



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním věku

Vypracovala: Andrea Nová
Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 26. 6. 2023

Andrea Nová

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Anetě Markové, Ph.D. za odborné a cenné rady, laskavý přístup a čas, který mi věnovala po celou dobu vedení práce. Dále bych ráda poděkovala pedagogům speciální mateřské školy v Českých Budějovicích, kteří se mnou byli ochotní spolupracovat a podíleli se na realizaci praktické části této BP. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu, kterou mi po dobu studia poskytovali.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) v předškolním věku.

Cílem práce je nejprve zjistit úroveň sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Na tomto základě následuje samotná tvorba pomůcky, určená k rozvoji vybrané problematické sociální dovednosti, a její pilotáž.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části je čtenáři představena základní terminologie a charakteristika pojmů PAS. Je zde představena tzv. autistická triáda, tedy projevy a problémové oblasti PAS. V této části dále nalezneme vysvětlení termínu sociální dovednost, představení problematiky rozvoje těchto dovedností u dětí s PAS a možnosti jejich rozvoje. Teoretická část dále představuje principy strukturovaného učení a současnou nabídku didaktických pomůcek pro žáky s PAS.

Cílem praktické části je v první řadě zjistit u vybraného dítěte s PAS předškolního věku problematickou sociální dovednost, a to na základě pozorování, analýzy dat, rozhovorů s rodiči dítěte a pedagogy ve speciální MŠ. V neposlední řadě také za pomoci screeningové metody CARS2-ST. Po zjištění bude vytvořena didaktická pomůcka, pomocí které bude vybraná problematická sociální dovednost rozvíjena.

Uplatnění této práce bude zejména mezi pedagogy pracující s dětmi s PAS. Práce bude nápomocná při tvorbě didaktických pomůcek sloužících k rozvoji sociálních dovedností.

Klíčová slova: Porucha autistického spektra; sociální dovednost; dítě v předškolním věku; didaktická pomůcka; videomodelování

Abstract

This bachelor thesis focuses on the development of social skills in children with autism spectrum disorder (ASD) in preschool age.

The aim of the study is first to determine the level of social skills in a selected child with ASD in preschool age. On this basis, the actual creation of a tool, designed to develop the selected problematic social skill, and its piloting follows.

The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. In the theoretical part, the reader is introduced to the basic terminology and characteristics of ASD concepts. The so-called autistic triad is introduced, i.e. the manifestations and problem areas of ASD. In this part we also find an explanation of the term social skills, an introduction to the problems of developing these skills in children with ASD and the possibilities of their development. The theoretical part also presents the principles of structured learning and the current range of didactic aids for pupils with ASD.

The aim of the practical part is first of all to find out the problematic social skills of a selected child with ASD of preschool age on the basis of observation, data analysis, interviews with the child's parents and teachers in a special kindergarten. And last but not least, using the CARS2-ST screening method. Once identified, a didactic tool will be created to develop the selected problematic social skill.

The application of this work will be especially among educators working with children with ASD. The work will be helpful in the creation of didactic aids for the development of social skills.

Key words: Autism spectrum disorder; social skill; preschool child; didactic aid; video modelling

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	10
1 Poruchy autistického spektra	10
1.1 Vymezení a charakteristika pojmů.....	10
1.2 Autistická triáda problémových oblastí	12
1.2.1 Komunikace	12
1.2.2 Sociální interakce a sociální chování.....	13
1.2.3 Představitivost, zájmy a hra	14
1.3 Zjištění PAS u dítěte	15
2 Sociální dovednosti u dětí s PAS v předškolním věku	18
2.1 Vymezení a charakteristika pojmu Sociální dovednost	18
2.2 Vývoj sociálních dovedností u dítěte v předškolním věku	19
2.3 Problematika sociálních dovedností u dětí s PAS.....	20
3 Práce s dětmi s PAS	20
3.1 Principy strukturovaného učení.....	21
3.1.1 Individualizace	21
3.1.2 Strukturalizace	21
3.1.3 Vizualizace.....	22
3.1.4 Motivace	23
3.2 Didaktické pomůcky pro děti s PAS	24
Praktická část	29
4 Výzkumná část.....	29
4.1 Cíl výzkumu	29
4.2 Metodologie výzkumu	29
4.3 Etika výzkumu	31
4.4 Charakteristika vybraného dítěte.....	31

4.4.1	Vyšetření pomocí screeningové metody CARS2-ST	33
4.5	Výběr a tvorba pomůcky	37
4.5.1	Video č. 1	39
4.5.2	Video č. 2	41
4.6	Aplikace pomůcky v praxi	44
	Shrnutí.....	46
	Diskuze	47
	Závěr	49
	Použité zdroje	50
	Přílohy.....	53

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem se rozhodla zvolit „Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním věku“. Měla jsem možnost setkat se s dětmi trpící poruchou autistického spektra a absolvovat praxi ve speciální mateřské škole, při které mě práce s dětmi s PAS velice zaujala. Především pak současná nabídka a používání didaktických pomůcek, která jedincům postižených touto poruchou umožňuje o něco jednodušší život.

Práce se zabývá problematikou poruch autistického spektra a sociálních dovedností, kterých je u takto postižených dětí důležité rozvíjet, aby vedly k jejich samostatnosti a soběstačnosti. Sociálním dovednostem se učíme již od útlého věku v rodinném prostředí, naučit se mnohé jsme schopni pomocí nápodoby. U jedinců s PAS je ale tato schopnost obtížnější a jejich sociální chování proto většinou odpovídá dítěti mladšího věku.

V současné době je několik možností, jak s dětmi s PAS pracovat a jak problematické sociální oblasti rozvíjet. Tato práce představuje možnosti pomůcek vytvořené podle principů strukturovaného učení. Cílem této bakalářské práce je pak, po zhodnocení stavu a zjištění problémové oblasti u vybraného dítěte, samotná tvorba didaktické pomůcky, která bude k rozvoji dané dovednosti sloužit.

Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části práce je představena problematika poruch autistického spektra a sociálních dovedností u dětí trpících touto poruchou. V první kapitole se čtenář seznámí s vymezením pojmů, základní terminologií a s tzv. autistickou triádou problémových oblastí. Druhá kapitola se zabývá charakteristikou a rozvojem sociálních dovedností, představuje odchylky vývoje dítěte s PAS v této oblasti. Poslední kapitola teoretické části pak popisuje zásady při práci s dětmi s PAS, a to hlavně principy strukturovaného učení, které jsou nezbytnou metodou pro rozvoj a edukaci těchto jedinců. V neposlední řadě představuje typy didaktických pomůcek sloužících nejen k rozvoji sociálních dovedností.

Praktická část se soustředí v první řadě na zjištění stavu konkrétního dítěte předškolního věku s PAS a problematické sociální dovednosti. Dalším krokem je samotný výběr a následně tvorba pomůcky, která bude pro rozvoj dovednosti nejvhodnější. Po vytvoření pomůcky následuje použití pomůcky v praxi.

Praktická část bakalářské práce je zpracována kvalitativně. Výzkum byl prováděn především metodou vlastního pozorování, analýzou dat a rozhovorů s matkou dítěte a pedagogy ve speciální mateřské škole. Stav dítěte, především jeho sociálního chování bylo zjišťováno i za pomoci screeningové metody CARS2-ST.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

První kapitola bakalářské práce vymezuje základní terminologii a klasifikaci. Přibližuje čtenáři tuto problematiku a charakterizuje základní symptomy poruchy.

Před tím, než přejdeme k samotné teorii, bych ve své práci ráda uvedla výrok amerického aktivisty hnutí za práva autismu Jima Sinclaira, kterého Kateřina Thorová cituje ve své knize *Poruchy autistického spektra* (2016). Výrok vyjadřuje nejen jistý pohled na autismus jako na poruchu, ale také na osobnost člověka žijící s autismem. Tento výrok ukazující lidem, jak lze autismus vnímat, považuji za velmi zajímavý a pravdivý.

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“ (Sinclair in Thorová, 2016, s. 31).

1.1 Vymezení a charakteristika pojmů

Poruchy autistického spektra se řadí mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Můžeme je charakterizovat „jako celoživotní, vrozené, vývojové poruchy, které zásadně ovlivňují celkový vývoj dítěte.“ (Adamus et al., 2017, s.20).

V současné době se v diagnostických manuálech můžeme setkat se dvěma užívanými názvy, kterými jsou *Poruchy autistického spektra (dále jen PAS)* a *Pervazivní vývojové poruchy (dále jen PVP)*. První pojem klasifikuje 5. revize Diagnostického statistického manuálu (DSM-V), který byl vydán Americkou psychiatrickou asociací, kde jsou diagnózy sloučeny právě pod název *Poruchy autistického spektra* (Thorová, 2016).

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, vydanou Světovou zdravotnickou organizací, se naopak lze setkat s pojmem *Pervazivní vývojové poruchy*, přičemž synonymem pro slovo *pervazivní* je *všepřonikající*. U jedinců trpících touto poruchou tedy bývá dost značně narušen jejich vývoj, a to ve všech směrech (Thorová, 2016). Dle Šporclové (2018, s. 54) obtíže „*pronikají do různých oblastí, do sféry osobního, rodinného, sociálního života, vzdělání i zaměstnání.*“

Dne 1. ledna 2022 již vstoupila v platnost 11. revize MKN s pětiletým přechodným obdobím. V České republice se ale stále pracuje s MKN-10. Tyto poruchy pod kódem F84 klasifikuje MKN-10 následovně:

- *F84.0 Dětský autismus*
- *F84.1 Atypický autismus*
- *F84.2 Rettův syndrom*
- *F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha*
- *F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby*
- *F84.5 Aspergerův syndrom*
- *F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy*
- *F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS*

Poruchy jsou charakterizovány „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.“ (MKN-10, 2022).

Ve společnosti se lze také setkat s termínem *autismus*. Ten použil v první polovině 20. století americký psychiatr Leo Kanner. Původ slova pochází z řeckého *autos*, tedy v překladu *sám*. Tímto názvem chtěl Kanner vyjádřit, že „*děti trpící autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, nezajímající se o svět kolem sebe, neschopné lásky a přátelství.*“ (Thorová, 2016, s. 32).

V dnešní době hovoříme o autismu jako o neurovývojové poruše, kdy ve struktuře mozku dochází k jistým abnormalitám, přičemž velký podíl přikládáme také genetice (Šporclová, 2018). Přesná etiologie autismu není zcela jasná. „*Příčiny vzniku PAS jsou komplexní se zastoupením jak genetických faktorů, tak faktorů vnějšího prostředí.*“ (Dudová, 2022, s. 144).

Jedinci s PAS se od sebe odlišují tím, jakou mají schopnost přizpůsobovat se různým situacím, navazovat vztahy, komunikovat, trávit svůj volný čas a jaké úrovně dosahuje jejich intelekt. Proto autismus v současné době vymezujeme dle funkčnosti na nízko

funkční, středně funkční a vysoce funkční. S tím souvisí náročnost péče o jedince trpící PAS (Adamus et al., 2017).

1.2 Autistická triáda problémových oblastí

Tzv. triáda problémových oblastí je typická pro jedince trpící PAS. Tato kapitola jednotlivé symptomy poruchy blíže charakterizuje.

Lorna Wingová, britská psychiatrická, vymezila v 70. letech 20. století tři oblasti, které jsou u těchto jedinců narušeny. Řadíme sem problémy v sociálním chování, komunikaci a představitosti. Tyto oblasti nazvala autistickou triádou, která se stala klíčovou pro diagnostiku PAS (Thorová, 2016). Během vývoje a s věkem jedince se příznaky PAS mění. Některé se mohou zmírnit, jiné naopak na intenzitě přibývat (Čadilová et al., 2012).

1.2.1 Komunikace

Většinu informací, zážitků, potřeb a přání můžeme sdělovat právě pomocí komunikace. U jedinců s PAS je ale schopnost komunikace narušená a stává se často hlavním příznakem (Šporclová, 2018).

Úroveň řeči dítěte s PAS je různá v závislosti na stupni postižení. Řeč bývá buď opožděná, zúžená na používání jen několika málo slov, nebo se řeč nemusí rozvinout vůbec (Žampachová, Čadilová, 2015). Uvádí se, že až u poloviny dětí s autismem se řeč nikdy nerozvine tak, aby ji mohly plnohodnotně používat (Hrdlička, Komárek, 2014).

Bývá narušena jak receptivní, tak expresivní složka řeči. Často mají tedy potíže porozumět různým informacím, pokynům od druhých lidí a situacím. Je potřeba jim poskytnout dostatek času pro pochopení a vytvoření adekvátní reakce (Šporclová, 2018). Ironii, sarkasmu, či metafoře nejsou obvykle schopni porozumět (Orel et al., 2016).

Jsou patrné i jisté odchylky v oblasti verbální a neverbální komunikace. V neverbální komunikaci se často setkáváme s obtížemi v gestikulaci, mimice, postoji těla a očního kontaktu (Thorová, 2016). Běžná gesta při konverzaci jedinci s PAS téměř nevyužívají a pokud ano, jsou to obvykle gesta nevhodná a neadekvátní. Stejně tak nás ani jejich tvář nedokáže příliš informovat o pocitech při prožívání nějaké situace. „*Dítě se po*

většinu času tváří strnule, je obtížné z výrazu v jeho obličeji poznat jeho aktuální rozložení.“ (Šporclová, 2018, s. 36).

Komunikaci doprovází často nevhodné a agresivní chování, což je způsobeno především nepochopením okolí základním potřebám dítěte, které dítě nedokáže srozumitelně sdělit (Thorová, 2016).

Řeč bývá nesrozumitelná, vyskytují se v ní agramatismy obsaženy v jednoduchých větách, do kterých bývají slova vkládána mechanicky. Proto se řeč autisty může podobat řeči cizince učícího se náš jazyk (Thorová, 2016). Jedinci s PAS často používají jazyk stereotypně, tedy opakují stejná slova a věty (Šporclová, 2018).

Řeč nemusí být narušena u všech jedinců trpící autismem. Například u vysoce funkčního autismu, tedy u Aspergerova syndromu, je řeč naopak až příliš rozvinutá a bohatá na slovní zásobu (Thorová, 2016).

1.2.2 Sociální interakce a sociální chování

Mezi projevy sociálního chování patří například zájem o fyzický a sociální kontakt, komunikaci, vytváření sociálních vztahů s vrstevníky, oční kontakt a zájem vyjádřit své potřeby a pocity druhým lidem (Thorová, 2016).

Jisté odchylky v sociálním vývoji jsme schopni zaregistrovat v raném věku dítěte. Některé dokonce již v kojeneckém období, kdy se dítě například vyhýbá očnímu kontaktu, nereaguje na tváře a hlasy osob, neprojevuje zájem o okolní podněty.

Odchylky se mohou zdát zřetelnější při vstupu dítěte do kolektivu. Dítě s PAS často nemá zájem trávit čas se svými vrstevníky (Šporclová, 2018). Kvůli jistým abnormalitám v oblasti komunikace, o kterých jste se mohli dočíst v předchozí kapitole, se stává navazování sociálních vztahů a vazeb složitější. Projevy problémového chování jsou zřejmé právě kvůli nepochopení potřebám postiženého dítěte (Adamus et al., 2017). *„Z problémů, které děti s PAS mají s navazováním sociálních kontaktů, pak plyne jejich snížená schopnost porozumět smyslu přátelství a kamarádství, navazování úzkých vztahů ve vrstevnické skupině a podřízení se požadavkům této skupiny.“* (Adamus et al., 2017, s. 65). Nejsou schopni porozumět pocitům, přáním a potřebám lidí okolo sebe, neprojevují tedy dostatečnou sociální a emocionální empatii (Adamus et al., 2017). Dle Thorové (2016, s. 31) *„je chování výrazně odlišné a přináší v životě řadu*

komplikací, například v kontaktu s rodinou, při vzdělávání, v kontaktu s vrstevníky, při osobnostním zrání v adolescenci, při hledání a udržení zaměstnání. “.

Thorová (2016) vymezila sociální chování dítěte do dvou extrémních pólů. Pól osamělý, kdy je dítě spíše samotářské a jakémukoliv kontaktu se vyhýbá, a pól extrémní, který je pravým opakem. Takové dítě má nadměrný zájem o sociální interakci, nechápe pravidla správného chování ve společnosti, a proto se chová velmi nepřiměřeně různým situacím. Během konverzace je až příliš kontaktní a jeho chování může být pro ostatní obtěžující.

Nestandardní a nepřiměřené chování je veřejností většinou hůře akceptovatelné. Ti, kteří o problematice PAS nemají povědomí, takové děti nazývají nevychovanými. Chování u jedince s PAS je ale velmi různorodé. Nejedná se o stabilní projev, neboť s věkem a zkušenostmi se samozřejmě mění (Šporclová, 2018).

1.2.3 Představivost, zájmy a hra

Nepochybně důležitou roli pro správný mentální vývoj dítěte hraje schopnost imaginace. „*Vývoj hry a její kvalita závisí na schopnosti již zmíněné představivosti (zapojení fantazie), motoriky, úrovni myšlení a sociálních dovednostech (nápodoba, sdílení pozornosti).*“ (Thorová, 2016, s. 119). Při narušení představivosti se nemůže rozvíjet ani hra. Nejen že se dítě skrze hru učí a osvojuje si různé dovednosti, ale také se díky ní začleňuje do kolektivu vrstevníků (Čadilová, Žampachová, 2013). Dle Moorové (2010) se děti pomocí hry učí sociálním dovednostem, jako je spolupráce a vzájemný respekt.

Omezená je u dítěte s PAS spontánní nápodoba. O napodobivé – interakční hry nemá zájem. Nesnaží se napodobovat činnosti například svých rodičů, které bývají pro intaktní děti běžným námětem hry.

Děti s PAS bývají velmi fascinovány detaily předmětů, které dlouze pozorují, stejně tak s nimi i zacházejí. Málokdy si vybírají klasické hračky, spíše předměty denní potřeby. Nedochází zde k funkční hře, nýbrž dle Thorové (2016, s. 120) dochází „*k nejjednoduššímu nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty – roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání, ...*“.

Výrazné jsou pohybové abnormity, jako například časté mnutí rukou, prohlížení prstů, kývání tělem, plácání se, bouchání hlavou o předměty a další stereotypní motorické

manýrismy (Thorová, 2016). Vyšší intenzity nabývá toto chování v situacích, které jsou jedinci nepříjemné, a proto se tímto způsobem potřebuje uvolnit (Hrdlička, Komárek, 2014). Takové chování můžeme nazývat stereotypním, či repetitivním.

Děti s PAS mají odlišné zájmy a tráví svůj volný čas jinak než jejich vrstevníci. Výběr aktivit většinou odpovídá výběru mladšího dítěte (Thorová, 2016). Upřednostňují činnosti mající řád a nějaký systém. Mezi jejich záliby mohou patřit například jízdničky MHD, mapy, čísla, písmena a zájmy v oblasti techniky, astronomie, matematiky a další. I zde ale ovšem záleží na míře a také funkčnosti postižení (Adamus et al., 2017).

Tito jedinci mají své oblíbené rituály, které neradi mění. Pokud změna nastane, můžeme si u nich všimnout nadměrné dráždivosti, projevů agrese a záchvatů vzteku. Výrazným symptomem je dlouhá problematická adaptace na různé prostředí, režim, nebo právě na změny (Adamus et al., 2017).

1.3 Zjištění PAS u dítěte

Zjištění a diagnostika v současné době spočívá především v pečlivém pozorování oblastí, které jsou pro jedince trpící PAS typicky problematické. Je důležité, aby dítě bylo pozorováno během různých situací, v odlišných prostředí a více pozorovateli. „*Pro stanovení validního diagnostického závěru je profesní zkušenost s širokým spektrem symptomů PAS stejně důležitá jako výsledky diagnostických a screeningových metod a naplnění diagnostických kritérií.*“ (Šporclová, 2018, s. 16).

V České republice se od října roku 2016 při preventivní lékařské prohlídce již v osmnácti měsících věku dítěte provádí časný screening testem M-CHAT-R, který slouží k detekci příznaků narušeného vývoje (Dudová, 2022). V předškolním období bývají však abnormality ve vývoji nejzřetelnější, a to i díky zařazení dítěte do kolektivu. Nástup do mateřské školy představuje pro zdravé dítě a jeho rodiče značnou zátěž, o to větší pak pro dítě s odchýlným způsobem chování. Odloučení od rodiny a změna prostředí může u dítěte způsobit projevy úzkostí a různé psychosomatické potíže (Šporclová, 2018).

Při nástupu do předškolního vzdělávání odmítá kontakt s ostatními dětmi a může mít problém s autoritami. Neprojevuje zájem o žádné aktivity a činnosti s ostatními. Nelze ho usměrnit, a proto dochází k projevům agrese, sebezraňování, záchvatům vzteku (Thorová, 2016).

Především pedagogové v mateřské škole si mohou všimnout výrazných odchylek. Děti s PAS se nezajímají o podněty tak, jako intaktní děti, které rády objevují nové hračky a aktivity. Mají totiž své vlastní, často zvláštní zájmy. Od autistických dětí nelze očekávat zájem o okolní svět, o přirozené objevování a radost z prožitků (Adamus et al., 2017).

Thorová (2016) popsala ideální diagnostický model ve třech fázích: 1. *podezření*, 2. *diagnostika*, 3. *fáze postdiagnostická*. V první fázi si rodiče začínají všimnout jistých odchylek ve vývoji dítěte, které konzultují většinou s pediatrem. Ten provede základní vyšetření, k tomu může posloužit jedna ze screeningových metod.

V České republice se v širším měřítku používá poměrně jednoduchá semidiagnostická observační škála CARS: Childhood Autism Rating Scale (Schopler, Reichler et al., 1988), v překladu Posuzovací škála dětského autismu, která byla vypracována v rámci TEACH programu týmem z univerzity v Severní Karolině (Thorová, 2016). V současné době se využívá již druhé vydání, které obsahuje 3 záznamové listy: verzi standardní (CARS2-ST), verzi pro vysoce fungující (CARS2-HF) a dotazník pro rodiče a pečovatele (CARS2-QPC).

Záznamové listy CARS2 „poskytují stručný, kvalitativně specifický a spolehlivý, ale přesto současně komplexně pojatý souhrn informací, které je možné použít při formulování diferenciálně diagnostických hypotéz u lidí všech věkových kategorií a úrovní fungování, kteří byli na vyšetření odesláni.“ (Krejčířová, 2016).

Obě verze CARS2, tedy CARS2-ST a CARS2-HF, sledují 15 oblastí chování. V praktické části budeme pracovat s verzí CARS2-ST, která se využívá při diagnostice u dětí od 2 let. Ta sleduje následující oblasti:

1. *Vztah k lidem*
2. *Imitace*
3. *Emocionální reakce*
4. *Motorika*
5. *Užívání předmětů a hra*
6. *Adaptace na změny*
7. *Zraková reakce*

8. *Sluchová reakce*
9. *Čichová, chuťová, hmatová reakce*
10. *Strach a nervozita*
11. *Verbální komunikace*
12. *Neverbální komunikace*
13. *Úroveň aktivity*
14. *Úroveň intelektových funkcí*
15. *Celkový dojem* (Thorová, 2016, s. 278).

Podle intenzity a frekvence sledovaných projevů se dané oblasti vyhodnotí na stupnici od 1 do 4. Pokud se celkový počet pohybuje v rozmezí 30 – 36 bodů, výsledek tak odpovídá lehké až středně těžké symptomatice, pokud je vyšší než 36 bodů, hovoříme o symptomatice těžké (Hrdlička, Komárek, 2014).

Pokud jsou u dítěte příznaky PAS zřetelné, pediatr dále doporučí vyšetření u specialisty. Diagnostická fáze bývá z časového hlediska náročná a vyžaduje bohaté zkušenosti a spolupráci odborníků. „*Je třeba brát na zřetel, že k stanovení diagnózy u malého dítěte je zapotřebí velmi systematické vyšetření všech oblastí dětského vývoje, které náleží specialistovi.*“ (Thorová, 2016, s. 234). Odborný tým, který se skládá z pediatra, dětského klinického psychologa, dětského psychiatra, neurologa, logopeda, také nesmíme opomenout důležitou roli pedagogů a pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center.

Při správném přístupu odborníků k rodičům jsou ve fázi postdiagnostické seznámení s projevy poruchy a měli by znát základní informace o následné péči se svými dětmi (Thorová, 2016).

2 Sociální dovednosti u dětí s PAS v předškolním věku

Druhá kapitola vymezuje a charakterizuje pojem *Sociální dovednost* a představuje základní sociální dovednosti, které by dítě v předškolním věku mělo být schopné ovládat. Dále přibližuje problematiku v oblasti sociálních dovedností u dětí trpící PAS.

2.1 Vymezení a charakteristika pojmu Sociální dovednost

Sociální dovednosti dle Patricka (2011, s. 37) „jsou schopnosti, kterých využíváme při styku s jinými lidmi ve společnosti. Jsou založeny na sociálních normách naší společnosti a říkají nám, jaké chování a postoje se považují za normální a přijatelné v určitých společenských situacích.“. Podle Gillernové et al. (2012, s. 32) „vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích.“. Sociálním dovednostem se učíme v raném dětství prostřednictvím rodičů a ostatních členů rodiny, následně se životem ve společnosti a v kolektivu vrstevníků dovednosti upevňují (Patrick, 2011).

Dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 55) mezi sociální dovednosti patří:

- *Komunikace (verbální i neverbální)*
- *Přiměřené reagování na nové situace*
- *Adaptování se na nové prostředí*
- *Porozumění vlastním pocitům a sebeovládání*
- *Porozumění emocím a chování druhých lidí*
- *Objektivní sebepojetí, sebehodnocení*

Proces osvojování si sociálních dovedností nazýváme sociálním učením. Při něm je nejvíce důležitá schopnost nápodoby a následné upevnění způsobů chování (Bednářová, Šmardová, 2007).

Sociální vývoj dítěte ovlivňuje celá řada faktorů. Celkový vývoj dítěte závisí vždy na jeho zdravotním stavu. Dítě trpící určitým znevýhodněním se vyvíjí odlišně od zdravého dítěte. Dalším významným činitelem je, jak již bylo zmíněno, rodina. Také ale sociokulturní a socioekonomické podmínky, ve kterých dítě žije. Nutno ještě dodat, že vývoj dítěte také závisí na jeho osobnostních rysech a intelektu (Bednářová, Šmardová, 2007).

2.2 Vývoj sociálních dovedností u dítěte v předškolním věku

Po vývojovém období batolete následuje období předškolního věku, které datujeme od třetího roku života dítěte až po nástup do školy, tedy tradičně do šesti let. „*V tomto období dochází k zpomalení a harmonizaci vývoje, individuální osobnost dítěte se stává zřetelnější.*“ (Thorová, 2015, s. 381).

Dítě by v tomto období mělo být do určité míry samostatné, zvláště co se týká konání základních hygienických návyků, oblékání, stravování. Dozrávají takové mozkové funkce, které dítěti umožňují koordinaci hrubé motoriky. Projevují zájem jak o pohybové a sportovní aktivity, tak o tvořivé činnosti, během kterých se zdokonaluje jejich manuální zručnost. Učí se manipulovat s různými nástroji a předměty denní potřeby (Thorová, 2015).

Předškolní děti jsou živé, aktivní a zvědavé. Uvědomují si vlastní existenci a aktivně se snaží získávat informace o světě, ve kterém žijí. Zřetelný je ovšem egocentrický pohled na svět.

V tomto období dochází také ke zdokonalení řeči. Dítě rádo komunikuje, osvojuje si již základní gramatickou strukturu jazyka, rozšiřuje svou slovní zásobu a učí se používat souvětí a komplexní věty (Thorová, 2015).

Významnou roli v procesu socializace hraje rodina, kde si osvojuje základní normy chování (Thorová, 2015). Již v předškolním věku se dítě začíná učit zásadám správného chování a jejich dodržování. Mělo by být schopné pozdravit, poprosit, poděkovat, rozloučit se, pokud ne samo od sebe, tak s připomenutím. Učí se také vzájemnému respektu a spolupráci s ostatními dětmi. O ostatní děti se zajímá, snadno se s nimi seznámí a je tudíž i schopné odloučit se od rodičů, například při návštěvě mateřské školy. Tam uzavírá přátelství a je ochotné pomoci a projevit empatii v jistých situacích. V mateřské škole se mimo jiné seznamuje s cizí autoritou (Bednářová, Šmardová, 2007).

V mezilidských vztazích se učí vzájemně naslouchat druhým, komunikovat a akceptovat je. Více začínají uplatňovat prosociální chování. Ovšem mezi dětmi mohou nastat drobné konflikty a hádky například o hračky, ale dohadování a přetahování se, občasné agrese a provokace jsou do jisté míry ve vývoji dítěte zcela běžnou součástí (Thorová, 2015).

Mezi sociální dovednosti, které vztahuje k sobě samému, patří například sebepoznávání, sebehodnocení a projevování emocí adekvátních k dané situaci. Sebereflexe by děti v tomto věku měly být též schopné (Gillernová et al., 2012).

2.3 Problematika sociálních dovedností u dětí s PAS

„Rozvoj sociálních dovedností je jednou z nejtěžších disciplín v oblasti intervence u dětí s PAS.“ (Čadilová, Žampachová, 2013, s. 5). Jak již bylo zmíněno v první kapitole vývoj jedince s PAS je od intaktních dětí odlišný. Jejich sociální dovednosti jsou mnohdy na úrovni fyzicky mladšího dítěte. Běžné denní situace jsou pro ně většinou hůře zvladatelné (Čadilová, Žampachová, 2013).

Sociální dovednosti mají dle Bělohávkové (2012, s. 3) tři složky, kterými jsou *dovednost správně vnímat, správně chápat, správně sdělovat a reagovat*. U jedinců s PAS lze o každé ze složek hovořit jako o problematické.

Rozvoj a nácvik prvních sociálních dovedností probíhá především v rodinném prostředí. Důležité je proto vždy rodinu podporovat, prostřednictvím rané péče, či například odborných terapeutů, poskytovat jim dostatečné informace a doporučení, jak s dítětem a jeho diagnózou nadále pracovat. Vzájemná interakce mezi rodiči a dítětem zde často nefunguje, proto je na odbornících, aby doporučili strategie a postupy k jejímu zlepšení. K podpoře a usnadnění komunikace je důležité naučit dítě ukazovat. Ukazování mu také umožní větší samostatnost (Čadilová, Žampachová, 2013).

Pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním zařízení je uplatnit vhodné principy strukturovaného učení. Tedy využívat strukturovaný a vizualizovaný denní režim, díky kterému se dítě bude lépe orientovat a snadněji se tak přizpůsobí mimo jiné i programu v předškolním zařízení. Dle Čadilové a Žampachové (2013, s. 23) „*dítě s PAS potřebuje často až nadstandardní pomoc při počáteční adaptaci na pobyt ve skupině.*“.

3 Práce s dětmi s PAS

Tato kapitola blíže charakterizuje principy strukturovaného učení, které se využívají při práci a vzdělávání dětí s PAS. Dále popisuje možnosti didaktických pomůcek, které lze využívat podle zásad strukturovaného učení a daný problém u dítěte kompenzovat.

3.1 Principy strukturovaného učení

Tuckermannová et al. (2014, s. 6) charakterizuje strukturované učení „jako ucelený, speciálněpedagogický přístup, uzpůsobený specifickým potřebám a stylu učení osob s poruchou autistického spektra (PAS)“. Metodika strukturovaného učení vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie, uplatňované právě pro jedince s PAS (Čadilová et al., 2012).

Mazánková (2018, s. 51) ve své knize shrnuje hlavní zásady při práci s dětmi s PAS, kterými jsou „zavedení přesného a důsledného denního režimu a jasných pravidel, využívání vizualizace, konkrétní odměny, empatie, tolerance, trpělivost, velmi úzká spolupráce s rodiči“.

Mezi principy strukturovaného učení patří individualizace, strukturalizace, vizualizace a neméně důležitá je také motivace.

3.1.1 Individualizace

Prvním důležitým principem strukturovaného učení je, vzhledem k různorodosti symptomů PAS, individuální přístup. K tomu, aby výchova a vzdělávání byla úspěšná, je potřeba konkrétního jedince poznat, zajímat se o jeho potřeby a zájmy, podle kterých poté individuálně upravit metody a postupy práce s ním. Pro co nejefektivnější intervenci je nutné zabývat se i drobnými detaily (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.1.2 Strukturalizace

Určitá struktura a přehlednost zajišťuje člověku pocit bezpečí a jistoty. O to více je tento přístup důležitý pro jedince trpící PAS (Adamus et al., 2017). Aby s námi efektivně pracoval, je potřeba zavést určitý režim, ve kterém se bude orientovat. Měl by mít přehled o aktivitách, které ho čekají, a jejich posloupnosti (Valenta et al., 2015).

„Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 31).

Strukturalizace prostoru

Pro člověka s PAS je pro vykonávání určitých aktivit důležitá stálost a neměnnost prostředí. Pokud dochází k častým změnám prostředí při jistých činnostech, není pak

schopný předvídat, co a kdy má na daném místě zrovna dělat. Tím pádem nelze rozvíjet jeho samostatnost (Adamus et al., 2017).

Každý žák musí mít své pracovní místo, které by mělo být uzpůsobeno podle jeho individuálních potřeb (Čadilová, Žampachová, 2008). Pro úspěšné zvládání úkolů a celé výuky je potřeba mít pracovní desku a třídu zorganizovanou tak, aby dítě přesně vědělo, co se kde nachází. Například vymezit prostor pro aktovku, pomůcky na lavici, pomocí piktogramových karet mít označené skříně a zásuvky s různými materiály, jména nebo fotografie dětí na židlích podle zasedacího pořádku a další (Tuckermann et al., 2014).

Strukturalizace času

Většina jedinců s PAS nerozumí abstraktním pojmům k vyjádření času, ale potřebují jeho konkretizaci a vizualizaci. Dle Tuckermannové et al. (2014) se tito jedinci cítí po získání informací jistější a jsou schopni se na určité situace snáze připravit. Velmi využívanou pomůckou je denní režim. Jedná se „o symbolické znázornění, které usnadňuje časovou a prostorovou orientaci žáka.“ (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 76). Při jeho tvorbě se musí zohlednit vývojová úroveň dítěte, jeho intelektové schopnosti a také motorické a percepční schopnosti, které umožní denní režim efektivně využívat. Denní režim lze zpočátku znázornit pomocí konkrétních předmětů, dále pomocí dvourozměrných symbolů jako jsou fotografie, obrázky, piktogramy, nebo u žáka s vyšším intelektem dokonce psaný text.

Strukturalizace činností a úkolů

„Při přípravě úkolu je vždy nutné myslet na to, jakým způsobem úkol strukturovaně uspořádat, aby bylo na první pohled zřejmé, jakým způsobem bude dítě pracovat a jak dlouho bude trvat splnění zadaného úkolu.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 46). Je důležité se vždy zaměřit na konkrétní dítě a zvážit na základě jeho vývojové úrovně, jaké úkoly jsou zrovna pro něho vhodné, s jakými materiály bude pracovat a jaká bude celková náročnost aktivity (Tuckermann et al., 2014). Mezi typy strukturovaných úloh patří například krabicové úlohy, úlohy v deskách, v pořadačích (šanonech), nebo pracovní listy a sešity (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.1.3 Vizualizace

Dalším velmi důležitým principem strukturovaného učení je vizualizace, která je potřebná pro úspěšnou strukturalizaci prostoru, času a činností. Pokud je vizuální

podpora zaměřená na konkrétního jedince a respektuje všechny jeho potřeby a možnosti, usnadňuje mu tak samostatně plnit jednotlivé činnosti. Podle Čadilové a Žampachové (2008, s. 51) „dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí.“. Vizuální podpora umožňuje lidem s PAS porozumět lépe verbálním informacím a rozvíjet komunikační dovednosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace prostoru

Při realizaci prostorové vizualizace musíme především dbát na přehlednost prostředí, aby se v něm dokázal člověk s PAS snadno a samostatně orientovat. Například pomocí skříněk, polic, organizérů, koberců, barevných pásek a nátěrů k ohraničení daného místa (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace času

Časová vizualizace i strukturalizace musí vždy odpovídat vývojové úrovni jedince. K vyjádření času využíváme, již zmíněný, denní režim, na kterém lze přehledně zobrazit sled činností. Mezi formy vizualizace času patří konkrétní předměty, fotografie, piktogramy, nebo slovní obrazy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace činností

Nejjednodušším pracovním schématem je činnosti, které má dítě vykonat nejprve, seřadit na pracovní desce zleva doprava, kde je i zřetelné jejich pořadí. Složitější formou jsou úlohy kódované. Kódy mohou být konkrétní předměty, písmena, fotografie nebo obrázky, které jsou seřazené na pracovní desce a úkolem dítěte je si aktivity s takovým označením připravit a vypracovat. Pro správné dodržování postupů a rozvoj samostatnosti jsou také vhodná procesuální schémata, kde je určitá aktivita zobrazena krok po kroku (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.1.4 Motivace

Plháková (2003, s. 319) ve své knize motivaci definuje „jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“.

Klíčovou rolí při práci s dětmi, a nejen těmi s PAS, je právě dostatečná motivace. Motivací jsme schopni „*ovlivňovat pozitivní chování konkrétního dítěte, dokážeme často předcházet problémům v chování a ovlivnit konkrétní chování, které je v dané situaci sociálně a komunikačně přiměřené.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 66).

Efektivní je uplatňovat pozitivní motivaci. Dítě motivujeme k vykonání nějaké činnosti tím, že mu slíbíme odměnu. Odměňování může mít několik forem, přičemž tou nejnižší formou jsou odměny materiální. Patří sem například jídlo, sladkosti, či drobné předměty. Tou vyšší formou jsou odměny činnostní, kdy po dokončení úkolu, nebo za vzorné chování, si dítě smí například pustit televizi, poslechnout hudbu, hrát si se svou oblíbenou hračkou a tak podobně. Vždy musíme ke každému přistupovat individuálně a vybírat takové odměny odpovídající jeho zájmům. Tou nejvyšší možnou formou jsou pak odměny sociální, mezi které patří pochvala, ocenění, zpětná vazba za provedenou práci.

U jedinců s PAS je nutné, aby odměna, ať již bude v jakékoliv formě, byla vizualizovaná a předána většinou ihned po dokončení zadané práce. Je potřeba motivaci znázornit v pracovním schématu, nebo na žetonovou tabulku. Při tzv. žetonovém systému odměňování sbírá dítě postupně žetony, které mohou být ve formě drobných předmětů, nebo obrázků. Po nasbírání určitého počtu žetonů, dítě dostane odměnu. Vyšší formou žetonového odměňování je nechat si dítě samo vybrat z motivační tabulky, jakou formu odměny si vybere. Díky tabulce přesně vidí, kolik mu ještě zbývá se k vytoužené odměně dostat.

I odměňování je závislé na míře symptomatiky u dítěte. Způsob a formy odměn samozřejmě určujeme podle toho, aby dítě co nejvíce vedly k pozitivnímu chování a byly efektivní (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.2 Didaktické pomůcky pro děti s PAS

Při vzdělávání žáků s PAS je využívání různých didaktických pomůcek velmi důležité. Jak již bylo zmíněno v předešlých kapitolách, děti s PAS mají jisté problémy s koncentrací a orientací, a právě díky vhodně vytvořeným a zvoleným pomůckám lze tyto obtíže částečně kompenzovat (Čadilová et al., 2012). Dle Žampachové et al. (2015, s. 160) didaktické pomůcky pomáhají „*názorně zprostředkovat učební látku, lépe porozumět učivu, aplikovat teoretické poznatky do praxe, lépe udržet žákovu pozornost*

u probíraného učiva, také se prostřednictvím pomůcek učivo stává zajímavější a práce s nimi může být pro dítě výrazně motivující. “.

Při tvorbě individuálně upravené pomůcky se musíme soustředit na zjištění problému u dítěte a snažit se najít jeho příčinu. Od pedagogických pracovníků se vyžaduje vysoká míra citlivosti a vnímavosti, protože není vždy tak snadné zjistit, co je zdrojem neobvyklých projevů chování u dítěte (Čadilová et al., 2012).

„Pomůcky, které jsou vytvářeny pro cílovou skupinu žáků, jsou zhotovovány v souladu s principy metodiky strukturovaného učení tak, aby napomáhaly žákům orientovat se v učivu a názorně jim zprostředkovaly učební látku. “ (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 72). Mimo jiné vycházíme z vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu dítěte, jeho chování, dosavadních vědomostí, zkušeností a schopností (Čadilová et al., 2012).

Aby byla zajištěna funkčnost dané pomůcky, je potřeba se při jejím vytváření zaměřit na konkrétní specifika a potřeby dítěte, tedy využít princip individualizace. Lze využívat i volně dostupné didaktické pomůcky, ale i přesto je nutné na většině z nich provést drobné či větší úpravy. Pomůcka by měla být vždy přehledná a dítěti tak zřejmé, co se od něho očekává, tedy jaké je zadání.

„Základním faktorem při výběru učebních pomůcek při aplikaci strukturovaného učení je respektování vývojové úrovně žáka. “ (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 73). Vhodné učební pomůcky si pedagog vybírá především na základě toho, jaké jsou cíle výuky, jaké jsou doposud dosažené výsledky ve vzdělávání dítěte, ale také podle podmínek realizace a na základě zkušeností a schopností pedagoga.

<i>Originální předměty a reálná zobrazení</i>	<i>Konkrétní předměty (rohlík, bota, kostka, korále, tkaničky apod.), reálné vzory, pracovní a procesuální schémata v reálné podobě.</i>
<i>Symbolická znázornění a zobrazení</i>	<i>Karty – fotografie, obrázky, piktogramy, slovní karty; pracovní a procesuální schémata, denní režimy, rozvrhy hodin, mapy pro úkoly, vzory úkolů, kreslené sociální scénáře.</i>

<i>Strukturované úlohy</i>	<i>Krabice, desky, šanony.</i>
<i>Textové pomůcky</i>	<i>Pracovní listy, pracovní sešity, záznamové archy, učebnice, sociální scénáře.</i>
<i>IT prostředky; cvičení a programy</i>	<i>PC, notebook, netbook, tablet, iPad, komunikátory, DVD, programy na PC, audionahrávky.</i>
<i>Speciální pomůcky</i>	<i>Pomůcky pro tělesnou výchovu, šablony, haptické pomůcky.</i>
<i>Upravené společenské hry</i>	<i>Lota, pexesa, domina, mozaiky.</i>

(Čadilová, Žampachová, 2015, s. 74).

Jedním z nejčastěji používaných druhů pomůcek jsou například konkrétní předměty, které jsou snadno dostupné, a navíc dokáží reálně zobrazit skutečnost. Zástupné předměty mohou být různé, často je ale potřeba předměty dále upravit, například je vložit do průhledného obalu, nalepit na destičku a provést další různé úpravy pro efektivní využívání pomůcky, které mimo jiné zabrání případnému poškození (Žampachová, Čadilová, 2015).

Pro symbolické znázornění a zobrazení skutečnosti lze použít dvojrozměrné karty, na kterých je daná činnost, či předmět znázorněn fotografií, piktogramem, nebo písemnou formou. Pro co nejefektivnější použití je vhodné karty zalaminovat a opatřit suchým zipem. Následně lze s kartami různě pracovat podle potřeby (Žampachová, Čadilová, 2015).

Pro zviditelnění časové struktury lze použít denní režim, který byl již zmíněn v předešlé kapitole, nyní se můžete dočíst bližší charakteristiku. Denní režim může být vytvořen nástěnnou, nebo přenosnou formou. Dítě má tedy přehled o jednotlivých činnostech a o jejich posloupnosti. Je mu známo, co a kdy bude dělat. Důležité je především pochopení jednotlivých sdělovaných informací a dokázat se jimi řídit (Čadilová, Žampachová, 2008). Nástěnný denní režim je vytvořen z lišty, která je zavěšena na zeď, nebo na tabuli, přičemž karty s danými činnostmi jsou laminované a díky suchému zipu je lze na lištu různě umisťovat. Ve třídě má každý žák svoji vlastní lištu, která bývá označena fotografií a jménem. Pro efektivitu je nutné dítěti konkrétní symboly a systém režimu

vysvětlit a začít s nácvikem, aby si dítě pravidla používání denního režimu osvojilo co nejdříve (Čadilová, Žampachová, 2008).

Základním pravidlem strukturovaného učení je znázornit po sobě jdoucí aktivity buď zleva doprava, nebo shora dolů. Každé dítě je z hlediska symptomatiky rozdílné, proto je důležité činnosti na kartách znázornit individuálně, pomocí piktogramů nebo fotografií. Po skončení dané aktivity vloží kartu do odkládacího košíku a tím je zřetelné její ukončení (Čadilová, Žampachová, 2008).

Pokud se dítě dobře orientuje podle nástěnného režimu, je možné zavést i ten přenosný, vytvořený pomocí desek s nalepeným suchým zipem a laminovaných karet se symboly. Stejně tak se mohou používat i režimy dlouhodobé (Čadilová, Žampachová, 2008).

Při strukturalizaci a vizualizaci času se pro žáky s PAS vytváří pracovní a procesuální schémata. Pracovní schéma znázorňuje sled zadaných úkolů, které dítě čeká. Procesuální schéma je „vizualizovaný sled určité činnosti rozfázovaný na dílčí kroky.“ (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 78). Jeho používání by mělo vést k samostatnosti dítěte a k nácviku sociálních dovedností.

Strukturované úkoly jsou vhodné především pro samostatnou práci žáka. Pro rozvoj jemné motoriky a manipulaci s předměty jsou velice vhodné krabicové úkoly, které jsou jednou z nejjednodušších forem strukturovaných úloh. Zde je potřeba zaměřit se na přehlednost a snadnou manipulaci s úkoly. Pokud žák zvládá orientaci na ploše, pak jsou pro něho vhodné i další typy úloh. Například úlohy v deskách, při čemž je vždy důležité, aby před sebou dítě mělo jen jeden úkol (Čadilová, Žampachová, 2008). Úlohy v deskách jsou náročnější, především kvůli manipulaci s deskami a úlohou, která se většinou skládá z dvojrozměrných komponentů. Následně se stupeň obtížnosti zvyšuje, a to zadáním úlohy v pořadačích (šanonech), kde je zařazeno více úloh, které má dítě splnit (Žampachová, Čadilová, 2015).

Textové materiály jako jsou sešity, pracovní listy a učebnice vyžadují podle Žampachové, Čadilové (2015, s. 82) „*velmi dobrou orientaci na ploše, dobré motorické schopnosti a většinou i zvládnutou dovednost čtení a psaní.*“.

PC, notebooky, tablety, programy na PC, audionahrávky, DVD, komunikátory a další IT prostředky vedou ke zpestření výuky a pro děti je jejich využívání velmi oblíbené a

motivující. Pokud má dané zařízení možnost využívat i takové pomůcky, výuku to může velmi usnadnit (Žampachová, Čadilová, 2015).

V současné době se v souvislosti s moderní technikou využívá také metoda videomodeling. Videomodeling, nebo videomodelování, je další způsob, jak děti s PAS naučit nějaké sociální dovednosti nebo určitému způsobu chování. Dovednosti, které se děti s PAS mohou naučit prostřednictvím videa, mohou být komunikační, sociální, herní a další uplatňující se v každodenním životě (Raising children, ©2023).

Posledním typem pomůcek jsou pomůcky speciální. Takové pomůcky „*používáme v situacích, kdy rozvoj určité dovednosti běžnými metodickými postupy a s využitím dosud využívaných pomůcek selhává.*“ (Žampachová, Čadilová, 2015, 85).

Aby spolupráce mezi dítětem a pedagogem, nebo rodičem dobře fungovala, další důležitou pomůckou je motivační systém, který byl již zmíněný v předešlé kapitole.

Praktická část

4 Výzkumná část

Teoretická část bakalářské práce čtenáři nastínila problematiku poruch autistického spektra (dále jen PAS), dále se zabývala problematikou sociálních dovedností a možnostmi práce s dětmi trpící touto poruchou. Nastínila přehled současných didaktických pomůcek pro žáky s PAS, včetně videomodelingu.

Praktická část se nyní orientuje na vybraného žáka s PAS předškolního věku, kterému po zjištění jeho stavu byla vytvořena didaktická pomůcka, výše zmíněné video, umožňující rozvoj určité sociální dovednosti.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je v první řadě zjištění úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte předškolního věku, a to na základě vlastního pozorování, rozhovorů s pedagogy v MŠ, rodiči dítěte a analýzy dokumentů. Dále ke zjištění úrovně dítěte bude nápomocný screeningový nástroj CARS2-ST (viz Příloha č. 5). Po získání výsledků, která sociální oblast je u dítěte problematická, je tedy dalším cílem vytvořit didaktickou pomůcku pro rozvoj konkrétní dovednosti, kterou následně aplikujeme v praxi.

Přesná formulace výzkumného cíle tedy zní: Zjistit, jaká je úroveň sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku a na tomto základě vytvořit a pilotně ověřit didaktickou pomůcku pro rozvoj vybrané problematické sociální dovednosti.

4.2 Metodologie výzkumu

Výzkumná část byla zpracována formou kvalitativního výzkumu, jehož definice v knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (2007)* zní následovně: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17).

Pro sběr dat byla využita metoda přímého a zúčastněného pozorování a rozhovorů. Zúčastněné pozorování dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 143) můžeme definovat „*jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“. Účelem pozorování je danou situaci zachytit a pochopit celý kontext, ve kterém se odehrává.

Pozorování bylo v tomto případě uskutečňováno převážně prostřednictvím screeningové metody CARS2-ST. Ke zjištění stavu sociálních dovedností u dítěte posloužila posuzovací škála dětského autismu CARS2-ST, o které je již zmínka v teoretické části této práce. Záznamový list CARS2-ST jsem vyplňovala na základě informací od pedagogek v MŠ, matky dítěte a mého vlastního pozorování, které probíhalo jedno celé dopoledne ve třídě speciální MŠ. Dítě jsem pozorovala v různých situacích během dopoledne stráveného ve třídě při volné hře, ranním rituálu, práce u stolku, stolování, také na procházce. Jelikož třídu navštěvují ještě další tři žáci s PAS, pozorovanou oblastí také bylo chování dítěte ke spolužákům, dále i k pedagožkám.

Metoda pozorování je doplněna také rozhovory a analýzou dat, aby informace o daném případě byly kompletní. Rozhovory při tomto výzkumu probíhaly s pedagogy ve speciální MŠ a matkou dítěte. Rozhovory probíhaly převážně volně. Jak jsem již zmínila, v této třídě jsem již absolvovala praxi, tudíž prostředí, pedagogové a žáci ve třídě mi nebyli cizí.

Pro získání co nejvíce informací o žákovi s PAS mi ale přesto byl nápomocný dotazník pro rodiče a pečovatele CARS2-QPC (viz Příloha č. 4), který mě navedl a poskytl nejdůležitější otázky na dítě a projevy jeho diagnózy a chování. Jak pedagogové, tak matka dítěte mi poskytli dostatečné informace a odpovědi na otázky vždy dostatečně rozvedli. Rozhovory probíhaly v prostorách školy, v klidné a tiché místnosti.

Dále jsem si prostudovala dokumenty dostupné od pedagogů ve speciální MŠ. Především doporučení speciálně pedagogického centra, vstupní charakteristiku dítěte do speciální MŠ a diagnostiku dítěte prováděnou pravidelně ve speciální MŠ.

Využitým designem kvalitativního výzkumu je případová studie, kdy „*základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu).*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97).

Při kvalitativním přístupu nesmí být také opomenut vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání. V této třídě jsem absolvovala praxi již dva semestry, tudíž jsem chlapce také dostatečně poznala a mohla si povšimnout i například jistých pokroků. Samotné intenzivní rozhovory s pedagogy a matkou dítěte probíhaly v rozmezí od března do května tohoto roku.

Hlavní výzkumné otázky byly:

- Která sociální dovednost je u chlapce stále problematická a stála by za zlepšení?
- Jaký typ didaktické pomůcky by byl pro daného žáka s PAS nejvíce vhodný?

Na první otázku jsem získala odpověď pomocí již zmíněného pozorování, rozhovorů, analýzy dat, screeningové metody CARS2-ST. Druhá otázka, která se soustředí na výběr vhodné pomůcky a její tvorbu, byla především konzultována s pedagožkami, které v tvorbě pomůcek jsou zkušené a vybraného žáka velmi dobře znají. Po zvážení všech okolností bylo za vhodnou pomůcku zvoleno natočení videa, metodou videomodelování. Následná aplikace v praxi probíhala též ve třídě speciální MŠ. Samotná pilotáž pomůcky probíhala jeden týden s mou přítomností, ovšem pomůcku pedagožky využívaly i nadále.

4.3 Etika výzkumu

V souladu se zásadami etické realizace výzkumu bylo nutno požádat o souhlas s účastí ve výzkumném projektu této bakalářské práce nejprve ředitele školy, ve které byl výzkum prováděn (viz Příloha č. 1). Dále pak rodiče dítěte, na kterém byl výzkum prováděn (viz Příloha č. 2). V neposlední řadě také bylo nutno požádat o informovaný souhlas rodiče dítěte, které účinkovalo ve videu (viz Příloha č. 3).

Z hlediska ochrany osobních údajů bylo jméno a údaje dítěte, také název školy v obsahu textu anonymizováno, tedy neuváděno.

4.4 Charakteristika vybraného dítěte

Před nástupem do mateřské školy (zřízené podle §16 odst. 9) chlapec (v době sběru dat bylo chlapci 5 let) absolvoval vyšetření ve speciálně pedagogickém centru. Na základě provedeného vstupního speciálně pedagogického vyšetření a lékařské zprávy klinické psycholožky lze chlapce považovat za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, při

čemž k naplnění vzdělávacích možností je nutné zajištění podpůrných opatření převažujícího čtvrtého stupně.

Podle doporučení SPC by výuka a práce s chlapcem měla vycházet z principů strukturovaného učení opírající se o strukturalizaci, vizualizaci a individualizaci. Udržovat stálost prostředí a upravit jej dle speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, tedy strukturovat prostředí, dodržovat režim dne, vizualizovat denní režim i dílčí aktivity pomocí pomůcek jako jsou kartičky s fotografiemi, obrázky, piktogramy atd., dále využívat i motivační systém odměn, pokud je potřeba. Je nutné vést činnosti v kratších časových intervalech a častěji je střídát.

Chlapec nastoupil do speciální mateřské školy konkrétně do autistické třídy v listopadu roku 2021 ve věku 4 let. Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky se na prostředí adaptoval poměrně dobře. V MŠ pobýval do 10:00, v dubnu roku 2022 byl však adaptační pobyt prodloužen do 12:00. Chlapec se velmi rychle učí novým věcem, proto rychle pochopil strukturovaný režim, který je používán ve třídě. *„Chápe, že musí všechny kartičky s činnostmi z tabule zmizet a tím se blíží k odchodu domů, což je znázorněno kartou domečku a fotografií maminky.“* (učitelka MŠ, dále jen uč. MŠ).

Z rozhovoru s učitelkami a jejich pracovních poznámek při diagnostice dítěte v MŠ z února 2023 se chlapec ve třídě uvolnil a zdá se, že do ní chodí rád. *„Rád plní různé úkoly – potřebuje být stále zaměstnán. V opačném případě se začne nudit (bere dětem hračky, rozhazuje hračky po místnosti, křičí, bouchá se).“* (uč. MŠ). Úkoly zvládá velice dobře vyřešit díky své perfektní zrakové paměti. *„Jednou úkol uvidí, na druhý pokus ví přesně, jak to má být správně.“* (uč. MŠ). Dokonce se začíná rozmlouvat, žvatlat a snaží se opakovat slyšená slova.

Již před nástupem do MŠ byl chlapec schopný udržet osobní čistotu – sám si došel na toaletu, ruce si zvládá umýt s dopomocí, stejně tak je to i s oblékáním.

Chlapec velmi pěkně přiřazuje barvy, navléká korálky, přiřazuje tvar k jeho obrysu, skládá puzzle, rád hraje pexeso a další jeho oblíbenou hračkou jsou různé skládačky. Z rozhovorů s matkou i učitelkami Vojtěch raději preferuje individuální hru, do společné hry s dětmi se nezapojuje.

4.4.1 Vyšetření pomocí screeningové metody CARS2-ST

Pro zjištění úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte posloužila screeningová metoda, posuzovací škála dětského autismu CARS2. Pro příslušnou věkovou skupinu byla využita verze standardní CARS2-ST. Před začátkem vyšetření bylo nutné si prostudovat samotnou příručku CARS2, která přesně popisuje, jak se screeningem pracovat a zaznamenávat odpovědi.

Vyšetření probíhá především na základě pozorování dítěte v různých situacích. Pozorováno bylo 15 oblastí. Během jednoho dopoledne stráveného ve třídě speciální MŠ jsem zjišťovala a následně do záznamového listu zaznamenávala úroveň jednotlivých oblastí.

V této třídě jsem již absolvovala průběžnou praxi, proto jsem třídu a chlapce znala a vyšetření tak probíhalo snadněji. K doplnění, či upřesnění výsledků jsem stav dítěte konzultovala s pedagožkami ve třídě a velmi nápomocný mi byl také dotazník pro rodiče a pečovatele CARS2-QPC.

Nyní se zaměříme na jednotlivé oblasti, které byly pozorovány:

Vztah k lidem

Chlapec je velmi kamarádský a kontaktní. Je u něho velmi zřetelné, že má rád fyzický kontakt a dotek. Při rozhovoru s paní učitelkou: „*S druhými i dětmi navazuje vztah tím, že přijde a silně se k nim přitiskne hlavou.*“, což bylo dost časté při samotném pozorování. Chlapec se za mnou několikrát přišel pomazlit, stejně tak i za jinou paní učitelkou. Touto potřebou mazlení a objímání zahajuje dost často sociální interakci s druhými. Ostatním dětem ale bývá jeho přehnaný zájem nepříjemný, žádná přátelství tedy nejsou navázána. Se svými vrstevníky neví, jak si hrát a raději tráví čas sám.

Imitace

Chlapec napodobuje jen to, co on sám chce a kdy se mu chce. Občas nejprve nereaguje, ale po chvíli například gesto sám udělá, pokud zaujalo jeho pozornost. Většinou napodobuje chování jako je tleskání rukama nebo jednoduché hlasové projevy.

Emoční reakce

Má mírně omezený rozsah emočních projevů. Z jeho tváře lze poznat emoční výraz, který odpovídá nějaké situaci, ale velice málo. Většinou má neutrální výraz. Z rozhovoru s maminkou se ale od nástupu do MŠ u chlapce zlepšil jeho oční kontakt

s druhými. Ráno přijde do třídy MŠ a místo pozdravu se musí na každého alespoň podívat.

Nelze říci, že by chlapec chápal pocity a názory druhých. Ale pozná, že se něco děje, když druhý zvýší hlas, nebo když se směje.

Pohybové projevy

Chlapec je fyzicky zdatný. Rád leze a šplhá po prolézačkách, klouzačkách, houpe se. Jeho pohybové projevy jsou věku velmi přiměřené. Pohybuje se snadno, obratně a koordinovaně jako většina dětí stejného věku. Co se týká nějakých neobvyklých pohybů prstů, rukou, paží, nohou, tak ty občas provádí při nějakém napětí, rozčilení, vnitřní nepohodě. Stejně tak se u něho objevují drobné sebepoškozovací projevy, jako je bouchání hlavou (do polštáře, ale i do tvrdého). Převážně to bývá při nepochopení okolí jeho přání, protože mu nerozumí.

Používání předmětů

Chlapec má moc rád zvířátka (figurky, plyšáky, nebo zvířata na obrázku), knihy, lepoprela, a vše co je barevné. Má v oblíbě barevné skládačky, které dokáže velice rychle složit. Stejně tak jako puzzle, které již zvládl složit před nástupem do MŠ.

Ve třídě si sám od sebe nehraje. Většinu času, pokud si zrovna neprohlíží oblíbené lepoprelo, neskládá nějaký obrázek, či neskládá puzzle, hračky po třídě různě rozhazuje. Jak řekla jedna z učitelek: „*Molitanové kostky hází z výšky dolů a pozoruje je ze strany, na hřišti zase písek hází ze své výšky a sleduje svrchu.*“.

Nehraje si s ostatními dětmi, spíše je jen pozoruje, hračky jim mnohdy sebere a rozhodí po třídě.

Adaptace na změny

Při změně rutiny někdy více, někdy méně projevuje úzkost nebo strach výrazem obličeje nebo tělesným neklidem. Za dobu pozorování jsem si toho párkrát všimla, když jsme čekali na ostatní děti. Toto mi potvrdila i maminka, že pokud činnosti nepostupují plynule, je velmi netrpělivý. Hlavně pokud maminka s chlapcem musí navštívit lékaře, úřady, poštu, ... Například při změně místa, nebo činnosti v MŠ „brblá“ a rozčiluje se. Dříve snášel změny ale o dost hůře.

Při rozhovoru s maminkou jsem se dozvěděla, že je jinak dítě velmi zvědavé. Při vstupu do nového prostoru jde ale pomalu a hodně si prostředí prohlíží. Nové hračky, nebo nové oblečení přijme většinou bez problémů.

Problém mnohdy nastává, pokud mu někdo zasáhne do činnosti, které věnuje veškerou svou pozornost. Může se rozzlobit, nebo být naopak smutný.

Zrakové reakce

Má sklon se na věci dívat z neobvyklého úhlu pohledu nebo jedním okem, jak je již zmíněno výše u *Používání předmětů*. Zpravidla se tedy na předměty dívá velmi blízko očí. Doma v zrcadle se prohlíží, dělá na sebe obličej, nosí si před zrcadlo své oblečení, které na sobě zkouší.

I když se již přestal vyhýbat pohledu do očí druhých lidí, je stejně občas nutné mu oční kontakt připomínat.

Sluchové reakce

Chlapec si také rád vybírá hračky, které „vrčí“. Tento zvuk ho uklidňuje. Jeho sluchové reakce jsou mírně abnormní. Někdy je potřeba mu daný zvuk zopakovat, aby upoutaly jeho pozornost. Jeho reakce na některé zvuky jsou tedy trochu zpožděné.

Chuťové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů

Vůči nějakým pachům, nebo texturám senzitivitu neprojevuje. V MŠ rád pracuje s barvami, lepí, stříhá, vyrábí. Často se nadměrně zabývá osaháváním, očicháváním a mačkáním druhých. Od paní učitelky vyžaduje „Vařila myšička kašičku...“. Vždy vezme její ruku a poté se začne zlobit, pokud daná osoba nesplní jeho přání.

Strach nebo nervozita

Mírně abnormní strach nebo nervozita při situacích, které jsou pro chlapce nové a neznámé. Skřípe zuby, „vrčí“ a „brblá“, pokud mu je nějaká situace nepříjemná. Jak je již zmíněno v *Adaptace na změny*.

Verbální komunikace

Chlapec vůbec nepoužívá smysluplnou řeč. Začíná se sice rozmlouvat a žvatlat, ale převážně vydává podivné zvuky a skřeky. Jeho maminka při vyplňování dotazníku CARS-QPC uvedla, že chlapec používá jednoduchá slova, kterým ona rozumí. Žádná taková ale v MŠ neříká a při rozhovoru s učitelkami se jim to zdá nepravděpodobné.

Nejspíše svému synovi maminka rozumí a ví, co po ní žádá, co by jí chtěl sdělit, i když pro ostatní osoby je jeho řeč nerozpoznatelná. Jediná slova, kterým lze v MŠ rozumět je při odchodu „*Papa*“ a „*Tam*“.

Reaguje ale na zavolání jménem tím, že se otočí, občas reaguje na mimiku, gesta a změny tónu hlasu druhých lidí. Sice má stále ještě problém s napodobováním zvuků, slov a pohybů druhých, ale alespoň se snaží slyšená slova opakovat. Veškerá tato komunikace se ale podle maminky zlepšila s nástupem do MŠ, kde byl najednou chlapec sám bez matky a musel se v kolektivu adaptovat, nějakým způsobem se snažit sdílet své pocity a přání, aby to ve třídě sám zvládl.

Neverbální komunikace

Dítě nedokáže své potřeby nebo přání neverbálně (vlastně ani verbálně) vyjádřit druhým. Jednoduché neverbální komunikaci rozumí, ale sám tak nekomunikuje. Paní učitelky ho v MŠ učily pozdrav – říct „*Papa*“ a zamávat, v jeho případě spíš jen rukou jednou mávne. Toto ale udělá automaticky a stále ne cíleně na konkrétní osoby, se kterými se chce rozloučit.

Úroveň aktivity

Chlapec je nadměrně aktivní, jak řekla jedna z učitelek: „*Má přebytek energie, kterou potřebuje vyventilovat, třeba skákáním na gauči.*“. Je tedy důležité při práci s dítětem volit kratší úlohy, kterým bude schopen věnovat svou pozornost.

Úroveň konsistence intelektových schopností

„*Chlapec má vynikající fotografickou paměť – vyfotí si očima úkol a následně ho zvládá vykonat velmi rychle.*“ řekla jedna z učitelek.

„*Velmi dobře rozumí základním pravidlům a pravidlům v sociální oblasti.*“ I dle mého názoru se učí velice rychle. Například při řízených činnostech, které jsem ve třídě vedla během své praxe, zadání pochopil snadno a úkol s nadšením vykonával.

Celkový dojem

Celkově byl tento screening vyhodnocen a také se tím potvrdilo, že chlapec vykazuje řadu symptomů PAS. Z rozhovorů s pedagogy i rodiči dítěte a vlastního pozorování jsme shledali jako nejvíce problematickou oblast verbální a neverbální komunikace. Chlapec není schopen verbálně komunikovat, nedokáže tedy vyjádřit ani svá přání a potřeby. Pokud něco chce, na danou věc se podívá, rozhazuje rukama a očekává od

druhého, že mu věc poskytne, aniž by pro to dítě udělalo nějaké gesto, nebo na věc ukázalo. K podpoře a usnadnění komunikace je důležité naučit dítě ukazovat, aby se stalo více samostatným.

Screeningová metoda CARS2-ST k posuzování dětského autismu byla velice nápomocná a zajistila tak pro výzkum základní přehled sociálních oblastí, které bylo nutné pozorovat, a snáze zjistit jejich úroveň.

4.5 Výběr a tvorba pomůcky

V předešlé kapitole je již zmíněno, která sociální oblast byla nejvíce problematická. Tématem bakalářské práce je rozvoj sociálních dovedností u dítěte s PAS a v této části se nyní zaměříme na výběr a samotnou tvorbu pomůcky, která k rozvoji a zlepšení sociálních dovedností bude sloužit.

Vhodnou metodou sloužící k naučení se určitého vzorce chování je tzv. videomodeling, neboli videomodelování. Videomodelování (dále jen VM) se stalo velmi efektivním nástrojem ve výuce žáků s PAS. Tzv. basic video modeling, tedy základní VM, spočívá v tom, že pedagog, rodič, vrstevník nebo výzkumník natočí videozáznam modelové situace. Poté během soustavného sledování názorného videa dítě s PAS snadněji pochopí vzorec chování, který by mělo být i schopné aplikovat v praxi (Autism Classroom, ©2023).

VM je založeno na teorii sociálního observačního učení kanadského psychologa Alberta Bandury. Jedná se o proces osvojování si sociálních dovedností, při kterém se lidé učí jeden od druhého sledováním a následným kopírováním (Raising children, ©2023).

Důvodů, proč byl zvolen tento typ pomůcky, je hned několik. Videonahrávka přímo zachytí reálné zobrazení skutečnosti a situace je tak dítěti jasnější a snadněji pochopitelná než například z piktogramů, fotografií. Sledování videa přes obrazovku je mnohdy efektivnější, zábavnější a motivující. Vytvořené video je pak dítěti dostupné převážně kdykoliv, pokud je ovšem k dispozici technika (jako mobilní telefon, tablet, obrazovka počítače či televize).

Metodu VM lze využít k rozvoji hry, sociálně komunikačních dovedností, ale především k rozvoji dovedností každodenního života, které vedou k sebeobsluze a samostatnosti.

K tomu, aby bylo video efektivní a kvalitní, předcházela určitá příprava. Prvním krokem bylo rozpoznat a určit, na kterou problematickou sociální dovednost se pomůcka bude orientovat. U vybraného dítěte je více oblastí, ve kterých jsou jisté odchylky, ovšem po rozhovorech s pedagogy jsme shledali nejvíce problém v sociální interakci při žádosti, prosbě o danou věc. Dítě není schopné požádat, poprosit, zkrátka říct si o to, co vlastně od druhé osoby žádá. Pomůcka by tedy měla sloužit ke znázornění a upevnění si určitého vzorce chování. Vzorcem chováním v tomto případě myslíme naučit se ukázat na danou věc, o kterou následně požádat, poprosit a poděkovat.

Vybraný chlapec rád tráví čas na tabletu a s moderní technikou do jisté míry zvládá dobře manipulovat. Z rozhovoru s matkou dítě rádo sleduje televizi a reálné situace v ní zobrazené. Proto nápad pro natočení videozáznamu bylo shledáno jako nejvíce efektivní, jelikož je zde vysoká pravděpodobnost, že žáka zaujme.

Dalším nezbytným krokem pak bylo zohlednit faktory a zásady k samotnému natočení videa:

- Video by mělo být kratšího časového úseku, jasné a zřetelné.
- Je nutné nemít v záběru, v pozadí žádné rušivé elementy, a to jak vizuální, tak zvukové. Hrozí riziko, že by mohly upoutat pozornost dítěte a na chování zobrazené ve videu by se tak plně nezaměřovalo.
- Modelem by v tomto případě měl být vrstevník stejného pohlaví.
- Předměty využívané ve videu, pomocí kterých situaci znázorníme, by se měly týkat zájmů a zálib dítěte. Vybraný chlapec si rád prohlíží obrázkové knihy se zvířaty, proto byl zvolen tento typ hračky.

Po zohlednění všech faktorů a zásad pro tvorbu videí, byla modelová situace nahrána. Ve vytvořených videích pro chlapce s PAS se stal, po informovaném souhlasu zákonných zástupců modelem chlapec stejného věku žádající ve videu č. 1 o obrázkovou knihu, ve videu č. 2 o lahev s pitím, přičemž vždy nejprve poprosil, na věc ukázal a následně za ní poděkoval.

4.5.1 Video č. 1

Situace na videonahrávce se soustředí na sociální interakci při žádosti o hračku, v tomto případě konkrétně o obrázkovou knihu. Situace je vizualizovaná a také s verbálním doprovodem slov „*Prosím*“ a „*Děkuji*“. I když chlapec zatím verbálně nekomunikuje, je důležité, aby tato slova slyšel a věděl, co znamenají.

Následné ukázky z vytvořeného videa č. 1 ukazují názornou modelovou situaci, jak o obrázkovou knihu, kterou dítě chce, musí poprosit a následně poděkovat.



1. Záběr: Chlapec žádá o obrázkovou knihu. Svou žádost vyjadřuje jak verbálně („*Prosím*“), tak neverbálně gestem.



2. Záběr: Chlapec ukazuje na obrázkovou knihu.



3. Záběr: Podání knihy chlapci.



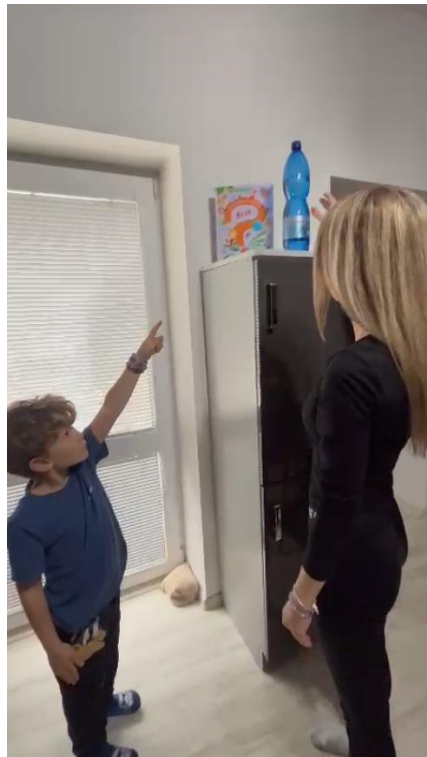
4. Záběr: Chlapec řekl „*Děkuji*“ a poděkování vyjádřil též gestem, respektive znakem využívaným v českém jazyce. Gesto/znak je prováděno pohybem ruky od úst dopředu.

4.5.2 Video č. 2

Druhé video modeluje stejnou situaci, ovšem zde má dítě na výběr ze dvou možností, a to obrázkovou knihu a lahev s pitím. Toto video bylo natočeno a posléze prezentováno chlapci s PAS z toho důvodu, aby bylo zřejmé, že žádost se nevztahuje jen na hračky, ale taky na jinou věc, zde na lahev s pitím. Dále by se například mohla využít žádost o nějakou aktivitu, činnost, či jiné přání.



1. Záběr: Chlapec žádá o lahev s pitím. Svou žádost vyjadřuje jak verbálně („*Prosím*“), tak neverbálně gestem.



2. Záběr: Chlapec ukazuje na lahev s pitím.



3. Záběr: Po podání lahve, chlapec řekl „*Děkuji*“ a poděkování vyjádřil též gestem, respektive znakem využívaným v českém jazyce. Gesto/znak je prováděno pohybem ruky od úst dopředu.

4.6 Aplikace pomůcky v praxi

Po vytvoření videí byla dalším krokem samotná aplikace pomůcky v praxi. Je nutné znovu zmínit, že chlapec se velmi rychle učí novým věcem, pokud ho zaujmou. Pomůcka, tedy video promítáno přes tablet, se kterým zvládá manipulovat a rád s ním pracuje, byla vytvořena konkrétně pro vybraného chlapce, tudíž pravděpodobnost, že chlapce zaujme, především díky zařízení a netypičnosti pomůcky, byla vysoká.

Pro použití pomůcky v praxi bylo důležité nejprve vybrat správné místo, kde by mělo dítě na sledování klid a dokázalo se plně soustředit. Po ranním rituálu jsme společně s učitelkami speciální MŠ usadily chlapce ke stolku a video mu přehrály na tabletu, který mají ve třídě vždy k dispozici. Chlapec měl u stolu na sledování klid a nic ho nevyrušovalo.

Video č. 1 není dlouhého rozsahu, proto jsme video chlapci pustily několikrát za sebou. Po celou dobu video sledoval a plně se soustředil na to, co pozoruje. K tomu, aby pochopil, že se žádost nevztahuje jen na hračku (ve videu o obrázkovou knihu), jsme mu pustily i dvakrát za sebou video č. 2 (žádost o lahev s pitím). U stolku a klidného sledování videa vydržel sedět přibližně minutu a půl. Poté se již nedokázal koncentrovat, a proto bylo vhodné sledování videí ukončit.

Další nezbytnou částí k tomu, aby se chlapec naučil danou sociální dovednost, je samotný trénink dovednosti. V tomto případě se nejen má dítě naučit poprosit, ale také poděkovat. Aby dítě nebylo přetíženo, bylo nutné se nejprve soustředit jen na jednu z interakcí, a to na Prosím.

Po shlédnutí videa jsme se chlapce během dopoledne snažili naučit jednoduché gesto Prosím a to v různých situacích. Během volné hry přišel za jednou z pedagožek, podíval se na poličku, kde stála jeho oblíbená skládačka. Se slovním doprovodem „*Co bys chtěl podat?*“ ... „*Tak popros.*“ jsme asistovaným pohybem jeho rukou udělali gesto Prosím a poté věc dostal. Při takovém slovním doprovodu („*Tak popros.*“ ... „*Tak ukaž.*“) je možné riziko, že dítě nepochopí mezikroky nácviku a při této interakci bude i příště čekat na přesný pokyn, na základě kterého gesto udělá. U vybraného chlapce byl tento slovní doprovod využit z důvodu jeho nadání a chápání situace.

Stejnou situaci jsme zkusili při svačině, když chtěl přidat pití, což jsme poznali tak, že se podíval na stůl se džbánem čaje, začal rozhazovat rukama a držel kelímek. Vyzváním

dítěte „*Chceš pítí? Tak popros.*“ jsme znovu asistovaným pohybem dítě učili gesto Prosím.

Při volné hře jsme dítěti znovu videa pustili. Ty vydržel sledovat přibližně stejnou dobu jako poprvé. Po shlédnutí videa chtěl podat další hračku z police. Na výzvu „*Jakou chceš hračku? Tak ukaž.*“ na danou věc skutečně ukázal a sám spontánně poprosil gestem, za což ihned věc dostal. V tuhle chvíli byla velice důležitá pochvala, která dítě namotivovalo gesto dál používat. Při dalším nácviku se na dítě stačilo jen podívat a pochopil, že dotyčná osoba, kterou dítě chce o něco požádat, čeká na gesto Prosím. Fungovalo to tedy již bez slovního doprovodu „*Tak popros.*“ *Nebo „Tak ukaž.“*

Je zřejmé, že chlapec velice rychle pochopil, co gesto Prosím znamená a našel tak nejlepší způsob, jak svá přání vyjádřit. Na místo toho, aby rozhazoval rukama a byl rozčilený z nepochopení okolí jeho potřebám.

Následně jsme využili situace a zkusili mu do volné hry vstoupit a hrát si s jeho oblíbenými figurkami zvířátek. Když zaregistroval, že v rukou držíme jeho hračku, gestem o ní poprosil. Je ale stále nutné chlapce upozorňovat na oční kontakt při žádosti. Teprve poté věc dostane.

Po dvou dnech tréninku ve speciální MŠ začal chlapec dokonce sám doma využívat gesto Prosím při žádosti o věc.

Pro chlapce bude chvíli náročné naučit se gesto Děkuji. Je to především z toho důvodu, že jakmile žádanou věc dostane, ztrácí zájem a pozornost k dotyčnému, který mu věc poskytl.

Shrnutí

Na první výzkumnou otázku, tedy jaká je problematická sociální dovednost, jsme odpověď získali díky pozorování, rozhovorům s pedagogy a matkou dítěte, analýzy dat a také skrze screeningový nástroj CARS2-ST. Problém byl shledán především v neschopnosti požádat a poprosit o nějakou věc. Tato dovednost je velice důležitá k tomu, aby chlapec, který není schopen verbálně komunikovat, začal komunikovat neverbálně a využívat gesta pomocí kterých lze vyjádřit své potřeby a přání.

Další otázkou bylo, jaký typ pomůcky by byl pro vybraného chlapce nejvíce vhodný. Po rozhovorech s pedagogy byla vytvořena pomůcka ve formě videa, v rámci videomodelování. Nahrána byla názorná modelová situace, která chlapci předvedla, jak na věc, kterou si přeje, ukázat, poprosit a následně poděkovat.

Gesto Prosím si velice rychle osvojil a našel tak konečně způsob, jak snadno neverbálně sdělit, co od druhého žádá. Gesto Děkuji je ale dalším cílem do budoucna, které se žákem budou pedagožky ve speciální MŠ trénovat. Toto gesto je pro chlapce s PAS nyní nedůležité hlavně z toho důvodu, že vyžaduje další růst v sociálním chování a pochopení, že poděkovat patří mezi zásady slušného chování. Nicméně videonahrávka je pro dítě neustále k dispozici a záleží jen na pedagožkách speciální MŠ, kdy uznají za vhodné trénovat s dítětem gesto Děkuji.

Cíl práce, tedy zjištění úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS a na základě toho tvorba a následně pilotáž pomůcky, která bude adekvátní k rozvoji sociální dovednosti, byl dle mého názoru naplněn. Chlapce pomůcka zaujala a díky jejímu zpracování snáze modelovou situaci pochopil a následným trénováním začal gesto používat v praxi.

Diskuze

V teoretické části této práce byly představeny problémové oblasti u jedinců s PAS. Při mém šetření jsem zjistila, že dané dítě má výrazné problémy v oblasti jak verbální, tak neverbální komunikace, což je v souladu s Thorovou (2016), která uvádí, že osoby s PAS mívají mimo jiné problémy s gestikulací, mimikou, postojem těla a očním kontaktem. Co se týká gest, jedinci s PAS je buď používají neadekvátně k situaci, nebo vůbec. Což se potvrdilo při mém výzkumu u vybraného chlapce s PAS.

Podle Thorové (2016) je samozřejmě velkým úskalím pro osoby s touto diagnózou sociální chování. Sociálnímu chování se učíme již od útlého věku. Souhlasím s tím, že k tomu, aby se jedinec mohl plně začlenit do společnosti, je nutné, aby pochopil a správně uplatňoval společenské normy. Úroveň sociálních dovedností velmi ovlivňuje zařazení do společnosti. Podle Čadilové et al. (2012) je proto důležité, aby se u dětí s PAS tyto dovednosti rozvíjely, a to za pomoci vhodných metod a pomůcek. Primárním cílem rozvíjení a následného osvojení si sociálních dovedností je schopnost fungovat v různých situacích každodenního života (Čadilová et al., 2012). Vybraný chlapec díky pomůcce objevil způsob, jak získat od druhé osoby věc, kterou si přeje. Osvojil si nejen samotné gesto Prosím, ale také jednu ze zásad slušného chování, a to poprosit, požádat. Jsem si jistá, že si zatím chlapec není vědom určité morálky, ale snazšímu začlenění do společnosti to jistě napomohlo.

Cílem bakalářské práce bylo u vybraného dítěte s PAS konkrétní sociální dovednost rozvíjet pomocí vytvořené pomůcky. Jako pomůcka bylo vytvořeno video v rámci videomodelování. Tato metoda byla pro vybraného chlapce s PAS shledána jako nejvhodnější a dle mého názoru se v tomto případě osvědčila. Žampachová a Čadilová (2015) považují využívání tabletů, počítačů a dalších IT prostředků za velké zpestření ve výuce. Také s nimi souhlasím s tím, že pro dítě je práce například s tabletem zábavnější a motivující. To byl jeden z důvodů, proč jsem zvolila jako pomůcku právě videonahrávku prezentovanou dítěti prostřednictvím tabletu.

Jak uvádí ve své práci Ročková (2018) při videomodelingu má terapeut, učitel či rodič nad procesem modelování větší kontrolu. Video bylo natáčeno až do té doby, dokud nedosahovalo požadované podoby. Vytvořená pomůcka sice posloužila a v praxi se osvědčila, nicméně by mohlo dojít k jistým úpravám. Jůnová et al. (2013) ve své práci uvádí, že je důležité při natáčení videa dodržovat určité parametry. Například i to, že

pokud se ve videu objevují předměty a hračky, měly by být konkrétního dítěte, nebo aspoň dítěti známé, třeba z prostředí mateřské školy. Byla jsem si tohoto aspektu vědoma, přesto jsem video natočila pouze s podobnými předměty. I přesto chlapec situaci pochopil a nezáleželo mu na tom, zda předměty jsou nebo nejsou jeho vlastní. Což jistě souvisí s nadáním dítěte a jeho pochopením situace.

Při tvorbě a následně aplikaci videonahrávky, která byla vytvořena v souladu s principy strukturovaného učení, byla potvrzena výhoda vizuální podpory u lidí s PAS. Podle Čadilové et al. (2012, s. 54) vizuální podpora „*podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat*“. Chlapec situaci velice rychle pochopil také z toho důvodu, že skrze video šlo o skutečné zobrazení situace.

Každopádně se v tomto případě potvrdilo tvrzení Bělohlávkové (2012), která popsala 3 složky sociálních dovedností. V první řadě je nutné dovednost správně vnímat, pochopit ji a v poslední řadě ji umět využívat a reagovat na ni.

Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo nejprve zjistit, jaká je úroveň sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku, na základě toho vytvořit a pilotně ověřit didaktickou pomůcku pro rozvoj vybrané dovednosti.

Bakalářská práce byla rozdělena do dvou částí. Část teoretická se věnovala charakteristice poruch autistického spektra, představila tzv. autistickou triádu problémových oblastí u jedinců postižených touto poruchou. Popsána zde byla také screeningová metoda CARS2-ST, podle které lze zjistit přítomnost PAS. Také se zaměřila na problematiku sociálních dovedností u jedinců s PAS. Poslední kapitola teoretické části pak představila principy strukturovaného učení, tedy zásady, jak s dětmi trpící PAS vhodně pracovat a uvedla současný přehled didaktických pomůcek používaných ve vzdělávání a rozvoji nejen sociálních dovedností u dětí s PAS.

V praktické části se pak čtenář mohl dočíst, jak probíhal samotný výzkum. Pomocí již zmíněné screeningové metody CARS2-ST, vlastního pozorování, rozhovorů s pedagogy a rodiči byl zjištěn stav dítěte, podle kterého byl vybrán námět na tvorbu pomůcky. Jako problematická sociální dovednost byla shledána především interakce při prosbě a žádosti o věc. Po zhodnocení všech aspektů se stalo vhodnou pomůckou natočení videa v rámci videomodelování, na kterém byla nahrána modelová situace žádosti o věc. Následovala samotná prezentace videa dítěti. Chlapec s PAS video sledoval a velice rychle pochopil, co daná situace znamená a byl schopný si pomocí tréninku gesto Prosím osvojit a využívat ho.

Dle mého názoru je tato práce nejvíce vhodná a přínosná pro pedagogy pracující s dětmi s PAS, pro které je důležité zajistit pomůcky rozvíjející určité oblasti. Videomodelování je vhodnou metodou, díky které je dítěti představena skutečná situace a snáze ji tak lze pochopit.

Hlavní výzkumný cíl se tedy podařilo naplnit. Zjistit úroveň sociálních dovedností, vybrat jednu problematickou oblast, pro jejíž rozvoj vytvořit pomůcku, kterou poté pilotně vyzkoušet na vybraném žákovi předškolního věku ve speciální MŠ.

Použité zdroje

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

Autism Classroom Resources. 2023 [online]. [cit. 2023-05-18]. Dostupné z: <https://autismclassroomresources.com/>

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

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2012. ISBN 978-80-87690-05-5.

DUDOVÁ, Iva. Poruchy autistického spektra: Autism spectrum disorders. Ces-slov Pediat [online]. Dětská psychiatrická klinika 2. lékařské fakulty a Fakultní nemocnice v Motole, Praha, 2022, 77(3), 143-147 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://cspediatric.cz/pdfs/ped/2022/03/03.pdf>

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

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

JŮNOVÁ, Petra, Jan KOUŘIL a Linda VEJVANČICKÁ, 2013. Rozvoj hry u dítěte s PAS s podporou videa [DVD]. Praha: Pasparta.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. Posuzovací škála dětského autismu CARS2. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2016.

MAZÁNKOVÁ, Martina. Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

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

OREL, Miroslav. Psychopatologie: nauka o nemocech duše. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5516-8.

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

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

ROČKOVÁ, Kateřina. Použití videomodelingu k nácviku funkční hry u dětí s poruchami autistického spektra [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2023-06-19]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/cgm1tk/25957992>

Raising Children – The Australian Parenting Website, 2006-2023 [online]. [cit. 2023-05-18]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/>

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

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

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN. Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy. V Praze: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

VALENTA, Milan. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

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

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

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

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

Přílohy

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas ředitele školy

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas matky dítěte s PAS

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas matky dítěte vystupující ve videu

Příloha č. 4 – Záznamový list CARS2-QPC (dotazník pro rodiče a pečovatele)

Příloha č. 5 – Záznamový list CARS2-ST



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty
Ethics Board of the Faculty of Education

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane řediteli,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s účastí Vaší školy ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním věku

Řešitel projektu: Andrea Nová, studentka, kontakt: 606 836 653, novaan01@jcu.cz

Název pracoviště: Katedra Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

Cíl výzkumu: Cílem je tedy v první řadě zjištění stavu, respektive úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Po zjištění problematické oblasti sociálních dovedností bude vytvořena didaktická pomůcka, která poté bude aplikována v praxi.

Popis výzkumu: Praktická část BP se soustředí v první řadě na zmapování aktuální úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Dotazník CARS2 je založen na pozorování dítěte při různých činnostech v MŠ, dále poslouží CARS2-QPC pro přesnější doplnění informací. Na základě této znalosti bude provedena tvorba didaktické pomůcky, která se bude zaměřovat na rozvoj sociální dovednosti, která je u vybraného dítěte s PAS problematická. V neposlední řadě bude v praktické části popsán způsob aplikace této pomůcky do praxe a do jaké míry byla vytvořena pomůcka funkční. Výzkum by probíhal ve třídě MŠ s dětmi s PAS. Samozřejmě všechny údaje o zařízení, dítěti a jeho rodině zůstanou anonymní.

.....
datum a podpis řešitele projektu

¹ Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty

Ethics Board of the Faculty of Education

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

Jméno a příjmení ředitele školy:.....

Datum a podpis:.....



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty
Ethics Board of the Faculty of Education

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním věku

Řešitel projektu: Andrea Nová, studentka, kontakt: 606 836 653, novaan01@jcu.cz

Název pracoviště: Katedra Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

Cíl výzkumu: Cílem je tedy v první řadě zjištění stavu, respektive úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Po zjištění problematické oblasti sociálních dovedností bude vytvořena didaktická pomůcka, která poté bude aplikována v praxi.

Popis výzkumu: Praktická část BP se soustředí v první řadě na zmapování aktuální úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Dotazník CARS2 je založen na pozorování dítěte při různých činnostech v MŠ, dále poslouží CARS2-QPC pro přesnější doplnění informací. Na základě této znalosti bude provedena tvorba didaktické pomůcky, která se bude zaměřovat na rozvoj sociálních dovedností, která je u vybraného dítěte s PAS problematická. V neposlední řadě bude v praktické části popsán způsob aplikace této pomůcky do praxe a do jaké míry byla vytvořená pomůcka funkční. Výzkum by probíhal ve třídě MŠ. Samozřejmě všechny údaje a data dítěte a jeho rodiny zůstanou anonymní.

.....
datum a podpis řešitele projektu

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

¹ Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých
Budějovicích
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
Česká republika, www.pf.jcu.cz



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty

Ethics Board of the Faculty of Education

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení zákonného zástupce:.....

Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce:.....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi:

Podpis zákonného zástupce:.....



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty
Ethics Board of the Faculty of Education

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s Vaší účastí, respektive Vašeho dítěte ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS v předškolním věku

Řešitel projektu: Andrea Nová, studentka, kontakt: 606 836 653, novaan01@jcu.cz

Název pracoviště: Katedra Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

Cíl výzkumu: Cílem je tedy v první řadě zjištění stavu, respektive úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Po zjištění problematické oblasti sociálních dovedností bude vytvořena didaktická pomůcka, která poté bude aplikována v praxi.

Popis výzkumu: Praktická část BP se soustředí v první řadě na zmapování aktuální úrovně sociálních dovedností u vybraného dítěte s PAS v předškolním věku. Dotazník CARS2 je založen na pozorování dítěte při různých činnostech v MŠ, dále poslouží CARS2-QPC pro přesnější doplnění informací. Na základě této znalosti bude provedena tvorba didaktické pomůcky, která se bude zaměřovat na rozvoj sociálních dovedností, která je u vybraného dítěte s PAS problematická. V neposlední řadě bude v praktické části popsán způsob aplikace této pomůcky do praxe a do jaké míry byla vytvořená pomůcka funkční. Výzkum by probíhal ve třídě MŠ. Samozřejmě všechny údaje a data dítěte a jeho rodiny zůstanou anonymní.

.....
datum a podpis řešitele projektu

¹ Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty
Ethics Board of the Faculty of Education

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí mého dítěte ve výše uvedeném projektu a se zveřejněním fotografií mého dítěte.

Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení zákonného zástupce:.....

Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce:.....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi:

Podpis zákonného zástupce:.....

DOTAZNÍK pro rodiče nebo pečovatele (používaný spolu s CARS2-ST nebo CARS2-HF)

CARS2-QPC

G. Janette Wellman, Ph.D., Eric Schopler, Ph.D., Mary E. Van Bourgondien, Ph.D., Steven R. Love Ph.D.

Datum posouzení: Datum narození posuzované osoby:

Jméno posuzované osoby:

Vaše jméno:

Váš vztah k posuzované osobě:

Pokyny

V tomto dotazníku se ptáme na chování v řadě oblastí, ve kterých mohou mít lidé obtíže. Osoba, kterou hodnotíte, mohla, ale nemusela někdy v životě vykazovat tyto projevy.

U každého z uvedených projevů chování, prosím, zaškrtněte ten popis, který odpovídá posuzované osobě nejlépe. Pokud nemáte dostatek informací o hodnoceném chování, zatrhněte políčko „nevím“. Důležité je zodpovědět otázky o všech projevech chování. Na konci každého oddílu je prostor pro jeden nebo více vašich stručných příkladů, na nichž jste hodnocení v daném oddíle založili. Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku. V posledním oddíle najdete místo, kam můžete uvést popis jakýchkoliv dalších projevů, o kterých byste nás rádi informovali.

Oddíl 1

Jak posuzovaná osoba komunikuje?

1. Napodobuje zvuky, slova a pohyby druhých	☐ Ano – přiměřené situaci	☐ Občas má s napodobou problém	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní dobře, ale měla problém v minulosti	☐ Nevím
2. Reaguje na mimiku, gesta a změny tónu hlasu druhých lidí	☐ Ano – velmi dobře	☐ Občas nereaguje	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní dobře, ale měla problém v minulosti	☐ Nevím
3. Reaguje na zavolání jménem tím, že se otočí a naváže oční kontakt s tím, kdo její jméno zavolal	☐ Ano – vždy	☐ Občas nereaguje	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní ano, ale měla problém v minulosti	☐ Nevím
4. Zaměřuje výrazy svého obličeje na druhé tak, aby jim dala najevo své pocity	☐ Ano	☐ Občas ne	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní ano, ale měla problém v minulosti	☐ Nevím
5. Užívá různá gesta (ukazuje na věci, kývá hlavou, naznačuje rukama velikost něčeho) a kombinuje tato gesta se slovy nebo je používá s cílem něco vysvětlit tam, kde jí potřebná slova chybí	☐ Ano	☐ Občas má obtíže	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní ano, ale měla problém v minulosti	☐ Nevím

Pokud posuzovaná osoba nemluví, přejděte k oddílu 2.

6. Užívá zvláštní slova nebo opakuje mechanicky některá slyšená slova nebo fráze	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale objevovalo se v minulosti	☐ Nevím
7. Má neobvyklý tón hlasu nebo nápadnosti v rytmu, hlasitosti nebo rychlosti řeči	☐ Ne	☐ Občas (mírné odchyly)	☐ Ano (nápadné odchyly)	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
8. Řeč je zjevně formální, např. užívá „dospělé fráze“ nebo slovník, který je nepřiměřený jejímu věku a dané situaci	☐ Ne	☐ Občas (mírné odchyly)	☐ Ano (nápadné odchyly)	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
9. Udržuje konverzaci s druhým člověkem s plynulým střídáním mluvčích na úrovni, jakou očekáváme od někoho jejího věku	☐ Ano	☐ Občas má obtíže	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
10. Umí mluvit s druhými lidmi o jejich zájmech	☐ Ano	☐ Občas má obtíže	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím

Příklady: Uveďte jeden nebo více specifických příkladů problémového chování hodnoceného výše.
Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku.

Oddíl 2

Jak posuzovaná osoba navazuje vztahy s druhými a projevuje emoce?

1. Dívá se druhým do očí, když s nimi mluví nebo když jim naslouchá	☐ Ano	☐ Občas / někdy má obtíže	☐ Ne (jen zřídka)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
2. Ukazuje na věci, aby se s druhými podělila o svůj zájem	☐ Ano	☐ Občas / omezeně	☐ Ne (ojediněle)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
3. Sleduje, na co se druzí dívají, nebo sama ukazuje do dálky na věci, které ji zaujaly	☐ Ano	☐ Občas / omezeně	☐ Ne (ojediněle)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
4. Reaguje na pobídky k sociální interakci od druhých	☐ Ano	☐ Občas / někdy nereaguje	☐ Ne (vážné obtíže)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
5. Zahajuje sociální interakci s dospělými i s vrstevníky (nejen pro uspokojení základních potřeb)	☐ Ano	☐ Občas / omezeně	☐ Ne (ojediněle)	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
6. Udrží snadno plynulou a reciprokou (střídající se) interakci s druhými	☐ Ano	☐ Občas / někdy má obtíže	☐ Ne	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
7. Navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky na stejné vývojové úrovni	☐ Ano	☐ Občas / někdy má obtíže	☐ Ne	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
8. Projevuje celou řadu různých emočních výrazů, které odpovídají situaci (např. usmívá se, mračí se, sděluje různé pocity očima a mimikou apod.)	☐ Ano	☐ Má mírně omezený rozsah emočních projevů	☐ Ne / má značně omezený rozsah projevů	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
9. Chápe pocity a názory druhých a reaguje na ně (např. se snaží utěšit někoho, kdo je v nepohodě, něco dělá proto, že si myslí, že to druhým udělá radost)	☐ Ano	☐ Občas / omezeně	☐ Ne / má vážné obtíže	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím

Příklady: Uvedte jeden nebo více specifických příkladů problémového chování hodnoceného výše. Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku.

Oddíl 3

Jak posuzovaná osoba pohybuje svým tělem?

1. Provádí neobvyklé pohyby prsty, rukama, pažemi, nohama nebo se sama točí dokola nebo kývá trupem.	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano (často)	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
2. Dělá něco, co může vést k sebepoškození, např. se drápe, bouchá hlavou, štípe se	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano (často)	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
3. Je neobratná, při běhu nebo chůzi zakopává nebo vypadá nemotorně	☐ Ne	☐ Občas / má mírné obtíže	☐ Ano / má výrazné obtíže	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
4. U školních dětí nebo u dospělých: Má problémy se zavazováním tkaniček, psaním nebo s podobnými úkoly, které vyžadují jemnou pohybovou koordinaci	☐ Ne	☐ Občas / má mírné obtíže	☐ Ano / má výrazné obtíže	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím

Příklady: Uveďte jeden nebo více specifických příkladů problémového chování hodnoceného výše.
Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku.

Oddíl 4

Jak si posuzovaná osoba hraje? (U starších lidí: Jak si hrála jako dítě?)

1. Používá ke hře místo celých hraček jen jejich části nebo si hraje s věcmi jen jednoduchým stereotypním způsobem (např. otvírá a zavírá dveře dětského domečku, točí kolečky autíček, kmitá nebo točí předměty z domácnosti)	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano (převažující typ hry)	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
2. Hraje si se stejnou věcí opakovaně stále stejným způsobem	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano (velmi často)	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
3. Užívá hračky nebo jiné materiály tak, že při hře představují něco jiného (např. používá banán jako telefon nebo mikrofon)	☐ Ano	☐ Občas	☐ Ne	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
4. Zabývá se hrou na „něco“ (např. na prodavače, učitele), ve hře přebírá role druhých lidí (její hra přitom není založena na žádném scénáři z filmu nebo televize)	☐ Ano	☐ Občas	☐ Ne	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím

Příklady: Uveďte jeden nebo více specifických příkladů problémového chování hodnoceného výše.
Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku.

Oddíl 5

Jak reaguje posuzovaná osoba na nové zkušenosti a změny rutiny?

1. Projevuje úzkost nebo strach výrazem obličeje nebo tělesným neklidem nebo začíná být velmi netrpělivá	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
2. Dělá si starosti se stejnou věcí stále dokola, neustále žádá druhé o ujištění	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
3. Změny rutiny nebo prostředí (např. přemístění nábytku) zvládá dobře	☐ Ano	☐ Občas / má mírné obtíže při změně	☐ Ne	☐ Nyní ano, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
4. Má specifické rutiny nebo nějaký ustálený způsob, jakým musí dělat ona sama nebo druzí lidé některé věci	☐ Ne	☐ Občas / mírný problém	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
5. Má speciální zájmy nebo témata (např. dinosauři, vlaky, hodiny, počasí, poznávací značky)	☐ Ne	☐ Ano, ale lze ji zaujmout i jinými tématy	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím

Příklady: Uveďte jeden nebo více specifických příkladů problémového chování hodnoceného výše. Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku.

Oddíl 6

Jak posuzovaná osoba používá smysly – zrak, sluch, dotyk a čich?

1. Má sklon dívat se na věci z neobvyklého úhlu nebo koutkem očí	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
2. Má výrazný zájem o odrazy světla v zrcadle nebo na lesklých předmětech	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
3. Je velmi citlivá na některé zvuky, pachy nebo texturu (povrchy), některé vyhledává, jiným se vyhýbá	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím
4. Reaguje neobvykle na dotek: na dotek nebo bolest může reagovat nadměrně nebo naopak nereaguje na to, co jiní lidé vnímají jako nepříjemné nebo bolestivé	☐ Ne	☐ Občas	☐ Ano	☐ Nyní ne, ale měla obtíže v minulosti	☐ Nevím

Příklady: Uveďte jeden nebo více specifických příkladů problémového chování hodnoceného výše. Pokud potřebujete více místa, využijte prázdnou stránku na konci dotazníku.

Oddíl 7

Jiné projevy chování

1. Má tato osoba jakékoliv extrémně neobvyklé dovednosti
(např. v matematice, ve čtení nebo v některém uměleckém oboru)? Ne ☐ Ano ☐ (prosím vysvětlete)

2. Má jakékoliv jiné neobvyklé chování, kterého jste si všimli a chtěli byste nám o něm říci?
Prosím, konkrétní chování запиšte a uveďte jeden nebo dva příklady.

Další příklady chování nebo komentáře:

Prosím, uveďte číslo otázky, k níž se váš příklad nebo poznámka vztahují: _____

Další příklady chování nebo komentáře:

Prosím, uveďte číslo otázky, k níž se váš příklad nebo poznámka vztahují: _____

Další příklady chování nebo komentáře:

Prosím, uveďte číslo otázky, k níž se váš příklad nebo poznámka vztahují: _____

ZÁZNAMOVÝ LIST

CARS2-ST

Eric Schopler, Ph.D., Robert J. Reichler, M. D., Barbara Rothen Renner, Ph.D.

Jméno:

Datum narození posuzované osoby: Věk: let měsíců

Posuzovatel: Datum posouzení:

Informace získány z:

Pokyny: Po vyhodnocení všech 15 položek přeneste skóry z vnitřních stránek do odpovídajících políček v Souhrnu. Sečtete všechny hodnoty, určete celkový hrubý skór a označte odpovídající úroveň závažnosti. V tabulce vpravo ve sloupci označeném *všechny věkové kategorie* i ve sloupci odpovídajícím věku posuzované osoby zakroužkujte hodnotu celkového hrubého skóru. Čísla nalevo od vámi zakroužkované hodnoty představují výsledný T-skór, resp. percentil.

Souhrn	
Kategorie posuzování	
1. Vztah k lidem	medián = 2,5 (3,0; 2,5)
2. Imitace	medián = 2,5 (2,5; 2,0)
3. Emoční reakce	medián = 3,0 (3,0; 3,0)
4. Pohybové projevy	medián = 2,5 (2,5; 2,5)
5. Používání předmětů	medián = 2,5 (2,5; 2,0)
6. Adaptace na změny	medián = 2,5 (2,5; 2,5)
7. Zrakové reakce	medián = 2,5 (2,5; 2,0)
8. Sluchové reakce	medián = 2,5 (2,5; 2,0)
9. Chutové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů	medián = 2,0 (2,0; 2,0)
10. Strach nebo nervozita	medián = 2,5 (2,5; 2,5)
11. Verbální komunikace	medián = 3,0 (3,0; 3,0)
12. Neverbální komunikace	medián = 2,5 (2,5; 2,0)
13. Úroveň aktivity	medián = 2,5 (2,5; 2,0)
14. Úroveň a konsistence intelektových schopností	medián = 2,5 (2,5; 2,5)
15. Celkový dojem	medián = 3,0 (3,0; 3,0)

Pozn. Čísla v závorkách představují mediány pro jedince ve věku 2–12 nebo 13+ let

Celkový hrubý skór = SEM = 0,68

Závažnost symptomů

- ☐ Žádné nebo minimální symptomy poruchy autistického spektra (15–29,5; 15–27,5 pro věk 13+)
- ☐ Mírně až středně těžké symptomy poruchy autistického spektra (30–36,5; 28–34,5 pro věk 13+)
- ☐ Těžké symptomy poruchy autistického spektra (37 a více; 35 a více pro věk 13+)

Úroveň symptomů v porovnání s jedinci s diagnózou autistického spektra				
percentil	T-skór	všechny věkové kat.	Hrubý skór	
			věk 2–12	nad 13 let
>97	>70	>54	>54	>54
97	70	54	54	54
	69	53,5	53,5	52–53,5
	68	52–53	52,5–53	49,5–51,5
96	67	51–51,5	51,5–52	
95	66	50–50,5	51	
93	65	49,5	50–50,5	49
92	64	49	49,5	47,5–48,5
90	63	48–48,5	48,5–49	46–47
88	62	47–47,5	47,5–48	45–45,5
86	61	46,5	46,5–47	44–44,5
84	60	45,5–46	46	
82	59	44,5–45	45–45,5	43,5
79	58	44	44,5	43
76	57	43,5	44	42,5
72	56	42,5–43	43–43,5	42
69	55	42	42–42,5	41–41,5
65	54	41–41,5	41,5	40–40,5
62	53	40–40,5	40,5–41	39,5
58	52	39–39,5	39,5–40	38,5–39
54	51	38,5	39	37,5–38
50	50	37,5–38	38–38,5	36,5–37
46	49	37	37,5	35–36
42	48	36–36,5	36,5–37	34–34,5
38	47	35–35,5	35,5–36	33,5
35	46	34–34,5	35	33
31	45	33,5	34–34,5	32,5
28	44	33	33,5	31–32
24	43	32–32,5	32,5–33	30–30,5
21	42	31,5	32	29–29,5
19	41	30,5–31	31,5	27,5–28,5
16	40	30	30,5–31	26,5–27
14	39	28,5–29,5	30	26
12	38	27,5–28	29–29,5	25–25,5
10	37	26–27	28–28,5	23,5–24,5
8	36	25,5	26–27,5	23
7	35	24,5–25	25,5	21–22,5
6	34	24	24,5–25	20,5
5	33	23–23,5	24	
4	32	22,5	23,5	
3	31	21,5–22	23	
2	30	21	22–22,5	20
1	29	20,5		
<1	28	20	21,5	
	27		21	
	26		20,5	
	25		20	19,5
	24	19,5		
	23		19,5	
	22			
	21			
	20	19	19	
	<20	<19	<19	

SEM = 2,7

Pokyny

U všech 15 položek využijte prostor v oddíle *Pozorování* pro záznam poznámek, které se vztahují k chování relevantnímu pro danou položku. Až dokončíte pozorování dítěte a sběr informací od blízkých osob, ohodnoťte ty projevy chování, které se k dané položce vztahují, tím, že zakroužkujete číslo výroku, který dítě popisuje nejlépe. Můžete také zaškrtnout, že chování dítěte spadá mezi dva z popisů tak, že zakroužkujete hodnocení 1,5, 2,5 nebo 3,5. Zkrácená kritéria posuzování jsou u všech položek uvedena. Detailní kritéria najdete ve 2. kapitole příručky.

1. Vztah k lidem

- 1 **Neprojevuje žádné obtíže či abnormality ve vztahu k lidem.** Chování dítěte je přiměřené jeho věku. Dítě může projevovat i určitou míru studu, nespokojenosti nebo zlost, když má vyhovět pokynu, ale tyto projevy nepřesahují obvyklou míru.
1,5
- 2 **Mírně abnormní vztahy.** Dítě může odvracet oči při pohledu na dospělého, vyhýbat se mu nebo být nervózní, když je nuceno k interakci, může být extrémně stydlivé nebo není vůči dospělým tak responsivní jako děti s typickým vývojem, nebo se může věšet na rodiče o něco více než většina dětí jeho věku.
2,5
- 3 **Středně abnormní vztahy.** Dítě se místy projevuje lhostejně (jako by si přítomnost dospělého neuvědomovalo). Někdy jsou nutně opakované a výrazné pobídky, abychom pozornost dítěte upoutali. Dítě samo zahajuje kontakt jen minimálně.
3,5
- 4 **Závažně abnormní vztahy.** Dítě je trvale izolované a nevíšmá si toho, co dospělý dělá. Téměř nikdy samo nezahajuje kontakt a nereaguje na pobídky k interakci s dospělým. Pouze velmi vytrvalá snaha získat jeho pozornost může mít efekt.

Pozorování:

2. Imitace

- 1 **Přiměřená imitace.** Dítě umí napodobovat zvuky, slova a pohyby, které jsou přiměřené jeho úrovni dovedností.
1,5
- 2 **Mírně abnormní imitace.** Dítě většinou napodobuje chování, jako je tleskání rukama nebo jednoduché hlasové projevy, někdy ale napodobuje jen při povzbuzování nebo po latenci.
2,5
- 3 **Středně abnormní imitace.** Dítě napodobuje jen část doby a je potřeba značná vytrvalost a pomoc dospělého, často napodobuje až po latenci.
3,5
- 4 **Závažně abnormní imitace.** Dítě napodobuje zvuky, slova nebo pohyby jen zřídka nebo vůbec ne, ani při povzbuzování a pomoci dospělého.

Pozorování:

3. Emoční reakce

- 1 **Věku a situaci přiměřené emoční reakce.** Dítě projevuje přiměřený typ i stupeň emočních reakcí, které jsou patrné z výrazů obličeje, postury i stylu jeho chování.
1,5
- 2 **Mírně abnormní emoční reakce.** Dítě někdy projevuje mírně nepřiměřený typ nebo stupeň emočních reakcí. Reakce někdy nemají vztah k objektům nebo událostem v jeho okolí.
2,5
- 3 **Středně abnormní emoční reakce.** Dítě vykazuje zřetelné známky typem nebo intenzitou nepřiměřených emočních reakcí. Reakce mohou být zcela potlačeny nebo jsou nadměrné a nemají vztah k dané situaci. Dítě může grimasovat, smát se nebo ztuhnout, i když v prostředí nepozorujeme žádné zjevné podněty nebo události, které emoci mohly vyvolat.
3,5
- 4 **Závažně abnormní emoční reakce.** Reakce jsou jen zřídka přiměřené situaci; jakmile se dítě dostane do určité nálady, je velmi těžké ji změnit. Naopak může dítě vykazovat významné změny nálady, aniž by se změnila situace.

Pozorování:

4. Pohybové projevy

- 1 **Věku přiměřené pohybové projevy.** Dítě se pohybuje stejně snadno, obratně a koordinovaně jako většina dětí stejného věku.
1,5
- 2 **Mírně abnormní pohybové projevy.** Mohou být přítomny některé drobné nápadnosti, jako je neobratnost, repetitivní pohyby, špatná koordinace nebo ojediněle pozorujeme i některé výraznější neobvyklé pohyby.
2,5
- 3 **Středně abnormní pohybové projevy.** Pozorovány jsou projevy chování, které jsou zjevně neobvyklé či zvláštní u dětí stejného věku, může jít o zvláštní pohyby prstů, nápadné pozice prstů nebo těla, prohlížení vlastního těla nebo štipání do něj, kývání a točení se, třepání rukama nebo chůzi po špičkách.
3,5
- 4 **Závažně abnormní pohybové projevy.** Intenzivní nebo velmi časté pohyby uvedené výše jsou známkou těžce abnormního pohybového projevu. Toto chování může přetrvávat přes pokusy dítě zaměstnat a zaujmout je jinými aktivitami.

Pozorování:

5. Používání předmětů

- 1 **Přiměřený zájem o hračky a jiné předměty a jejich používání.** Dítě projevuje normální zájem o hračky a jiné předměty, které jsou přiměřené jeho úrovni dovedností, a používá je adekvátním způsobem.
1,5
- 2 **Mírně nepřiměřený zájem o hračky a jiné předměty a jejich používání.** Dítě může projevovat netypický zájem o hračky nebo si s nimi hrát nepřiměřeně dětským způsobem (např. s nimi tluče nebo je ocucává).
2,5
- 3 **Středně nepřiměřený zájem o hračky a jiné předměty a jejich používání.** Dítě může projevovat málo zájmu o hračky nebo o jiné předměty nebo se může nadměrně zabývat používáním předmětu nebo hračky zvláštním způsobem. Může se soustředit na některou nedůležitou část hračky, být fascinováno odrazem světla na předmětu nebo repetitivně pohybovat nějakou částí objektu nebo si hrát výlučně jen s jedním předmětem.
3,5
- 4 **Závažně nepřiměřený zájem o hračky a jiné předměty a jejich používání.** Dítě se může zabývat některým výše uvedeným typem chování s vysokou frekvencí nebo intenzitou. Je obtížné je od těchto neadekvátních činností odpoutat.

Pozorování:

6. Adaptace na změny

- 1 **Věku přiměřená adaptace na změny.** I když si dítě všimne změny rutiny nebo ji komentuje, přijímá tuto změnu bez větší nepohody.
1,5
- 2 **Mírně abnormní adaptace na změny.** Když se dospělý pokusí činnost či úkol změnit, může mít dítě tendenci pokračovat v původní aktivitě nebo v používání původního materiálu.
2,5
- 3 **Středně abnormní adaptace na změny.** Dítě se aktivně brání změně rutiny, snaží se pokračovat v původní aktivitě a je obtížné je od ní odvést. Když se již jednou ustavená rutina změní, může se rozzlobit nebo být smutné.
3,5
- 4 **Závažně abnormní adaptace na změny.** Dítě projevuje silné reakce na změny. Pokud je ke změně nuceno, může se rozčítit, odmítnout spolupráci a reagovat záchvatemlosti.

Pozorování:

7. Zrakové reakce

- 1 **Věku přiměřené zrakové reakce.** Vizualní chování dítěte je normální a přiměřené jeho věku. Při zkoumání nového předmětu užívá dítě zrak spolu s ostatními smysly.
1,5
- 2 **Mírně abnormní zrakové reakce.** Občas je nutné dítě upozornit, aby se na předměty dívalo. Může mít oproti svým vrstevníkům větší zájem dívat se do zrcadla nebo na světla; někdy může zírat do prázdna nebo se může vyhybat pohledu do očí cizích lidí.
2,5
- 3 **Středně abnormní zrakové reakce.** Dítěti je nutné často připomínat, aby se dívalo na to, co dělá. Může zírat do prázdna, vyhybat se pohledu do očí druhých lidí, dívat se na věci z neobvyklého úhlu nebo držet předměty velmi blízko očí.
3,5
- 4 **Závažně abnormní zrakové reakce.** Dítě se trvale vyhybá pohledu na druhé lidi nebo některé předměty a může vykazovat extrémní formy dalších výše popsaných vizuálních zvláštností.

Pozorování:

8. Sluchové reakce

- 1 **Věku přiměřené sluchové reakce.** Sluchové reakce dítěte jsou normální a přiměřené jeho věku. Naslouchání používá spolu s ostatními smysly.
1,5
- 2 **Mírně abnormní sluchové reakce.** Může být přítomna poněkud menší, nebo naopak mírně zesílená reaktivita na některé zvuky. Reakce dítěte na zvuky mohou být zpožděné a někdy může být nutné zvuky opakovat, abychom jeho pozornost upoutali. Dítě může být vnějšími zvuky rušeno.
2,5
- 3 **Středně abnormní sluchové reakce.** Reakce dítěte na zvuky mohou kolísat, dítě často nějaký zvuk při několika prvních prezentacích ignoruje. Může také vykazovat úlekové reakce nebo si zakrývat uši, když slyší některé běžné zvuky.
3,5
- 4 **Závažně abnormní sluchové reakce.** Dítě na zvuky reaguje v extrémní míře nedostatečně, nebo naopak nadměrně, a to bez ohledu na typ zvuku.

Pozorování:

9. Chuťové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů

- 1 **Normální chuťové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů.** Dítě zkoumá nové věci věku přiměřeným způsobem, především hmatem a zrakem. Chuť a čich používá tam, kde je to přiměřené. V reakci na běžnou drobnou bolest vyjadřuje nepohodu, ale nereaguje nadměrně.
1,5
- 2 **Mírně abnormní chuťové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů.** U dítěte může přetrvávat vkládání věcí do úst, může očichávat nebo ochutnávat nejdříve předměty, mírnou bolest může ignorovat nebo na ni reagovat nadměrně tam, kde normální dítě projevuje jen mírnou nepohodu.
2,5
- 3 **Středně abnormní chuťové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů.** Dítě se může poměrně často nadměrně zabývat osaháváním, očicháváním nebo ochutnáváním věcí nebo lidí. Na bolest reaguje buď nadměrně, nebo příliš málo.
3,5
- 4 **Závažně abnormní chuťové, čichové a hmatové reakce a používání těchto smyslů.** Dítě je nadměrně zaujato očicháváním, ochutnáváním nebo ohmatáváním věcí, zaměřuje se spíše na získání počitků než na normální exploraci nebo použití věcí. Bolest může zcela ignorovat, nebo naopak reagovat velmi silně i na mírnou nepohodu.

Pozorování:

10. Strach nebo nervozita

- 1 **Normální strach nebo nervozita.** Chování dítěte je přiměřené situaci a jeho věku.
1,5
- 2 **Mírně abnormní strach nebo nervozita.** Dítě místy projevuje buď příliš velký, nebo příliš malý strach nebo nervozitu v porovnání s reakcemi normálního dítěte stejného věku v podobné situaci.
2,5
- 3 **Středně abnormní strach nebo nervozita.** Dítě projevuje o hodně větší, nebo o hodně menší strach nebo nervozitu, než je typické i pro mnohem mladší děti v podobné situaci.
3,5
- 4 **Závažně abnormní strach nebo nervozita.** Strach přetrvává i po opakované zkušenosti s neškodností události nebo objektu. Dítě je velmi obtížné utišit či uklidnit. Na druhou stranu nemusí brát dostatečný ohled na nebezpečí, kterým se ostatní děti stejného věku vyhýbají.

Pozorování:

11. Verbální komunikace

- 1 **Normální verbální komunikace, přiměřená věku a situaci.**
1,5
- 2 **Mírně abnormní verbální komunikace.** Řeč je celkově opožděná. Většina slov je smysluplných, i když se mohou objevit občasné echolálie nebo záměny zájmen. Dítě občas použije zvláštní slovo nebo žargon.
2,5
- 3 **Středně abnormní verbální komunikace.** Řeč může chybět. Pokud dítě mluví, může být jeho řeč směsí smysluplných slov nebo výroků a některých verbálních nápadností, jako je žargon, echolálie nebo záměny zájmen. Zvláštnosti, které se objevují ve smysluplné řeči, zahrnují excesivní kladení otázek nebo nadměrné zaujetí specifickými tématy.
3,5
- 4 **Závažně abnormní verbální komunikace.** Dítě vůbec nepoužívá smysluplnou řeč. Může dětsky žvatlat, vydávat podivné či jakoby zvířecí zvuky či skřeky, produkovat komplexní zvuky podobné řeči nebo může trvale bizarním způsobem používat některá rozpoznatelná slova nebo fráze.

Pozorování:

12. Neverbální komunikace

- 1 Normální používání neverbální komunikace, přiměřené věku a situaci.
1,5
- 2 Mírně abnormní používání neverbální komunikace. Nezralé používání neverbální komunikace, dítě může ukazovat neurčitě či nepřesně nebo spíše jen sahat po tom, co chce, v situaci, kdy typicky se vyvíjející dítě stejného věku ukazuje nebo specificky gestikuluje, aby dalo najevo, co chce.
2,5
- 3 Středně abnormní používání neverbální komunikace. Dítě nedokáže vyjádřit své potřeby nebo přání neverbálně a nerozumí neverbální komunikaci druhých.
3,5
- 4 Závažně abnormní používání neverbální komunikace. Dítě používá pouze bizarní nebo zvláštní gesta, která nemají srozumitelný význam a neprojevuje žádné známky toho, že by chápalo význam gest nebo mimiky druhých lidí.

Pozorování:

13. Úroveň aktivity

- 1 S ohledem na věk a okolnosti normální úroveň aktivity. Dítě není ani více, ani méně aktivní než normální dítě stejného věku v podobné situaci.
1,5
- 2 Mírně abnormní úroveň aktivity. Dítě může být buď mírně neklidné, nebo poněkud „liné“ a místy se pohybovat pomalu. Úroveň aktivity dítěte jen mírně narušuje jeho výkony.
2,5
- 3 Středně abnormní úroveň aktivity. Dítě může být nadměrně aktivní a je obtížné jeho pohyb omezit. Může mít bezmeznou energii a večer nebývá schopné chodit pravidelně spát. Naopak může být zcela letargické a potřebuje mnoho pobízení, aby se vůbec pohnulo.
3,5
- 4 Závažně abnormní úroveň aktivity. Dítě projevuje extrémní hyperaktivitu nebo inaktivitu nebo může dokonce přecházet z jednoho extrému do druhého.

Pozorování:

14. Úroveň a konzistence intelektových schopností

Pro hodnocení této položky je nutné si přečíst podrobnou definici uvedenou v příručce.

- 1 Inteligence je normální a poměrně vyrovnaná v různých oblastech. Dítě má stejnou inteligenci jako typické dítě jeho věku a nevykazuje žádné neobvyklé intelektové dovednosti nebo problémy.
1,5
- 2 Mírně abnormní intelektové fungování. Dítě má velmi nízkou inteligenci (IQ skóre je 70 a nižší) a jeho dovednosti se zdají být ve všech oblastech srovnatelně opožděné.
2,5
- 3 Středně abnormní intelektové fungování. Celková úroveň inteligence dítěte se pohybuje od pásma intelektového defektu do pásma průměru (IQ skóre je nižší než 115) s velmi výraznými rozdíly v jednotlivých dovednostech. Alespoň jedna z jeho dovedností je v pásmu průměru.
3,5
- 4 Závažně abnormní intelektové fungování. Skóre 4 je přidělován vždy, bez ohledu na celkovou úroveň inteligence, pokud jsou přítomny mimořádné „savant“ dovednosti.

Pozorování:

15. Celkový dojem

- 1 **Není přítomna porucha autistického spektra.** Dítě nevykazuje žádné symptomy charakteristické pro autismus.
1,5
- 2 **Lehká porucha autistického spektra.** Dítě vykazuje pouze několik symptomů nebo jen mírný stupeň autismu.
2,5
- 3 **Středně těžká porucha autistického spektra.** Dítě vykazuje řadu symptomů nebo střední stupeň autismu.
3,5
- 4 **Těžká porucha autistického spektra.** Dítě vykazuje mnoho symptomů nebo těžký stupeň autismu.

Pozorování:

