interview se používá zejména k získávání kvalitativních dat. Tato metoda patří k nejvýhodnějším a zároveň k nejobtížnějším metodám. „*Při jeho zvládnutí totiž nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat a umění obě metody vzájemně provázet a dokázat z nich vytěžit maximum.*“ (Miovský, 2006, s. 155 – 156) Termín interview z terminologického hlediska nazýváme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný za určitým účelem a cílem výzkumné studie. Interview obvykle realizujeme s jednou, maximálně však se třemi osobami, jelikož při větším počtu osob bychom již mluvili o skupinovém interview. Metodu interview nelze vykonávat bez kombinace s metodou pozorování. Tato kombinace patří mezi další důležité znaky interview. Při interview je důležité navázat důvěrnou a zároveň otevřenou atmosféru. V případě, že takovou atmosféru naváže, může se tazatel dostat hlouběji k problému a může tím získat bohatší a více validní data. Interview můžeme rozdělit podle míry strukturace do 3 skupin:

- nestrukturované interview;
- polostrukturované interview;
- strukturované interview. (Miovský, 2006)

Já jsem si do svého výzkumu vybrala polostrukturované interview. Toto interview patří mezi nejrozšířenější podobu metody interview. Řeší jak nevýhody nestrukturovaného, tak i plně strukturovaného interview. Při polostrukturovaném

interview si vytváříme určité schéma, kterého se chceme držet. Zpravidla nám upřesňuje okruhy otázek, na které se chceme účastníka ptát. U polostrukturovaného interview je možné zaměňovat pořadí otázek. U tohoto interview je také možné upřesňovat a vysvětlovat odpovědi účastníka, ověřujeme si tím, že jsme dobře pochopili, co tím účastník myslel. Dále může klást různé doplňující otázky. U polostrukturovaného interview máme dané minimum otázek a témat, které chceme s účastníkem probrat, toto minimum nazýváme jako tzv. jádro interview. Polostrukturované interview lze provádět jak ve standardizovaném prostředí (např. kancelář), tak i v nestandardizovaném prostředí (např. kavárna). (Miovský, 2006)

V rámci polostrukturovaného rozhovoru jsem si stanovila tyto otázky:

- Jak si dítě zvykalo na motivační arch a bylo dítě předem připravováno na to, že s ním budete pracovat s motivačním archem? Jestli ano, tak jak?
- Jak jste postupovali v práci s dítětem a motivačním archem? Od začátku, kdy si dítě odměnu vybralo, až po ukončení, kdy dítě odměnu dostalo.
- Jak dlouho jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu určitý den?
- Jak často jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu?
- Jaké sociální dovednosti jste pomocí motivačního archu rozvíjeli?
- Jaké úkoly jste zařazovali?
- Jaká odměna byla pro dítě nejlákavější? Střídalo dítě odměny či dovednostech vidíte pokroky-změnu?
- Změnilo se nějak chování dítěte během 5 měsíců, co jste s ním pracovali pomocí motivačního archu?
- Pracují s motivačním archem i rodiče doma?
- Vyskytly se nějaké problémové situace? Jestliže ano, popište nějaké.

Případová studie

Případová studie se zabývá detailním studiem jednoho případu nebo několika málo případů. Kdežto kvantitativní výzkum, tedy nějaké statistické šetření, sbírá poměrně omezené množství dat od velkého množství jedinců či případů, u případové studie shromažďujeme relativně velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců či případů. Případová studie se zabývá popisem vztahů v jejich celistvosti, jde tedy o zachycení složitosti případu. Případová studie se připodobňuje k mikroskopu: hodnota studie závisí na tom, jak dobře je zaostřená. Jestliže důkladně prozkoumáme

jeden případ, můžeme předpokládat, že lépe porozumíme i jiným podobným případům. Na konci studie se může porovnat s jinými případy a dělá se posouzení validity výsledků. (Hendl, 2005)

Zvolila jsem systém, který přiřazuje odpovědi respondentů k jednotlivým dětem zařazených do případových studií.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl tvořen čtyřmi dětmi s poruchou autistického spektra. Výzkumu se zúčastnila jedna dívka a tři chlapci. Dvěma dětem byl diagnostikován dětský autismus a zbylým dvěma dětem atypický autismus. Dvě děti navštěvují běžnou mateřskou školu, ale jsou zařazeni do speciální třídy, která je v mateřské škole zřízena a ostatní dvě děti navštěvují mateřskou školu speciální.

4.4 Charakteristika pedagogů (respondentů)

Výzkumu se zúčastnili 3 pedagogové. Tito pedagogové pracovali s výzkumným vzorkem, tedy dětmi s poruchou autistického spektra. Všichni tři pedagogové pracují v mateřských školách na Trutnovsku. Pedagog číslo 1 se jmenuje Regina. Pracuje se dvěma dětmi z výzkumu, s Martinem a s Davidem. Paní Regině je 51 let. Celková praxe v oboru je 31 let a praxe s dětmi s poruchou autistického spektra je 22 let. Pedagog číslo 2 se jmenuje Markéta. Pracuje se Štěpánem, který je zařazen ve výzkumném vzorku. Paní Markétě je 53 let. Celková praxe v oboru je 35 let a praxe s dětmi s poruchou autistického spektra je 25 let. Pedagog číslo 3 se jmenuje Kateřina. Pracuje s Karolínou, která je zařazena ve výzkumném vzorku. Paní Kateřině je 45 let. Celková praxe v oboru je 22 let a praxe s dětmi s poruchou autistického spektra je 12 let.

4.5 Charakteristika průběhu výzkumného šetření

06 / 2019	Analýza preferovaných činností či věcí.
07 – 09 / 2019	Příprava motivačního archu, mapování prostřední výzkumného vzorku, studium literatury, shromažďování materiálu.
10 / 2019 – 02 / 2020	Realizace v mateřské škole
03 / 2020	Zhodnocení efektivity motivačního archu

5 Návod práce s motivačním archem

5.1 Mapování motivujících odměn

Než začneme pracovat s motivačním archem, je důležité zmatovat, s čím si dítě rádo hraje, co vyhledává za aktivity nebo jakou sladkost má rádo. Je třeba to zmapovat, abychom věděli, čím budeme dítě motivovat. V reálné situaci to vypadá tak, že vysypeme na koberec různé hračky, otevřeme krabičku s dobrotami a sledujeme, co dítě vyhledává. Zapojujeme i různé společné činnosti – houpání, lechtání atd. Je důležité najít, co je pro dítě nejlákavější. Doptáváme se rodičů a pokud možno, tak i samotných dětí. Pokud jsme našli hračky, které dítě zajímají, vložíme je do nějaké krabice a dáme je na stranu. S těmito věcmi si dítě běžně v mateřské škole hrát nebude. Tyto hračky poslouží jako motivace a dítě je bude moct mít jen na určitou dobu, za splnění úkolu. Na začátku začínáme nejčastěji materiální odměnou.

Důležité zásady:

- odměnu si dítě volí samo;
- odměny se snažíme obměňovat, přemýšlet nad nimi;
- stanovíme si hierarchii odměn – lepší odměny by měly následovat za zvládnutí obtížnějších situací či úkolů;
- odměna představuje pro dítě zpětnou vazbu za jeho chování;
- důležité je správné načasování odměny, odměna musí být okamžitá, žádoucí chování dítěte odměňujeme ihned. Chybou je, pokud se dítě chová způsobem, kdy by mělo odměnu získat, ale nedostane ji v tu chvíli, protože není čas;
- odměnu dítěti nenecháváme do „omrzení“, ale jen na časově ohraničenou dobu, jinak pro něj nadále nebude motivující;
- pokud dítě neodměňujeme dostatečně často a získání odměny se pro dítě prodlužuje na dobu, kterou již není schopno akceptovat, není schopno své chování kvůli ní změnit.

5.2 Motivační systémy

Motivační systémy jsou to, co dáme do motivačního archu. K oddálení odměny, uvědomění si času a zvyšování nároků při práci jsou využívány tzv žetonové systémy odměňování. Motivační systémy pro děti s PAS jsou nejčastěji vizualizované. Lze je rozdělit do několika druhů. Při nácviku je vhodné začínat s jedním žetonem, postupně jejich množství zvyšovat, dle možností dítěte. Protože je každé dítě jiné, preferuje jiné motivy, jiné odměny, je nejlepší vytvořit mu motivační systém na míru.

Také je dobré uvážit, zda chceme dítě odměňovat za plnění úkolů či za vhodné chování. Motivy používané v systémech by měly být také přímo úměrné věku. Na jeho výrobě se může dítě přímo podílet, o to víc jej pak systém motivuje. Jako motivační systémy jsem vybrala: systém úkoly – odměna, žetonový motivační systém a tabulka se stíny.

Systém úkoly – odměna

V tomto motivačním systému je strukturovaně znázorněn počet úkolů a následuje odměna. V ideálním případě jsou karty s úkoly připevněny k úkolům a po splnění se suchým zipem připevněny k prázdné tabulce na znamení toho, že je úkol splněn. Po získání smajlíku ho dítě vymění za odměnu – pamlsek, hračku nebo činnost. Hlavní výhodou tohoto systému je možnost uzpůsobení podle toho, jaké úkoly chceme s dítětem plnit. Nevýhodou je ten fakt, že sice zpevňujeme plnění úkolů, ale nezaměřujeme se na konkrétní chování dítěte. Používáme ho pokud je třeba u dítěte rozvíjet a procvičovat kognitivní dovednosti, jemnou motoriku, grafomotoriku, sebeobsluhu – obecně předškolní dovednosti.

Žetonový motivační systém

Žetonový motivační systém, je naprosto univerzální a lze jej uplatnit, jak při plnění úkolů, tak při korekci chování. Je to motivační tabulka s oblíbenými motivy dítěte. Na levé i pravé straně je pruh se suchým zipem. Rodič či učitel obrázky překládá z jedné strany na druhou, postupuje se od shora dolů, a zároveň konkrétně popisuje žádoucí chování, za které je dítě odměňováno. Ve chvíli, kdy má dítě všechny obrázky pod sebou, získává vybranou odměnu. Tento systém lze uzpůsobovat – začínat pouze s jedním obrázkem a postupně přidávat další. Pro některé děti jsou obrázky s oblíbeným motivem – pohádkovou postavou či oblíbeným předmětem často mnohem více motivující než systém se smajlíky.

Tabulka se stíny

Tabulka se stíny je sestavena na podobném principu jako žetonový motivační systém. Nevýhodou tabulky se stíny je, že se nedá operativně měnit počet žetonů. Pro některé děti ale může být více motivující než předchozí typ, protože dítě nemá žetony stále před sebou, ale postupně je získává.

5.3 Práce se samotným motivačním archem

Dítě si nejprve vybere odměnu.



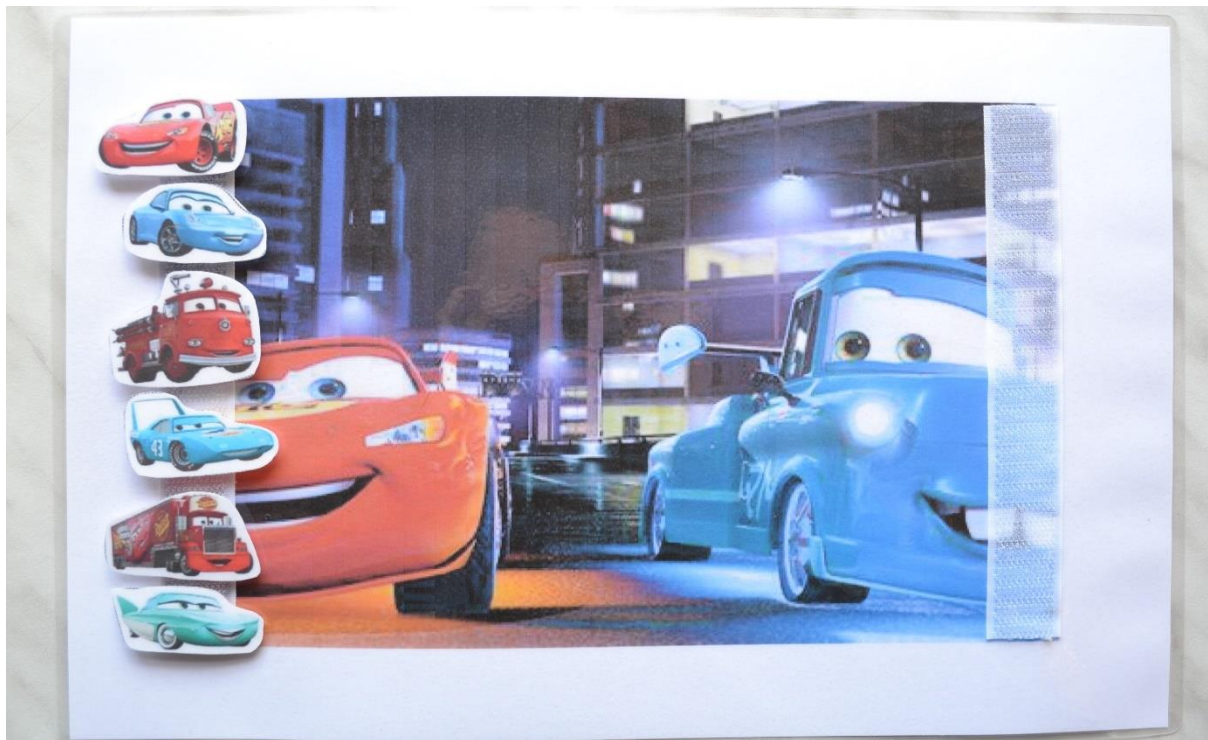
Obrázek 1 – výběr odměny

Posléze vybranou odměnu přilepí na tabulku se svým jménem.

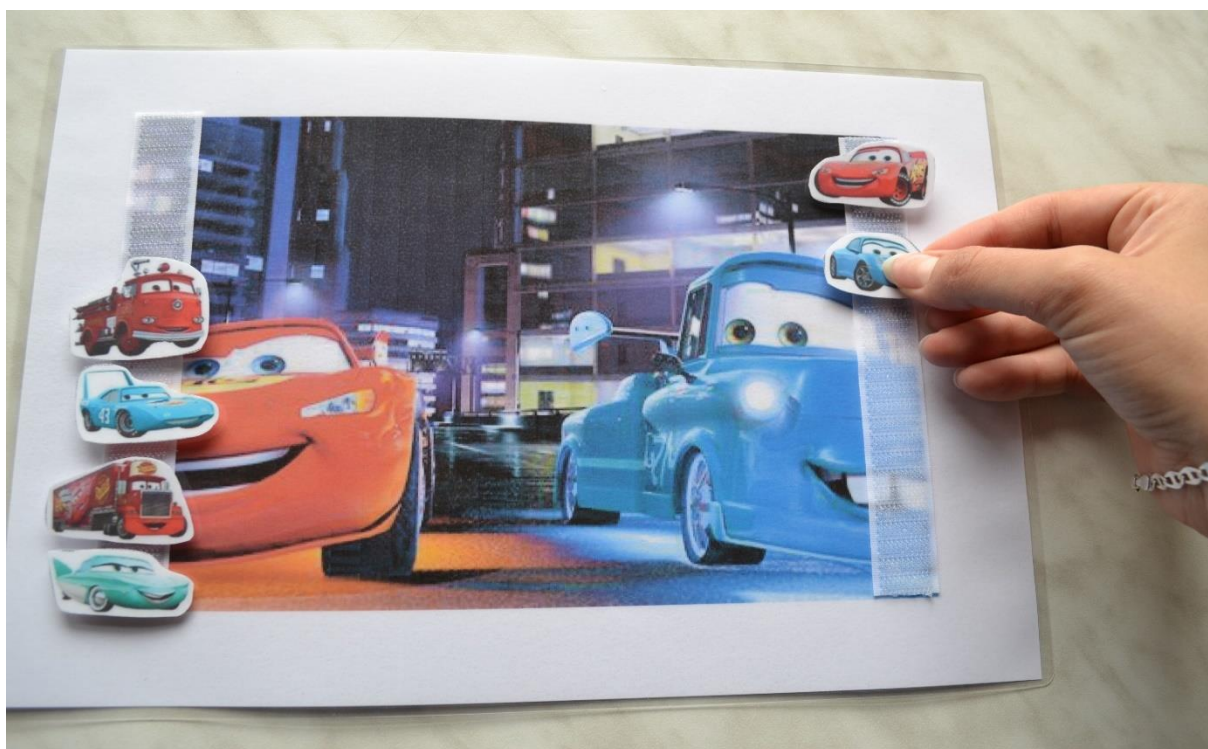


Obrázek 2 – vybraná odměna

Pedagog vybírá, se kterým motivačním systémem budou pracovat, zda se stínovým, žetonovým, nebo úkol – odměna. Pro ukázkou jsem vybrala žetonový motivační systém. Při tomto systému jsou obrázky na jedné straně a postupně se přendávají na druhou stranu.

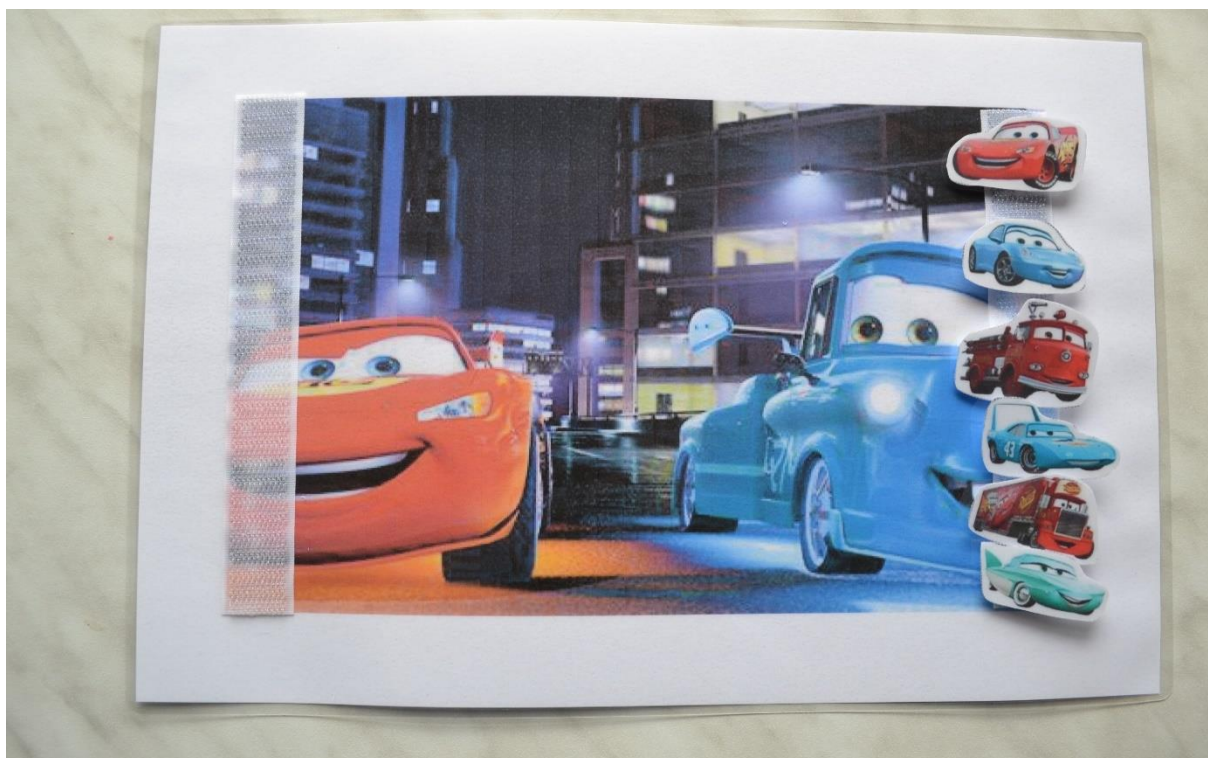


Obrázek 3 – žetonový motivační systém



Obrázek 4 – přendávání žetonů

Když má dítě všechny žetony na pravé straně, řekne si o odměnu.



Obrázek 5 – žetonový motivační systém splněn

Dítě si říká o odměnu tak, že odlepí odměnu ze své karty se jménem a předá ji pedagogovi. Při předávání karty je třeba, aby dítě navázalo oční kontakt s pedagogem.



Obrázek 6 – výměna obrázkové odměny za skutečnou

Pedagog za obrázkovou kartu dá dítěti skutečnou odměnu.



Obrázek 7 – předávání odměny

5.4 Vytvořené motivační archy

Motivační arch č. 1



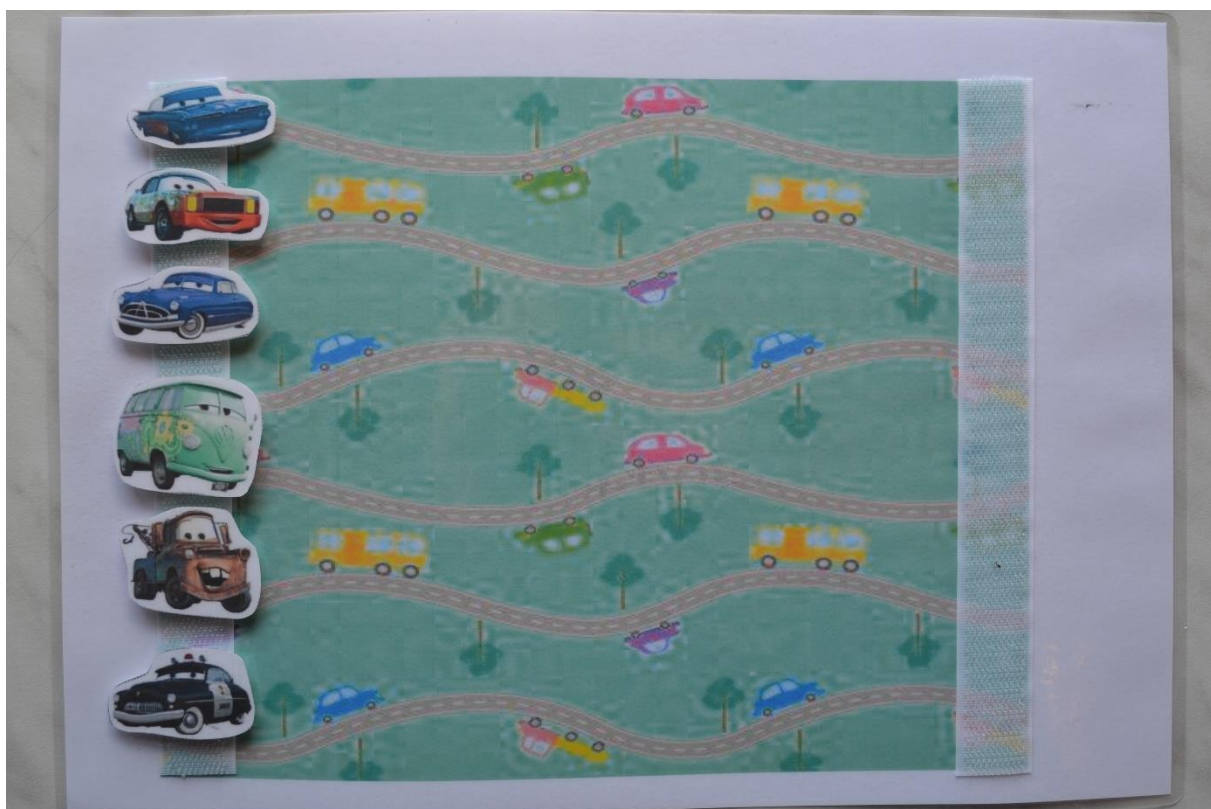
Obrázek 8 – karta se jménem



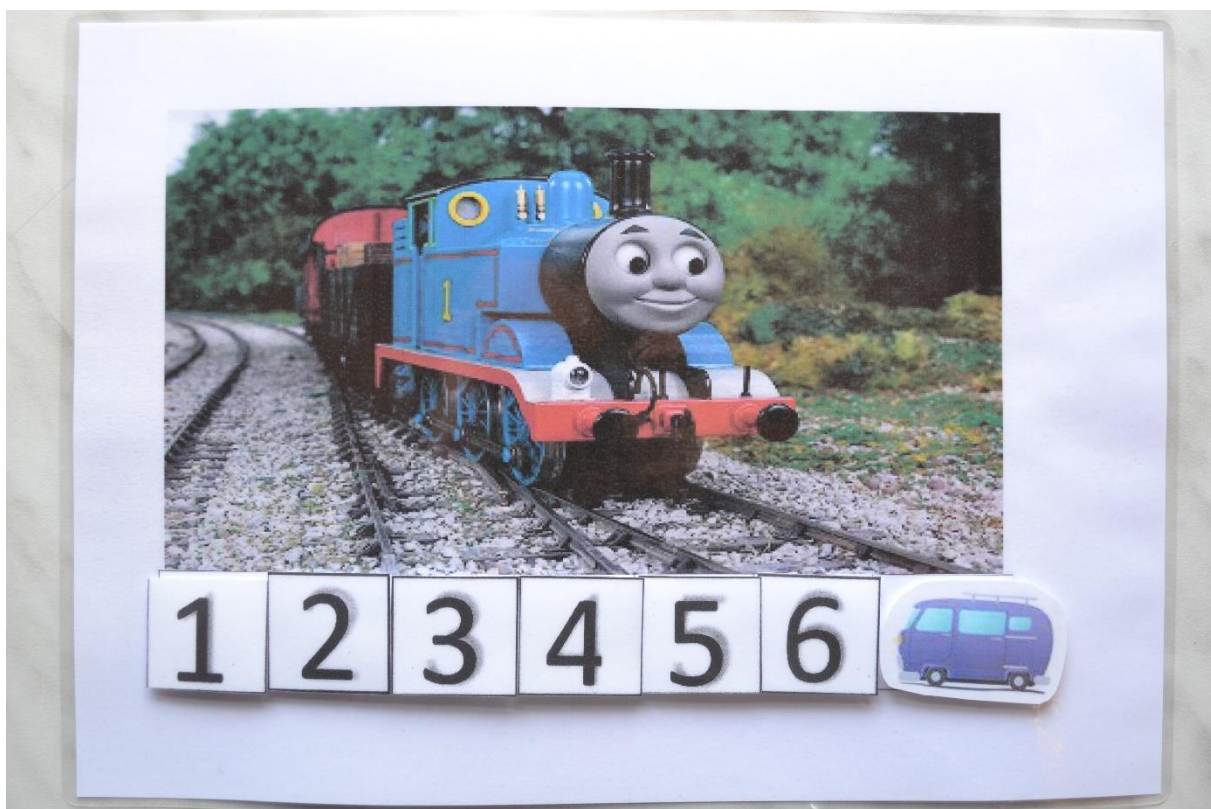
Obrázek 9 – odměnový arch



Obrázek 10 – stínový motivační systém



Obrázek 11 – žetonový motivační systém



Obrázek 12 – systém úkol - odměna

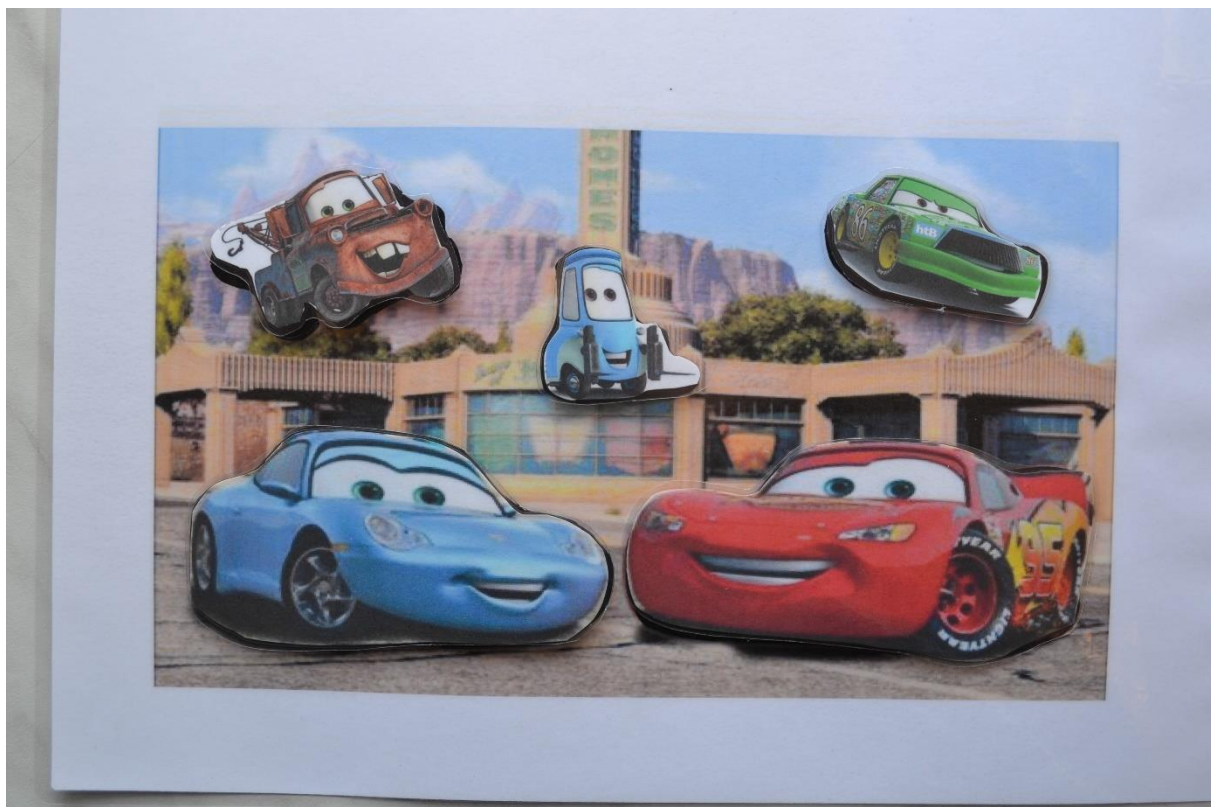
Motivační arch č. 2



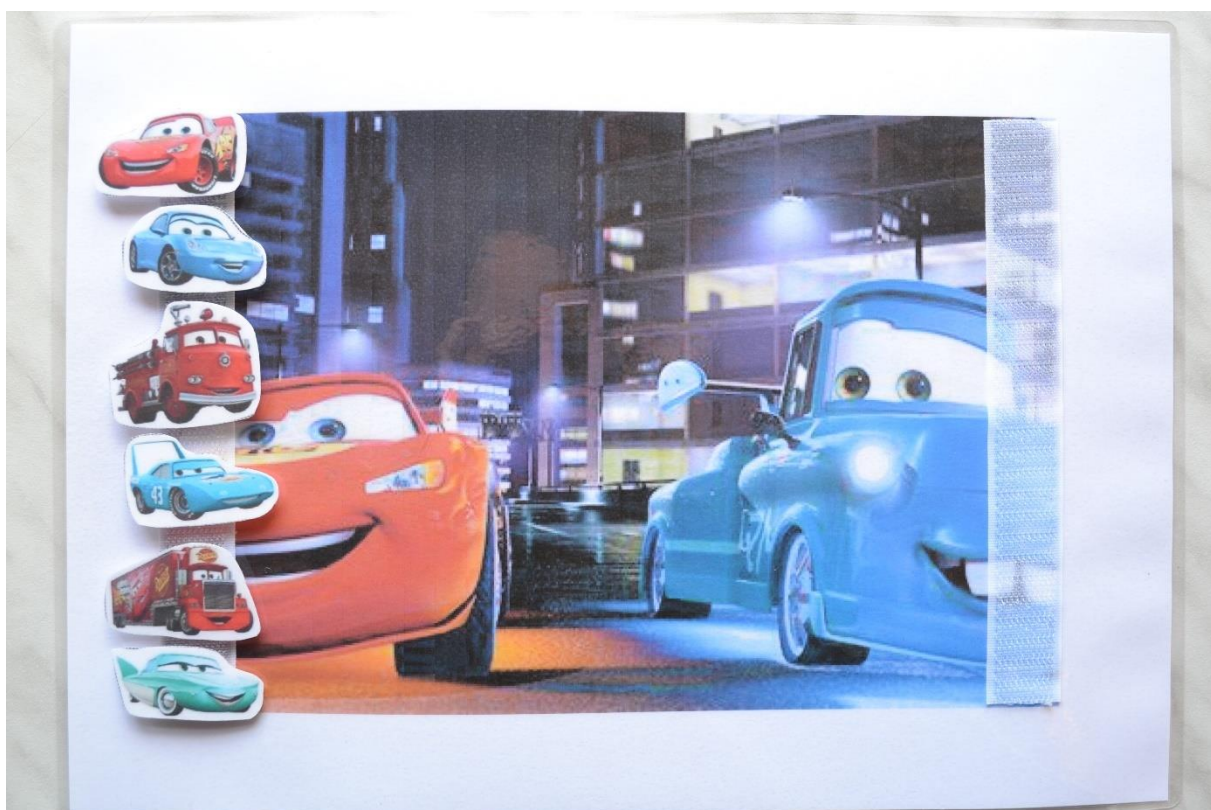
Obrázek 13 – karta se jménem



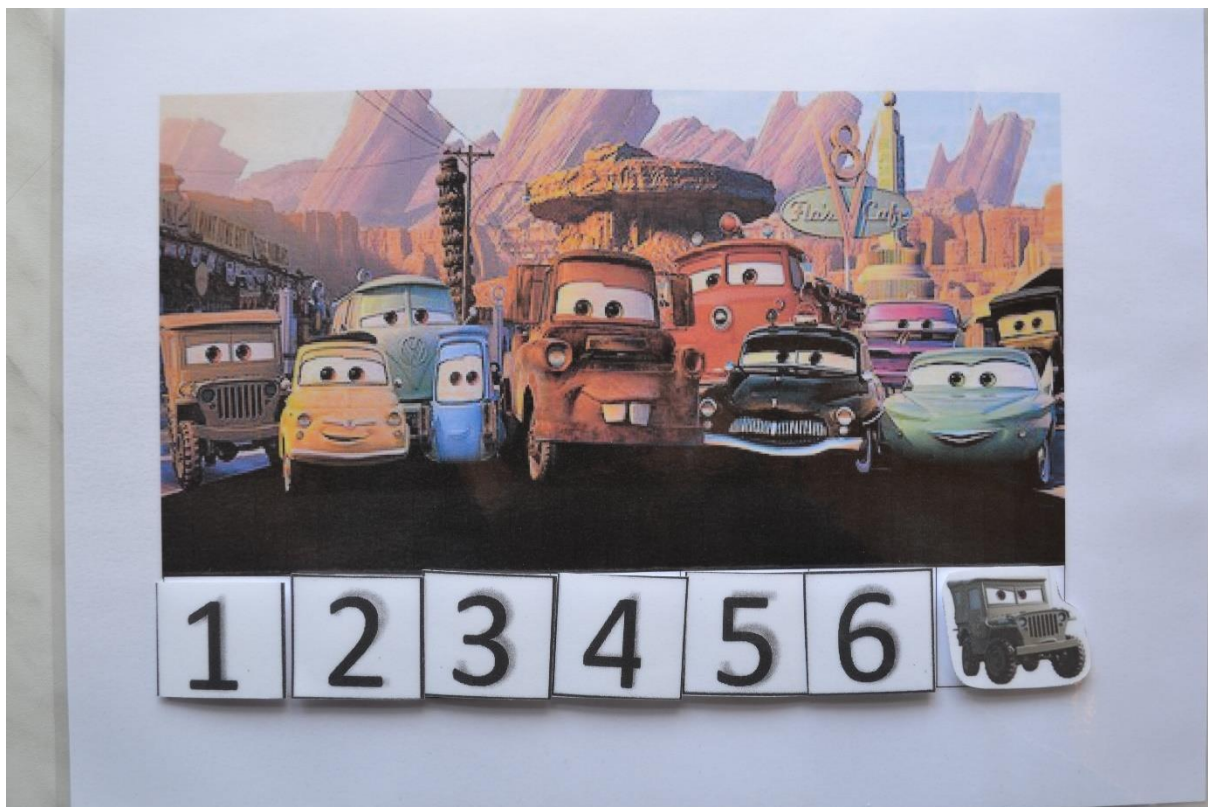
Obrázek 14 – odměnový arch



Obrázek 15 – stínový motivační arch



Obrázek 16 – žetonový motivační systém

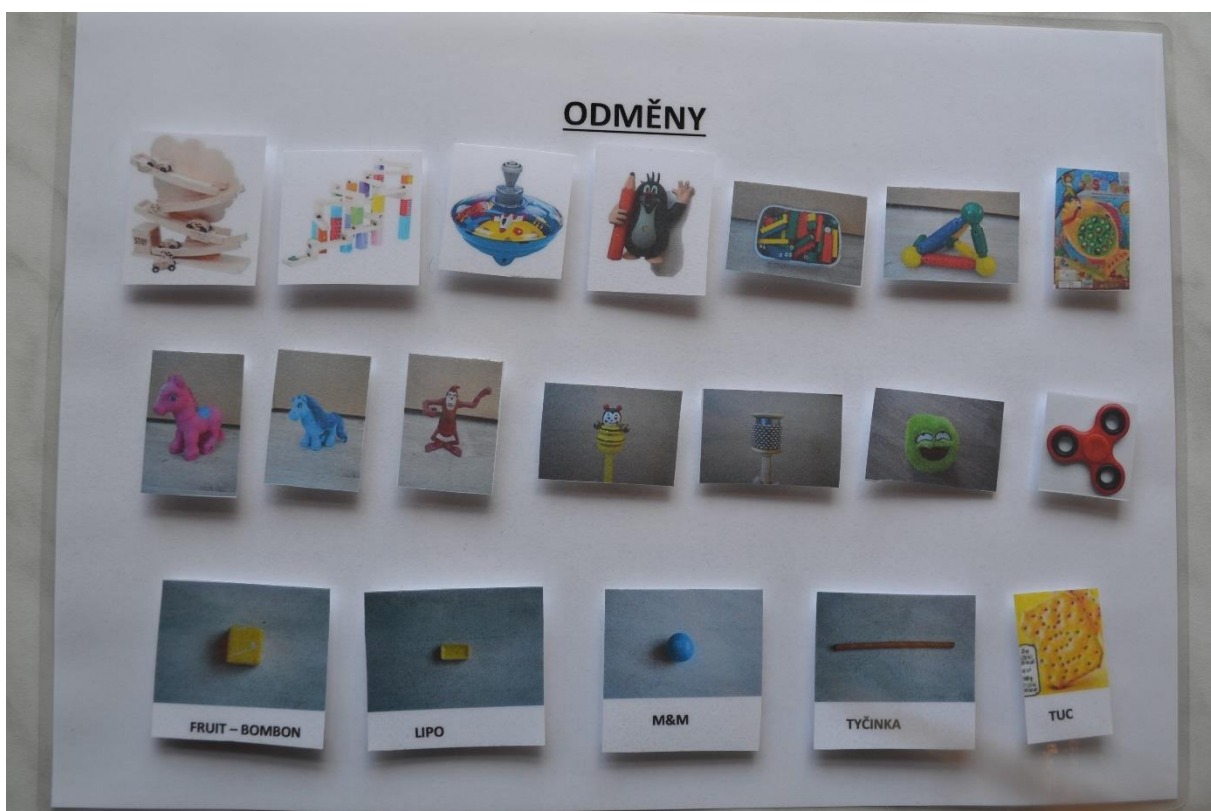


Obrázek 17 – systém úkol – odměna

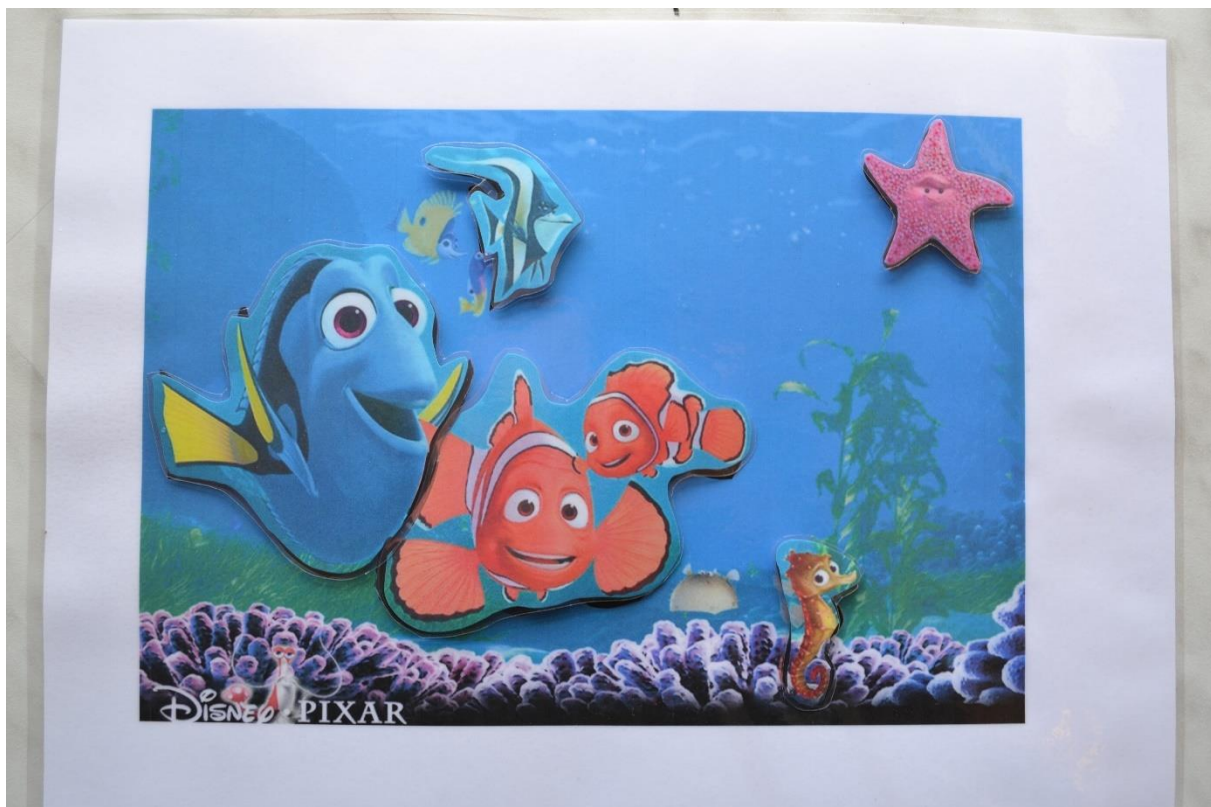
Motivační arch č. 3



Obrázek 18 – karta se jménem



Obrázek 19 – odměnový arch



Obrázek 20 – stínový motivační arch



Obrázek 21 – žetonový motivační systém



Obrázek 22 – systém úkol - odměna

Motivační arch č. 4



Obrázek 23 – karta se jménem



Obrázek 24 – odměnový arch



Obrázek 25 – stínový motivační systém



Obrázek 26 – žetonový motivační systém



Obrázek 27 – systém úkol - odměna

6 Vlastní šetření

Pro své výzkumné šetření jsem si vybrala 4 děti předškolního věku s diagnostikovaným dětským autismem a atypickým autismem. Jedná se o jednu dívku a tři chlapce.

6.1 Kazuistické studie dětí s poruchou autistického spektra

Kazuistika č. 1 – Martin – Atypický autismus

Osobní anamnéze

Martin se narodil 9. 3. 2014. Martin je první dítě matky. Narodil se v termínu. Porod proběhl bez komplikací a těhotenství bylo plánované. Po narození vážil 3750 g a měřil 53 cm. Martin prošel běžnými poporodními vyšetřeními. Neprodělal žádné vážné novorozenecké nemoci ani žádnými alergiemi netrpí. Podstoupil všechna povinná očkování. Martin byl kojený do jednoho roku. Prodělal běžné dětské nemoci jako je chřipka, neštovice atd. a dále měl lehký otřes mozku. Chlapec je v péči neurologa, psychologa, psychiatra a speciálně pedagogického centra. Mateřskou školu navštěvuje od 1. 9. 2017. Chodí do běžné mateřské školy, ve které je zřízena speciální třída. Ve třídě je asistentka pedagoga, která má na starosti Martina, chlapce s lehkou mentální retardací, chlapce s dětským autismem a chlapce s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Podle vyjádření matky je Martin velmi přátelský, veselý, usměvavý, hyperaktivní. Martin má rád různé pohybové činnosti, pobyt v lese a velmi rád zpívá. Doma si rád hraje s písmeny, čísly, legem, zajímají ho dopravní prostředky, hlavolamy a počítač.

Psychomotorický vývoj

- ve 3 měsících začal držet hlavičku;
- otáčet se začal asi kolem 5. měsíce;
- uchopovat věci ze začátku moc nechtěl, začal kolem 5. měsíce;
- žvatlat začal přibližně mezi 5. – 6. měsícem;
- sedět začal kolem 10. měsíce;
- lézt začal asi v 8. měsíci;
- chodit začal přibližně ve 14. měsících;
- první slova se začala objevovat až kolem 2 – 3 let;
- rozmlouvat se Martin začal až s nástupem do mateřské školy, kolem 3 – 3,5 roku, ale s komunikací je stále problém;
- komunikaci se snaží podpořit pomocí piktogramů.

Diagnostika

Matka Martina popsala, že Martin zhruba v 18. měsících nereagoval na své jméno, odmítal jakýkoliv tělesný kontakt, nevadilo mu být o samotě, vůbec neplakal, nevyžadoval pozornost. Chodil stále po špičkách a třepal ručičkami, což dělá do dnes při emočním vypětí. Tak matka s Martinem navštívila pediatra, ten je poslal k dětskému neurologovi. Neuroložka je objednala na komplexní vyšetření do Thomayerovy nemocnice v Praze. Zde provedli EEG, EKG, psychologické vyšetření, ortopedické vyšetření, genetické vyšetření a magnetickou rezonanci. Martin je v péči dětského neurologa, psychologa a psychiatra, kam dochází 2x ročně. Také začali využívat služby rané péče Diakonie středisko Světlo ve Vrchlabí. A nyní ještě navštěvuje speciálně pedagogické centrum.

Rodinná anamnéza

Otec – jmenuje se Martin a je narozen v červnu roku 1974. Chodil na střední odborné učiliště, které úspěšně dokončil. Pracuje jako řidič kamiónu. Zdravotní stav bez problémů. Žádné vážné nemoci či úrazy neprodělal.

Matka – jmenuje se Věra a je narozena v září 1982. Chodila na střední odborné učiliště, které úspěšně dokončila. Pracuje jako operátorka. Zdravotní stav bez problémů. Netrpí žádnými vážnými nemocemi ani neprodělala žádné vážnější úrazy.

Vztahy v rodině

Rodina je úplná. Martin je jedináček, nemá žádného sourozence. Oba rodiče Martina milují a snaží se ho ve všem podporovat a rozvíjet. Oba rodiče na postižení Martina reagovali ze začátku velkou bolestí a lítostí, mrzelo je, že Martin není „zdravé“ dítě. Posléze pochopili a naučili se, jak s Martin pracovat, jak s ním komunikovat a vše se obrátilo k lepšímu. Nyní mají radost z každého pokroku, který chlapec udělá. Prarodiče Martina přijali bez problémů, mají s ním pěkný vztah. Jejich první reakce byla, že z toho vyroste, že jen rodiče přehání a vše se časem urovná. Časem pochopili, že Martin bude trochu jiný, než ostatní děti. Prarodiče se snaží se vším pomoci a jsou velmi ochotní a obětaví.

Školní anamnéza

Díky profesionálnímu přístupu pedagogů v mateřské škole se Martin na školní prostředí adaptoval velmi rychle a dobře. Když Martin nastoupil do mateřské školy moc nekomunikoval, pobíhal po třídě a nevěděl, s čím si dřív hrát. U činností nevydržel moc dlouho. Postupem času se pozornost zlepšovala, začal se rozmlouvat.

Jemná i hrubá motorika se o hodně zlepšila. Martin mateřskou školu navštěvuje rád. S dětmi v mateřské škole vychází dobře i děti ho přijímají bez problémů. Rád si hraje vedle dětí, ale upřednostňuje hru o samotě. Do kolektivních her se také zapojuje a velmi rád soutěží. V mateřské škole si rád hraje s písmeny a skládá z nich slova, dále rád čte a prohlíží knihy s dopravními prostředky, zná je všechny nazpaměť. Další jeho oblíbenou činností je zpěv a hudba, rád poslouchá a napodobuje různé zvuky nebo hudební nástroje, přičemž u toho přestává vnímat okolí. Martin má vztah k učitelkám kladný a bez problémový. Paní učitelka hodnotí spolupráci s dítětem, s rodiči i s odborníky jako bezproblémovou. V mateřské škole volí pro práci s Martinem speciální metody, zejména strukturalizaci, názornou představu, individuální přístup a činnosti prokládají relaxací a snaží se ho při práci chválit a motivovat.

Kazuistika č. 2 – Štěpán – atypický autismus

Osobní anamnéza

Štěpán se narodil 25. 7. 2014. Štěpán je jediné dítě své matky. Narodil se 14 dní před termínem. Porod proběhl bez komplikací. Těhotenství bylo plánované. Po narození Štěpán vážil 3560 g a měřil 56 cm. Štěpán prošel běžnými poporodními vyšetřeními. Prodělal novorozeneckou žloutenku. Netrpí žádnými alergiemi. Podstoupil všechna povinná očkování. Štěpán byl kojený cca půl roku. Prodělal běžné dětské nemoci jako je chřipka, angína, neštovice. Chlapec je v péči psychologa, psychiatra a speciálně pedagogického centra. Mateřskou školu navštěvuje od 1. 9. 2018. Chodí do mateřské školy speciální. Ve třídě je asistentka pedagoga. Povahově je Štěpán veselý, usměvavý a tvrdohlavý chlapec. Štěpán rád pomáhá s domácími věcmi a hraje na tabletu. Dále si rád hraje s plyšáky, dinosaury a staví puzzle.

Psychomotorický vývoj

- ve 4. měsících začal držet hlavičku;
- otáčet se začal asi kolem 6. měsíce;
- kdy dítě začalo uchopovat předměty si matka nepamatuje, myslí si kolem 5. měsíce;
- žvatlat začal přibližně kolem 2 let;
- sedět začal kolem 8. měsíce;
- lézt začal asi v 1 roku;

- chodit začal přibližně v roce a půl;
- první slova se začala objevovat až kolem 4 let, ale jen základní (máma, táta, pi pi – pití);
- Štěpán začal více komunikovat pár měsíců zpět, ale s komunikací je stále problém, je ho řeč je velmi nesrozumitelná, a proto začali navštěvovat klinického logopeda;
- komunikaci se snaží podpořit pomocí piktogramů.

Diagnostika

První známky znepokojení matka začala pociťovat kolem devíti měsíců věku Štěpána. V tomto období se u Štěpána začal projevovat výrazný psychomotorický neklid. Matka uvádí, že třepal ručičkami, kopal nohama, kýval hlavou ze strany na stranu. Začal mít problémy se spánkem, málo spal, těžko usínal, v noci se neustále budil, spánek měl velice neklidný, neustále se vrtěl, otáčel. Matka uvádí, že když na Štěpána mluvila, on jí vůbec nevnímal, jako by ji neslyšel, nereagoval ani na jméno. Tak se rozhodla zajít k dětskému lékaři. U lékaře matka vylicila, všechny projevy Štěpána. Lékař matku poslal na vyšetření sluchu a objednal je na vyšetření k neurologovy. Závěry z neurologického vyšetření byly: ADHD, rozumové schopnosti v pásmu lehké mentální retardace s projevy atypického autismus a opožděný vývoj řeči.

Rodinná anamnéza

Otec – s rodinou nežije, o chlapce se nezajímá.

Matka – jmenuje se Jitka a je narozena v květnu v roce 1986. Chodila na střední odbornou školu s maturitou, kterou úspěšně dokončila. Pracuje jako administrativní pracovnice. Zdravotní stav bez problémů. Netrpí žádnými vážnými nemocemi ani neprodělala žádné vážnější úrazy.

Vztahy v rodině

Rodina je neúplná. Otec od rodiny odešel a o syna nejeví zájem. Štěpán je jedináček, nemá žádného sourozence. Matka vychovává Štěpána sama s pomocí prarodičů. Matka má ke Štěpánovi vřelí a milující vztah. Snaží se ho ve všem podporovat, pomáhat mu, rozvíjet ho. Matka na postižení Štěpána reagovala ze začátku šokem, nevěděla, co dělat, byla na všechno sama, ale se vším ji pomohli prarodiče. Postupem času se vše začalo zlepšovat, byly vidět pokroky Štěpána, i když jen malé. Matka začala pociťovat radost a naději. Naučila se se Štěpánem dorozumět a Štěpán

pomalou začal chápat, co po něm matka chce. Prarodiče Štěpána přijali bez problémů, mají s ním pěkný vztah. Snaží se co nejvíce pomáhat matce a jsou velmi obětaví.

Školní anamnéza

Na prostředí mateřské školy se Štěpán adaptoval velice obtížně. Nebyl schopný respektovat režim mateřské školy. S adaptací na školní prostředí mu pomáhala asistentka pedagoga. Do společných činností se ze začátku vůbec nezapojoval. Řízenou činnost odmítal. Činnosti, které musel vykonávat a Štěpánovi se do nich nechtělo, byl k nim tedy nucen, reagoval negativisticky, afektem, agresí. Ze začátku o ostatní děti nejevil nijak zájem. Postupem času měl Štěpán občas tendence provokovat děti. Běhal kolem nich, nenápadně je bouchl, kopl nebo jim zbořil postavené výtvary. Tímto způsobem se Štěpán snažil navázat kontakt s dětmi, začal se o ně zajímat. Dětem se to, ale nelíbilo, a tak ho často z kolektivu vyčleňovali. Štěpán měl velmi rád závodění, běhání, takže když se jednalo o společné fyzické aktivity, například honičky nebo hru „na babu“, tak do těchto aktivit se Štěpán zapojoval s radostí. Ale jinak stále preferuje hru o samotě, například práci s modelínou, skládání puzzle, hru s plyšáky a především hru s dinosaury. Dnes se již děti navzájem respektují.

Kazuistika č. 3 – David – dětský autismus

Osobní anamnéza

David se narodil 12. 4. 2015. David se narodil jako druhé dítě matky. Porod byl vyvolávaný, matka 9 dní přenášela. Při porodu žádné komplikace nebyly, ani bezprostředně po něm se žádné neobjevily. Těhotenství bylo plánované a chtěné. Po narození David vážil 3450 kg a měřil 51 cm. V porodnici prošel David běžnými poporodními vyšetřeními. Neprodělal žádné vážné novorozenecké nemoci a není na nic alergický. David má všema povinná očkování. David byl kojen přibližně do 9 měsíců věku. V dětství neprodělal žádná vážná onemocnění, akorát se u něho vyskytla šestá nemoc. Jinak měl David běžné dětské nemoci chřipka, angína, nachlazení. David navštěvuje mateřskou školu od září 2018. Chodí do stejné mateřské školy jako Martin. Mateřské škola je běžného typu, ve které je zřízena speciální třída. Ve třídě je asistentka pedagoga, která má na starosti jak Davida s Martinem, tak ještě chlapce s lehkou mentální retardací a chlapce s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. David je v péči psychiatra, neurologa, psychologa a speciálně pedagogického centra.

Psychomotorický vývoj

- ve 3. měsících začal držet hlavičku;
- otáčet se začal asi kolem 5. měsíce;
- uchopovat předměty začal cca 4 měsících;
- žvatlat začal přibližně kolem 2 let;
- sedět začal kolem 6. měsíce;
- lézt začal asi v 11 měsících;
- chodit začal přibližně v roce a třech měsících;
- první slova se začala objevovat kolem 2 let, ale jen základní (máma, bába) a na těch setrvává;
- David jinak nekomunikuje, nemluví;
- komunikuje jen pomocí piktogramů.

Diagnostika

Rodiče Davida popsali, že si začali uvědomovat, že něco není v pořádku cca, když Davidovi byl rok a dva měsíce. Začali pozorovat odchylky v chování a projevech chlapce. Chlapec měl abnormálně často výbuchy vzteku, odmítal jakkoli spolupracovat, nereagoval na oslovení, nenavazoval oční kontakt. Rozhodli se, že navštíví dětského lékaře. Dětský lékař je poslal na neurologické vyšetření. Z neurologického vyšetření vyplynulo, že má opožděný psychomotorický vývoj, opožděný vývoj řeči a podezření na dětský autismus. Posléze je neurolog poslal na komplexní vyšetření do Thomayerovy nemocnice v Praze. Zde potvrdili diagnózu, dětský autismus.

Rodinná anamnéza

Otec – jmenuje se Lukáš a je narozen v srpnu roku 1983. Vystudoval střední odbornou školu. Pracuje jako IT technik. Zdravotní stav bez problémů. Prodělal operaci slepého střeva v roce 2009. Žádné vrozené nemoci se v rodině nevyskytují.

Matka – jmenuje se Kateřina a je narozena v září roku 1985. Vystudovala střední odbornou školu zdravotnickou a pracuje jako zdravotní sestra. Matka trpí alergiemi, jinak zdravotní stav bez problémů. Žádné vážné nemoci ani úrazy neprodělala.

Sestra – jmenuje se Ema a je narozena v červnu roku 2011. Navštěvuje základní školu v místě bydliště. Zdravotní stav bez problémů. Koníčky Emy jsou malování, vyrábění a atletika.

Vztahy v rodině

Rodina je úplná a fungující. Rodiče mají malého Davida velmi rádi. Na postižení Davida rodiče pochopitelně reagovali šokem. Byla to pro ně velká bolest, chtěli, aby Ema k sobě měla partáka. Ale když viděli, jaký spolu mají sourozenci vztah, začali se radovat z maličností. Ema s Davidem mají spolu moc hezký vztah. Davídek je na Emu hodně fixovaný. Je zvyklí, že si s ním Ema hraje a dělají spolu různé blbosti. To, co Ema řekne, to David udělá. Matka je za tento vztah velmi vděčná. Obdivuje Emu, že na to, kolik jí je let, tak je velmi rozumná, chápající, poslušná a doma prý hodně pomáhá. Jak říká matka: „*Je to moje velká pomocnice*“. Matka je v péči o Davida trochu více ochranná a opečovávající. Matka se snaží pozornost rozdělit mezi obě děti, ale je to hodně obtížné a uvědomuje si, že občas Emu zanedbává. A tak se občas snaží udělat pro Emu takový holčičí den, kdy budou spolu jen ony dvě. Když takový den mají Davida hlídá buď otec nebo většinou rodiče matky. Prarodiče mají k chlapci vřelí vztah, rádi ho hlídají, ale David u nich často zlobí.

Školní anamnéza

Podle slov paní učitelky probíhala adaptace na prostřední mateřské školy velmi špatně. Měl problém s odloučením od matky, plakal, vztekal se, kopal kolem sebe, křičel, byl problém ho zklidnit. Když se jim ho podařilo konečně zklidnit, bylo to jen na pár minut a vše začala opět na novo. Jeho častou aktivitou bylo bouchání dveřmi a utíkání ze třídy na chodbu. Během měsíce si pomalu začal zvykat na prostředí mateřské školy. Afekty se objevovaly, ale už méně často. Měl obtíže si zvyknout na střídání činností. Hra Davida byla pouze manipulační, zajímal se zejména o zvukové a vizuálně zajímavé hračky (například blikající) dále ho bavilo prohrabovat se korálky a pískem v pískovničce. Ale problém nastal při ukončení libé činnosti. Nyní ho baví stavět z kostek, hrát si s auty a autodráhami. Ze začátku měl chlapec problém i s docházením na toaletu, a občas se stalo, že se pomočil. Ale během pár měsíce se to zlepšilo, už si dokázal říct, a to tím způsobem, že chytl paní učitelku za ruku a vedl jí na toaletu. Dnes si již na toaletu dojde sám, ale je třeba ho kontrolovat. Při jídle se nechal krmil, odmítal jíst sám. Nyní se snaží jíst samostatně, ale občas je potřeba ho do krmit, nekontroluje pohyby a poté mu jídlo na lžici padá nebo ho vylévá. Jemná i hrubá motorika jsou opožděné. Při komunikaci vyhověl pouze jednoduchým pokynům s gesty, reagoval na zákaz „ne“. Verbálně se projevuje jen zvuky, jinak nemluví. O druhé děti nejevil zájem. Nyní s nimi už vychází dobře.

Kazuistika č. 4 – Karolína – dětský autismus

Osobní anamnéza

Karolína se narodila 15. 8. 2015. Karolína se narodila jako jediné dítě matky. Narodila se tři týdny před termínem. Těhotenství probíhalo bez komplikací, bylo plánované a chtěné. Porod probíhal také bez komplikací. Po narození Karolína vážila 3300 g a měřila 52 cm. Prošla běžnými poporodními vyšetřeními. Neprodělala žádné závažné novorozenecké nemoci. Netrpí žádnými alergiemi. Podstoupila všechna povinná očkování. Plně kojena byla do jednoho měsíce věku. Poté byla krmena umělou kojeneckou výživou, kterou snášela dobře. Matka ji přestala kojit pro silné záněty v prsou. Karolína prodělala běžné dětské nemoci. Mateřskou školu navštěvuje od tří let, nastoupila do ní v září roku 2018. Chodí do mateřské školy speciální. Je v péči psychiatra a speciálně pedagogického centra. Mezi oblíbené činnosti Karolíny patří hra na tabletu.

Psychomotorický vývoj

- ve 3 měsících začala držet hlavičku;
- otáčet se začala asi kolem 4. měsíce;
- uchopovat věci začala kolem 7. měsíce;
- žvatlat začala přibližně kolem 2 let;
- sedět začala kolem 8. měsíce;
- lézt začala asi v 13. měsíci;
- chodit začala přibližně ve 17. měsících;
- první slova se začínají objevovat až teď v 5 letech;
- komunikaci se snaží podpořit pomocí piktogramů.

Diagnostika

To, že něco není v pořádku začala maminka pozorovat již v prvním roce života. Karolína nenavazovala oční kontakt, nevyžadovala pozornost, nebyla mazlivá. Přibližně v roce a půl začala maminka chodit s Kajou na dětské cvičení, kde bylo přibližně 10 dětí s rodiči. Karolína se dětí stranila a nechtěla se zapojovat do cvičení. Pobíhala po místnosti po špičkách a třepotala rukama. Dále doma mají akvário s rybičkami a tím je Karolína fascinována. Maminka popisuje, že se na akvárium s rybičkami Kája dokáže dívat poměrně dlouho. Nezvyklých příznaků se objevovalo postupem času více a Karolíny rodiče to začalo více znepokojovat. Proto se rozhodli vyhledat odbornou pomoc. Nejdříve navštívili dětského lékaře. Maminka dětskému

lékaři vyličila všechny projevy chování Káji. Lékař se domníval, že by se mohlo jednat o autismus. Proto pospal Káju na psychologické vyšetření, kde se domněnka lékaře potvrdila. Následně byli posláni ještě na další vyšetření na neurologii a psychiatrii. Na psychiatrii Karolíně potvrdili diagnózu dětský autismus.

Rodinná anamnéza

Otec – jmenuje se Josef a je narozen v únoru roku 1979. Je vyučen truhlářem. Pracuje v oboru jako truhlář. Zdravotní stav bez problémů. Neprodělal žádná vážná onemocnění ani úrazy.

Matka – jmenuje se Petra a jen narozena v říjnu roku 1981. Vystudovala střední odbornou školu. Pracuje jako soudní zapisovatelka. Zdravotní stav bez problémů. Žádné vážné onemocnění ani úrazy neprodělala.

Vztahy v rodině

Rodina je úplná. Karolína je jedináček, nemá žádného sourozence. Oba rodiče mají Káju velmi rádi. Pracují na tom, aby se Karolína v rámci možností rozvíjela. Věnují jí velkou péči a pozornost. Snaží se najít vhodný způsob komunikace. Rodiče si ze začátku Karolíniny postižení vůbec nepřipouštěli. Říkali si, že se časem vše srovná do normálu a Kája bude jako jiné děti. Postupem času, ale pochopili, že to tak nebude a začali brát Káju takovou jaká je. Měli radost z každého pokroku, který Karolína udělala a začali na těchto pokrocích stavět. Prarodiče Karolínu milují, rádi pomáhají, když je potřeba. S postižením Káji se vyrovnali mnohem dříve než rodiče. Snažili se rodiče povzbudit a hlavně jim otevřít oči, aby nežili v tom, že nakonec bude Kája úplně zdravá.

Školní anamnéza

Karolína měla se začleněním do mateřské školy obtíže. První měsíc každé ráno probrečela, vztekala se a utíkala ze třídy. Byla velmi fixovaná na matku. Paní učitelka se jí snažila nějak motivovat ke spolupráci, ale marně. První měsíc Kája téměř nespolečovala. Většinou seděla v koutku třídy, daleko od ostatních dětí a hrála si s kolotočem rybiček nebo s balónkem. Postupem času se začala Kája posouvat z rohu místnosti blíž k dětem. Byly vidět náznaky, že by s nimi chtěla navázat kontakt. Například naschvál na děti kutálela míč a čekala jestli jí ho někdo vrátí.

6.2 Rozhovory s pedagogy

Tabulka č. 1 - Jak si dítě zvykalo na motivační arch a bylo dítě předem připravováno?

Jak si dítě zvykalo na motivační arch a bylo dítě předem připravováno na to, že s ním budete pracovat s motivačním archem? Jestli ano, tak jak?	
Martin	Zvykl si rychle a nebyl na motivační arch nijak předem připravován. Velký význam hrála atraktivita motivačního archu.
David	Zvykal si na motivační arch pomalu a byl předem připravován. Velký význam hrála atraktivita motivačního archu.
Štěpán	Zvykl si rychle a byl předem připravován na práci s motivačním archem. Velký význam hrála atraktivita motivačního archu.
Karolína	Zvykla si rychle a byla předem připravována. Atraktivita archu nehrála roli.

Zde se ukázalo, že si děti zvykají na motivační arch poměrně rychle a bez problému, ale velkou roli hrála atraktivita archu. Motivační arch musel dítě zaujmout, aby s ním chtělo pracovat. A také z toho vyplývá, že je třeba děti na práci s motivačním archem předem připravit a naučit je princip příčina – následek (úkol – odměna). Až když dítě pochopí princip příčina – následek, může se začít pracovat s motivačním archem.

Tabulka č. 2 – Jak jste postupovali v práci s dítětem a motivačním archem?

Jak jste postupovali v práci s dítětem a motivačním archem? Od začátku, kdy si dítě odměnu vybralo, až po ukončení, kdy dítě odměnu dostalo.	
Martin	Postupovali podle návodu.
David	Postupovali podle návodu.
Štěpán	Postupovali podle návodu.
Karolína	Postupovali podle návodu.

Děti mají připravenou tabulku se svým jménem na stolečku nebo kdekoli tam, kde s ním budou pracovat. K prázdné tabulce bez obrázků je připraven i list s odměnami. Děti si hned z obrázků vybírají, která odměna je pro ně nejlákavější a za kterou budou pracovat. Děti si vyberou odměnu a samy si ji přilepí na motivační arch se jménem, tuto kartu mají děti stále na očích – je to pro ně motivací. Poté může pedagog s dítětem začít pracovat. Pokud je úkol pro dítě lehký, dostane obrázek po jeho celém splnění. Pokud je těžký na splnění, dostává obrázky i během plnění úkolu, aby byl u něho stále udržen a pozitivně motivován. Pedagog tak během práce dítě odměňuje za to, že hezky pracuje, že nikam neodbíhá, že porozuměl instrukci, že dokončil úkol, samotné provedení je až na konci. Pedagog za každou pochvalu přilepí jeden obrázek na motivační kartu. Vše se ale odvíjí od momentálního stavu dítěte. Když je motivační karta plná, dítě si říká o odměnu. Pokud samo dítě aktivitu neinicuje, je pobídnuto větou „řekni si o odměnu“ s nataženou rukou. Dítě to pochopí a hned si kartou o odměnu říká. Dítě vezme obrázek (danou odměnu) a předává ji pedagogovi. Pedagog vyžaduje navázání očního kontaktu. Myslím si, že všichni pedagogové postupovali správně. Proto se také práce s motivačními archy osvědčila.

Tabulka č. 3 – Jak dlouho a jak často jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu určitý den?

Jak dlouho a jak často jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu určitý den?	
Martin	20 – 25 minut a většinou 2x – 3x týdně
David	20 – 25 minut a většinou 2x – 3x týdně
Štěpán	15 – 30 minut a většinou 3x týdně
Karolína	cca 30 minut a většinou 3x -4x týdně

Zde můžeme vidět, že pedagogové s dětmi pracovali přibližně stejně dlouho a často. Práce s dítětem se odvíjela od celkového naladění dítěte v ten den. Jestliže viděli, že dítě není dobře naladěno, ten den s ním nepracovali. Nechali to na další den, anebo se ho pokusili nějakým způsobem namotivovat, nějak ho zaujmout, aby dítě chtělo jít pracovat. Poté se délka nácviku odvíjela od toho, kolik toho dítě zvládne. Když viděli, že je dítě nervózní, roztěkané, ukončili nácvik dřív, aby se nedostalo

do afektu. Proto, než začneme s dítětem pracovat, je důležité vyzorovat, jakou má dnes náladu a zda má smysl s ním ten den vůbec začít pracovat.

Tabulka č. 4 – Jaké sociální dovednosti jste pomocí motivačního archu rozvíjeli?

Jaké sociální dovednosti jste pomocí motivačního archu rozvíjeli?	
Martin	oční kontakt, reakci na jméno, práci u stolečku, práci s motivací, plnění úkolů a pokynů, vracení se k úkolu v případě odběhnutí, rozvoj hry, porozumění situacím, emoce, vracení odměny, přechody z jedné činnosti do druhé, imitaci, podporu sebepojetí apod.
David	oční kontakt, reakci na jméno, sdílení pozornosti, nácvik čekání, práci s motivací, vracení odměn, rozvoj hry, podporu sebepojetí.
Štěpán	sezení u stolečku, schopnost vrátit odměnu a pracovat dál na dalších úkolech, dovednost střídání se v činnosti a čekání, oční kontakt s druhou osobou, umět poprosit a poděkovat, reakci na své jméno.
Karolína	sezení u stolečku, schopnost vrátit odměnu, navázání očního kontakt, umět poprosit a poděkovat gestem.

Sociální dovednosti pedagogové rozvíjeli podle toho, co si mysleli, že je pro dítě nejdůležitější. Jak můžeme vidět, mezi častější rozvíjené dovednosti patřily navázání očního kontaktu, reakce na své jméno, střídání činností a čekání, práce u stolečku a schopnost vrátit odměnu. Myslím si, že právě u dětí s poruchou autistického spektra je velice důležité, aby uměly navázat oční kontakt. Je to důležité při navázání kontaktu s druhou osobou, aby si navzájem porozuměli. Při reakci na jméno je důležité, aby si děti s poruchou autistického spektra uvědomily, že právě to je jejich jméno,

a aby, když jej někdo takto osloví, na něj zareagovaly. Střídání činností a čekání je zásadní proto, aby se dítě nedostávalo do afektu. Je třeba, aby si uvědomilo, že pokaždé neodstane hned to, co chce, ale musí počkat, až bude na řadě, a také musí pochopit, že jsou i jiné děti, kterým je třeba se věnovat.

Tabulka č. 5 – Jaké úkoly jste zařazovali?

Jaké úkoly jste zařazovali?	
Martin	různé skládačky, přiřazování, vkládání, úkoly na logické myšlení, globální čtení, generalizaci, pomůcky na porozumění emocím, časovou posloupnost, imitaci, zalaminované pracovní listy a různé didaktické hry a pomůcky. Videoscénáře k nácviku hry.
David	přiřazování barev, vkládačky, přiřazování, práce u stolečku, různé úkoly na podporu grafomotoriky, jemné motoriky, orientaci na ploše a v obrázcích, generalizaci, podporu porozumění základním emocím, apod.
Štěpán	úkoly na rozeznávání barev, vzorů a tvarů, vkládačky, stavění z kostek, přiřazování obrázků ke svým stínům, spojování půlených obrázků, navlékání korálek, úkoly na diferenci pojmů, protikladů, spojení obrázků, které patří k sobě (zuby-kartáček, sklenice-voda), zvířátka a jejich mláďata, obydlí, rozeznávání emocí, činnosti pro rozvoj komunikace, videoscénáře a pohybové činnosti.

Karolína	různé vkládačky, zatloukání kolíků, stavění komínu ze 3 kostek, dřevěné puzzle s většími dílky, rozeznávání barev a tvarů, spojování obrázků, které patří k sobě (např. toaletní papír – záchod, umyvadlo – mýdlo atd.) zvířátka a jejich mláďata.) rozvoj emocí, imitace a pohybové činnosti.
----------	---

Úkoly, které pedagogové zařazovali, se netýkaly jen sociálních dovedností, ale rozvíjely i jiné oblasti, jako jsou jemná motorika, komunikace, rozvoj myšlení, grafomotorika, celková orientace na ploše atd. Úkoly u všech dětí byly velmi podobné. Navrhovali vkládání, skládání, přiřazování, snažili se zařazovat činnosti na porozumění emocí, aby byly děti schopné vyjádřit své emoce, ale i pochopit emoce jiných. Velmi přínosné pro rozvoj hry mi přijdou videoscénáře. Dítě má vizuální předlohu a může se učit pomocí nápodoby. U dětí s poruchou autistického spektra je důležité jim vše vizualizovat, aby si to mohly lépe představit a osvojit. Přiřazování obrázků je dobré proto, aby se naučily, které věci k sobě patří. Například, že zubní kartáček patří k vyčištění zubů, že ke krávi patří telátko, nebo u profesí, že k panu policistovi patří pouta a ne vařečka.

Tabulka č. 6 - Jaká odměna byla pro dítě nejlákavější?

Jaká odměna byla pro dítě nejlákavější? Střídalo dítě odměny nebo si vybíralo stále tu stejnou?	
Martin	Kuličkové hračky, autodráhy, točící káči, vrtule. Střídání odměn se odvíjí od nálady, někdy si vybíral stále stejnou a jindy je zase střídal.
David	Bublifuk, krabička s kamínky. Odměny většinou nestřídal, vybíral si stále tu stejnou.
Štěpán	Autodráhy, kuličkové hračky, mačkácí balonky. Odměny střídal.

Karolína	Lipo, tyčky nebo kuličkodráhy. Odměny střídala.
----------	---

Odměny se u dětí lišily, je to pochopitelné, každé dítě zajímá něco jiného. Odměny ale měli, jeden společný fakt a to, že to byly odměny, které vytvářely nějaký pohyb. U každého dítěte se našla alespoň jedna odměna, která vytvářela pohyb. Ať už to byly kuličkodráhy, autodráhy, bublifuk či nějaká vrtule. Odměny, které měly děti na výběr, pro ně nebyly běžně dostupné v mateřské škole. Pedagog je měl uklizené v krabici někde na straně. Bylo to proto, aby byly pro dítě stále lákavé a motivující. Výběr odměny se většinou odvíjel od celkového naladění dítěte. Jsou dny, kdy děti odměny střídají, ale jsou i dny, kdy jsou zaměřeny jen na jednu věc a tu si vybírají stále dokola. Výběr odměn je tedy velmi individuální.

Tabulka č. 7 – Jak dlouho jste nechali dítěti odměnu?

Jak dlouho jste nechali dítěti odměnu?	
Martin	3 – 5 minut, ze začátku používali minutník, nyní stačí napočítat na prstech do 5.
David	Pár minut, používali minutník.
Štěpán	1 – 2 minuty
Karolína	2 – 5 minut, záleželo na charakteru odměny.

Jak můžeme vidět, pedagogové ponechávali odměny dětem přibližně stejně. Záleželo také na druhu odměny. Jestliže si dítě vybralo nějakou pochutinu, dostalo jednu, jako je to na obrázku v odměnovém archu. Poté, co dítě pochutinu snědlo, mohlo se pracovat dále. Ale když si dítě vybralo nějakou hračku, muselo mít nějaký ohraničený čas, po jakou dobu si ji může ponechat. Ze začátku pedagog č. 1, který pracoval s Martinem a Davidem, používal k odpočítávání minutník, aby chlapci měli vizuální a audio podporu k pochopení časového ohraničení a aby se předcházelo afektům. Na tento systém si chlapci zvykli a nyní stačí napočítat 3 – 5 na prstech. Pedagog č. 2, který pracoval se Štěpánem a pedagog č. 3, který pracoval s Karolínou, nepoužívali žádný minutník, ani žádný odpočet a děti se tak dostávaly více do afektů.

Jelikož neměly nijak vyobrazený čas, po jak dlouhou dobu si můžou hračku ponechat, a když došlo k odebrání, děti nechápaly, proč jim pedagogové hračku berou. Zde se ukázalo, že využití vizuální a sluchové podpory je pro děti s poruchou autistického spektra přínosné.

Tabulka č. 8 – Zhodnocení pokroků

Udělal dítě nějaké pokroky za 5 měsíců a změnilo se nějak jeho chování? V jakých činnostech či dovednostech vidíte pokroky-změnu?	
Martin	Udělal pokroky, chování se také zlepšilo, naučil se větší trpělivosti.
David	Udělal pokroky, také se zlepšila trpělivost a důvěra k pedagogovi.
Štěpán	Udělal pokroky, je více klidnější, soustředěnější, snaží se navazovat oční kontakt.
Karolína	Udělala pokroky, chování je stále proměnlivé.

Podle výpovědí pedagogů je patrné, že každé dítě udělalo alespoň nějaký pokrok. Martin se naučil imitovat pohyby, čemuž v začátcích vůbec nerozuměl. Více se dokáže orientovat na těle. Je více bdělejší. Dokáže se lépe dorozumět. Zlepšilo se také porozumění. Má širší škálu emocí, dokáže se radovat, navázat oční kontakt a sdílet pozornost. Velmi se zlepšila chlapcova trpělivost, dokáže vyčkávat na odměnu. David pochopil, že po splnění úkolů dostane odměn. Vydrží sedět u stolečku a pracovat. Zlepšilo se také porozumění a oční kontakt. Dokáže si krásně říct o odměnu. David si vybudoval k pedagogovi větší důvěru, pracuje více trpělivěji a soustředěně. U Štěpána je velkým pokrokem už jen to, že zvládá sedět v klidu u stolečku a plnit úkoly. Porozuměl principu předávání komunikační karty. Zlepšila se velmi imitace a rozvoj verbální komunikace. Neustále se rozvíjí i v rozumových schopnostech. Štěpán je také více klidnější, soustředěnější, více spolupracuje, snaží se navázat kontakt s druhou osobou, více komunikuje, má radost z úspěchu. Karolína je více klidnější při práci u stolečku a zvládá plnit úkoly. Porozuměla principu motivační karty. Naučila se gesta, jako např. děkuji, prosím, pomoc atd. Začíná se občas verbálně

projevovat. A začíná být více trpělivější, ale stále je to pro ni velmi těžké. U dětí jsou určitě vidět pokroky po 5-ti měsících. Je zřejmé, že jim práce pomocí motivačních archů prospívá. Myslím si, že je ale potřeba pracovat s nimi dále, a děti se budou stále více zlepšovat. Takže práce s motivačními archy se osvědčila.

Tabulka č. 9 – Pracují s motivačním archem i rodiče doma?

Pracují s motivačním archem i rodiče doma?	
Martin	Pracují
David	Nepracují
Štěpán	Nepracují
Karolína	Většinou nepracují

Z rozhovorů vyplynulo, že rodiče doma s dětmi pomocí motivačních archů nepracují. Jen s Martinem doma pracují a myslím si, že to chlapci jen prospívá. Myslím si, že by s motivačními archy měli pracovat i rodiče doma, dítě by udělalo určitě ještě nějaké pokroky. Je důležité dítě rozvíjet i doma. Například naučit jej základní hygieně, dále že si po sobě musí uklízet, pomoc s domácími pracemi atd. Rozvíjela by se určitě i komunikace mezi rodičem a dítětem. Navzájem by si porozuměli.

Tabulka č. 10 – Problémové situace

Vyskytly se nějaké problémové situace? Jestliže ano, popište nějaké.	
Martin	Problémové situace spíše na začátku, když dítě muselo vracet odměnu. Nyní občasný problém, když si vzájemně neporozumí nebo chlapec chce jinou hračku, než která je v odměnové archu, a tak pozornost odbíhá jinam.
David	Na začátku několik problémových situací, jelikož nebyl zvyklý na režim dne. Někdy se dostával do afektu, když mu něco nešlo, nebo nedostal okamžitě to, co chtěl.

Štěpán	Často se dostával do afektů, ale tyto afekty nesouvisely s motivačním archem.
Karolína	Ze začátku se objevovaly problémové situace, že nedostala odměnu hned, kdy chtěla, ale až po splnění úkolu.

Je zřejmé, že problémové situace se vyskytovaly spíše na začátku, když začínaly pracovat s motivačním archem. Bylo to pro děti něco nového a trvalo, než si na něho zvykly. Další problém nastal při vracení odměn. Děti si musely zvyknout na to, že odměnu musí vrátit a vrátit se zpět k práci. A posledním takovým problémem je nepochopení mezi pedagogem a dítětem. Postupem často, co nacvičovali práci pomocí motivačního archu, si děti na tento systém zvykly a problémové situace se vyskytovaly jen výjimečně. Záleží také na celkovém ladění dítěte ten den. Jestliže je dítě špatně naladěno, může se vyskytnout afekt u dítěte, ale toto nesouvisí s motivačním archem, ale náladou dítěte.

7 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze

Prvním cílem bylo vytvořit motivační arch orientovaný do oblasti podpory rozvoje sociálních dovedností pro každé dítě s poruchou autistického spektra zvlášť. Tento cíl byl naplněn. Každý motivační arch se skládá z 5 stran. První strana je titulní, kde dítě má napsané své jméno a na tuto kartu si dítě lepí svou vybranou odměnu. Druhá karta je odměnový arch. Zde jsou dány odměny, které byly pro dítě nejlákavější. Třetí až pátá karta jsou motivační systémy.

Archy jsem tvořila tak, aby pro každé dítě byly atraktivní a chtěly s nimi pracovat. Nejprve jsem si tedy od rodičů zjistila, co má každé dítě rádo. U Martínka to byla pohádka Auta, u Karolínky pohádka Nemo, Štěpánek má rád dinosaury a Davídek různé dopravní prostředky. Odměny jsme vybírala tak, že jsem na koberec před dítě vysypala různé hračky a pozorovala jsem, jaké si vybere. Hračky jsem vybírala většinou menší a takové, se kterými si běžně v mateřské škole hrát nebude, jelikož budou uklizené v krabici a dítě je dostane jen tehdy, když se bude pracovat s motivačním archem a dělá se to také proto, aby dítěti nezevšedněly a stále pro něho byly lákadlem. Dále jsem do motivačního archu zapojila i drobné sladkosti. Vložila jsem do krabičky různé druhy sladkostí či slaných drobností. Krabičku jsem položila na koberec před dítě a pozorovala jsem, co si děti vyberou. Zajímavé bylo, že jediný Štěpán se krabičky se sladkostmi ani nedotkl. Jinak si každé dítě něco málo vybralo. Motivační systémy jsem dala do archu tři a bylo na pedagogovi a dítěti, který systém jim bude vyhovovat.

Dalším cílem bylo ověřit efektivitu motivačního archu a to na základě zhodnocení pokroku dětí s poruchou autistického spektra za určité časové období v prostředí mateřské školy. Ke zhodnocení pokroků byly využity rozhovory s pedagogy. Myslím si, že i tento cíl byl naplněn.

Sešla jsem se osobně s každým z pedagogů. Měla jsem připravených 13 otázek. Všechny rozhovory jsem si nahrávala na diktafon a dělala jsem si jen malé poznámky. Protože, kdybych si psala vše, co řekli, myslím si, že by to nebylo úplně vhodné a nevytvořila by se tam příjemná atmosféra při rozhovoru a bylo by to jen přepisování a každá z nás by se musela soustředit na to, co řekla a bylo by těžké se vracet znovu tam, kde jsme přestaly. Takhle probíhal rozhovor plynule bez problémů. Mohla jsem se na cokoliv doptat, když mi nebylo něco jasné. Z rozhovorů vyplynulo, že každé dítě

udělalo větší či menší pokroky. Pokroky jsou shrnuté v 10. otázce v rozhovorech s pedagogy. Také z rozhovoru vyplynulo, že pracovat pomocí motivačního archu je přínosné, ale také velmi náročné na čas. Jelikož s jedním či dvěma dětmi by se to dalo. Ale pracovat takto s více dětmi, které by to potřebovaly, by bylo už velice náročné. Proto bych spíše doporučila pracovat s dětmi pomocí motivačního archu na nějakých individuálních hodinách, například v rané péči. A dále si myslím, že by bylo dobré provést studii, kde by dvě děti navštěvovaly tu samou mateřskou školu a s jedním by se pracovalo pomocí motivačního archu a s druhým ne. Zajímalo by mě, zda by se výsledky lišily za určité časové období.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra* byla rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část byla realizována pomocí analýzy odborné literatury. Tato část byla rozdělena do tří kapitol. V první kapitole byl vymezen pojem autismus, popsán historický vývoj autismu a etiologie autismu. Dále byly charakterizovány další pervazivní vývojové poruchy a triáda problémových oblastí. Druhá kapitola se zabývala popisem sociálních dovedností a sociálním chování. Byl zde nastíněn rozvoj sociálních dovedností, jak rodinné prostředí, tak i v prostředí mateřské školy. A nakonec zde byly uvedeny principy při práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Cílem třetí kapitoly bylo charakterizovat předškolní období.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na podporu rozvoje sociálních dovedností dětí s poruchou autistického spektra. Úvodní podkapitoly byly věnovány vymezení cílů, charakterizování metodologie a charakteristice výzkumného vzorku. Dále zde byl nastíněn návod práce s motivačními archy. Byla zde použita kvalitativní výzkumná metoda – případové studie čtyř dětí s poruchou autistického spektra a polostrukturovaný rozhovor s pedagogy.

Hlavním cílem bylo vytvořit motivační archy pro děti s poruchou autistického spektra, orientované do oblastí podpory rozvoje sociálních dovedností. Vytvořené motivační archy můžete nalézt v podkapitole 5.4. Dalším cílem bylo ověřit efektivitu motivačního archu a to na základě zhodnocení pokroku dětí s poruchou autistického spektra za určité časové období. Ke zhodnocení pokroku jsem využila rozhovoru s pedagogy.

Jsem ráda, že jsem mohla přispět k pokrokům, které děti s poruchou autistického spektra udělaly. Myslím si, že se motivační archy osvědčily jako přínosné v práci s těmito dětmi. Ale lepší by byla práce s těmito dětmi na individuálních nácvicích. Je zřejmé, že děti udělaly patrné pokroky, a proto by bylo dobré v nácvicích pokračovat a pracovat na nich i v domácím prostředí.

Přílohy

1. Jak si dítě zvykalo na motivační arch?

Martin

Na motivační arch si Martin zvykl rychle, rychle pochopil, že nedostane odměnu jen tak, ale musí pro to něco udělat. Je to ale také tím, že chlapec před začátkem nácviků sociálních dovedností byl nějaký čas už v rané péči a na pochopení principu příčina – následek pracovala rodina už se svou klíčovou poradkyní. Pokud je odměna dostatečně lákavá, učení je rychlejší. Ze začátku někdy odbíhal, vždy byl vracen s odkazem na motivační tabulku.

David

Zprvu bylo potřeba, aby pochopil princip příčina – následek, což bylo náročné. Chlapec začal pracovat se stínovým motivačním archem až po pár měsících nácviku. Zvykání si na motivační arch hrálo velkou roli oblíbené téma, kterým jsou dopravní prostředky, pro chlapce tak atraktivní, že samotné sbírání obrázků do archu bylo pro něj velkou motivací.

2. Přípravovali jste předem dítě na to, že s ním budete pracovat s motivačním archem? Jestli ano, tak jak?

Martin

Chlapec nebyl před použitím nijak připravován. Než jsme začali pracovat s tímto systémem, bylo potřeba, aby motivační tabulka byla sestavena tak, aby byla pro dítě vzhledově atraktivní. Od rodičů bylo tedy zjištěno, co má chlapec rád, jaká témata, pohádky apod., a podle toho byl vytvořen motivační arch.

David

Motivačnímu stínovému archu předcházela karta pouze se dvěma obrázky, používána často při strukturovaném učení. Na kartě byla znázorněna čísla 1 a 2, poté odměna. Po každém krátkém úkolu získal obrázek v podobě auta. Chlapec se krásně naučil, že vykoná jeden úkol, druhý úkol a bude odměna. Toto si zautomatizoval a hned při pohledu na kartu to zopakoval. Po každém úkolu si sám připomínal, kolik mu ještě zbývá úkolů, na získání auta se těšil, měl z něho velkou radost. Když pochopil, že musí

nejdříve něco splnit, a pak až dostane odměnu, mohli jsme plynule přejít na práci s motivačním stínovým archem.

3. Jak jste postupovali v práci s dítětem a motivačním archem? Od začátku, kdy si dítě odměnu vybralo, až po ukončení, kdy dítě odměnu dostalo.

Martin

Chlapec má připravenou tabulku na stolečku, když s ním začínám pracovat. K prázdné tabulce bez obrázků jsem si připravila i listy s odměnami. Chlapec si hned z obrázků vybírá, která odměna je pro něj lákavá a za kterou bude pracovat. Když mu vybírání trvá příliš dlouho, pobídla jsem ho slovně, aby si vybral jeden obrázek. Obrázky odměn jsou autentické s reálnou odměnou. Chlapec si vybíral odměnu sám a sám si ji přilepil na motivační arch, aby měl odměnu stále na očích – bylo to pro něj motivací. Když chlapec od úkolu odbíhal, nebo přestával spolupracovat, vždy jsem ho vrátila k fotce na motivačním archu a připomenula mu, co za splnění úkolu dostane. Když byla pro chlapce odměna velmi atraktivní, kterou opravdu chtěl (tím, že si ji sám vybral, je většinou velkou motivací), k úkolu se vrátil. Když jsem viděla, že chlapec odbíhá od úkolů častěji, získávání obrázků do tabulky jsem urychlila, aby odměnu získal rychleji a mohl si vybrat další, pro něj třeba v tu chvíli více lákavější. Pokud byl úkol pro chlapce lehký, dostal obrázek po jeho celém splnění. Pokud byl těžší na splnění, dostával obrázky i během plnění úkolu, aby byl u něj stále udržen a pozitivně motivován. Obrázek získával i jen za to, že v klidu sedí u stolečku a plní úkol. Vše se ale odvíjelo od momentálního stavu dítěte – pozorovala jsem, v jakém je dítě rozpoložení, jakou má náladu a chuť pracovat. Když byla motivační tabulka plná, chlapec vzal kartičku s odměnou a musel mi ji předat a poté dostal vybranou odměnu. Pokud sám aktivitu neinicioval, byl pobídnut větou „řekni si o odměnu“ s nataženou rukou. Chlapec to většinou pochopil a hned s kartou o odměnu řekl.

David

Protože chlapec nerozuměl principu motivačního archu, výběru odměny z karet, čekání na odměnu, odkládanou odměnu apod., na začátku nácviků jsem pozorovala, které hračky Davida zajímají nejvíce, které přitahují jeho pozornost, které aktivity vyžaduje a má z nich největší radost a potěšení. Odměnu, která byla pro chlapce nejsilnější, dostával nejdříve bez žádného archu, poté jsem tu danou odměnu přenesla

do krátké autíčkové kartičky. Po nějakém čase, kdy chlapec pochopil, že dostane to, co je na kartě, jsem začala používat nabízející listy s odměnami, na které jsem umístila pouze pár obrázků odměn (např. 5), aby to pro chlapce nebylo přehlcující. Obrázky jsem od sebe dostatečně rozmístila, aby si každý mohl prohlédnout a vnímat. Postupem jsem přidávala na list s odměnami další a další karty. Aby si zvykal na odloženou odměnu lépe, bylo třeba nejdříve mít krátkou intenzitu mezi dáváním obrázků, a chlapec byl odměňován i za klidné sezení u stolečku, oční kontakt, soustředěnost na práci apod.

4. Jak dlouho jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu určitý den?

Martin

Jeden nácvik s Martinem většinou trval 20 – 25 minut. Během celého nácviku jsem kartu používala – pro dítě to byla neustálá motivace. Záleželo na tom, jak jsou aktivity pro dítě lákavé. Tabulku jsem většinou používala jen při práci u stolečku. Pokud jsme si hráli, cvičili, dívali se na video, tak chlapec tabulku nepotřeboval.

David

S Davidem jsem pracovala v podstatě stejně jako s Martinem. Práci s chlapci jsem střídala jeden den Martin, druhý den David. Když bylo více času, pracovala jsem s oběma chlapci v jeden den. Nácvik také trval většinou 20 – 25 minut.

5. Jak často jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu?

Martin a David

Pracovala jsem s Martinem i Davidem většinou obden a to dopoledne. Chlapce jsem střídala jeden den jeden a druhý den druhý.

6. Jaké sociální dovednosti jste pomocí motivačního archu rozvíjeli?

Martin

Rozvíjeli jsme vše, co bylo potřeba – párování, oční kontakt a reakci na jméno, práci u stolečku, práci s motivací, plnění úkolů a pokynů, vrácení se k úkolu v případě odběhnutí, bezchybným učením komunikaci a porozumění, rozvoj hry, porozumění situacím, emoce, zvykání si na obrázkový režim, čekání, vracení odměny, ukončování činností, přechody z jedné činnosti do druhé, imitaci, podporu sebepojetí apod.

Často jsme spontánně a přirozenou cestou rozvíjeli i to, co jsme neměli úplně v hlavním cíli.

David

S Davidem bylo nejdůležitější se správně napárovat, pracovat na očním kontaktu a reakci na jméno, sdílené pozornosti, reciprocitě. Dále jsme trénovali také nácvik čekání, práce s motivací, odměnovým systémem a vracení odměn. Rozvíjela jsem Davidovu hru a podporovala jsem chlapcovo sebepojetí.

7. Jaké úkoly jste zařazovali?

Martin

Úkoly jsme odvíjeli od toho, co Martin zvládne. Chlapec je velmi chytrý, vyžaduje přesnost. Využívali jsme různé skládačky, přiřazování, vkládání, úkoly na logické myšlení, globální čtení, generalizaci, pomůcky na porozumění emocím, časovou posloupnost, mezi to často vkládám imitaci. Dále jsme trénovali přerušování činnosti, aby Martin dokázal vnímat i to co mu říká jeho okolí. Často jsme využívali zalaminované pracovní listy a různé didaktické hry a pomůcky. K nácviku hry jsme používali videoscénáře.

David

Zpočátku se David rozhodoval, co budeme dělat, s čím si chce hrát. Přistupovala jsem na jeho pravidla. Postupně jsem do hry vkládala pravidla svá a s nimi i různé úkoly. Vše ale bylo ve formě her. Do hry na koberci jsem podsouvala úkoly ve formě přiřazování barev, vkládaček, přiřazovaček. S úkoly jsme pomalu přešli ke stolečku, kde jsme využívali různé didaktické pomůcky na podporu grafomotoriky, jemné motoriky, orientaci na ploše a v obrázcích, generalizaci, podporu porozumění základním emocím, apod.

8. Jaká odměna byla pro dítě nejlákavější? Střídalo dítě odměny nebo si vybíralo stále tu stejnou?

Martin

Pro Martina bylo velkou odměnou vše, co vytváří nějaký pohyb – kuličkodráhy, autodráhy, točící káči, vrtule apod. Byly dny, kdy vybíral různé odměny, ale byly také dny, kdy měl náladu na jednu jedinou a tu si vybíral stále dokola.

David

Pro chlapce jsou největší odměnou bubliny z bublifuku. Tato motivace stále přetrvává, vybírá si ji opakovaně a málokdy si chlapec vybere jinou odměnu. Pokud tomu tak je, jsou to například kamínky, pískovnička. Chlapec má rád aktivity, ve kterých není pouze jeden předmět, ale je složen z více – plná krabice kamínků, mnoho bublin apod. Rád si předměty hromadí, proto jsou atraktivní početné věci.

9. Jak dlouho jste nechali dítěti odměnu?

Martin

Odměnu jsem mu nechávala zpravidla pár minut (3 -5 minut), aby se chlapec odměny nenabažil a měl motivaci pro ni pracovat znovu. K odpočítávání jsem ze začátku používala minutku, aby chlapec měl vizuální a audio podporu k pochopení časového ohraničení. Bylo důležité, abych odměnu hned po skončení minutky opravdu odebrala, a čas se dál neprodlužoval. Nyní stačilo napočítat do 3 nebo 5 na prstech, poté jsem odměnu odebírala. Konečnou odměnu po celém nácviku jsem nechávala déle, cca 15 minut.

David

David má u sebe odměnu vždy jen pár minut jako Martin. S bublifukem je to jednodušší, protože dítěti nemusím odměnu odebírat, nemusí nic vracet, jelikož bubliny vypouštím já. Předem chlapce připravím na to, že fouknu třikrát a vrátíme se zase zpět k úkolům. Při odměně, kterou musí vrátit, jsem nejdříve zapínala minutník, nyní počítám na prstech do tří nebo do pěti. Chlapec ještě nerozumí tomu, že po dobu počítání si ještě může hrát s odměnou a sleduje odpočítávání.

10. Udělalo dítě nějaké pokroky za 5 měsíců? V jakých činnostech či dovednostech vidíte pokroky-změnu?

Martin

Chlapec udělal mnoho pokroků. Naučil se imitovat pohyby („udělej jako já“), čemuž v začátcích vůbec nerozuměl. Zřídka se dokáže orientovat na těle („kde máš nos, oči, pus, ...“). Je více „bdělejší“, více reaguje a vykoná pokyny. Dokáže se lépe porozumět. Zlepšilo se také porozumění – dokáže si lépe spojit slovo s předmětem/obrázkem. Má širší škálu emocí, už to není tak plachý chlapec bez výrazu, dokáže se radovat, navázat oční kontakt a sdílet pozornost.

David

Chlapec určitě pokroky udělal. Na nácviky se těší a ví, že bude sranda, a bude dostávat hračky a předměty, které se mu líbí. Pochopil, že bez práce to nepůjde, a musí nejdříve splnit nějaký úkol. Proto i krásně pracuje s motivačním archem. Ví, že splní několik úkolů a bude odměna, na kterou se celou dobu moc těší. Chlapec se dokáže lehce nadchnout pro věc, proto je s ním práce snazší, vše dělá s radostí, a je vidět, že mu nácviky hodně přináší. Rychle se učí a baví ho to. Dokáže sedět u stolečku většinou celou dobu celého nácviku, vnímá, co mu říkám, poslouchá, jaké pokyny má vykonat. Zlepšil se i oční kontakt. Dokáže si krásně říct o odměnu.

11. Změnilo se nějak chování dítěte během 5 měsíců, co jste s ním pracovali pomocí motivačního archu?

Martin

Motivační arch chlapec již po 5-ti měsících dobře zná, a ví, když se naplní, že dostane odměnu, kterou si sám vybere. Mnohdy se zlobí, když obrázek nedostane, nebo zkouší obejít pravidla a dostat více obrázků, či získat dříve odměnu. Ví, že se arch musí zaplnit celý, proto vždy trpělivě čeká na každý obrázek a má radost při každém jeho obdržení. Pomocí archu se dalo krásně korigovat jeho chování směrem, jakým jsem chtěla. Důležitá byla však důvěra, že i on vždy ve výsledku dostane to, co chce.

David

Změna chování souvisí s předchozí otázkou. Chlapec pochopil, že na nácviku je zábava, vybudoval si se mnou vztah a důvěřuje mi. Ví, že když si něco vybere, tak to dostane, ale musí pro to také něco udělat. Rád si připomíná, kolik mu ještě zbývá získat obrázků, aby mohl být odměněn. Důležité je, že prostřednictvím motivačních archů má jistotu, že se odměna blíží, a přesně ví, co tomu předchází.

12. Pracují s motivačním archem i rodiče doma?

Martin

Rodiče s chlapcem intenzivně pracují, proto jim arch funguje i v domácím prostředí.

David

Rodiče s motivačním archem zatím nepracují, ale určitě jej chceme zavést i v domácím prostředí. Myslím si, že to půjde rychle a snadno, protože arch obsahuje jeho hodně oblíbené téma a s radostí do něj sbírá obrázky.

13. Vyskytly se nějaké problémové situace? Jestliže ano, popište nějaké.

Martin

Problémy byly spíš na začátku, kdy chlapec ještě neuměl vracet odměnu. Často se dostavovaly záchvaty vzteku a pláč, protože mu byla odměna odebrána. Po pochopení motivační tabulky a získání důvěry v to, že mu odměna není odebrána napořád, ale může si ji znovu vybrat, se afekty postupně zmírnily a teď se objevují pouze v případě, že si vybere odměnu, která je tak moc atraktivní, že se jí těžko vzdává. Další problémová situace je, když se nedokážeme dorozumět. Chlapec většinou chce nějakou hračku, která není v obsažená v listě s odměnami. Potom se obtížně pracuje s jakoukoli jinou odměnou, protože pro něj není tak motivační a jeho pozornost stále upoutává jiná hračka. Potíže se někdy objevují při učení nových dovedností, kdy chlapec nerozumí tomu, co je po něm požadováno a je zmatený. Náročnější práce je, když chlapec není „ve své kůži“, není dobře naladěn a je mrzutý.

David

Na začátku nácviků jsme měli několik problémových situací. Na režim dne nebyl zvyklý, proto ho neutěšila ani jistota v obrázku, že maminka opravdu přijde. Postupem času se naučil, že maminka přijde po obědě a vše se uklidnilo. Někdy se dostával

do afektu, když mu něco nešlo, nebo nedostal okamžitě to, co chtěl. Ze začátku často odbíhal na druhý konec místnosti a křičel. David se dal ale lehce vrátit zpátky ke stolečku lákáním na silnou odměnu, kterou si sám vybral.

Rozhovor s pedagogem č. 2 - pracoval se Štěpánem

1. Jak si dítě zvykalo na motivační arch?

Když jsme se se Štěpánem dostali již k motivačnímu archu, zvykl si na něho téměř hned. Cesta k němu ale chvíli trvala. Motivační arch Štěpánovi vyhovuje, pracujeme se ním neustále.

2. Přípravovali jste předem dítě na to, že s ním budete pracovat s motivačním archem? Jestli ano, tak jak?

Štěpána bylo ze začátku těžké s čímkoliv zaujmout. První dva nácviky byly pro něj náročné, jelikož jsme pracovali s něčím novým, na co nebyl doposud zvyklý a často odbíhal od práce. Když si na motivační arch už trochu zvykl, i přesto bylo těžké ho přimět k jakékoliv řízené činnosti. V tuto chvíli bylo pro mě důležité u něho najít nějakou motivaci, díky které bych mohla Štěpána trochu zklidnit a přimět ho k řízené činnosti, během které by plnil připravené úkoly a činnosti, které podporují jak jeho celkový rozvoj, tak i jeho sociální dovednosti. Možnou motivaci jsem konzultovala i společně s maminkou, která ale sama o žádné nevěděla. Štěpána nezaujaly žádné odměnové předměty nebo odměnová činnost a neměl rád ani žádné mlsy. A když už ho něco zaujalo, příští nácvik ho to už nezajímalo a já byla opět na začátku. Jednou si do mateřské školy přinesl z domu své hračkové dinosaury, zkusila jsem vzít velké nákladní auto, o kterém jsem věděla, že mám i jeho komunikační kartu. Vzala jsem Štěpánovi dinosaury a dala je do auta. Tím jsem započala nácvik předávání karty. Štěpán tomu poměrně rychle porozuměl a začal mi kartu s nákladním autem předávat pokaždé, když chtěl své dinosaury, o kterých věděl, že jsou v daném autě. Další nácviky jsme to procvičovali a zkoušeli i na dalších věcech, až jsme se dostali k tomu, že si Štěpán dokázal vybrat svou odměnu z několika karet. Díky tomu, že porozuměl komunikačním kartám a mohl si tak sám vybrat odměnu, kterou opravdu chtěl, začal krásně sedět u stolečku a plnit činnosti. Poté jsme již přešli k motivačnímu archu, na který si již zvykl poměrně rychle.

3. Jak jste postupovali v práci s dítětem a motivačním archem? Od začátku, kdy si dítě odměnu vybralo, až po ukončení, kdy dítě odměnu dostalo.

Štěpán si vybral ze dvou odměnových archů svou odměnu (obrázek). Měl arch pro odměny s předměty a arch pro odměny s mlisy. Danou kartičku si nalepil na svou motivační kartu, na které jsou z jedné strany žetony. Žetony jsme přelepovala z jedné strany na druhou, a pokud byly všechny žetony na druhé straně, tak si Štěpán řekl o odměnu a já mu ji hned dala. O odměnu si Štěpán říkal tím, že odlepil svou kartu s odměnou z motivační tabulky a předal mi ji. Vyžadovala jsem po Štěpánovi při předávání odměny i oční kontakt.

4. Jak dlouho jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu určitý den?

Pracovala jsem se Štěpánem většinou 15 – 30 minut. U rozcvičky, nácviku imitace nebo jiné hry jsem ho nepoužívala a odměňovala jsem ho ihned po vykonané činnosti. Pokud ho hra bavila byl motivován samotnou hrou.

5. Jak často jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu?

Většinou jsem s ním pracovala 3x týdně.

6. Jaké sociální dovednosti jste pomocí motivačního archu rozvíjeli?

Díky němu jsme nacvičili sezení u stolečku, schopnost vrátit odměnu a pracovat dál na dalších úkolech. Dále se zlepšila dovednost střídání se v činnosti a čekání, až na něho přijde řada. Dále se zlepšil jeho oční kontakt s druhou osobou, umí poprosit a poděkovat atd. Slyší na své jméno.

7. Jaké úkoly jste zařazovali?

U Štěpána jsem začínala s úkoly na rozeznávání barev, vzorů a tvarů. Skládali jsme různé vkládačky, stavěli z kostek komín, zatloukali jsme atd. Poté např. přiřazoval obrázky ke svým stínům, spojoval půlené obrázky nebo doplňoval chybějící obrázky do řady dalších obrázků. Navlékali jsme korálky, skládali jednodušší puzzle a jiné dovednosti pro rozvoj jemné motoriky. Nyní jsme se zaměřili na diferencii pojmů, protikladů, spojení obrázků, které patří k sobě (zuby-kartáček, sklenice-voda), zvířátka a jejich mláďata, obydlí, rozeznávání emocí a také hodně zapojujeme činnosti pro rozvoj komunikace, jelikož Štěpán začíná používat pár slov (hají, haló,..). Má rád videoscénáře a pohybové činnosti.

8. Jaká odměna byla pro dítě nejlákavější? Střídalo dítě odměny nebo si vybíralo stále tu stejnou?

Odměny se u Štěpána střídaly, ale nejraději má autodráhy, kuličko dráhy, mačkácí balonky. Nemá rád nic z mlsů.

9. Jak dlouho jste nechali dítěti odměnu?

Záleží na odměně. Přibližně nechávám 1-2 minuty.

10. Udělalo dítě nějaké pokroky za 5 měsíců? V jakých činnostech či dovednostech vidíte pokroky-změnu?

Ano, jsou to ty sociální schopnosti, o kterých jsem již hovořila v 6. otázce. Velkým pokrokem je už jen to, že zvládá sedět v klidu u stolečku a plnit úkoly. Porozuměl principu předávání komunikační karty a díky tomu si zvládne sám vybrat svou odměnu a používat motivační tabulku. Zlepšila se velmi imitace a rozvoj verbální komunikace. Neustále se rozvíjí v rozumových schopnostech.

11. Změnilo se nějak chování dítěte během 5 měsíců, co jste s ním pracovali pomocí motivačního archu?

Je klidnější, soustředěnější, více spolupracuje, snaží se navázat kontakt s druhou osobou, více komunikuje, má radost z úspěchu, snaží se napodobovat atd.

12. Pracují s motivačním archem i rodiče doma?

Motivační kartu doma mají, ale myslím si, že s ní cíleně nepracují.

13. Vyskytly se nějaké problémové situace? Jestliže ano, popište nějaké.

V práci s motivační kartou přímo ne. Ale Štěpán se v běžném životě dost často dostává do afektu vzteku a v tu chvíli nefunguje běžně dostupná motivace.

Rozhovor s pedagogem č. 3 - pracoval s Karolínou

1. Jak si dítě zvykalo na motivační arch?

Velmi dobře. Ze začátku měla na motivační kartě jen dva žetony, aby to vyšlo tak, že po každém úkolu dostane odměnu, a tím přijala motivační kartu dobře a zvykla si na ni. Postupně jsem již žetony přidávala a tím, že už principu motivační kartě rozuměla, zvládala čekat na oddálenou odměnu.

2. Přípravovali jste předem dítě na to, že s ním budete pracovat s motivačním archem? Jestli ano, tak jak?

U Karolíny jsem věděla, že již umí princip předávání komunikační karty, tak to bylo v tomto ohledu snazší, proto jsem mohla s výběrem odměny začít pracovat dříve. Ze začátku jsem Karolíně po každé činnosti dala odměnu, o které jsem věděla, že ji má ráda. Když jsem věděla, že pochopila princip příčina – následek (úkol – odměna) a díky té odměně chtěla pracovat, začala jsem jí dávat na výběr odměnu ze tří karet. Kartu si bez problému vybrala, ale ze začátku byl problém v tom, že byla celou dobu zvyklá, že když předá kartu, tak ihned dostane tu požadovanou věc a nemohla pochopit, že tady ta věc je odměna, kterou dostane, až po splnění úkolu. Musely jsme tedy ještě cvičit, aby pochopila, že tohle není klasická komunikace, ale výběr odměny a vydržela na svou odměnu počkat a splnit nejdříve požadovaný úkol. Jakmile tomu porozuměla, přešly jsme k motivační kartě.

3. Jak jste postupovali v práci s dítětem a motivačním archem? Od začátku, kdy si dítě odměnu vybralo, až po ukončení, kdy dítě odměnu dostalo.

Nejdříve si Karolína vybrala odměnu (imitovaný obrázek). Tuto kartu si přilepila na motivační arch. Poté jsme začaly plnit jednotlivé úkoly. Při plnění úkolů jsem ji odměňovala žetony, například za to, že pracuje, že nikam neodbíhá, že rozuměla zadání atd. Žetony jsem přelepovala za odměnu na druhou stranu karty, a pokud byly všechny žetony na druhé straně, tak Karolína dostala odměnu. O odměnu si Kája řekla tak, že vzala kartičku s odměnou z motivační karty a předala mi ji. Snažila jsem se, aby se soustředila při předávání obrázku s odměnou a koukla při tom na mě.

4. Jak dlouho jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu určitý den?

Většinou jsme s ním pracovaly cca půl hodiny. Často se to odvíjelo od toho, v jakém byla Karolína rozpoložení.

5. Jak často jste s dítětem pracovali pomocí motivačního archu?

Používala jsem ho 3 – 4 x týdně.

6. Jaké sociální dovednosti jste pomocí motivačního archu rozvíjeli?

Díky němu jsme nacvičily sezení u stolečku, schopnost vrátit odměnu a pracovat dál na dalších úkolech. Zlepšil se její oční kontakt s druhou osobou, umí poprosit a poděkovat gestem. Pomocí motivace ji často přimějí k činnosti, pokud je třeba

v afektu. Karolína má období, kdy má velké afekty vzteku častěji a období, které je klidnější. Pokud se nachází v tom prvním období, začátky nácviku bývají proafektované. Ke spolupráci ji nalákám s věcmi, které má ráda. Do ničeho ji netlačím, hraju si s těmi věcmi sama a čekám, až se ke mně připojí. Po připojení už pak krásně pracuje.

7. Jaké úkoly jste zařazovali?

S Karolínou jsme začínaly skládat různé vkládačky, zatloukat kolíky. Nejdříve jsme stavěly komín ze 3 kostek, postupně jsme to posunuly na 5 kostek a začaly jsme stavět dřevěné puzzle s většími dílky. Poté jsme se zaměřily na rozeznávání barev a tvarů. Nyní se zaměřujeme na spojování obrázků, které patří k sobě (např. toaletní papír – záchod, umyvadlo – mýdlo atd.) zvířátka a jejich mláďata. Snažíme se rozvíjet emoce, imitaci a pohybové činnosti, ale to jí jde hůře. Karolína je v těchto činnostech dost pasivní. Záleží i na rozpoložení, ve kterém se Karolína nachází. Pokud má dobrou náladu, zvládne spoustu činností, ale pokud má horší období, vracíme se mnohdy k činnostem, které již dávno uměla.

8. Jaká odměna byla pro dítě nejlákavější? Střídalo dítě odměny nebo si vybíralo stále tu stejnou?

Karolína odměny většinou střídala, ale má i své oblíbené odměny, který si často vybírala. Vybírala si z obou odměnových archů a mezi její oblíbené odměny patřily např. lipa, tyčky nebo kuličko dráhy. Světelné odměny nijak nevyhledávala.

9. Jak dlouho jste nechali dítěti odměnu?

Záleželo na odměně. Přibližně jsem jí nechávala odměnu 2 - 5 minut.

10. Udělalo dítě nějaké pokroky za 5 měsíců? V jakých činnostech či dovednostech vidíte pokroky-změnu?

Zvládá sedět v klidu u stolečku a plnit úkoly. Porozuměla principu motivační karty, umí si vybrat z mnoha odměnových kartiček. Naučila se gesta, jako např. děkuji, prosím, pomoc atd. Začíná se občas verbálně projevovat. Zvládá se již při činnosti střídat a čekat, až na ni přijde řada, i když je to pro ni někdy těžké. Zlepšuje se imitace a při rozcvičce již neprotestuje, ale snaží se cviky s pomocí napodobit, má ráda pohybovou říkanku o bramboře, kterou si téměř celou pamatuje a cvičí ji ráda.

11. Změnilo se nějak chování dítěte během 5 měsíců, co jste s ním pracovali pomocí motivačního archu?

Káji chování je dost proměnlivé, ale naučily jsme se s jejím chováním pracovat. Je také více kontaktní, má radost ze svého úspěchu a více projevuje své emoce (častěji radost).

12. Pracují s motivačního archu i rodiče doma?

Motivační kartu mají. Ale myslím si, že ji v běžném životě nepoužívají. Používají ji jen, když s Karolínou plní nějaké úkoly u stolečku. Motivační kartu by bylo vhodné používat i v běžných domácích situacích, a to například u nácvičku toalety, oblékání, svlékání, uklízení atd.

13. Vyskytly se nějaké problémové situace? Jestliže ano, popište nějaké.

Co se týče motivační karty jako takové, tak ne. Motivační karta jí vyhovuje. Jen ze začátku měla problém, jak už jsem zmiňovala, při výběru odměny (Odměnu nedostala hned po podání karty, ale až po činnosti).

Seznam použitých zkratek

- PAS – Porucha autistického spektra

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.
- BOUCHER, Jill. *The autistic spectrum: characteristics, causes, and practical issues*. Los Angeles: Sage, 2009. ISBN 978-076-1962-120.
- BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1148-8.
- ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
- Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka : mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-851-2111-5.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Vyd. 2. Praha: Portal, 2009. ISBN 978-80-7367-499-1.

- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-729-0042-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-745-1.
- MIKOLÁŠ, Přemysl. *Autismus - Aspergerův syndrom: psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex, 2014. ISBN 978-80-7225-398-2.
- MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-879.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.
- PATRICK, Nancy J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0984-3.
- ROTH, Ilona a Chris BARSON. *The autism spectrum in the 21st century: exploring psychology, biology and practice*. London: Jessica Kingsley, 2010. ISBN 978-184-9050-876.
- ŘÍHOVÁ, Alena. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2677-8.
- SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-115-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci : [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1600-3.

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

YAU, Alan. *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. Praha: Csémy Miklós ve spolupráci s Janou Czémy, 2016. ISBN 978-80-906078-1-1.

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