

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým  
syndromem

Bc. Kateřina Petrová

Diplomová práce

2019

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Petrová**  
Osobní číslo: **H17377**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**  
Název tématu: **Nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

### Zásady pro vypracování:

Diplomová práce bude zaměřena na problematiku nácviků sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části bude popsán úvod do problematiky poruch autistického spektra, především pak Aspergerova syndromu. Součástí teoretické části bude také seznámení s metodami nácviků sociálních dovedností u těchto dětí.

Praktická část bude designována metodologicky prostřednictvím kvalitativního výzkumu s využitím polostrukturovaných rozhovorů se sociálními pracovníky rané péče a sociálně aktivizačních služeb, dále s využitím pozorování nácviků sociálních a komunikačních dovedností, analýzy dokumentů a kazuistik.

Cílem praktické části bude zhodnotit potřebnost nácviků sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

**ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.**

**ATTWOOD, Tony. The complete guide to Asperger's Syndrome. Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-18-431-0669-2.**

**HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.**

**JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS. Návuk sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.**

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

**PREIMANN, Christine. Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.**

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

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce:

**1. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. června 2019**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslívec, Ph.D.  
vedoucí katedry

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 29. 3. 2019

Bc. Kateřina Petrová

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PaedDr. Zdence Šándorové Ph.D. za cenné rady, připomínky a odborné vedení této práce. Další poděkování patří pracovníkům Rodinného Integračního Centra za to, že mi umožnili provádět výzkum, vyšli mi vstříc a poskytli mi řadu užitečných informací.

## **ANOTACE**

Tato diplomová práce se zabývá nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Teoretická část vymezuje diagnózu Aspergerova syndromu a problematiku nácviků sociálních a komunikačních dovedností. Praktická část hodnotí potřebnost nácviků pro další vývoj dětí. Výzkum byl prováděn v Rodinném Integrovaném Centru z.s. a vznikly z něj čtyři kazuistiky dětí, které nácviky absolvovaly. Hlavními výzkumnými metodami byly polostrukturované rozhovory, pozorování a analýza dokumentů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Aspergerův syndrom, nácviky, komunikace, sociální dovednosti, emoce

## **TITLE**

Social and Communication Skills Training for Children with Asperger's syndrome

## **ANNOTATION**

This master's thesis focuses on social and communication skills training for children with Asperger's syndrome. The theoretical part defines a diagnosis of Asperger's syndrome and issue of social and communication skills training. The practical part evaluates the necessity of training for the future of children. The research was conducted in the Rodinné Integrované Centrum z.s. and on the basis of this research, four case studies were created. Children who had gone through the social and communication training were specifically studied. The main research methods were semi-structured interviews, observation and analysis of documents.

## **KEYWORDS**

Asperger's syndrome, training, communication, social skills, emotions

# OBSAH

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK.....	9
SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK .....	10
ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Aspergerův syndrom.....	12
1. 1 AS v kontextu poruch autistického spektra.....	12
1. 2 Historie AS.....	15
1. 3 Diagnostická kritéria pro AS.....	16
1. 3. 1 Triáda postižení.....	20
1. 4 Typy AS .....	21
2 Náviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s AS.....	23
2. 1 Sociální chování.....	24
2.1.1 Metody nácviku sociálního chování .....	27
2.2 Jazyk a řeč.....	29
2.2.1 Metody nácviku používání jazyka a řeči .....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
3 Metodologie výzkumu .....	32
3.1 Cíle výzkumného šetření.....	32
3.2 Výzkumné otázky .....	32
3.3 Odůvodnění volby metodologického přístupu, etické aspekty .....	33
3.4 Metody sběru dat.....	34
3.5 Výzkumný soubor .....	35
3.5.1 Rodinné Integrační Centrum z.s. ....	35
4 Kazuistiky dětí s Aspergerovým syndromem.....	39
4.1 Kazuistika č. 1 – Martin (SAS).....	39
4.2 Kazuistika č. 2 – Sabina (SAS).....	47

4.3 Kazuistika č. 3 – Adéla (RP).....	54
4.4 Kazuistika č. 4 – Tomáš (RP) .....	59
5 Vyhodnocení a interpretace dat .....	65
5.1 Závěr výzkumu .....	72
DISKUZE .....	74
ZÁVĚR .....	77
POUŽITÁ LITERATURA .....	78
PŘÍLOHY .....	81



## **SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK**

Tabulka 1 - Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Gillberg a Gillberg, 1989).....	17
Tabulka 2 - Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu MKN-10 (Světová zdravotnická organizace 1993).....	18
Obrázek 1 - Transformační schéma cílů .....	33

## **SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK**

AA – atypický autismus

ABA – aplikovaná behaviorální analýza

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

AS – Aspergerův syndrom

CARS - Childhood Autism Rating Scale

DACH – Dětské autistické chování

DSM-V - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

HANDLE - Holistic Approach to Neuro-Development & Learning Efficiency

ICD-10 - International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

M-CHAT-R - Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised

MKN-10 - Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

O.T.A. – Open Therapy of Autism

PAS – poruchy autistického spektra

RIC – Rodinné Integrační Centrum z.s.

RP – raná péče

SAS – sociálně aktivizační služby

SKD – sociální a komunikační dovednosti

SPC – speciálně pedagogické centrum

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Důvodem mého výběru byla především vysoká aktuálnost problematiky poruch autistického spektra obecně. Zatímco v roce 2010 prevalence udávala, že některou z poruch autistického spektra trpí jedno dítě ze 110<sup>1</sup>, údaje z roku 2017 hovoří již o jednom dítěti z 88<sup>2</sup>. Počet dětí s PAS tedy neustále stoupá, a proto považuji za důležité se tímto tématem zabývat. Dalším důvodem mého výběru byla osobní zkušenost s nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem v Rodinném Integračním Centru z.s., kde již několikátým rokem pracuji a realizovala jsem zde výzkum ke své bakalářské a nyní i diplomové práci.

Práce je logicky členěna do kapitol a obsahuje část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se zaměřuje na vymezení Aspergerova syndromu v kontextu poruch autistického spektra, historii a diagnostická kritéria Aspergerova syndromu. Kapitola druhá se věnuje samotným nácvikům sociálních a komunikačních dovedností, především jednotlivým metodám a technikám, které se při nácvicích používají. Obě kapitoly teoretické části jsou pro větší přehlednost členěny do několika podkapitol.

Praktická část diplomové práce je založena na kvalitativním výzkumu, v rámci něhož probíhaly polostrukturované rozhovory se sociálními pracovníky rané péče a sociálně aktivizačních služeb, analýza dokumentů a pozorování nácviků. Na základě výzkumu byly vytvořeny kazuistiky čtyř dětí s Aspergerovým syndromem různého věku a pohlaví, které nácviky absolvovaly. Hlavním cílem diplomové práce bylo zhodnotit potřebnost nácviků sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Dále byly stanoveny dílčí výzkumné cíle, které zjišťovaly schopnosti a dovednosti dětí před zahájením nácviků, metody využívané při nácvicích a posun dětí během nácviků.

---

<sup>1</sup> ŠPORLOVÁ, Veronika. Poruchy autistického spektra. *Šance dětem* [online]. 2019, 4. 1. 2019 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml>.

<sup>2</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. Postoje rodičů k diagnóze – přijetí diagnózy. *Zpravodaj NAUTIS* [online]. 2017, 4 [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: [https://nautis.cz/\\_files/userfiles/Zpravodaje/Zpravodaj\\_4\\_2017.pdf](https://nautis.cz/_files/userfiles/Zpravodaje/Zpravodaj_4_2017.pdf).

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Aspergerův syndrom

### 1. 1 AS v kontextu poruch autistického spektra

Aspergerův syndrom je v současné době vnímán jako dílčí kategorie v rámci poruch autistického spektra, nicméně má svá vlastní diagnostická kritéria (viz kapitola 1.3).<sup>3</sup> Poruchy autistického spektra, jinými slovy pervazivní vývojové poruchy, patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní vyjadřuje v tomto případě fakt, že se jedná o všepromikající poruchu, kdy je vývoj dítěte narušen do hloubky v mnoha směrech. Jde o vrozené postižení funkcí mozku, které způsobuje omezenou schopnost vnímání, prožívání a vyhodnocování informací.<sup>4</sup>

Charakteristickým rysem poruch autistického spektra je výrazná variabilita symptomů. Často také bývají přidruženy další nemoci a poruchy, které ztěžují diagnostický proces. Problémové oblasti, které jsou typické pro PAS, vytyčila v sedmdesátých letech britská psychiatrická Lorna Wingová a nazvala je triádou poškození (problémových oblastí). Do této triády patří problémy v komunikaci, sociální interakci a představivosti.<sup>5</sup> Častými deficity v **sociální interakci** bývá vyhýbání se očnímu kontaktu, upřednostňování samoty či neschopnost číst emoce a výrazy v obličeji, v důsledku čehož mají lidé s PAS problém navazovat přiměřené vztahy s vrstevníky. Pro oblast **komunikace** je typický opožděný vývoj řeči, echolálie (opakování slov, vět), neschopnost chápat abstraktní pojmy, monotónnost řeči bez intonace, atd. U některých dětí se řeč vůbec nevyvine, proto je třeba využít některý z alternativních způsobů komunikace (např. gesta). Narušená **představivost** se pak nejčastěji projevuje při hře a používání předmětů, kdy dítě zachází s hračkami neobvyklým způsobem (např. rovnáním do řady podle velikosti), zaměřuje se pouze na části předmětu (např. otáčí kolečky u autíček) nebo dokonce dává přednost sebestimulačním aktivitám před hračkami (např. kolébání, třepetání rukama).<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 22. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

<sup>4</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 58. ISBN 80-7367-091-7.

<sup>5</sup> THOROVÁ, Kateřina., ref. 4, s. 58.

<sup>6</sup> RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006, s. 8-9. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.

Kromě Aspergerova syndromu, kterému se budu podrobněji věnovat v následujících kapitolách, se mezi poruchy autistického spektra řadí také dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha, jiná pervazivní vývojová porucha a pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. **Dětský autismus** tvoří jádro poruch autistického spektra a pro stanovení diagnózy je nezbytná přítomnost symptomů ve všech oblastech triády postižení. V polovině případů bývá k dětskému autismu přidružena mentální retardace, která ještě víc prohlubuje symptomatiku. **Atypický autismus** se svými projevy podobá dětskému autismu, nicméně z hlediska diagnostiky nejsou naplněna všechna kritéria závazná pro dětský autismus. Lidé s AA mají menší narušení v sociální oblasti a nesetkáváme se u nich tak často se stereotypními zájmy a pohyby. Zákeřnost v případě **dětské dezintegrační poruchy** spočívá v tom, že se dítě vyvíjí běžným způsobem do druhého až čtvrtého roku věku, kdy dojde ke ztrátě již nabitých dovedností a dalším změnám v chování. Zajímavostí **Rettova syndromu** je fakt, že ho lze jako jediný z poruch autistického spektra prokázat genetickým vyšetřením. V klasické podobě postihuje pouze dívky a doprovází jej poruchy v motorickém vývoji či mentální handicap. **Jiná pervazivní vývojová porucha** se u dětí stanovuje v případě, že je jejich vývoj narušený do hloubky v několika oblastech, nicméně nedošlo k naplnění diagnostických kritérií PAS. Poslední z poruch autistického spektra je **pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**, která ukazuje na atypický vývoj dítěte, nicméně dítě je zatím příliš malé nebo na nízké vývojové úrovni, než aby mohla být stanovena přesnější diagnóza.<sup>7</sup>

Diagnostika poruch autistického spektra je značně problematická. Z důvodu neexistence zkoušky biologického charakteru, která by přítomnost PAS prokázala, je diagnostika založena na mapování a výzkumu chování. Často se pak stává, že je z důvodu neznalosti problematiky poruch autistického spektra stanovena chybná diagnóza. Základem kvalitní diagnostiky je důkladné pozorování a spolupráce odborníků, která umožní komplexní vyšetření. Mezi klíčové oblasti hodnocení patří zdravotní stav dítěte, rodinná anamnéza, výsledky psychologického vyšetření, sociální vztahy dítěte, hra, problémové chování, atd. Důležitou součástí diagnostiky je zjišťování mentální úrovně dítěte. Typickým znakem PAS je totiž nerovnoměrnost v oblasti vývoje. Největší opožděnost připadá na oblast sociálního

---

<sup>7</sup> ŠPORLOVÁ, Veronika. Poruchy autistického spektra. *Šance dětem* [online]. 2019, 4. 1. 2019 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml>.

porozumění, představivosti a emocionální empatie, naopak normy bývá obvykle dosaženo v mechanické paměti či motorických dovednostech.<sup>8</sup>

Mezi základní diagnostické metody, které se používají k rozpoznání poruch autistického spektra, patří screeningové dotazníky, strukturované rozhovory, posuzovací škály a psychologická a lékařská vyšetření. Mezi nejčastěji používané posuzovací škály patří škála CARS, která byla vypracována odborníky v rámci TEACCH programu. Obsahuje 15 položek, které se hodnotí na čtyřbodové stupnici na základě pozorování a rozhovoru s rodiči. Na základě výsledků lze zjistit, zda se jedná o poruchu autistického spektra a jaký je stupeň závažnosti. Jedná se ale pouze o screeningovou metodu, která neslouží ke stanovení diagnózy.<sup>9</sup> Ke screeningu v 18 měsících věku dítěte slouží metoda M-CHAT-R. Jedná se o dotazník složený z 20 otázek (s odpověďmi ANO x NE), který obsahuje položky zaměřené na charakteristické známky autismu (repetitivní chování, sensorické abnormality, atd.). Pokud je výsledek vyhodnocen jako pozitivní, následuje navazující dotazník M-CHAT-R/F (Follow Up), který obsahuje totožné položky, ovšem podrobněji rozepsané. V současné době je screening u pediatra povinný v 18 a 24 měsících věku dítěte.<sup>10</sup> Za zmínku také stojí česká screeningová metoda DACH, jejíž autorkou je klinická psycholožka a zakladatelka Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA) Kateřina Thorová. Metoda má formu dotazníku a vyplňují jej rodiče dětí s podezřením na PAS. Jedná se o depistážní techniku, kde je hodnoceno 10 oblastí: fyziologické funkce, vnímání, sociální chování, komunikace mimoslovní, řeč, zájmy a hra, přizpůsobivost, emoce, pohyby (motorika) a nakonec problémové chování.<sup>11</sup>

Pro lidi s poruchami autistického spektra existuje celá řada terapií a léčebných postupů. Obecně se za nejúčinnější považují strukturované vzdělávací programy, vizualizace a behaviorální techniky. Vždy je ale důležité vycházet z individuality každého dítěte a jeho potřeb. Základem každé kvalitní intervence je spolupráce s rodinou, znalost problematiky PAS i vývojové psychologie a dostatečná dlouhodobost terapeutického procesu. Efektivní je v tomto případě eklektismus, který nestaví pouze na jednom přístupu, ale je syntézou podnětů z různých předloh. Mezi nejznámější a nejvíce využívané programy a terapie patří strukturované učení, TEACCH program, aplikovaná behaviorální analýza (ABA), Son-Rise

---

<sup>8</sup> AUTISTICKÉ DÍTĚ. Diagnostika autismu. *Autismus bez cenzury* [online]. Dostupné z: <http://www.autistickedite.cz/diagnostika-autismu>.

<sup>9</sup> AUTISTICKÉ DÍTĚ. ref. 8.

<sup>10</sup> AUTISMUS-SCREENING.EU. Dotazník M-CHAT plná verze včetně vyhodnocení. *Autismus-screening.eu* [online]. Dostupné z: <https://www.autismus-screening.eu/screening/dotaznik-m-chat-rf-tm/>.

<sup>11</sup> AUTISTICKÉ DÍTĚ. ref. 8.

program, komunikační terapie (augmentativní a alternativní komunikace), intervenční metoda O.T.A. či HANDLE přístup. Tyto klíčové přístupy mohou být doplněny o další terapie, např. muzikoterapii, zooterapii (canisterapii, hipoterapii), ergoterapii nebo arteterapii.<sup>12</sup>

## 1. 2 Historie AS

Historie Aspergerova syndromu sahá až do 40. let minulého století. V této době, téměř ve stejnou dobu, popsali dva vědci nezávisle na sobě dětskou poruchu, kterou oba označili slovem „autismus“. Prvním z nich byl americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner, který v roce 1943 „ve svém článku uveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování 11 dětí, které v chování vykazovaly množství společných znaků, ale nesplňovaly diagnostická kritéria žádná do té doby známé kategorie psychických onemocnění.“<sup>13</sup> Tito mladí pacienti se zdáli být uzavřeni ve svém vlastním světě a jejich postižení se jevílo hlubší než u dětí, které označil o rok později (1944) vídeňský pediatr a dětský psycholog Hans Asperger ve svém habilitačním spise jako „autistické psychopaty“. Pro tyto děti byly typické neobvyklé zájmy, vykazovaly autistické rysy, avšak jejich inteligence byla většinou v normě nebo nadprůměrná, stejně tak řečový vývoj nebyl nijak zvlášť opožděn.<sup>14</sup>

Na rozdíl od Lea Kanner se práce Hanse Aspergera nedočkala velkého zájmu a na zhruba třicet let upadla v zapomnění. Nicméně Hans Asperger i tak, na základě své diagnostiky, léčil děti trpící autistickou psychopatií. Důležitým počinem v tomto ohledu bylo založení specializovaného oddělení, na něž Hans Asperger dosadil řádovou sestru Viktorine, která zde zahájila první vzdělávací programy. Tyto programy sestávaly především z řečové terapie, tělesného cvičení a přehrávání a nácvičku rolí. Po smrti Viktorine ke konci války (při náletu na budovu, v níž bylo oddělení umístěno) pokračoval Hans Asperger sám a stal se tak uznávaným dětským lékařem.<sup>15</sup>

Pojem autistická psychopatie byl používán až do osmdesátých let, kdy ho v roce 1981 (rok po smrti Hanse Aspergera) nahradilo označení Aspergerův syndrom. O tento počín se

---

<sup>12</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 381-406. ISBN 80-7367-091-7.

<sup>13</sup> THOROVÁ, Kateřina, ref. 12, s. 36.

<sup>14</sup> PREIBMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010, s. 10. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.

<sup>15</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 21. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

zasloužila již zmiňovaná britská lékařka Lorna Wingová, která se výzkumu Hanse Aspergera věnovala a zasloužila se tak o jeho popularizaci.<sup>16</sup>

Do svého klasifikačního systému ICD-10 přijala Světová zdravotnická organizace Aspergerův syndrom v roce 1992 pod označením F84.5. Zde je charakterizován jako „porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.“<sup>17</sup>

### 1. 3 Diagnostická kritéria pro AS

V současné době existují dva postoje k diferenciální diagnostice autismu a Aspergerova syndromu. První z postojů se zakládá na tvrzení, že jde o jednu diagnostickou nozologickou jednotku, tzn., že AS je de facto autismus s vyšším IQ. Druhý postoj o autismu a AS hovoří jako o dvou kategoriích vyžadujících odlišnou diagnózu. Ačkoliv se deficit lidí s autismem a AS projevuje ve stejné triádě oblastí, obě skupiny se od sebe ve svých slabých a silných stránkách výrazně liší. Hranici mezi nimi ovšem nelze přesně vymezit. Ačkoliv se zdá důležité obě skupiny rozlišit, především kvůli zvolení správné intervence, z klinického hlediska se diagnostická kritéria jednotlivých poruch autistického spektra překrývají, a proto vždy bude existovat skupina dětí, která svými projevy nebude spadat zcela jednoznačně ani do jedné kategorie.<sup>18</sup>

V souvislosti s Aspergerovým syndromem se často hovoří o speciálních dovednostech či nadání. Výskyt těchto jevů je však ve skutečnosti minimální. V případě, že se jisté nadání či kreativita s AS pojí, jinakost a oddělenost těmto lidem způsobuje spíš utrpení. Daleko častěji se setkávají s problémy a omezeními, které mohou být na první pohled neviditelné, o to víc ale vyžadují terapeutická opatření.<sup>19</sup> „Je nepochybně důležité neopomíjet také silné

<sup>16</sup> GRÝCOVÁ, Lenka. Aspergerův syndrom. *PharmaNEWS* [online]. 2015 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.pharmanews.cz/clanek/aspergeruv-syndrom/>.

<sup>17</sup> WHO/ÚZIS ČR. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: ICD-10: desátá revize. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2018, 7. 3. 2018 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>.

<sup>18</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 312. ISBN 80-7367-091-7.

<sup>19</sup> PREIßMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010, s. 13 - 14. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.



stránky a v některých případech i výjimečnost lidí s autismem, ale zjednodušená asociace, která spojuje autismus s geniálními schopnostmi, může mít negativní dopad na sebehodnocení těch, kteří tyto nadprůměrné schopnosti nemají, a vést k frustraci rodičů.<sup>20</sup>

Odborníkům se doposud nepodařilo sjednotit na jednoznačných diagnostických kritériích pro Aspergerův syndrom. Kliničtí psychologové si tak mohou vybrat ze čtyř postupů. Nejprísnejší diagnostická kritéria lze nalézt v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10), kterou vytvořila Světová zdravotnická organizace a také v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-V). Oproti těmto diagnostickým kritériím vytvořených odbornými organizacemi stojí kritéria vytvořená jednotlivci: Christopher a Corina Gillbergovi ze Švédska a Peter Szatmari s kolegy z Kanady.<sup>21</sup> V této práci bych ráda uvedla diagnostická kritéria vytvořená manželi Gillbergovými a kritéria AS dle MKN-10.

Diagnostická kritéria vytvořená Christopherem a Corine Gillbergovými (1989) jsou rozdělena do šesti oblastí:

**Tabulka 1** - Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Gillberg a Gillberg, 1989)<sup>22</sup>

<p><b>1. Narušené sociální chování</b> (alespoň 2 příznaky)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neschopnost interakce s vrstevníky</li> <li>• podprůměrná tendence navazovat kontakt s vrstevníky</li> <li>• neodpovídající interpretace sociálních podnětů</li> <li>• sociálně i citově nepřiměřené chování</li> </ul>
<p><b>2. Vyhraněné záliby</b> (alespoň 1 příznak)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nezájem o jiné činnosti</li> <li>• jednoznačný projev zájmu a ulpívání na něm</li> <li>• mechanické jednání převažuje nad významem činnosti</li> </ul>
<p><b>3. Pravidelně se opakující činnosti</b> (alespoň 1 příznak)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prosazované ve vlastním chování</li> <li>• prosazované u druhých</li> </ul>
<p><b>4. Neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky</b> (alespoň 3 příznaky)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opožděný řečový vývoj</li> <li>• na první dojem hyperkorektní jazykový projev</li> <li>• formální, pedantský přístup k řeči</li> <li>• neobvyklé frázování, atypicky působící řeč</li> </ul>

<sup>20</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018, s. 25. ISBN 978-80-88163-98-5.

<sup>21</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 28. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

<sup>22</sup> ATTWOOD, Tony, ref. 21, s. 187-188.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nedostatečné porozumění, mylné chápání obrazných významů či sdělení, jejichž pochopení se předpokládá s naprostou samozřejmostí</li> </ul>
<b>5. Problémy při neverbální komunikaci</b> <i>(alespoň 1 příznak)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• omezené využívání gest</li> <li>• nejasná/nemotorná řeč těla</li> <li>• malá výpovědní hodnota výrazu tváře</li> <li>• nevhodné výrazy</li> <li>• zvláštní/strnulý pohled</li> </ul>
<b>6. Motorická neobratnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podprůměrné výsledky při diagnostickém neurovývojovém vyšetření aspektů vývoje</li> </ul>

Diagnostická kritéria AS dle MKN-10, na rozdíl od předchozího vymezení, více odpovídají členění na základě triády problémových oblastí:

**Tabulka 2** - Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu MKN-10 (Světová zdravotnická organizace 1993)<sup>23</sup>

<p>A. Z celkového hlediska nedochází ke klinicky významnému opoždění mluvené řeči, schopnosti rozumět řeči ani kognitivního vývoje. Podmínkou diagnózy je, aby do dvou let jedinec používal jednotlivá slova a do tří let se naučil používat komunikační fráze. Sebeobsluha, adaptivní chování a zvědavost týkající se okolí by během prvních tří let měly odpovídat standartnímu intelektovému vývoji. Milníky motorického vývoje jsou však opožděné, běžná je pohybová neobratnost (není však nezbytným diagnosticky významným projevem). Běžně se vyskytují speciální dovednosti, jimiž jedinec bývá pohlcen, avšak ani ony nejsou jedním ze základních předpokladů ke stanovení diagnózy.</p>
<p>B. Kvalitativní odchylky ve vzájemné sociální interakci se musejí projevovat alespoň ve dvou níže uvedených oblastech:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) neschopnost udržet přiměřený pohled z očí do očí, užívat výraz tváře, tělesný postoj a gesta pro účely usměrňování sociální interakce</li> <li>b) neschopnost navazovat (způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory četným příležitostem) vztahy s vrstevníky založené na sdílení zájmů, činností a prožitků</li> </ol>

<sup>23</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 190-191. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

- c) absence sociálně-emocionální vzájemnosti projevující se narušenou či odchylnou reakcí na citové projevy druhých lidí, případně nedostatečná přizpůsobivost chování podle sociálního kontextu nebo chabé propojení sociálních, emocionálních a komunikativních vzorců chování
- d) absence spontánního vyhledávání přítomnosti vrstevníků, s nimiž by jedinec mohl sdílet radost, zájmy či úspěchy (např. absence ukazování, přinášení či zdůrazňování předmětu zájmu druhým lidem)

C. U jedince se projevuje neobyčejně silný a úzce vymezený zájem, případně omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, zájmy a činnosti, a to přinejmenším, v jedné z následujících oblastí:

- a) pohlcující zaujetí zálibou se stereotypním a opakujícím se vzorcem, která je abnormální svým obsahem nebo zaměřením, případně jeden a více zájmů vyznačujících se netypickou intenzitou a precizně vymezenou povahou, avšak bez abnormalit v obsahu nebo předmětu zájmu.
- b) nutkavé zaujetí nefunkčními rutinními činnostmi či rituály
- c) stereotypní a opakující se pohybové manýrismy obsahující buď kmitání či kroužení rukou, případně prsty, anebo pohyby celým tělem
- d) silné zaujetí částmi předmětů nebo nefunkčními prvky hraček (například barvou, vjemem při doteku jejich povrchu, hlukem či vibracemi, které produkují)

Pro tyto jedince nebývá příznačné, že by se vyznačovali buď pohybovými manýrismy, nebo zájmem o součásti předmětů nebo nefunkční prvky hraček.

D. Poruchu nelze připisovat jiným formám pervazivních vývojových poruch, simplexní schizofrenii, schizotypní poruše, obsedantně-kompulsivní poruše, anankastické poruše osobnosti, reaktivní a dezinhibované poruše příchylnosti v dětství.

Výběr diagnostických kritérií vždy závisí na konkrétním odborníkovi. Kritéria dle MKN-10 jsou popsána podrobněji, přehledněji ovšem působí kritéria stanovená manželi Gillbergovými. V zásadních oblastech se nicméně oba zdroje shodují a umožňují tak stanovit (příp. vyvrátit) diagnózu AS.

### 1. 3. 1 Triáda postižení

Triádu postižení u lidí s poruchami autistického spektra, se kterou přišla v roce 1981 Lorna Wingová, jsem zmínila již v předchozích kapitolách. Nyní bych se ale ráda zaměřila na nejméně výraznější rysy triády charakteristické konkrétně pro lidi s Aspergerovým syndromem.

Nejnápádnější postižení lze u lidí s AS pozorovat v oblasti sociální interakce, se kterou je úzce provázána i oblast komunikace. Komunikační obtíže bývají méně nápadné než u autismu, neboť řečové dovednosti se zdají být ve většině případů v normě. Problémy ovšem nastávají tam, kde vyjádření přesahuje doslovný význam (metafory, sarkasmus, ironie). Lidem s AS také chybí schopnost intuitivního chápání toho, jak se řeč používá k sociálním účelům (např. že obrat „*Jak se máš?*“ není žádostí o informace). Dokonalou konverzaci si obvykle představují jako monolog, ve kterém na druhého člověka mohou chrlit informace a fakta, která vycházejí z jejich ulpívavého zájmu. Nechápejí, že by konverzace mohla sloužit i jinému účelu. V mnoha případech lidí s AS nejde o nezáměr o interakci s druhými lidmi, ale spíše o neschopnost pochopit nevyřčená pravidla, jimiž se konverzace řídí. Celou situaci jim znesnadňuje i obtížné chápání výrazů tváře, tónu hlasu a řeči těla ostatních. V souvislosti s problémy v sociální interakci a komunikaci se také často mluví o chybějící „teorii mysli“, která umožňuje představit si, že druzí lidé mají jiná přesvědčení a informace než my. Tuto schopnost obvykle lidé s AS (ale i s PAS obecně) nemají, nebo k ní dospívají v pozdějším věku.<sup>24</sup> To ve své knize potvrzuje i Tony Attwood, který říká že, dítě i dospělý s Aspergerovým syndromem nerozpoznává nebo nerozumí signálům, které naznačují myšlenky nebo pocity druhých lidí na úrovni odpovídající jeho věku.<sup>25</sup>

Dalším typickým znakem AS je nepružnost a potřeba dodržovat osobní rutiny, kterou může oproti tomu doprovázet dezorganizace v jiných oblastech. Jelikož dokáží obtížně předvídat chování ostatních lidí kolem sebe, potřebují cítit předvídatelnost alespoň ve věcech a událostech. Obtížně pak snášejí jakoukoliv nečekanou změnu, a to i v případě, že má jít o příjemné překvapení (např. oslava narozenin, dárek). V důsledku toho se můžou dostat do úzkosti nebo dokonce výbušné chování.<sup>26</sup>

Jedním z nejnápádnějších rysů Aspergerova syndromu jsou bezpochyby neobvyklé zájmy, které často zahrnují sbírání předmětů nebo faktů na konkrétní téma. Většina témat,

---

<sup>24</sup> SAINSBURY, Clare. *Marťan na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Pasparta, 2016, s. 31. ISBN 978-80-905993-8-3.

<sup>25</sup> ATTWOOD, Tony. *The complete guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, 2008, s. 112. ISBN 978-18-431-0669-2.

<sup>26</sup> SAINSBURY, Clare, ref. 24, s. 31-32.

kterými jsou lidé s AS zaujatí, může připadat neurotypickým lidem (termín, kterým autisté označují ty „údajně normální“) bizarní. Mezi nejčastější témata patří vlaky, jízdní řády, vesmír, trubky, výtahy, atd. Dalším typickým znakem AS jsou anomálie ve smyslovém vnímání, např. sensorická přecitlivělost (nebo naopak snížená citlivost) či potíže se zpracováním smyslových vjemů (např. filtrováním zvuků v pozadí). Tyto problémy se mohou proměňovat v čase i v závislosti na momentálním rozpoložení dotyčného člověka. Za zmínku stojí také typická nešikovnost a neobratnost (především v oblasti hrubé motoriky) a také neobvyklý styl učení. Ten se vyznačuje především soustředěností na detaily, potížemi ve vnímání celkového obrazu a zaměřování se spíše na konkrétní než abstraktní informace.<sup>27</sup>

## 1.4 Typy AS

Z hlediska schopnosti obstat v běžném životě lze rozlišit dva typy Aspergerova syndromu:

Pro **nízko funkční AS** je typické těžké problémové chování, které zahrnuje především obtížnou výchovnou usměrnitelnost, úzkostné vyžadování rituálů od lidí kolem sebe, negativismus, repetitivní chování včetně pohybových stereotypií, destruktivní chování a nízkou frustrační toleranci. K navazování kontaktů mívají nutkání bez ohledu na druhé osoby nebo naopak kontakt zatvrzele odmítají (sociální izolovanost, emoční chlad a odstup). Bývají agresivní, provokativní a mají tendenci neustále zkoušet hranice. Nejsou schopni sociálně přiměřeného chování ani emocionální vzájemnosti a zarputile odmítají jakoukoliv spolupráci. Kognitivní schopnosti se nacházejí pod průměrem. S nízko funkčním Aspergerovým syndromem se také často pojí porucha pozornosti, hyperaktivita nebo těžká dyspraxie.<sup>28</sup>

**Vysoce funkční autismus** se od nízko funkčního liší především absencí výrazně problémového chování a neochoty ke spolupráci. Ačkoliv děti s vysoce funkčním AS mají vyhraněné zájmy, dokážou se věnovat i jiným činnostem. V sociálních kontaktech si jsou nejistí, působí nezrale a naivně, nicméně v emocionální rovině se liší od vrstevníků jenom mírně. Bývají průměrně až nadprůměrně inteligentní.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> SAINSBURY, Clare. *Marťan na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Pasparta, 2016, s. 33-35. ISBN 978-80-905993-8-3.

<sup>28</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 190-191. ISBN 80-7367-091-7.

<sup>29</sup> KŘEHNÁČ, Vít. Aspergerův syndrom. *Alfabet.cz* [online]. 2014, 14. 2. 2014 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/informace-o-typech-zdravotniho-postizeni/diagnozy/54-aspergeruv-syndrom>.

Dále lze u Aspergerova syndromu rozlišit pět typů z hlediska sociálního chování:

- osamělý typ – nevyhledává fyzický ani oční kontakt, mívá snížený práh bolesti a chybí mu empatie
- pasivní typ – je schopný přijmout fyzický kontakt, ale nemá potřebu se zapojovat do dalších sociálních aktivit, chybí mu spontánnost, je omezený v emoční oblasti a bývá hypoaktivní (utlumený, pomalý)
- aktivní typ – navazuje nepřiměřeným způsobem kontakty s okolím (dotýká se cizích lidí, oslovuje lidi na ulici, povídá jim o svých zálibách, zírá jim do očí atd.)
- formální typ – dítě svým projevem připomíná dospělého člověka, ve společnosti je tento typ odtažitý a chladný, lpí na rituálech
- smíšený typ – jeho projevy kolísají a jsou rozmanité, závisí na prostředí a osobě, se kterou chce navázat kontakt.<sup>30</sup>

Většina lidí s AS se nachází někde na pomezí. V průběhu života se jejich schopnost fungovat v běžném životě mění, přičemž důležitou roli hraje výchovný a pedagogický přístup. V dětství nelze s jistotou říci, k jaké kategorii bude mít dítě v dospělosti blíž.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> HOLMANNOVÁ, Drahomíra. Aspergerův syndrom. *Symptomy.cz* [online]. 2017 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.symptomy.cz/nemoc/aspergeruv-syndrom>.

<sup>31</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 191. ISBN 80-7367-091-7.

## 2 Návčky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s AS<sup>32</sup>

Jednou z možností, jak rozvíjet dovednosti dětí s Aspergerovým syndromem, jsou návčky sociálních a komunikačních dovedností. Návčik může probíhat jak v rodinném prostředí prostřednictvím rodičů (příp. dalších členů rodiny), tak např. v centrech pomáhajících rodinám s dětmi s autismem prostřednictvím odborných pracovníků. „*Někteří lidé s AS jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. S pomocí návčků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy, dokážou si vhodně vybrat zaměstnání i životního partnera a zakládají také rodiny.*“<sup>33</sup>

Důležitým prvním krokem je stanovení cíle, kterého se snaží odborník či rodič za pomoci návčků dosáhnout, což nejprve předpokládá důkladné poznání dítěte. Jednotlivé oblasti, kterým se lze při návčcích sociálních a komunikačních dovedností věnovat, budou přiblíženy v následujících kapitolách.

Návčky sociálních a komunikačních dovedností mohou být trojího druhu: individuální, párové a skupinové.

**Individuální forma návčků** je vhodná pro lidi s AS, kteří nemají dostatečné komunikační a sociální dovednosti pro zapojení se do skupiny, sami požadují tuto formu návčků nebo mají ve skupině výrazně problémové chování, které by chod skupiny narušovalo. Délka a četnost návčků závisí na možnostech dítěte, rodiny, příp. odborníka, který individuální návčik s dítětem provádí. Většinou se délka individuálního návčiku pohybuje mezi 30 – 120 minutami. Individuální návčky vede zpravidla jeden nebo dva pracovníci (rodiče). Mezi nejčastější cíle individuálních návčků patří návčik spolupráce s druhou osobou/dítětem, navazování interakce, vedení interakce, návčik soběstačnosti dítěte, příprava dítěte na skupinové návčky sociálních dovedností, kde dítě spolupracuje s více dětmi, návčik práce v rušivém prostředí, podpora sebevědomí dítěte, eliminace nevhodného chování a chování, které ztěžuje proces výchovy, atd.

**Skupinové návčky** sociálních a komunikačních dovedností jsou primárně určeny dětem s AS od 7 let věku. Počet členů skupiny nesmí být příliš vysoký, aby měl každý

---

<sup>32</sup> Tato kapitola kromě citovaných zdrojů čerpá z pracovních postupů Rodinného Integrovaného Centra z.s.

<sup>33</sup> VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, s. 13. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

z účastníků dostatečný prostor pro individuální projev a péči (3-6 dětí). Je také třeba zvážit složení skupiny, tj. osobní dispozice jednotlivých členů. Skupinové nácviky mohou být velice přínosné, pokud ale jeden z členů výrazně narušuje skupinu (např. problémovým chováním), pak nácviky nemusí fungovat. Skupinové nácviky jsou dobrovolnou aktivitou, proto je důležité, aby dítě s účastí na aktivitě souhlasilo a aby bylo informováno o své diagnóze. Důraz je kladen na respektování druhého a zapojování se aktivně do interakcí s dětmi ve skupině adekvátním způsobem. Délka jednoho setkání se pohybuje mezi 45 – 60 minutami.

Speciálními skupinovými nácviky jsou **párové nácviky** pro 2 děti/osoby, které již zvládají interakce jeden na jednoho, ale mají potíže se zapojit do větší skupiny. Většinou se jedná o děti s AS pasivního typu nebo o děti předškolního věku. Specifickou skupinou pro párové nácviky mohou být také sourozenci.

Při jakémkoliv nácviku s dítětem s PAS je třeba pracovat s motivací. *„Použití odměny je třeba vždy spojit s úspěchem dítěte při zvládnutí určité činnosti (správně odpoví, správně splní zadaný úkol), a to bez prodlevy. Při počátečním nácviku každé nové dovednosti je nezbytné zvýšit frekvenci odměňování tak, aby se dítě podařilo získat pro spolupráci (musí pochopit, že se mu spolupráce vyplácí)“.*<sup>34</sup> Vhodnou motivaci je třeba volit na základě preferencí dítěte, tzn. zvolit jako odměnu to, co má dítě skutečně rádo. Jen tak může motivační systém efektivně fungovat. Kromě materiálních odměn (sladkost, křupky, samolepky, atd.) je možné využít oblíbené aktivity (hry na tabletu, sledování vlaků, atd.) nebo sociální odměnu (pochvala, ocenění).

V následujících kapitolách budou popsány jednotlivé oblasti, na které se lze při nácvicích zaměřit. Vedle definování deficitů v daných oblastech zde budou navrženy i konkrétní metody a techniky, pomocí nichž může dojít ke zmírnění symptomatiky AS.

## **2. 1 Sociální chování**

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, největší deficit mají lidé s AS v sociální oblasti. Navazování očního kontaktu, konverzace a vztahů je pro „Aspergerý“ velmi náročné, neboť nemají tyto schopnosti přirozeně rozvinuté jako zdraví jedinci. Proto je třeba rozvíjet tyto schopnosti prostřednictvím nácviků, při kterých se mají možnost vhodné sociální chování naučit. Ačkoliv u velké části jedinců nedojde ke zvnitřnění (zvláště pokud se s ním začne

---

<sup>34</sup> ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017, s. 34-35. ISBN 978-80-88163-49-7.



pracovat v pozdějším věku), ale „pouze“ mechanickému naučení správných vzorců chování, mohou jim nově nabyté dovednosti pomoci lépe fungovat ve společnosti.

Odlišnosti v chování se u dětí s AS projevují už při **hře s vrstevníky**, kterou buď vůbec nevyhledávají, volí roli pozorovatele nebo upřednostňují starší či naopak mladší děti. Dospělí lidé jsou pro ně atraktivnější, protože toho více vědí a jsou ochotni tolerovat jejich nedostatky v sociálním chování. Pokud se děti s AS zapojí do činnosti, mají tendenci dirigovat a řídit druhé, zastávat funkci velitele. Všichni okolo musí respektovat jejich pravidla, nejsou příliš ochotní se podřizovat a brát ohled na názory druhých. Častěji se proto uchylují k samostatné hře, kterou si nechtějí nechat narušit. S přibývajícím věkem si většina z nich ale začne uvědomovat, že nezapadají a začnou projevovat opravdový zájem o kontakt. Jejich sociální dovednosti ovšem bývají nedostatečně vyvinuté, proto se jim nedostává od vrstevníků pozitivní zpětné vazby a negativní zkušenosti pak mohou mít drtivý dopad na jejich psychiku.<sup>35</sup>

Tématem, které lidé s Aspergerovým syndromem obtížně chápou, jsou **pravidla společenského chování**. Neznalost těchto pravidel je dostává do situací, kdy na druhé lidi působí drze a nevychovaně. Nácvik vhodného chování pak může být značně komplikovaný, neboť ho má dotýčný člověk většinou problém převést do běžného života. „*Snížená schopnost aplikovat již naučené dovednosti při uplatňování norem společenského chování na nové, často jen mírně odlišné situace způsobuje, že dítě reaguje jinak, než by okolí očekávalo.*“<sup>36</sup>

Problematickou oblast života lidí s Aspergerovým syndromem představuje **navazování přátelství a vztahů**. Již v dětství mají obvykle málo kamarádů a raději upřednostňují přítomnost dospělých, kteří se zdají být méně nebezpeční. Pocity osamocení si začínají uvědomovat až v pozdějším věku, nicméně plnohodnotné sociální vztahy se jim přesto nedaří navázat. Důvodů je mnoho, od neznalosti pravidel společenského chování, přes nedostatek empatie po problémy v jazykovém projevu. Dovednosti, které si zdraví jedinci osvojují v průběhu života přirozeně, se tak musí lidé s AS pracně učit.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 35-36. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

<sup>36</sup> ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017, s. 76. ISBN 978-80-88163-49-7.

<sup>37</sup> PREIßMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010, s. 55-58. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.

Nedílnou součástí každé sociální interakce je adekvátní **navazování očního kontaktu**. „*Pohled očí má v lidské komunikaci a sociálních vztazích mnohé funkce – od sociálních a emočních až k intelektuálním. Pohled z očí do očí dokáže vyjádřit lásku, nenávisť, nadřazenost, soucit, a dokonce i to, zda se soustředíme.*“<sup>38</sup> Většina lidí si jeho důležitost neuvědomuje. Lidé s Aspergerovým syndromem mají obvykle problém se na druhého člověka dívat, když s ním mluví nebo ho oslovují. Na druhou stranu se pak mohou dostat do dalšího extrému: upřené zírání. Pro přirozenou konverzaci je přitom nezbytné používat oční kontakt přiměřeným způsobem, tzn. ke zdůraznění klíčové části promluvy, zahájení hovoru, projevení zájmu, objasnění nebo ukončení promluvy. Naučit se této dovednosti může být velice obtížné. Velmi výmluvné je tvrzení jisté ženy s Aspergerovým syndromem Candy, která v knize Tonyho Attwooda uvedla: „*v dospělosti je pro mě snadnější udržet oční kontakt, ale dívám se na druhé, aniž bych je viděla.*“<sup>39</sup> Důležitost očního kontaktu také dobře demonstruje prohlášení jedince s AS, které ve své knize cituje Lorna Wingová: „*lidé si předávají významy očima, jenže já nevím, co si říkají.*“<sup>40</sup>

Velmi rozšířeným mýtem o lidech s AS je tvrzení, že nemají **emoce**. Problém je ale daleko složitější. Lidé s Aspergerovým syndromem mohou mít naopak širokou škálu emocí, ale mají potíže je chápat a adekvátním způsobem vyjádřit. Jejich emoční zralost totiž neodpovídá fyzickému věku. Často proto mohou své emoce vyjadřovat nevhodným způsobem (záchvaty vzteku, úzkosti, strachu).<sup>41</sup> Emocím druhých lidí pak rozumějí ještě méně než svým vlastním. „*Dítě s autismem, i v případě vyšší úrovně kognitivních funkcí, se vyznačuje konzistentními potížemi v emoční interakci s druhými, také z důvodu obtížného chápání a interpretace mentálních stavů druhých osob. Pochopení myšlenek a emocí druhých totiž vyžaduje schopnost pochopit skutečný význam slov.*“<sup>42</sup> Naučit se jednotlivé emoce rozlišovat a následně na ně reagovat je tak častým cílem nácviků sociálních a komunikačních dovedností.

---

<sup>38</sup> DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005, s. 87. ISBN 80-7367-043-7.

<sup>39</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 56-57. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

<sup>40</sup> WING, Lorna. *Manifestations of Social Problems in High-Functioning Autistic People*. Springer, Boston, MA, 1992. ISBN 978-1-4899-2458-2.

<sup>41</sup> SCHOVÁNKOVÁ, Johana A KOL. *Aspergerův syndrom – vím, co s tím?!*. Praha: Junák- svaz skautů a skautek ČR, 2014, s. 10. ISBN 978-80-7501-069-8

<sup>42</sup> COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, 2017, s. 104. ISBN 978-80-906707-1-6.

### 2.1.1 Metody nácviku sociálního chování

Za pomoci nácviků sociálních a komunikačních dovedností lze výše popsané dovednosti získat a dále posilovat. Metody je třeba vždy volit na základě schopností a vývojové úrovně dítěte a postupovat při jejich uplatňování systematicky.

Děti s Aspergerovým syndromem se musejí naučit, jakým vhodným způsobem si říct vrstevníkům o společnou hru („Můžu si s vámi hrát?“), odmítnout společnou hru („Teď si chci hrát sám“), počkat na půjčení hračky, říct si o pomoc („Pomůžeš mi?“), atd. Tyto základní konverzační situace lze dítěti velmi dobře vysvětlit na **obrázkových schématech sociálních situací** (např. *Obrázkový slovník sociálních situací* – Romana Straussová<sup>43</sup>). Dítě zde má rozkreslené jednotlivé situace do několika obrázků, vždy se správnou a špatnou variantou reakce a jejich důsledky. Nad obrázky je třeba si s dítětem povídat, ukazovat na jednotlivé aktéry situace a rozebírat jejich emoce a chování. Názornost tak umožní dítěti celou situaci lépe pochopit. Vizualizace obecně je velmi účinným nástrojem, který při práci s dětmi s PAS hojně využívá.

Další metodou, která může děti s Aspergerovým syndromem naučit správným pravidlům chování, jsou **společenské příběhy**. Krátké příběhy popisují danou situaci a přitom kladou důraz na pochopení hlavních principů sociálního kontaktu. Tyto příběhy učí dítě správně posoudit, co se děje, bude dítě nebo má dítě a z jakého důvodu. Příběhy obsahují čtyři druhy vět (popisné, hlediskové, řídicí, kontrolní) a píšou se podle přesně stanovených pravidel. Společenské příběhy mají děti s AS nejen naučit pravidlům chování, ale také jim pomáhají pochopit jejich podstatu a účel.<sup>44</sup>

Aby si člověk s Aspergerovým syndromem uvědomil, jak působí na svého partnera v rozhovoru, je možné využít techniky **hraní rolí**. Na nejčastějších společenských situacích si tak může dítě s AS vyzkoušet různé věty, které lze za daných okolností použít k zahájení i následnému vedení rozhovoru. Celou situaci je pak možné nahrát, samozřejmě se souhlasem dítěte i rodiče, a vzniklý **videozáznam** následně zanalyzovat. Tato metoda umožňuje stanovit si konkrétní možnosti, jak vylepšit dané chování a tím i mezilidské vztahy celkově. Na

---

<sup>43</sup> STRAUSSOVÁ, Romana, Monika KNOTKOVÁ a Ivana MÁTLOVÁ. *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra*. Ilustroval Iva ROŠTÁROVÁ. Praha: Pasparta, [2015]. ISBN 978-80-905993-2-1.

<sup>44</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 37-39. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

videozáznamu je také možné lépe sledovat nonverbální komunikaci (miminku, gesta, držení těla, oční kontakt, odstup od partnera) a zaměřit se tak na její rozvoj.<sup>45</sup>

Nezbytným předpokladem pro chápání sociálních situací je schopnost rozlišovat **emoce**, jak svoje, tak u druhých lidí. Pokud se má dítě s Aspergerovým syndromem naučit rozlišovat emoce, je třeba se vždy nejprve zaměřit na jednotlivé emoce zvlášť a začínat s těmi „nejjednoduššími“ (radost, smutek, vztek, atd.). K tomu je zapotřebí využít co nejvíce ukázek a ilustrací (obrázky v knížkách, videa, fotky, aj.). Dítěti lze pak zadávat nejrůznější úkoly, jako najít mezi fotografiemi fotky šťastných lidí a dávat mu doplňující otázky (např. „Proč je ten chlapec šťastný?“). Další metodou je **modelování**, kdy terapeut nebo rodič přehrává dítěti zvolenou emoci a společně si o jejím významu povídají. V případě, že se dítě naučí rozlišovat jednu emoci včetně její intenzity, je možné přejít k další, ideálně protikladné (radost X smutek). Opět lze využít fotografie, obrázky, videa, pracovní listy, a společně s dítětem si o emocích povídat. K usnadnění rozlišování emocí se také často používá jakýsi **barometr**, na kterém lze dítěti ukázat intenzitu emoce a ke každému bodu uvést seznam slov, která jsou běžně s danou emoci spojována. Jednotlivé body na stupnici lze také vyjádřit prostřednictvím příkladů, příběhů, přehráváním rolí, atd.<sup>46</sup>

Metod a technik pro nácvik správného sociálního chování existuje celá řada. Důležité je si s dětmi s Aspergerovým syndromem o možných situacích povídat, společně je trénovat a rozebírat. Nicméně aby se dítě naučilo využít nabitě dovednosti i jinde než jen v bezpečném prostředí, je třeba ho sociálnímu kontaktu pravidelně vystavovat. Variantou může být zájmový kroužek, kde se dítě při jeho oblíbené aktivitě má možnost setkávat s vrstevníky a navazovat sociální vztahy. Spoustu věcí potřebných k navazování kontaktu se zde může naučit i pozorováním druhých. Nápodoba je velmi potřebným nástrojem k jakémukoli učení, ale je třeba mít na paměti, že si děti s AS osvojují jak pozitivní tak negativní chování. Proto by si rodiče, i další lidé pracující s dítětem, měli dávat pozor na vlastní projevy chování a snažit se být dítěti vzorem.

---

<sup>45</sup> PREIBMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010, s. 59-60. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.

<sup>46</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 58-62. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

## 2.2 Jazyk a řeč

*„Neurotypičtí jedinci jsou také schopní s ostatními víceméně bez problémů konverzovat. Bez námahy vnímají mimiku a gesta svých protějšků a umějí je analyzovat. Já ne. Miminka a gesta jsou pro mě něco jako kniha se sedmero pečeti.“*

(Denise Linkeová)<sup>47</sup>

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, způsob řeči a používání jazyka bývá u lidí s Aspergerovým syndromem jedním z hlavních poznávacích rysů. Ačkoliv někteří jedinci s AS mluví naprosto perfektně, jiní se vyjadřují zvláště či afektovaně. Často mluví monotónním hlasem, s cizím přízvukem, nezvykle rychle či pomalu. Jejich projev je nepružný, lpí na určitém tématu, které je prakticky nemožné změnit. Někdy mluví pořád dokola a nejdou zastavit. Nápadně předvádí své znalosti a mají tendenci být v konverzaci dominantní. V řeči dělají dlouhé přestávky a neodpovídají na položené otázky bez zjevné příčiny. Z těchto a mnoha dalších důvodů pak bývá obtížné s nimi vést uvolněnou konverzaci. V důsledku toho tak často dochází k chybnému porozumění, považování dítěte za arogantní či hrubé a celkové frustraci všech zúčastněných.<sup>48</sup>

Nejnápadnější odchylky v řeči u lidí s Aspergerovým syndromem lze zaznamenat v **pragmaticke projevu**, tj. používání řeči ve správném kontextu. Často zahajují konverzaci větou, která vůbec neodpovídá dané situaci. Svoje encyklopedické znalosti jsou schopni druhé osobě líčit, dokud nevyčerpají všechny informace, které mají naučené. Přitom je většinou nezajímá, co jejich proslovu říká posluchač a stěží se dají při svém monologu přerušit.<sup>49</sup>

Dalším typickým znakem jedinců s Aspergerovým syndromem je **doslovné chápání** výroků. Jejich doptávání si pak posluchač může vyložit jako snahu o rozčílení nebo jednoduše hloupost. Ve skutečnosti jde ale o to, že si „Aspergeři“ pouze neuvědomují skrytý nebo implicitně daný výraz. To je také důvodem, proč nechápu, když si je někdo dobírá, i když je to myšleno v dobrém. Stejně tak mají problém rozeznat sarkasmus, ironii, předstírání a lži.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> LINKE, Denise. *Dost dobře nenormální: můj báječný život s autismem a ADHD*. Přeložil Marie VOŠLÁŘOVÁ. V Praze: Paseka, 2019, s. 38. ISBN 978-80-7432-950-0.

<sup>48</sup> BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2016, s. 91-92. ISBN 978-80-262-1148-8.

<sup>49</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 68. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

<sup>50</sup> ATTWOOD, Tony, ref. 49, s. 75-76.

Stejně tak je u lidí s Aspergerovým syndromem problematická práce s **melodií řeči**, tedy prozodii. Řečový projev tak bývá kromě melodie chudý na přízvuky, rytmus či tóny. Na jedné straně tedy může být řeč monotónní, jindy naopak dochází až k příliš pečlivému používání přízvuku prakticky na každé slabice. Mimo jiné se lidé s AS vyznačují **formálním až pedantským vyjadřováním**, které zároveň vyžadují od lidí kolem sebe. Nepečlivé formulace a nepřesné vyjadřování zkrátka druhým lidem neodpouští. Není výjimkou, že si tvoří svá **vlastní slova a novotvary**, které často odvozují např. od zvuku, který předmět vydává. Obvyklým jevem bývá také **samomluva**, resp. uvažování nahlas. Od jistého věku je nicméně tento jev považován za nepřijatelný, v horším případě za projev duševní nerovnováhy. Strhují tak na sebe nežádoucí pozornost, čímž se mohou stát terčem dobírání a provokování. Přecitlivělost na hluky může dětem s Aspergerovým syndromem činit problémy s **rozlišováním zvuků řeči**. Například když ve veliké místnosti hovoří více lidí, dítě s AS má problém soustředit se na hlas jen jednoho z nich. Pokud se takové problémy projevují ve větší míře, může se objevit podezření na „selektivní hluchotu“. V tom případě je třeba dítě vyšetřit logopedem nebo odborníkem specializujícím se na sluch.<sup>51</sup>

### 2.2.1 Metody nácviku používání jazyka a řeči

Správné používání jazyka a řeči se úzce pojí s oblastí sociálního chování, o kterém byla řeč v předchozí kapitole. Proto lze spoustu již zmíněných metod použít i při práci s jazykem a řečí. Kromě přehrávání situací, hraní rolí a modelování, je možné využít následující metody a techniky:

Při konverzaci s člověkem s Aspergerovým syndromem, ať už se jedná o dítě či dospělého, je třeba dotyčnému dopřát dostatečný čas na vymýšlení odpovědi na otázku. Pomoci si lze také preformulováním otázky, odhadnutím odpovědi nebo nápovědou. Pokud se dítě s AS necítí ve vzniklých pauzách dobře, je vhodné mu nabídnout fráze, kterými může v takovém případě zareagovat, např. „nechte mě přemýšlet“, „musím si to rozmyslet“, „okamžik prosím“, atd. Také je vhodné mu vysvětlit, že stačí podat pouze přibližnou odpověď, není vždy nutné odpovídat na otázky zcela přesně. V případě monologického projevu zaměřeného na určitý zájem dítěte je vhodné narovinu **vymezit hranice**, za jakých okolností a jak dlouho může hovořit (např. „Nezlob se, ale nemůžu tě tak dlouho poslouchat, ještě 5 minut a pak musím odejít.“). Účinným nástrojem při nácviku správného používání jazyka a řeči je **nahrávání hlasového projevu**. Dítěti se zpětně projev pouští, takže má

---

<sup>51</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 78-84. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

možnost slyšet samo sebe, jak zní. Nahrávku pak lze zrychlovat nebo zpomalovat a ptát se dítěte, co zní lépe. K procvičování správné výslovnosti je dále vhodným nástrojem **společné hlasité čtení** či různé **jazykolamy a říkanky**.<sup>52</sup>

Obecně vzato je důležité naučit dítě zeptat se, když něčemu nerozumí nebo potřebuje něco vysvětlit, a nacvičovat s ním formulace, které může při konverzaci s druhým člověkem využít. Toho co se dá docílit prostřednictvím **řečových a dramatických her** či **společenských a kreslených příběhů**. Samomluvu lze postupně odstraňovat šeptáním až k úplnému odbourání verbalizace myšlenek a doslovné chápání omezovat vysvětlováním metafor a dalších obrazných vyjádření. Pro lepší pochopení je vhodné se vyhýbat nepřesnému vyjadřování a mezi instrukcemi dělat krátké přestávky.<sup>53</sup>

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností mohou dětem s Aspergerovým syndromem výrazně pomoci připravit se na budoucí život. Metod a technik existuje celá řada a jejich zvolení záleží na konkrétním pracovníkovi, který nácvik s dítětem provádí. Důležité je vycházet ze schopností a potřeb dítěte, které umožní pracovníkovi vytvořit nácvik „šitý na míru“. Konkrétní aplikace některých z výše uvedených metod jsou popsány v praktické části této diplomové práce.

---

<sup>52</sup> BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2016, s. 92-94. ISBN 978-80-262-1148-8.

<sup>53</sup> ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 85-86. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 Metodologie výzkumu

#### 3.1 Cíle výzkumného šetření

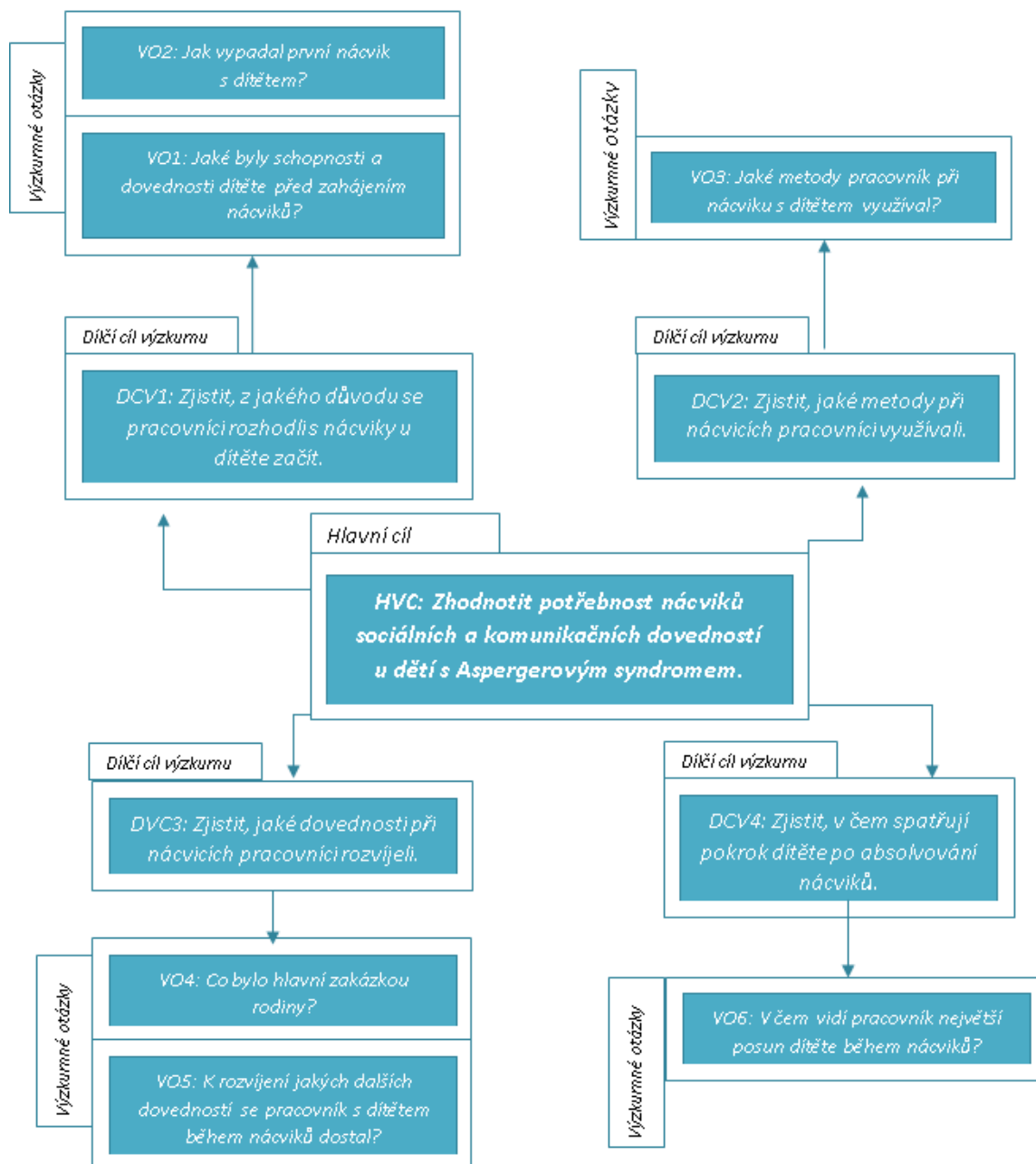
Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zhodnotit potřebnost nácviků sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem a popsat průběh nácviků u vybraných dětí s AS. Jako dílčí cíle výzkumu jsem si stanovila zjistit, z jakého důvodu se pracovníci rozhodli s nácviky u dítěte začít, jaké metody při nácvicích využívali, jaké dovednosti při nácvicích rozvíjeli a nakonec zjistit, v čem spatřují pokrok dítěte během nácviků.

Zjištění výše popsaných faktů považuji za důležité, protože ačkoliv se při nácvicích používají víceméně ustálené postupy, každý sociální pracovník s nimi může mít jinou zkušenost a v praxi je aplikovat odlišným způsobem. Výsledky výzkumu jim mohou posloužit jako zpětná vazba nebo inspirace pro jejich další působení v této činnosti. Přínos to může být nejen pro pracovníky, kteří se výzkumu účastní, ale i pro další odborníky, kteří se nácvikům věnují a budou hledat nové techniky a postupy při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. Stejně tak může být práce inspirující pro rodiče, kteří by chtěli některé z postupů uplatnit při jejich výchově v domácím prostředí.

#### 3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházely z jednotlivých dílčích cílů výzkumu a jejich seznam znázorňuje následující transformační schéma cílů:





Obrázek 1 - Transformační schéma cílů

### 3.3 Odůvodnění volby metodologického přístupu, etické aspekty

Výzkum byl prováděn u poměrně malé skupiny osob s cílem podrobně prozkoumat problematiku nácviků sociálních a komunikačních dovedností a jejich vliv na život dětí, proto bylo třeba použít kvalitativní přístup. Konkrétně jsem se rozhodla zvolit kazuistiky jednotlivých případů, které umožňují věcně a detailně zachytit průběh a výsledky nácviků. Metodolog Creswell definoval kvalitativní výzkum takto: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného

sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“<sup>54</sup> Hendl doslova přirovnává práci kvalitativního výzkumníka k činnosti detektiva.<sup>55</sup>

S výzkumem se také pojila určitá etická rizika. Respondenty bylo třeba anonymizovat, aby nedošlo k porušení ochrany osobních údajů. Z toho důvodu jsem dětem pozměnila jména a sociální pracovnice označila čísla (Sociální pracovnice č. 1 a Sociální pracovnice č. 2). Dále bylo nutné sehnat souhlasy od rodičů, že se zapojením jejich dítěte do výzkumu souhlasí.

### 3.4 Metody sběru dat

Metody sběru dat jsem ve svém kvalitativním výzkumu zvolila následující: analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory se sociálními pracovníci rané péče a sociálně aktivizačních služeb a pozorování nácviků sociálních a komunikačních dovedností.

Analýza dokumentů tvořila největší část mého výzkumu. „*Studium dokumentů znamená sledovat u zkoumaných fenoménů hlavně rozsáhlé i minulé časové úseky jejich vzniku a existence, na příčinách či tvůrcích již nezávislé.*“<sup>56</sup> Informace jsem čerpala ze složek klientů, především pak ze zápisů ze vstupních setkání, z konzultací, z nácviků sociálních a komunikačních dovedností, a v neposlední řadě také z videozáznamů, které někteří pracovníci při nácvicích pořizují.

Rozhovory byly vedeny se sociálními pracovníci individuálně a polostrukturovanou formou. „*Polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený, aj.) se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí.*“<sup>57</sup> Každý rozhovor trval přibližně 30 minut. S předchozím souhlasem pracovníků jsem rozhovory nahrávala na záznamové zařízení, následně je přepisovala a kódovala. Kódy jsem následně rozdělila do kategorií, jejichž popis se nachází v kapitole 5.

---

<sup>54</sup> CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications, c1998, s. 12. ISBN 0-7619-0144-2.

<sup>55</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 48. ISBN 978-80-262-0219-6.

<sup>56</sup> REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 125. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

<sup>57</sup> REICHEL, Jiří, ref. 51, s. 111.

Poslední složkou výzkumu byla metoda pozorování, které probíhalo opakovaným navštěvováním nácviků sociálních a komunikačních dovedností. Konkrétně se jednalo o nestandardizované pozorování. „*Pro nestandardizované pozorování je typický dosti nízký až nulový stupeň formalizace. To v praxi znamená, že často je určen jen cíl nebo předmět pozorování a o dalších aspektech jeho realizace má pozorovatel možnost rozhodovat průběžně a samostatně.*“<sup>58</sup> Na sezeních jsem si zapisovala vlastní poznámky, které mi následně, společně se zápisy pracovníků a videozáznamy, sloužily k vytvoření kazuistik dětí.

### **3.5 Výzkumný soubor**

Výzkum probíhal v Rodinném Integračním Centru z.s., neziskové organizaci pomáhající především rodinám s dětmi s poruchami autistického spektra, poruchami komunikace a sociální interakce. Pro kazuistiky jsem si vybrala celkem 4 děti – chlapce a dívku z rané péče a chlapce a dívku ze sociálně aktivizačních služeb. Důvodem mého výběru byla snaha zachytit průběh nácviků u dětí různého věku i pohlaví. Kazuistiky doplňují (kapitola 4) rozhovory se sociálními pracovníky, které s vybranými dětmi nácviky prováděly. Nakonec se tedy jedná o dvě pracovnice:

#### Sociální pracovnice č. 1

V Rodinném Integračním Centru pracuje již šestým rokem. Působí v sociálních službách raná péče a sociálně aktivizační služby, a především se věnuje práci s dospívajícími dětmi s Aspergerovým syndromem.

#### Sociální pracovnice č. 2

V Rodinném Integračním Centru pracuje druhým rokem. Stejně jako sociální pracovnice č. 1 působí v obou sociálních službách (RP i SAS), ale na rozdíl od ní se více zaměřuje na práci s dětmi s dětským autismem.

#### **3.5.1 Rodinné Integrační Centrum z.s.<sup>59</sup>**

Místem, které jsem si vybrala pro výzkum ke svojí diplomové práci, bylo Rodinné Integrační Centrum z.s. (RIC), které pomáhá a podporuje rodiny s dětmi a osoby se speciálními

---

<sup>58</sup> REICHEL, Jirí, ref. 51, s. 94.

<sup>59</sup> Kapitola o Rodinném Integračním Centru z.s. byla převzata z mé vlastní bakalářské práce: PETROVÁ, Kateřina. *Specifika práce s dětmi s poruchami autistického spektra pohledem sociálních pracovníků* [online]. Pardubice, 2017 [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vdybz5/>. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Tomáš Retka. Informace byly aktualizovány a drobně upraveny.

potřebami, zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním prostřednictvím integračních aktivit a sociálních služeb. Toto zařízení jsem si vybrala z toho důvodu, že zde již čtvrtým rokem působím – nejprve v roli dobrovolníka, později asistenta aktivizačních služeb, aktivizačního pracovníka, pracovníka nácviků sociálních a komunikačních dovedností a v současné době v roli odborného pracovníka na hlavní pracovní poměr. Také se zde zaučuji na pozici sociálního pracovníka, kterou zde budu zastávat po ukončení magisterského studia.

Rodinné Integrační Centrum z.s. (dále jen RIC) vzniklo v květnu 2005 jako 2. organizační jednotka Sdružení pro ranou péči v Pardubicích a od 1. 6. 2006 fungovalo jako samostatné občanské sdružení. Od 3. 10. 2016 změnilo Rodinné Integrační Centrum právní formu, je zapsaným spolkem.

RIC v začátcích svého působení realizovalo nejprve služby volnočasového charakteru pro rodiče pečující o děti zdravé i děti se speciálními potřebami, za účelem prevence proti sociálnímu vyloučení (kvůli mateřské, rodičovské dovolené,...). Centrum bylo zaměřeno na poskytování aktivizačních služeb a integračních aktivit rodičům pečujícím o děti ve věku od narození do 6 let, u dětí se speciálními potřebami (rodiny s dětmi ze sociálně slabých rodin, rodiny s dětmi se zdravotním postižením) nebyl věk omezen.

Kvůli absenci odborné specializované služby pro děti s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) a jejich rodiny v okolí RIC od 1. 1. 2012 zřídilo registrovanou sociální službu - sociálně aktivizační služby (SAS) pro rodiny s dětmi s PAS ve věkovém rozmezí od 1 roku do 18 let, která byla jedinou službou tohoto typu v Pardubickém kraji. „*Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.*“<sup>60</sup> Vzhledem k zájmu o tuto službu a velkému počtu čekatelů, byla od 1. 1. 2015 registrována nová služba – raná péče pro rodiny s dětmi s PAS ve věku od 1 do 7 let v Pardubicích. „*Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu.*“<sup>61</sup> Služba SAS upravila cílovou skupinu na rodiny s dětmi ve věku od 8 do 18 let. Toto rozdělení služeb vedlo k cílenější a efektivnější práci s rodinami s dětmi s PAS.

---

<sup>60</sup> ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupný také z: <https://www.mpsv.cz/cs/7334>.

<sup>61</sup> ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách, ref. 60.

V lednu roku 2016 došlo k rozšíření cílové skupiny v rané péči o rodiny s dětmi s poruchami komunikace a sociální interakce. Od ledna roku 2017 poskytuje RIC třetí registrovanou sociální službu dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, a to sociální rehabilitaci pro dospělé osoby s poruchami autistického spektra ve věku 16 – 64 let. „*Sociální rehabilitace je soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí.*“<sup>62</sup>

Rodinám s dětmi s PAS se věnují sociální pracovníci, psychologové, komunikační terapeuti, speciální pedagogové, aktivizační pracovníci, asistenti a další. Pomáhají rodičům při práci s dítětem – radí v oblasti výchovně vzdělávacího procesu, v podpoře psychomotorického a sociálního vývoje, v oblasti integrace a prevence před sociální izolací osob s PAS. Pomocí nových metod a technik se pracovníci zaměřují na systematickou odbornou pomoc zacílenou na přirozené prostředí osob s PAS. Sociální pracovníci dojíždí v rámci terénní služby do rodin obvykle 1x – 2x měsíčně. Současně jsou služby poskytovány ambulantní formou – přímo v kontaktním centru. Velmi žádané jsou právě skupinové a individuální nácviky sociálních a komunikačních dovedností, na které jsem se ve své diplomové práci zaměřila. Ve službě raná péče a sociálně aktivizační služby jsou také realizovány rodičovské, sourozenecké a mužské skupiny. Mezi další služby, které mají rodiny v RIC možnost využívat, patří víkendové pobyty pro rodiny s dětmi s PAS, služba doprovázení a péče o dítě, vzdělávací aktivity, workshopy, besedy, integrační kroužky a kluby pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami atd.

Pro efektivnější práci s rodinami s PAS zřídilo RIC kontaktní místo v Lanškrouně, ze kterého 4 sociální pracovníci dojíždí přímo do rodin v okolí, čímž jsou blíže klientům a zároveň šetří finanční prostředky a čas na přesun k rodinám.

V Rodinném Integračním Centru pracuje v současné době 14 osob na pracovní smlouvu (ředitelka, ekonomka, projektová manažerka, sociální pracovníci, pedagogický pracovník a odborný pracovník) a dalších cca 70 pracovníků na dohodu o provedení práce. Mezi ně patří: canisterapeuti, asistenti aktivizačních služeb, lektori na přednášky, asistenti aktivizačních služeb, pracovníci nácviků sociálních a komunikačních dovedností,

---

<sup>62</sup> ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupný také z: <https://www.mpsv.cz/cs/7334>.

psychologové, psychoterapeuti, muzikoterapeuti, metodik, komunikační terapeut, účetní, úklidoví pracovníci a další. Dále do RIC docházejí dobrovolníci, praktikanti a stážisté.

Každý měsíc probíhá v Rodinném Integračním Centru porada pracovníků centra a klientská porada. Téměř každý den pak probíhají různé konzultace, operativní porady a intervize. Rozhodování zde probíhá po diskuzi s podřízenými, jedná se o týmovou práci, zaměstnanci se ztotožňují s cíli organizace. Dle potřeb probíhají supervize týmové, klientské, případně individuální (cca 1x za 3 měsíce). Supervizí se v RIC účastní i ředitelka na základě dohody s pracovníky.

## 4 Kazuistiky dětí s Aspergerovým syndromem<sup>63</sup>

### 4.1 Kazuistika č. 1 – Martin (SAS)

desetiletý chlapec s AS, klient sociálně aktivizačních služeb (Sociální pracovnice č. 1)

#### Situace při vstupu do služby

Rodina projevila zájem o služby Rodinného Integračního Centra v době, kdy měl Martin již stanovenou diagnózu Aspergerův syndrom a docházel do speciálně pedagogického centra. Chodil do běžné základní školy (3. třídy), kde měl přiděleného asistenta pedagoga, na kterého si rodiče dopláceli 1.500 Kč. Navštívili APLA Praha, kde jim byl vytvořen psychologický posudek. Martin docházel k dětskému psychiatrovi a klinickému psychologovi. V učení problémy neměl, rodina řešila především problémy v chování, jak doma, tak i ve škole (ve škole honil holky, tahal je za vlasy a pošťuchoval). Rodina měla v té době doma také tříměsíční miminko, na které Martin žárlil. Svůj vztek si pak vybíjel na mladším, 7-letém bratrovi, kterého napadal jak slovně, tak i fyzicky. Nejčastěji se vztekal, když měl něco udělat nebo se mu něco zakázalo. Vydržel se vztekat třeba i půl hodiny, dříve to trvalo dokonce hodinu. Ze školy nosil domů tresty za nevhodné chování (např. 2 A4 psaní). Nad úkoly pak doma strávil cca 2 hodiny, podle nálady. Někdy udělal úkoly rychle, jindy mu to trvalo déle, pak se u toho vztekal, že ho to nebaví. Martin také docházel na logopedii a měl rád psy, proto maminka projevila zájem o canisterapii v RIC.

Do školního kolektivu se nezapojoval a nedalo se říct, že by měl kamarády. Ve škole docházel na keramiku a florbal. Keramika ho bavila, vedla ji jeho asistentka. Na florbal chodil i mladší bratr, Martin si poté vydupal, že chce chodit taky. Dle maminky probíhalo zatím vše bez problémů. Chvilí chodil i na lyžák a k hasičům, ale to ho přestalo bavit. Chodil i na šachy, ale taktéž u toho dlouho nevydržel. Dle maminky byl pro Martina největší motivací tablet, počítač a televize.

Maminka se na RIC obrátila s žádostí o pomoc v oblasti zvládnutí problémového chování a vzteků Martina a také si přála dostávat informace o vzdělávacích akcích, volnočasových aktivitách pro děti a rodinu a dalších doplňkových činnostech (např. canisterapii).

---

<sup>63</sup> Jména všech dětí, jejichž případy jsou popisovány v následujících kapitolách, jsou fiktivní.

## Situace před zahájením nácviků

Před zahájením nácviků proběhly v rodině kromě vstupního setkání dvě konzultace:

První konzultace v rodině se zúčastnila sociální pracovnice, maminka, Martin a sourozenec Petr. Maminka informovala o stížnosti ze školy na Martinovo nevhodné chování, hrozila mu třídní důtka. Také přinesl ze školy 3 A4 jako trest za nevhodné chování. Martin na dotaz sociální pracovnice, za jaké konkrétní chování trest dostal, odpověděl pouze, že za nevhodné chování. Konkrétní chování bylo paní učitelkou řečeno až mamince: rozboural spolužačkám sněhuláka – dělali z něj se spolužáky koule a koulovali holky. Za trest dostal zákaz jít do kina s rodinou na STAR WARS. Paní učitelkou řečeno, že pokud rodina povolí a půjde s ním do kina, vyloučí ho z družiny. Ve škole měli nastaven „motivační systém“, který ukazoval hodnocení za celý týden (červený smajlík zadobré chování, černý smajlík za špatné chování). Vždy se hodnotilo na konci týdne, u Martina převažovaly černé smajlíky, byl hodnocen negativně i za jedno selhání v týdnu. V důsledku toho byla s pracovníci z SPC domluvena společná hospitace ve škole s cílem nastavit pozitivní posilování žádoucího chování. Maminka byla o sjednané schůzce předem informována.

Na logopedii docházela rodina již několikátým rokem. Marek byl zde nepozorný, neposlušný, měl problém s naučením „ř“. Sociální pracovnice doporučila zkusit motivovat v průběhu logopedie. Mamince bylo vysvětleno, jak by měla motivace správně probíhat, maminka následně předala informaci logopedce. Doporučeno Martina pozitivně motivovat i v domácím prostředí, najít si cca hodinu denně, soustředit se na pozitivní chování, to oceňovat a zároveň se vyvarovat negativnímu hodnocení. Stejně tak pozitivně posilovat i chování mladšího sourozence Petra. Jako odměna navržený dle přání Martina hračky z Kinder vajíčka, se kterými maminka souhlasila.

Druhá konzultace proběhla za 14 dní a zúčastnila se jí pouze sociální pracovnice a maminka Martina. Maminka ve škole mluvila s paní učitelkou o tom, zda Martin ví, za co přesně dostává trest. Dle paní učitelky ví přesně, za co trest má. Údajně dostává trest ihned po „zlobení“ a je mu vysvětleno, za co ho dostal. Ve škole by rádi odměňovali, není prý však moc za co.

Na logopedii zkoušeli doporučení z přechozí konzultace (průběžné odměňování za žádoucí chování), ale nemělo to výraznější efekt, Martin dělal po zbytek hodiny „blbosti“. Doma byl Martin chválen tak 2x za den, ale na pochvalu moc nereagoval. Na žádost paní



učitelky zavedli doma domácí práce – zkoušeli zavádět režim dne, kde měli rozepsáno, kdo kdy má co dělat. Martin se k tomu postavil čelem a zvládal to. Maminka si ale myslela, že mu to dlouho nevydrží. Bylo pro něj těžké hledat motivaci - když se mu nechtělo, neudělal to. V té době byla pro Martina motivací vana. Když ve škole dostal červeného smajlíka, mohl doma vanu využívat, jinak měl zákaz. Pár týdnů se snažil, zatím na to ale nedosáhl. Maminka označila Martina za manipulátora, dle jejích slov ze sebe dělá „andílka“, kterým ve skutečnosti není.

S maminkou také domluvila pracovnice nastavení motivačního systému (žetonové odměňování) a pomohla rodině při jeho sestavení. Společně se domluvily, že se budou zaměřovat na posilování pozitivního chování a odměňovat Marka za to, že se zeptá „Můžu....?“. Problém byl většinou s tím, že se nezeptal a rovnou udělal. Mamince bylo doporučeno nedávat Martinovi při problémovém chování jen zákazy a příkazy, ale říct mu, jak se má správně chovat. Za žádoucí chování je Martina třeba odměňovat a tímto způsobem jeho pozitivní chování posilovat.

Na konci konzultace nabídla sociální pracovnice možnost individuálních nácviků v RIC a domluvila si s maminkou konkrétní termíny.

### **Nácviky SKD**

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností pracovnice zahájila po měsíci a půl, kdy byla rodina ve službě, a probíhaly v prostorách Rodinného Integrovaného Centra. Celkem se uskutečnila čtyři setkání v rozmezí jednoho měsíce a zaměřovala se především na práci s emocemi. Všechna čtyři setkání byla zaznamenávána na videokameru.

#### **1. setkání**

Na prvním setkání se Martin nejprve seznámil s oběma sociálními pracovnicemi, které se nácviků účastnily. První z nich byla sociální pracovnice, která měla rodinu v péči a nácvik vedla (Sociální pracovnice 1), a druhá pracovnice, která při nácviku asistovala (odměňovala Martina za pozitivní chování). Po vzájemném představení Martin sdělil svoje očekávání, která od nácviků má. Mluvil hlavně o tom, že ve škole zlobí, a z toho důvodu tam nejspíš je. Následně byla nastavena pravidla správného chování během nácviku (převážně je vytvořil Martin sám), která byla průběžně doplňována. Nejprve je tvořily tři body:

- 1) sedět u stolku
- 2) nekřičet
- 3) nedělat „krávoviny“
- 4) spolupracovat

V průběhu nácviku byla pravidla rozšířena o klidné ruce a oční kontakt („když si povídám, dívám se na něho“). Martinovi byl následně vysvětlen význam odměn a používání motivační tabulky (s letadly = oblíbené téma). Martin si měl také možnost vybrat hlavní odměnu, která ho bude čekat na konci nácviku (trampolína, houpačí pytel, lego). Odměny mu byly předloženy vyfocené na kartičkách, aby si je měl možnost prohlédnout. Po krátké diskuzi se sociální pracovníci se rozhodl pro lego.

Dalším bodem programu bylo vyplnění tzv. „náladometru“, kde měl Martin zakreslit, jak se dnes cítí. Nejprve mu sociální pracovnice vysvětlila, co náladometr znamená a jak se s ním pracuje. Poté, co Martin svoji náladu ten den definoval jako dobrou, povídali si společně s pracovnící o tom, proč se tak cítí. Jako důvod uvedl Martin incident ve škole se spolužákem, který paní učitelka včas utnula a díky tomu tak nedostal úkol navíc. Také se mu ten den povedlo zlobit ve škole méně než obvykle. Při tomto rozhovoru měl Martin problém udržet se sociální pracovnící oční kontakt, neustále těkal očima po místnosti nebo sledoval zapnutou kameru na stativu, která celý nácvik natáčela (běžně využívaná metoda v RIC). Pracovnice se Martinovi snažila používání očního kontaktu připomínat slovně i ukazováním na svoje oči.

V druhé polovině nácviku došlo na povídání o emocích. Během povídání měl Martin neklidné ruce (hrál si s tužkou, mnul si je, atd.), a tak mu je pracovnice položila na stůl, pochválila ho a zařadila klidné ruce do pravidel chování. Martinovi bylo následně předloženo deset fotografií různých emocí. Uměl rozdělit emoce na pozitivní a negativní, správné pojmenování emoce bylo pro něj náročnější (nedokázal přiřadit správné pojmenování k emoci bez pomoci pracovnice). Výrazy na fotkách popisoval fakticky, např. asi má vši, něco mu spadlo do očí, atd. Na obrázku chlapce, který Martin popsal slovy „chce se boxovat“, se snažila pracovnice společně s Martinem rozklíčovat správnou emoci. Pro větší představu byla emoce Martinovi popisována na příkladu rvaček se spolužáky ve škole. Martin emoci opakovaně popisoval jako nespokojenost, ne jako vztek. Zato začal barvitě popisovat svoje taktiky při rvačkách ve škole. V důsledku toho následovalo probrání strachu, který z něj mohou mít ostatní spolužáci.

Celkově při prvním setkání Martin často odbíhal od tématu, pracovnice ho musela neustále vracet zpátky k věci. Velmi zřídka navazoval oční kontakt, ošival se, měl neklidné ruce. V průběhu setkání se pracovnice s Martinem zaměřovala především na navazování očního kontaktu a na uklidnění rukou. Martin jinak reagoval hezky, snažil se, odpovídal na otázky, odměny pro něj byly motivující. Po ukončení setkání si v herně hrál s legem.

## 2. setkání

Na úvod druhého setkání se Martin nejprve seznámil s připravenou strukturou hodiny, tak jak jí připravila sociální pracovnice. Následně si mohl vybrat hlavní odměnu, kdy si stejně jako na prvním sezení zvolil lego. Hned na začátku sezení si také společně připomněli pravidla nácviku, tak, jak si je sepsali na předchozí setkání.

Po úvodu následovalo vyplnění „náladometru“ – Martin označil neutrální náladu, a to proto, že ten den ve škole spolužákovi oplatil, že ho před několika dny uhodil. Dle jeho slov rvačka bývá ve škole skoro každý den. Při popisu incidentů ale nemluvil o svých pocitech, spíše popisoval, co se událo. Najednou odběhl od tématu, na flipchartu si všiml namalovaných obrázků, přišel k němu, připsal k obrázku jméno ptakopyska a začal o něm vyprávět. V důsledku častého odbíhání k jinému tématu pracovnice doplnila pravidlo „když mě něco napadne, zeptám se“.

Následovala část zaměřená na emoce. Tentokrát měl Martin předložené fotografie rozdělit mezi čtyři základní emoce – radost, smutek, strach a vztek. Tyto čtyři pocity nejprve bez problémů rozdělit na příjemné a nepříjemné. K jednotlivým emocím pak přiřazoval fotky, bez problémů přiřadil fotky radosti a smutku, u strachu a vzteku 2 fotky zaměnil. Při určování emocí se řídil výrazem v obličeji (vykulené oči, zakryté tváře apod.). Martin byl pracovníci požádán o to, aby předvedl či sdělil, jak se tváří, když má vztek. S vyjádřením emoce pomocí gest či mimiky měl nicméně zatím problémy. Spíše popisoval své chování, např. co dělá, když se chce s někým prát nebo když je naštvaný. Při vysvětlování, proč je člověk smutný, uváděl k jednotlivým fotkám názorné situace – „zemřela babička, dívá se do hořícího letadla, někoho zabila“.

V souvislosti s nácvikem zaměřeným na emoce chtěla pracovnice po Martinovi, aby určil pocity svoje a pocity dalších členů rodiny:

Radost - Martin zmiňoval situace, kdy má radost z toho, že někdo někoho zbije (pomstí se za Martina), někdo zakopne na dráze při běhu (a Martin pak vyhraje), atd.

Radostné pocity tedy spojoval spíše s negativními situacemi (škodolibost). U ostatních členů rodiny uměl vyjmenovat, v jakých situacích nebo z čeho mají radost. Trochu měl problémy pojmenovat, čím on sám dělá radost svým rodičům.

Smutek – Martin je smutný, když mamka prodá hračky, když maminka nebo tatínek nedodrží slib, dohodu, atd. Pracovnice navázala na téma nedodržení slibu rozkreslením situace v dílně, kdy tatínek slíbil, že tam Martin může být dvě hodiny, ale nakonec musel pryč už po jedné hodině. Zhotovené výrobky mu pak tatínek spálil, a proto pak Martin v dílně zlobil a dělal nepořádek. Po rozkreslení situace vznikla dohoda, kterou byl Martin ochotný uzavřít s rodiči: když mu nebudou pálit výrobky, bude v dílně udržovat pořádek a všichni budou spokojeni. Pracovníci bylo dále doporučeno stanovit si pravidla v dílně, která budou všichni dodržovat.

V průběhu setkání Martin opět dostával odměny za navazování očního kontaktu a za klidné ruce. Martin na odměny velmi dobře reagoval, navazování a udržení očního kontaktu bylo mnohem intenzivnější, než na minulém setkání.

### 3. setkání

Po seznámení se strukturou hodiny, výběru odměny a připomenutí pravidel následovalo vyplnění „náladometru“, na kterém Martin označil výbornou náladu, protože ten den ve škole 2 hodiny nic nedělali. Měli od paní učitelky náhradní program místo učení a celkově byl ten den dobrý, protože ho nikdo nemlátil.

Tentokrát setkání nenavazovalo na téma z minula, neboť maminka přišla s konkrétní zakázkou - vztahy mezi sourozenci. Kluci se mlátili, v ten den při cestě na nácviky proběhla v autě rvačka. Martin na základě dotazu pracovnice uměl situaci popsat, situaci společně opět rozkreslili a povídali si o tom, jak by se mohl Martin při bratrově provokaci zachovat jinak, než fyzickým násilím (fackou). Pro Martina byl problém vymyslet něco, co by se nevztahovalo k aktu pomsty, vymýšlel na bratra různé pasty. Martin pracovníci sdělil, že se při rvačce cítil dobře a bratr asi špatně. S dospělým by se dle svých slov nebral, a to z toho důvodu, že dospělý je asi 2x silnější než dítě. Z toho vysvětlení bylo patrné, že Martin má autoritu k dospělým. Během nácviku také přišel s tvrzením, že nemá bratra rád, bere ho jako nepřítele.

V rámci plnění zakázky maminky sepsala pracovnice na flipchart pozitiva a negativa bratra Petra, tak, jak je Martin vnímá. Martin rychle a snadno dokázal určit negativa, ale měl

problémy s určením pozitiv. S dopomocí byl schopen vymyslet situace, které ho s bratrem spojují (např. spoléhá na něj, hrají si spolu, bratr mu kryje záda aj.). Dalším úkolem bylo vymyslet, co si asi o Martinovi myslí Petr a co mu na něm asi vadí. Martin opět snadno určoval negativa, která se většinou vztahovala k tomu, co mu Martin dělá (překvapí ho nabitou pistolkou, pere se s ním, aj.). Pozitiva dokázal určit s dopomocí.

Následovala diskuze na téma „Jaký bych chtěl mít vztah s bratrem“. Martin zvládnul rychle vymyslet následující:

- „*Abychom si ve všem pomáhali*“
- „*Napsal bych za něj úkol, kdyby neměl pero*“
- „*Pomohl bych mu vyhrát 1 kolo ve hře*“
- „*Pomohl bych mu postavit lego*“

Bratr by zase na oplátku dle jeho přání měl:

- „*Poslouchat, co mu říkám*“
- „*Pustit na disku to, co chci já*“
- „*Pomoct mi v domácích pracích*“

Pracovnice s Martinem také zkusila přehrávání rolí – pracovnice vystupovala jako jeho bratr Petr a Martin jí měl, jako svému bratrovi, říct něco pěkného. Martin uváděl především to, že se na něj může spolehnout a nevyzradí tajemství. Často také uváděl pozitiva v tom, že mu může provádět škodolibosti. Proto si s ním pracovnice znovu projela sepsaná pozitiva Petra, která Martin vymyslel v první polovině nácviku. Martin přiznal, že pomáhat si je lepší, než bratra zlobit. Za domácí úkol pak Martin dostal říct bratrovi alespoň jednu věc, která se mu na něm líbí. Martin si dopředu určil, že mu řekne, že se mu líbí, když s ním bratr staví lego.

V rámci setkání byl znovu prováděn nácvik očního kontaktu a klidné ruce s motivací. Martin dobře reagoval a projevoval snahu. Udržování očního kontaktu se oproti předchozím setkáním velmi zlepšilo. Také neměl takové tendence utíkat od tématu.

#### 4. setkání

Po seznámení se strukturou hodiny, výběru odměny a připomenutí pravidel následovalo vyplnění „náladometru“, kde Martin označil, že se cítí dobře, dokonce nejlépe, protože se s ním nikdo o přestávce nepral.

Společně s pracovníci si Martin připomenul, o čem si povídali minulou hodinu – jak se chovat k bratrovi. Martin si sám vzpomněl. Hovořili opět o konfliktech mezi ním a bratrem Petrem, a jaké jsou možnosti konflikty řešit. Baví ho bratra pokoušet. Když mu leze do věci, Martin to s ním řeší fyzickým násilím. Doma řeší většinou problémy maminka, tatínek málokdy, protože je hodně v práci. Celkově ale Martin doma víc poslouchá tatínka, protože je dle jeho slov přísnější než maminka. Martin by byl rád, kdyby byl méně přísný.

Konflikty řeší Martin tím, že někoho uhodí, nebo se mu mstí (klade pasti), píše sprostá slova na papír, který pak dotyčné osobě předá. Pracovnice s ním na to konto hovořila o sprostých slovech. Používal některá sprostá slova, kterým nerozuměl a to jen proto, že mu někdo řekl, že je to sprosté slovo. Pracovnice proto hledala společně s Martinem alternativy, kterými lze při naštvání sprostá slova nahrazovat.

V rámci setkání opět probíhal nácvik očního kontaktu, klidné ruce a klidné nohy s motivací. Martin dobře reagoval, projevoval snahu. Zpočátku měl tendence utíkat od tématu, později otevřeně diskutoval na zadané téma. Z diskuze nad situací ohledně bratra Petra vyplynula Martinova potřeba vlastního pokoje.

### **Zhodnocení nácviků SKD**

Během nácviků sociálních a komunikačních dovedností naučila pracovnice Martina přemýšlet o různých sociálních situacích (ve škole, s bratrem). Po počáteční škodolibosti a vymýšlení zákeřností se Martin na vyzvání pracovnice dokázal zamyslet a přijít na vhodnější způsoby řešení situací. Pracovnice se dále pokusila Martinovi pomoci najít pozitivnější přístup k bratrovi. Martinovi se tak i přes prvotní tvrzení, že bratra nemá rád, podařilo vyjmenovat pozitivní vlastnosti bratra a popsat ideální vztah, jaký by s ním chtěl mít. Během nácviků se také podařilo vyřešit situaci, která se pravidelně opakovala doma v dílně. Původně neplánovaným přínosem nácviků bylo i delší udržení očního kontaktu, snížení neklidu rukou a zvýšení schopnosti držet se daného tématu.

Práce s emocemi, která byla původní zakázkou, je nicméně běh na dlouhou trať. Pracovníci se s Martinem podařilo vyřešit některé konkrétní situace, ale rozlišovat a ovládat svoje emoce Martin zatím neumí. K dosažení cílového stavu je zapotřebí jak dlouhodobější intervence ze strany odborníků, tak především pomoci a podpory ze strany rodiny.

## 4.2 Kazuistika č. 2 – Sabina (SAS)

jedenáctiletá dívka s AS a ADHD<sup>64</sup>, klientka sociálně-aktivizačních služeb (Sociální pracovnice č. 1)

### Situace při vstupu do služby

Sabina byla diagnostikována v necelých 4 letech v APLA Praha (při vstupu do služby jí bylo deset let). Obtížně se adaptovala na školku, měla časté afektivní záchvaty, maminka již od počátku chození řešila její chůzi po špičkách.

V době vstupu do služby byla Sabina integrovaná v běžné základní škole, nastupovala do 4. třídy s asistentem, který moc nefungoval (Sabině se dostatečně nevěnoval). Sabina školu nějakým způsobem zvládala, když ne, tak onemocněla (psychosomatika). Sabina mívala období, kdy si sama řekla, že je již unavená, a maminka ji proto nechala doma. Vždy do dubna školu zvládala, ale poslední dva školní měsíce pro ni byly náročné (výlety, akce). Školu zvládala ale spíše zdánlivě, vždy pak onemocněla. SPC doporučilo zkrátit školní týden o 1 den, ze školy jim tedy vyšli vstříc a Sabina tak mohla v případě potřeby zůstat doma.

Ve škole chyběla vizuální podpora pro Sabinu, škola tvrdila, že jí nepotřebuje. Sabina nebyla schopna si pamatovat domácí úkoly, zadání ze školy, přípravu pomůcek atd. Často to pak vyvrcholilo afektem. U Sabiny se v případě únavy projevovalo nežádoucí chování (kousání do rukou, nohou až do krve). Ve škole měla vymezené prostory, kde si mohla odpočinout, ale nevyužívala je, protože se nechtěla odlišovat. Sabina měla diář, ale nezapisovala si do něj, nikdo ji na to neupozorňoval (asistent). Mamince byla doporučena schůzka ve škole, aby se domluvila s pracovníky školy na kontrole zapisování domácích úkolů. V případě, že by Sabina neměla úkol dopsaný, dopsali by ho sami učitelé.

Pracovníci bylo navrženo pravidelné setkávání pracovnice RIC s rodiči, třídní učitelkou a asistentem, kde by se společně domlouvali na zavedení vizualizace ve škole a zavedení funkčního diáře.

---

<sup>64</sup> „ADHD je anglickou zkratkou názvu *attention deficit hyperactivity disorder* neboli porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. Označuje onemocnění způsobující obtíže se soustředěním, nepřiměřeně zvýšenou aktivitou a impulzivitou dítěte.“

Zdroj citace: GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009, s. 13. ISBN 978-80-7262-630-4.

Doma vázla samostatnost Sabiny, vše fungovalo pouze na slovní pokyn, sama od sebe ale neudělala Sabina nic. Režim v té době doma zavedený neměli, používali ho a pak zase zrušili. Šlo o nastavený režim na tabletu se zvukovým signálem, který chvíli fungoval, ale protože pípal příliš často, přestali ho používat. Stabilní odměnový systém doma zavedený neměli. Jako odměny používali Little Pet Shop a sladkosti. Dříve také měli zavedené jako odměnu kapesné, ale protože Sabina peníze hned utratila, zrušili ho. Pracovnice na základě toho upozornila maminku na potřebu odměnový systém doma nastavit.

Pracovnice navrhla mamince individuální nácviky sociálních a komunikačních dovedností, které by rodině poskytly metodickou podporu a naučily jí využívat speciální pomůcky. Maminka také projevila zájem o terapeutické aktivity pro dceru (např. muzikoterapie) a psychologické poradenství pro sebe.

### **Situace před zahájením nácviků**

Před zahájením nácviků proběhlo v rodině celkem 7 konzultací (během tři čtvrtě roku). Konzultace probíhaly v domácím prostředí, kde se snažila pracovnice domluvit s maminkou na uceleném postupu práce se Sabinou. Jedním z navržených opatření byla strukturalizace prostoru, která by pomohla Sabině lépe se orientovat. Pro začátek byla strukturalizace prostoru navržena pro domácí prostředí (oddělený prostor pro práci, pro zábavu, označené šuplíky, barevně odlišené pořadače, atd.).

Problémy přetrvávaly i ve škole. S asistentem pedagoga nebyla rodina příliš spokojená, a to především z toho důvodu, že se Sabině dostatečně nevěnoval. Ve škole bylo třeba Sabině pomoci se zapisováním úkolů, což se po nějaké době podařilo, a zavést vizualizaci (pedagogové ji nepovažovali za nutnou). Sabina byla ve škole často v tenzi (hlavně při matematice, která jí příliš nešla), což řešila okusováním rukou až do krve. Postupně dokázala přejít od ubližování sama sobě k okusování knížek, předmětů, tužek, aj. Ukousané části sice nepolykala, nicméně se i tak jednalo o vážný problém. Maminku napadlo situaci řešit cucáním pastilek, při kterém by svou tenzi uvolnila bezproblémovým způsobem. Sabina také hodně řešila vztahy mezi spolužáky. Měla i takové kamarády, kteří si s ní dle maminky „pohrávali“, což Sabinu mátl a nedokázala se tak ve vztazích příliš dobře orientovat. Také se začala objevovat šikana mezi děvčaty. Pracovnice několikrát navrhla pravidelné setkávání třídní učitelky, asistenta pedagoga a rodiče, kde by se mohli společně domlouvat na jednotném postupu při práci se Sabinou. Maminka přesto začala řešit, v důsledku nedostatečné individuální podpory, přestup Sabiny na jinou školu od 2. stupně



(přestup z menší do větší školy). Maminka byla pracovnící vyzvána k důkladnému zvážení svého rozhodnutí, neboť se domnívala, že pro Sabinu by mohl být přestup velice stresující.

Pracovnice s rodinou dále pracovala na zavedení denního režimu, který byl důležitý pro její lepší orientaci v čase. Navrhla zavedení týdenního režimu, ve kterém by měla Sabina zaznamenané mimořádné události a volnočasové aktivity, a denní režim na domácí práce, které měla Sabina problém sama od sebe vykonávat. Zavedení režimu se nicméně nedařilo a to hlavně kvůli nedostatku času. Na doporučení pracovnice rodina alespoň začala používat rodinný kalendář, do kterého si každý člen rodiny (včetně Sabiny) zaznamenával své aktivity. Sabině tento systém pomohl se lépe zorientovat v čase a nadcházející události pro ni tak byly předvídatelnější.

V důsledku častého neplnění svých povinností pracovnice navrhla zavedení motivačního systému. Do té doby používala rodina nahodilé odměňování formou finančního obnosu, na který Sabina velmi dobře reagovala. Jasný a viditelný motivační systém byl nastavován až s pomocí pracovnice. Sabina si nejprve zvolila jako odměnu čas strávený na tabletu a hraní Little Pet Shop, postupně se spektrum rozšířilo až na 7 odměn (aktivity, hmotné odměny, tablet), které dostávala v případě samostatné iniciativy a při plnění školních povinností. Maminka na doporučení pracovnice vytvořila motivační systém s Little Pet Shop. Ze začátku si Sabina vybírala odměny hned po dosažení minimálního počtu bodů, později si začala body spořit a vybírat si větší odměny. S odměňovým systémem naskočilo i plnění domácích povinností, které Sabina dříve nedělala. Začala vyžadovat i hodnocení za celý den a plnit povinnosti z vlastní iniciativy, protože za ní měla více bodů v motivačním systému.

V průběhu konzultací také bylo třeba řešit konkrétní situace, se kterými měla Sabina problém. Jednou z nich bylo chystání věcí do školy. Na základě toho bylo pracovnící doporučeno procesuálně rozepsat, co všechno vlastně sbalení věcí do školy obsahuje. Sabina měla také problém s pohybem mimo domácnost. Dokázala vymýšlet třeba i půl hodiny, co všechno by se jí mohlo při cestě stát. Měla strach z neočekávaných situací, protože nevěděla, jak je má v danou chvíli řešit. Maminka proto se Sabinou začala nacvičovat cestu do obchodu, nakupování a jízdu autobusem do školy. Kvůli těmto situacím dostala Sabina od rodičů mobilní telefon, se kterým se naučila pracovat a vést hovor podle přesných instrukcí (na co se má zeptat, atd.). Ani navazování sociálních kontaktů s vrstevníky nepatřilo mezi Sabininy silné stránky. Většinou za ní kamarádi přišli první. Jinak měla pár kamarádek, se kterými se občas navštěvovala a chodila ven.

Ačkoliv činila Sabině spousta věcí problém, nikdy nechtěla žádné úlevy. Nicméně chození do školy nebo na plavání pro ni bylo tak náročné (jak psychicky, tak fyzicky), že poté musela zůstat den nebo dva doma. Pracovnice se snažila rodinu naučit různé relaxační techniky, pomocí nichž mohla Sabina svůj stres uvolnit. Také začala navštěvovat muzikoterapii a taneční kroužek.

Z pravidelného režimu a docházení do školy Sabina na delší dobu vypadla kvůli mononukleóze. Kvůli nemoci byla velmi unavená, neschopna cokoliv dělat. Maminka musela zrušit všechny její volnočasové aktivity, tábor i školu v přírodě. Z důvodu nemoci bylo také na čas přerušeno plnění individuálního plánu nastaveného sociální pracovnící.

Sabina odmítala mluvit s maminkou o svých emocích a problémech. Z toho důvodu navrhla pracovnice individuální nácviky sociálních a komunikačních dovedností, které nejprve Sabina odmítla, nicméně po navázání důvěry s pracovnící se rozhodla je zkusit. Kromě práce s emocemi bylo navrženo i téma kamarádství.

### **Nácviky SKD**

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností probíhaly v prostorách Rodinného Integrovaného Centra a pracovnice s nimi začala po necelém roce, kdy byla rodina ve službě. Celkem se uskutečnily 3 setkání během jednoho týdne zaměřené především na téma kamarádství a práci s emocemi. Všechna setkání byla nahrávána na videokameru.

#### **1. setkání**

Pracovnice v úvodu prvního setkání nejprve seznámila Sabinu s programem nácviků. Poté jí poprosila o vyplnění „náladometru“, jehož princip jí nejprve vysvětlila. Sabina vybrala, že se cítí velmi dobře, o čemž si vzápětí začaly s pracovnící povídat. Sabina se prý na nácviky těšila a navíc ten den měla jít odpoledne ven se sedmiletou kamarádkou (sousedkou), se kterou mají společné téma Little Pet Shop. Jako odměnu za nácviky si Sabina následně zvolila patnáct minut natáčení spotu s Little Pet Shop, což je její oblíbená aktivita.

Následovalo téma kamarádství. Nejprve Sabina nevěděla, jak pojem kamarádství a kamarád vysvětlit. Kamarádek má prý hodně, ale nechtěla o nich mluvit (trvalo by dlouho, než je vyjmenuje). Pracovnice měla proto připravenou na flipchartu namalovanou hvězdu, kde byly uvedené vlastnosti kamaráda/přítele a po Sabině chtěla, aby označila, které vlastnosti jsou kamarádství a které ne. Sabina dokázala o vlastnostech přemýšlet i z různých úhlů

pohledu, dařilo se jí správně rozklíčovat, dle návodných otázek pracovnice, zda jsou vlastnosti kamarádké či nikoliv. Během plnění úkolu mluvila s pracovnící o kamarádkách ze třídy, které se s ní někdy kamarádí a někdy ne (jsou evidentně proti ní). Šeptají si o ní sprosté věci, smějí se jí. Sabina o tom ale nechtěla mluvit, přišlo jí to hodně sprosté, nechtěla to pracovníci ani napsat. Ve třídě prý má nejlepší kamarádku, se kterou se může kdykoliv bavit a jít za ní, když jsou na ni ostatní holky zlé. S pracovnící si proto povídala o tom, proč je dobré mít kamarádky.

Do zbývajících cípů hvězdy měla poté Sabina za úkol vymyslet další vlastnosti, které by od kamarádů vyžadovala, což jí šlo velmi dobře. Sára dokázala označit kamarádké vlastnosti i u sebe, hodnotila samu sebe jako kamarádku – umí udržet tajemství, je upřímná, chce dělat kamarádkám radost, pomáhá jim, atd. Sama má prý nejlepších kamarádek pět, často jí dělají něčím radost, ale ona sama neví, jak je rozveselit. Když ji něco trápí, umí si poradit sama, hraje si na tabletu, píše si s bloggerkami nebo jde za holkami, se kterými si hraje. Úzké rodině (maminka, tatínek) se moc nesvěřuje.

Během nácviku se Sabina často dotýkala témat, jako jsou škola nebo její zájmy (Little Pet Shop, oblečení, malování, vlasy). O kluky se prý zatím příliš nezajímá. V první půlce nácviku seděla Sabina v sedacím vaku, kde různě měnila polohy (byla neklidná), později už při povídání korzovala po místnosti a dělala různé kreace, na což jí pracovnice upozornila. Na konci nácviku šly za odměnu společně natočit spot s Little Pet Shop.

## 2. setkání

Druhé setkání se uskutečnilo hned následující den. S vyplněním „náladometru“ Sabina chvíli váhala, protože se jí celý den nálada střídala („den blbec“). Dle jejích slov tomu tak bylo bez důvodu, celý den se jí nic nechtělo. Nakonec ale zhodnotila, že má docela dobrou náladu.

Následovala práce s flipchartem, na který měla Sabina napsat jména všech svých kamarádů a kamarádek. Poté měla z napsaných jmen vybrat jednu nejlepší kamarádku. Nakonec vybrala dvě, protože se nemohla rozhodnout, která z nich je lepší. K vybraným jménům pak měla doplnit kamarádké vlastnosti, které si společně s pracovnící napsaly na prvním setkání.

Sabina pracovníci řekla, že nepotřebuje, aby ji někdo chválil, ale ani jí to nevádí, ráda pochvalu slyší. Její kamarádky jsou mladší, takže ani nechápou, že by mohly Sabinu pochválit. Na svých kamarádech by ale nic nezměnila, líbí se jí taková, jací jsou. Sabina také

vedla negativní vlastnosti kamarádů (jaký by kamarád neměl být), které vztáhla na vlastnosti holek ze třídy, které se jí posmívají. Sice kvůli tomu nebrečí, ale občas brečí kvůli něčemu jinému, což jí neuleví, spíš je naštvaná. Pomůže jí se s kamarádkou nebavit, odpálkovat jí. Také se svěřila pracovníci s tím, že jí holky pomlouvají, dívají se na ni, šeptají si a pak se chichotají.

Po povídání o kamarádech následovalo hodnocení různých sociálních situací – Sabina měla označit smajlíkem, jaké pocity v ní vyvolávají (radost, smutek, naštvání, atd.). Sabina si obrázky prohlédla, ale tvrdila pracovníci, že to nelze poznat, že je to pro ni těžké a je unavená. Pracovnice proto chtěla, aby alespoň popsala, co na obrázcích vidí – opět se jí nedařilo, označila svojí náladu za blbou. O obrázcích se jí nechtělo vůbec mluvit, nakonec si ale zvládla na žádost pracovníce čtyři z nich vybrat a s dopomocí je popsala.

Na konci nácviku měla Sabina jejich setkání zhodnotit. Prý se jí pracovalo špatně, protože je unavená. Na druhou stranu pochválila pracovníci, že ji do ničeho nenutila, pokud to nechtěla říct. Pracovnice poté Sabinu ocenila za to, že se více otevřela a byla ochotná si povídat o nepříjemných věcech, které jí potkávají ve škole.

### 3. setkání

Po vyplnění „náladometru“, na kterém označila Sabina dobrou náladu, znovu zkusily popisování obrázků (sociálních situací) z minulého setkání. Tentokrát se Sabina pustila do práce s větší chutí, popisovala obrázky s dopomocí pracovníce, která jí dávala návodné otázky.

První obrázek zobrazoval situaci nezapojení dítěte do hry. Pracovnice chtěla po Sabině, aby se vcítla do situace dítěte na obrázku. Sabina prý moc nehraje hry s ostatními spolužáky, baví jí spíše individuální hry např. bazén, běh. Do kolektivních her se nechce zapojovat. Spolužáky rozděluje na kamarádky a holky, které ji nemají rády.

Na druhém obrázku bylo znázorněno zesměšňování kluka ostatními spolužáky, kteří na něj pokřikovali různé nadávky. Sabina uvedla, že pokud se to stane jí, ignoruje to, nechce se tím zabývat a trápit se. Má zkušenosti se zesměšňováním jiných spolužáků ve třídě, ale většinou se jich nezastane. Pracovnice se Sabinou probírala, že je důležité se zastat kamaráda, kterému se někdo posmívá, nebo mu alespoň vyjádřit podporu.

Třetí obrázek zobrazoval rozbalování dárků, kde jedna holčička jako jediná dárek nedostala. Pracovnice opět po Sabině vyžadovala vcítění se do situace. Prý by jí bylo jedno, že by dárek nedostala. V této fázi začala být Sabina otrávená, nechtělo se jí pokračovat v přemýšlení o obrázcích, na vše odpovídala „nevím“. Bylo třeba ji povzbuzovat.

Následovalo povídání o tom, co dělat, když se rozzlobí kamarád na nás nebo my na něj. Sabině se ještě nestalo, že by se s kamarádkou pohádala, ani to nezažila u jiných osob, např. spolužáků. Pracovnice připravila na papír rady, které by mohla dát kamarádce, která se pohádala s jinou kamarádkou. Společně si věty pročetly a pracovníci zajímalo, které rady jsou Sabině nejbližší. Následně z nich sestavily jakýsi postup, podle kterého se může Sabina řídit, když se na ní kamarádka naštvě. Sabina začala práci vzdávat, odpovídat „nevím“. Potřebovala podporu a pomoc pracovnice. O hádkách se svými kamarády dokázala Sabina mluvit bezprostředně, o hádkách s rodiči ale mluvit odmítla, bylo to pro ni příliš osobní téma.

Pracovnice se Sabinou probírala, jak se chovat, když se hádá s kamarádkou, společně domlouvaly různé strategie. Sabině se stává, že jí kamarádky pomlouvají a v důsledku toho vznikají hádky. Sabina měla tendence během nácviku odbíhat od tématu, ke konci často měnila na sedacím vaku polohy.

Zhodnotit nácvik Sabina nedokázala, jako důvod uvedla únavu, prý to není tak, že by o tom nechtěla mluvit. Pracovnice jí ale pochválila za to, že dokáže o věcech přemýšlet.

### **Zhodnocení nácviků SKD**

Hned od prvního nácviku dokázala Sabina o tématu kamarádství přemýšlet v širších souvislostech a nahlížet na něj z různých úhlů pohledu. Rozeznávání emocí na obrázcích jí už dělalo větší problém, ale s dopomocí pracovnice zvládla emoce identifikovat. Sabinino počáteční nadšení nácvik od nácviku sláblo. Měla problém vydržet v klidu a odbíhala od tématu. Ke konci si také stěžovala na únavu, která byla pravděpodobně dozvukem prodělané mononukleózy.

Do tématu práce s emocemi a kamarádství byl během těchto tří setkání udělán spíše jakýsi vhléd, než aby se podařilo Sabinu v těchto oblastech někam posunout. Během setkání byl především budován důvěrný vztah mezi Sabinou a pracovníci, který je nezbytným předpokladem pro další práci.

### 4.3 Kazuistika č. 3 – Adéla (RP)

sedmiletá dívka s AS, klientka rané péče (Sociální pracovnice č. 2)

#### Situace při vstupu do služby

Rodina přišla do RIC na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Adélka chodila do 1. třídy běžné ZŠ. Diagnostikována byla u dětské psychiatričky. Ve škole měla přidělenou asistentku, která doposud měla u Adélky sdílenou asistenci, ale vzhledem k narůstajícím problémům došlo k výměně asistentky a k navýšení úvazku. Asistentku zajistila škole maminka osobně. Adélka měla v době vstupu do služby 3. stupeň podpůrného opatření.

Adélka špatně snášela selhání, neustále o sobě negativně smýšlela, když byla ve stresu, škrábala se do krve nebo si kousala nehty. Neuměla navázat kontakt se svými spolužáky, buď je kopala, kousala, házela ve třídě nůžkami, nebo je nepřiměřeně objímala. Ve škole měla dvě kamarádky, se kterými docela vycházela. Ve třídě si stěžovala na příliš velký hluk, kvůli kterému se nemohla soustředit. Ve škole nebyla známkována, jen slovně hodnocena a maminka se domluvila, že Adélka nebude dostávat žádné úkoly. Přesto dostávala práci, kterou nestihla udělat ve škole, domů. Rodiče spolužáků zatím o její diagnóze nevěděli, paní učitelka je s ní měla teprve seznámit. Maminka měla zájem o besedu pro rodiče i spolužáky a také chtěla nabídnout zaměstnancům školy možnost vzdělávacího semináře v RIC. Motivační odměnový systém ani zážitkový deník ve škole nebyl nastaven.

Adéla vždy potřebovala vědět, co bude následovat, neustále se dotazovala, pokud nevěděla, kam jedou. Špatně snášela selhání, chyby v úkolech, nechtěla pokračovat, ztrácela motivaci, negativně se hodnotila. Její intelekt nicméně odpovídal jedenáctiletému dítěti. Měla výbornou paměť. Byla přecitlivělá na zvuky, zaměřená na výkon a pravděpodobně odpovídala aktivnímu a formálnímu typu autismu. Lpěla na dodržování pravidel, ale s respektováním autorit měla potíže. Doma měla problémy s usínáním, v noci se ale nebudila. Nechtěla si uklízet pokoj, volný čas si plánovala sama. Ve škole často něco zapomínala a byla z ní unavená. Byla velmi citlivá, např. se starala o zlomenou květinu, mazlila se s maminkou a vnímala, pokud byla maminka smutná. Ráda se mazlila, ale nerozlišovala, jestli je to cizí člověk nebo blízký.

Zajímala se o vesmír, encyklopedie všeho druhu, byla tvořivá, ráda malovala, ráda se dívala na animované pohádky (oblíbená Madagaskar), sama dokázala složit jednoduchý elektrický obvod, v televizi milovala seriál Turbíci a Marabu.

Maminka byla rozvedená, žila v domku s rodiči. V době vstupu do služby byla na neschopence kvůli pracovnímu úrazu. Řešila těžkou životní situaci - zaměstnavatel jí nevyplatil tři měsíce neschopenku, takže nevěděla, jak to bude vypadat s návratem do práce. Nevyhovovala jí pracovní doba, neboť potřebovala vozit Adélku do školy a ze školy. O příspěvek na péči měla v té době zažádáno. Adélka byla ve střídavé péči, k tatínkovi jezdila 1x14 dní na víkend. Tatínek měl novou rodinu, dvě malé děti. Starší dcera byla nevlastní a mladší (miminko) měl společně s novou partnerkou. Adélka se za mladší sestrou těšila, ale k tatínkovi dle slov maminky jinak nechtěla jezdit. Tatínek byl ve fázi popírání diagnózy a nerespektoval Adělčiny potřeby. To vyvolávalo v Adélce velký stres a i paní učitelky se shodly na tom, že se Adélka od tatínka vrací v nevyrovnaném stavu. Maminka usilovala o to, aby Adélka směla k tatínkovi jen, když si to bude přát.

Maminka si od služby slibovala pomoc s nastavením denního režimu a motivačního systému, pomoc a podporu v rodičovských kompetencích (zvládání a předcházení náročným situacím způsobující Adělčiny afekty) a zprostředkování možnosti vzdělávacího semináře pro pedagogy školy.

### **Situace před zahájením nácviků**

Situace ve škole nebyla příznivá. Škola kladla na maminku neoprávněné nároky např. sehnat k Adélce asistenta. Maminka nakonec asistentku sehnala a domlouvala společnou schůzku i s pracovníci. Asistentka si stěžovala na špatnou spolupráci Adělky. Nedokázala ještě předcházet konfliktům, a reagovala pozdě, když už Adélka nemohla svoje emoce ovládnout. Asistentka měla pocit, že k Adělčiným reakcím docházelo „z ničeho nic“. Maminka proto měla v plánu asistence znovu vysvětlit symptomatiku a poradit jí v přístupu k Adélce. Paní učitelka se stavěla k Adélce jako ke zdravému dítěti. Nerozuměla symptomatice a o společnou schůzku nejevila zájem.

Jelikož pracovnice nácviky s dítětem prováděla v domácím prostředí a začala s nimi hned na první konzultaci, situace před zahájením nácviků odpovídá situaci při vstupu do služby. Nácviky byly zaměřené především na práci s emocemi a řešení konkrétních sociálních situací, do kterých se Adélka průběžně dostávala a neuměla je odpovídajícím způsobem řešit.

## Nácviky SKD

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností probíhaly průběžně na každém setkání s rodinou a to v domácím prostředí. Nebyl tedy dopředu naplánovaný počet setkání jako u předchozích dvou dětí, nácviky v rodině tedy stále probíhají. Dosud se uskutečnilo sedm setkání (1x za měsíc), na kterých pracovnice s dítětem trénovala především rozlišování emocí a práci s nimi. Dále se v průběhu uplynulého tři čtvrtě roku dostaly k řešení různých sociálních situací, se kterými si Adélka nevěděla rady. Na nácvicích nebyl pořizován videozáznam.

### 1. setkání

Na prvním setkání pracovnice vysvětlila fungování emočního teploměru („náladometru“)<sup>65</sup> a jeho použití. Adélka na něm vyznačila výbornou náladu. Následovala hra s kartičkami Emotion – 2. Adélka měla za úkol popisovat obrázky a vysvětlovat emoce, které se vztahují k dané situaci. Za odměnu si pak s pracovnicí mohla Adélka zahrát společenskou hru dle vlastního výběru.

### 2. setkání

Na začátku druhého setkání Adélka opět zaznamenala svoji náladu na teploměru emocí. Poté si s pracovnicí povídaly o „sopce emocí“<sup>66</sup>, jak se stupňuje zlost, kdy už ji člověk nedokáže ovládnout. Na konec si Adélka nakreslila svou sopku emocí a hledala reálné situace k jednotlivým stupňům (1. stupeň = klid, pohoda – četba knihy, tablet, 2. stupeň = mrzutost, naštvanost – zašpinění šatů, 3. stupeň = mírný vztek – když někdo do mě strčí, 4. stupeň = velký vztek, ale ještě se ovládám – když někdo někomu ubližuje např. spolužák, 5. stupeň = výbuch – když mi něco nejde např. počty, neb když něčemu nerozumím). Poté se s pracovnicí domluvily, že když se bude Adélka cítit ve škole na 4. stupeň, řekne to své asistentce, aby jí odvedla z té situace nebo do jiné místnosti, a dala jí čas to vstřebat. Pracovnice se také domluvila s maminkou, že na to asistentku připraví.

### 3. setkání

Na třetím setkání si jako průběžné odměňování stanovila Adélka obrázky zvířátek z Madagaskaru a za hlavní odměnu za celý nácvik omalovánky a hraní společenské hry.

---

<sup>65</sup> Viz Příloha A.

<sup>66</sup> Viz Příloha B.



Nejprve opět Adélka vyplnila emoční teploměr a poté následoval popis obrázků, popis emocí a identifikování, co si asi lidé na obrázku myslí nebo co říkají vzhledem k situaci, kterou prožívají. Dále si s pracovníci zahrála karetní hru „What’s wrong?“, kde bylo jejím úkolem správně poznat, jaké řešení zadané situace je správné a jaké špatné. Jako kontrola jí sloužily důsledky daných řešení, které byly na kartách zobrazeny.

#### 4. setkání

Na čtvrtém setkání se domluvila pracovnice s maminkou na nové zakázce: individuální nácviky na odmítnutí pomoci, vykomunikování si svých potřeb, nesouhlasu např. s fotografováním, přátelství a lhaní. Tato zakázka měla být plněna od následujícího setkání.

Odměny zůstaly stejné jako na předchozí konzultaci (Madagaskar, omalovánky, společenská hra). Po vyplnění emočního teploměru následoval nácvik telefonního hovoru (zakázka z předchozí konzultace). Adélka se prostřednictvím přehrávání rolí s pracovníci učila vést hovor po telefonu se známou osobou (tatínkem) a s neznámým volajícím. Následovalo přiřazování obrázků ke správným emocím, které se Adélce dařilo. Nácvik byl zakončen rozebíráním pravidel hry a jejich dodržováním.

#### 5. setkání

Na pátém setkání po vyplnění emočního teploměru následovala práce s Ferdou – plyšový žabák s pásem s barevnými mouchami (každá moucha představuje jednu emoci). K plyšáku patří také kniha, ve které jsou rozpracovány jednotlivé emoce (pohádky, otázky, atd.). Na tomto setkání se pracovnice zaměřila na téma přátelství. Nejprve si Adélka poslechla pohádku, která pojednávala o přátelství a následně s pracovníci na téma přátelství diskutovala – kdo je to přítel, co pro ni může přítel udělat, co ona může udělat pro svého kamaráda, atd.

Za odměnu si Adélka hrála s pracovníci na obchod (prodej parfému), což bylo pracovníci pojato jako nácvik možných situací v obchodě.

#### 6. setkání

Jako odměnu si na začátku nácviku stanovila Adélka Kinder vajíčko. Po vyplnění emočního teploměru opět následovala práce s Ferdou a jeho příběhy. Tentokrát se zaměřily na téma zrady a odpuštění – opět formou poslechu pohádky a diskuzí nad tématem.

Následovalo sehrání scénky, která se ten den odehrála ve škole. Adélka udeřila spolužačku, protože ji požádala, ať na ní počká, než půjdou na oběd. Spolužačka sice slíbila, že počká, ale nepočkala. Scénku si Adélka sehrála s pracovníci celkem třikrát. Nejprve hrála Adélka spolužačku a pracovníce Adélku – jednalo se o přehrání scénky s nevhodnou reakcí (tak, jak se skutečně odehrála). Pracovníci šlo o to, aby si Adélka utvořila náhled na situaci, jak se asi spolužačka musela cítit. Následovalo druhé přehrání scénky, se stejným obsazením rolí, ale tentokrát s vhodnou reakcí na situaci. Vhodná reakce znamenala, že Adélka přišla za spolužačkou a zeptala se jí, proč nepočkala a sdělila jí své pocity („mrzí mě to, byla jsem naštvaná“). Při třetím přehrávání scénky hrála Adélka samu sebe a pracovníce její spolužačku. Tentokrát hrála Adélka samu sebe se správnou reakcí. Výstupem z daného cvičení bylo Adélčino uvědomění si svého chování, projevení lítosti a pochopení toho, co dělat, když zažije odmítnutí. Následně po práci s emoční sopkou řešila s pracovníci krizové scénáře při narůstání hněvu – domluvit s asistentkou signál (potřebuji odreagování, cítím hněv), který by jí umožnil nenápadně upozornit na potřebu pomoci (Adélka jinak nechce, aby jí spolužáci viděli, že si říká o pomoc).

## 7. setkání

Na sedmém a zatím posledním setkání si Adélka vybrala za odměnu hru na školu. Po vyplnění emočního teploměru nacvičovala pracovníce s Adélkou odmítnutí. Adélka se totiž dostávala do velké emoční nepohody, pokud byla do něčeho tlačena. Nedokázala však odmítnout přiměřeným způsobem, raději volila např. slovní agresí. Návčik odmítnutí probíhal formou sehrání scénky – babička koupila nový svetr a chtěla, aby se v něm Adélka nechala vyfotit, jenže Adélka nechtěla. S pracovníci si tedy zkoušela, jakým způsobem může reagovat. Podařilo se jí zvolit si dvě strategie, kterými babičce vysvětlí, že právě nemá chuť se fotografovat:

- a) vysvětlí v klidu, že se nechce vyfotografovat, ale navrhne řešení, že si svetr vezme druhý den do školy
- b) požádá babičku, aby její rozhodnutí (nefotografovat se) respektovala, pokud babička nadále naléhá, Adélka odchází

Nakonec si pracovníce s Adélkou nakreslila a vysvětlila situaci, která se odehrála ten den ve škole, a společně našly vhodné strategie řešení. Adélka měla konflikt se spolužákem, kdy se spolužák negativně vyjádřil k jejímu obrázku. Adélka ale kritiku nezvládla a pokreslila mu jeho obrázek. Spolužák se na ní naštvál, a konflikt tedy pomohla dořešit paní učitelka.

O přestávce se chtěla Adélka spolužákovi omluvit, ale on omluvu nechtěl přijmout ani vyslechnout, s tím Adélka neuměla naložit a tak ho udeřila. Pracovnice si s Adélkou znovu prošla emoční sopku a společně našly krizové scénáře. Pracovnice mamince vysvětlila, jak Adélce podobné situace rozkreslovat a celé si je pak s ní procházet.

### **Zhodnocení nácviků SKD**

Adélka se v průběhu nácviků naučila rozkreslovat zpětně konfliktní situace pomocí sopky a zhodnotit tak svoje chování. Ovládnout svoje emoce v průběhu konfliktu se jí nicméně zatím nedaří. Dále se Adélka díky nácvikům naučila říct asistence o pomoc tajným signálem, čímž došlo ke snížení stresu z toho, že něco nezvládá nebo nestíhá (do té doby si o pomoc nebyla schopna říct, nechtěla se odlišovat od ostatních spolužáků).

Během nácviků se ze strany maminky objevila zakázka o nácvik telefonování, se kterým měla Adélka problémy. Pomocí přehrávání různých scénářů si Adélka nacvičila, jak při telefonním rozhovoru postupovat. Metoda přehrávání Adélce pomohla i v dalších případech, především při zpětném rozboru konkrétní sociální situace (ve škole, u tatínka). Přehrávání jí pomohlo nejen si situaci odžít znovu a mít možnost najít jinou strategii řešení, ale také vyventilovat své emoce, které v sobě do té doby dusila (především situace vzniklé u tatínka). Díky nácvikům Adélka také našla společně s pracovnící vhodný způsob, jakým odmítnout činnosti, které dělat nechce (přestala používat nadávky, aj.).

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností trvaly u Adélky nejdéle ze všech dětí. Z toho důvodu jsou u ní také znát největší posuny. Stále je ale třeba na některých věcech pracovat, především naučit se převést nacvičené dovednosti do reálných situací (např. ovládání svých emocí během konfliktu).

## **4.4 Kazuistika č. 4 – Tomáš (RP)**

šestiletý chlapec s AS, klient rané péče (Sociální pracovnice č. 2)

### **Situace při vstupu do služby**

Rodina kvůli podezření na PAS absolvovala s Tomášem vyšetření u paní psychologičky v Brně, kde byla stanovena diagnóza AS. Diagnóza při vstupu do služby byla pro rodiče poměrně nová, ale již dříve si všímali, že vývoj a hlavně chování Tomáše je odlišné od ostatních vrstevníků. Tomáš docházel do lesní školky a právě tam začali rodiče pozorovat odlišné chování od vrstevníků. Těm se Tomáš stranil, nejraději si hrál sám, nerespektoval při hře ani

sestru. Rodiče viděli největší potíže v sociální oblasti a vztazích – Tomáš působil nevychovaně, opravoval dospělé osoby, skákal do řeči, nerozlišoval, kdy může zasáhnout do hovoru druhých lidí. Opravoval i děti ve školce, ty ho potom napadaly. Bylo pro ně legrační, jak Tomáš na útoky reagoval. Ve školce byla s Tomáškem zatím maminka jako asistent. Ta reakce ostatních dětí vnímala a trápily ji, bála se potencionální šikany na budoucí základní škole. Tomáš se izoloval od kolektivu, k dětem nechtěl. Pokud byla dána nějaká pravidla, Tomáš na nich až lpěl. Vyžadoval jejich dodržování i po ostatních. Tomáš byl rád, že ví, co se bude dít – změnami byl stresován.

Zlomovým obdobím, kdy se rodina rozhodla řešit tuto situaci, byl listopad roku 2016. Dle slov rodičů bylo období „vše špatně“. U Tomáška se spustily obsese a rituály, na kterých lpěl (pořád si myl ruce, nosil podkolenky a čepici i v létě, apod.).

Tomášek chodil pravidelně na logopedii, neboť měl vadu řeči. Byl velmi fixovaný na maminku, a z toho důvodu nikam nechodil. V době vstupu do služby zkoušeli skauta a také chtěli dosáhnout toho, aby od září chodil do školky bez maminky.

Maminka dostala také doporučení na genetické, metabolické a neurologické vyšetření od paní doktorky, která Tomáška diagnostikovala. Pracovnice se tedy s maminkou domlouvala na zaslání kontaktů.

V rodině se vlivem Tomášova chování objevovaly vztahové problémy. Rodiče řešili, jak výchovně postupovat a sladit se při výchově Tomáška i s prarodiči. Také pravidelně docházeli na párovou psychoterapii. Rodiče pracovníci sdělili, že nevědí, jak s Tomáškem pracovat a výchovně směřovat. V jejich okolí neměly zdroje, které by jim mohly při řešení nepříznivé situace pomoci, a sami nedokázali situaci řešit.

### **Situace před zahájením nácviků**

Prarodiče Tomáška nejprve rodiče od diagnózy Aspergerův syndrom zrazovali. Říkali, že je normální, že se Tomášek vzteká, že to dělají všechny děti. Tomášek se v kontaktu s ostatními lidmi držel, dovolil si bouchnout až na rodiče. I z toho důvodu často prarodiče nebyli přítomni tomuto chování, a proto si mysleli, že z Tomáška rodiče jen dělají dítě, které má problémy. Jednou z oblastí, ve které pracovnice rodinu podporovala, bylo tedy přijetí diagnózy AS a pomoc se stabilizací rodinné situace.

Tomášek byl formálním typem Aspergerova syndromu, vyjadřoval se přesně, mluvil jako dospělý. Často skákal lidem do řeči, např. rodičům, když se o něčem bavili, když telefonovali, aj. Postupem času začal Tomáš svojí diagnózu používat jako omluvu, např. prohlašoval „a co byste po mě chtěli, jsem přece aspík“. Rodiče mu proto začali vysvětlovat jinakost, která v AS spočívá a Tomáš byl překvapený, že rodiče AS nemají, jen on je jiný. Rodiče se ho tedy snažili uvádět do reality a vysvětlovat mu, že každý to má jinak. Uváděli mu to na různých situacích, které Tomáš ale zatím nechápal.

Doma měla rodina vytvořený denní režim, kterým ho připravovali na změny, na které by mohl reagovat stresově. S Tomáškem se dalo dobře komunikovat, pokud se mu věci vysvětlily. Byl hodně zaměřen na to, aby mu věci dávaly smysl. S motivacemi a odměnami rodiče nechtěli příliš pracovat. Nakonec se s pracovníci domluvili na tom, že nebudou jako odměny využívat sladkosti, ale spíše motivační prvky zaměřené na oblíbená témata (samolepky, obrázky, aj.).

Tomášek měl problémy ve školce. Měl tam jednoho kamaráda, ale hrát si museli vždy podle Tomášových pravidel. Pokud si měl hrát podle pravidel ostatních dětí, buď se nezapojil, nebo se vztekal. Některé děti na to reagovaly fyzickým napadáním. Situace se postupně zlepšovala a Tomášek následně na doporučení SPC nastoupil do přípravného ročníku ZŠ.

Tomášek měl také silné „černobílé“ myšlení – např. když mu tatínek řekl, aby si uklidil kolo, myslel, že chce, aby ho uklidil navždy, takže se začal vztekat a křičet. Tomáš neuměl prožívat a ventilovat své pocity a emoce – často i dosažení úspěchu v něm spustilo afekt. Když se Tomášovi něco nelíbilo, neřekl to a tak v něm pomalu vzrůstala nepohoda. Sdílet svoje problémy se mu dařilo pouze rodičům. Pracovnice s rodiči konzultovala možné spouštěče afektů, např. změny a nestrukturované prostředí, přesycenost podněty a sociálním kontaktem s lidmi, únava, bolest, aj. Někdy dokázal Tomáš velmi dobře popsat, co jeho afekt způsobilo, např. neměl rád, když ho někdo chválil (bral to jako samozřejmost, která nemusí být připomínána). Na základě toho jim pracovnice doporučila možná řešení, jak afektům předcházet: relaxace a sebestimulační chování, odstranění rušivých podnětů a vjemů, dodávání sebedůvěry, zvyšování sebehodnocení, dodávání jistoty pomocí denních režimů, procesuálních schémat a rozkreslování situací, trénování flexibility (zavádění karet s překvapením do režimu – učení přijímat změny).

Pracovnice řešila s rodiči, jak naučit Tomáška rozkódovat svoje prožívání a emoce, např. prostřednictvím popisování emocí na pohádkách a postavách v pohádkách, popisováním

emocí při prožívání rodičů a připodobňování k jeho prožívání, atd. Později se také dostali k práci s emoční sopkou, na které se Tomáš učil rozklíčovat, ve které fázi se zrovna nachází a jak narůstající nepohodu uvolnit přiměřeným způsobem (např. hrou na vojáky). Během využívání služby pracovníce rodinu také učila, jak pomoci Tomášovi řešit různé sociální situace a říct si o pomoc.

Tomášek měl velké potíže v teorii mysli. Mamince se často stávalo, že se Tomášek tvářil, jako by měla vědět, na co myslí. Také byl nejistý v neznámém prostředí, a proto měl tendenci nosit si sebou zástupné věci, např. oblečení (podkolenky, v létě čepici a rukavice, holínky, plavecký overal). To se postupně zlepšilo, později je už tolik nevyžadoval. Doma ho rodiče v tomto oblečení nechávali chodit, protože se tak zklidňoval, ale zároveň s ním mluvili o vhodnosti a nevhodnosti být takto oblečený.

Pracovnice také s rodiči řešila Tomáškovu hypersensitivitu (citlivý na doteky, nesnášel stříhání vlasů, aj.), kterou doporučila řešit různými masážemi. Tomáš také občas míval depresivní stavy, kdy uvažoval o smrti a jaké by to bylo, kdyby tu nebyl. Na základě těchto závažných úvah doporučila pracovníce rodině návštěvu dětského psychoterapeuta.

### **Nácviky SKD**

Během využívání služby raná péče se v rodině vystřídaly dvě pracovníce, přičemž s nácviky sociálních a komunikačních dovedností začala až v pořadí druhá pracovníce na podzim minulého roku. Nácviky probíhaly průběžně v rodinném prostředí a zaměřovaly se na rozlišení tykání a vykání, nácvik prohry a práci s emocemi. Zatím proběhla celkem tři setkání a žádné z nich nebylo natáčeno na videokameru.

#### **1. setkání**

Nácvik zahájila pracovníce prací s emočním teploměrem („náladometrem“). Nejprve vysvětlila Tomáškově, jak se používá a poté ho Tomáš mohl sám vybarvit. Poté se pracovníce zaměřila na téma tykání a vykání. Nejprve si s Tomášem podívala o tom, komu je vhodné tykat a komu vykat, a následně s ním pracovala za pomoci pracovních listů převzatých z knihy *Rozvoj sociálních dovedností* (L. Bělohávková)<sup>67</sup>. Tomáš měl nejprve u uvedených dvojic lidí (např. matka a dítě, učitel a žák, aj.) správně rozpoznat, zda si mohou tykat nebo vykat. Následně měl za úkol vytvořit si svoji vlastní mapu tykání a vykání, kde smajlík

---

<sup>67</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.

uprostřed představoval Tomáška a toho měl spojit čarou s osobami, se kterými si může tykat. Mamince bylo následně doporučeno udělat podobné schéma spolu s Tomášem na všechny blízké, známé i cizí lidi, které Tomáš v životě potkává.

## 2. setkání

Druhé setkání pracovnice zaměřila na práci se silou hlasu při hovoru a nácvik prohry. Po vyplnění emočního teploměru představila pracovnice Tomášovi nové pracovní listy z výše zmíněné knihy. Nejprve si pracovnice s Tomáškem povídala nad obrázkem rádia, co je to šepot, běžná řeč a křik a na dalším pracovním listě si pak ověřila Tomášovo správné pochopení výkladu.

Následně s ním pracovnice za pomoci dvou her měla v plánu nacvičovat prohru. Pokud Tomášek vyhrával, hra ho bavila, jakmile ale prohrál, naštvál se a vypadalo to, že skončí. Pracovníci se podařilo ho přesvědčit, že se nic neděje a že to můžou zkusit znovu. Když prohrál podruhé, úplně se vůči dalším hrám uzavřel, bylo mu do pláče a nechtěl komunikovat.

## 3. setkání

Třetí nácvik v pořadí měl strukturovanější charakter. Pracovnice si pro Tomáška připravila jednoduchý motivační systém – za každý splněný úkol jeden obrázek Star Wars (oblíbené téma) a za odměnu na konci nácviku omalovánka se Star Wars. Tomášek jí ale nakonec sdělil, že nerad omalovává a tak si vybral jinou odměnu (hru podle vlastního výběru).

Po vyplnění emočního teploměru následovala četba příběhu *Ferda a jeho mouchy*<sup>68</sup>, konkrétně příběh o strachu (Tomáškoví přišel příběh strašidelný). Poté si s Tomášem pracovnice příběh rozebrala. Společně si povídali o tom, čeho se bojí a jak proti strachu mohou bojovat. Z příběhu například vyplynulo, že lze počítat do tří a zavřít při tom oči. Tomáš dodal, že když se bojí v noci, pomáhá mu zavolat rodiče a lehnout si k nim. Společně s pracovníci pak vymysleli další variantu - strach tužkou nakreslit a pod dohledem rodičů ho spálit nebo roztrhat.

Druhá část nácviku byla věnována opětovnému nácviku prohry. Pracovnice zvolila pro nácvik novou hru „Hádej kdo“. Hra Tomáška velmi zaujala. Dopředu byl poučen, že se může

---

<sup>68</sup> DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.

stát, že nevyhraje, ale že se nic neděje a můžou zkusit hrát znovu. A pokud Tomáš zvládne se nenaštvat, tak si může vybrat odměnu. Tomáš prohrál a svou prohru nesl statečně, hned chtěl pokračovat. Odehráli s pracovníci několik her a kdykoliv Tomášek prohrál, zvládl svou prohru přijmout. Pracovnice pak s maminkou situaci rozebrala a domluvily se, že kdykoliv budou něco hrát, upozorní Tomáše na možnou prohru dopředu a také na možnost hrát znovu. Mamince bylo doporučeno se hrám nevyhýbat, ale naopak trénovat přijmutí prohry. Pracovnice také předala mamince vytištěný článek „10 způsobů, jak trénovat s dětmi prohru“.

### **Zhodnocení nácviků SKD**

Během uplynulých několika málo nácviků se pracovníci podařilo naučit Tomáška přijmout prohru, pokud je na ní upozorněn dopředu a je dostatečně motivován (např. novou zajímavou hrou za odměnu). Zatím ale není jasné, zda tento princip bude fungovat i u jiných osob a v jiných situacích. Dále se Tomáš naučil rozlišovat, komu je vhodné tykat a vykat, a jak s lidmi mluvit hlasitě. Správně dané věci rozlišoval na pracovních listech, tudíž je otázkou, jak se mu to bude v budoucnu dařit v reálných situacích. Nakonec Tomáš během nácviků dokázal mluvit o svém strachu a najít strategie, jak se se svým strachem vypořádat.

U Tomáška zatím proběhlo jen velmi málo setkání, nicméně některé věci se již podařily s pracovníci nacvičit (zvládnutí prohry, strachu, aj.). Důležité je tedy v nácvicích pokračovat a hlavně trénovat naučené dovednosti i v jiných prostředích a situacích.



## 5 Vyhodnocení a interpretace dat

Data, která jsem během výzkumu získala, jsem systematicky kódovala a následně třídila dle kódů do kategorií. Následují jednotlivé výzkumné otázky s přidělenými kategoriemi a kódy, které pod ně spadají.

### VO1: Jaké byly schopnosti a dovednosti dítěte před zahájením nácviků?

Kategorie: Dosavadní dovednosti

Kódy: emoce, afekty, problémy, sociální situace, chování

Zjistit přibližnou vývojovou úroveň dítěte, jeho schopnosti a dovednosti, považuji před zahájením nácviků za klíčové. Na základě těchto zjištění může pracovník zhodnotit potřebnost nácviků pro další vývoj dítěte a zvolit jejich nejvhodnější formu. Individuální nácviky jsou vhodnější pro děti, které nejsou na dostatečné sociální úrovni, aby zvládly práci ve skupině, nebo by svým výrazným problémovým chováním mohly narušovat fungování celé skupiny. Nácviky skupinové naopak mohou výrazně pomoci u dětí, které chtějí navazovat přátelství a vztahy s vrstevníky, nicméně samy si nedokáží poradit.

**Sociální pracovníce č. 1:** *„Adélka nezvládá své emoce. Ona je hodně empatická, až přecitlivělá, takže jí třeba rozbřečí to, že třeba se zlomí kytky a na druhou stranu, na druhou stranu je velmi impulzivní. Takže když jako by jí něco nezvládá, tak se neumí ovládat a startuje, že udeří třeba spolužáka, dochází k afektům. Ona má jakoby afekty z toho, že něco nezvládá, potřebuje být jakoby dokonalá, takže když jí něco nejde nebo něčemu nerozumí, tak se začne vztekat. Ona si to zkusí vykomunikovat, a když to nezabírá, tak se potom uchyluje k nadávkám.“*

**Sociální pracovníce č. 1:** *„Tomášek ten zas neuměl před nácvikama rozlišit to komu vykat a komu tykat, jak mluvit hlasitě a tak. Taky strašně špatně nes prohru, když hráli s mamkou nějakou hru a on prohrával, tak se strašně naštvál a odmítal cokoliv dál dělat. Taky trpí na deprese a úzkosti.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** *„Jo, tak jako Martin vlastně měl docela problémový chování, pral se ve škole, pořád provokoval mladšího brácha, kterýho teda občas napadl i fyzicky. Ve škole prakticky neměl kamarády, všechny incidenty vlastně řešil napadáním, ať už slovním, že jim sprostě nadával, nebo rvačkama.“*

**Sociální pracovnice č. 2:** „*No, Sabča, tam byly docela velký problémy se školou a to vlastně v tom, že ona tu školu nedávala. Nebo jako vždycky nějakou dobu dávala a pak byla tak vyčerpaná, že musela zůstat doma. Prostě tam toho na ní bylo moc, vydržet ten hluk, hodně lidí, všechny ty úkoly od učitelů. A tím, jak má problém se soustředěním, tak to nedávala prostě. Pak se tam objevovaly afekty a další věci, jako kousání do rukou až do krve a tak.*“

Ze zmíněných výpovědí sociálních pracovníků je patrné, že problémy všech dětí zpravidla pramenily z neschopnosti správně rozlišovat a pracovat se svými emocemi, v důsledku čehož u nich docházelo k afektům, depresím, agresi nebo jinému problémovému chování. Na základě těchto zjištění následně pracovníce doporučily rodičům pro své děti nácviky sociálních a komunikačních dovedností, které se vždy zaměřovaly na nejvíce deficitní oblast.

## **VO2: Jak vypadal první nácvik s dítětem?**

Kategorie: První nácvik

Kódy: hra, emoce, úkol, rozvoj, odměna

První nácvik s dítětem, resp. první setkání, bývá seznamovací. Dítě zpravidla neví, co má od nácviku čekat, takže nejprve je důležité seznámit ho s programem nácviku a stanovit si určitá pravidla. Pokud nácvik probíhá v prostorách Rodinného Integrovaného Centra, program nácviku a pravidla se sepisují na flip chart, aby byly v průběhu celého setkání všem na očích. Nácvik v domácím prostředí tak strukturovaný nebývá a program je více rozvolněnější.

Do prvního nácviku pracovník zpravidla nemá příliš osobní zkušenosti s daným dítětem, více času je věnováno konzultaci s rodiči. Teprve při samotné práci s dítětem si dokáže lépe představit, jak vypadají konkrétní projevy jeho chování. Často se pak může stát, že ačkoliv má pracovník dopředu program nácviku připravený, nakonec zjistí, že daná forma a typy úkolů dítěti nevyhovují a je třeba je do příštího setkání upravit dle individuálních potřeb dítěte.

**Sociální pracovnice č. 1:** „*S Adélkou my děláme nácviky doma individuální a zatím nejsou ukončený. Začli jsme tím emočním teploměrem a obrázky emocí, které se vztahují k daný situaci, na to jsem měla takovou tu hru. Já jsem hodně ze začátku používala hry s ní,*

*protože jí to bavilo, takže my jsme jakoby nešly tvrdě na ty nácviky, ale používali jsme hry na rozeznání emocí.“*

**Sociální pracovnice č. 1:** *„S Tomáškem jsem vlastně měla zatím tři, tři nácviky, protože je zatím nemám v péči tak dlouho, přebírala sem si je na podzim. Takže naše první nácviky byly vlastně na hlasitost, to jsme jeli podle té publikace, těch pracovních listů. Pak jsme si vysvětlovali, komu se týká a vyká. Řekli jsme si to ústně a pak si to Tomášek vypracoval sám.“*

**Sociální pracovnice č. 2:** *„Martin si na tom prvním nácviku myslel, že tam je proto, že zlobí. Tak jsme si jako vysvětlili, co nás čeká a Martin byl celkem v pohodě, spolupracoval, snažil se. Akorát byl ještě takovej dost neklidnej, měl problém se mi při mluvení dívat do očí, furt koukal různě po místnosti nebo na kameru a nevěděl, co s rukama.“*

**Sociální pracovnice č. 2:** *„Hned vlastně na tom prvním nácviku Sabina jako velmi dobře spolupracovala, dokázala o věcech přemejšlet a dívat se na ně z různých úhlů pohledu. Občas jí jela pusa tak, že nebyla k zastavení. A jak je hyperaktivní, tak teda ke konci už nevydržela sedět a korzovala po místnosti a dělala různé kreace. Tak na to jsem jí už pak teda upozornila, že jako při rozhovoru není úplně vhodný tohle dělat.“*

S některými dětmi tedy pracovnice začínaly nejdříve formou hry, s jinými hned od začátku pracovaly na strukturovanějších úkolech nebo formou povídání. Neklidnost dětí při prvním nácviku byla v některých případech způsobena spíše nervozitou z neznámého (např. Martin), v jiných zase plynula z podstaty diagnózy (např. Sabina – ADHD). Všechny děti se ale snažily plnit připravené úkoly a při nácviku velmi dobře spolupracovaly.

### **VO3: Jaké metody pracovník při nácviku s dítětem využíval?**

Kategorie: Metody nácviku

Kódy: náladometr, přehrávání, scénky, kreslení, rozhovor, emoce, rozbor

Metod a technik, které se při nácvicích sociálních a komunikačních dovedností využívají, je celá řada. Zvolení záleží čistě na preferencích pracovníka a na individuálních potřebách dítěte. Co zabere pracovníkovi u jednoho dítěte, může se zcela minout účinkem u druhého. Zvolení vhodných metod při nácviku na míru dítěti vypovídá o schopnostech sociálního pracovníka.

**Sociální pracovníce č. 1:** „*My s Adélkou jedeme podle té knihy Individuální nácviky sociálních dovedností, ale tam spíš jde o ty afekty a emoce. Takže teď jsme nacvičovali tu sopku emoční, popisovali jsme si, jak ty emoce má a říkali jsme si ty strategie. Jinak používáme jako odměňovací systém na úkoly, používáme emoční teploměr, aby dokázala popsat svoje emoce v tu chvíli. Teďka jsme začali číst Emušáky, takže si o tom hodně povídáme a taky jsem mamce doporučila si ty konflikty rozkreslovat a znázorňovat. Taky jí pomohlo si ty scénky přehrávat znova, Adélka tím vyventilovala všechno to, co jako ona v sobě prožívá.*“

**Sociální pracovníce č. 1:** „*U Tomáška já jsem využívala normálně hodně ty zase ty listy zase z té publikace. Pak tady máme odměňovací systém, obrázky jsou teda Star Wars. Pak zase emoční teploměr, no a začli jsme jako taky Emušáky teda, protože on tam začal mít úzkosti, deprese, tak jsme se s mamkou domluvíly. To jsem mu jen přinesla příběh, přečetla sem mu příběh o strachu a co se strachem udělat.*“

**Sociální pracovníce č. 2:** „*Tak s Martinem sme si hlavně hodně povídali, on taky dokázal spoustu věcí vymyslet. Vždycky na začátku nácviku jsme si vyplnili náladometr, a u těch emocí jsme pracovali hodně s fotkama, který měl třídit podle toho, jaký emoce představují. A pak, když jsme řešili ty konkrétní situace, tak pomohlo rozkreslování a společný hledání strategií řešení. A samozřejmě teda s odměňovacím systémem jsme pracovali celou dobu.*“

**Sociální pracovníce č. 2:** „*Se Sabinou to vlastně bylo podobný jako s Martinem, taky vždycky na začátku vyplnila náladometru a pak jsme si hodně povídali na téma kamarádství. Kreslili jsme si různé schémata, psali seznamy a taky měla Sabina za úkol rozpoznávat emoce na obrázcích.*“

Z výpovědí pracovníků je dobře patrné, že emoční teploměr (neboli „náladometr“) využívají pracovníci při nácvicích poměrně často. Umožní jim to hned na začátku setkání zjistit momentální emoční rozpoložení dítěte, na základě čehož pak můžou s dítětem dále pracovat.

U menších dětí pracovníci často využívají tzv. Emušáky, které jsou pro děti atraktivní svým provedením (plyšový žabák a barevné mouchy). Na příbězích a otázkách v knize jsou jim názorně představeny základní emoce, o nichž si pak s pracovníci i rodiči povídají.

Vzhledem k deficitu v oblasti představitosti je dále oblíbenou metodou při nácvicích rozkreslování či přehrávání sociálních situací. Grafické znázornění umožní dítěti nahlédnout na celou situaci zjednodušeně a s odstupem, přehrávání scének mu dá naopak prostor si celou situaci prožít znovu a zkusit jí vyřešit vhodnějším způsobem. Díky vystupování v roli druhého účastníka incidentu si pak dítě dokáže lépe představit pocity, které svým chováním v druhém člověku vyvolalo.

#### **VO4: Co bylo hlavní zakázkou rodiny?**

Kategorie: Zakázka

Kódy: emoce, afekty, vztahy, sociální situace, chování

Jak již bylo řečeno výše, zjištění schopností a dovedností dítěte je základem pro vytvoření programu nácviků sociálních a komunikačních dovedností. Úplně prvním impulzem, který vede pracovníka k zahájení nácviků, je nicméně zakázka ze strany rodiny.

**Sociální pracovníce č. 1:** *„U Adélky už vlastně od začátku tý naší spolupráce tam byla zakázka na skupinovou a ještě se nám nepodařilo to uskutečnit, protože maminka je dlouhodobě nemocná, tak ji nemohla vozit jakoby. A při těch individuálech, tam taková ta původní zakázka byly ty emoce, práce s emocema, jak zvládnout ty konfliktní situace, jak nastavovat si ty strategie, když se dostane do té nepohody.“*

**Sociální pracovníce č. 1:** *„U Tomáška tak to byla zakázka od maminky vyloženě, to byla zakázka na to tykání vykání, potom to byla zakázka na tu prohru a byla tam ta sebeobsluha ještě, což teda už ale nejsou sociální dovednosti.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** *„Maminka Martina vyloženě jako přišla s žádostí o nácviky zvládnání problémového chování, aby se jako naučil ty situace řešit jinak a ne agresí, ať už teda slovní nebo fyzickou.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** *„U Sabiny šlo mamince hlavně o to, to jí nejvíc trápilo, jak Sabina nedokáže dlouhodobě zvládat tu školu, ty lidi, hluk a tak. Takže jí chtěla pomoci naučit zvládat ty situace, naučit jí způsoby, kterejma by si pomohla a nesesypala se, nebo si neubližovala. Mamka měla taky pocit, že se moc nekamarádí se stejně starejma dětma, takže jsme to hodně zaměřili na kamarádství.“*

Obecně bývá častou zakázkou rodičů omezení problémového chování dítěte, ať už jde o agresi vůči sobě, okolí nebo věcem. Projevy problémového chování jdou obvykle ruku v ruce s rozlišováním a zvládnutím svých emocí, což zcela pochopitelně sami rodiče většinou nedokážou rozklíčovat. V případě, že se dítě neprojevuje problémově, ale spíše „neohrabaně“ v různých sociálních situacích, přichází rodiče často s přáním naučit dítě správnému, slušnému chování (hlasitost hovoru, tykání/vykání, nevhodnost některých projevů na veřejnosti, aj.).

#### **VO5: K rozvíjení jakých dalších dovedností se pracovník s dítětem během nácviků dostal?**

Kategorie: Rozvíjené dovednosti

Kódy: motivace, telefonování, cestování, odměna, režim

Ačkoliv si pracovník může dopředu stanovit plán nácviků a cíle, na kterých se bude snažit s dítětem pracovat, často se v průběhu dostane i k řešení jiných problémů, o kterých zprvu nevěděl. Nikdy není možné dopředu předvídat, kam nácviky sociálních a komunikačních dovedností pracovníka i dítě zavedou.

**Sociální pracovníce č. 1:** *„My jsme se s Adélkou někdy v půlce nácviků dostaly k nácviku telefonního rozhovoru, protože jsme zjistily vlastně, že neumí Adélka jakoby telefonovat jo. A takže, takže ona jakoby ignorovala vyzvánění telefonu a do telefonu třeba nemluvila, takže ten druhý nevěděl na druhý straně, jestli tam je nebo není.“*

**Sociální pracovníce č. 1:** *„S Tomáškem jsme se vlastně od zakázky tykání/vykání dostali ještě teda k nácviku hlasitosti hovoru, což jsme vlastně zjistili, že moc nedokáže rozlišit, kdy už mluví moc nahlas a není to potřeba a tak. A potom taky ke střídání v komunikaci, aby neskákal druhým do řeči a nemluvil furt jenom sám.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** *„My, i když jsme se plánovali zaměřovat na emoce a zvládnutí problémového chování, jsme vlastně hned na prvním nácviku zjistili, že Martin sice nemá problém vést hovor, ale jako nedokáže se u toho dívat druhému do očí a pořád sebou tak jako šije, neví co s rukama. Takže i když to nebylo původně v plánu, tak jsme vlastně pracovali v průběhu nácviků i tady na tom.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** *„Tak se Sabinou jsme se jako docela drželi té zakázky, toho téma kamarádství a tak. Co sem si pak ale všimla v průběhu, že ona vlastně nemá problém*

*mluvit o vztazích a problémech ve škole, ale nechtěla se mnou řešit vztahy doma. Ale přes to jsme se teda úplně nedostali no.“*

Důležité je, v případě zjištění deficitů i v jiných oblastech vývoje, dokázat pružně reagovat a přizpůsobit nácvik dle aktuální potřeby. Přílišné lpění na předem připravených postupech by mohlo vést k selhání celých nácviků či dokonce k narušení vztahu mezi pracovníkem a dítětem.

#### **VO6: V čem vidí pracovník největší posun dítěte během nácviků?**

Kategorie: Posun dítěte

Kódy: přínos, rodiče, změna

Zcela logicky lze odvodit, že čím déle nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dítěte probíhají, tím větší je pravděpodobnost, že si naučené dovednosti zvnitřní a bude je schopno použít v dalším životě. Roli ovšem nehraje jen dlouhodobost nácviků, ale i kvalita.

**Sociální pracovníce č. 1:** *„Hodně vidím posun třeba v tom u Adélky, třeba v tom přehrávání těch scének, že ona se naučila jakoby ventilovat ty věci a podle maminky si je umí lépe pojmenovat, vysvětlit. A i to kreslení sopky a znázorňování konfliktů, že jim moc pomáhá. Ale jako zas na druhou stranu jo, ona ti řekne, že ona ví, co má dělat, ale v tu chvíli, jak jí tam ty emoce prostě naběhnou, tak ona neví, co s tím, že teoreticky to zvládá, ale prakticky ne. Tam to jako jasně bylo, že ona to jako doma zvládla, ale nezvládla to v té škole.“*

**Sociální pracovníce č. 1:** *„Jako s Tomáškem sem zase tolik těch nácviků neměla, ale tam se mi s ním docela zadařila ta prohra, ten nácvik prohry, že když se mu vlastně vysvětlí dopředu, že může prohrát a podpoří se to tou odměnou, že když zvládne unést prohru, tak si můžeme potom zahrát nějakou jeho oblíbenou, tak to docela dobře zvládne. Se mnou to jako zvládl nacvičit, ale teď sem právě hrozně zvědavá, jak právě to, jestli to dokáže převést do té situace s tou rodinou.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** *„Tak u Martina bych řekla, že se nám celkem podařilo zapracovat na tý neverbální komunikaci, že už pak víc byl schopnej udržet oční kontakt a tolik nekmital rukama. A taky pak dokázal víc přemejšlet a hledat vhodný řešení situací a ne jen vymejšlet lumpárny a zlomyslnosti na bráchu nebo spolužáky.“*

**Sociální pracovníce č. 2:** „*Sabča byla jako během těch nácviků docela ovlivněná prodělanou mononukleózou, takže ke konci už moc nezvládala pracovat, stěžovala si na únavu a tak. Ale co si myslím, že se docela naučila, bylo to čtení emocí z obrázků, což nejdřív odmítala dělat, říkala, že jí to nejde, ale pak s dopomocí víc nabyla sebevědomí a byla schopná odpovídat.*“

Větší posun je dle očekávání vidět u nejdéle probíhajících nácviků (Adélka). Nicméně i u ostatních dětí byly pokroky, ať už menší nebo větší, znát. Pracovnice zpravidla nemají takovou možnost přímo sledovat vliv nácviků na vývoj dětí, to se většinou dozvídají až s nějakým časovým odstupem od rodičů. Také je z výpovědí pracovníc patrné, že v některých případech pokrok nastal právě v těch oblastech, jejichž rozvíjení nebylo nejprve plánováno (např. oční kontakt a klidné ruce u Martina).

## **5.1 Závěr výzkumu**

Výzkum popsal a zanalyzoval problematiku nácviků sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Konkrétně se zaměřil na čtyři děti s Aspergerovým syndromem různého věku a pohlaví, k nimž se vyjadřovaly sociální pracovníce, které měly rodinu v péči a nácviky s dětmi realizovaly. Na vytvořených kazuistikách byly přiblíženy metody a techniky, které pracovníce při nácvicích používaly.

Výzkumné otázky jsem formulovala na základě teoretické části diplomové práce a svých dosavadních zkušenostech s nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Výzkum se nezaměřoval pouze na popis dané problematiky, ale především na zhodnocení potřebnosti nácviků pro další vývoj dětí. Sociální pracovníce mi ochotně poskytly potřebné informace a mají zájem o seznámení s výsledky výzkumu, které jim mohou posloužit jako zpětná vazba na jejich práci. Záměrně jsem si pro svůj výzkum vybrala pracovníce s rozdílnými zkušenostmi a dlouhodobostí působení v té oblasti, aby bylo možné zhodnotit vliv těchto faktorů na nácviky. Z výsledků výzkumu nicméně nevyplývalo, že by délka praxe a zkušenosti s nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s AS byly určující pro kvalitu nácviků. Důležitější je osobní přístup pracovníka, kreativita, flexibilita a schopnost empatie.

Pracovnice s nácviky u dětí začínaly především na základě zakázky rodičů, které zpravidla zahrnovaly práci s emocemi, eliminaci problémového chování a schopnost řešit různorodé sociální situace. Dále vycházely z dosavadních schopností a dovedností dětí a aktuálních problémů, které během nácviků vyvstaly.



Metody a techniky, které pracovnice při nácvicích sociálních a komunikačních dovedností využívaly, byly různorodé. Některé byly využívány častěji, jiné méně. Do velké míry záleží na osobní zkušenosti a preferencích konkrétní pracovnic. Volba metod a postupů se také odvíjí od individuálních potřeb a schopností dítěte.

Se všemi dětmi, které se účastnily výzkumu, bylo během nácviků pracováno na rozlišování a chápání emocí. U Adélky a Tomáše pracovnice k nácviku využívala Emušáky, na kterých si vybrané emoce přiblížily a hledaly strategie, jak tyto emoce zvládnout. Obě dvě děti se během nácviků dokázaly o emocích bavit a správně je rozklíčovat, zatím se jim ale nedaří použít získané dovednosti v reálných situacích. Sabina a Martin se naopak učili rozlišovat emoce na obrázcích, fotografiích a během rozhovoru s pracovnicí. Schopnost využít tyto dovednosti v běžném životě se nicméně zatím také neprojevila. Se všemi dětmi pracovnice začínaly každý nácvik vyplněním „náladometru“, aby zjistily jejich momentální emoční rozpoložení a mohly pak s nimi efektivněji pracovat. U Martina a Adélky se pracovnice během nácviku také dostala k řešení konkrétních sociálních situací (zpravidla konfliktů), do kterých se děti mezi jednotlivými nácviky dostaly. S Martinem pracovnice mimo jiné pracovala během nácviků na rozvoji neverbální komunikace (oční kontakt, klidné ruce). Asi největší posun během nácviků je znát u Adélky, zatímco u Sabiny se zdá nejmenší. Důvodem je pravděpodobně dlouhodobost provádění nácviků. U Sabiny navíc všechna tři setkání proběhla ve velmi krátkém časovém horizontu (během týdne), tudíž ani nelze nějaký pokrok pozorovat.

Z výzkumu je tedy patrné, že ačkoliv nácviky sociálních a komunikačních dovedností mohou naučit dítě metody a techniky zvládnání různých sociálních situací nebo emocí, skutečným úspěchem je teprve schopnost dítěte tyto dovednosti využít a aplikovat v běžném životě. Důvodem je především fakt, že děti s AS nemají ve své podstatě problém s osvojováním si nových dovedností, ale s přenášením získaných dovedností na obdobné situace, osoby či prostředí. Jejich úspěšnost v dalším životě tak nezávisí pouze na nácvicích.

Výsledky výzkumu se jistě nedají zobecnit a ani to nebylo mým cílem. Pro zobecnění by bylo nutné uskutečnit obdobné výzkumy i v jiných zařízeních, kde nácviky sociálních a komunikačních dovedností probíhají. Z výzkumu této diplomové práce vyplynul především fakt, že úspěšnost nácviků závisí na mnoha faktorech, schopností pracovníka přizpůsobit nácvik individuálním potřebám a schopnostem dítěte počínaje a intenzivní spoluprací celé rodiny konče.

## DISKUZE

Téma nácviků sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem zatím není příliš prozkoumané. Doposud provedené výzkumy se zaměřují především na popsání deficitů v jednotlivých oblastech vývoje, nikoliv však na konkrétní možnosti intervence. Nejblíže se tomuto tématu přibližuje diplomová práce „Rozvoj sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem“.<sup>69</sup> Autorka nejprve zhodnotila silné a slabé stránky vybraných dětí v oblasti sociálních dovedností, a na základě toho vytvořila vlastní metodický materiál zaměřující se na rozvoj sociálních dovedností, který realizovala prostřednictvím několika setkání s vybranými dětmi s Aspergerovým syndromem. Obsahuje dva bloky skupinového setkávání, popis struktury jednotlivých lekcí, analýzu průběhu lekcí, způsob a formy zapojení každého dítěte, atd. Na závěr autorka porovnávala vstupní dovednosti dětí s výstupními a na základě toho zhodnotila míru rozvoje v problematických oblastech těchto dětí.

Zahraněční výzkumná studie „Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder“<sup>70</sup>, která byla publikována v roce 2002 v časopise *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, se zabývá sociální komunikací u jedinců s Aspergerovým syndromem, a to především za pomoci systematické analýzy rozdílů používání jazyka u dospívajících s Aspergerovým syndromem. Do studie byly zahrnuty dvě skupiny dětí: devatenáct chlapců s Aspergerovým syndromem a devatenáct chlapců s těžkými poruchami chování. Všem bylo mezi 11 a 19 lety a jejich neverbální komunikace byla na úrovni IQ 70 nebo vyšší. Rodiče i chlapci dále podstoupili několik testů a rozhovorů, které měly za cíl zmapovat současné sociální fungování, současnou i minulou psychiatrickou symptomatiku a zjistit informace o jejich receptivních jazykových úrovních. Hlavním zjištěním této studie byl fakt, že skupina chlapců s Aspergerovým syndromem měla výrazně větší problém věcně odpovídat než skupina chlapců s poruchami chování. Ačkoliv obě skupiny vykazovaly více méně stejnou míru reaktivity na otázky, skupina jedinců s AS poskytovala problematičtější odpovědi. Problematičnost odpovědi ovšem nesouvisela se špatným pochopením otázky. Děti s AS měly problém odpovídat v emocionálních rozhovorech, zatímco s rozhovory na neutrální témata potíže neměly. Z výzkumu tedy vyplynulo, že u jedinců s AS nejsou

---

<sup>69</sup> JANTOŠOVÁ, Petra. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem*. Hradec Králové, 2015. 168 s. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

<sup>70</sup> ADAMS, C., J. GREEN, A. GILCHRIST and A. COX. Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2002, 43 (5), 679-690 [cit. 2018-12-02]. Dostupný z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1469-7610.00056>. ISSN 1469-7610

problémy v komunikaci primárně způsobeny narušením jazykových schopností, ale především nepochopením emocionálních projevů.

Za zajímavý, i když tematicky odlišnější, považuji výzkum disertační práce „Specifika v oblasti sluchového vnímání a porozumění mluvené řeči u osob s Aspergerovým syndromem“.<sup>71</sup> Autorka se zde věnuje zmapování a analýze výskytu specifík v oblasti sluchového vnímání a porozumění mluvené řeči u osob s Aspergerovým syndromem, k čemuž si jako metody zvolila dotazníková šetření u odborníků a rodičů dětí s Aspergerovým syndromem, dále pak polostrukturované rozhovory s osobami s Aspergerovým syndromem, a nakonec vyšetření porozumění mluvené řeči osob s Aspergerovým syndromem pomocí Token testu. Výsledky praktické části prokázaly výskyt specifík v oblasti sluchového vnímání u osob s Aspergerovým syndromem a jejich dopad na komunikaci (především na zpracování informací během rozhovoru). V souvislosti s častou sluchovou přecitlivělostí osob s Aspergerovým syndromem byl zjištěn negativní dopad nečekaných, vysokých i matoucích zvuků na pozornost, schopnost soustředit se a zapojit se do rozhovoru nebo reagovat na otázky. Výsledky Token testu sice neprokázaly ani u jednoho z dětí poruchu porozumění mluvené řeči, avšak poukázaly na určité obtíže ve zpracování slovních instrukcí, které jsou zároveň náročné na krátkodobou verbální sluchovou paměť.

Dále se problematice Aspergerova syndromu v České republice věnuje klinická psychologka PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D., která v roce 2006 vydala asi nejucelenější českou publikaci o autismu „Poruchy autistického spektra“<sup>72</sup>. Dalšími jejími tituly jsou například knihy „Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem“<sup>73</sup> (2007) nebo „Výjimečné děti – Aspergerův syndrom“<sup>74</sup> (2010). Návěstkám sociálních a komunikačních dovedností u lidí s Aspergerovým syndromem se v České republice věnuje PhDr. Lucie Bělohlávková, kognitivně-behaviorální terapeutka, která napsala již zmíněnou publikaci „Rozvoj sociálních dovedností – Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem“<sup>75</sup> (2012) nebo

---

<sup>71</sup> VYHLÍDALOVÁ, Lucie. *Specifika v oblasti sluchového vnímání a porozumění mluvené řeči u osob s Aspergerovým syndromem*. Olomouc, 2017. 158 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Kateřina Vításková, Ph.D.

<sup>72</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

<sup>73</sup> ČADILOVÁ, Věra, Hynek JÚN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

<sup>74</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom: [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA, c2007. ISBN 978-80-254-6341-3.

<sup>75</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.

„Podporované zaměstnávání pro lidi s Aspergerovým syndromem“<sup>76</sup> (2012). Ze zahraničních odborníků je to např. Tony Attwood (celosvětově známý klinický psycholog specializující se na Aspergerův syndrom).

---

<sup>76</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie a Eva GNANOVÁ. *Podporované zaměstnávání pro lidi s Aspergerovým syndromem: [informační příručka]*. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6340-6.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala nácviky sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Téma jsem si vybrala především z toho důvodu, že k němu mám pracovní velmi blízko, neboť pracuji jako odborný pracovník v Rodinném Integračním Centru, kde tyto nácviky probíhají. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na vymezení Aspergerova syndromu v rámci poruch autistického spektra, historii Aspergerova syndromu a diagnostická kritéria. Druhá část se věnovala samotným nácvikům sociálních a komunikačních dovedností u dětí s AS, kde byly podrobněji rozvedeny oblasti vývoje, ve kterých mají děti s AS největší problémy.

Praktická část diplomové práce byla založena na kvalitativním výzkumu. Základ praktické části tvořily kazuistiky dětí s AS, které byly vytvořeny na základě analýzy dokumentů, polostrukturovaných rozhovorů se sociálními pracovníky RP a SAS a pozorování nácviků. Cílem práce bylo zhodnotit potřebnost nácviků sociálních a komunikačních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Z výzkumného šetření vyplynulo, že prostřednictvím nácviků lze děti s AS naučit metody a techniky, pomocí nichž se mohou lépe naučit řešit sociální situace ve svém životě. Způsob, jakým se jim podaří získané dovednosti aplikovat v běžném životě při různých situacích, ale záleží na mnoha dalších faktorech (podpoře rodiny, pozitivních i negativních zkušenostech dítěte, motivaci, atd.). Nácviky sociálních a komunikačních dovedností tak samy o sobě nemohou zaručit, že si dítě bude umět v budoucnu v obdobných situacích poradit.

Výsledky praktické části výzkumu mohou posloužit jako zpětná vazba zúčastněným sociálních pracovníkům nebo jako inspirace pro jejich další působení v této oblasti. Přínosná je tato diplomová práce i dalším odborníkům, kteří se nácvikům věnují a hledají nové techniky a postupy při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. V neposlední řadě je práce přínosná i pro rodiče dětí s AS, kteří by chtěli některé z postupů uplatnit při jejich výchově v domácím prostředí.

## POUŽITÁ LITERATURA

1. AUTISTICKÉ DÍTĚ. Diagnostika autismu. *Autismus bez cenzury* [online]. Dostupné z: <http://www.autistickedite.cz/diagnostika-autismu>.
2. AUTISMUS-SCREENING.EU. Dotazník M-CHAT plná verze včetně vyhodnocení. *Autismus-screening.eu* [online]. Dostupné z: <https://www.autismus-screening.eu/screening/dotaznik-m-chat-rf-tm/>.
3. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
4. ATTWOOD, Tony. *The complete guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-18-431-0669-2.
5. BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.
6. BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1148-8.
7. COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra : komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017]. ISBN 978-80-906707-1-6.
8. CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications, c1998. ISBN 0-7619-0144-2.
9. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.
10. ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
11. ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupný také z: <https://www.mpsv.cz/cs/7334>.
12. DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

13. DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.
14. GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-630-4.
15. GRYCOVÁ, Lenka. Aspergerův syndrom. *PharmaNEWS* [online]. 2015 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.pharmanews.cz/clanek/aspergeruv-syndrom/>.
16. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
17. HOLMANNOVÁ, Drahomíra. Aspergerův syndrom. *Symptomy.cz* [online]. 2017 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.symptomy.cz/nemoc/aspergeruv-syndrom>.
18. KŘEHNÁČ, Vít. Aspergerův syndrom. *Alfabet.cz* [online]. 2014, 14. 2. 2014 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/informace-o-typech-zdravotniho-postizeni/diagnozy/54-aspergeruv-syndrom>.
19. LINKE, Denise. *Dost dobře nenormální: můj báječný život s autismem a ADHD*. Přeložil Marie VOŠLÁŘOVÁ. V Praze: Paseka, 2019. ISBN 978-80-7432-950-0.
20. PETROVÁ, Kateřina. *Specifika práce s dětmi s poruchami autistického spektra pohledem sociálních pracovníků* [online]. Pardubice, 2017 [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vdybz5/>. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Tomáš Retka.
21. PREIßMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.
22. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 125. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
23. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.
24. SAINSBURY, Clare. *Marfan na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-905993-8-3.
25. SCHOVÁNKOVÁ, Johana A KOL. *Aspergerův syndrom – vím, co s tím?!*. Praha: Junák- svaz skautů a skautek ČR, 2014. ISBN 978-80-7501-069-8.
26. STRAUSSOVÁ, Romana, Monika KNOTKOVÁ a Ivana MÁTLOVÁ. *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra*. Ilustroval Iva ROŠTÁROVÁ. Praha: Pasparta, 2015. ISBN 978-80-905993-2-1.

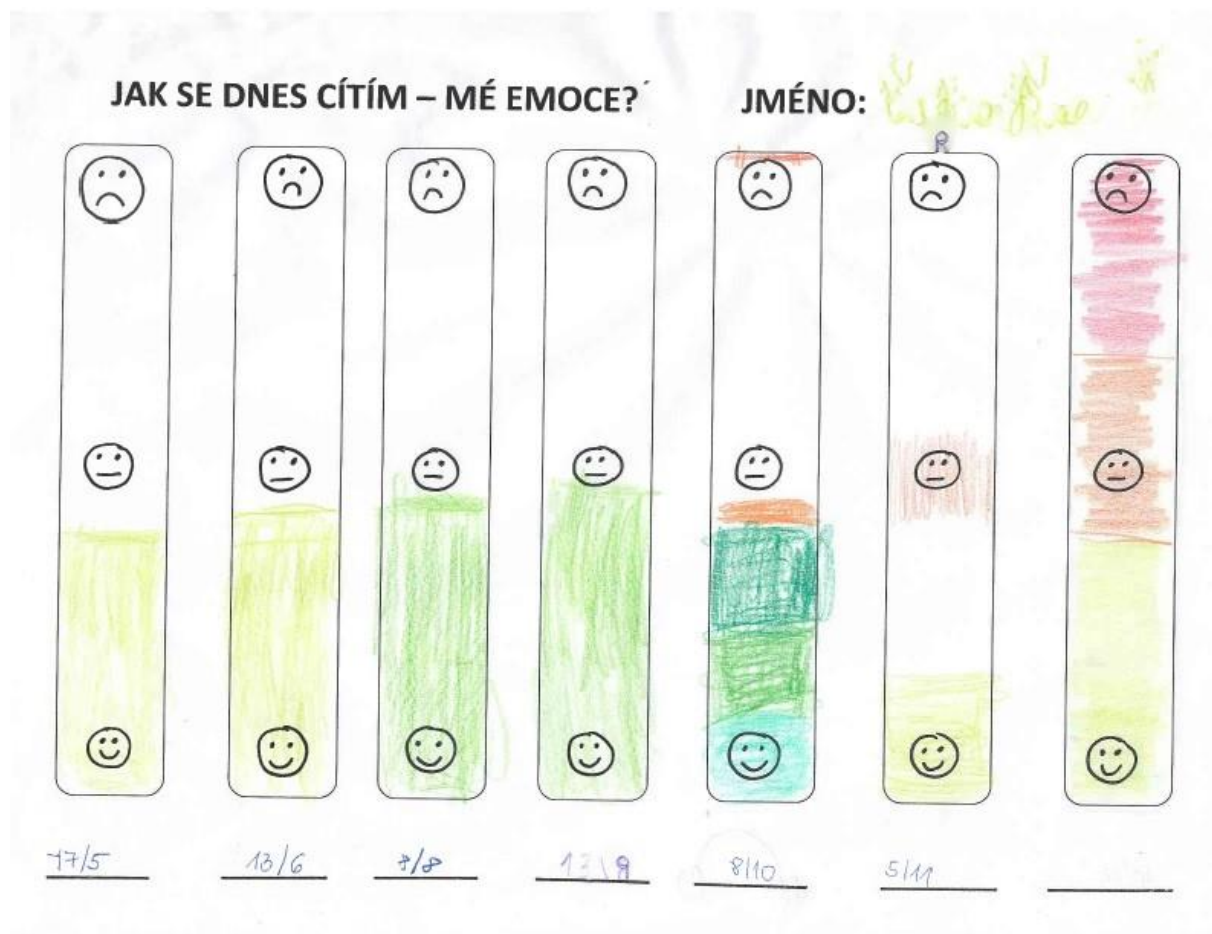
27. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
28. ŠPORLOVÁ, Veronika. Poruchy autistického spektra. *Šance dětem* [online]. 2019, 4. 1. 2019 [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml>.
29. ŠPORCLOVÁ, Veronika. Postoje rodičů k diagnóze – přijetí diagnózy. *Zpravodaj NAUTIS* [online]. 2017, 4 [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: [https://nautis.cz/\\_files/userfiles/Zpravodaje/Zpravodaj\\_4\\_2017.pdf](https://nautis.cz/_files/userfiles/Zpravodaje/Zpravodaj_4_2017.pdf).
30. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
31. THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom : [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA, c2007. ISBN 978-80-254-6341-3.
32. VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.
33. WING, Lorna. *Manifestations of Social Problems in High-Functioning Autistic People*. Springer, Boston, MA, 1992. ISBN 978-1-4899-2458-2.
34. WHO/ÚZIS ČR. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: ICD-10: desátá revize. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. 2018, 7. 3. 2018 [cit. 17. 2. 2019].



## **PŘÍLOHY**

Příloha A – Adélčin teploměr emocí („náladometr“)	82
Příloha B – Adélčina sopka emocí (rozkreslení konkrétní situace)	83

**Příloha A – Adélčin teploměr emocí („náladometr“)**



**Příloha B – Adélčina sopka emocí (rozkreslení konkrétní situace)**

