

UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



RANÁ INTERVENČE U DĚTÍ S AUTISMEM  
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

autorka: Johana Schováňková

vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

3. 5. 2013

Praha

**Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze 3. 5. 2013

.....

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala za pomoc při tvorbě bakalářské práce své vedoucí práce PhDr. Haně Sotákové. Děkuji také rodičům, jejichž děti jsem měla možnost pozorovat.

V Praze 3. 5. 2013

.....

## **Abstrakt**

Cílem této bakalářské práce je popsat a analyzovat metody rané intervence využívané u dětí s poruchami autistického spektra. Dané téma není v českém prostředí často zpracováváno, ač se jedná o velmi důležitý obor, který může výrazně pomoci dítěti v jeho vývoji a rodičům v porozumění potřebám dítěte. Budeme se zabývat hlavními oblastmi rané intervence, jako jsou metody nácviku komunikace, hry, pracovního chování a sebeobslužných dovedností. Empirická část je založena na analýze rané intervence u dvou konkrétních dětí s PAS. Rádi bychom zde demonstrovali na rozvoji jednotlivých oblastí u zkoumaných dětí, jaký význam může pro dítě včasná intervence mít. V neposlední řadě se pokusíme zachytit, zda měla služba rané péče vliv na rodinu jako celek.

## **Abstract**

The first purpose of my bachelor thesis is to describe and analyse the methods of early intervention for children with autism spectrum disorders (ASD). This theme is not in the Czech often processed, although it is a very important field that can greatly help a child in his development and parents in understanding the needs of the child. We will address the main areas of early intervention, which are functional communication training, game and self-care skills as well as manners. The empirical part is mainly analysing these methods by using specific examples; two children with ADS. We would like to demonstrate the development of the various regions of the examined children, the importance of the child for early intervention have. Finally, we would like to describe whether early intervention care has an impact on the family as a unit.

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	8
<b>1. Poruchy autistického spektra</b> .....	9
1.1. Triáda postižení.....	9
1.1.1 Sociální interakce.....	9
1.1.2. Komunikace.....	10
1.1.3. Představitivost.....	12
1.2. Jednotlivé poruchy autistického spektra.....	12
1.2.1. Dětský autismus.....	12
1.2.2. Atypický autismus.....	13
1.2.3. Aspergerův syndrom.....	13
1.2.4. Dětská dezintegrační porucha.....	14
1.2.5. Rettův syndrom.....	14
<b>2. Metody využívané při práci s dětmi s PAS</b> .....	15
2.1. Rozvoj funkční komunikace.....	15
2.1.1. Použití znaků v komunikaci dětí s autismem.....	15
2.1.2. Výměnný obrázkový komunikační systém.....	15
2.1.3. Rozšiřování pasivní slovní zásoby.....	17
2.1.4. Základy neverbální komunikace.....	18
2.1.5. Funkční komunikace u dítěte, které mluví .....	19
2.2. Koncept strukturovaného učení a jeho využití u dětí s PAS.....	19
2.2.1. Individualizace.....	20
2.2.2. Strukturalizace.....	20
2.2.3. Vizualizace.....	22
2.2.4. Motivace.....	23
2.2.5. Přístupy zaměřující se na regulování chování dětí s PAS.....	23
2.3. Sebepojetí dítěte s PAS a práce s emocemi.....	24
2.3.1. Práce na sebepojetí.....	24
2.3.2. Práce s emocemi.....	25

<b>3. Raná péče.....</b>	<b>27</b>
3.1. Ukotvení rané péče v legislativě ČR.....	27
3.2. Služba rané péče pro děti s PAS.....	28
3.3. Náplň rané intervence u dětí s PAS.....	30
3.3.1. Řešení problémového chování u dětí s PAS.....	30
3.3.2. Nácvik funkční komunikace.....	31
3.3.3. Nácvik pracovního chování.....	32
3.3.4. Nácvik sebeobslužných dovedností.....	33
3.3.5. Nácvik hry.....	35
<b>4. Raná péče - analýza metod a oblastí.....</b>	<b>38</b>
4.1. Cíle práce a výzkumné otázky.....	38
4.2. Metodologie práce.....	38
4.3. <i>Kazuistika Šimon</i> .....	39
4.3.1. Osobní a rodinná anamnéza.....	39
4.3.2. Nácvik komunikace.....	39
4.3.2.1. Nácvik komunikace pomocí výměnného karetního systému.....	39
4.3.2.2. Rozvoj řeči.....	40
4.3.2.3. Porozumění řeči.....	41
4.3.3. Rozvoj herních dovedností.....	42
4.3.4. Strukturované úkoly.....	43
4.3.4.1. Struktura práce.....	43
4.3.4.2. Typy úkolů.....	44
4.3.5. Sebeobslužné dovednosti.....	45
4.3.6. Péče mimo rodinu.....	46
4.3.6.1. Mateřská škola.....	46
4.3.6.2. Další péče.....	46
4.3.7. Vliv rané intervence na rodinu Šimona.....	47
4.4. <i>Kazuistika Honzík</i> .....	48
4.4.1. Osobní a rodinná anamnéza.....	48
4.4.2. Nácvik chození na procházky.....	48
4.4.3. Nácvik komunikace.....	49
4.4.3.1. Nácvik komunikace pomocí výměnného karetního systému.....	49
4.4.3.2. Nácvik neverbální komunikace.....	50

4.4.3.3. Porozumění řeči.....	51
4.4.4. Rozvoj herních dovedností.....	52
4.4.4.1. Začátky.....	52
4.4.4.2. Rozvoj hry pomocí videa.....	53
4.4.4.3. Sociální hra a hra s vrstevníkem.....	54
4.4.5. Strukturované úkoly.....	55
4.4.5.1. Struktura práce.....	55
4.4.5.2. Typy úkolů.....	55
4.4.6. Sebeobslužné dovednosti.....	57
4.4.7. Péče mimo rodinu.....	57
4.4.7.1. Mateřská škola.....	57
4.4.7.2. Další péče.....	57
4.4.8. Vliv rané intervence na rodinu Honzíka.....	58
<b>Diskuze</b> .....	<b>60</b>
<b>Závěr</b> .....	<b>62</b>

## Úvod

Raná intervence má u dětí s autismem velký význam. Radí, jak rozvíjet dítě v oblastech, které jsou kvůli jeho postižení narušeny. Učí rodiče, jak se svým dítětem pracovat v běžných, každodenních situacích. Téma jsem si vybrala proto, že s dětmi s poruchami autistického spektra pracuji a proto je mi blízké. Zároveň vnímám rozvíjení dětí s autismem v raném věku jako klíčové. Pracujeme-li s dítětem v tomto věku vhodnými metodami, výrazně mu usnadníme a zkvalitníme budoucí život. Práce s dítětem je v jeho raném věku především na rodičích a oporou v této práci je jim právě raná péče.

Bakalářská práce má dva cíle. Prvním z nich je popsat a analyzovat metody používané při rané intervenci u dětí s PAS. Druhým cílem je zhodnotit, jak raná intervence působí na rodinu jako celek a zda má vliv na soužití rodiny s dítětem s PAS.

Práce je členěna do dvou větších částí. První část tvoří tři kapitoly - „Poruchy autistického spektra“, „Metody využívané při práci s dětmi s PAS“ a „Raná péče“. Tyto tři kapitoly jsou teoretické. Mají za úkol popsat poruchy autistického spektra a metody, které se využívají při práci s dětmi s PAS. Druhou část tvoří dvě kazuistiky dětí s PAS. V kazuistikách jsou na jednotlivých případech analyzovány metody rané intervence. Práce je zakončena diskuzí o tématu a zhodnocením vytyčených cílů.



# 1. Poruchy autistického spektra

## 1.1. *Triáda postižení*

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní (všepronikající) vývojové poruchy. Mezi základní symptomy patří deficit v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti, tzv. triáda postižení (Triad of impairments). Tyto symptomy se u různých typů poruchy manifestují v různé podobě a míře, vliv má také sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a výchovně - vzdělávací program, který absolvuje.

### 1.1.1. *Sociální interakce*

Děti s poruchou autistického spektra selhávají v oblasti sociální interakce. Lorna Wingová popsala v roce 1979 tři typy sociální interakce, ke kterým přidala v roce 1996 ještě čtvrtý. (Thorová, 2006) Jsou jimi typ osamělý, pasivní, aktivní - zvláštní a formální, pro diagnostické účely se rozlišuje i typ smíšený. Dítě, které má diagnostikovaný typ osamělý, nejeví zájem o komunikaci, je odtažitě a uzavřené ve většině situací, nejeví zájem o vrstevníky a v raném věku neprojevuje separační úzkost. Nejraději si hraje samo, při vyrušení může reagovat agresivně. Typ pasivní je spíše hypoaktivní, sociální kontakt neinicuje, má omezenou schopnost empatie a málo diferencované sociální chování. Na vyzvání se zapojí do společné hry s vrstevníky, ale samo se nepřidá. Děti se sociálním chováním aktivním-zvláštním jeví velký zájem o vrstevníky, avšak neumí přiměřeně navázat kontakt. Kontaktují tedy vrstevníky nevhodným způsobem (kopání, kousání, škrábání...), neudržují intimní vzdálenost, nectí sociální normy, mají problémy s chápáním sociálních pravidel a z toho důvodu je mnohdy jejich chování pro okolí obtěžující. Dítě s převažujícím sociálním chováním typu formální má dobré vyjadřovací schopnosti, ale chování často působí afektovaně, příliš dospěle, formálně. Dítě mentoruje naučené pravdy, imituje řeč dospělých bez pochopení jejího významu. Má často vyhraněné encyklopedické zájmy, vyžaduje pedantické dodržování pravidel a pronáší šokující výroky. Pátý typ, smíšený, je charakteristický prolínáním uvedených typů, záleží na kontextu situace nebo na osobě, se kterou dítě kontakt navazuje. V kolektivu vrstevníků se např. může jevit uzavřeně, osaměle, s rodiči nebo staršími

děti může navazovat čilý kontakt. S tímto typem se často setkáváme u dětí s atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem.

Míra postižení sociální interakce může být u různých lidí velmi variabilní. U někoho se projeví pouze natolik, že je daný člověk považován za výstředního, někomu znemožní samostatný život a zapojení do pracovního procesu. Sociální vztahy jsou pro lidi s poruchou autistického spektra příliš komplexní, nepředvídatelné, nevypočitatelné a ohrožující, proto mnohdy vypadají, že o sociální kontakt nestojí. Většina lidí s PAS o sociální vztahy zájem má, avšak neví, jak je vhodně navazovat.

Děti s poruchou autistického spektra často selhávají v oblasti nápodoby. Nápodoba je důležitá např. pro správnou manipulaci s předměty, ale především pro rozvoj hry. Dětem s PAS také mnohdy chybí dovednost zrakové sdílení pozornosti nebo se ve vývoji objevuje později. Mezi sdílení pozornosti patří navázání očního kontaktu (což je dovednost, se kterou se děti bez postižení již narodí, u dětí s autismem jí musíme soustavně posilovat a nacvičovat), sledování směru pohledu, imperativní ukazování vyjadřující žádost a deklarativní ukazování.

Děti s autismem mají vždy potíže ve vztazích s vrstevníky, tyto potíže se nejčastěji manifestují po nástupu do kolektivního zařízení, protože jejich chování je odlišné a upoutává pozornost. (Thorová, 2006)

### *1.1.2. Komunikace*

Komunikace je definována jako „proces, jímž dochází k výměně informací mezi jednotlivci prostřednictvím běžného systému znaků, symbolů nebo chování“. (Bondy, Frost, 2007) Je to další oblast ze základní triády, která je u dětí s PAS výrazně narušena. Problémy v komunikaci úzce souvisí s obtížemi v sociální interakci - dítě nevnímá druhou osobu jako komunikačního partnera, nechápe k čemu komunikace slouží a tudíž k ní není motivováno. U dětí s autismem je často receptivní stránka řeči narušena více než expresivní, tzn., že dítě rozumí méně slovům, než dokáže samo vyjádřit. To může být matoucí, protože některé děti s PAS mají rozsáhlé, někdy až nepřiměřené vyjadřovací schopnosti, hodiny dovedou mluvit o oblíbeném tématu. Je těžké představit si, že tyto děti mají obtíže v porozumění řeči a že nejsou schopny vykomunikovat např. žádost o pomoc. Nezáleží tedy na tom,

zda se dítě umí verbálně vyjádřit. Důležitá je schopnost funkční komunikace, která je narušena u všech dětí s PAS. (Straussová, Knotková, 2011)

Narušení se projevuje v oblasti neverbální i verbální komunikace. Neverbální komunikace zahrnuje oční kontakt, ukazování, gesta, posturu, mimiku, fyzickou manipulaci (mnohé děti s PAS vyjadřují přání vedením druhé osoby nebo používají ruku druhého člověka jako nástroj k ukazování, podávání předmětů) a problémové chování (křik, vztek, sebepoškozování, popř. agrese vůči ostatním je pro tyto děti často účinným komunikačním nástrojem). Rodiče dětí s PAS udávají v raném věku potíže s očním kontaktem, s imperativním a deklarativním ukazováním nebo se základními gesty (pohyb hlavou „ano-ne“, „ty-ty“ atd.). Děti s PAS mají potíže s neverbálním vyjadřováním i s porozuměním neverbální komunikaci.

V oblasti verbální komunikace se schopnosti jednotlivých dětí s PAS velmi liší. Odvíjí se od typu diagnostikované poruchy, mentální úrovně a v neposlední řadě také od komunikačního výcviku, kterého se dítěti dostalo. Ve verbálním projevu lidí s PAS můžeme najít mnohé zvláštnosti. Jednou z nich je echolalie, při níž dítě reflexně opakuje slyšené - buď bezprostředně nebo v určitém časovém odstupu. Echolalie může mít komunikační funkci (dítě si pamatuje, že když táhne matku za ruku, matka říká „už jdu“, bude tedy napříště používat větu „už jdu“ ve významu „mami, pojd' už“) nebo může mít pouze funkci autostimulační, relaxační (dítě je určitým slovním spojením zaujato, a tak si ho neustále opakuje). Děti často používají frazeologismy nebo neologismy, výrazy nepřiměřené dané situaci, mluví příliš excentricky a škrobeně. Časté jsou šokující výroky plynoucí z neschopnosti empatie. Někdy si děti vytvoří určité verbální rituály, které dodržují nebo jejich dodržování vyžadují od ostatních (odřikávání stanic v metru, vyžadování odpovědi na stále stejné otázky, na které odpověď znají). Důvodem je hledání jistoty a předvídatelnosti, děti potřebují vědět, že odpověď je stále stejná. Především u dětí s Aspergerovým syndromem se často vyskytují „vědecké otázky“ v oblasti momentálního zájmu a komunikační egocentrismus způsobený nedostatkem empatie a sociálního taktu. (Thorová, 2006)

### *1.1.3. Představivost*

Děti s PAS selhávají v oblasti představivosti. Z tohoto důvodu se u nich nerozvíjí hra, která je u dětí bez postižení základní činností naplňující dětství a posouvající vývoj kupředu. Narušení představivosti také vede k neschopnosti funkčně plánovat volný čas a k ulpívání na rituálech a stereotypních činnostech.

Upoutá-li dítě s autismem nějaká hračka, často neví, jak jí správně použít. Nepozná podobnost mezi skutečnou mašinkou a mašinkou hračkou a neví tedy, jak si hrát. Místo toho ho na hračce upoutá např. výrazná barva, lesk povrchu, kolečka, která se dají roztáčet, dveře, které se dají otvírat. Dítě s předměty pouze manipuluje, a víceméně téká od jednoho k druhému, u ničeho nevydrží. Další vývojovou fází je řazení předmětů do řad nebo jejich třídění podle určitého kritéria (barva, tvar atd.). Stejně jako u komunikace a sociální interakce je míra narušení představivosti u jednotlivých dětí s poruchou autistického spektra různá. Časté bývají zvláštní specifické zájmy, které mohou být úplně libovolného charakteru, od zkoumání vesmíru přes jízdničky a televizní programy k fascinaci sudy, paneláky nebo měření obvodu hlavy. Tyto zájmy jsou rigidní, neodklonitelné, stejné, repetitivní a dítě na nich může silně ulpívat. Pokud dítěti jeho oblíbenou činnost přerušíme, setkáme se s negativní reakcí, nezřídka až s afektivním záchvatem. Okruh zájmů je omezený, úzký, hra je méně kvalitní. Přes 50% rodičů dětí s PAS uvedlo, že jejich děti projevují malý zájem o klasické hračky. (Thorová, 2006)

## **1.2. Jednotlivé poruchy autistického spektra**

Mezi poruchy autistického spektra řadíme dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu a Rettův syndrom.

### *1.2.1. Dětský autismus*

U dětského autismu se problémy musí projevit v každé oblasti diagnostické triády. Typická je variabilita symptomů, porucha se diagnostikuje bez ohledu na jiné přidružené postižení. (Thorová, 2006) Alespoň v jedné ze tří oblastí triády musí být deficit patrný již před třetím rokem života, většinou však rodiče zaznamenávají problémy mnohem dříve (především kvůli opoždění v řeči a nezájmu dítěte o kontakt). Nástup příznaků může být dvojitý - postupný rozvoj deficitů nebo

tzv. autistický regres, který se projevuje ztrátou již nabytých dovedností. Regres nastává přibližně u jedné třetiny dětí s PAS. (Hrdlička, Komárek, 2004) Regres nastává nejčastěji mezi 18. a 24. měsícem věku a dotýká se různých vývojových oblastí (řeč, neverbální komunikace, sdílená pozornost, sociální interakce či hra).

Nejčastější přidruženou poruchou u dětského autismu je mentální postižení, které se vyskytuje zhruba v 75% případů. Z toho 30% spadá do pásma lehkého a středně těžkého mentálního postižení, 45% do pásma těžkého a hlubokého mentálního postižení.

Dětský autismus se dělí na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční. U dětí s vysoce funkčním autismem není přidruženo mentální postižení. Těchto dětí je mezi dětmi s DA 11 - 34%. Se středně funkčním autismem se pojí lehké nebo středně těžké mentální postižení, nízkofunkční autismus je popisován u dětí s těžkým mentálním postižením. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Problematická je diferenciální diagnostika vysoce funkčního dětského autismu a Aspergerova syndromu. Lidé s Aspergerovým syndromem mají vyšší celkové IQ a verbální IQ než lidé s vysocefunkčním autismem. Děti s AS také nemají narušenou sémantickou stránku řeči. Jako jedno z diagnostických kritérií MKN - 10 je u AS uvedena motorická neobratnost, což u vysoce funkčního autismu není (motorická neobratnost, dyspraxie, ale není podmínkou diagnózy AS). Dalšími diagnózami, se kterými lze dětský autismus snadno zaměnit, je mentální retardace a schizofrenní porucha s časným začátkem. (Hrdlička, Komárek, 2004)

### *1.2.2. Atypický autismus*

Dítě pouze částečně splňuje kritéria pro dětský autismus. Typické jsou obtíže v navazování vztahů s vrstevníky a přecitlivělost na specifické vnější podněty. Sociální dovednosti jsou méně narušeny než u dětského autismu. (Thorová, 2006)

### *1.2.3. Aspergerův syndrom*

Aspergerův syndrom bývá někdy nazýván sociální dyslexie. Intelekt je v normě nebo vyšší a je ve výrazném rozporu se sociálními dovednostmi. Diagnostickými kritérii jsou také omezené, opakující se stereotypní zájmy a aktivity a sebeobslužné dovednosti přiměřené věku. Vývoj řeči je abnormní. Formální tvoření řeči je

nenarušené (do 5. roku musí být řeč dítěte v normě), problémy má dítě spíše v pragmatické rovině. Děti se obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků, mateřská škola je často první institucí, kde se odlišnosti projeví.

#### *1.2.4. Dětská dezintegrační porucha*

Dítě se nejméně dva roky vyvíjí zcela v normě, poté nastává z neznámých příčin regres již nabytých dovedností. Nástup poruchy je udáván mezi 2. a 10. rokem, nejčastěji se objevuje mezi 3. a 4. rokem. Pokles dovedností může být náhlý nebo postupný, normy již není nikdy dosaženo. Od dětského autismu se porucha liší pozdějším nástupem symptomů, ztráta dovedností je markantnější.

#### *1.2.5. Rettův syndrom*

Dítě má normální prenatalní a perinatální vývoj, minimálně v prvních šesti měsících probíhá normální psychomotorický vývoj. Mezi 5. a 48. měsícem je zaznamenáno zpomalení růstu hlavičky, ztráta již naučených volných pohybů rukou doprovázená stereotypními pohyby horních končetin, ztráta sociálních dovedností, obtíže v koordinaci chůze a nástup těžkého psychomotorického postižení doprovázeného poruchou expresivní i receptivní složky řeči. S postupujícím vývojem se symptomy stabilizují, může dojít ke zlepšení motoriky a sociálních dovedností. Syndrom postihuje pouze dívky.

Poměrně zřídka se také v Evropě diagnostikuje „Jiná pervazivní vývojová porucha“ a „Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby“. Rozšířená je také diagnóza „autistické rysy“, která je však velmi vágní a kvůli nejednoznačnosti ztěžuje rodičům přístup ke specializovaným programům. Doporučuje se proto autistické rysy nahradit konkrétněji definovanou diagnózou atypického autismu. (Thorová, 2006)

## **2. Metody využívané při práci s dětmi s PAS**

### ***2.1. Rozvoj funkční komunikace***

Kvůli problémům v komunikaci se u dětí s poruchou autistického spektra využívají alternativní a augmentativní komunikační systémy. Alternativní systémy se používají jako náhrada mluvené řeči. Augmentativní systémy zvyšují komunikativní schopnosti tam, kde děti mají už určité komunikační dovednosti (např. nesrozumitelná či omezená řeč). Tyto způsoby mohou být statické nebo dynamické. Dynamické systémy zahrnují gesta a znaky a patří sem např. prstová abeceda, znaková řeč pro neslyšící nebo Makaton. Mezi statické systémy patří komunikační systém Bliss a používání piktogramů. (Kubová, 1996)

#### *2.1.1. Použití znaků v komunikaci dětí s autismem*

Jedním z komunikačních systémů využívaných u dětí s PAS je Makaton. Při používání Makatonu se děti učí znakovat klíčová slova, která mají pro smysl sdělení největší význam. S rozvojem vyjadřovací stránky řeči se počet znakovaných slov omezuje. (Kubová, 1996)

Častým důvodem pro používání znaků je to, že jsou přenosné a není k nim potřeba žádných dalších pomůcek. Rodiče také vnímají znaky jako méně stigmatizující než např. používání obrázků a piktogramů. Mnoho dětí má však se znaky problém kvůli narušené schopnosti napodobování. Znak také není trvalý - když ho dokončíme, zmizí, a nepřipomíná dítěti, co má udělat nebo co se právě děje. (Bondy, Frost, 2007)

Tyto důvody vedou k tomu, že se u malých dětí s autismem doporučuje využívat spíše obrázkové komunikační systémy, které podrobně popíšu v další kapitole.

#### *2.1.2. Výměnný obrázkový komunikační systém*

V zahraničí je hojně využíván systém PECS (Picture Exchange Communication System), který je v češtině známý jako VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém). Jeho cílem je, aby se dítě naučilo být spontánním komunikátorem a samo iniciovalo komunikaci vždy, když potřebuje.

Děti s PAS ve většině případů komunikují tak, že druhou osobu dotáhnou k věci, kterou chtějí. Osoba (většinou matka) již tuší, co dítě bude chtít a poskytne mu to. Když se však jedná o něco nového, a my nejsme schopni odhadnout co, dítě může křičet, vztekat se nebo dokonce přejít do afektu. Děti s PAS jsou často velice šikovné v dovednostech, na kterých jim záleží (zapnou počítač, televizi, vylezou na skříň pro sladkost), což je v rozporu s jejich dovednostmi v oblasti sebeobsluhy. Abychom dítě motivovali komunikovat, musíme zamezit tomu, aby se ke svým oblíbeným věcem, pochutinám, dostalo samo a zároveň mu ukázat, jak věc získat pomocí komunikačních karet. Komunikaci začínáme vždy učit od žádostí o něco (imperativní funkce), ne od pojmenovávání (nominativní funkce).

Mnohé děti, než aby komunikovaly, raději se oblíbené věci vzdají. Proto musíme před samotným nácvikem vytipovat věci, po kterých dítě touží tak, že je ochotné spolupracovat. Tyto věci musíme zajistit, aby se k nim dítě nemělo možnost samo dostat. Pro začátek nácviku jsou vhodné oblíbené pochutiny a jednoduché sociální hříčky (lechtání, honění). Sladkosti a oblíbené pochoutky dítěte jsou nejvhodnější z toho důvodu, že jsou dítěti dány hned - má tedy okamžitou zpětnou vazbu, že pomocí komunikace dosáhne toho, o co žádá.

Nyní musíme vyrobit komunikační symbol (kartu). Tím může být cokoli - od trojrozměrného předmětu přes fotografii až po piktogram - podle schopností dítěte. U malých dětí se nejčastěji začíná s reálným předmětem (dobrotou) přiloženým na kus tvrdého papíru a obaleným lepenkou. Slovo je důležité na kartu také napsat, aby si dítě spojilo viděnou formu slova s tím, co slyší a ochutnává.

Nácvik probíhá nejlépe na místě, kde se o věci logicky komunikuje (kartička na komunikaci o pochutinách je umístěna v kuchyni, na spuštění televize u televize atd.). Je vhodné, aby nácviku byli přítomni dva dospělí, nicméně není to nutné. Dítě nás vede k místu, kde je jeho oblíbená věc. My už tušíme co bude dítě chtít a připravíme si pochutinu i její obrazový symbol (komunikační kartu). Místo toho, abychom dítěti dali pochutinu hned, nabídneme mu kartu. Tu ihned poté předáme jeho rukou do své vlastní ruky a vyměníme za požadovanou pochutinu. Dítě si tak má možnost uvědomit, k čemu výměna slouží. Zároveň s předanou kartou slovo na kartě vyslovíme. (Straussová, Knotková, 2011)

Postupně dítěti rozšiřujeme repertoár karet - tedy toho, o co může žádat.



Ale jen tak rychle, abychom měli jistotu, že dítě chápe všechny symboly. Dítě může mít obrázky uspořádané v komunikační knize, rozdělené podle kategorií (jídlo, pochutiny, hry na hřišti, hračky doma...) a učí se v ní listovat a vyhledávat. Snažíme se také prodlužovat vzdálenost mezi dítětem a druhou komunikující osobou (když vidíme, že dítě jde pro kartu, popostoupíme pár kroků, později můžeme jít i do druhé místnosti), aby dítě muselo druhou osobu vyhledávat a pochopilo, že je opravdu aktivním iniciátorem komunikace. Snažíme se vytvářet komunikační příležitosti během celého dne, ne např. jen v období svačiny nebo jiného jídla. Dítě musí mít možnost komunikovat neustále. Učíme dítě také komunikovat s různými osobami a na různých místech - u babičky, v mateřské škole atd. (Bondy, Frost, 2007)

Když dítě již aktivně používá karty, můžeme přejít ke komunikaci pomocí větného proužku. Větný proužek je pruh tvrdšího papíru (karton, zalaminovaný papír) se suchým zipem, na který umístíme fotku dítěte a piktogram vyjadřující „chci“. Když dítě zamíří ke komunikační knize a chystá se podat kartičku, vedeme jeho ruku, aby nalepilo kartu na větný proužek a poté nám předalo celý proužek. Poté dítě na jednotlivé karty ukazuje (třeba i s naší fyzickou dopomocí) a my čteme: „Já chci ...“. Postupně můžeme nechávat dítě, aby dořeklo poslední slovo samo, či společně s námi. Není to však nutné a pokud dítě zatím nechce komunikovat slovy, nenutíme ho.

### *2.1.3. Rozšiřování pasivní slovní zásoby*

Důležité je také rozšiřování pasivní slovní zásoby dítěte. Dítě nemusí slova vyslovovat, ale učí se jim rozumět. Sníží se tak jeho frustrace z nepochopení okolního světa, naučí se reagovat na pokyny a rozvíjí se jeho myšlení. Při práci (hře) s dítětem pojmenováváme vše, s čím dítě přichází do kontaktu, čeho se dotkne, popř. co zaujalo jeho pozornost. Řekneme pouze izolované slovo, můžeme ho i několikrát zopakovat. Porozumění nacvičujeme také prostřednictvím podávání předmětů - „podej auto, podej mašinku, podej kočičku“. K nácvičování lze využít prožitkový deník dítěte - podle našeho diktátu dítě ukazuje na obrázky. Později nacvičujeme přiřazování slov k obrázkům a porozumění slovesům.

#### 2.1.4. Základy neverbální komunikace

Mezi prostředky neverbální komunikace patří gesta - ukazování, kývání hlavou jako ano, vrtění hlavou jako ne, dále mimika, postura, oční kontakt atd. Děti bez postižení se tato gesta naučí nápodobou, bez naší pomoci. Děti s PAS se neverbální komunikaci učí s různou mírou naší pomoci. Ukazování lze učit při nácviku komunikace - vedeme dítě, aby prstem ukazovalo na kartičky, které nám předává, postupně na jednotlivé karty na větném proužku. Dobře využitelný je také iPad - dítě na něm může hrát různé hry, při kterých se musí obrazovky dotýkat pouze jedním prstem.

Důležité je také naučit děti neverbálně vyjádřit souhlas a nesouhlas. Zaměřujeme se zejména na souhlas, protože když dítě s něčím nesouhlasí, dá nám to většinou najevo tak, že tomu porozumíme. Při učení pokývání hlavou ve významu „ano“ nabídneme dítěti něco, o čem určitě víme, že chce (opět je nejlepší pochutina, dále oblíbená činnost). Ukážeme mu dobrotu a zeptáme se: „Chceš ... (bonbon)? Ano?“ a pochutinu dáme před naše oči, aby se na nás dítě podívalo. Když se naším směrem podívá, výrazně několikrát zakýveme hlavou a opakujeme „ano, ano“. Poté položíme dítěti ruku na hlavu, zakýveme s ní a předáme mu pamlsek. Následně ho pochválíme, že hezky kývalo „ano“ (pozitivní zpevnování správných reakcí).

Dalším důležitým bodem je nácvik očního kontaktu, který je pro komunikaci stěžejní. Oční kontakt lze nacvičovat různými způsoby. Prvním z nich je opět využití nějaké dobroty, kterou ukážeme dítěti tak, aby si jí určitě všimlo. Než dobrotu dítěti předáme, přiblížíme jí ke svým očím, aby se dítě muselo podívat tímto směrem. Poté ho pochválíme, že se „hezky kouklo do očí“ a předáme mu odměnu. Další možností je vyvolat nějakou sociální hříčku (např. lechtání, honění). Uprostřed zábavné činnosti můžeme na chvíli ustát a pokračovat až ve chvíli, kdy se nám dítě podívá do očí.

K nácviku neverbální komunikace volíme úplně jiné místo a čas než k nácviku komunikace pomocí karet. Nacvičujeme v daný okamžik pouze jednu dovednost, aby dítě nebylo z míchání požadavků zmatené.

### *2.1.5. Funkční komunikace u dítěte, které mluví*

I u dětí, které mají rozvinutou řeč, je potřeba nacvičovat funkční komunikaci. Je to proto, že dítě často umí odříkat básničky nebo hezky mluví o předmětech svého zájmu, neumí však požádat o pomoc nebo zeptat se, zda něco smí. Nejjednoduší je naučit dítě jednu frázi, kterou může v různých obměnách využít v každé situaci. Tou frází je „Můžu?“ (respektive „Můžeš?“). Dítě se tak bude umět zeptat, zda něco může udělat a rodiče budou vždy vědět, co jejich dítě napadlo. Bude umět požádat o pomoc nebo o půjčení hračky od kamaráda. S dítětem je třeba také nacvičovat vyhledání komunikačního partnera, navázání očního kontaktu při otázce a čekání na jeho odpověď.

Když se dítěte na něco ptáme, musíme brát v úvahu jeho úroveň porozumění řeči. Dítě si naší otázku nejprve přeloží a poté teprve hledá vhodné slovo jako odpověď. Proto nesmíme tlačit na rychlost odpovědi, ale dítěti ponechat tolik času, kolik na odpověď potřebuje. Tlak na rychlou odpověď (např. opakování otázky nebo opětovné oslovení dítěte) může dítě znervózňovat a vede k negativním reakcím.

Děti s PAS často trpí echoláliemi, které používají jak k vyjádření svých přání, tak k odpovědi na otázky. Neumí z věty vyjmout jedno požadované slovo a větu raději zopakují celou (např. „Dáš si přibíňáčka?“ ve významu „Dej mi přibíňáčka.“). V takových případech učíme děti skládat jednoduché věty pomocí vizualizace. (Straussová, Knotková, 2011)

## **2.2. Koncept strukturovaného učení a jeho využití u dětí s PAS**

Kvůli deficitu v komunikaci, neporozumění sociálním vztahům a zhoršené orientaci v prostředí a čase se dítě s PAS často cítí nervózní a nejisté. Tuto nervozitu kompenzuje ulpíváním na rituálech, vyžaduje např. chodit stále stejné trasy, jíst stále stejné potraviny nebo hrát si jen s jednou určitou hračkou. Abychom dítěti pomohli se nejistoty zbavit a zároveň vytvořili prostředí pro rozvoj nových dovedností, musíme mu jeho život strukturovat.

V následující kapitole jsou popsány principy strukturovaného učení, které jsou využívány v České republice. Vycházejí především z TEACCH programu a z Lovaasovy intervenční terapie. TEACCH program vznikl v 70. letech ve Spojených státech a stal se modelem péče o lidi s PAS i v řadě jiných zemí. Důraz

je kladen na fyzickou strukturu prostoru, vizuální podporu, zajištění předvídatelnosti, strukturovanou práci pedagoga a na důslednou práci s motivací. Důležitý je v programu individuální přístup a provázání práce v různých prostředích, kde se dítě pohybuje (doma, ve škole, a poté i ve společnosti). Základními principy metodiky strukturovaného učení jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace. Při uplatňování těchto principů užíváme pravidla směru shora dolů nebo zleva doprava. Toto pravidlo kopíruje směry běžně užívané v naší společnosti a učí děti lépe se orientovat v prostředí. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### *2.2.1. Individualizace*

Individualizace je prvním z principů uplatňovaných při aplikaci strukturovaného učení. Znamená důkladné poznání osobnosti jedince a nastavení intervence podle jeho potřeb. Je důležité individuálně volit metody a pomůcky, připravovat úkoly na míru konkrétnímu dítěti, zvolit pro dítě vhodný způsob komunikace a motivace. Zkrátka vytvořit takové prostředí, aby dítě mohlo co nejvíce rozvinout své schopnosti. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### *2.2.2. Strukturalizace*

Abychom dítěti poskytli jistotu, musíme mu zajistit předvídatelnost. Zajistit, aby vědělo CO má dělat, KDE to bude dělat, JAK DLOUHO bude činnost trvat a PROČ jí dělá.

Musíme dítěti srozumitelně sdělit, co se bude dít (když neporozumí verbálnímu sdělení, použijeme gesto nebo obrázek dané činnosti, místa...). Dále mu musíme ukázat, kde bude činnost probíhat, dát mu signály, kam má jít činnost vykonávat. K tomu slouží strukturování prostoru. Dítě by mělo mít jasno v tom, na kterém místě bude jíst, kde se myjí ruce, kde si může volně hrát, kde probíhá strukturovaná hra a kde je pracovní místo, u kterého plní úkoly. Mělo by být dodržováno pravidlo, že na jednom místě vykonává pouze jednu činnost (tedy že u jednoho stolu nejí, nehraje si a nepracuje).

Dítěti bychom měli vytvořit jeho pracovní místo, kde probíhá nácvik pracovního chování. Pracovní místo musí odpovídat vývojové úrovni a možnostem konkrétního dítěte (více o nácviku pracovního chování v kapitole „Náplň rané intervence u dětí s PAS“).

Pro dítě je klíčové vědět nejen jaké činnosti bude během dne vykonávat, ale také jak budou činnosti probíhat za sebou a jak dlouho se jim bude věnovat. Dáme-li dítěti jasnou informaci, že nejprve si půjde umýt ruce a pak bude jíst, může odpadnout problém s nechtím jít si umýt ruce, protože dítě bude vědět, že následuje jídlo. Navíc dítě přestává být pouze objektem, přestává být jen neustále vláčeno dospělými, ale stává se aktivnějším.

Pro poskytnutí informace, jak budou činnosti následovat za sebou se používá denní režim. Ten se skládá z lišty (nejčastěji ze suchého zipu), která je umístěna v části bytu, která je dítěti snadno přístupná a kde se často pohybuje. Na lištu se připevňují obrazové symboly znázorňující jednotlivé činnosti v pořadí, v jakém za sebou následují. Obrazové symboly volíme podle úrovně konkrétního dítěte, mohou jimi být reálné předměty (nebo zmenšeniny), fotografie, piktogramy nebo psaná slova. Na horní části lišty je umístěna fotografie dítěte ukazující, komu denní režim patří. V blízkosti lišty je nádoba, kam dítě odkládá karty činností, které již proběhly.

Práce s denním režimem je následující. Dítě dostane do ruky tranzitní kartu (jakákoliv prázdná karta symbolizující informaci „jdi k režimu“), může být doplněno o verbální informaci „jdi k režimu“. Poté se přesune k dennímu režimu, na němž je umístěno několik symbolů (zpočátku pouze jeden, znázorňující činnost, která bude aktuálně vykonávána, později postupně symboly přidáváme). Tranzitní kartu uloží do nádoby, která je u režimu. Sundá první kartu a přesune se s ní k místu, kde se daná činnost vykonává. Tam je již připravena tzv. „volací karta“ (stejná jako ta, kterou si dítě nese z režimu, „volá“ dítě na místo výkonu činnosti). Dítě připevní kartu z režimu vedle volací karty a vykoná určenou činnost (série úkolů, jídlo, mytí rukou atd.). Po skončení činnosti je vhodné učit dítě gesto „hotovo“, aby vědělo, že činnost opravdu končí. Pak dítě sundá obrazový symbol a jde ho hodit do nádoby u denního režimu. Tak se ocitne znovu u režimu a může se podívat, co bude dále následovat.

Zpočátku je nutné všechny manipulace s denním režimem provádět s dítětem, fyzicky mu pomáhat (držet jeho rukou kartu činnosti a vést ho na určené místo atd.). Postupně se dítě naučí používat denní režim samostatně a pomoc omezujeme.

Pro znázornění toho, jak dlouho bude činnost trvat, používáme různé metody. Jednou z nich je kuchyňská minutka. Když zazvoní, činnost končí, dítě jde uklidit

obrazový symbol a na denním režimu se podívá, jaká činnost bude následovat. Minutku používáme u činnostech, u kterých nelze vzhledem zjistit, jak dlouho budou trvat (např. koukání na TV nebo volná hra). Při práci u stolečku symbolizuje délku trvání počet úkolů, při jídle je jasné, že jídlo musí dítě sníst celé atd. (Straussová, Knotková, 2011)

### 2.2.3. Vizualizace

Vizualizace je dalším z principů strukturovaného učení. Staví na dobrém vizuálním vnímání, které děti s PAS většinou mají. Vizualizace jde ruku v ruce se strukturalizací, tyto dva principy od sebe nelze oddělit. Vizuální podpora dětem pomáhá založit a udržovat informace, předává informace v podobě, v jaké je děti snadno a rychle interpretují, zvyšuje samostatnost a flexibilitu a objasňuje verbální informace.

Vizualizace prostoru se zajišťuje pomocí paravánů, nábytku, barevných pásek atd. Čas vizualizujeme pomocí denního režimu, díky němuž se čas pro děti zkonkrétní. Formu vizualizace volíme podle vývojové úrovně dítěte, může jít o zástupné předměty, fotografie, piktogramy, psaná slova, později diáře s obrázky a popisy.

Vizualizace činností podporuje pojem dítěte o tom, jak dlouho bude pracovat a kolik úkolů bude muset splnit. Nejjednodušší vizualizací je seřazení úkolů na levou stranu stolu, dítě si úkoly postupně bere a po splnění je odkládá na pravou stranu. Později lze použít tzv. žetony - počet úkolů je znázorněn počtem žetonů, za každý splněný úkol dítě sloupne jeden žeton. Po sundání všech žetonů následuje odměna, která je znázorněna za žetony. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Vizualizace pomáhá dítěti s PAS také v sebeobslužných úkonech, které vyžadují zvládnutí více kroků za sebou. Např. činnost mytí rukou se skládá z puštění vody, namočení rukou, namydlení rukou, umytí, vypnutí vody a utření rukou. Děti mají problém se zapamatováním a provedením všech těchto kroků. Ke zvládnutí těchto činností dítěti pomáhají vizualizovaná procesuální schémata. Procesuální schémata budou popsána v kapitole o nácviku sebeobslužných dovedností dětí s PAS.

#### 2.2.4. *Motivace*

Motivace podněcuje člověka k určitému chování. Je to důležitý nástroj učení. U dětí s PAS je motivace obzvlášť důležitým prvkem v nácviku nových dovedností. Děti bez postižení jsou k určitému chování obvykle motivovány sociální odměnou - pochvala, vědomí, že někomu udělám radost atd. Pro dítě s PAS, kvůli narušení v sociální oblasti, není sociální odměna dostatečnou motivací. Je třeba najít něco, co pro dítě bude dostatečně motivačním stimulem.

Nejnižší formou odměny jsou odměny materiální (sem patří např. jídlo nebo drobné předměty). Vyšším typem odměny je odměna činnostní (oblíbená činnost - např. houpačka, trampolína, poslech hudby). Nejvyšší formou odměny je zmíněná sociální odměna.

Ze začátku volíme odměny materiální, později činnostní. Vybraná odměna vždy musí být doplněna o odměnu sociální (verbální pochvala, pohlazení, zatleskání). Dítě se postupně učí sociální odměnu přijímat a jiné odměňování může být omezováno. Odměnu by dítě mělo dostat hned po splnění úkolu.

Pokud dítě umí nějakou dobu vyčkat, odměna následuje až po splnění série úkolů. K tomu lze použít tzv. žetonový systém odměňování, který učí dítě oddálit odměnu. Dítě vidí, jak dlouho bude na odměnu čekat a umožňuje postupně přidávat úkoly a snižovat intenzitu odměňování. Žetonový systém funguje následujícím způsobem. Při plnění úkolů před sebou dítě vidí žetony (např. barevná kolečka přilepená suchým zipem na liště) znázorňující počet úkolů. Za posledním žetonem je obrazový symbol odměny. Za každý splněný úkol dítě sloupne jeden žeton. Po sloupnutí posledního žetonu dítě vymění obrazový symbol za pravou odměnu.

#### 2.2.5. *Přístupy zaměřující se na regulaci chování dětí s PAS*

Často používanou metodou u dětí s PAS je metoda zpevnování. Správné vzorce chování jsou upevnovány v průběhu nácviku, po jednotlivých dílčích krocích nebo po splnění celého úkolu. Pokud např. učíme dítě pít z hrnečku, dáme mu nápoj, který má velmi rádo, abychom podnítili snahu se napít. Po úspěšném splnění je dítě odměněno a pochváleno, což zvyšuje pravděpodobnost, že se příště také napije samo. (Čadilová, Žampachová, 2008)

S touto metodou také souvisí poskytování pozitivní zpětné vazby (konkrétní

pojmenování, co dítě dělá dobře, co se mu povedlo). Pozitivní zpětná vazba zpevňuje správné vzorce chování a je pro dítě v určitém smyslu motivací chovat se příště správně. Pozitivní zpětnou vazbu nevyužíváme pouze v případě plnění úkolů, ale vždy, když se dítě chová správně, např. jde za ruku na vycházku nebo čeká bez křiku ve frontě. (Straussová, Knotková, 2011) Poskytování pozitivní zpětné vazby je důležité také pro posilování sebepojetí dítěte s PAS, o čemž pojednává další kapitola.

### ***2.3. Sebepojetí dítěte s PAS a práce s emocemi***

#### *2.3.1. Práce na sebepojetí*

Práce na pozitivním sebepojetí dítěte je jedna z nejdůležitějších nejen u dětí s PAS. U nich má však zvláštní význam z několika důvodů. Často jsou tyto děti podceňovány. Kvůli deficitu v oblasti porozumění jsou bez vysvětlení tahány na různá místa za účelem, který jim není jasný. To může vyvolat pasivitu a nechuť učit se novým věcem. Mnohé děti s PAS mají špatné zkušenosti z různých situací (např. začlenění mezi vrstevníky), ve kterých neobstály, a nebudou si tedy již napříště věřit. Další věc je, že děti s PAS neumí číst sociální situace. Když je např. za něco pokáráme, nespojí si často naše slova s konkrétní situací, ale vezmou si z toho, že jsou hloupé a neschopné, protože nám zavdaly důvod k nadávkám. Z toho pramení pocit studu, protože dítě mrzí, že mu nadáváme, ale neví proč a svému pocitu ani nerozumí.

Bez správného přístupu může dítě v tomto pocitu uvíznout. Bude se bát vstupovat do nových situací a učit se nové věci. Proto je potřeba sebepojetí dítěte citlivě budovat a upevňovat. Zásadní je, vždy když dítě za něco káráme, nedovolit mu uvíznout ve špatném pocitu. Měli bychom ho následně pochválit za něco, co umí a pečlivě vysvětlit, proč se nám nelíbilo to, co dítě udělalo, jaké z toho mohou plynout důsledky. Tím mu neříkáme „jsi špatný“, ale „udělal jsi něco špatně, ale napraviš to a jinak umíš spoustu dobrých věcí“.

Jak už bylo řečeno dříve, pro dítě s PAS je nejsnáze pochopitelný obrazový vjem. Z tohoto důvodu je vhodné dítěti vytvořit tzv. „úspěšniček“, prožitkový deník s fotografiemi toho, co dítě zvládlo, co již umí. Nemusí se jednat pouze o klasické



momenty učení, jakými jsou např. učení jízdy na kole nebo plavání. Do „úspěšníčku“ zařazujeme i fotografie toho, jak dítě ochutnává nové jídlo, v klidu stojí ve frontě, pomáhá v domácnosti, hraje si na hřišti či s kamarády atp. Prostě všeho, v čem bylo dítě úspěšné. Základem je nepovažovat tyto úspěchy za samozřejmost, ale dítě za ně pravidelně oceňovat. Fotky dokazují dítěti, že nové jídlo mu nic neudělalo, že pomáhat v domácnosti může být zábava a že hra s kamarády není nezvladatelný úkol a naopak je zdrojem radosti. Ukazují mu prostě, že to jde a že dítě to dokáže, protože už to jednou dokázalo. Stejně dobře jako fotografie fungují videa, na kterých je dítě zachyceno.

Dokumentování úspěchů se hodí např. i ve chvíli, kdy dítě nastupuje do školy a má problém najít si kamaráda. Děti s PAS se často podceňují a proto nevěří, že si dokážou kamarády najít. Když jim ukážeme fotky nebo videa toho, jak si hrají s kamarády, jak spolu mluví a spolupracují při hře, bude to pro ně důkaz, že už jednou kamaráda měly a dokážou si ho najít znovu.

### *2.3.2. Práce s emocemi*

Z důvodu handicapu v sociální oblasti a představitosti mají děti s PAS problém porozumět emocím. a to jak emocím svým, tak druhých. Z toho vyplývají určitá nedorozumění, která mohou vést k frustraci dítěte i vychovatele. Když dítě např. něco provede a my ho za to káráme, dítě se směje a očividně si vůbec nepřipouští, že udělalo něco špatně. Dítě s autismem také mnohdy nechápe, že pláč je projevem smutku. Stejně tak radost často děti s PAS vyjadřují křikem, třepáním rukou, skákáním, příliš radostná euforie může přejít do opačného extrému. Emoce, kterou dítě má, je zkrátka tak silná, že jí nedokáže adekvátně zpracovat.

Proto je důležité dítě s PAS učit emoce rozpoznávat a zpracovávat. Dítě se musí učit rozumět svým vlastní emocím i emocím druhých lidí. Všechny emoce, které dítě prožívá, je potřeba pojmenovat. Jen slovo však nestačí, emoce se musí dostatečně „přehrát“. Když vidíme, že se dítě raduje, pojmenujme jeho emoci a mluvíme radostným, veselým hlasem. Když dítě pláče, opět pojmenováváme a mluvíme potichu, klidněji. Stejně tak když je dítě našťavané. Tyto tři základní emoce (radost, smutek, vztek) pojmenováváme dítěti při každé příležitosti, vždy doplňujeme příslušnou mimikou a intonací. Vždy pojmenováváme i svoje emoce, aby si dítě

spojilo, že to, jak se někdy cítí, může prožívat i někdo další.

Když dítě s PAS něco prožívá, neměli bychom to bagatelizovat. Z toho se dítě může cítit zmatené a frustrované. Vždy je potřeba se k dítěti připojit, pojmenovat emoci, vyjádřit, že jí chápeme. a to i v případě, že víme, že dítě nakonec bude muset udělat to, co chceme my, i když nechce. Když dítě např. odmítá odejít z hřiště, říkáme: „Achjo, ty jsi naštvaný...já vím, že by sis radši hrál na písku než doma, i já bych byla radši venku. Musíme však už jít, protože... Půjdeme na hřiště zase zítra“. Neměli bychom říkat: „Nebreč, musíme jít domů, vždyť si tam budeš hrát s mašinkama, to máš přece rád, tak už se uklidni...“. Tím bychom dali najevo, že dítěti nerozumíme, nechceme mu jeho emoci přiznat. Důležité je také popisovat dětem, jak se cítí jiné děti. Když někdo např. pláče, vysvětlujeme, co se stalo, proč pláče, jak se cítí a co bychom mohli udělat, aby se cítil lépe.

Emoce se učí děti s PAS poznávat i pomocí obrázků, např. při práci u stolečku. Přiřazuje se např. veselý obličej k veselému, smutný ke smutnému a emoce se pojmenovávají. Starším dětem můžeme předkládat různé situace a oni domýšlí, jak se v nich kdo cítí. Mohou také vymýšlet, kdy se např. cítily smutné, kdy veselé a proč.

### 3. Raná péče

#### 3.1. Ukotvení rané péče v legislativě ČR

Raná péče se řadí mezi služby sociální prevence a je vymezena zákonem o sociálních službách 108/2006 Sb. „Raná péče je terénní služba, popř. doplněná ambulantní formou služby, služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služba zahrnuje tyto základní činnosti:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti
- b) zprostředkovávání kontaktu se společenským okolím
- c) sociálně terapeutické činnosti
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí“ (Zákon o sociálních službách, 108/2006 Sb.)

Služby rané intervence mají být poskytovány od zjištění diagnózy do doby, než dítě nastoupí do nástupu školní docházky. Jejich primárním úkolem je zvyšovat vývojovou úroveň dítěte v oblastech, které jsou postižením nejvíce ohroženy. V raném věku se dítě vyvíjí nejrychleji a nejsnáze se učí novým věcem. Proto je stimulace v tomto období stěžejní pro další směřování dítěte s postižením. Pokud se toto citlivé období zanedbá, možnosti rozvoje dítěte v určitých oblastech se mohou snížit nebo dokonce uzavřít. Člověk nikdy nepřijme nové schopnosti tak, jako v raném dětství. (Klenková, 2000)

Raná intervence má být dostupná pro všechny klienty a plošně pokrývat celé území státu. Těžiště práce rané péče můžeme rozdělit do dvou rovin - podpora dítěte a poradenství rodičům, přičemž posílení rodičovských kompetencí je jedním ze základních cílů intervence. Raná péče je zpravidla službou terénní, odehrává se převážně v přirozeném prostředí dítěte. Je zajišťována poradci rané péče.

Raná péče v ČR je poskytována především Středisky rané péče, zřizovanými Společnostmi pro ranou péči, o.s. Nejdelsí tradici mají střediska pro péči o děti se zrakovým či sluchovým postižením či s kombinací těchto dvou postižení. Pro děti s mentálním postižením a pro děti s PAS zatím chybí ucelená koncepce rané péče. (Opatřilová, Nováková, 2012)

### ***3.2. Služba rané péče pro děti s PAS***

Raná intervence pro děti s PAS nefunguje v ČR dlouho. V posledních letech se snižuje hranice pro stanovení diagnózy PAS a přibývá dětí, které jsou diagnostikovány před dovršením třetího roku. Zvyšuje se tedy potřeba následné péče. Zařazení do programu včasné intervence má pro další vývoj dítěte zásadní význam. Péče je zaměřena na rodinu jako celek, poradce poskytuje rodině důležité informace o metodách práce s dítětem a posiluje rodičovské kompetence obou rodičů. Podporuje tak celou rodinu a usnadňuje její fungování. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Ranou péčí pro děti s PAS zajišťují v ČR neziskové a církevní organizace. V Jihomoravském kraji je to nezisková organizace APLA Jižní Morava, o.s. a slezská diakonie, která provozuje Poradnu rané péče Dorea. Na území Vysočiny poskytuje ranou péči o.p.s. Dotyk II., v Olomouci je to o.s. JAN - Olomouc. Další organizací zajišťující ranou péči je o.s. Logo. Na území Prahy je to především APLA Praha, Střední Čechy.

Ukazuje se, že služba rané péče není dostupná ve všech regionech, obzvláště složitá je situace na malých městech a vesnicích. Poskytovatelem rané péče by měla být i speciálně pedagogická centra (SPC), která se ale v současné době zaměřují spíše na správné zařazení dítěte do školského zařízení a na následující spolupráci. V ČR existuje jedno SPC zaměřené výhradně na PAS, a to v Brně. V krajích působí tzv. krajští koordinátoři pro PAS, kteří monitorují výskyt dětí s PAS na území daného regionu a snaží se zajistit odpovídající péči rodinám s těmito dětmi. (Opatřilová, Nováková, 2012)

Služba rané péče pro klienty s PAS by měla mít podobu terénní služby. První kontakt probíhá většinou telefonicky nebo elektronicky, při zájmu rodiny se stanoví datum osobního setkání. Na první schůzce probíhá seznámení rodičů a dítěte s poradcem, vylisování a diskuze problémů a informování o možnostech intervence. Při druhé schůzce se podepíše smlouva o poskytování služby a poradce vypracuje vstupní zprávu, ve které jsou důležité informace o dítěti a rodině. Poté je společně s rodiči vypracován individuální plán intervence. Frekvence návštěv by měla být 2 týdny - 3 měsíce, podle aktuálních potřeb rodiny. Každá rodina má přiděleného poradce, který dochází do rodiny a je zodpovědný za plánování služby.

Na každé schůzce jsou vyhodnoceny dosažené výsledky, stanoveny další priority a z nich vyplývající úkoly, které má rodič do příště s dítětem trénovat. Vzhledem k tomuto nastavení je klíčová dobrá spolupráce rodiny. (Opatřilová, Nováková, 2012)

Služba by měla především podporovat rodinu dítěte s PAS - poradce vyslechne a diskutuje problémy rodiny, poskytne důležité informace o poruchách autistického spektra. Měl by rodiče informovat o dalších možnostech péče - např. o setkávání rodičů (rodičovské skupiny), o kurzech a školeních o práci s dětmi s PAS nebo o klubech pro děti. Poradce ve spolupráci s dalšími odborníky provede speciálně pedagogickou diagnostiku, která spočívá ve stanovení vývojové úrovně v různých oblastech (motorika, řeč, vizuální vnímání...). Speciálně pedagogická diagnostika je nezbytná ke stanovení individuálního plánu intervence. (Čadilová, Žampachová, 2008) Poradce spolu s rodiči poté vypracuje individuální plán (intervenční program, individuální plán podpory rodiny). Tento plán odráží zakázku rodiny (co by chtěla, aby se dítě naučilo, v čem se má zlepšit), možnosti dítěte a to, co doporučí poradce jako vhodné oblasti rozvoje. Plán je určitým kompromisem mezi těmito požadavky. V plánu je uveden osobní profil dítěte (jeho silné a slabé stránky), cíle, kterých chceme za pomoci intervence dosáhnout a prostředky k jejich naplnění. (Opatřilová, Nováková, 2012) Včasná intervence zahrnuje také půjčování pomůcek a náměty na jejich výrobu. Poradce rodině pomáhá při zařazení dítěte do předškolního zařízení. Zajišťuje také sociálně - právní poradenství, informuje rodiče o nároku na příspěvek na péči a na další příspěvky, informuje o institutu osobní asistence. Poradce by měl rodině též poskytnout informace o organizacích, jejichž úkolem je podpora osob s PAS.

K zařazení do služby včasné intervence opravňuje dítě i suspektně (pravděpodobně) stanovená diagnóza. V raném věku, zvláště v kombinaci s jinými poruchami, trvá diagnostika PAS několik měsíců, někdy i rok, a dítě má i v době probíhajícího diagnostického procesu nárok na specializovanou péči. (Čadilová, Žampachová, 2008) Služba rané péče může probíhat také souběžně s docházkou dítěte do mateřské školy. V tomto případě je vhodná spolupráce poradce RP a MŠ. MŠ v tomto případě plní také respitní funkci, rodič načerpá síly do další domácí práce s dítětem. (Opatřilová, Nováková, 2012)

### **3.3. Náplň rané intervence u dětí s PAS**

Poté, co proběhne speciálně pedagogická diagnostika, je nutné sestavit zprávu, vycházející z jejich závěrů. Ve zprávě jsou zhodnoceny silné a slabé stránky dítěte a je stanoveno, které dovednosti by se dítě mohlo začít učit. Zvláště důležité jsou dovednosti, které dítě ještě neumí, ale již je naznačuje (např. při pití z hrnečku se snaží uchopit hrneček nebo při oblékání naznačuje strkání rukou do rukávů). Ve zprávě je zaznamenána motivace, která byla využívána při vyšetřování a kterou je potřeba využívat i nadále. Na základě této zprávy je sestaven plán intervence na nejbližší dobu.

Individuální plán intervence je stanovován na 6 - 12 měsíců, podle vývojové úrovně dítěte a jeho aktuálních potřeb. Vychází se závěrů speciálně pedagogické diagnostiky, z přání rodičů, možností dítěte a doporučení poradce. Plán je průběžně vyhodnocován a doplňován o nové dovednosti a úkoly, které vyplynou v průběhu služby. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Následující kapitoly budou zaměřeny na oblasti, které nejčastěji řeší a rozvíjí služba rané péče. Jako první je většinou probíráno problémové chování, které dělá rodičům největší potíže a může mít řadu příčin. Dále kapitola cílí na funkční komunikaci, nácvik pracovního chování, nácvik hry a kooperace při hře a na sebeobslužné dovednosti.

#### **3.3.1. Řešení problémového chování u dětí s PAS**

Eliminovat problémové chování je často první zakázkou rodičů na začátku intervence. Nejdříve je potřeba zamyslet se nad tím, co je to problémové chování. Podle jedné z definic je problémové chování takové, které se odlišuje od běžné společenské normy a ztěžuje nebo znemožňuje soužití člověka s komunitou, ve které žije. (Jůn, 2010) Další definice určuje problémové chování jako takové, které okolí vyhodnocuje jako problémové a třetí z definic říká, že problémové chování je to, které není normální. U všech uvedených typů definic je zřejmé, že problémové chování není nijak objektivně měřitelné. Závisí vždy na pohledu okolí dítěte (rodičů, učitelů...), zda chování vyhodnotí jako problémové. Cílem rodičů a vychovatelů je koncipovat terapii tak, aby se dítě přestalo chovat problémově. Přemýšlí o tom, jak dítě motivovat ke vhodnému chování a jak zamezit problémům v chování.

Terapie je cílená na dítě. Při intervenci je však vždy potřeba myslet i na terapii rodičů - jak změnit chování, abychom nezavdávali příčinu ke spuštění problémového chování. Musíme zvážit, zda požadavky kladené na dítě jsou adekvátní, zda je dítě dost vyspělé na to, aby je mohlo splnit. (Jún, 2010)

Rodiči bývají často označovány jako problémové různé pohybové stereotypie. Jedná se např. o třepání rukama, točení dokola, kývání, olizování hraček a jiné „zvláštnosti“. Je důležité vědět, proč se tak dítě chová. Může to být projev radosti, naštvání, stresu, ale i nudy. Dokud dítě nebude umět zmíněné emoce vyjádřit jinými způsoby, neměli bychom mu v těchto spontánních projevech bránit a to i tehdy, zdají-li se prapodivné a nepochopitelné.

Problémové chování dětí s PAS často vychází z nesprávně zvoleného přístupu. K dítěti se chováme tak, jako by nemělo žádné problémy, podle zásad „intuitivního rodičovství“. Dítě tak nemusí rozumět požadavkům, které na ně klademe. Zároveň často neumí vyjádřit své potřeby, neumí říct, že je mu něco nepříjemné nebo že ho něco bolí. Problémové chování může také souviset se zvláštnostmi ve smyslovém vnímání, dítě může být hypersenzitivní např. na různé zvuky, doteky či vizuální stimuly.

Při zmírňování problémového chování u dětí s PAS se musíme zaměřit na jeho příčiny, ne na jeho projevy. Musíme přemýšlet, z jakého důvodu se dítě chová problémově a tyto důvody postupně odbourávat. Důležité je pro dítě zpřehlednění času a prostoru pomocí denních režimů a strukturalizace prostoru. Frustrace se často sníží po zavedení funkčního komunikačního systému, protože dítě může vyjádřit své potřeby a sdělit nám, co mu je. Volný čas dítěte vyplníme hrou a dalšími smysluplnými činnostmi, čímž se sníží stres dítěte z nestrukturovaného volného času. V neposlední řadě ho učíme porozumět emocím vlastním i emocím druhých. To vše vede ke zmírnění problémového chování a zlepšuje soužití rodičů a dítěte.

### *3.3.2. Návčik funkční komunikace*

Stěžejní oblastí, která se rozvíjí u dětí s PAS v rané péči, je komunikace. Děti s PAS často neumí adekvátně vyjádřit své potřeby, z čehož pramení stres a frustrace. U malých dětí se nejčastěji začíná s předáváním obrazových symbolů

(viz. kapitola „Výměnný obrázkový komunikační systém“). Důležité je rozvíjení receptivní stránky řeči a rozšiřování slovní zásoby. Neměli bychom opomenout ani oblast neverbální komunikace a nacvičovat s dítětem kývání hlavou (ano), ukazování a oční kontakt. Metody nácviku jsou popsány v kapitole „Rozvoj funkční komunikace“.

Při nácviku komunikace se dítě učí sdělovat svoje potřeby druhému člověku, učí se sdílet. Mnohdy je to pro něj první příležitost, kdy druhého člověka vnímá jako společníka, jako komunikačního partnera. Většina dětí má ráda sociální hříčky jako např. lechtání, honění, „bububu - kuk“, ale samy neví, jak je iniciovat. Když jim k tomu vhodným způsobem pomůžeme, učíme je sociální interakci. Dítě se naučí počkat na reakci druhého člověka, říct si o pokračování ve hře (buď předáním karty nebo očním kontaktem) a díky funkční komunikaci má možnost tyto hříčky samo iniciovat. Je důležité poskytovat tyto hry i dětem, které již odrostly věku, ve kterém jsou běžné. Dítěti tak poskytujeme možnost sociálního kontaktu a radost ze společné hry.

### *3.3.3. Nácvik pracovního chování*

Pracovní chování učíme malé děti s PAS z několika důvodů. Jednak proto, že dítě samo obtížně nachází zábavu a předkládáním úkolů mu dáme možnost vyplnit smysluplně volný čas. U úkolů se dítě učí přemýšlet nad novými věcmi a soustředit se na něco. Dítě by mělo získat zkušenost, že učení se novým věcem může být užitečné a že ho to může bavit. Poskytujeme tím také základ pro budoucí školní práci.

U nácviku pracovního chování je potřeba dodržovat několik zásad. Dítě musí (jako vždy) vědět, co bude dělat, kde to bude dělat a jak dlouho to bude trvat. Na denní režim umístíme obrazový symbol „práce u stolečku“. Dítě ho sundá a jde s ním na své pracovní místo. Pracovní místo, potažmo stoleček, by mělo sloužit pouze ke strukturovanému nácviku úkolů. Dítě připevní symbol k volacímu symbolu a začíná pracovat. Musí vidět, jak dlouho bude pracovat, úkoly tedy připravujeme před ně, číslujeme je nebo používáme žetonový systém. Dítě také musí vidět, za co pracuje, jaká je motivace. Odměna nebo její symbol je umístěna viditelně před dítě. Po splnění úkolů dítě sundá obrazový symbol práce a odloží ho do nádoby



u denního režimu. Odměňovat dítě můžeme po odložení karty nebo bezprostředně po plnění úkolů, záleží na vývojové úrovni dítěte. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Zpočátku dítěti připravíme pouze jeden nebo dva úkoly. Úkoly musí být pochopitelné bez verbálních instrukcí, musí být vizuálně zřejmé. Snažíme se vybrat takové úkoly, které samy o sobě budou pro dítě zábavou (např. vhadzování víček do kelímku, korálků do lahve - hmatově i sluchově zajímavé). Když si dítě není jisté, pomáháme mu fyzickým vedením - svojí rukou vedeme jeho ruku a tak úkol splníme. Postupně můžeme fyzickou pomoc snižovat. Na začátku nácviku stačí, když dítě vydrží sedět několik vteřin, popř. minut. Počet úkolů časem zvyšujeme a přidáváme nové. Staré úkoly, které již dítě bezpečně zvládá, vyřadíme, protože ho přestanou bavit a je u nich nepozorné. Při přípravě úkolů myslíme na aktuální úroveň dítěte - nepodceňujeme ho, ale ani nepřeceňujeme. Dítě by mělo být při plnění úkolů úspěšné, aby mělo příště chuť pracovat znovu. (Straussová, Knotková, 2011)

Na začátku nácviku volíme úkoly vizuálně jasné a jednoduché. Vhodné jsou různé vkládačky či vhadzovačky, dítě může plnit jen část úkolu (např. u vkládačky vyndáme pouze jeden díl, zbytek přilepíme a odlepujeme postupně, podle schopností dítěte). Učíme dítě přiřadit reálné předměty k obrázkům, dávat k sobě dva stejné obrázky či rozlišovat barvy. Vyšším typem úkolů jsou úkoly, které vyžadují spolupráci s dospělým. Řadí se sem např. úkoly imitační (využívající nápodobu) nebo komunikační (ukázat na oblíbený předmět, podat předmět nebo obrázek podle instrukce, poznávání emocí). Po zvládnutí pracovního chování se dítě učí pracovat samostatně a úkoly se mohou přenášet do volného času dítěte. (Čadilová, Žampachová, 2008)

#### *3.3.4. Nácvik sebeobslužných dovedností*

V oblasti sebeobsluhy mají děti s PAS obvykle problémy, a to z více důvodů. Jedním z nich je, že nevnímají sociální tlak okolí. Děti bez postižení se učí sebeobslužným dovednostem také proto, aby udělaly radost rodičům, aby ukázaly, že už se umí samy obléknout, dojít si na záchod atd. Děti s PAS tuto motivaci nemají, je jim např. pohodlnější vykonávat potřebu do pleny a nechat se oblékat od rodičů. Dalším důvodem je narušená oblast představivosti, děti s PAS mají problémy v představě

svého těla, tělesného schématu. Nedokážou podle předvedení zopakovat jednotlivé pohyby např. při oblékání nebo svlékání. S oblastí představivosti souvisí i problém s plánováním činnosti, pro dítě je těžké představit si, jak jdou jednotlivé kroky činnosti za sebou. Dalším problémem je porozumění řeči. Dítě se často ztrácí ve verbálních pokynech, které na něj vychovatel hrne a je z toho zmatené.

Nejsilnější stránka dětí s PAS je obvykle vizuální vnímání. Využíváme ho i u nácviku sebeobsluhy prostřednictvím tzv. procesuálních schémat. Procesuální schéma je vizualizovaný sled určité činnosti, který je rozdělen na dílčí kroky. Cílem jeho používání je samostatnost dítěte při vykonávání sebeobslužných dovedností. Při přípravě schématu musíme činnost nejprve rozfázovat, rozkrokovat a tyto jednotlivé kroky potom nakreslit. Je důležité mít vždy na paměti vývojovou úroveň dítěte. Někomu stačí obecnější schéma (např. při svlékání: 1. krok - sundat bačkory, 2. sundat tepláky, 3. sundat slipy, 4. obléct pyžamo, 5. about bačkory), někdo potřebuje činnost rozkreslit podrobněji (1. sednout na židličku, 2. ohnout nohu, 3. stáhnout bačkoru, 4. stoupnout si, 5. stáhnout tepláky pod kolena....). (Čadilová, Žampachová, 2008)

Procesuální schéma vede dítě k samostatnosti - dítě si samo hlídá, co má udělat, jaké kroky už zvládlo a jaké ho ještě čekají. To zvyšuje sebevědomí dítěte a výrazně ulehčí práci rodičům nebo vychovatelům. Stejně jako u jiných činností se nesmí zapomenout na motivaci, protože sociální odměna není, alespoň v začátcích nácviku, dostatečně motivující. Motivace musí být výrazná a vizualizovaná. (Straussová, Roštárová, 2012)

Procesuální schéma se umísťuje na místo výkonu činnosti tak, aby na něj dítě dobře vidělo. Kroky řadíme zleva doprava nebo shora dolů. Pracovat s ním můžeme několikerým způsobem. Dítě může vždy po vykonaném kroku kartu sundat a odhodit jí do připravené nádoby. Bude se tak snáze orientovat v tom, co má právě udělat a kolik kroků ho ještě čeká. Můžeme také ukázat svým prstem na činnost, kterou má právě dělat. V tomto případě se doporučuje, aby na obrázek ukazovalo i samo dítě, čímž je upoutána jeho pozornost ke kartě. Schéma může být umístěno v kroužkové vazbě a vychovatel (nebo později dítě samo) může obracet jednotlivé listy a pracovat podle nich. Můžeme na lištu naskládat pouze část schématu, kterou dítě splní samo a se zbytkem mu pomoci.

Častým problémem u dětí s PAS je omezený jídelníček. Souvisí to se změněným smyslovým vnímáním, některá jídla mohou být vizuálně či hapticky dítěti nepříjemná. Popř. dítě některé věci jí, ale potom je z nejasného důvodu odmítá. Je důležité nenechat dítě jeho jídelníček zužovat, ale citlivě mu pomáhat, aby se nových jídel nebálo. Zpočátku stačí, když dítě novou věc pouze ochutná, olízne, nemusí sníst hned celé jídlo. Za překonání tohoto strachu ho ihned odměníme. Je vhodné, aby odměna byla po celou dobu nácviku vidět, např. pod průhledným poklopem na stole. (Straussová, Roštárová, 2012)

### 3.3.5. *Nácvik hry*

Hra je nejzákladnější a nejdůležitější činností v raném věku dítěte. Prostřednictvím hry se dítě baví, učí, vyplňuje většinu svého volného času. Z důvodu narušené představivosti je hra u dítěte s autismem vždy jiná, zvláštní. Děti s PAS mnohdy vyhledávají stereotypní činnosti, nezajímají se o klasické hračky a hrají si odlišným způsobem než jejich vrstevníci bez postižení. Úroveň hry závisí na úrovni motorických dovedností, představivosti, sociálních dovedností, motoriky a myšlení.

Prvním objektem ke hraní je pro dítě druhá osoba. Dítě s dospělým sdílí svůj svět a aktivně se ho snaží zapojit do vlastní hry. Později nastupuje hra s předměty, kterou můžeme rozdělit do čtyř kategorií. První z nich je senzomotorická hra, při které dítě manipuluje s předměty, bouchá s nimi, cucá je a jinak je prozkoumává. Objevuje se během prvních šesti až osmi měsíců současně se sdílenou pozorností. Druhou kategorií je organizační hra, kdy dítě napodobuje dospělé v manipulaci s různými předměty, ale nehledí přitom na jejich funkci (míří ovladačem na televizi na všechno okolo). Funkční hra je třetím stadiem vývoje hry. Dítě věrně napodobuje dospělého při manipulaci s věcmi. Posledním typem je předstíraná (symbolická) hra. Dítě si hraje „na něco“, předstírá, že věci mají jiné funkce, než doopravdy mají, hraje si např. s medvídkem tak, jako by byl živý. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

U dětí s PAS je typická senzomotorická i organizační hra. Činnosti se často pojí se smyslovou stimulací. Ta může být vizuální - např. sledovat, jak se otáčí buben pračky, sluchová - bouchat kostkou o podlahu, poslouchat zvukové hračky, nebo vestibulokochleární - houpačky, trampolína. Některé děti s předměty pouze manipulují - roztáčejí je, nosí s sebou, olizují atd. Organizační hra se nejčastěji

projevuje tříděním věcí podle určitého klíče - jejich řazení či rovnání. Největší problém mají děti s PAS v předstírané hře. To vychází jednak z toho, že děti postrádají emoční motivaci k využití této formy hry, jednak z toho, že selhávají v oblasti představivosti. Nedokáží si představit, že by mohly být něčím jiným, že by si mohly hrát na jinou realitu, nemohou předstírat, že jsou v jiném světě a nepřisoudí např. svoje vlastnosti panence. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Malé dítě bez postižení má vrozenou schopnost sdílet svět s druhým člověkem. Je to schopnost tak běžná, že si jí rodiče ani neuvědomují. Dětem s PAS však tato spontánní dovednost chybí kvůli deficitu v sociální oblasti. Musí se jí naučit. Sdílení světa znamená sdílenou pozornost s druhým člověkem, která je zaměřena na stejnou věc, oba lidé jsou si vědomi přítomnosti a pocitů toho druhého. Sdílení pozornosti je základním předpokladem k budoucím nácvikům, ať už hry nebo něčeho jiného. Dítě s PAS je mnohdy uzavřeno do sebe a nerozumí tomu, že sdílení světa s druhým může být zábava a radost. Ukazujeme mu to pomocí jednoduchých sociálních hříček, které vycházejí ze zájmu dítěte. Těmito hříčkami může být např. šimrání, honění, foukání dítěti na ruce či obličej, hra „bububu - kuk“ atd. Je vhodné ve hře udělat přestávku a dát dítěti příležitost naznačit, že chce pokračovat (např. očním kontaktem). (Moor, 2008)

Dítě s PAS se musí naučit i hře s hračkami. Abychom je ušetřili stresu, musíme, jako u jiných činností, vymezit, kde si dítě bude hrát, s čím a jak dlouho. Je vhodné vytvořit místo (např. zvláštní kobereček), kde probíhá nácvik hry. Jednotlivé hračky rozdělíme do krabic a označíme kartami, aby dítě vědělo, kde je najde. Dobu hraní opět vymezíme minutkou, kterou ze začátku nastavíme pouze na pár minut.

Protože děti většinou neví, co s hračkami, nebo si hrají jen jedním, rigidním, způsobem, musíme jim dát návod, jak si hrát. Vycházíme vždy ze zájmu dítěte a používáme, hlavně zpočátku, hračky, které ho zajímají. Protože dítě má problém s napodobováním naší činnosti, osvědčily se k nácviku hry videa. Jedná se o natočené herní scénáře, kde si hrajeme s určitou hračkou. Scénář se natáčí jakoby z pohledu dítěte, tzn., že se natáčí pouze ruce člověka manipulující s hračkami. Scénář je doplněn o zvuky a jednoduchý popis toho, co děláme. Poprvé se dítě na scénář pouze dívá, poté pustíme video znovu a dítěti pomáháme manipulovat s hračkami. Potřetí může dítě zkusit hru samostatně. Délka jednoho

nácviku záleží na pozornosti dítěte, jeho věku, vývojové úrovni a zájmu o danou činnost. Nesmí samozřejmě chybět vizualizovaná motivace.

Když dítě natočený scénář zvládne, většinou o něj ztratí zájem a proto je potřeba ho vhodně rozšířit a doplnit (např. k mašince jezdící po kolejích přidáme nastupování a vystupování cestujících, zvedání závor a přejíždění kolejí autíčky atd.). Dítě si postupně tyto scénáře zapamatuje a je schopné si s hračkami hrát i bez použití videa. V tu chvíli můžeme dítěti do hry vstupovat a rozšiřovat jí o další prvky. (Straussová, Knotková, 2011)

Postupně s dítětem nacvičujeme i střídavou hru, protože prvek střídání se uplatňuje při hraní s vrstevníky. Nedostatečné sociální porozumění vede k tomu, že všechny aktivity obsahující prvek střídání jsou pro děti s PAS obtížné. Dítě musí pochopit, že druhá osoba je součástí hry a že bez ní není možno hru hrát. Musí chápat kdy je na řadě, a kdy je na řadě ten druhý. Střídavá hra se dá procvičovat při skládání kolejí pro mašinku, puzzle, ježdění autem po silnici, stavění komínu z kostek atd. Prakticky jakákoliv aktivita, která dítě baví, jde upravit pro nácvik střídání. Aby si dítě s PAS uvědomilo, kdo je na řadě, je vhodná vizualizace. Lze využít např. kšiltovku, kterou si děti předávají - kdo má na hlavě kšiltovku, hraje. (Moor, 2008)

Hru s vrstevníkem můžeme také nacvičovat např. pomocí posílání auta. Dvě děti sedí naproti sobě a posílají si auto, na jehož korbě vždy pošlou tomu druhému malou dobrotu jako motivaci ke hře. Další možností je střídavé vytahování krabiček od sirek, v nichž je umístěna odměna, z velké nádoby.

## **4. Raná péče - analýza metod a oblastí**

### ***4.1. Cíle práce a výzkumné otázky***

V kapitole „Raná péče - analýza metod a oblastí“ uvedu dvě kazuistiky dětí s PAS. Prvním cílem kapitoly je popsat a analyzovat metody rané intervence na konkrétních příkladech. Budu se zabývat tím, jaké metody byly použity, jak na ně děti reagovaly a zda byly metody úspěšné. Zaměřím se především na několik oblastí popsaných v kapitole „Náplň rané intervence u dětí s PAS“. Jsou to komunikace, hra, práce u stolečku a sebeobsluha. Předmětem zkoumání je v případě prvního cíle dítě s PAS.

Druhým cílem je zmapovat, zda služba rané péče pomohla rodině jako celku. Konkrétně budu popisovat, jak raná péče pomohla rodičům zorientovat se v problematice autismu, v čem byl její hlavní přínos a zda byla služba přínosná přímo pro rodiče.

V této části práce se zaměřím na otázky: Jaké metody byly využívány u obou dětí? Jak na ně děti reagovaly? Jak se díky využitým metodám děti zlepšily? Jak rodiče hodnotí ranou intervenci ve vztahu ke svým dětem? Pomohla raná intervence rodičům zorientovat se v problematice autismu? V čem byl dle rodičů hlavní přínos rané intervence? Měla raná intervence vliv na rodinu jako celek?

### ***4.2. Metodologie práce***

K naplnění cílů práce jsem zvolila kvalitativní výzkum založený na případových studiích dvou dětí. Prvním z dětí je Šimon. Šimona jsem pozorovala na pobytu rané péče v květnu 2012. Další pozorování probíhalo v březnu a v dubnu 2013 u Šimona doma. Se Šimonem jsem si hrála a poté ho pozorovala při práci s asistentkou. S poradcem rané péče, který k Šimonovi dochází, jsem řešila metody aplikované u Šimona. Pro naplnění druhého cíle (zmapovat, zda služba rané péče pomohla rodině jako celku) jsem vedla strukturovaný rozhovor s matkou Šimona.

Druhým dítětem je Honzík. S Honzíkem pracuji pravidelně 1x týdně od prosince 2011 v rámci osobní asistence. Náplní asistence je práce u stolečku, nácvik hry a komunikace a procházky venku. Tato přímá práce byla podkladem pro kazuistiku. S poradcem rané péče jsem několikrát řešila metody aplikované u Honzíka a další postup. Podklady pro naplnění druhého cíle jsem získala z rozhovoru s matkou Honzíka.

### **4.3. Kazuistika - Šimon**

#### *4.3.1. Osobní a rodinná anamnéza*

Prvním dítětem, kterého budu popisovat, je chlapec Šimon, kterému jsou 4 roky a 3 měsíce. Žije v rodině s oběma rodiči, sourozence nemá. V 1 a půl roce mu bylo diagnostikováno ADHD, k čemuž se bezprostředně potom přidala vývojová dysfázie v oblasti tvorby řeči. Rodiče měli podezření na nějakou formu autismu, proto se objednali na diagnostiku do APLA. Na diagnostiku čekali 1 rok a 3 měsíce, na vyšetření byla stanovena diagnóza dětský autismus, míra adaptability - středně funkční. Bezprostředně po zjištění diagnózy začala rodina čerpat služby rané péče. Nyní je Šimon objednan na rediagnostiku, kterou bude absolvovat v 5 letech. Na tomto vyšetření bude stanovena finální diagnóza a také to, zda je či není přidruženo mentální postižení.

#### *4.3.2. Návčik komunikace*

##### *4.3.2.1. Návčik komunikace pomocí výměnného karetního systému*

Návčik funkční komunikace je jedním z nejdůležitějších a většinou probíhá v prvních fázích intervence. Dítě je frustrované, protože kvůli obtížím v komunikaci často nedosáhne toho, co chce. Rodič je nešťastný, protože neví, oč dítě žádá. Dítě mu také nerozumí, tudíž neposlouchá. Proto návčik komunikace probíhá jako jeden z prvních a většinou po něm výrazně ubyde problémového chování.

Šimonova rodina začala s návčikem komunikace bezprostředně po zjištění diagnózy, tedy po Šimonových druhých narozeninách. Návčik byl zahájen poradcem rané péče. Začalo se s výměnou karet, byly to obrázky a fotky. K čemu předávání karty slouží pochopil Šimon okamžitě, během pár minut, po několika iniciovaných výměnách. První spontánní výměna však proběhla až po několika měsících, protože zpočátku maminka předjíkala Šimonovo přání. Šimon naznačil, že něco chce, maminka mu řekla, aby ukázal na kartičku, co chce a pak mu věc dala. Jednou však neměla energii na předávání dobroty a rozhodla se čekat, až co Šimon udělá. Šimon slepil ze dvěří spíše kartu „lipo“ a donesl jí mamince na gauč. To byla první spontánní výměna karty.

Zpočátku rozuměl Šimon cca třem kartám, všechno byly jeho oblíbené pochutiny. Později se repertoár karet rozšiřoval, opět o dobrůtky, později o oblíbené věci a činnosti. Karty s dobrotami byly umístěny na dveřích spíže.

Ve 3 letech byla Šimonovi na popud poradce rané péče vytvořena komunikační kniha. Tam byly podle jednotlivých oblastí rozděleny karty. Na jedné stránce bylo jídlo, na druhé dobroty, na třetí činnosti. Stránky byly barevně rozlišeny, pro lepší orientaci v knize.

Po zavedení knihy se Šimon začal učit předávat komunikační proužek s kartami „Já chci ...“. Nejdříve měl na proužku svojí fotografii a kartičku „chci“ a přikládal pouze kartu toho, co žádal. Postupně se naučil skládat všechny tři kartičky na proužek sám. Při předávání proužku ukazoval prstem na karty a říkal, co na nich je - učil se skládat větu.

Na pobytu s ranou péčí, kde byla rodina v Šimonových 3 a půl letech, začal Šimon nacvičovat předávání karty „můžu?“. Komunikoval už dobře o věcech, které chtěl, především o pochutinách a oblíbených hračkách. Když ho však napadl nějaký nápad, ihned ho realizoval. Což bylo s ohledem na jeho hyperaktivitu pro rodinu velmi zatěžující. Učil se tedy předávat kartu „můžu?“ vždy, když chtěl jít něco dělat a chtěl se zeptat rodičů, zda smí. Nejprve nacvičoval tuto dovednost u stružky s vodou, kam ho velmi bavilo házet kamínky. Bylo také důležité naučit Šimona čekat na odpověď po tom, co kartu předá. Zpočátku asistent (nebo rodič) reagoval na předanou kartu velmi rychle a odpověděl hned „ano, můžeš“ a výrazně zakýval hlavou. Postupně se doba čekání na odpověď prodlužovala a Šimon si začal pomocí očního kontaktu hlídat, co mu komunikační partner odpoví.

#### 4.3.2.2. Rozvoj řeči

První slova se Šimon naučil v jednom roce. Byly to „haf“ a „táta“. V jednom a půl roce začal používat slovo „máma“. Jinak Šimon hodně žvatlal. Další slova začala přicházet okolo druhého roku. V rozvoji řeči mu velice pomohl výměnný karetní systém, který používal.

Je důležité zmínit, že používání komunikačních karet nebrání dítěti v rozvoji řeči, jak se někdy rodiče domnívají. Předávání karet naopak vývoj řeči podporuje, protože dítě si spojí slyšené slovo s obrazovým symbolem a nápisem na kartě



a následně také obdrží předmět, o který žádá, spojí si tedy slovo i s reálným předmětem. Dítě často nedokáže vytvořit pojem pouze na základě slyšeného.

S používáním větného proužku se přidala fráze „Já chci ...“, kterou začal používat bezprostředně po zavedení proužku. Nyní se Šimon učí především používat frázi „Můžu ...?“. Nejdříve skládal na větný proužek dvě karty: „můžu?“ a požadovanou věc, při předávání proužku větu vyslovil. V současné době se učí používání fráze bez vizuální podpory. Spontánně tuto frázi použije jen někdy, většinou o věc žádá jednoslovně (pouze vyslovením jejího názvu). Když o věc takto jednoslovně požádá, komunikační partner se ho zeptá: „A umíš se zeptat?“. Na tuto otázku Šimon vždy zareaguje použitím správné fráze: „Můžu ...?“. Není to tedy ještě úplně zafixované, nicméně se předpokládá, že Šimon tuto dovednost v nejbližších měsících upevní a začne spontánně používat, stejně, jako již používá „Já chci...“. Šimon také používá slovo „dík“ doplněné o gesto, když chce za něco poděkovat. To také už využívá spontánně.

Řeč se nyní rozvíjí především ve hře s dospělými či vrstevníky. Hraní Šimona baví a navíc je komunikativní a chce s ostatními sdílet svojí radost ze hry. Při hraní odpovídá na dotazy typu: „Kam jedou mašinky?“ „Kde spí panenka?“ „Co děláme s fénem?“ a podobně. Sám také ukazuje ostatním, s čím si zrovna hraje a co dovede. Při hraní spontánně pojmenovává věci, se kterými si hraje a komunikuje o tom, co by chtěl dělat. Radostně reaguje na pozitivní zpětnou vazbu. V posledních měsících se Šimonova řeč rozvíjí velmi rychle. Díky tomu, že Šimon radostně sdílí s ostatními to, co dělá, lze předpokládat, že se bude posouvat i nadále.

Šimon dochází na logopedii. Logopedka s ním také pracuje na rozvoji řeči pomocí strukturovaných úkolů, např. skládání věty z obrázků, popisování fotek atd. (více v kapitole o strukturovaných úkolech).

#### 4.3.2.3. Porozumění řeči

Porozumění řeči je také nacvičováno během plnění strukturovaných úkolů. Šimon plní úkoly na rozvoj pasivní slovní zásoby.

Šimon používá denní režim složený z kombinace fotografií a piktogramů. Má na něm vždy vyskládaný celý den nebo určitý časový úsek, podle toho, zda se děje něco mimořádného. Režimové karty nenesí na místo výkonu činnosti, stačí

mu zkontrolovat si, co se bude dít. Šimon si režim kontroluje sám.

Šimon rozumí běžným pokynům, jako např. „pojd' ke stolu“, „nezapomeň si umýt ruce“, „jdi se vyčůrat“ atd. Nové pokyny nebo ty, které ještě nemá zafixované, doplňují rodiče o gesta či ukazování, aby Šimon snáze pochopil, co má dělat.

V poslední době Šimon porozuměl a naučil se ještě jedné dovednosti, a tou je čekání. Nacvičoval čekání s pomocí karty, na které byla nakreslena kuchyňská minutka a napsáno slovo „čekat“. Dobu čekání měl vymezenou kuchyňskou minutkou. Čekání bylo nacvičováno v situaci, kdy maminka vařila špagety, které Šimon miluje. Šimon celý proces vaření sledoval a pochopil, že musí čekat, až se špagety dovaří.

#### *4.3.3. Rozvoj herních dovedností*

Hra je u Šimona dobře rozvinutá. Hraje si funkčně s hračkami - vaří v dětské kuchyňce, vozí mašinkou či autobusem cestující, hraje na plastovou flétnu. S hračkami si hraje spontánně, není potřeba funkční hru nacvičovat pomocí videa. Problémy ve hře jsou u Šimona především dva. Kvůli své hyperaktivitě a částečně i autismu neustále těká od jedné hračky k druhé. U hraček, které ho zaujmou, vydrží déle (nejdéle si vydržel hrát sám 2 hodiny - s novým popelářským autem), u těch, které již zná, kratší dobu. Druhým problémem je hra s vrstevníky. Šimon se stále učí pravidlům komunikace s kamarády. Zatím však, když chce upoutat něčí pozornost, bouchne či štípne, na což samozřejmě žádné kamarády nenaláká.

Priority v oblasti rozvíjení herních dovedností jsou tedy nyní dvě. Učit Šimona jak u hry vydržet a jak jí rozvíjet a učit ho přiměřenému kontaktu s vrstevníky.

Doma si Šimon hraje buďto sám nebo s dospělým. V mateřské škole je nacvičována hra s vrstevníky. Nejoblíbenější Šimonovou hračkou jsou mašinky. Při společné hře je nejprve třeba podněcovat Šimona, aby postavil koleje, protože to ho tolik nebaví. Rád je ale staví společně s druhým člověkem. Když jsou koleje postavené, Šimon na nich jezdí mašinkou, předstírá, že vystupují a nastupují cestující, napodobuje zvuky mašinky, zvedá závory, aby mohla projet auta po fiktivní silnici. Herní dovednosti se dobře rozvíjejí díky tomu, že Šimon při hře sdílí svoji

radost a není uzavřený do sebe. Nemá rád direktivní přístup. Lepší je pojmout hru jako společnou činnost, kdy si dva hrají dohromady, než přímo jako nácvik. Tak to koneckonců bude i později při hře s kamarády. Šimon dobře reaguje např. na výzvy typu: „Podívej, koleje se porouchaly, pomůžeš mi je prosím opravit?“. Šimon rád ukazuje ostatním co dovedl, postavil, a reaguje velmi dobře na pozitivní zpětnou vazbu. Kromě mašinek Šimon rád staví z lega, hraje si s kuličkovou dráhou, modeluje, sestavuje plastovou flétnu, hraje si s kuchyňkou. Často v kuchyňce vaří kávu a pak jí nosí návštěvě.

Hra s vrstevníky je nacvičována v mateřské škole. Během posledních týdnů si tam Šimon našel kamaráda, který má stejný zájem jako on - mašinky a autobusy. Hrají si spolu a paní učitelky se snaží být Šimonovi průvodci v tom, jak s kamarádem komunikovat. Poradce rané péče doporučil udělat Šimonovi fotografie a videozáznamy toho, jak si s kamarádem hraje, kvůli posílení sebepojetí. Až bude Šimon nastupovat do školy a bude si hledat nové kamarády, tyto záznamy mu budou připomínat, že si kamaráda najít dokáže a dokáže si s ním hrát, což ho bude motivovat.

Od září plánuje Šimonova maminka přihlásit Šimona na nácviky sociálních dovedností, kde se nacvičuje právě komunikace a kooperace při hře s vrstevníky.

#### *4.3.4. Strukturované úkoly*

##### *4.3.4.1. Struktura práce*

Stoleček má Šimon umístěn v dětském pokoji. Protože od něj při práci často odbíhá, sedí otočený směrem do pokoje, zády ke zdi. Na denním režimu má vyznačenou „práci u stolečku“, stačí mu připomenout, aby se podíval na režim, kartu ke stolku nenosí. Pracuje přibližně 3x týdně s asistentkou a 3x týdně s maminkou. Doba práce se postupně prodlužuje, momentálně vydrží pracovat 30 - 45 min v kuse, což je obrovské zlepšení.

Nedá se říci, že by Šimona úkoly nebavily. Není k jejich plnění ale motivovaný pro úkoly samotné. Je tedy potřeba používat jinou motivaci. Zpočátku byly využívány pouze sladkosti, v současné době je motivovaný už i oblíbenými předměty, např. tím, že po práci dostane na hraní nabíječku. To je

využíváno většinou ještě v kombinaci se sladkostmi. Motivací je pro Šimona také to, že ví, že po práci bude opět následovat hraní, které má rád.

Pomocí kartiček má Šimon znázorněno, kolik úkolů bude plnit. Pro každou sadu úkolů je jedna karta. V jedné sadě je přibližně 4 - 6 úkolů. Kartičky jsou nalepeny na liště ze suchého zipu, která je před Šimonem na stole. Vedle lišty leží odměna, kterou za práci dostane. Po každé splněné sadě úkolů sundá jednu kartu, až se postupně propracuje k odměně. Během práce je Šimon motivován i sociální odměnou (pochvala, pohlazení, zatlaskání). Když mu něco jde dobře, rád si s druhým člověkem plácne.

#### 4.3.4.2. Typy úkolů

Úkoly u stolečku jsou u Šimona momentálně využívány především k rozvoji řeči. Většina úkolů má komunikační charakter. Asistent či rodič (pro účely kapitoly budu využívat asistent) sedí naproti Šimonovi, aby byla komunikace snazší.

Nejvíce úkolů je na rozvoj slovní zásoby a na správnou skladbu věty. Šimon dochází na logopedii do centra alternativní a augmentativní komunikace, kde tyto úkoly dostává. Jedním z úkolů je loto. Šimon dostane jeden velký obrázek, na který dává kartičky se stejnými věcmi, jako jsou na velkém obrázku - přiřazování stejného ke stejnému. Poté má za úkol pojmenovat, co na obrázku je. Správnou posloupnost ve větě se Šimon učí pomocí fotografií, kde je vždy vyobrazen on nebo nějaký příslušník jeho rodiny (či známý). Pod fotografií má seřadit tři obrázky ve správné posloupnosti podle toho, co na fotce je. Když je na fotce Šimon jak jí zmrzlinu, vyhledá kartičky „já“, „jím“, „zmrzlinu“. Poté větu vysloví, aby si správný tvar fixoval. Dalším úkolem je příkládání kartičky na proužky, na kterých je vyobrazena posloupnost věty: „Já vidím (Šimon doplní co)“, „To je ...“ a „Já můžu ...“. Po vyhledání karty Šimon celou větu přečte. Jako úkol jsou také využívány různé spojovačky pro předškoláky. Šimon spojuje např. zvířátka s místem, kde žijí. Všechny obrázky pojmenovává, úkol je opět rozvoj slovní zásoby. Učí se říkat básničky s vizuální dopomocí - např. „Žába leze do bezu“. Každé slovo nebo sousloví je nakresleno, což Šimonovi pomáhá v odříkávání básničky. Využívají se také úkoly na třídění kategorií (oblečení, nábytek, ovoce, zelenina, zvířata), roztríděné obrázky Šimon pojmenovává. Důležitý je nácvik rozpoznávání emocí

na obrázcích. Šimon podle výrazu tváře pojmenovává, zda jsou lidé smutní, veselí nebo naštvaní. Asistent mu jednoduše popisuje, co se jim např. mohlo stát, že se takto cítí. V oblasti jazyka a řeči dělá Šimon pokroky, říkat věty už mu nedělá problém. I kartičky pod fotografie řadí se stále menším počtem chyb.

Dále Šimon plní úkoly na koordinaci oko - ruka a na rozvoj grafomotoriky. Je to především různé obkreslování, kreslení se šablonou i bez ní. Nejjednodušší je kreslení pomocí šablony - do kartonové desky jsou vyříznuty čáry, popř. kolečka, a Šimon je vybarvuje. Kreslí také různé obrázky podle procesuálních schémat, kde mu asistent ukazuje, co má nakreslit jako první, jako druhé atd. Šimon také kreslí podle vzoru - podle jednoho obrázku nakreslí stejný. Kreslí speciální tužkou značky Stabilo na zalaminovaný papír, kresba jde poté smazat a papír lze použít znovu. Kreslí také rád křídou na tabuli.

Na rozvoj vizuálního vnímání je využívána pomůcka Logico primo, kde Šimon hledá stejné tvary (např. spojuje stejné tvary barevné a černobílé). Barvy pojmenovává tři - červenou, žlutou a zelenou. Ostatní základní barvy pozná pasivně. Má úkol na přiřazování barev. Dále skládá jednoduché puzzle a pojmenovává, co složil. Umí počítat do pěti, seřadí číslice do pěti na mašince s očíslovanými vagónky. Na vagónek mašiny naloží stejný počet nákladu, jaký zobrazuje číslice, má tedy vytvořenou početní představu.

Úkoly u stolečku Šimona baví, je mu často potřeba poskytovat sociální odměnu, která je pro něj velmi motivující. Proto si po každém splněném úkolu asistent se Šimonem plácne a pochválí ho.

#### *4.3.5. Sebeobslužné dovednosti*

V oblasti sebeobslužných dovedností je nyní Šimon na úrovni svého věku. Návčik byl však velice pracný a stál, především maminku, hodně úsilí. Šimon se sám obléká a svléká (s připomenutím, v jakém pořadí si má oblečení obléct). U stolu se nají lžící a vidličkou.

Umí říct, že potřebuje na wc a sám si dojde na malou i velkou potřebu. Po velké potřebě musí mít dopomoc při utírání. S připomenutím si umyje ruce. Na mytí rukou používá procesuální schéma, podle kterého si kontroluje, zda správně postupuje.

Nácvik chození na wc byl náročný. S nácvikem se začalo na podzim 2011 a dodnes není schopnost dojít si samostatně na WC stoprocentně upevněna. Rodiče začali omezovat pleny a vysazovali Šimona na nočník, později začal chodit na toaletu. Na WC chodil s otcem kvůli praktické ukázce. Šimonovi dlouho trvalo, než pochopil, že potřeba se vykonává na záchodě. Věděl, že se nesmí pomočit do kalhot, ale ostatní místa nerozlišoval. Dlouho tedy močil, kam se mu zachtělo, např. na hračky a hrál si, že na ně prší. I přesto, že v tomto jednání musíme ocenit vynalézavost, je pochopitelné, že pro rodiče to bylo vyčerpávající. Šimonovi se však líbilo, když ho hubovali - bral to jako sociální hříčku.

V nynější době Šimon dokáže říci, že potřebuje na toaletu a potřebu vykoná sám. Poté si sám umyje ruce, i když je mu to potřeba občas připomenout. Noční plena byla odstraněna v prosinci 2012.

#### *4.3.6. Péče mimo rodinu*

##### *4.3.6.1. Mateřská škola*

Šimon dochází prvním rokem do mateřské školy. Chodí do mikrotřídy, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami (pět z celkového počtu dvanácti dětí je integrovaných). Do MŠ chodí na dopoledne, ve 12 hodin ho maminka vyzvedává. Rodiče by chtěli, aby Šimon zůstal v MŠ i odpoledne, alespoň některé dny. Ředitelka školy na to nechce přistoupit s argumentem, že by pro Šimona byl tak dlouhý pobyt mezi dětmi moc náročný.

##### *4.3.6.2. Další péče*

K Šimonovi dochází 3x týdně asistentky. 1x týdně jedna asistentka a 2x týdně druhá. Na asistencích probíhá nácvik hry a práce u stolečku, v létě i vycházky na hřiště a do okolí. Asistence probíhají z několika důvodů. Jedním z nich je, aby si Šimon zvykl na různé lidi, kteří s ním různými způsoby pracují. Druhým důvodem je odpočinek maminky při probíhající asistenci. Třetím a nejdůležitějším důvodem je nácvik dovedností, které by se v MŠ nacvičovaly těžko, kvůli většímu počtu dětí ve třídě. Proto se na asistenci vždy pracuje u stolečku. Rodiče berou mateřskou školu jako místo rozvoje sociálních dovedností a jako místo, kde si Šimon hraje s kamarády. Domácí péči naopak zase jako příležitost pro individuální nácviky.

#### 4.3.7. *Vliv rané intervence na rodinu Šimona*

Do Šimonovy rodiny dochází již dva a půl roku poradce rané péče. Zpočátku tam jezdil jednou za dva až tři měsíce, nyní je interval větší - šest měsíců. Maminka uvádí, že poradce rané péče jim velmi pomohl v začátcích práce se Šimonem, především v rozvoji komunikace. Jako další službu rané péče využívá rodina půjčovnu pomůcek. Dříve maminka docházela každý měsíc na školení rodičů, kde poradci přednášejí o metodách práce s dítětem a učí, jak metody zavádět do praxe. Nyní se již témata školení opakují, proto nechodí každý měsíc. Uvádí, že tato školení pro ni byla velmi přínosná. V květnu 2012 absolvovala maminka s Vojtou pobyt rané péče.

Maminka uvádí, že v seznámení s problematikou autismu jí nejvíce pomohl internet a literatura. Na druhém místě uvádí již zmiňovaná školení, na kterých se dozvěděla o metodách práce s dětmi s PAS a také slyšela, jaké obtíže řeší ostatní rodiče.

Jako velký přínos uvádí maminka pobyt rané péče, především kvůli tomu, že se zde Šimon začal učit předávat kartu „můžu?“. V době, kdy byl Vojta s asistenty na vycházce, si maminka odpočinula a měla možnost v klidu popřemýšlet nad důležitou prací, kterou se Šimonem každý den dělá. Rodičovské skupiny na pobytu hodnotí kladně, hlavně z toho důvodu, že se jich účastnili i tatínci. Lépe tak pochopila, jak se otcové dětí s PAS vyrovnávají se situací, že mají dítě s postižením a jak jí prožívají, což pro ní bylo důležité ve vztahu k vlastní rodině. Na pět rodičovských skupin docházela i po návratu, protože pro ní ale nebyly přínosem, na další se již nepřihlásila.

Do rodiny dochází dvě asistentky. Náplní asistence je především práce u stolečku, která je se Šimonem obtížná, hlavně kvůli jeho hyperaktivitě. Maminka uvádí, že by na práci u stolečku neměla trpělivost každý den. Je ráda, že si Šimon zvyká na různé lidi. Asistentky docházející do rodiny jsou každá úplně jiná a mají jiný přístup. Maminka považuje za důležité, aby se Šimon naučil vycházet s různými osobnostmi a typy lidí. Má také příležitost sledovat, jak se Šimonem pracuje někdo jiný. V neposlední řadě si během asistence odpočine.

Jako největší přínos rané péče hodnotí maminka školení poradců rané péče, na kterých se dozvěděla o metodách rané intervence. Ty pak mohla doma aplikovat

v praxi a pokud něco nešlo tak, jak mělo, byla možnost to konzultovat s poradcem rané péče. To je druhý velký přínos rané péče - možnost konzultace v případě, že nastanou nějaké problémy. Maminka oceňuje, že poradce rané péče spolupracuje i s mateřskou školou, kam Šimon dochází, a řeší problémy zde vzniklé. Raná péče byla tedy pro rodinu přínosná vzhledem k práci se Šimonem. Na soužití rodiny a na rodiče samotné vliv neměla.

#### **4.4. Kazuistika - Honzík**

##### *4.4.1. Osobní a rodinná anamnéza*

Honzíkovi jsou 3 roky a 9 měsíců. Žije v úplné rodině, na konci března 2013 se mu narodila sestra. Ve 22. měsíci mu byl diagnostikován dětský autismus, s lehkou až středně těžkou mentální retardací. Každý půlrok chodí Honzík na přešetření. Dle závěrů diagnostika je možné, že diagnóza se bude ještě měnit, protože byla určena ve velmi nízkém věku. Předpokládá se, že konečná diagnóza by měla být určena před nástupem do školy.

Bezprostředně po zjištění diagnózy začala rodina čerpat služby rané péče. Zúčastnila se pobytu rané péče, kde se rodiče prakticky seznámili s metodami intervence a byl naplánován další postup. Poněvadž u Honzíka byla intervence odstartována na pobytu, budu se nejprve zabývat tím, co se nacvičovalo na pobytu a těsně po něm. Jedná se především o tři nové dovednosti - chození za ruku na procházku, komunikace pomocí výměnného karetního systému a nácvik pracovního chování spojený s odbouráváním strachu z učení se novým dovednostem.

##### *4.4.2. Nácvik chození na procházky*

Před pobytom rané péče Honzík nechodil za ruku na procházky, rodiče ho nosili nebo vozili v kočárku. Nácvik chození za ruku vyplynul především z přání rodičů. Hlavně pro maminku bylo těžké Honzíka stále nosit nebo vozit v kočárku.

S nácvikem se začalo na pobytu a pokračovalo i po návratu domů. Spočíval v odměňování správného chování a ignoraci chování nežádoucího. Odměny byly Honzíkovi oblíbené dobroty doplňované verbální a sociální pochvalou (pochvala „hezky jdeš za ruku“ spolu s pohlazením). Zpočátku byl Honzík odměňován



za každých několik metrů, později bylo možné odměnu jídlem omezit a více využívat sociální pochvalu. Honzík se několikrát za procházku vztekem dožadoval, aby ho rodič (asistent) nesl. Toto vztekání bylo potřeba ignorovat a naopak Honzíka vzít do náručí ve chvíli, kdy byl hodný a šel. To proto, aby viděl, že po něm nechceme moc, že nechceme něco, co nemůže zvládnout a že tím, že bude chodit za ruku, nepřijde navždy o pochování.

Během procházky asistent ukazoval Honzíkovi kartu s fotografií místa, kam šli. Cestou zpět ukazoval fotku domova. Na procházku chodil Honzík každý den, střídala se dvě cílová místa. Honzík se pomocí těchto metod naučil chodit na procházky za několik týdnů. Dnes je s ním možné jít na různá místa. Potřebuje vždy vidět fotografii místa, kam se jde a jak se tam dostane (tramvají, autem atd.), tzv. cestovní proužek.

Cestovní proužek je založen na stejném principu jako denní režim a je určen pro pobyt mimo domov či jiné místo, kde má dítě denní režim. Umisťují se na něj karty s obrázky toho, kam se venku půjde (např. nejdřív autem k doktorovi, poté na nákup a nakonec na hřiště). Dítě může karty postupně sundávat a vidí tak, co jej ještě čeká.

Na procházce má někdy Honzík problém s tím, že je zvyklý chodit určité trasy (např. po stále stejné straně chodníku, na hřiště jen jednou cestou, sahat po cestě vždy na stejné ploty či poštovní schránky) a bojí se je měnit. Je proto důležité nové trasy vymýšlet. Ve chvíli, kdy jde novou trasu, musí mít Honzík stále před očima, kam se jde, aby pochopil, že i když jde jinudy, dostane se na stejné místo. Musí být chválen a odměňován, protože nacvičování nové trasy je pro něj bezesporu stresující, stejně jako učení se jiných nových věcí.

#### *4.4.3. Nácvik komunikace*

##### *4.4.3.1. Nácvik komunikace pomocí výměnného karetního systému*

Na pobytu s ranou péčí se u Honzíka začalo s nácvikem komunikace pomocí výměny kartiček. Zpočátku předával dvě kartičky s oblíbenými dobrotami, každý týden se však naučil poznávat několik nových karet, především s hračkami. Karty s dobrotami, což byly „piškot“ a „kokoska“, byly vytvořeny z reálných dobrot,

nalepených lepenkou na kartonové kartičce. Během několika týdnů začal Honzík chápat fotografie a o hračky už si říkal pomocí fotek.

Karty měl umístěny v dětském pokoji na místě, kde si často hrál. Nejčastěji nosil kartu mamince a tatínkovi, pracovalo se na tom, aby kartu předával i jiným lidem. V lednu roku 2013 byla Honzíkovi vytvořena komunikační kniha, kde má umístěny všechny věci, o kterých komunikuje. V knize se naučil rychle vyhledávat, čemuž napomohly i barevně rozlišené stránky. Přibližně po měsíci používání knihy byl přidán komunikační proužek, který se Honzík naučil předávat. Na něm jsou umístěny dvě karty - „já“ a „chci“, Honzík k nim vždy přidá obrázek požadované věci a předá celý proužek. Poté ukáže na každou kartu a komunikační partner proužek přečte. V současné době používá některé karty jako fotografie a některé jako piktogramy. V posledních týdnech se Honzík začal snažit o první slovní vyjádření - při ukazování na „já“ říká „á“, při ukazování na „chci“ říká „i“, požadovanou věc vysloví komunikační partner.

#### 4.4.3.2. Nacvik neverbální komunikace

V nynější době jsou s Honzíkem nacvičovány především dvě věci týkající se neverbální komunikace. První z nich je oční kontakt, který je trénován již od začátku intervence a velmi se zlepšil. Je dobré ho často upevňovat. Oční kontakt je trénován např. při společných hrách - při honičce nebo lechtání. Asistent v nějaké činnosti najednou přestane a počká, až se mu Honzík podívá do očí, teprve poté pokračuje. Honzík má tyto sociální hříčky rád, jsou tedy dobrým prostředkem k upevňování očního kontaktu.

Další nacvičovanou dovedností v oblasti neverbální komunikace je kývání hlavou. Dovednost je trénována především na procházkách. Je to proto, že doma je trénováno hodně jiných věcí a Honzík by mohl být přehlacen a zmaten požadavky. Kývání hlavou se nacvičuje pomocí oblíbených piškotů či bebe sušenek, kdy se asistent Honzika zeptá: „Chceš piškot? Ano?“, počká, až se na něj Honzík podívá, poté několikrát výrazně zakývá hlavou a říká ano, nakonec pomůže Honzíkovi pokývnout hlavou a předá mu piškot. Tato dovednost je trénována vždy několikrát za procházku. Honzík v současné době začíná pokývnout hlavou sám a fyzickou dopomoc lze ubírat. Potřebuje nechat na pokývnutí dostatečný čas.

#### 4.4.3.3. Porozumění řeči

V porozumění řeči a rozvíjení pasivní slovní zásoby Honzíkovi velmi pomáhá vizuální podpora. Používá denní režim, na kterém má vyznačeno, co bude během dne nebo určitého časového úseku dělat. Používá i režim týdenní, kde je poskládaný celý týden a vyznačeno, co který den odpoledne bude. Jsou tam ukázány pravidelné události během týdne, např. kdy přijdou na návštěvu prarodiče, kdy přijde asistent atd. Karty z denního režimu Honzík nosí na místo výkonu činnosti a po splnění činnosti odkládá karty do „ošatky“ u režimu.

Celkově Honzík rozumí především slovům, která má vizualizovaná na kartičkách. Při práci u stolečku podává na pokyn „podej mi ...“ různé předměty či jejich fotografie. V současné době umí vybrat přibližně z deseti fotografií, které jsou před ním na stole (celkově zná slov mnohem více). K rozvoji pasivní slovní zásoby jsou využívány také digitální fotografie, které se Honzíkovi promítají na televizi. Každá fotografie je pojmenovaná, takže Honzík vidí, jak vybraná věc vypadá na obrázku, jak vypadá napsané slovo a slyší, jak slovo zní. Tyto fotografie jsou uspořádány v tematických souborech (zvířata, oblečení, místa, hračky atd.). Honzíkovi se popisují všechny věci, které vidí na obrázcích (např.: když dělá vkládačku, pojmenováváme obrázky, které vkládá).

Honzík rozumí často zadávaným pokynům jako např.: „podej mi pítí“, „sedni si na židli“, „jdeme si umýt ruce“ „uklid' kartu do ošatky“. Pasivní slovní zásoba se rozvíjí také pojmenováváním věcí, které se nacházejí v Honzíkově okolí, se kterými si například hraje. Věc se pojmenovává izolovaně (aby si slovo nespojil s nějakým jiným slovem), zřetelně a klidně i vícekrát za sebou.

Při hraní s oblíbenými mašinkami umí Honzík verbálně napodobit zvuk vlaku („ššš - hůů“). Napodobuje i různé jiné zvuky, např. mlaskání nebo izolované hlásky. Od začátku intervence je nacvičována reakce na jméno. Asistent si přidřepne a drží v ruce krabičku s piškoty, se kterou rachtá, piškoty jsou tedy vidět i slyšet. Přitom na Honzíka volá jménem a přidává např. pokyn „pojd' sem“ nebo „pojd' ke mě“. Nepojmenovává však dobrotu, kterou drží v ruce, ta Honzíka pouze „láká“. Když Honzík přiběhne, asistent mu předá dobrotu a pochválí ho, že hezky přišel na zavolání. Před předáním piškoty je vhodné dát jí před své oči, aby byl Honzík motivovaný podívat se tím směrem a upevňoval se oční kontakt. Nyní již Honzík

na své jméno reaguje a na zavolání přijde, pokud je k tomu motivován.

#### *4.4.4. Rozvoj herních dovedností*

##### *4.4.4.1. Začátky*

Honzík se již od útlého věku zajímá o hračky. Zpočátku si s nimi hrál nefunkčním způsobem. Velmi ulpíval na detailech, např. na kolečkách u autíček. Hračky často olizoval a kousal, rád zkoušel kousat různé materiály a barvy. Jako první u něj měly úspěch zvukové hračky. Hra s nimi Honzíka hodně bavila a rodina je využívala k tomu, aby si o ně Honzík musel žádat pomocí karty. Po opadnutí zájmu rodiče hračku opět schovali, aby vyvolali v Honzíkovi potřebu opět o hračku komunikovat. Zvukové hračky se používaly i jako odměna za splněné úkoly u stolečku. K oblíbeným hračkám patřilo např. dětské piano nebo hrající mašinka, která měla i kouřové efekty.

Zvukové hračky jsou v začátcích intervence vhodné z několika důvodů. Jednak děti většinou zaujmou a proto je lze využívat jako věc, o níž dítě musí komunikovat. Protože dítě zajímají, lze je používat i jako odměnu. V neposlední řadě jsou také vhodné pro pochopení příčiny a následku, s čímž mají děti s PAS obecně problémy. Mnohdy nechápu, že svým chováním spouští určité reakce okolí nebo si naopak dvě věci, které se dějí současně, nesprávně spojí jako příčinu a následek. Zvukové hračky fungují na principu „něco zmáčknou - něco hraje“, po našem pokynu přijde okamžitý následek.

V první fázi intervence se u Honzíka často používalo zrcadlení jeho vlastních činností. Bylo to především z toho důvodu, aby asistent získal jeho pozornost a Honzík si uvědomil, že si někdo hraje s ním. Když asistent získal jeho pozornost, mohl do hry zařadit nějaký nový prvek a pak vést Honzíka, aby jej zopakoval. Zrcadlení se používalo opět kvůli pochopení příčiny a následku - já něco dělám a má to vliv na ostatní.

#### 4.4.4.2. Rozvoj hry pomocí videa

Krátce před třetími narozeninami se u Honzíka začaly používat herní scénáře. Scénáře byly koncipovány jako úkol, proto pro ně byla vytvořena kartička „videoukoly“, která se umísťovala na denní režim a kterou Honzík nosil na místo, kde si hrál.

Zpočátku byly natáčeny jednoduché scénáře a vycházelo se z Honzíkových zájmů - scénáře se natáčely s hračkami, o které se Honzík spontánně zajímal. Oblíbený byl např. herní scénář bouračky. Dvě auta jela proti sobě, nabourala se, pak je Honzík kladívkem a šroubovákem spravil a jela dál. Tento scénář Honzíka velmi bavil a činnost začal napodobovat po několika nácvicích. Další scénáře, které byly zpočátku používány, byly: stavění komínů z kostek, krmení panenky, stavění silnice a ježdění autíčky do garáže, pouštění autíček z kopce. Vždy, když se Honzík nějaký scénář naučil, přestal ho bavit a odmítal ho dělat. Bylo potřeba ho nějak rozšířit, aby byl opět něčím nový a neokoukaný. Scénář s panenkou se postupně rozšířil o krmení panenky, pití, pohlazení, pochování, pusinku, uložení do postýlky, přikrytí a dudlík. Scénář s bouračkou se rozšířil o prvek stavění silnice z kostek.

Ač si Honzík rád hrál s vláčky a jezdil s nimi po kolejích, stavění kolejí mu nešlo a nebavilo ho. Až když rodiče barevně označili stranu kolejí, která měla být nahoře, a natočili úplný detail vkládání jedné koleje do druhé, podařilo se stavění nacvičit. Od té doby se točily hlavně různé scénáře s vláčky a stavěním kolejí, s auty na železničním přejezdu atd. Další hrou, která Honzíka zaujala, bylo stavění ohrádky pro zvířátka. I tyto herní scénáře byly postupně rozšiřovány, aby Honzíka bavily a rozvíjely. Herní scénáře se u Honzíka používají přibližně rok a za tuto dobu jich bylo natočeno okolo stovky. Postupem času rodiče přišli na to, co Honzíka zajímá a co ho motivuje a naopak, které prvky ho ve hře nebaví a otravují. Při natáčení nových scénářů se snažili vycházet z Honzových zájmů, aby ho neustále motivovali hrát si a hru rozvíjet.

Nácvik hry podle videa probíhá s Honzíkem následovně. Nejdříve je potřeba si pečlivě připravit všechny hračky, protože činnosti je potřeba střídat rychle, aby Honzík neztratil zájem a neodbíhal. Proto na přípravu pomůcek během nácviků není čas. Je vhodné, alespoň zpočátku, používat úplně stejné hračky, jako jsou na videu. Nejdříve se Honzík podívá na celý scénář. Poté se pustí vždy kus scénáře,

Honzík zopakuje, co na něm je a čeká na další kus. Naučil se čekat na to, co přijde dál a dávat pozor. Někdy chce pustit celý scénář dvakrát i třikrát a pak si teprve hraje, hlavně tehdy, když je scénář nový. Když neví, co má udělat nebo je již neklidný, lze mu poskytnout fyzickou pomoc, většinou se však vyplatí chvíli čekat, zda činnost nezopakuje sám. Po nácviku je Honzík samozřejmě pochválen a dostane odměnu, sociální pochvala ho motivuje i během nácviku.

Přibližně po půl roce tréninku hry začal Honzík přenášet prvky ze scénářů do spontánní hry. Ve svém pokoji má hračky rozříděny do krabic a všechny krabice jsou označeny kartou, aby věděl, co kde najde. Sám si chodí do krabic brát hračky. Je potřeba ho vést k tomu, aby když si dohraje, věci uklidil, a pak teprve vytáhl další. Nejčastěji si hraje s mašinkami, různě je zapojuje a jezdí s nimi po kolejkách. Sám si také hraje s autodráhou, vozí zvířátka na korbě auta, krmí je a staví jim ohrádku, opravuje nabouraná autíčka a už i mašinky (zde generalizuje, protože scénář je natočen s auty).

Velký posun nastal v tom, že Honzík nechá druhého vstoupit do jeho hry a často si začne hrát podle něj. Když asistent vyndá zvířátka a začne si s nimi hrát, Honzík je ochoten odpoutat se od svých oblíbených mašinek a jít mu pomoci. Dobře také reaguje na slovní pokyny, např. „postavíme koleje“, „autíčka se nabourala“, „auto jede do garáže“. Jsou to především pokyny, které zná z natočených scénářů. U hry je potřeba popisovat vše, co se s Honzíkem dělá. Jednak pro rozvoj pasivní slovní zásoby a jednak pro větší radost ze společné hry. Oblíbenými hračkami jsou stále mašinky ze seriálu „Thomas and friends“, které lze využívat taktéž jako motivaci k jiné hře (nejdříve postaví ohrádku pro zvířátka a pak si bude hrát s Tomášem). „Mašinka Tomáš“ se dá zapojit do různých her, aby se zvýšil Honzíkův zájem o ně (např. postaví koleje, aby po nich mohl jezdit Tomáš, sestaví Tomáše z lega, postaví domeček z lega, kam potom mašinka Tomáš doveze cestující).

#### 4.4.4.3. Sociální hry a hra s vrstevníkem

Honzík se velmi rozvíjí i po sociální stránce. Má rád různé sociální hříčky jako jsou lechtání, honění nebo nošení na zádech. Komunikuje si o ně kartou. Na trénování nápodoby natočili rodiče video s ukázkou dětské říkanky „Kolo kolo mlýnský“. Honzík má tuto hru velice rád a vyžaduje, aby jí s ním ostatní hráli. Při těchto

sociálních hrách se s Honzíkem velice dobře trénuje oční kontakt. Stačí činnost na chvíli přerušit, motivovat Honzíka, aby se podíval do očí a poté ve hře pokračovat.

V současnosti dochází Honzík na nácviky kooperace při hře, kde se učí pod vedením terapeutů hře s vrstevníkem. K tomu jsou využívány herní scénáře pro dvě děti. Jedním z cílů nácviku je naučit obě děti střídání ve hře. S vrstevníky Honzík vyhledává spontánně sociální kontakt např. prostřednictvím oblíbených honiček.

#### *4.4.5. Strukturované úkoly*

##### *4.4.5.1. Struktura práce*

Pracovní místo má Honzík ve svém pokoji, u stolečku sedí čelem ke zdi. Asistent sedí vedle něj na zemi. Honzík pracuje doma u stolečku každý den, někdy i víckrát. Strukturované úkoly dělá s asistentkou i v mateřské škole. Doma 2x týdně pracuje s asistentkou (pokaždé s jinou) a po zbytek dnů s rodiči. U stolečku plní 5 - 10 úkolů, podle nálady a míry unavenosti. Vydrží pracovat 15 - 20 min.

Piktogram „práce u stolečku“ má Honzík umístěn na denním režimu. Za ním je umístěn piktogram „odměna“. Honzík sundá piktogram „práce“ a jde s ním ke stolečku. Počet úkolů má znázorněn pomocí žetonů, nalepených na liště ze suchého zipu. Po každém splněném úkolu sundá jeden žeton. Po posledním úkolu vezme kartu „práce“ a odloží ji do „ošatky“ u denního režimu. Z režimu sundá kartu „odměna“, kterou předá asistentce. Ta mu dá na výběr z odměnových kartiček, které jsou umístěny na jednom listu papíru. Honzík si vybere odměnu, nalepí jí na komunikační proužek a proužek předá. Oblíbenost odměn se čas od času změní, v poslední době je to především „pohádka Tomáš“ na dvd. Dobroty jako odměnu Honzík nepoužívá, protože pro něj nejsou dostatečně motivační. Během práce je používána i sociální (pohlazení, zatleskání) a verbální odměna.

##### *4.4.5.2. Typy úkolů*

Ze začátku byly u Honzíka strukturované úkoly používány především proto, aby se naučil, že se nových činností nemusí bát, že mohou být zábavné a že jimi lze

dobře vyplnit volný čas. S jednoduchými úkoly, které plnil v začátcích nácviku, si dnes rád hraje i během volné hry, kdy nepracuje u stolečku. Dnes plní Honzík především úkoly na rozvoj vizuálního vnímání, na poznávání emocí, rozvoj grafomotoriky a koordinace oko - ruka, na rozvoj slovní zásoby a na rozvoj jemné motoriky.

Nejvíce úkolů je na podporu zrakového vnímání. To jsou například různé vkládačky a puzzle. Dále jsou to úkoly na třídění tvarů a barev, popř. tvarů i barev dohromady. Jeden z úkolů je také navlékání na trny podle barev. Používají se taky krabicové úlohy, především pro nácvik přiřazování věci k obrázku nebo k fotografii nebo pro třídění barevných kostiček. V poslední době Honzík hodně plní úkoly na přiřazování podobných obrázků (např. černobílého a barevného). Pro rozvoj grafomotoriky se používá kreslení do šablony z kartonu. Honzík kreslí tužkou od značky Stabilo do šablony čáry nebo kruh. Jemná motorika je trénována pomocí přestřihávání papírových proužků. Dalším úkolem na jemnou motoriku je vhadzování korálků do hrdla lahve nebo peněz do kasičky, což je doprovázeno i příjemným sluchovým vjemem.

Dalším typem úkolů je skládání obrázků nebo rozstříhaných fotografií podle významu. Honzík umí dobře např. skládat velké puzzle nebo vkládat obrázky podle tvaru (proto je na této jeho silné stránce postavena velká část úkolů). Problémy mu však dělá sestavení obrázku podle toho, co je na něm znázorněno, podle významu. Proto v nynější době skládá např. fotografie maminky nebo tatínka rozstříhané na 4 stejné kusy. Na stejném principu je i skládání obrázku mašinky Tomáše.

Přibližně před dvěma měsíci se s Honzíkem začalo nacvičovat rozpoznávání dvou základních emocí. Dovednost se trénuje opět pomocí krabicové úlohy, kde přiřazuje smutný obličej ke smutnému a veselý k veselému. Na rozvoj pasivní slovní zásoby je úkol, kdy se na stolečku rozloží cca 10 karet s různými fotkami a obrázky a Honzík podává asistentovi jednotlivé karty podle pokynu („podej mi kočička“, „podej mi mámu“ atd.).



#### *4.4.6. Sebeobslužné dovednosti*

Sebeobsluha je oblast, kterou se Honzíkovi rodiče rozhodli řešit až jako poslední věc ze všech oblastí, které se rozvíjejí pomocí rané intervence. Je to proto, že nácvik sebeobslužných dovedností stojí rodiče hodně úsilí a je potřeba se mu věnovat důkladně. Rodiče zvolili jako prioritu rozvoj komunikace a hry a rozhodli se prozatím Honzíkovi nepřetěžovat náročným nácvikem sebeobsluhy.

Honzík vykonává potřebu do pleny. Při oblékání a svlékání pomáhá asistentovi strčit ruce do rukávů a nohy do nohavic, podává ponožky, aby mu je asistent nasadil a naznačuje oblékání bot a bačkor. Pije z lahvičky s brčkem, probíhá nácvik pití brčkem z hrníčku. Mytí rukou je nacvičováno pomocí procesuálního schématu. Honzík se v tom hodně zlepšil, některé úkony již umí sám (zapnout vodu, vypnout vodu), s některými je mu třeba pomoci (mydlení rukou, utírání rukou), ale naznačuje je.

#### *4.4.7. Péče mimo rodinu*

##### *4.4.7.1. Mateřská škola*

Honzík dochází do mateřské školy, do speciální třídy pro děti s postižením. Honzík má svoji asistentku, která si s ním během dopoledne hraje, pracuje u stolečku a pomáhá mu v sociálním kontaktu s ostatními dětmi. Do této MŠ dochází čtyřikrát týdně na celé dopoledne, od 8:00 do 13:30. V této MŠ je bohatý program, děti chodí každý týden na hipoterapii, na canisterapii a na plavání. V MŠ je přítomen i fyzioterapeut. Jednou týdně dochází Honzík do MŠ, kde jsou děti s PAS společně s dětmi bez postižení. V této MŠ je také na celé dopoledne, od 8:00 do 13:00. Zde se Honzík učí především správnému kontaktu s vrstevníky.

##### *4.4.7.2. Další péče*

Bezprostředně po zjištění diagnózy začala rodina čerpat služby rané péče, což pokračuje dodnes. Dvakrát se rodina zúčastnila pobytu rané péče. Současně do rodiny dochází videotrenérka, která s rodiči a s Honzíkem dělá videotrénink interakcí. Rodiče se pravidelně účastní rodičovských skupin pořádaných pro rodiče dětí s PAS. V březnu 2013 docházel Honzík na nácviky kooperace při hře. Dvakrát

týdně dochází do rodiny asistentky, pokaždé jiná. Asistentky pracují na rozvoji hry, strukturovaných úkolů a chodí s Honzíkem na procházky. V současné době bude asistence probíhat také z důvodu, aby maminka měla čas na dceru, která se narodila v březnu 2013. V rodině dobře fungují i prarodiče.

#### *4.4.8. Vliv rané intervence na rodinu Honzíka*

Raná intervence měla, hlavně v počátečních fázích, velký vliv na soužití celé rodiny. Bezprostředně po zjištění diagnózy neměla rodina o poruchách autistického spektra žádné informace, vše hledali na internetu. Rodina se ihned přihlásila do rané péče a proběhla první návštěva poradce, na které byli informováni o PAS a o metodách intervence. Maminka uvádí, že tato návštěva byla spíše informativního rázu a že příliš nepomohla ve stávající situaci. Dozvěděli se o různých metodách, např. o alternativní komunikaci či nácviku hry. Vždy však s odkazem na to, že pro Honzíka je ještě brzy, aby se u něj začalo s touto intervencí.

Pět měsíců po zjištění diagnózy se rodina přihlásila na pětidenní pobyt rané péče. Maminka uvádí, že pobyt rodině v mnoha ohledech velmi pomohl, protože rodiče si prakticky vyzkoušeli různé metody práce s Honzíkem. V neposlední řadě se na pobytu setkali s jinými rodiči, kteří mají obdobné problémy jako oni.

Na pobytu probíhaly, kromě nácviků dovedností s dětmi, také rodičovské skupiny. Rodiče si povídali o problémech i radostech, které mají se svými dětmi a zjišťovali tak, že ve složité situaci nejsou sami. Podpora terapeutů, poradců rané péče a ostatních rodičů jim dodala energii do další práce. Rodiče docházeli na rodičovské skupiny i po návratu domů. Na těchto skupinách opět řešili své děti a navzájem si radili s různými těžkostmi.

Rodičovské skupiny hodnotí rodiče velmi kladně, jejich přínos pro rodinu jako celek je nenahraditelný. Rodiče zjistí, že ve své nejsou osamělí, že se vždy najdou odborníci, kteří jim poradí a pomohou. Zjistí také, že jiné rodiny řeší podobné věci jako oni. Mohou se navzájem pochlubit úspěchy svých dětí a být oceněni za pokroky, které mnohdy rodiče dětí bez postižení považují za samozřejmé.

Rodina využívá půjčovnu pomůcek rané péče. Další pozitivní vliv rané intervence na rodinu jako celek byl v tom, že poradce rané péče doporučil rodině čerpat služby osobní asistence. Do rodiny začaly docházet (a dodnes dochází) dvě

asistentky, které jsou v kontaktu s Honzíkovým poradcem a řeší metody u Honzíka aplikované. Osobní asistentky pracují s Honzíkem podle metod nastavených poradcem rané péče. V průběhu asistence si rodiče (v Honzíkově případě matka) odpočinou a mají poté energii do další práce s Honzíkem. V nynější době je asistence o to důležitější, že rodině se narodila dcera. Maminka bude potřebovat více času, který by mohla trávit pouze s ní.

Přínos rané intervence vidí maminka především v tom, že rodina získala cenné rady, jak s Honzíkem pracovat. Pokud nějaké metody v praxi nefungovaly, byla možnost ihned vzniklé problémy řešit. Jako velmi důležité pro samotné rodiče hodnotí maminka rodičovské skupiny. Možnost sdílet zkušenosti s ostatními rodiči jí dodala energii do další práce a utvrdila v tom, že v nelehké situaci není sama.

## **Diskuze**

Metody používané při práci s dětmi s PAS, jak jsou popisovány v první části práce, byly ve druhé části analyzovány na konkrétních případech dvou dětí. V některých případech byly metody použité u obou dětí shodné, v některých případech ne. Na tomto místě zhodnotím účinnost popisovaných metod u jednotlivých dětí.

U Šimona bych velmi kladně zhodnotila intervenci především v oblasti komunikace. Řeč se dobře rozvíjí díky vizualizaci (větný prožek). Šimon je nyní zdatnější v komunikaci o svých přáních a dovede vyjádřit i nesouhlas. Slovní zásoba se rozvíjí také díky strukturovaným úkolům na rozvoj řeči. Šimonovou velkou výhodou je, že radostně sdílí s ostatními svůj svět, i kvůli tomu se jeho řeč rozvíjí. U stolečku bych i nadále kladla co největší důraz na úkoly podporující rozvoj řeči a spolupráci s dospělým.

Šimonovo zařazení do mikrotřídy mezi děti bez postižení se jeví jako velmi vhodné. Šimon si našel kamaráda, s nímž se bude učit kooperaci ve hře. Zde může dále rozvíjet své komunikační schopnosti a rozvíjet se také v sociální oblasti. V malé skupině se může Šimon postupně zapojit do všech společných aktivit a naučit se kooperovat s vrstevníky. I nadále by se se Šimonem mělo pracovat na chápání sociálních situací. Vhodné je vysvětlovat pomocí obrázků různé situace a popisovat, jak se v nich lidé cítili a proč. Velmi důležitý je také rozvoj hry, především proto, aby Šimon dokázal zaujmout kamarády a mohl si s nimi hrát.

V případě Honzíka bych nejvíce vyzdvihla obrovské zlepšení herních dovedností, které nastalo díky využití herních scénářů. Nyní je potřeba prvky využívané ve scénářích co nejvíce přenášet do spontánní hry. Důležitý byl pro Honzíka také nácvik kooperace ve hře s vrstevníkem, ve kterém by bylo dobré pokračovat.

Díky strukturovanému dennímu režimu se snížila Honzíkova úzkost z nových věcí. Tomu napomáhá určitě také častá práce u stolečku. Díky již známé struktuře práce se Honzík bez problémů učí novým dovednostem. S pomocí vizualizace se Honzík učí chodit nové trasy na procházkách a neupadá do zaběhnutých rituálů. I nadále je potřeba pracovat na tom, aby se nezužoval jeho repertoár oblíbených tras, jídel či hraček.

Během posledního měsíce udělal Honzík velký pokrok v komunikaci - naučil

se předávat větný proužek a pokouší se o první slovní vyjádření. Pro rozvoj slovní zásoby je i nadále potřeba využívat obrazovou podporu. Posun nastal i v oblasti neverbální komunikace, Honzík pochopil kývání „ano“ a lze postupně snižovat fyzickou pomoc při kývání hlavou. V sociální oblasti je třeba nadále podporovat oblíbené „honičky“ s kamarády a věnovat se sociálním hříčkám.

## **Závěr**

Z obou uvedených kazuistik vyplývá, že raná intervence měla (a dosud má) pro rodiny velký význam. Díky aplikaci popsaných metod obě děti velmi pokročily ve vývoji a naučily se nové dovednosti. Na službě rané péče obě rodiny vyzdvihují návštěvy poradců v domácím prostředí. Pomohla jim také možnost kdykoliv se zeptat na věci, které jim nebyly jasné nebo konzultovat vzniklé obtíže.

V případě Šimona maminka nejvíce vyzdvihla školení poradců rané péče a možnost konzultace problémů. Dále uvedla, že na rodinu jako celek neměla raná péče vliv.

V Honzíkově případě maminka kladně hodnotila možnost vyzkoušet si metody v praxi (pobyt rané péče). Za přínos pro samotné rodiče považuje rodičovské skupiny. V tomto případě tedy služba rané péče příznivě působila jak na Honzika, tak na rodiče a přispěla k fungování rodiny jako celku.

Služba rané péče je dozajista velmi důležitou, ceněnou a přínosnou službou. Je rodičům průvodcem v nelehkém úkolu výchovy dítěte s PAS. Od prvních okamžiků po zjištění diagnózy jim nabízí cestu, jak s dítětem pracovat a co nejvíce ho rozvíjet. Raná péče radí a doprovází. Řada rodičů by si bez pomoci odborníků nevěděla rady. Raná péče pro ně znamená také podporu a snadnější pochopení specifík jejich dítěte. Největší díl práce však vždy leží na rodinách samotných. V případě obou dětí ušly rodiny od zjištění diagnózy opravdu obrovský kus cesty. Za radostnými pokroky dětí stojí usilovná práce rodičů na výrobě kartiček, natáčení scénářů, kreslení obrázků nebo výrobě úkolů. Především rodinám dětí s PAS patří zásluhy za obrovská zlepšení jejich dětí.

## Seznam použité literatury

- THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008
- BONDY, A., FROST, L., *Vizuální komunikační strategie v autismu*, Praha: Grada, 2007
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, Praha: Portál, 2004
- KLENKOVÁ, J., *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývoje postižených dětí*. Brno: Paido, 2000
- KUBOVÁ, L., *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*, Praha: Tech-market, 2001
- STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s PAS : Jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011
- OPATŘILOVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z. *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2012
- BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006
- STRAUSSOVÁ, R., ROŠTÁROVÁ, I. *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Apla, 2012
- MOOR, J. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010
- JŮN, H. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví : Strategie práce s klienty, krizové scénáře*. Praha: Portál, 2010
- Zákon o sociálních službách, [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz), [online] cit. 20. 3. 2013, dostupné na: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf), str. 22, 23