

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Martina Pražáková

Využití metody video modelingu k rozvoji sociálních dovedností
u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku

Olomouc 2020

vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci na téma *Využití metody video modelingu k rozvoji sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku* vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího mé práce. Použila jsem pouze zdroje uvedené v seznamu literatury, které jsou v textu řádně ocitovány.

V dne

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné rady. Dále mé poděkování patří Rodinnému centru OLiVY za umožnění výzkumu.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Poruchy autistického spektra	8
1.1 Terminologie	8
1.2 Klasifikace	9
1.3 Symptomatologie	11
1.3.1 Komunikace	11
1.3.2 Představivost, zájmy, hra	12
1.4 Dětský autismus	12
2 Charakteristika dítěte předškolního věku	14
2.1 Jemná a hrubá motorika	14
2.2 Kognitivní vývoj	15
2.3 Komunikace, jazyk a řeč	17
2.4 Hra, zájmy a představivost	18
3 Sociální dovednost	20
3.1 Sociální vývoj intaktních dětí v předškolním věku	21
3.2 Sociální vývoj dětí s PAS	22
3.3 Hodnocení sociálních dovedností	24
3.3.1 Psychoedukační profil	25
3.3.2 Edukačně-hodnotící profil	25
4 Rozvoj sociálních dovedností	26
4.1 Intervenční přístupy a metody	26
4.2 Video modeling	29
4.2.1 Výhody a nevýhody video modelingu	30
4.2.2 Natáčení a přehrávání videí	31
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 Výzkumné šetření	32
5.1 Cíle výzkumného šetření	32
5.2 Metodologie výzkumného šetření	32
5.2.1 Metody sběru dat	33
5.2.2 Metody záznamu získaných dat	33
5.2.3 Metody zpracování a analýzy dat	34

5.3 Výzkumný soubor a zařízení výzkumného šetření	34
5.3.1 Charakteristika zařízení výzkumného šetření	34
5.3.2 Charakteristika výzkumného souboru	34
6 Video návody.....	35
6.1 Pozdrav	35
6.2 Jednou ty a jednou já	35
6.2.1 Kutálení míče	35
6.2.2 Pexeso.....	35
6.3 Žádost.....	36
6.4 Úklid	36
6.5 Nabídnutí	36
7 Případové studie	37
7.1 Případová studie č. 1 - chlapec 1	37
7.1.1 Video modeling	40
7.1.2 Výsledky.....	41
7.2 Případová studie č. 2 - chlapec 2	42
7.2.1 Video modeling	45
7.2.2 Výsledky.....	46
8 Diskuze	48
Závěr.....	52
Seznam literatury	53
Seznam použitých zkratk	57
Seznam tabulek.....	58
Seznam příloh.....	59

Úvod

Sociální dovednosti jsou velmi důležité pro život každého člověka. Někteří jedinci však s těmito dovednostmi mají obtíže, konkrétně se může jednat o osoby s poruchou autistického spektra, které vykazují značné deficity právě v oblasti sociálního vývoje. V rámci péče o jedince s poruchou autistického spektra existuje mnoho přístupů, které pracují na rozvoji sociálních dovedností. Můžeme mezi ně řadit také metodu video modelingu, které však není v české odborné literatuře věnováno tolik pozornosti. Zejména z tohoto důvodu jsme se rozhodli vyzkoušet ji v praxi u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Toto téma jsem zvolila, protože asistuji dětem s PAS během Modrého klubu, kde se snažíme rozvíjet děti zejména v sociální oblasti. Vybrala jsem si metodu video modelingu, protože není české odborné literatuře často rozebírána.

V našem výzkumu aplikujeme video modeling u dvou chlapců, kteří byli vybráni v rámci volnočasové aktivity Modrý klub pořádané Rodinným centrem OLiVY, které se každý týden účastní. Pozorování chlapců, natáčení video návodů i samotný video modeling probíhaly právě během Modrého klubu.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, do části teoretické a praktické. Teoretická část je koncipována do čtyř kapitol. V první z nich si definujeme termíny poruchy autistického spektra a autismus a jejich klasifikace podle MKN-10, MKN-11 a DSM-5. Dále se zaměříme na symptomatologii a Dětský autismus, který byl diagnostikován chlapcům z výzkumu. Ve druhé kapitole se budeme orientovat na charakteristiku dítěte předškolního věku, a to konkrétně v oblastech jemné a hrubé motoriky, kognitivního vývoje, komunikace, jazyka a řeči a hry, zájmů a představitosti. V každé z uvedených oblastí si uvedeme rozdíly ve vývoji intaktních dětí a dětí s poruchou autistického spektra. Třetí kapitola je zaměřena na definování termínu sociální dovednost a na popis sociálního vývoje opět u dětí intaktních i dětí s PAS. Uvedeme si také dva profily určené pro hodnocení vývoje dětí s PAS, tedy Psychoedukační a Edukačně-hodnotící profil, ze kterého budeme vycházet v praktické části. Ve čtvrté kapitole si nastíníme intervenční přístupy, které se orientují na rozvíjení dětí s PAS. Představíme si také metodu video modelingu, její výhody a nevýhody a postupy vhodné pro natáčení a přehrávání video návodů.

Na začátku praktické části si nejprve přiblížíme naše výzkumné šetření, jeho cíle a metodologii, upřesníme si výzkumný soubor a zařízení výzkumného šetření a také si rozebereme natočené video návody. Cílem naší práce je zhodnotit, zda je metoda video modelingu vhodná pro nácvik sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra

v předškolním věku, konkrétně pro dva vybrané chlapce. Dílčími cíli naší práce je zjistit, vhodnost využití metody video modelingu v rámci volnočasové aktivity, jaké jsou její možnosti a limity a jakým způsobem můžeme natáčet a přehrávat video návody. V rámci výzkumu budeme pracovat se dvěma chlapci, jejichž údaje zpracujeme do případové studie. Dále popíšeme průběh video modelování a dosažené výsledky. Získané výsledky shrneme v diskuzi.

Jelikož metoda video modelování se v české odborné literatuře objevuje ojediněle, mohla by být naše práce návodem pro rodiče nebo asistenty ve školách nebo volnočasových aktivitách, jak s metodou pracovat u dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

V první kapitole si stanovíme definici pojmu poruchy autistického spektra (PAS). Upozorníme na podobnost pojmů: autismus a PAS. Uvedeme si klasifikaci poruch autistického spektra dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 10. a 11. revize (MKN-10, MKN-11) a 5. revize Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (DSM-5). Podrobně si rozebereme dvě oblasti z tzv. diagnostické triády, kterou používá MKN-10. V poslední podkapitole si více specifikujeme dětský autismus, který je pro naši práci stěžejní.

1.1 Terminologie

Autismus

Podle Hartla a Hartlové (2015, s. 63) je autismus definován jako „*porucha vztahu k realitě, stažení se do světa fantazie, sociální izolace.*“ E. Bleuler autismus popisoval pouze jako jeden ze symptomů schizofrenie. V polovině 20. století L. Kanner spojoval autismus také se schizofrenií a vytvořil definici, která se příliš neliší od těch současných: „*převládnutí vnitřního snového života nad vědomým vztahem k vnějšímu světu; porucha vztahu k realitě, myšlení postiženého je zaměřeno výhradně na osobní potřeby a přání.*“ (ibid., s. 63) Proto se tzv. klasický autismus dříve nazýval Kannerovým syndromem. Až později však byl autismus od schizofrenie odlišen. Dodnes je autismus spojován s představou uzavřeného jedince. (Jelínková, 2001)

Poruchy autistického spektra

V publikaci Gillberga a Peeterse (2008, s. 38) autoři uvádějí, že kromě klasického typu autismu existuje také „*celé 'spektrum poruch', které mají mnohé charakteristiky shodné s klíčovým syndromem, aniž splňují ostatní kritéria. Tato širší skupina autismu a poruch s autistickými rysy bývá nazývána 'spektrum autistických poruch'.*“

Míra postižení je tedy u jednotlivců rozdílná. Žádný člověk není stejný, proto nikdy nenajdeme dvě osoby s autismem, u kterých by se objevovaly stejné symptomy. Podle Bartoňové, Pipekové a Bazalové (2007) tak vznikl všeobecný název PAS, který zastřešuje různou variabilitu symptomů a v současnosti je stále častěji používán.

Tímto termínem označujeme handicap u dětí i s nejnižší závažností příznaků. Tím pádem se můžeme setkávat s dětmi u, kterých: „některé dovednosti mohou zcela chybět, jiné jsou jen výrazně opožděné. V rámci poruch autistického spektra se tak setkáváme s dětmi s různou řečovou vybaveností (dětí nemluvící, děti s dysfázií, děti s dobrou slovní zásobou i děti výrazně jazykově nadané), různými intelektovými schopnostmi (dětí s mentální retardací, děti s podprůměrnými či ostrůvkovitými schopnostmi, děti průměrné, s nerovnoměrným vývojem i děti nadprůměrně nadané) i s různým stupněm zájmu o sociální kontakt (mazlivé, pasivní, netečné, fixované na blízké osoby, aktivní, ale neschopné dodržovat pravidla sociálního chování).“ (Thorová, 2016, s. 29).

Hartl a Hartlová (2015) uvádí definici, která PAS popisuje jako duševní opoždění, které je typické nevyvinutým sociálním chováním a vzniká v předškolním věku.

V literatuře si můžeme všimnout, že pojmy autismus a poruchy autistického spektra jsou často používány jako synonyma. Rozdíl mezi nimi je ten, že autismus vychází z MKN-10, zatímco PAS z americké terminologie, tedy konkrétně z DSM-5. (Šporclová, 2018) Nyní je pojem PAS zařazován také do MKN-11.

1.2 Klasifikace

Od roku 1994 je v České republice platná MKN-10. V roce 2019 byla přijata 11. revize této klasifikace, která bude v našich podmínkách oficiálně uvedena v platnost až 1. ledna 2022. Pro náš výzkum je důležitá MKN-10, jelikož na jejím základě byla chlapcům z výzkumu provedena diagnóza. Představíme si však zásadní rozdíly mezi klasifikacemi.

Podle MKN-10 spadá autismus do **V. kapitoly** s názvem **Poruchy duševní a poruchy chování (F90-99)**. Dále pak do podkapitoly **Poruchy psychického vývoje F80-89**. Konkrétně autismus řadíme do kategorie **F84 Pervazivní vývojové poruchy**. Patří sem:

- .0 Dětský autismus
- .1 Atypický autismus
- .2 Rettův syndrom
- .3 Jiná dezintegrační porucha
- .4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- .5 Aspergerův syndrom
- .8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- .9 Pervazivní vývojová porucha NS

V MKN-10 „*skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.*“ Symptomy jsou rozděleny do tří oblastí (tzv. diagnostická triáda). (MKN-10, 2020)

MKN-11 zatím oficiálně existuje pouze v anglickém jazyce (ICD-11, 2019). V klasifikaci je termín autismus nahrazen poruchami autistického spektra. PAS řadíme do kapitoly **06 Mentální poruchy, poruchy chování a neurovývojové poruchy** a do její podkapitoly **Neurovývojové poruchy**. Poruchy autistického spektra mají označení **6A02** a jsou dále rozdělovány podle narušení intelektu a funkční komunikace:

- .0 Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka
- .1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka
- .2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s narušením funkčního jazyka
- .3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s narušením funkčního jazyka
- .4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s absencí funkčního jazyka
- .5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s absencí funkčního jazyka
- .Y Jiná specifická porucha autistického spektra
- .Z Porucha autistického spektra nespecifikovaná

Symptomy jsou rozděleny do dvou skupin (tzv. diagnostická dyáda), jelikož došlo ke sloučení sociální interakce a sociální komunikace. Příznaky jsou tedy deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a omezené, opakující se vzorce chování a zájmů. Příznaky se objevují obvykle v raném dětství a jsou natolik závažné, že způsobují poškození v osobních, rodinných, sociálních, vzdělávacích, pracovních nebo jiných důležitých oblastech fungování jedince. (ICD-11, 2019)

V DSM-5 se také objevuje pouze „diagnostická dyáda“. Diagnostickými kritérii v DSM-5 jsou: A. deficity v sociální komunikaci a sociální interakci a za B. omezené, receptivní vzorce chování zájmů a aktivit. V první kategorii, tedy v kategorii A, můžeme

zpozorovat například tyto příznaky: narušení sociálně emoční reciprocity, narušení neverbální komunikace a narušení schopnosti navazovat a udržovat vzájemné vztahy a rozumět jim. Do kategorie B pak konkrétně patří: stereotypní motorické pohyby, trvání na rutíně a vymezené zájmy. DSM-5 také uvádí, že začátek obtíží se objevuje již v raném věku a příznaky musí výrazně narušit sociální, školní, pracovní nebo jiné důležité oblasti života. V DSM-5 jsou PAS hodnoceny podle závažnosti symptomů a také podle míry podpory, kterou jedince vyžaduje, aby mohl fungovat v běžném životě. Rozděluje tedy mírnou, podstatnou a velmi výraznou míru podpory.

Poruchy se v DSM-5 dále specifikují na:

- S přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu.
- S přidruženou poruchou řeči nebo bez přidružené poruchy řeči
- Spojenou se známým somatickým nebo genetickým onemocněním nebo environmentálním faktorem
- Spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou
- S katatonii (DSM-5,2015)

1.3 Symptomatologie

Jak jsme již psali výše, v naší práci použijeme diagnostická kritéria z MKN-10, jelikož chlapci byli diagnostikováni ještě podle této klasifikace. Proto si rozebereme tzv. diagnostickou triádu. V této kapitole se však budeme věnovat pouze komunikaci a představitosti, hře a zájmům. Obtížím v oblastech sociální interakce se budeme věnovat v kapitole 3.

1.3.1 Komunikace

Thorová (2016) upozorňuje na to, že právě nedostatků v oblasti komunikace si rodiče všímají jako prvních. V této oblasti se můžeme setkat s velkou škálou obtíží. Některé děti si neosvojí funkční komunikaci a u těch, kteří si ji osvojí, pozorujeme různé typy abnormalit. Lidé s PAS mají tedy potíže jak v expresivní komunikaci, tak v receptivní. Nechápu, co jim chceme sdělit naší neverbální komunikací a proč například měníme intonaci svého hlasu. Nevidí význam ve změně výrazu. Náš obličej jim dle autorky připomíná možná pouze čáry, které se v určitých chvílích nějak mění, ale proč, to už jim zůstává utajené. (Thorová, 2016)

Jak jsme již uvedli, tak u dětí s PAS bývá poškozena řeč. Někdy se jedná o zpomalený vývoj řeči, jindy si děti nemusí osvojit řeč vůbec. Pokud se naučí mluvit je pro ně tedy téměř

nemožné skládat dohromady delší smysluplné věty. „Vzhledem k tomu, že s vyjadřováním pocitů mají lidé s poruchou autistického spektra potíže již v základu, je pro ně nesmírně obtížné zvolit vhodné slovo tak, aby spadalo do hranic běžného společenského úzu. To je důvodem proč lidé s PAS často používají knižní, hanlivá nebo příliš expresní slova nevhodně, což jejich řeči dodává ráz podivnosti.“ (Thorová, 2016, s. 112)

Když se pokusíme shrnout tyto předešlé odstavce, vyjde nám z toho, že největší problémy autistů v komunikaci jsou:

1. nedokážou nalézt skrytý význam naší řeči, protože nerozumí základním prvkům neverbální i verbální komunikace, natož aby chápali ironii a sarkasmus, které rádi používáme.
2. neví jak reagovat a tím pádem využívají slova, která se do konkrétní situace nehodí (hanlivá, expresivní) nebo věty, které už někde slyšeli - například úryvky z reklam nebo z filmů.

1.3.2 Představivost, zájmy, hra

Bleach (2011) ve své knize píše, že u dětí s PAS je narušena představivost, schopnost imitace a symbolické myšlení. Tím pádem je velmi ztížený spontánní rozvoj hry. Ta je ale běžně velmi dobrým učebním prvkem. Při hře autisty nezajímá možný význam věci, ale její fyzické přednosti (barva, tvar). Hra neodpovídá věku a hračky často používají jinak, než je běžné. Autorka (Bleach, 2011, s. 24) také uvádí, že děti s PAS „často nevědí, jak si mají správně s hračkami hrát a hrají si jinak než ostatní děti (např. s autíčkem nejezdí, ale roztáčí kolečka, stále dokola otevírají a zavírají dvířka, hračky olizují nebo ohmatávají, řadí hračky do řad, vysypávají, přemísťují).“ V zájmech se autismus projevuje soustředěním na velmi úzký okruh, který zná autista do detailů. Když už najdou aktivitu, která pro ně má nějaký význam, dokážou se jí věnovat celé hodiny. (Thorová, 2016)

Jelínková (2001) uvádí, že představivost dětí s PAS je omezená a vede jedince k různým typům stereotypů a rituálů, které si více popíšeme v podkapitole 2.4.

1.4 Dětský autismus

V této podkapitole si rozebereme pouze jeden typ poruch autistického spektra – tedy dětský autismus, jelikož byl diagnostikován oběma chlapcům z našeho výzkumného šetření.

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, i u dětského autismu pozorujeme potíže v oblasti sociální interakce, komunikace a představivosti a hry. Podle Hrdličky a Komárka

(2014) a MNK-10 se alespoň jeden z uvedených symptomů výrazně objevuje již před 3. rokem života dítěte. Podle autorů (Hrdlička a Komárek, 2014) si rodiče mohou všimnout prvních nápadností ve vývoji mezi 12. a 18. měsícem věku dítěte, kdy si mohou všimnout zejména opoždění řeči a malého zájmu o kontakt.

Můžeme hovořit o dvou možných nástupech příznaků. První druh je spíše postupný a je patrný již od 1. roku dítěte. U druhého, méně častého, typu mluvíme o tzv. autistické regresi, kdy dítě ztrácí již získané dovednosti z oblasti sociálního chování, řeči, neverbální komunikace, hry i kognitivních schopností. Tento obrat může nastat, jak u dětí, u kterých do té doby probíhal vývoj běžným způsobem, tak u dětí, u kterých jsme již zaznamenali různá specifika. (Hrdlička a Komárek, 2014)

Nesmíme také zapomenout na členění dětského autismu na další podskupiny podle přítomnosti a stupně mentálního postižení. Těmito podskupinami jsou: vysoko funkční autismus, středně funkční autismus a nízko funkční autismus. U vysoko funkčního autismu se nesetkáme s mentálním postižením a opožděním v řeči, do podskupiny středně funkčního autismu patří jedinci s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací a většími obtížemi v oblasti komunikace a stereotypnosti chování a nakonec k nízko funkčnímu autismu řadíme jedince s těžkou nebo hlubokou mentální retardací bez funkční komunikace a s výraznými stereotypními projevy. (ibid.)

MKN-10 uvádí tato diagnostická kritéria pro dětský autismus:

A) abnormální a porušený vývoj, který se manifestuje před věkem tří let dítěte alespoň v jedné z těchto oblastí - reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování.

B) přítomnost nejméně šesti symptomů z oblastí vymezených v bodě A. Pro příklad uvedeme pouze některé z nich:

- neschopnost přiměřeně užívat zrakového kontaktu, výrazu tváře, postoje těla a gest k sociální interakci
- chybí spontánní snaha o zábavu, zájmy nebo aktivity s jinými lidmi
- relativní neschopnost začít nebo udržet konverzaci
- stereotypní a opakující se používání jazyka
- zdánlivě kompulzivní lpění na specifických, nefunkčních rutinách nebo rituálech

K těmto rysům mohou být podle MKN-10 přidruženy i nespecifikované problémy – fobie, poruchy jídla a spánku a návaly zlosti a agrese namířené proti sobě.

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Ve druhé kapitole si charakterizujeme dítě předškolního věku v oblastech jemné a hrubé motoriky, kognitivního vývoje, komunikace, jazyka a řeči a v neposlední řadě v oblasti hry. Zaměříme se na běžný vývoj a zároveň na průběh vývoje dětí s PAS. Vývoj dětí s PAS rozebereme podrobněji v oblastech komunikace, jazyka a řeči a také hry, jelikož právě v nich si můžeme všimnout značných rozdílů. Sociálním vývojem se budeme zabývat zvlášť v následující kapitole 3.

Období předškolního věku se vymezuje obdobím od 3 do 6 let. V předškolním věku se jedná zejména o ohraničení dvěma velkými sociálními změnami – začíná nástupem dítěte do předškolního zařízení (mateřská škola) a končí zahájením docházky do základní školy. Nesmíme však toto období charakterizovat pouze mateřskou školou, protože některé děti ji nemusí navštěvovat a výchova v rodině je stále velmi důležitá. (Šimíčková-Čížková, 2008; Thorová, 2015; Langmeier a Krejčířová, 2006)

Šimíčková-Čížková (2008) udává, že toto období bývá v literatuře označováno také jako „předškolní dětství“, „druhé dětství“ nebo „starší předškolní věk“.

Thorová (2015) poznamenává, že Eric Erikson vymezuje předškolní období jako věk iniciativy. Dítě má za úkol vyřešit krizi iniciativy a viny. Dítě se cítí provinile, pokud nedosáhne předem stanoveného cíle. Autorka také doplňuje, že právě období od 3 do 6 let je nazýváno termínem zlatý věk dětské hry. Hrou se budeme samostatně zabývat v podkapitole 2.4.

Z tělesného hlediska se v předškolním věku vytrácí dětská baculatost – stadium první dětské vytáhlosti – jak už vyplývá z názvu stadia, postava dítěte je vytáhlá, přibývá na výšce i váze rovnoměrně, podkožní tuk je minimální. (Thorová, 2015; Šimíčková-Čížková, 2008)

2.1 Jemná a hrubá motorika

Ve vývoji jemné a hrubé motoriky pozorujeme pouze nespécifické odlišnosti mezi dětmi s PAS a dětmi intaktními. Proto na ně upozorníme pouze ve zkratce.

U intaktního dítěte dochází ke zdokonalování hrubé motoriky – pohyby dítěte se stávají rychlejšími, elegantnějšími a lépe koordinovanými. Děti zvládají víceméně bezpečné běhání, chůzi do schodů a ze schodů, skákání, lezení na prolézačkách, házení míčem a stání na jedné noze. Tyto činnosti se v průběhu předškolního období zdokonalují a před vstupem do základní školy jsou zcela zautomatizovány. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Thorová (2015) doplňuje, že dítě je natolik zralé, že může nejen zdokonalovat dříve naučené dovednosti, ale také si může osvojovat úplně nové – například základy sportovních aktivit jako je jízda na kole, plavání, lyžování, bruslení atd. Autorka však upozorňuje na to, že dítě ještě nemá dostatečně vyvinutou rovnováhu, což mu brání zvládnutí techniky těchto sportů.

Díky rozvoji jemné motoriky je dítě schopno manipulovat s předměty denní potřeby a s dalšími nástroji – nůžky, příbor, tužka, zip, knoflíky, štětec, stavebnice. Po 4. roce se u dětí vyhraňuje laterální preference, což znamená dominance jedné ruky. Pokud k vyhranění nedojde, mluvíme o ambidextrii = nevyhraněné lateralitě. (Šimíčková-Čížková, 2008) Na konci předškolního období se osifikují zápěstní kůstky, což pozitivně ovlivňuje koordinaci jemné motoriky (zavazování tkaniček, vystřihování, zapínání zipu a knoflíků). (Thorová, 2015)

V souvislosti s rozvojem motoriky pozorujeme vývoj v samostatnosti dítěte. Spoustu věcí, u kterých dříve potřebovalo minimálně dopomoc, zvládá prakticky samo nebo se o to alespoň pokouší – stolování, oblékání, svlékání, obouvání a zouvání a hygiena. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Motorika dětí s PAS se pohybuje od pasivity, přes průměrnou pohybovou aktivitu až po hyperaktivitu. U některých dětí může být opoždění v oblasti motoriky prvním impulzem, který vede rodiče k znepokojení. Může se projevat porucha koordinace, kvůli které jsou děti velmi neobratné. Konkrétně se tato neobratnost objevuje v manipulaci s drobnými předměty. Dítě může a nemusí mít potíže v napodobě pohybů. Zde mluvíme o případech, kdy dítě není schopné pohyby napodobovat nebo naopak přesně imituje pohyby i mimiku ostatních osob. (Thorová, 2016)

2.2 Kognitivní vývoj

Jak jsme již psali v kapitole 1, k PAS může a nemusí být přidružené mentální postižení. Jelikož u chlapců z našeho výzkumného šetření se o přidružené mentální postižení nejedná, budeme v této podkapitole popisovat rozdíly mezi běžně probíhajícím vývojem a vývojem dětí s PAS v oblastech percepce.

Dítě v předškolním věku pohybuje na úrovni názorného/intuitivního myšlení. Mluvíme také o období předoperačního myšlení, kdy dítě nedokáže myslet logicky po jednotlivých krocích. Uvažování se pohybuje na úrovni celostních pojmů. Ty vznikají na základě rozpoznání podstatných vlastností. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Díky rozvoji

pojmového myšlení, děti dokážou využívat analýzy, syntézy a srovnávání. Na konci předškolního období se rozvíjí schopnost vytvářet všeobecné rodové pojmy. Dítě se tedy začíná orientovat v pojmech a rozumí tomu, že některé předměty může nazvat stejným označením. V souvislosti s pojmy však můžeme narazit na chybné úsudky, které dítě vytváří v závislosti na jedné zkušenosti. (Šimíčková-Čížková, 2008) Úsudky dítě vytváří podle svého vnímání a představ, tedy podle toho, co vidí nebo vidělo, což je oproti předchozímu vývojovému období velký pokrok, jelikož dítě nebylo v batolecím období úsudků schopné. (Langmeier a Krejčířová, 2006) V úsudcích se objevují chyby typické pro předškolní věk – egocentrismus (vše se děje jen kvůli dítěti), centrace (zaměření pouze na jednu věc), magičnost (strašidla), fenomenismus (posuzování předmětů podle vzhledu), dynamismus (přisuzování života neživému), artefaktismus (za vše kolem nás může člověk) atd. (Thorová, 2015)

Děti předškolního věku dokážou předměty rozdělovat do jednotlivých kategorií podle barvy, počtu, velikosti a tvaru. S tím souvisí, že dokážou vytvářet a používat pojmy. V tomto věku nejsou schopny vyvozovat závěry založené na myšlenkových operacích, jelikož jsou ovlivněny subjektivním vnímáním. (Thorová, 2015)

Šimíčková-Čížková (2008) upozorňuje na to, že typickým znakem pro předoperační stadium myšlení je neschopnost rozdělit svoji pozornost na více objektů najednou. Podle autorky se však neustále zdokonaluje úmyslná pozornost. Ta je však ovlivněna také temperamentem dítěte.

V paměti je stále dominantní konkrétnost a mimovolnost. Dítě se opírá spíše o paměť mechanickou, ale začíná již využívat také paměť slovně logickou. Daří se mu také rekapitulovat události, které na sebe logicky navazují a často se opakují. Až před vstupem do školy jsou děti schopny si úmyslně pamatovat. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Pokud se zaměříme na oblast vnímání, zjistíme, že dítě předškolního věku se zejména orientuje podle zrakového vnímání. To nám dokazuje i pokus se dvěma sklenicemi naplněnými stejným počtem korálků. Děti jsou schopné posoudit, že korálků je v obou sklenicích stejně. Pokud však korálky z jedné sklenice přesypeme do sklenice jiného tvaru, dítě ukáže, že více korálků je v té sklenici, kde dosahují výše v porovnání s druhou naplněnou sklenicí. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Pro předškolní věk je typické sledování podstatných vlastností, rozpoznávání a pojmenovávání doplňkových barev, vyhledávání tvaru na pozadí a dvou shodných obrázků v řadě, poznávání již viděných obrázků a umístění obrázků na místo. V tomto období dochází také k rozvoji sluchového vnímání konkrétně sluchové

diferenciace, kdy dítě již dokáže odlišovat podstatné zvuky od zvuků vedlejších. V závislosti na vyvinutější záměrné pozornosti mluvíme také o záměrném naslouchání například písničkám a říkadlům. Kolem 5 let dítě zvládá rozpoznávání jednotlivých hlásek - nejprve na začátku slova a později i na konci. Díky sluchové paměti dokáže zopakovat větu složenou z 5 a více slov a zaznamenat krátké rytmické struktury. (Bednářová a Šmardová, 2007)

Co se týče čichového a chuťového vnímání, tak i zde dochází ke zdokonalování. Dítě je schopné rozlišovat sladké, slané, hořké a kyselé chutě. Stále velmi důležitou cestou pro získávání informací je hmat, díky němuž rozpoznává předměty a poté je dokáže i pojmenovat. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Vnímání dětí s PAS se odlišuje zejména ve způsobu vnímání, hypersenzitivitě nebo hyposenzitivitě a fascinací nad smyslovými vjemy. V některých případech nedokážou správně využívat zrak. Někdy sledují předměty pouze částí oka nebo je nezafixují. Sluchové vnímání je u jednotlivých dětí velmi odlišné, pohybuje se od reakcí na nepodstatné zvuky až k situacím, kdy dítě neslyší, pokud je zaměstnáno něčím jiným. Chuť a čich využívají děti s PAS k autostimulaci - olizování, ochutnávání a očichávání předmětů. (Thorová, 2016)

2.3 Komunikace, jazyk a řeč

Thorová (2015) uvádí, že v předškolním věku je typickým rysem neustále povídání a dotazování na věci, které dítě obklopují. Šimíčková-Čížková (2008) nazývá tento věk druhým ptacím obdobím. Mezi nejčastější otázky tedy patří: „A proč?“

Řeč se během předškolního věku posouvá dopředu velmi viditelně. Zatímco u tříletého dítěte si všímáme značných nedokonalostí v podobě zaměňování hlásek, nepřesného vyslovování nebo jejich vynechávání. U dětí před vstupem do školy tyto nedokonalosti spontánně vymizí a neobjevují se nápadné dysgramatismy nebo jsou postupně upravovány například za pomoci logopedické péče. Rozvíjí se i větná skladba, tudíž dítě před začátkem školním docházky tvoří souvětí souřadná i podřadná. Rádo věnuje pozornost kratším textům a některé dokáže i zpětně reprodukovat (říkadla, básničky a písničky). Je také typické, že si děti povídají často samy pro sebe. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

I slovní zásoba se neustále rozšiřuje, což souvisí i s narůstáním znalostí o okolním světě. Ve třech letech má dítě slovní zásobu přibližně 1000 slov a do konce období dojde k nárůstu až na 5000 slov. Dítě dokáže popsat děj na obrázku nebo vylíčit své zážitky, které však mohou být ovlivněny tzv. konfabulacemi (smyšlenkami). (Thorová, 2015) Langmeier

a Krejčířová (2006) doplňují, že dítě dokáže jednoduše popsat věci, které ho obklopují a naučí se počítat do deseti.

Řeč se pro děti stává prostředkem komunikace. V souvislosti řeči a myšlení, může dojít ke dvěma různým situacím: řeč zaostává za myšlením (dítě zvládá činnosti, které nepopíše) nebo řeč předbíhá myšlení (dítě si samo vymýšlí názvy pro děje a předměty kolem sebe). (Šimíčková-Čížková, 2008)

Konkrétně dítě zvládá tyto činnosti: z paměti přeříkat krátký text, tvořit synonyma, interpretovat příběhy, poznat nesprávně utvořenou větu, smysluplně vyjádřit myšlenku, říct své jméno a příjmení a říct jména rodičů a sourozenců. (Bednářová a Šmardová, 2007)

Komunikaci jsme obecně popsali již v první kapitole, nyní se podíváme na konkrétní projevy.

U dětí s PAS je primárně narušené pochopení významu jazyka jako prostředku komunikace. Dítě se naučí vyslovovat pár slov, které používá, ale jelikož nechápe jejich význam pro komunikaci, a učí se je spíše pouze nazpaměť, po určité době z jeho slovníku vymizí a nahradí je slova jiná. U jednoho typu dětí se řeč nerozvíjí vůbec a u druhého typu si můžeme všimnout opoždění ve vývoji řeči a opakování slyšených slov, tzv. echolálie. Ty se objevují i v určitém období v komunikaci dětí intaktních, ale u dětí s PAS přetrvávají několik měsíců i let. Dále si můžeme všimnout špatného používání zájmen - „ty“ místo „já“, „my“ místo „vy“ atd. Mezi další projevy patří: kombinace maximálně dvou nebo tří slov, napodobování televizních reklam, schopnost vyjádřit přání, neschopnost vyjádřit abstraktní představy a méně časté kladení otázek. (Gillberg a Peeters, 2008)

Jak jsme již uvedli, zásadní problém u dětí s PAS je ten, že nechápu princip komunikace. Dítě tedy může znát celou řadu slov a dokáže je správně vyslovit, ale ve finále je nedokáže správně využít při komunikaci s druhými lidmi. Nechápu tedy, že díky řeči a jazyku si mohou předávat informace s ostatními lidmi. (Jelínková, 2001)

2.4 Hra, zájmy a představivost

Zvláštnosti v této oblasti u dětí s PAS jsme také okrajově definovali v kapitole 1. Nyní si nejprve charakterizujeme děti intaktní a poté si popíšeme zvláštnosti projevů u dětí s PAS.

Jak jsme již psali v úvodním odstavci, Thorová (2015) označuje předškolní věk jako zlatý věk dětské hry. Hra obsahuje práci i učení a má velký význam v začleňování dětí mezi vrstevníky. Je často spontánní a dětským zájmem i psychickou potřebou. Dítě si hraje, když je plné sil nebo i když je unavené nebo nemocné. Hra se často stává také předmětem pozorování,

jelikož nám dokáže prozradit mnohé informace o dítěti a jeho vývoji. (Šimíčková-Čížková, 2008)

V předškolním období se dítě při hře čím dál tím víc pohybuje. Oproti batolecímu období dítě potřebuje pro hru více prostoru. Zapojuje se do her námětových, konstruktivních, pohybových, didaktických i her s převleky. Již si nehraje samostatně, ale zapojuje se do společných činností s vrstevníky. Orientuje se v pravidlech, která více méně dodržuje. (Bednářová a Šmardová, 2007)

Kromě her s pravidly patří mezi činnosti dítěte i hry volné, které si dítě řídí samo. Mezi volné hry patří například pohybové a konstrukční hry. V tomto období stoupá význam her námětových, ve kterých si dítě přehrává, co zažilo nebo vidělo (např. napodobuje tatínka a maminku při práci). Postupně si dítě nevystačí s přehráváním reálných skutečností, ale chce se do nich také zapojovat (např. pomáhání mamince a tatínkovi při práci) - začíná tedy odlišovat hru a práci. Ve hře si můžeme také všimnout patrných rozdílů způsobených odlišným pohlavím a temperamentem dětí. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Nyní si přiblížíme zvláštnosti v představivosti, zájmech a hře u dětí s PAS.

Představivost je u dětí s PAS značně omezena. V dřívějších letech převládal názor, že nemají představivost vyvinutou vůbec, ale dnes víme, že je pouze omezena na jisté zájmy. (Gillberg a Peeters, 2008)

Všimnout si můžeme také stereotypnosti v chování. Jedná se zejména o motorické stereotypy - plácání rukama, kolébání tělem, kývání hlavou, chůze po špičkách nebo pohupování. U některých dětí si těchto stereotypů všímáme v prvních letech života, u jiných dětí se stereotypnosti neustále obměňují a střídavě se objevují během vývoje. Kromě motorických stereotypů se děti s PAS projevují verbálně opakujícími se zvuky, slovy nebo celými větami. Rituály v chování také významně ovlivňují dítě a jeho život. Jedná se o určité činnosti, které nejsou nijak podstatné, ale i přes to, je jedinec musí vykonat. V zájmech se také manifestují určité abnormality. Může se jednat o detailní znalosti z různorodých oborů (doprava, matematika, přírodopis) nebo učení se dat nazpaměť (televizní program, jízdní řády,...). (Gillberg a Peeters, 2008)

Mezi konkrétní projevy abnormalit v oblasti hry a zájmů patří: minimální symbolická hra, motorické stereotypy, zaujetí obvyklými předměty, které jsou světelně nebo zvukově výrazné, využívání jednoduchých her a žádná sociálně-dramatická hra. (ibid.)

3 Sociální dovednost

Ve třetí kapitole si definujeme termín sociální dovednost, popíšeme si sociální vývoj u dětí intaktních v předškolním věku a specifika v sociálním vývoji u dětí s PAS. Také si přiblížíme diagnostický materiál, který se využívá při hodnocení vývojové úrovně sociálních dovedností.

V literatuře se můžeme setkat s různými definicemi sociálních dovedností, které se ale v zásadě nijak moc neliší. Nejprve si uvedeme definice samotného termínu dovednost a poté konkrétně dovednosti sociální.

Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 59) pojem dovednost znamená: „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti.*“ Slovník psychologický (Hartl a Hartlová, 2015, s. 121) uvádí podobnou definici dovednosti: „*...učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspěšnému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.*“

Hartl a Hartlová (2015) vysvětlují také přímo pojem sociální dovednost, která je podle nich spojením několika dalších dovedností a to sociální komunikace, sociálního přizpůsobení a integrace do sociální skupiny.

Gillnerová a Krejčová (2012) vymezují sociální dovednosti jako dispozice k funkční sociální interakci. S pojmem sociální dovednost spojují také termíny sociální inteligence a emoční inteligence, které napomáhají dětem i dospělým v komunikaci s okolím, poznávat a ovládat sebe samého a řešit každodenní jakkoliv náročné sociální situace.

Patrick (2011) definuje sociální dovednosti jako schopnosti, které určují, jak se zachováme v různých sociálních interakcích. Podle autorky se toto chování odvíjí od sociálních norem, které nám stanovují, jak se chovat během konkrétních sociálních situací a také nám napomáhají se v nich vyznat. Dále autorka upozorňuje na to, že jedinec, který má rozvinuté sociální dovednosti, se dokáže lehce zařadit do různých sociálních skupin, zatímco lidé, kteří sociální dovednosti rozvinuté nemají, se mohou lehce dostat do sociální izolace. Pod pojmem sociální dovednost se skrývají ještě další tři dílčí dovednosti – sociální přijímání, zpracovávání a vystupování. (Patrick, 2011)

V naší práci pracujeme s termínem sociální dovednost, jejíž vymezení pochází z knihy Gillnerové a Krejčové (2012, s. 33): „*Sociálními dovednostmi tedy rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládat optimálním způsobem.*“

3.1 Sociální vývoj intaktních dětí v předškolním věku

Sociální vývoj jde ruku v ruce s emočním vývojem. Dítě má většinou radost z vykonávaných činností a negativní pocity se objevují spíše minimálně. Dochází k rozvoji vyšších citů, mezi které patří estetické, etické, intelektuální a sociální. City sociální ovlivňují vztahy s dospělými i vrstevníky a dítě začíná potřebovat citové vztahy s lidmi v okolí. Rozvoj etických citů napomáhá dítěti se orientovat ve správném a nesprávném chování, tedy začíná si uvědomovat, jaké chování je dovoleno a jaké zakázáno. (Šimíčková-Čížková, 2008)

U dítěte se projevují i sociální potřeby, které dokážou uspokojit vztahy s lidmi. Tato sociální interakce jim také napomáhá v rozvoji sociálních dovedností za pomoci sociálního učení. Kromě schopností orientovat se v sociálních situacích si dítě utváří obraz sebe samého. Dítě v předškolním věku projevuje zdvořilostní chování, rozpozná nevhodné chování, které dokáže také samo odmítat, rozlišuje hru a úkol, dokáže překonat neúspěch a zapojuje se do kolektivu ostatních dětí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Podle Thorové (2015) patří mezi zásadní posun v sociálních dovednostech odpoutání od egocentrického chování, orientace na své okolí, uvědomování si záměrů, přání, myšlení a pocitů sebe sama i druhých lidí a rozlišování mezi dobrým a špatným chováním.

Čadilová a Žampachová (2013) uvádí pojem teorie mysli, který vyjadřuje schopnost se vcítit do druhých lidí, chápat jejich pocity, myšlenky a přání a zároveň rozumět sobě samému. Těmito schopnostem se podle autorek dítě učí zejména interakcí s vrstevníky a také s dospělými, kteří jim poskytují zpětnou vazbu.

V období předškolního věku dítě dokáže střídat sociální role, dokáže po delší dobu spolupracovat a hrát si s vrstevníky, dospělým rádo pomáhá, předvádí se před nimi a blízké se snaží potěšit. Ve 4 letech si vybírá oblíbené a neoblíbené kamarády a dokáže s nimi spolupracovat při sociálně-dramatických hrách. Před vstupem do školy se odpoutává od rodičů a zaměřuje se na vrstevníky, se kterými vytváří vztahy, jak negativní, tak pozitivní. (Gillberg a Peeters, 2008)

Sociální vývoj pozorujeme tedy zejména v souvislosti s hrou a zapojení do kolektivu vrstevníků. Pro předškolní období jsou typické společné a kooperativní hry, jejichž témata jsou založena na dětské fantazii a pravidla jsou udávána a kontrolována také samotnými dětmi. Dítě se zapojuje i do her založených na soutěživosti, ale s prohrou se ještě nedokáže lehce smířit. Pokud dojde na prohru, vymlouvá se nebo jedná útočně. (Čadilová a Žampachová, 2013)

Před vstupem do základní školy musí být dítě vyspělé nejen v oblasti intelektuální, ale také emoční a sociální. V emoční a sociální oblasti by mělo zvládat odpoutání se od blízkého člověka, respektovat autority, vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky a kontrolovat své emoční projevy. (ibid.)

Na doplnění uvádíme etapy morálního vývoje podle Piageta, jelikož právě morálka úzce souvisí se sociálním vývojem dítěte a jeho socializací. Při vývoji morálky se setkáváme s dvěma etapami - morální heteronomie a morální autonomie. Do etapy morální heteronomie patří předškolní děti, které nejsou dostatečně vyvinuté po stránce fyzické, mentální ani emocionální. Dítě nedokáže samo hodnotit své ani cizí chování a pouze přijímá příkazy od autority, kterou je nejčastěji rodič nebo učitel. Dítě se tedy plně orientuje podle názorů druhých. Po začátku školní docházky (kolem 7. roku) dítě začíná své i chování jiných hodnotit na základě svého uvažování a neohlíží se tolik na názor autority. Autonomie se však ještě v průběhu času zdokonaluje. Nejprve dítě pouze hodnotí co je správné a co špatné podle naučené šablony, později se dostává i do hloubky motivů jednání. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

3.2 Sociální vývoj dětí s PAS

„Vývoj dítěte s PAS v sociální oblasti je opožděný, je pod úrovní jeho fyzického věku.“
(Čadilová a Žampachová, 2013, s. 5)

Problémem se jeví fakt, že v širší společnosti si lidé představují osoby s PAS jako samotářské, tiché a osamělé, které netouží po navazování sociálního kontaktu. V mnoha případech je ale obtíž v sociální interakci způsobena spíše neschopností se do ní zapojit než nechutí. V jiných případech, pokud se dítě projevuje chováním, které nespadá do sociálních norem, jeví se jako dítě neposlušné a drzé a rodičům je vytýkána nedostatečná nebo nesprávná výchova. Tyto okolnosti mohou v rodičích vyvolávat pocity vlastního selhání a odpovědnosti za danou situaci. Konkrétní projevy, které si budeme uvádět v následujících odstavcích, se nemusí projevit vždy a u dítěte se manifestují v různé míře. (ibid.)

Jak jsme již zmiňovali v předchozích odstavcích, Patrick (2011) řadí pod pojem sociální dovednost také schopnosti sociálního přijímání, zpracovávání a vystupování. Tyto složky ve své publikaci uvádí také Bělohlávková (2013), která zároveň upozorňuje, že ve všech třech kategoriích je dítě s PAS viditelně oslabené. Dítě nesprávně vnímá sociální situace, jelikož nedokáže odhadnout, co je v daný moment důležité a na co se má zaměřit. Dále si situaci správně nevysvětlí, jelikož si nevyloží informace, které mu jsou předávány

a nakonec ani správně nezareaguje, protože neproběhly správně dvě předchozí složky interakce nebo má oslabené schopnosti verbální a neverbální komunikace. (Bělohlávková, 2013)

Musíme brát na vědomí, že projevy deficitů v sociálních oblastech se u každého dítěte odlišují. Rozvoj sociálních dovedností je u jedinců s PAS ovlivněn nejen samotnou poruchou, ale také sociálním prostředím (většinou rodinným prostředím) a také individuálními vlastnostmi dítěte (temperamentem). Děti s PAS jsou v sociálních interakcích méně aktivní než děti intaktní. Snížená aktivita může souviset také s nedostatky ve verbální a neverbální komunikaci, omezenou přizpůsobivostí a představivostí. Nejviditelnější odchylkou je omezené navazování kontaktů s dospělými i s vrstevníky a dodržování sociálních norem, které upravují interakce mezi lidmi. Je důležité si uvědomit, že sociální vývoj se nerovná mentálnímu věku a je nutné k dítěti přistupovat podle úrovně sociálních dovedností. Tím se vyvarujeme přehnaným nárokům na dítě a požadavkům, které nedokáže splnit. Pro rodiče je mnohdy náročné využívat běžné výchovné metody, jelikož pro dítě se mohou jevit jako nepochopitelné, jelikož nerozumí zadaným požadavkům. (Čadilová a Žampachová, 2013)

Ve schopnosti sociální interakce pozorujeme dva různé póly - osamělý a extrémní. „*Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem.*“ (Thorová, 2016, s. 65)

Úplným opakem je typ extrémní, kdy si dítě vůbec nezachovává formální odstup. Thorová (2016) popisuje, že se tyto děti snaží navázat sociální kontakt za každé okolnosti, lidé se nepředvídatelně dotýkají a pokouší se je zaujmout monology na téma, které zajímá pouze je samotné.

Thorová (2016) píše, že již Lorna Wingová v roce 1979 definovala čtyři typy sociálního chování: osamělý, pasivní, aktivní - zvláštní a formální. Tyto typy se u jedinců v průběhu života mohou různě měnit a kombinovat. Autorka (Thorová, 2016) ve své publikaci dále dopodrobna rozebírá právě tyto čtyři typy sociálního chování podle Lorny Wingové u dětí s PAS. Z dlouhého výčtu charakteristik jednotlivých typů se pokusíme vybrat pouze ty nejdůležitější, které jsou důležité pro naši práci.

- Typ osamělý: žádná snaha či dokonce vyhýbání se sociální interakci, nezájem o komunikaci, vyhýbání očnímu kontaktu, samotářství se projevuje nezájmem o své okolí, dítě se může projevovat agresivně a reakce dětí ani dospělých pro něj nejsou podstatné a neovlivňují ho, žádná nebo minimální radost ze sociálních interakcí

- Typ pasivní: dítě se sice nesnaží, ale také úplně nevyhýbá sociální interakci, pouze pasivně přijímá pasivní kontakt, kontakt si samo řídí, omezení v oblasti empatie a sociální intuice, neobjevují se tak často poruchy chování ale děti můžeme označit za hypoaktivní
- Typ aktivní - zvláštní: dítě je příliš spontánní v sociálním chování, nedodrhuje vzdálenosti při komunikaci (narušování osobní zóny), přehnaná gestikulace a mimika; zvláštní zájmy, o kterých rádo mluví; problematické chování obtěžující okolí, přehnaný oční kontakt, jednoduché sociální rituály, špatné chápání kontextu
- Typ formální: typické u dětí a dospělých s vyšší inteligencí, precizní vyjadřování - dobré vyjadřovací schopnosti, nutnost dodržovat určitá pravidla, afekty při nedodržování zvyků, doslovné chápání, potíže s humorem a nadsázkou

Toto členění využívají ve své publikaci také Čadilová a Žampachová (2013). Pouze v knize Thorové (2016) sama autorka přidává ze svých zkušeností pátý typ:

Typ smíšený, který charakterizuje takto: sociální chování se odvíjí dle dané situace, prostředí a osoby; objevuje se pasivita a aktivita v sociální interakci, imitování dospělých a používání naučených frází.

Čadilová a Žampachová (2013, s. 15) ve své knize vypisují konkrétní chování dětí s PAS: „*Dítě nesdílí pozornost, neukazuje, není schopno sociálních hříček, nenaváže oční kontakt nebo ho navazuje ve zhoršené kvalitě, nepřijímá fyzickou přítomnost druhých.*“ Dále poukazují na obtíže, které jsme si již popisovali v předchozích odstavcích jako například: navazování vztahů s vrstevníky i dospělými, porozumění okolí a hra s vrstevníky. Upozorňují na těžkosti v nápodobě, která stěžuje průběh učení pozorováním nebo vede k naučení šablony chování, kterou dítě neobměňuje a která může být podstatně ovlivněna fantazijním světem (využívání replik z televize nebo knih).

3.3 Hodnocení sociálních dovedností

Před začátkem rozvoje sociálních dovedností je důležité stanovit, na jaké úrovni sociálního vývoje se dítě s PAS nachází, abychom mohli zvolit postup intervence a věděli, od jakých dovedností dítěte se můžeme odrazit. K tomu nám slouží diagnostické nástroje, které se k těmto účelům využívají. Mezi nejznámější, které se využívají v České republice, řadíme Psychoedukační profily a Edukačně-hodnotící profily. (Čadilová a Žampachová, 2008)

3.3.1 Psychoedukační profil

Psychoedukační profily vznikly za účelem stanovení vývojové úrovně dětí s PAS s ohledem na zvláštnosti a odlišnosti v jejich chování a také k zjednodušení hodnocení výsledků. Profily byly vytvořeny ve Spojených státech amerických skupinou TEACCH. Je nutné si tedy uvědomit, že výsledky musíme interpretovat v závislosti na okolnosti českého systému vzdělávání. (Čadilová a Žampachová, 2008)

Psychoedukační profily vznikly dva, kdy první je určen pro děti od 6 měsíců do 7 let - (PEP-R) a druhý pro adolescenty a dospělé. Autory PEP-R jsou Schopler, Reichler, Bashford, Lansingová a Marcus. V PEP-R je vývoj rozdělen do 7 oblastí, mezi které patří: napodobování, vnímání, jemná a hrubá motorika, koordinace oko-ruka, poznávací a verbální schopnosti. Součástí materiálu jsou také konkrétní úkoly, při kterých se dají dovednosti v těchto oblastech sledovat. Provedení úkolů se pak hodnotí slovy: splnil, naznačil nebo nesplnil. Kromě úrovně dovedností se profil zaměřuje na odlišnosti v chování v oblastech sociálních dovedností, hry, zájmů a představitosti, které se hodnotí jako přiměřené, mírně odlišné nebo silně odlišné. (ibid.)

3.3.2 Edukačně-hodnotící profil

Edukačně-hodnotící profily (EHP) vznikly v České republice v rámci Institutu pedagogicko-psychologického poradenství. Profily jsou důležitou složkou při stanovení vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje. Opět existují dvě varianty, kdy jedna je určena pro děti od 0 do 7 let a druhá od 8 do 15 let. Pro nás je stěžejní materiál, který se zabývá dětmi předškolního věku. Samotná publikace vychází z Vývojového dotazníku CHACKLIST a z PER-R. EHP stanovuje vývojové stupně v rámci sociálního vývoje, komunikace, imitace, motoriky, grafomotoriky, sebeobsluhy, vnímání a abstraktně vizuálního myšlení. EHP vznikl zejména proto, že v našich podmínkách žádný takový profil neexistoval a také za účelem zjednodušení práce pedagogům a tím i rozšíření možností, jak sledovat potíže ve vývoji dítěte a pracovat s nimi. Jednotlivé oblasti jsou hodnoceny vývojovou škálou: splnil, naznačil a nesplnil. Součástí publikace je také manuál, který jednotlivé položky dopodrobna vysvětluje a CD s programem, které slouží k vyhodnocení všech dovedností a vytvoření přehledného grafu. Pro naši práci je nejpodstatnější tabulka k hodnocení sociálního vývoje. (Čadilová a Žampachová, 2015)

4 Rozvoj sociálních dovedností

V následující kapitole si přiblížíme intervenční přístupy a metody, kterých můžeme využívat při rozvoji sociálních dovedností u dětí s PAS. Ve třech publikacích (Šporclová, 2018; Thorová, 2016; Čadilová a Žampachová, 2013) autoři popisují různá členění přístupů a metod. Budeme vycházet z publikací Šporclové (2018) a Thorové (2016), které uvádějí intervenční přístupy, které se využívají při rozvoji sociálních dovedností. V knize Čadilové a Žampachové (2013) pak autorky uvádějí další metody, podle kterých můžeme postupovat. Jedná o metody využívající motivaci, modelování chování a usnadňování generalizace, uplatňující pozorování a přehrávání a také přirozené učení.

4.1 Intervenční přístupy a metody

Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) se zaměřuje zejména na rozvoj sociálně komunikačních dovedností, her, volnočasových aktivit, sebeobslužných dovedností a řešení problémových situací. Základem ABA terapií je tvrzení, že PAS je neurologicky podmíněný syndrom, který ovlivňuje zejména chování jedinců. Důležité je porozumět tomu, proč se jedinec chová daným způsobem a následně s tímto zjištěním pracovat. Při terapii se pracuje zejména s posilováním žádoucího chování. Tímto postupem by mělo dojít k eliminaci chování nežádoucího. (Richman, 2006)

TEACCH

TEACCH program patří mezi behaviorální programy a zaměřuje se zejména na individualitu klienta a rozvoj jeho zájmů. (Richman, 2006) Základem je strukturalizace, individuální přístup, vizualizace a motivace. Díky strukturalizaci zajistíme jasnost a předvídatelnost prostředí zejména za pomoci vizualizace, která zajistí například větší samostatnost jedince, který se snadněji orientuje podle jednoduchých schémat. (Thorová, 2016) Vizualizace napomáhá také snadnějšímu zapamatování a podpoření verbálních instrukcí. TEACCH program se zaměřuje se oblasti řeči, paměti, vnímání, pozornosti a sociálních vztahů. (Šporclová, 2018) Jak jsme již uvedli výše, právě v rámci TEACCH programu vznikl PEP-R a samotný TEACCH program se tedy zaměřuje na oblasti, které jsou uvedeny v PEP-R.

Strukturované učení

Strukturované učení vychází ze zásad TEACCH programu. Základem je behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Hlavními zásadami jsou taktéž strukturalizace, motivace, individualizace a motivace. Strukturované učení bere ohledy na různorodost projevů PAS, individualitu jedince a jeho rozumovou úroveň. Nejdůležitějším přínosem strukturovaného učení je vnesení řádu do běžného života, čímž zmírníme u dítěte pocit nejistoty. Vhodné je jak pro jedince s PAS, tak pro osoby s poruchou intelektu a pozornosti. Strukturované učení se zaměřuje na rozvoj pracovního chování, komunikace, sebeobsluhy, sociálního chování a volného času. (Čadilová a Žampachová, 2008)

Sociální příběhy

Sociální příběhy jsou krátké příběhy z reálného života, které jsou podávány ve formě kreslených obrázků nebo fotografií doplněných textem. Jsou vytvářeny tak, aby ulehčily komunikaci pedagoga nebo rodiče s dítětem s PAS. Základem jsou krátké příběhy, které mohou být doplňovány delšími a náročnějšími, pokud těm jednodušším dítě porozumí. (Čadilová a Žampachová, 2017)

Nejčastěji jsou příběhy vytvářeny v první osobě čísla jednotného („já“) a zaměřují se na popis vhodného chování v dané situaci, obsahují konkrétní věty, které jedince může využít, a dále také vysvětlují následky chování. Děti nebo dospělému jsou jednoduše popsány a vysvětlovány pocity všech aktérů, kteří v dané situaci vystupují. Sociální příběhy jsou obvykle využívány u osob od 3 do 18 let. Vhodné jsou pro ty, kteří umí číst nebo pro ty, kteří rozumí mluvenému slovu a jsou schopni se v příbězích orientovat. (Šporclová, 2018)

K těmto účelům můžeme využít například knihu *Petr a jeho příběhy, aneb, Jak se učit správně chovat pomocí obrázků* od autorek Čadilové a Žampachové (2017).

Nácviky sociálních dovedností

Mezi přístupy nácviku sociálních dovedností patří postupy, které pomáhají dětem s PAS v navazování vztahů, v činnostech běžného dne a obecně v sociální interakci. Mezi dva základní postupy při nácviku patří pozorování ostatních lidí a jejich chování v problémových situacích a také následné přehrávání těchto situací, čímž si jedince vyzkouší, jak by se zachoval a dostane zpětné reakce, které mu pomůžou v osvojení nebo zlepšení sociálních dovedností. (Bělohávková, 2013)

Při nácviku dochází k osvojování jednotlivých dovedností, které jedinci pomůžou se orientovat a vstupovat do sociálních interakcí. Nácviky jsou organizovány pro jednotlivce, dvojice nebo celé skupiny. Před začátkem nácviku je nutné dítěti danou situaci vysvětlit a nejlépe předvést. Pokud dítě všemu rozumí, zkusí si konkrétní situace samo s tím, že je mu neustále k dispozici pracovník, který mu napoví nebo vysvětlí nesrovnalosti. Při individuálním nácviku je situace postavená na interakci mezi pracovníkem a dítětem. Pokud se jedná o skupinový nebo nácvik ve dvojici, situace si klienti zkusí mezi sebou navzájem, ale jsou opět pracovníkem vedeni. Podstatou celého procesu je, aby si jedinec dané chování osvojil a dokázal ho použít i v situacích reálného života. (Šporclová, 2018)

Před začátkem nácviku si musíme jasně zvolit cíl, kterého chceme dosáhnout, tedy chování, které chceme osobu naučit. Cíl musí být adekvátní věku dítěte a jeho dosavadním dovednostem. Negativním aspektem těchto nácviků může být osvojení šablony chování, kterou ale děti nedokážou přirozeně využívat. Může se také stát, že děti nebudou naučené chování využívat, protože v běžném prostředí po něm nebude následovat motivační odměna. (ibid.)

Metody využívající motivaci

Jako motivaci dětí s PAS můžeme využívat různé druhy odměn, podle toho na co dítě reaguje – úsměv, pohlazení, materiální odměna. Důležité je, aby daná věc nebo činnost dítě povzbudila a podpořila ve vhodném chování. Na mysli musíme mít, že interakce s ostatními lidmi může být pro dítě s PAS velmi náročnou a tím pádem vyžaduje vypracovaný systém odměn, které dítě při nácviku posílí. (Čadilová a Žampachová, 2013)

Modelování chování a usnadňování generalizace

Mezi tyto metody můžeme řadit například modelování, při kterých dítě sociální dovednost učíme po jednotlivých krocích, čímž snadněji dosáhneme cílové dovednosti. (ibid)

Dále k těmto metodám řadíme řetězení, kdy jednotlivé kroky, které jsme dítě naučili, napojíme na sebe. (ibid.) Richman (2006) rozděluje přímé a zpětné řetězení. Při přímém učíme dítě po jednotlivých krocích, které na sebe navazují. U zpětného řetězení dítě nejprve naučíme všechny jednotlivé kroky a poté je zpětně spojíme dohromady. (Richman, 2006)

Jako poslední řadíme do této podskupiny metodu generalizace neboli zobecnění, která patří k těm nejdůležitějším, jelikož uvádí naučené dovednosti do praxe. Je důležité, aby dítě

dokázalo uvést osvojené dovednosti do situací běžného života, které se nikdy nebudou úplně podobat situacím uměle vytvořeným během terapií. (ibid)

Metody uplatňující pozorování a přehrávání

Důležitou součástí nácviku dovedností je pozorování. Dítě pozoruje dané dovednosti, které u něho chceme rozvíjet a tím se je učí. U dětí intaktních probíhá učení pozorováním přirozeně, děti s PAS ho však musí postupně trénovat. Dítě nemusí pozorovat pouze modelové chování, ale například samo může sloužit jako model a dívat se na sebe, u čehož mu předáváme zpětnou vazbu. (Čadilová a Žampachová, 2013)

Při nácviku sociálních dovedností využíváme tzv. analogových situací, při kterých dítě učíme uměle vytvořenou situaci v nepřirozených podmínkách. Situace postupně obměňujeme tak, až je dítě schopné je zvládnout i v přirozeném prostředí. (ibid)

Dále můžeme použít metodu přehrávání rolí, které může probíhat například za pomoci loutek nebo maňásků. Dítěti tak můžeme přehrávat ideální chování, které mu chceme předat nebo naopak chování nevhodné, kterému se chceme vyvarovat. Umožníme mu tak náhled na dané situace. (ibid.)

Přirozené učení

Jak již název napovídá, při metodě přirozeného učení využíváme přirozeného prostředí, ve kterém se dítě pohybuje podle svého aktuálního zájmu. Velkou výhodou přirozeného učení je, že dovednosti jsou již učeny v běžném prostředí, tudíž je po osvojení nemusíme ještě přenášet do běžného života. (Čadilová a Žampachová, 2013)

4.2 Video modeling

V této podkapitole si nejprve představíme metodu video modelingu a její základní zásady a dělení. Upozorníme na některé studie, které se zaměřují na rozvoj dětí s PAS za pomoci video modelování. Uvedeme si výhody a nevýhody této metody. Kladných stránek si představíme více, což může být ovlivněno tím, že studie, které nepotvrdily vhodnost použití video modelingu, nemusí být uveřejněné nebo tolik propagované. V neposlední řadě si přiblížíme průběh natáčení a pouštění videí.

Video modeling (VM) je metoda, která vychází z teorie Bandury o observačním učení, tedy učením nápodobou. Jedná se o učení modelováním, které jsme popsali výše (kapitola 4.1), ale za pomoci videa. Využit lze k učení řady dovedností dětí s PAS, jedná se například

o motorické, komunikační, sociální, adaptivní, herní a emoční dovednosti. Intervence v podobě VM je vhodná právě pro individuální intervenci s dětmi a dospělými s PAS, jelikož mnoho z nich reaguje více na vizuální podněty než na sluchové. (Qi et al., 2018)

V zahraničí je VM běžně používanou metodou při rozvoji dětí s PAS v rodině i mezi odborníky. VM nepatří mezi nové metody. Výzkumy, které se jím zabývají, se objevují už od 80. let 20. století. Nárůst využívání této metody ovlivňuje větší dostupnost k technickým prostředkům a jejich zlevňování. Metoda VM je nevšední tím, že spojuje tradiční strategie s technologiemi a tím se stává více účinnou. Základem metody je sledování videí, což děti většinou baví, tudíž nácviky pro ně nemusí být vnímané jako práce. VM přináší dětem možnost naučit se dovednosti rychleji bez větší potřeby dopomoci. (Murray a Noland, 2013)

Murray a Noland (2013) rozdělují tři typy VM. Prvním typem je basic video modeling, při kterém dítě vidí na nahrávce celou modelovou situaci i modela. Při druhém typu, kterým je video-self modeling, je modelem na nahrávce samotné dítě, kterému ji použijeme. Posledním typem je point-of-view modeling, při kterém je video natáčeno jakoby z pohledu sledujícího, tudíž na nahrávce jsou vidět pouze ruce. (ibid.)

Jeden z výzkumů, který se zabývá rozvojem sociálních dovedností u dětí s PAS, provedli v roce 2015 Alzyoudi, Sartawi a Almuhihi s 5 dětmi ve věku od 5 a půl do 7 let. Výsledky ukázaly, že VM byl vhodnou metodou nácviku sociálních dovedností pro všech 5 dětí, u kterých došlo k výraznému zlepšení. Pozitivní přínos VM si autoři vysvětlují jednoduchostí vytvořených videí, které neodváděly pozornost jinam, a tím, že všechny děti rády sledovaly jakákoliv videa a tuto činnost si spojovaly s odpočinkem. (Alzyoudi, Sartawi a Almuhihi, 2015)

Mezi další studie, které se zabývají VM jako metodou rozvoje sociálních dovedností patří výzkum z roku 2018 autorů Qi, Barton, Collier a Lin, kteří prozkoumali 24 jiných výzkumů a studií, které se VM zabývají. Jejich cílem bylo dokázat, že VM můžeme zařadit mezi klasické intervenční přístupy. Autoři dospěli k tomu, že metoda VM je vhodnou standardizovanou metodou pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností. (Qi et al., 2018)

4.2.1 Výhody a nevýhody video modelingu

Nikopoulos a Keenan (2006) ve své knize vyzdvihují několik výhod, které metoda VM přináší. Dítěti můžeme během chvíle předvést varianty chování v několika rozličných situacích a přehrávat tolikrát za sebou, kolikrát bude potřeba. Výhody můžeme také shledat v možnosti porovnávání výsledků u různých dětí za použití stejných videí, jelikož máme

jistotu, že předváděná situace bude vždy úplně stejná. Předností je také finanční nenáročnost. (Nikopoulos a Keenan, 2006)

Některé výhody popsali ve své studii také Charlop-Christy, Le a Freeman (2000), kteří se zabývali porovnáním video modelingu a modelování in vivo (na živo). Účastníky výzkumu bylo pět dětí s PAS od 7 do 11 let. Výsledky ukazují, že video modelování vedlo k rychlejšímu získávání dovedností než modelování na živo. U video modelování bylo pro klienty jednodušší přenést dovednosti do běžného života. Silnou stránku video modelingu vidí v příležitostech přemístit se vizuálně do jakéhokoliv prostředí, což není u modelování na živo tak rychle uskutečnitelné. Mezi další výhody podle nich patří větší kontrola nad situací (pozastavení videa), možnost případné nedostatky přetočit a také úplně stejné situace sledovat několikrát za sebou i s různými dětmi. (Charlop-Christy, Le a Freeman, 2000)

Mezi nevýhody video modelování Moor (2010) řadí potřebu nahrávacího zařízení, času na přípravu a také přítomnost alespoň dvou lidí při natáčení. Jako rizikové se jeví naučení stereotypního chování, které jedinec bude zvládat v prostředí a způsobem natočeným na videu, ale nebude schopný převést jej do běžného života. (Čadilová a Žampachová, 2013)

4.2.2 Natáčení a přehrávání videí

Před natáčením videí je nutné rozpoznat dovednosti, ve kterých se u dítěte projevují deficity a na kterých je potřeba zapracovat. (Murray a Noland, 2013)

Musíme mít také předem vyjasněný cíl video modelování a scénář, kterého bychom se měli držet. Kamera by měla zabírat pouze prostor, osoby a pomůcky důležité pro učenou dovednost. Měli bychom se vyhýbat natáčení zbytečných předmětů, které by mohly odklánět pozornost dítěte. Pokud ve videích používáme verbální instrukci, je důležité mluvit pomalu a zřetelně. (Moor, 2010)

Videa by měla být pro konkrétní dítě srozumitelná, vycházet z jeho individuálních potřeb a měla by odpovídat pozornosti dítěte. Při pouštění videí je vhodné vytvořit si místo, které bude klidné pro sledování. Je nutné mít připravenou techniku, kterou budeme využívat k přehrávání, vhodný je počítač s větší obrazovkou. (Murray a Noland, 2013)

Důležité je také následovat metody, které jsme si uvedli v předchozí podkapitole.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

V první části této kapitoly si stanovíme cíle výzkumného šetření a z toho vyplývající výzkumné otázky, na které budeme během výzkumu hledat odpovědi. Dále popíšeme metody kvalitativního výzkumu, které jsme použili ke sběru dat, jejich zaznamenávání a analýze a také si definujeme výzkumný soubor a zařízení výzkumného šetření.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem naší práce bylo analyzovat, zda je metoda video modelingu vyhovující pro rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním věku. Metoda video modelingu není v české odborné literatuře tolik rozpracována. Proto naším cílem bylo vyzkoušet, zda na děti s poruchou autistického spektra působí, jaké jsou její možnosti a limity a jakým způsobem můžeme natáčet video návody. Dále bylo naším cílem zjistit, jak se dá využít metody video modelingu v rámci volnočasové aktivity, která se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností. Naším záměrem bylo tedy vyzkoušet metodu video modelingu v praxi konkrétně pro účely rozvoje sociálních dovedností.

Výzkumné otázky:

- Je metoda video modelingu vhodná pro nácvik sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra?
- Jak můžeme využít metodu video modelingu v rámci volnočasové aktivity?
- Jaké jsou možnosti a limity metody video modelingu při nácviku sociálních dovedností u dětí s PAS?
- Jakým způsobem můžeme natáčet a přehrávat video návody?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření zpracujeme v kvalitativním designu. Chráska (2016) vysvětluje význam kvalitativního výzkumu na základě porovnání s kvantitativním. Hlavní rozdíl mezi nimi je tedy ten, že během kvantitativního výzkumu pracujeme s čísly a velkou skupinou, zatímco kvalitativní design spočívá ve slovním rozboru menší skupiny. Na rozdíl od kvantitativně orientovaných výzkumů se kvalitativní výzkumy vyznačují jedinečností a vcítěním se, ve výzkumech kvantitativních dbáme na zobecnění a udržení odstupu.

5.2.1 Metody sběru dat

Pro získání potřebných informací použijeme metodu polostrukturovaného rozhovoru a pozorování, pomocí kterých zjistíme co nejvíce informací o chlapcích k vytvoření případových studií, a také samotné metody video modelingu.

Podle Chrásky (2016) je metoda rozhovoru založena na verbální komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem, která spočívá v pokládání otázek a získávání potřebných informací. Jako každá jiná metoda má své výhody i nevýhody. Mezi velkou výhodou oproti jiným metodám řadí autor (Chráska, 2016) kontakt tváří v tvář se zkoumanou osobou, díky kterému můžeme pohotově reagovat na chování respondenta a tím posouvat samotné interview. Během výzkumu jsme využili konkrétně polostrukturovaného rozhovoru. Ten Skutil (2011) popisuje jako nejčastější formu, která se nachází mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Na rozdíl od nich má výzkumník předem připravené otázky, které následuje, ale zároveň spontánně reaguje na odpovědi respondenta.

Dále jsme využili metodu pozorování, kterou autorka Křováčková v knize Skutila (2011) definuje jako metodu založenou na sledování a analýze jevů vnímaných smysly. Autorka upozorňuje na charakteristiky, které pozorování musí splňovat, aby se mohlo řadit mezi výzkumné metody. Těmito charakteristikami jsou: záměrnost, cílevědomost, plánovitost, systematičnost a řízenost.

Samotné pozorování se bude odvíjet od publikace Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) od autorek Čadilové a Žampachové z roku 2015, kterou jsme popisovali v oddílu 3.3.2.

5.2.2 Metody záznamu získaných dat

Data získaná pozorováním jsme průběžně zaznamenávali do terénního deníku, jehož přepis se objeví v kapitole 7. Jak jsme již zmiňovali, pozorování se odvíjelo od EHP, ve kterém můžeme najít přehledné tabulky vývoje s konkrétními činnostmi, na které se máme zaměřit. Ve výzkumu budeme vycházet z tabulky hodnocení sociálního vývoje, kterou přikládáme v příloze č. 1. Podle EHP se konkrétní činnosti hodnotí třemi stupni: nesplnil, naznačil nebo splnil. Tudíž i EHP jsme využili k záznamu získaných dat. Z originální tabulky z publikace Žampachové a Čadilové (2015) jsme však pracovali pouze s dovednostmi, které jsou pro chlapce problémové.

Data a informace získaná během polostrukturovaného rozhovoru jsme zaznamenávali do předem připraveného archu s otázkami a následně jsme s nimi dále pracovali.

5.2.3 Metody zpracování a analýzy dat

Získaná data během polostrukturovaného rozhovoru a během pozorování jsme po zaznamenání zpracovali do případové studie (viz kapitola 7). Podle Hendla (2016) se jedná o co nejpodrobnější analýzu pouze několika málo případů. Mezi základní charakteristiky patří: shromažďování popisů jevů a jejich rozbor, zaměřenost na jednotlivce nebo malé skupiny a významnost výsledků pouze pro daný výzkum.

Data získaná pozorováním zaznamenána pomocí EHP budeme mezi sebou porovnávat na začátku a na konci pozorování, čímž získáme výsledky pro naši práci.

5.3 Výzkumný soubor a zařízení výzkumného šetření

5.3.1 Charakteristika zařízení výzkumného šetření

Šetření probíhalo v rámci Modrého klubu v Rodinném centru OLiVY v Olomouci (RC OLiVY). Rodinné centrum OLiVY nabízí mnoho aktivit pro děti s PAS a jejich rodiče. Patří sem Modrý klub, přednášky a například i příměstský tábor o letních prázdninách. Modrý klub je volnočasová aktivita určena dětem s PAS – zejména dětem s Aspergerovým syndromem a lehčí formou autismu ve věku od tří do dvanácti let. Cílem kroužku je rozvíjet u dětí sociální dovednosti a vytvořit mezi nimi pokud možno vzájemné pozitivní vztahy. Každé dítě má k dispozici jednoho proškoleného asistenta. Kroužek se koná každý týden v pondělí a ve středu. V pondělí je určen starším dětem a jeho časová dotace je tři hodiny. Dětem jsou během klubu nabízeny individuální i skupinové aktivity.

5.3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Do výzkumu jsme vybrali dva chlapce v předškolním věku, kteří dochází právě do Modrého klubu. Oba chlapci navštěvují kroužek již druhým rokem. Dochází na pondělní hodiny, které jsou určeny pro starší děti. Chlapce jsme do výzkumu vybrali záměrným výběrem. Výběr probíhal po pozorování všech dětí, které do Modrého klubu dochází, a po konzultaci s vedoucí aktivit pro děti s PAS v RC OLiVY. Chlapci byli vybráni na základě přítomnosti PAS a zpozorování nedostatků v sociálních dovednostech, které se snažíme v Modrém klubu rozvíjet. Po pozorování jsme oslovili rodiče chlapců, abychom je požádali o souhlas k zapojení jejich dětí do výzkumného šetření, o rozhovor, který jsme využili pro vytvoření případové studie a také o jejich radu, na které dovednosti bychom se měli u chlapců zaměřit.

6 Video návody

V této kapitole si rozebereme videa, která jsme natočili v prostředí RC OLIVY. U jednotlivých videí rozebereme, za jakým účelem jsme je vytvořili, jakou sociální dovednost mají rozvíjet a pro kterého z chlapců jsou určena. K natáčení jsme si vybrali jeden z typů VM, které popisují Murray a Noland (2013), typ basic video modeling, kdy je na nahrávce vidět celá modelová situace i model. Video návody jsou k práci přiloženy na DVD.

6.1 Pozdrav

Video je dlouhé 15 vteřin. Na začátku videa sedí asistentka z Modrého klubu u stolečku v herně v Rodinném centru OLIVY. Druhá asistentka přichází dveřmi a zdraví sedící asistentku: „Ahoj Veru.“. Druhá asistentka odpovídá: „Ahoj Marťo.“ Přicházející asistentka si přisedne k sedící asistentce a společně malují.

Video návod byl vytvořen pro oba chlapce, jelikož oba před začátkem šetření měli potíže se spontánním pozdravením známého i neznámého člověka.

6.2 Jednou ty a jednou já

Do této kategorie patří videa, která se zaměřují na střídání rolí při hře nebo jiné společné aktivitě. Video je určeno zejména k nácvičce dovednosti vyčkat, až na dítě přijde řada. Tyto návody jsou určeny pro chlapce 1, jelikož před začátkem šetření měl právě s touto dovedností problémy.

6.2.1 Kutálení míče

Video má 13 vteřin. Je situované uprostřed herny v prostorách RC OLIVY. Uprostřed sedí dvě asistentky, které si kutálejí míč a střídají se vždy se slovy: „Teď já a teď ty.“

Tento návod byl vytvořen spíše jako pokus, jelikož pro chlapce 1 nejsou žádné hry s míčem atraktivní. Tímto videem jsme se tedy pokusili zároveň o motivaci chlapce k těmto hrám a také k nacvičení trpělivosti.

6.2.2 Pexeso

Video je dlouhé 27 vteřin. Stejně jako předchozí video je umístěno uprostřed herny RC OLIVY. Taktéž v něm sedí dvě asistentky, které spolu hrají pexeso. Asistentka začíná svůj tah slovy: „Teď já.“ Poté otočí dvě karty a tah končí slovy: „Teď ty.“

Chlapec 1 rád hraje pexeso, avšak hraje si ho podle svých pravidel právě proto, že je pro něho náročné vyčkat, než protihráč odehraje svůj tah.

6.3 Žádost

Video je dlouhé 28 vteřin. Celou dobu trvání videa sedí 2 asistentky u stolečku v RC OLiVY a malují si fixami. Po nějakém čase řekne první asistentka: „Zelenou fixu, prosím?“ Druhá odpoví: „Ano, tady.“ Důraz je zde kladen také na děkování a prosení. Po pár sekundách se situace obrací a nyní druhá asistentka říká: „Červenou fixu, prosím?“ a první jí odpovídá: „Tady.“

Návod vznikl pro chlapce 1, jelikož nežádá verbálně ani neverbálně o pomoc. Věci si vždy zařizuje sám bez cizí pomoci. Do videa jsme zařadili malování fixami, jelikož je to jeho oblíbená aktivita. Ve videu využíváme pouze dvouslovné věty, jelikož chlapec nemá vyspělou verbální komunikaci a sám se dorozumívá převážně dvou slovnými spojeními.

6.4 Úklid

Délka videa je 19 vteřin. Dvě asistentky sedí na koberci v herně v RC OLiVY. Jedna si hraje s auty a druhá chce uklidit stavebnici, se kterou si před tím společně hrály. Proto kamarádku vyzve: „Pomůžeš mi uklidit, prosím?“ a ta odpovídá: „Dobře, pomůžu.“ Poté společně stavebnici uklidí do krabice.

Návod vznikl pro chlapce 2, který měl před začátkem šetření velké potíže s uklízením. Nikdy si po sobě hračky neuklidil, a když byl vyzván, aby pomohl s úklidem, tak odpovídal, že nechce nebo že přijde za chvíli.

6.5 Nabídnutí

Délka videa je 25 vteřin. Návod je situovaný stejně jako předchozí video na koberci v herně. Jedna asistentka si hraje se stavebnicí a druhá jezdí se dvěma auty. Po chvíli si druhá asistentka všimne, že na ni první asistentka kouká a tak jí nabídne auto.

Video bylo vytvořeno pro chlapce 2. Ten měl před začátkem šetření potíže s rozdělením se. Naopak se vždy vztekal, když si chtěl někdo půjčit věc, se kterou si zrovna nehrál, ale měl ji ve své blízkosti.

7 Případové studie

V této kapitole zpracujeme informace získané během rozhovoru s rodiči a během pozorování do případové studie. Data jsme roztrídili do těchto kategorií: osobní anamnéza, rodinná anamnéza, školní anamnéza a sociální dovednosti. Do osobní anamnézy jsme zahrnuli aktuální stav ve třech oblastech, které nám pomůžou charakterizovat chlapce a úroveň jejich vývoje - komunikace, hra a sebeobsluha. Při popisu sociálních dovedností, které chlapci mají, jsme využili tabulky sociálního vývoje z publikace EHP (viz Příloha č. 1), tudíž dovednosti chlapců jsou hodnoceny slovy: splnil, naznačil nebo nesplnil. Dále v kapitole popíšeme samotný proces video modelingu a ukážeme si výsledky, které nám vyšly z pozorování před počátkem VM a po jeho ukončení. Během VM jsme se řídili také metodami rozvíjejícími sociální dovednosti, které jsme popsali v podkapitole 4.1.

7.1 Případová studie č. 1 - chlapec 1

Věk: 5 let a 9 měsíců

Diagnóza: F84.0 Dětský autismus

Osobní anamnéza: Poruchy autistického spektra byly chlapci diagnostikovány v 5 letech a 3 měsících. Rodiče si všimli prvních specifík ve vývoji kolem 2 let dítěte. Těhotenství matky se vyvíjelo bez potíží. Samotný porod proběhl císařským řezem kvůli hypoxii plodu. Chlapec vážil po porodu 3180g a měřil 50 cm.

- komunikace: Do 3 let chlapec vůbec nemluvil. Nyní tvoří 2-3 slovné věty. Nerozumí delším otázkám. O sobě mluví ve třetí osobě. Spontánně nevyjadřuje své požadavky a všechno, co potřebuje, si raději zařídí sám. Řeč je velmi echolalická a musí se týkat pouze hmatatelných věcí. Pokud se ho maminka zeptá, s kým se kamarádí, jak se cítí nebo jaké má rád jídlo, tak neví, co má odpovědět. Komunikuje většinou jen s dospělými. Nikdy však interakci nezačíná ani s dospělým ani s vrstevníky. Od kamarádů v Modrém klubu dostává pouze nabídky ke společným aktivitám, na které odpovídá pouze: „Ano.“ nebo „Ne.“
- hra: Chlapec se děti nikdy nestranil, ale spíše se raději věnoval svým zálibám a nevšímal si děti kolem sebe. Chybí u něho sdílení například při posílání balónku. Neumí hrát námětové hry, je fascinován tvary, čísly, písmeny a ovladači. Hraje si raději sám. Maminka si všímá, že chce s dětmi navazovat kontakty, ale neví, jak na to. Děti musí ke hře oslovit jeho, on sám hru neinicuje. Do skupinových činností se nezapojuje, pokud ano, tak pouze po pozvání od jiného dítěte a ke hře, která je pro něj atraktivní a jen na chvíli. Jeho hrou je

často psaní a malování. Během Modrého klubu nevydrží u jiné činnosti než je malování, déle jak 10 minut. Často jen tak pobíhá tam a zpátky po herně a občas se zastaví u předmětu, který ho zaujme a chvíli se mu věnuje. Nyní je fascinován vypínači, takže často chce přebíhat pouze od jednoho vypínače k druhému a tím rozsvěcet a zhasínat světla. Momentálně pracujeme na odstranění tohoto návyku. Mezi zájmy chlapce patří psaní křídami, vodovkami a fixami. Dále rád pracuje s plastelínou a kinetickým pískem. Doma si nejraději hraje s Albi elektronickou tužkou a s roboty. Také se mu líbí výtahy, ovladače, jízda v dopravních prostředcích a skákání na trampolínách a na gymballu.

- sebeobsluha: V sebeobsluze nemá žádné problémy. Od 2 let se obejde bez plen. Sám bez pomoci se nají, napije a provede hygienu. Oblékání, svlékání, zouvání a obouvání zvládá také obvykle sám, ale rodiče mu často pomáhají.

Rodinná anamnéza: Rodičům chlapce je 33 let a jsou manželé. Matka je učitelkou a otec osobou samostatně výdělečně činnou. Společně mají ještě roční dceru. Rodina žije v rodinném domě na vesnici.

Školní anamnéza: Chlapec navštěvuje mateřskou školu ve vesnici v místě bydliště. Dochází do pedagogicko-psychologické poradny a do rané péče Jdeme autistům naproti. Dále využívá také služeb neziskové organizace Za sklem. V mateřské škole jsou chlapci poskytována podpůrná opatření ve 3. stupni – pracuje podle individuálně vzdělávacího plánu a s asistentem pedagoga. Během týdne navštěvuje také několik volnočasových aktivit: Modrý klub, cvičení na trampolínách, keramiku a kroužek logopedie.

Sociální dovednosti: Ve společnosti vrstevníků je chlapec spíše v roli pozorovatele. Má klidnou povahu, k dětem se chová hezky, je velmi pasivní, nechá si vzít hračku a předběhnout se. Chlapci pomáhá, že má mladší sestru, kterou se snaží rozesmát, napodobuje ji a dělá s ní hlouposti. Je velmi samostatný a nevyžaduje pomoc ostatních lidí. Pokud něco potřebuje, snaží se zařídit si to po svém, jelikož mu dělá velký problém říct si o pomoc, ať verbálně či neverbálně.

sociální dovednost	Splnil	Naznačil	Nesplnil
reaguje na sociální kontakt, přijímá fyzický kontakt	X		
aktivně reaguje na osoby, projevuje separační úzkost		X	

nabídne hračku, předmět			X
hledá zrakový kontakt			X
raduje se ze společné činnosti, má radost z jednoduchých hříček	X		
krátkou dobu se účastní hry s dospělým		X	
neverbálně žádá o pomoc; dokáže si vyžádat pomoc; prosí o pomoc, když má nějaký problém			X
reaguje na emocionální projevy blízkých osob, projevuje soucit, poskytuje útěchu			X
zúčastní se kontaktu s dospělým, který vyžaduje vzájemnou aktivitu 2-3 min.		X	
tahá dospělého, aby mu ukázalo nějaký předmět nebo událost; vybízí ke společné činnosti			X
spontánně obejmě, pohladí, políbí	X		
pomáhá uklízet věci s dospělým			X
projevuje zájem o ostatní děti a objevuje se paralelní hra			X
krátkou dobu se zúčastní hry s jiným dítětem, je třeba usměrnění dospělým			X
těší se ze společných fyzických aktivit		X	
poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene		X	
vítá známé děti a dospělé, když je upozorněné			X
umí vědomě odmítat požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje stanovené hranice chování a čeká na reakce dospělých	X		
reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí			X
je schopen na základě znalosti o myšlení a pocitech druhého člověka posoudit, co si myslí			X
požádá o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje někdo jiný			X
bez upozornění pozdraví známého dospělého			X
umí počkat, až na něj přijde řada			X

hraje jednoduché společenské hry		X	
většinou vyhová žádosti dospělého		X	
navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí		X	
akceptuje pravidla soutěživých her			X
umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých			X

Tabulka 1 Sociální vývoj chlapce 1

7.1.1 Video modeling

Samotné video modelování probíhalo během 10 sezení. Při prvních 5 jsme videa pouze sledovali a povídali si o nich, poté jsme při dvou kroužcích chlapce slovně odkazovali na jednotlivá videa a snažili jsme se vytvářet situace pro učené dovednosti a poté jsme chlapce pouze pozorovali.

S chlapcem 1 jsme si videa pouštěli zejména na mobilním telefonu, jelikož notebook odmítal. Sezení jsme se snažili realizovat hned po jeho příchodu nebo po svačině, abychom mu nenarušili jeho další aktivity. Obvykle, když jsme chlapci nabídli sledování videí, odpověděl, že nechce, což je jeho nejčastější odpověď na jakoukoliv otázku. Chlapce jsme museli motivovat malováním, které má moc rád. Když zhlédl videa, dostal bílý papír a barvy.

Když jsme chlapci pouštěli jednotlivá videa poprvé, popisovali jsme si, co na nich vidíme. Ptali jsme se ho na různé otázky: „Kde to je? Kdo tam je? Co dělají?“ Jelikož chlapec již umí číst, po chvíli si chtěl videa pouštět sám. Na videa reagoval pozitivně, usmíval se a opakoval věty, které slyšel. Společně jsme si ukázali, kde přesně jsme video natáčeli.

Na konci sezení jsme se chlapce ptali, jestli se podíváme na videa i příště, odpověděl, že ano, a vždy přidal datum dalšího kroužku.

Video Pozdrav chlapec vždy zhlédl trpělivě celé. Na konci ho vždy zaujalo usednutí ke stolu a malování. Společně jsme si trénovali: „Ahoj.“ Na otázku, co je na videu chlapec odpověděl: „Ahoj Veru. Olivy.“ Postupně chlapec již věděl, co přesně na videu říkáme.

Kutálení míče chlapce příliš nezajímalo, nejspíš proto, že hry s míčem nemá rád. Pouze mi odpověděl na moji otázku, co je namalováno na míči: „Beriška.“

Pexeso ho upoutalo a chtěl si ho pouštět víckrát. Dokonce si ho sám předtím vybral, aniž bych mu řekla, že se na něj podíváme. Když video skončilo, snažil se ho pustit znovu, jako kdyby se chtěl dozvědět, jak hra skončí. Snažili jsme se mu jednoduše vysvětlit, že se musíme při hře střídat, aby kamarádi nebyli smutní.

O video Žádost chlapec velký zájem neprojevil, což mohlo být způsobené tím, že pro něj bylo moc náročné. Líbily se mu však barevné fixy, jejichž názvy neustále opakoval.

Čím častěji jsme na videa koukali, tím více si je chtěl chlapec vybírat sám a měl nutkání ovládat hlasitost a jas, což samotné sledování negativně ovlivňovalo, protože mu chlapec nevěnoval plnou pozornost.

Postupně jsme se snažili vytvářet situace podobné videím, aby měl chlapec možnost reagovat odkoukaným způsobem. Během kroužku jsme mu videa připomínali. Po několika kroužcích jsme chlapce již slovně neupozorňovali, ale pouze jsme sledovali, jak se zachová.

7.1.2 Výsledky

Pozdrav

Před video modelováním chlapec nezdravil spontánně ani po upozornění, často ani na pozdrav neodpovídal. Během jednotlivých sezení jsme si zkoušeli, jak bychom se měli zdravit. Postupně začal aktivně na pozdravy odpovídat. Ke konci pozorování chlapec pozdravil, když na to byl upozorněn asistenty nebo maminkou.

Dovednost	Před VM	Po VM
vítá známé děti a dospělé, když je upozorněné	NESPLNIL	NAZNAČIL
bez upozornění pozdraví známého dospělého	NESPLNIL	NESPLNIL

Tabulka 2 Chlapec 1 - Pozdrav

Jednou ty a jednou já - Pexeso, Kutálení míče

Video, kde hrajeme pexeso, chlapce velmi bavilo. Snažili jsme se klást důraz na frázi: „Teď já a teď ty.“ Situaci jsme si také zkoušeli v praxi. Chlapec chtěl pouze pexeso s barvami, ale i to je posun. Střídali jsme se slovy: „Teď já, teď ty.“ Na střídání jsme ho však museli neustále upozorňovat. Frázi jsme využili také při hře s výtahem, do kterého chlapec nakládal auta. Při této aktivitě jsme se snažili využít střídání rolí ve hře, ale neuspěli jsme. Chlapec nebyl ochotný vyčkat, až vyjedeme autem nahoru.

Dovednost	Před VM	Po VM
akceptuje pravidla soutěživých her	NESPLNIL	NAZNAČIL
umí počkat, až na něj přijde řada	NESPLNIL	NAZNAČIL

hraje jednoduché společenské hry	NAZNAČIL	NAZNAČIL
----------------------------------	----------	----------

Tabulka 3 Chlapec 1 - Jednou ty a jednou já

Žádost

Před VM si chlapec vždy všechno, co potřeboval, zařídil sám bez cizí pomoci. Pokud se mu to získat nepodařilo, tak se s tím smířil, což pro něj bylo jednodušší. Během kroužku jsme se snažili vytvářet situace, kdy bude potřebovat pomoc a snažili jsme se ho namotivovat k tomu, aby si o pomoc požádal. Během kroužků často nastala situace, kdy nedosáhl na fixu, kterou chtěl. Nejprve, i po mém upozornění, že mi může říct a já mu ji podám, si pro ni došel sám. Během dalších kroužků jsme drželi krabici s fixami, když si chlapec maloval. Naším cílem bylo, aby chlapec řekl barvu, kterou chce, poprosil a následně poděkoval. Když jsme fixy drželi, tak chlapec neměl žádný problém s požádáním. Postupně chlapec prosil i děkoval bez upozornění.

Dovednost	Před VM	Po VM
neverbálně žádá o pomoc;	NESPLNIL	NAZNAČIL
dokáže si vyžádat pomoc; prosí o pomoc, když má nějaký problém	NESPLNIL	NAZNAČIL
poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene	NAZNAČIL	SPLNIL

Tabulka 4 Chlapec 1 - Žádost

7.2 Případová studie č. 2 - chlapec 2

Věk: 6 let

Diagnóza: F84.0 Dětský autismus

Osobní anamnéza: Rodiče zpozorovali u chlapce první specifika ve vývoji ve 2 a půl letech. Těhotenství i porod proběhly v pořádku. Chlapec po porodu vážil 3501 g a měřil 53 cm. Poruchy autistického spektra mu byly diagnostikovány v 3 a půl letech.

- komunikace: Chlapec je v oblasti komunikace celkem vyspělý. Tvoří jednoduché věty, ve kterých se však objevují dysgramatismy. Má potíže s určením rodu podstatného jména a podle toho určování koncovky slovesa. Tvoří jednoduché i delší věty. Můžeme si u něho všimnout častých echohlání, pokud je otázka, která je na něho mířená složitější. Chlapec spontánně osloví dospělého i dítě. Z komunikace s ostatními má radost. V rámci Modrého klubu chlapec využívá komunikace zejména v situacích, kdy chce dospělým nebo dětem

kolem sebe ukázat, co našel nebo vytvořil zajímavého, nebo aby si postěžoval, pokud někdo nechce vyhovět jeho požadavku nebo mu něco bere.

- hra: Chlapec si hraje většinou sám, ale nebrání se společné hře, pokud ho jiné dítě nebo dospělý ke hře vyzve. Lépe se cítí při hře s dospělým, jelikož při hře s dítětem často vznikají konflikty kvůli nedovolenému půjčování hraček. Dokáže se přidat i ke hře jiného dítěte, ale zde je motivem daná hra nebo hračka, ne samotné dítě. Pokud si chlapec najde hru, která ho baví, dokáže se jí věnovat dlouhou dobu bez přestávky. Někdy přechází až do nepřítomných stavů, při kterých nevnímá okolí a nereaguje na oslovení. Fascinovaný je zejména vlaky, auty, jednoduchými stavebnicemi silnic a kolejí a také legem.
- sebeobsluha: V sebeobsluze je chlapec velmi samostatný. Dokáže se sám najíst i napít, zvládá také veškeré hygienické návyky. V oblékání je také většinou samostatný, často mu však dopomáhají rodiče. Při samostatných činnostech potřebuje občas alespoň slovní dopomoc nebo usměrňování, aby se nevěnoval jiným činnostem.

Rodinná anamnéza: Rodiče chlapce nejsou manželé. Společně mají dvě děti - chlapce a mladší dceru čtyřletou Elišku, která má diagnostikovanou metabolickou poruchu. Tato čtyřčlenná rodina žije společně v bytě ve městě.

Školní anamnéza: Chlapec dochází do Montessori mateřské školy, jsou mu poskytována podpůrná opatření ve formě individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga. Pravidelně navštěvuje speciálně pedagogické centrum a Modrý klub v rámci RC OLIVY.

Sociální dovednosti: Chlapec je v kolektivu oblíbený zejména díky jeho klidné povaze, ale také tím, že sebou nechá lehce manipulovat zejména staršími dětmi a dospělými. Chová se přátelsky, avšak jak píšeme výše v odstavci, který se týká komunikace, konflikty s vrstevníky nedokáže řešit sám a často na děti žaluje dospělým v okolí. Své hračky a věci nerad půjčuje, a pokud si dítě jeho věc půjčí bez dovození, což se děje v rámci Modrého klubu často, tak začne křičet. S chlapcem je ale celkem lehké se domluvit na nějakém kompromisu, pokud na to má náladu. Rád se směje, i když občas nevhodnému chování nebo slovům ostatních vrstevníků, čímž jejich chování nebo mluvu posiluje.

sociální dovednost	Splnil	Naznačil	Nesplnil
reaguje na sociální kontakt, přijímá fyzický kontakt,	X		

aktivně reaguje na osoby, projevuje separační úzkost	X		
nabídne hračku, předmět			X
hledá zrakový kontakt	X		
raduje se ze společné činnosti, má radost z jednoduchých hříček	X		
krátkou dobu se účastní hry s dospělým	X		
neverbálně žádá o pomoc	X		
reaguje na emocionální projevy blízkých osob	X		
zúčastní se kontaktu s dospělým, který vyžaduje vzájemnou aktivitu 2-3 min.	X		
tahá dospělého, aby mu ukázalo nějaký předmět nebo událost, vybízí ke společné činnosti	X		
spontánně obejmě, pohladí, políbí		X	
pomáhá uklízet věci s dospělým		X	
dokáže si vyžádat pomoc, prosí o pomoc, když má nějaký problém		X	
projevuje zájem o ostatní děti a objevuje se paralelní hra	X		
projevuje soucit, poskytuje útěchu		X	
krátkou dobu se zúčastní hry s jiným dítětem, je třeba usměrnění dospělým		X	
těší se ze společných fyzických aktivit		X	
poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene	X		
vítá známé děti a dospělé, když je upozorněné		X	
umí vědomě odmítat požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje stanovené hranice chování a čeká na reakce dospělých	X		
spontánně pomáhá dospělému při domácích pracích nebo při jiných činnostech		X	
reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí		X	
je schopen na základě znalosti o myšlení a pocitech druhého člověka posoudit, co si myslí			X

požádá o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje někdo jiný		X	
bez upozornění pozdraví známého dospělého			X
umí počkat, až na něj přijde řada		X	
hraje jednoduché společenské hry			X
většinou vyhoví žádosti dospělého		X	
navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí	X		
akceptuje pravidla soutěživých her		X	
umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých		X	

Tabulka 5 Sociální vývoj chlapce 2

7.2.1 Video modeling

Video modelování probíhalo během 10 sezení. S chlapcem jsme si videa pouštěli vždy na notebooku. Na mobilním telefonu jsme je pouštěli pouze poprvé, kdy jsme zkoušeli, zda na ně bude chlapec reagovat. Sezení jsme se snažili začít vždy po chlapcově příchodu, abychom mu nenarušili jeho hru. Počítač jsme měli umístěný v oddělené místnosti, kde jsme měli klid.

Když jsme chlapci pustili konkrétní video poprvé, společně jsme si ho rozebírali a vysvětlili jsme si, co se v něm vlastně odehrává. Pokládali jsme chlapci otázky, na které velmi aktivně odpovídal. Bylo na něm vidět, že teoreticky zvládá správnost sociálních situací, i když v praxi je neovládá. Ptali jsme se ho například: „Co je na videu? Kdo tam je? Kde to je?“ Chlapec byl většinou videy zaujatý, trpělivě je celé zhlédl, komentoval a chtěl je pouštět i několikrát za sebou. Často také opakoval slova, která se ve videích objevila. Vždy jsme se ho na konci pouštění zeptali, jestli se chce na videa podívat i příště a na to s nadšením odpovídal, že chce.

Při pouštění videa Pozdrav jsme se domluvili, že se budeme vždy hezky zdravit, když se potkáme. U videa Úklid jsme si také nejprve vysvětlovali, že uklízíme, když si s něčím přestaneme hrát nebo když nás o to někdo poprosí. Dále jsme si vysvětlovali, že když nás někdo poprosí o pomoc, tak bychom mu měli vyhovět. Chlapec mi vysvětloval, že vždy nemusí říct ano, protože někdy to prostě nejde. Také jsme se ho k uklízení snažili namotivovat tím, že čím víc rukou uklízí, tím je to rychleji hotové a je u toho větší legrace. Na konci kroužku jsme si většinou uklízení zkoušeli v praxi.

Později jsme pouštěli videa chlapci 1 a chlapec 2 se k nám chtěl přidat, ale po chvíli odešel. Těsně před tím, než jsme ukončili sezení s chlapcem 1, přišel chlapec 2 a řekl: „Martino, pomůžeš mi uklidit, prosím?“

Později se chlapec připojoval ke sledování videí již po prvním dotazování, často sám odešel do místnosti, kde jsme se na videa dívali, a zavíral dveře, abychom měli klid. Po častějším pouštění chlapec již věděl, co videa obsahují. Postupně jsme videa zkoušeli v praxi, kdy nám v modelové situaci pomáhali asistenti. Postupně za námi chlapec sám přicházel s otázkou, jestli se podíváme na videa.

Po několika sezeních jsme videa přestali pouštět, ale během kroužku jsme chlapce upozorňovali na přehrávané situace. Snažili jsme se vytvářet situace, ve kterých mohl využít dovednosti představované ve videích.

7.2.2 Výsledky

Pozdrav

Před video modelingem chlapec zřídka pozdravil děti a asistenty při příchodu na kroužek nebo při odchodu domů, i když byl upozorněn. Během video modelování jsme si povídali o různých situacích, kdy se s ostatními lidmi zdravíme. Zdravení jsme si také nacvičovali v modelových situacích s asistenty. Postupně chlapec bez problému odpovídal na pozdrav, ale spontánní zdravení mu dělalo potíže. Po několika sezeních sám od sebe pozdravil asistenty i děti.

Dovednost	Před VM	Po VM
vítá známé děti a dospělé, když je upozorněn	NAZNAČIL	SPLNIL
bez upozornění pozdraví známého dospělého	NESPLNIL	NAZNAČIL

Tabulka 6 Chlapec 2 - Pozdrav

Úklid

Před pouštěním videí chlapec nereagoval na výzvy k úklidu. Postupně si osvojil frázi, kterou sám prosil ostatní k pomoci s úklidem. Na naše výzvy nejprve nereagoval, po několika sezeních nám s úklidem začal pomáhat. Po delší době dokonce na otázku, jestli nám pomůže uklidit, odpověděl: „Ano, moc rád.“ Během kroužku jsme ho museli často odkazovat na videa, pouze tak jsme ho k úklidu přesvědčili. Později jsme odkazování nemuseli používat. Výzvám, které se netýkaly uklízení, však často vyhovět nechtěl.

Dovednost	Před VM	Po VM
pomáhá uklízet věci s dospělým	NAZNAČIL	SPLNIL
většinou vyhoví žádosti dospělého	NAZNAČIL	NAZNAČIL

Tabulka 7 Chlapec 2 - Úklid

Nabídnutí

Video, které se týká nabídnutí, bylo pro chlapce velmi náročné. Při sledování videa jsme si vysvětlovali, že se musíme s ostatními dělit. Sám chlapec aktivně vyprávěl a uváděl situace, kdy se musí dělit se svoji sestrou. Během her se nerad dělil o své hračky. Pokud se k němu nějaké dítě přidalo a vzalo do ruky hračku, kterou měl ve své blízkosti chlapec 2, chlapec se rozzlobil a dítě od sebe odháněl. Proto jsme se pokoušeli k jeho hrám přidávat a dávat mu podněty, aby se o hračku rozdělil. Když jsme mu připomněli video, s hračkami se vždy rozdělil, ale museli jsme následovat jeho pravidla. Na jednom kroužku slavil svátek a přinesl pro ostatní bonbóny. Sám si všechny děti obešel s tím, že jim chce sladkost nabídnout, ale kontroloval, aby si každý vzal opravdu jen jeden.

Dovednost	Před VM	Po VM
nabídne hračku, předmět	NESPLNIL	NAZNAČIL

Tabulka 8 Chlapec 2 - Nabídnutí

8 Diskuze

Hlavním cílem práce bylo analyzovat, zda je metoda video modelingu vhodná k nácviku sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Dále také jaké je její využití v rámci volnočasových aktivit pro děti s PAS, jaké jsou možnosti a limity této metody a jaký způsob je vhodný pro natáčení samotných video návodů.

Při natáčení videí jsme se řídili doporučeními, která jsme popsali v oddílu 4.2.2. Nejprve jsme na základě pozorování, které se odvíjelo od Edukačně-hodnotícího profilu autorek Čadilové a Žampachové (2015), identifikovali vlastnosti, kterým je potřeba věnovat pozornost, což doporučují Murray a Noland (2013). Poté jsme si na základě doporučení Moorové (2010) vyjasnili cíle, kterých jsme chtěli dosáhnout, tedy dovednosti, které jsme chtěli chlapce naučit. Drželi jsme se také doporučení autorky týkající se samotného natáčení, kdy jsme nezabírali nepodstatné detaily, které by mohly odvádět pozornost a při verbálních instrukcích jsme mluvili zřetelně a pomalu. Doporučení týkající se pouštění videí jsme přebrali z knihy Murrayho a Nolanda (2013). Snažili jsme se tedy vytvářet videa srozumitelná a vytvořena podle individuálních potřeb chlapců, proto natáčení předcházelo pozorování chlapců, díky kterému jsme je lépe poznali a určili deficitní dovednosti. Na základě doporučení autorů (Murray a Noland, 2013) naše sezení s chlapci probíhala v oddělené místnosti od herny, kde jsme měli připravený počítač a nikdo nás zde nerušil. Ze zkušenosti z výzkumu volíme počítač jako vhodnější k přehrávání, jelikož má větší obrazovku než mobil a pro děti není tak snadné ho ovládat a tím ovlivňovat video modelování. Pokud bychom se rozhodli pro natáčení videí bez předchozího prostudování literatury, nejspíše bychom se od těchto doporučení nijak zvlášť neodklonili. Prostudováním doporučení z literatury a jejich praktickým vyzkoušením odpovídáme na jednu z výzkumných otázek týkající se způsobu natáčení videa. Způsob, který jsme využili, můžeme považovat za dostačující, jelikož až na video Nabídnutí, byla videa pro chlapce srozumitelná, což usuzujeme z toho, že ani u jednoho z nich jsme nezaznamenali výrazné potíže s porozuměním natočeným situacím.

Cílem naší práce bylo také odpovědět na výzkumnou otázku využití video modelování v rámci volnočasové aktivity. Volnočasovou aktivitou byl v našem výzkumu Modrý klub pořádaný RC OLiVY. Jelikož kroužek se konal každé pondělí a trval 3 hodiny, měli jsme dostatek času, který jsme mohli věnovat individuální práci s chlapci. V návaznosti na volnočasovou aktivitu jsme vybírali dovednosti, které jsou pro fungování během ní pro oba chlapce podstatné. Jelikož pozorování i modelování probíhalo během Modrého klubu, můžeme tedy všechny získané výsledky vztahovat pouze k němu. Nemůžeme posoudit, jak

chlapeci dokázali přenést získané dovednosti do situací běžného dne, což tedy nekorresponduje s metodou generalizace popsanou v podkapitole 4.1. Volnočasová aktivita nám však dala dostatek prostoru pro vytvoření rituálu spojeného s příchodem, po kterém následovalo sledování videí. Na rituál si velmi rychle zvykl chlapec 2, který za námi po několika sezeních sám přišel, jestli už si pustíme videa. U chlapce 1 k vytvoření takového rituálu nedošlo. Volnočasová aktivita nám tedy dává zejména velkou příležitost a dostatek času pro poznání dětí a individuální práci s nimi. Nevýhodou však je vztahování naučených dovedností pouze na podmínky volnočasové aktivity.

Během video modelování jsme se zároveň řídili metodami, které ve své knize uvádí Čadilová a Žampachová (2013), a blíže jsme je popisovali v kapitole 4.1. Dané metody můžeme označit jako vyhovující, jelikož některé přirozeně vyplývají z procesu video modelování. Patří mezi ně metody využívající motivaci, které nám pomohli zejména v práci s chlapcem 1, u kterého jsme museli velmi pracovat s motivací. Dále se jedná o metody pozorování a přehrávání. V našem výzkumu se jednalo o pozorování videí a poté přehrávání podobných situací v průběhu Modrého klubu. Přehrávání probíhalo v přirozených situacích, při kterých jsme pouze verbálně odkazovali na videa. Dosud uvedené metody velmi přispívají k efektivitě modelování, jelikož chlapce motivovaly a pomáhaly snadněji rozvíjet jejich sociální dovednosti. Z našeho výzkumu vychází jako nejobtíznější metoda generalizace (zobecnění). V našem výzkumu nemůžeme posoudit přenesení naučených dovedností do běžného života, jelikož veškeré pozorování chlapců probíhalo pouze na Modrém klubu. Můžeme však hodnotit přenesení do jiných podobných aktivit. To se nám u obou chlapců povedlo u pozdravu. Chlapec 1 uplatňoval získané dovednosti pouze v natočených situacích, až na prosení a děkování. Chlapec 2 pomáhal s úklidem i jiných hraček než těch ve videu a nabízení se nám povedlo zlepšit pouze při rozdělování odměny s kamarády.

U obou chlapců z našeho výzkumu jsme mohli pozorovat posun alespoň v některé z rozvíjených dovedností. Konkrétní pokroky jsou viditelné v oddílech (7.1.2 a 7.2.2) s názvem Výsledky, kde porovnáváme stav jednotlivých sociálních dovedností před začátkem nácviku za pomoci video modelingu a po jeho skončení.

Pro chlapce 1 byla vytvořena tři videa - Pozdrav; Jednou ty a jednou já a Žádost. Video návod Pozdrav se zaměřil na dovednost vítat známé děti a dospělé, když je upozorněné a bez upozornění pozdravit známého dospělého. Obě dovednosti před začátkem video modelování nesplnil a pouze u vítání známých dětí a dospělých po upozornění došlo k posunu na stupeň naznačil, což znamená, že pozdrav nepřišel po každém pobídnutí. Tento posun

mohl nastat díky video modelování nebo také mnohem častějšímu pobízení chlapce. Dále jsme se orientovali na schopnost střídání rolí při hrách a společných aktivitách. Chlapec 1 žádné podobné aktivity nevyhledával a ani po nabídnutí se k nim nepřidával. Během video modelování snesl hru pexeso, při které se snažil dodržovat pravidla, na která musel být však neustále upozorňován. Střídání rolí jsme se snažili využívat i při běžných hrách s auty, což se nám ale nepovedlo. Kutálení míčem chlapce 1 nijak nezaujalo, avšak po několika sezeních se nám podařilo chlapce motivovat alespoň k házení míčem, i když pouze na krátkou chvíli. Mezi největší obtíže chlapce 1 patřilo vyžádání pomoci, proto jsme vytvořili video Žádost. Video chlapce zajímalo nejspíš proto, že v něm bylo vyobrazeno malování, které patří k jeho nejoblíbenějším činnostem. Proto bylo také jednodušší danou situaci vytvářet a s chlapcem ji procvičovat. S žádostí souvisí také prosení a děkování, což chlapec příliš nevyužíval ani po připomenutí. Dovednost týkající se žádosti o pomoc se nám však povedlo nacvičit pouze v souvislosti s fixami.

Pro chlapce 2 byla také natočena tři videa - Pozdrav, Nabídnutí a Úklid. Videem Pozdrav jsme rozvíjeli dovednost vítat známé děti a dospělé po upozornění, což chlapec 2 zlepšil na úroveň splnil a dovednost bez upozornění pozdravit známého dospělého posunul na úroveň naznačil. Výsledek si můžeme vysvětlit nejen modelováním ale také častějším pobízením chlapce. Díky videu Úklid jsme u chlapce rozvíjeli dovednosti pomáhat uklízet věci s dospělým a vyhovět žádosti dospělého. V pomoci s úklidem se chlapec zlepšil a během kroužku vždy s úklidem pomohl, i když někdy jsme ho museli více pobízet, což se projevilo u dovednosti vyhovět žádosti dospělého, kde se chlapec nijak neposunul. Můžeme opět usuzovat, že pomáhání s úklidem se u chlapce 2 zlepšilo opět díky video modelování a s tím spojeným častějším pobízením. Video nám v tomto případě pomohly, jelikož jsme na ně mohli neustále odkazovat, což zejména na chlapce 2 působilo, a proto našim žádostem vyhověl. Posledním videem, které jsme vytvořili přímo pro chlapce 2, bylo Nabídnutí. Toto video se ukázalo jako nevhodně vytvořené, protože nebylo pro chlapce lehce pochopitelné. Nevhodně jsme zvolili situaci, která byla ve videu předvedena. Na video jsme nemohli lehce odkazovat a vytvářet podobnou situaci. Několikrát se nám však povedlo, že se s námi chlapec 2 rozdělil o hračku, avšak až po našem dotazu.

Chlapci si díky metodě video modelingu osvojili nebo se alespoň zlepšili v konkrétních sociálních dovednostech. Tím můžeme potvrdit výsledky z výzkumu, kterým se zabývali Alzyoudi, Sartawi a Almuhi (2015). Stejně tak jako jejich videa byla i naše vytvořena jednoduše a oba chlapci rádi sledovali videa, což nám ulehčilo jejich motivaci.

Mezi chlapci jsou velké rozdíly ve vývoji ve všech třech oblastech tzv. diagnostické triádě. Chlapec 1 má velké obtíže v oblasti komunikace. Jeho řeč je rozvinuta na úrovni 2-3 slovných vět a nedokáže si verbálně ani neverbálně požádat o pomoc. Naopak chlapec 2 v komunikaci takto výrazné problémy nemá. Tvoří jednoduché věty, i když si můžeme v jeho promluvě všimnout častých echolálií. Právě úroveň komunikace měla velký vliv na samotný průběh metody video modelingu. Podle ní se odvíjelo už natáčení videí, kdy jsme podle úrovně komunikace, volili obsah a délku dialogů. Schopnost komunikace působila také na přehrávání videí. S chlapcem 1 bylo mnohem náročnější si videa rozebírat a vysvětlovat, jelikož od chlapce nepřicházela zpětná vazba, tudíž jsme si nebyli jistí, zda přehrávaným situacím rozumí. Naopak od chlapce 2 přicházela větší zpětná vazba, a tím pádem jsme věděli, co chlapec potřebuje vysvětlit nebo jak danou situaci chápe.

Co se týče sociálních dovedností, pokud porovnáme oba chlapce mezi sebou, chlapec 2 byl v sociálním vývoji na vyšší úrovni než chlapec 1, což můžeme vyčíst z tabulek číslo 1 a 5, které popisují sociální vývoj chlapců. Dále nám tuto skutečnost potvrzuje fakt, že dovednosti, které jsme u chlapců rozvíjeli, byly u chlapce 1 před začátkem video modelování nejčastěji na úrovni nesplnil.

Limity metody sledujeme zejména v omezení generalizace neboli přenesení naučených dovedností do běžného života, které se v našem výzkumu ukázalo jako největší problém. Z velké potřeby verbálního odkazu na videa můžeme usuzovat, že samotná videa by velké změny nepřinesla. Mezi nevýhody můžeme zařadit také časovou náročnost na přípravu natáčení, která však byla způsobena spíše našimi nedostatečnými zkušenostmi. Výhody, které jsme popisovali v oddílu 4.2.1, můžeme na základě našeho výzkumu potvrdit. Mezi ty nejzásadnější patří možnost se během malé chvíle přesouvat mezi několika sociálními situacemi bez náročných fyzických přesunů.

Z uvedených výsledků můžeme považovat metodu video modelování za vhodnou pro nácvik sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Jejich efektivita však podle našeho výzkumu záleží na již dosaženém sociálním vývoji a na úrovni komunikace. V našem výzkumu jsme zaznamenali větší rozvoj u chlapce 2, u kterého byla komunikace i sociální dovednosti na vyšší úrovni než u chlapce 1. Z výzkumu vyplývá, že metoda je vhodná pro děti s PAS zejména díky vizualizaci, možnosti individualizace (natáčení videí podle individuálních potřeb dítěte) a využití techniky, která je pro děti čím dál tím více atraktivní.

Závěr

Cílem naší práce bylo analyzovat vhodnost video modelingu jako metody rozvoje sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku.

V teoretické části jsme si vysvětlili terminologii poruch autistického systému, jejich klasifikaci a symptomatologii. Podrobněji jsme popsali dětský autismus. Dále jsme si charakterizovali vývoj intaktního dítěte předškolního věku i dítěte s PAS. Definovali jsme si sociální dovednost, sociální vývoj dětí intaktních i dětí s PAS a představili jsme si dva hodnotící profily, které se využívají k posouzení vývoje dětí s PAS. V poslední kapitole teoretické části jsme rozebrali metody a přístupy používané k rozvoji sociálních dovedností a podrobněji jsme se zaměřili na metodu video modelingu. Jelikož ta je pro naši práci stěžejní, popsali jsme způsob video modelování, natáčení videí a výhody a nevýhody metody.

V praktické části jsme uvedli metodologii našeho výzkumu, charakteristiku výzkumného zařízení a výzkumný soubor. Definovali jsme si cíle a výzkumné otázky, na které jsme během výzkumu hledali odpovědi. Dílčími cíli naší práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti a limity metody video modelingu, jakým způsobem můžeme natáčet jednotlivé video návody, jestli je video modeling vhodnou metodou pro děti s PAS předškolního věku a také jakým způsobem ji můžeme zapojit do volnočasové aktivity. Představili jsme si natočené video návody a dvě případové studie chlapců, se kterými jsme metodu video modelingu zkoušeli, popsali jsme průběh video modelování a výsledky, které nám vyšly z pozorování před začátkem VM a po jeho ukončení. Celkové výsledky jsme shrnuli v diskuzi.

Po zhodnocení průběhu a výsledků metody jsme vyhodnotili metodu video modelování jako vhodnou pro nácvik sociálních dovedností pro děti s PAS. Její hlavní limit vidíme v obtížnosti přenést naučené dovednosti do běžného života, což jsme nemohli v našem výzkumu u chlapců posoudit, protože jejich pozorování probíhalo vždy pouze během volnočasové aktivity určené pro děti s poruchou autistického spektra - Modrý klub. Velkým pozitivem, které video modeling přináší, je možnost vizualizace, individualizace a rychlé přecházení mezi rozličnými situacemi.

Naše práce by mohla být přínosná pro asistenty nebo rodiče, kteří pracují s dětmi s PAS na rozvoji jejich sociálních dovedností. Metoda video modelingu však nemusí být použita pouze pro nácvik sociálních dovedností, ale například i dovedností motorických, komunikačních, sociálních, adaptivních, herních a emočních. V dalších výzkumech by bylo vhodné se zaměřit na zobecňování naučených dovedností do přirozeného prostředí dítěte.

Seznam literatury

ALZYOUDI, Mohammed, Abedalziz SARTAWI a Osha ALMUHIRI. 2015. The impact of video modelling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education* [online]. 42(1), 53-68 [cit. 2020-03-07]. DOI: 10.1111/1467-8578.12057. ISSN 09523383. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=a9h&AN=101471104&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 1. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-144-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. 2013. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy. ISBN 978-80-87690-05-5.

BLEACH, Fiona. 2011. *Každý jsme jiný: Kniha pro všechny kluky a holky, kteří mají sourozence s autismem*. 1. Praha: APLA Praha o. s. ISBN 978-80-87690-06-2.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2015. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 4. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905993-6-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2017. *Petr a jeho příběhy, aneb, Jak se učit správně chovat pomocí obrázků*. Ilustrovala Veronika PELÁNOVÁ. V Praze: Pasparta. 123 s. ISBN 978-80-88163-62-6.

DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. 2015. Editor Jiří RABOCH, editor Michal HRDLIČKA, editor Pavel MOHR, editor Pavel PAVLOVSKÝ, editor Radek PTÁČEK. Praha: Hogrefe – Testcentrum, liv, 1032. ISBN 978-80-86471-52-5.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2015. *Psychologický slovník*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

CHARLOP-CHRISTY, Marjorie H., Loc LE a Kurt A. FREEMAN. 2000. A Comparison of Video Modeling with In Vivo Modeling for Teaching Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **30**(6), 537-552 [cit. 2020-03-10]. DOI: 10.1023/a:1005635326276. ISSN 01623257. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edssjs&AN=edssjs.12410125&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision. Update version to 1. 4. 2019 [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

JELÍNKOVÁ, Miroslava. 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. 1. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-042-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0

MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2020 [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

MOOR, Julia. 2010. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-787-9.

MURRAY, Sarah a Brenna NOLAND. 2013. *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: a practical guide for parents and professionals*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 9781849059008.

NIKOPOULOS, Christos a Michael KEENAN. 2006. *Video modelling and behaviour analysis: a guide for teaching social skills to children with autism*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84310-338-7.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

QI, Cathy Huaqing, Erin E. BARTON, Margo COLLIER a Yi-ling LIN. 2018. *A Systematic Review of Single-Case Research Studies on Using Video Modeling Interventions to Improve Social Communication Skills for Individuals With Autism Spectrum Disorder*. *Focus*

on Autism [online]. 2018, **33**(4), 249-257 [cit. 2020-03-10]. DOI: 10.1177/1088357617741282. ISSN 10883576. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=asn&AN=133486105&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>

RICHMAN, Shira. 2008. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. 2018. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

THOROVÁ, Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-802-6207-689.

Seznam použitých zkratk

ABA	Aplikovaná behaviorální analýza
atd.	a tak dále
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize
EHP	Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)
MKN-10	Mezinárodní a statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize
MKN-11	Mezinárodní a statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 11. revize
např.	například
PAS	poruchy autistického spektra
PEP-R	Psychoedukační profil - revidované vydání
RC OLIVY	Rodinné centrum Olomouc i Vy
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
tzv.	takzvaně

Seznam tabulek

Tabulka 1 Sociální vývoj chlapce 1	40
Tabulka 2 Chlapec 1 - Pozdrav.....	41
Tabulka 3 Chlapec 1 - Jednou ty a jednou já.....	42
Tabulka 4 Chlapec 1 - Žádost.....	42
Tabulka 5 Sociální vývoj chlapce 2.....	45
Tabulka 6 Chlapec 2 - Pozdrav.....	46
Tabulka 7 Chlapec 2 - Úklid	47
Tabulka 8 Chlapec 2 - Nabídnutí.....	47

Seznam příloh

Příloha č. 1: Tabulka k hodnocení sociálního vývoje

Příloha č. 2: Video návody (DVD)

TABULKY K HODNOCENÍ

SOCIÁLNÍ VÝVOJ				
Věk		Dovednost	Hodnocení	
do 6 měsíců	1	Reaguje na sociální kontakt (úsměvem, živější reakcí)		
	2	Aktivně reaguje na osoby (sleduje jejich pohyb, činnost...)		
	3	Přijímá fyzický kontakt, nechá se utěšit		
6-12 měsíců	*4 ¹⁾	Projevuje separační úzkost (fixace k blízké osobě)		
	5	Nabídne předmět nebo hračku dospělému, předmět však nemusí předat		
	*6	Často hledá zrakový kontakt, když se mu věnujeme 2-3 minuty		
	7	Raduje se ze společné činnosti, z příchodu známe osoby		
	*8	Krátkou dobu se zúčastní hry s dospělým (posouvání autíčka, hra s míčem)		
	9	Má radost z jednoduchých hříček (např. „paci, paci“, „kukuč“ apod.)		
	*10	Neverbálně žádá o pomoc		
12-18 měsíců	11	Reaguje na emocionální projevy blízkých osob (např. radost – hněv apod.)		
	12	Zúčastní se kontaktu s dospělým, který vyžaduje vzájemnou aktivitu 2-3 min. (např. stavění kostek, prohlížení knížky apod.)		
	13	Tahá dospělého, aby mu ukázalo nějaký předmět nebo událost		
	14	Spontánně obejmě, pohladí, políbí známou osobu		
18-24 měsíců	*15	Pomáhá uklízet věci společně s dospělým		
	*16	Vybízí ke společné činnosti (např. podá knihu dospělému, aby si ji společně prohlíželi)		
	*17	Dokáže si vyžádat pomoc (očním kontaktem, gestem, slovem)		
	18	Spontánně napodobuje při hře dospělé (např. zametá, obouvá si boty, telefonuje apod.)		
24-36 měsíců (3. rok)	*19	Projevuje zájem o ostatní děti, objevuje se „paralelní hra“		
	20	Projevuje soucit, poskytuje útěchu (slovem, gestem, změnou chování, které není považováno za bizarní)		

¹⁾ Položky označené * jsou vysvětleny v manuálu.

24-36 měsíců (3. rok)	*21	Krátkou dobu se zúčastní hry s jiným dítětem, je třeba usměrnění dospělým			
	*22	Těší se ze společných fyzických aktivit (např. „Na honěnou“, „Na schovávanou“ apod.)			
	23	Poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene			
	24	Vítá známe děti a dospělé, když je upozorněno			
	*25	Není-li mu rozuměno, projevuje zklamání, dožaduje se porozumění jinými prostředky, chce, aby mu porozuměli (nevzdává to)			
36-48 měsíců (4. rok)	26	Umí vědomě odmítnout požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje stanovené hranice chování a čeká na reakce dospělých			
	*27	Prosí o pomoc, když má nějaký problém			
	28	Spontánně pomáhá dospělému při domácích pracích nebo při jiných činnostech			
	29	Reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí			
48-60 měsíců (5. rok)	*30	Je schopen na základě znalosti o myšlení a pocitech druhého člověka posoudit, co si myslí (viz pojmový slovníček – Teorie mysli, str. 46)			
	*31	Požádá o dovození, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje někdo jiný			
	32	Bez upozornění pozdraví známého dospělého			
	*33	Na veřejnosti se chová většinou sociálně přiměřeně			
	34	Umí počkat, až na něj přijde řada			
	35	Hraje jednoduché společenské hry (Např. pexeso, loto, „Člověče nezlob se“ apod.)			
60-72 měsíců (6. rok)	36	Většinou vyhoví žádosti dospělého			
	37	Navazuje kamarádké vztahy ve skupině dětí			
	38	Akceptuje pravidla soutěživých her			
72-84 měsíců (7. rok)	*39	Umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých			
	*40	Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování (chápe základní pravidla společenského chování)			

Příloha č. 2: Video návody

Viz přiložené DVD

Anotace

Jméno a příjmení:	Martina Pražáková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Využití metody video modelingu k rozvoji sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku
Název v angličtině:	Using Video Modeling for Development of Social Skills for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na metodu video modelingu a její využití k rozvoji sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Cílem práce je analyzovat, zda je metoda vhodná pro děti s poruchou autistického spektra a jaké jsou její možnosti a limity. Práce je koncipována do dvou částí - teoretické a praktické. V teoretické části vymezujeme terminologii poruch autistického spektra, popisujeme vývoj intaktních dětí a dětí s poruchou autistického spektra, zaměřujeme se na sociální dovednosti a na přístupy využívající se k jejich rozvoji, zejména pak na metodu video modelingu. V praktické části uvádíme dvě případové studie popisující průběh a výsledky realizovaného výzkumu zaměřeného na praktické využití video modelingu.
Klíčová slova:	poruchy autistického spektra, předškolní věk, sociální dovednost, rozvoj sociálních dovedností, video modeling, video návody

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The bachelor thesis is focused on the method of video modeling and its use for the development of social skills of children with autism spectrum disorder in preschool age. The aim of this work is to analyze whether the method is suitable for children with autism spectrum disorder and what are its possibilities and limits. The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part defines the terminology of autism spectrum disorder, describes the development of intact children and children with autism spectrum disorder, focuses on social skills and approaches used for their development, especially the method of video modeling. In the practical part we present two case studies describing the process and results of realized research focused on practical use of video modeling.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>autism spectrum disorder, preschool age, social skill, development of social skills, video modeling, video instructions</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>2</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>59 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>čeština</p>