

UNIVERZITA PARDUBICE  
FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2024

Bc. Dominika Pecková

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Odměny, tresty a motivace u dětí s poruchou autistického spektra

Diplomová práce

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Dominika Pecková**  
Osobní číslo: **H22249**  
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**  
Téma práce: **Odměny, tresty a motivace u dětí s poruchou autistického spektra**  
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

## Zásady pro vypracování

Diplomová práce se bude zabývat odměnami, tresty a motivací u specifické skupiny dětí předškolního věku s diagnózou poruchy autistického spektra. Bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměří obecně na odměny, tresty a motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu, dále vysvětlí specifické přístupy v oblasti odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra. V praktické části bude realizován kvalitativní výzkum, kde se prostřednictvím metody analýzy dokumentů a rozhovorů s rodiči, pedagogickými a dalšími participujícími pracovníky soustředíme na popis specifik odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra. Součástí praktické části bude také konkrétní případová studie. Hlavním cílem práce je zmapovat a popsat využití odměn, trestů a motivace při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.

Rozsah pracovní zprávy:  
Rozsah grafických prací:  
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BALTER, Lawrence a Catherine S. TAMIS-LEMONDA, ed. *Child psychology: a handbook of contemporary issues*. Third edition. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2016. ISBN 978-1-84872-483-9.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2024**

---

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.**  
děkan

---

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.**  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2023

## **PROHLÁŠENÍ AUTORA**

Prohlašuji:

Práci s názvem Odměny, tresty a motivace u dětí s poruchou autistického spektra jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 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. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30.11.2023

Bc. Dominika Pecková

## **PODĚKOVÁNÍ**

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce PaedDr. Zdence Šáňdorové, Ph.D. za její cenné rady, odborné vedení a také vstřícnost a pohotovost při konzultacích. Velké poděkování nadále patří všem mým informantům, kteří se mnou spolupracovali v rámci rozhovorů na praktické části práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé mé rodině za naslouchání a trpělivost.

## **ANOTACE**

Diplomová práce se bude zabývat odměnami, tresty a motivací u specifické skupiny dětí předškolního věku s diagnózou poruchy autistického spektra. Bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměří obecně na odměny, tresty a motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu, dále vysvětlí specifické přístupy v oblasti odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra.

V praktické části bude realizován kvalitativní výzkum, kde se prostřednictvím metody analýzy dokumentů a rozhovorů s rodiči, pedagogickými a dalšími participujícími pracovníky soustředíme na popis specifik odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra. Součástí praktické části bude také konkrétní případová studie. Hlavním cílem práce je zmapovat a popsat využití odměn, trestů a motivace při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Odměna, trest, motivace, motivační systém, porucha autistického spektra

## **TITLE**

Rewards, punishments and motivation in children with autism spectrum disorder

## **ANNOTATION**

The diploma thesis will deal with rewards, punishments and motivation for a specific group of preschool children with a diagnosis of autism spectrum disorder. It will be divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part will generally focus on rewards, punishments and motivation in the educational process, and will further explain specific approaches in the field of rewards, punishments and motivation for children with autism spectrum disorders.

In the practical part, qualitative research will be carried out, where, through the method of document analysis and interviews with parents, pedagogues and other participating workers, we will focus on describing the specifics of rewards, punishments and motivation for children with autism spectrum disorder. A specific case study will also be part of the practical part. The main goal of the work is to map and describe the use of rewards, punishments and motivation when working with children with autism spectrum disorder.

## **KEY WORDS**

Reward, punishment, motivation, motivational system, autism spectrum disorder

# OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK .....	10
SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK .....	12
ÚVOD.....	13
TEORETICKÁ ČÁST .....	14
1 Jedinec s diagnózou poruchy autistického spektra .....	14
1.1 Porucha autistického spektra.....	14
1.2 Historické pojetí pojmu.....	16
1.3 Klasifikace poruchy autistického spektra.....	17
1.4 Tři problémové oblasti společné pro poruchu autistického spektra.....	20
2 Předškolní věk a dítě s poruchou autistického spektra .....	23
2.1 Dítě předškolního věku s PAS .....	23
2.2 Předškolní vzdělávání dětí s PAS a legislativa .....	24
2.3 Přístupy k předškolnímu vzdělávání dětí s PAS .....	26
2.3.1 Strukturované učení .....	26
2.3.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) .....	28
2.3.3 Komunikační terapie (AAK) .....	29
2.3.4 Son Rise program.....	30
3 Motivace, odměny a tresty ve výchovně vzdělávacím procesu.....	31
3.1 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu.....	31
3.2 Odměny ve výchovně vzdělávacím procesu .....	33
3.3 Tresty ve výchovně vzdělávacím procesu.....	34
4 Specifické přístupy v oblasti motivace, odměn a trestů u dětí PAS .....	36
4.1 Specifické přístupy v oblasti motivace a odměn u dětí s PAS.....	36
4.1.1 Motivační systémy .....	37
4.2 Specifika trestů u dětí s PAS .....	40
4.2.1 ABC model funkční analýzy.....	40



4.2.2	Techniky formování disciplíny .....	41
PRAKTICKÁ ČÁST .....		43
5	Metodologie výzkumného šetření .....	43
5.1	Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky .....	43
5.2	Výběr a charakteristika informantů do výzkumné studie .....	43
5.3	Metoda, design a realizace výzkumného šetření .....	45
6	Zpracování, interpretace a vyhodnocení dat z výzkumného šetření .....	49
6.1	Případová studie .....	49
6.2	Rozhovory .....	52
6.3	Závěr výzkumného šetření .....	71
ZÁVĚR .....		73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....		74
PŘÍLOHY .....		79
	Informovaný souhlas .....	79
	Struktura rozhovoru .....	80

# SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

## Obrázky:

Obrázek 1 - Prevalence PAS; Zdroj: Centers for Disease Control and Prevention .....	15
Obrázek 2 - Diagnostické kódy pro PAS; Zdroj: MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti .....	19
Obrázek 3 - Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra; Zdroj: Autorka podle: Thorová, 2016, s. 60. ....	22
Obrázek 4 - Maslowova pyramida – hierarchie lidských potřeb; Zdroj: Chování zákazníka, s. 21 .....	32
Obrázek 5 - Strategie rozhovoru .....	46
Obrázek 6 - Myšlenková mapa případové studie.....	48

## Tabulky:

Tabulka 1 - Pohlaví informantů .....	53
Tabulka 2 - Věk informantů.....	53
Tabulka 3 - Vzdělání informantů .....	53
Tabulka 4 - Pracovní pozice informantů.....	54
Tabulka 5 - Zkušenosti s dětmi předškolního věku s PAS .....	54
Tabulka 6 - Počátek nastavení funkčního motivačního systému .....	56
Tabulka 7 - Motivační metoda.....	57
Tabulka 8 - Použití systému.....	58
Tabulka 9 - Funkčnost systému .....	59
Tabulka 10 - Funkčnost motivačního systému u participujících osob na výchově .....	60

Tabulka 11 - Nejčastější odměna.....	61
Tabulka 12 - Situace pro využití odměny.....	62
Tabulka 13 - Střídání odměny .....	63
Tabulka 14 - Nejčastěji používaná restrikce či trest.....	65
Tabulka 15 - Nejefektivnější restrikce či trest .....	66
Tabulka 16 - Situace pro využití restrikce či trestu .....	66
Tabulka 17 - Postup při nepřijetí restrikce či trestu dítětem.....	67
Tabulka 18 - Další postup.....	68
Tabulka 19 - Shoda instituce a rodiče.....	69
Tabulka 20 - Doplnění k tématu motivace, odměn a trestů u dětí s PAS .....	70

## **SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK**

AAK – Augmentativní a alternativní komunikace

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

ATCA – Autism Treatment Center of America

ČR – Česká republika

DSM – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

ICD – International Classification of Diseases and Related Health Problems

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů

MŠ – Mateřská škola

PAS – Porucha autistického spektra

PECS – Picture Exchange Communication System

SPC - Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací plán

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

## ÚVOD

Čím dál častěji se do povědomí nejen odborné, ale i laické společnosti dostává téma autismu – odborným označením porucha autistického spektra. Z obecného hlediska jde o poruchu, která daného jedince doprovází po celý jeho život. S jistotou se dá říci, že tato porucha ovlivňuje sociální a komunikační schopnosti jedince. Může se projevovat různými činnostmi, zvyky či chováním, které jsou odlišné od intaktní populace vrstevníků. Nelze je však definovat přesně, jelikož každý jedinec trpící touto poruchou má své individuální odchylky. Právě proto se tato diplomová práce bude zabírat motivací, odměňováním a tresty u dětí předškolního věku, které jsou touto nemocí zasaženy.

Pro teoretické nasycení práce jsou do studie zvoleny takové kapitoly, aby dokázaly čtenáři přiblížit dané téma. Práce začíná kapitolou, která obecně představí jedince s poruchou autistického spektra. V této kapitole bude popsána historie a kořeny této nemoci, bude zde zmíněna i prevalence, klasifikace poruchy a poukáže na hlavní problémové oblasti, které se jedinců mohou vyskytovat. Další důležitou úlohou je specifikace zvolené skupiny jedinců, kterými jsou právě děti předškolního věku s touto poruchou. Práce probírá legislativu spojenou s tímto tématem i přístupy a možnosti vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra. Analyzován bude i jeden z klíčových aspektů výchovně vzdělávacího procesu, kterým je motivace a s ní spojené odměny a tresty. Poslední kapitola teoretické části se bude zabývat motivací, odměnami a tresty v rámci specifického přístupu, který je zaměřen na děti s autismem v předškolním věku.

Cílem diplomové práce je poukázat na specifika motivace, odměňování a trestání u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Pro dosažení cíle budou využity rozhovory s pedagogickými pracovníky, rodiči a dalšími zainteresovanými jedinci. Práce bude sledovat a popisovat využití, například jakým způsobem jsou děti motivovány, jaké odměny u nich fungují či jaké jsou nejefektivnější regulace, restrikce či tresty. Pro lepší pochopení problematiky a celého tématu ze strany čtenářů je do práce zakomponována konkrétní případová studie. Hlavním a očekávaným přínosem výzkumu je zmapování a popsání využití motivace, odměn a trestů při práci s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Jedinec s diagnózou poruchy autistického spektra

První kapitola se bude zabývat tématem poruchy autistického spektra. Tento pojem bude prolínat celý text diplomové práce. Nadále bude zmiňován například pod zkratkou PAS, ale i pod synonymy jako je autismus či porucha.

Tato kapitola provede čtenáře obecným pojetím poruchy autistického spektra, jelikož se ještě před čtvrt stoletím o autismu moc nemluvilo ani nevědělo. Situace se ale za tuto dobu naprosto změnila, proto práce poukazuje na znepokojující nárůst poruchy, takzvanou prevalenci. Dále se kapitola bude věnovat historickému pojetí PAS, ale i třem problémovým oblastem, které jsou pro poruchu typické. Neméně důležitá podkapitola se bude zabývat klasifikací pojmu poruchy autistického spektra, jelikož se v roce 2022 změnila revize Mezinárodní klasifikace nemocí.

### 1.1 Porucha autistického spektra

*„Psychický vývoj bývá členěn do různě dlouhých, na sebe navazujících vývojových fází. Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické změnami, k nimž v této době obvykle dochází.“<sup>1</sup>* Pokud se ale u dítěte objevují výkyvy v jednotlivých vývojových oblastech, je třeba se na tento problém zaměřit. Zvláště pak, pokud se jedná o takzvanou *triádu problémových oblastí*, kam se řadí problémy s komunikací, sociálním chováním a představitostí, které mohou předpovídat poruchu autistického spektra.<sup>2</sup> Ta se pojí se závažným vrozeným neurovývojovým defektem na bázi neurobiologie. Lékařská společnost se domnívá, že se může jednat o narušení v oblasti kůry mozkové, limbického systému, mozečku, cingulárního kortexu nebo hipokampu. Z hlediska etiologie má autismus velmi rozptýlené příčiny, tudíž se na každém jedinci může projevit jiným způsobem.<sup>3</sup> Rozmanitá podoba a také odlišná míra intenzity definuje pojem spektrum, které zastává své místo v názvu poruchy.<sup>4</sup> Jedinci s poruchou autistického spektra

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0. s. 19.

<sup>2</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 15.

<sup>3</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 51-52.

<sup>4</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 13.

„se na první pohled neliší od svých vrstevníků“<sup>5</sup>, mají ale jinou strukturu myšlení než zbytek intaktní populace, a proto do plné míry nechápu sebe ani okolní svět.

V posledních letech se hovoří o znepokojujícím nárůstu případů PAS v celosvětovém měřítku, kdy například americká studie prevalence autismu udává, že výskyt dětí s PAS ve věku 8 let je 1 z 36 dětí (2,8 %). Diagnóza PAS je také častější u chlapců (3,6 % – 4 %) nežli u dívek, které se ale v roce 2020 četností dostaly poprvé nad 1 %. Průměrný výskyt autismu tato studie odhaduje na 1,1 % – 2,5 % v celkové populaci. Důvodem tohoto prudkého nárůstu může ale být i fakt lepší dostupnosti služeb nebo přesnější diagnostiky.<sup>6</sup>

Zjištěná prevalence poruchy autistického spektra  
ADDM Network 2000-2020 Kombinace dat ze všech lokalit

Rok dozoru	rok narození	Počet hlášení o počtu webů ADDM	Kombinovaná prevalence na 1 000 dětí (rozsah napříč weby ADDM)	To je asi 1 z X dětí
2020	2012	11	27,6 (23,1-44,9)	1 z 36
2018	2010	11	23,0 (16,5-38,9)	1 ze 44
2016	2008	11	18,5 (18,0-19,1)	1 z 54
2014	2006	11	16,8 (13,1-29,3)	1 z 59
2012	2004	11	14,5 (8,2-24,6)	1 z 69
2010	2002	11	14,7 (5,7-21,9)	1 z 68
2008	2000	14	11,3 (4,8-21,2)	1 z 88
2006	1998	11	9,0 (4,2-12,1)	1 ze 110
2004	1996	8	8,0 (4,6-9,8)	1 ze 125
2002	1994	14	6,6 (3,3-10,6)	1 ze 150
2000	1992	6	6,7 (4,5-9,9)	1 ze 150

Obrázek 1 - Prevalence PAS; Zdroj: Centers for Disease Control and Prevention

<sup>5</sup> HRADILKOVÁ, Terezie. *Praxe a metody rané péče v ČR: průvodce sociálním modelem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1386-4. s. 88.

<sup>6</sup> Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder: Prevalence. *Centers for Disease Control and Prevention* [online]. Atlanta: Clifton Road, 2022 [cit. 2023-08-14]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

## 1.2 Historické pojetí pojmu

Autismus a jeho prvky se ve společnosti projevovaly již několik století, jen nebyly řádně vymezeny. Například lidé posedlí ďáblem, kteří žili ve středověku či svaté děti v době Hippokratově, co na sebe strhávaly značnou pozornost svým zvláštním a nápadným chováním.<sup>7</sup>

Z historického hlediska se se vznikem pojmu autismu pojí pět hlavních milníků, které ho formovaly do dnešní podoby. Prvním z nich je rok 1911, kdy švýcarský psychiatr Eugen Bleuler poprvé použil termín autismus, který spojoval se schizofrenními symptomy u svých pacientů. Druhý mezník se pojí se jménem Leo Kanner, který v roce 1943 použil odborný výraz dětský autismus. Problémové příznaky se objevovaly v komunikaci a sociální interakci, tudíž autismus již nebyl spojen se schizofrenií.<sup>8</sup> Kanner odvodil pojem autismus od řeckého slova *autos*, které znamená *sám*, aby vyjádřil svůj názor, že tyto děti jsou osamělé a ponořené do hloubi své fantazie. Celou tuto éru byl autismus přiřazován k duševním poruchám. To se ale změnilo v roce 1966, kdy profesor Rutter z Velké Británie na základě svých studií dokázal, že se jedná o poruchu vývojovou. Čtvrtým evolučním mezníkem se stal rok 1979, kdy Gouldová a Wingová poprvé uvedly diagnostický pojem poruchy autistického spektra. Pátým mezníkem je zařazení autismu pod zaštiťující pojem pervazivních vývojových poruch. Ty byly v roce 1980 zapsány do Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-III) a v roce 1993 i do Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN-10).<sup>9</sup>

Nyní je v platnosti již jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kde: „*Porucha autistického spektra je charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů nebo činností, které jsou zjevně atypické nebo nadměrné pro jedince, věk a sociokulturní kontext.*“<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 32.

<sup>8</sup> HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9. s. 11-12.

<sup>9</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 32-59.

<sup>10</sup> MKN-11. *MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti* [online]. World Health Organization: World Health Organization, 2022 [cit. 2023-08-18]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>



### 1.3 Klasifikace poruchy autistického spektra

Ještě před nedávnem se poruchy autistického spektra neboli PAS řadily dle International Classification of Diseases and Related Health Problems ve zkratce ICD, u nás jako MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů revize deset, do okruhu pervazivních vývojových poruch pod kódem F84. „*Slovo pervazivní znamená všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech.*“<sup>11</sup> Tato skupina pervazivních vývojových poruch (F84) byla dle MKN-10 rozdělena na:

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

V této chvíli je pro odhalování poruchy autistického spektra používána 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-11), která nabyla platnost dne 01.01.2022 s přechodným obdobím na pět let. Je určena pro celou Evropu a vydala ji Světová zdravotnická organizace.<sup>12</sup> Druhý využívaný manuál pro diagnostiku PAS vydala Americká psychiatrická asociace v roce 2013. Jedná se o Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-5), který využívají převážně ve Spojených státech amerických.<sup>13</sup>

V aktuální revizi MKN-11 je vyobrazeno mnoho změn. Technicistně se liší novým systémem kódování a obsahové změny se dotkly i skupiny pervazivních vývojových poruch

---

<sup>11</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 59.

<sup>12</sup> UZIS ČR. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022 [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

<sup>13</sup> *DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS FIFTH EDITION DSM-5™* [online]. 5. American Psychiatric Association, 2013 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20\\_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)

(F84), která zcela zanikla a nahradila ji kategorie 06 – Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy.<sup>14</sup>

Poruchy neurovývoje jsou: „poruchy chování a kognitivních funkcí vznikající během vývojového období, které zahrnují značné obtíže při osvojování a provádění specifických intelektuálních, motorických, jazykových nebo sociálních funkcí. ... Ačkoli behaviorální a kognitivní deficity jsou přítomny u mnoha duševních poruch a poruch chování, které mohou vzniknout během vývojového období (např. schizofrenie, bipolární porucha), do této skupiny jsou zahrnuty pouze poruchy, jejichž základní rysy jsou neurovývojové. Předpokládaná etiologie neurovývojových poruch je složitá a v mnoha jednotlivých případech není známa, ale předpokládá se, že jsou primárně způsobeny genetickými nebo jinými faktory, které jsou přítomny od narození. ... Některé neurovývojové poruchy mohou také vzniknout v důsledku zranění, nemoci nebo jiného poškození centrálního nervového systému, pokud k tomu dojde během vývojového období.“<sup>15</sup> Primárně mezi neurovývojové poruchy dle klasifikace MKN-11 spadají:

- Poruchy duševního vývoje – kód 6A00
- Vývojové poruchy řeči nebo jazyka – kód 6A01
  - Vývojová porucha zvuku řeči – kód 6A01.0
  - Vývojová porucha plynulosti řeči – kód 6A01.1
  - Vývojová porucha jazyka – kód 6A01.2
- Porucha autistického spektra – kód 6A02
- Vývojová porucha učení – kód 6A03
- Vývojová porucha motorické koordinace – kód 6A04
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou – kód 6A05
- Stereotypní porucha pohybu – kód 6A06
- Jiné specifikované neurovývojové poruchy – kód 6A0Y

K neurologickým vývojovým poruchám lze zařadit i:

---

<sup>14</sup> UZIS ČR. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022 [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

<sup>15</sup> MKN-11. MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti [online]. World Health Organization: World Health Organization, 2023 [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F1516623224>

- Tourettův syndrom – kód 8A05.00
  - Chronická motorická tiková porucha – kód 8A05.01
  - Chronická fonická tiková porucha – kód 8A05.02

Různé typy poruch autistického spektra z kategorie pervazivních vývojových poruch (F84) byly tedy zrušeny a nahrazeny pouze kódem 6A02 – Porucha autistického spektra. Díky nové revizi MKN-11 má PAS dva diagnostické kvalifikátory, které poruchu rozdělují do několika dalších podtypů (viz Obrázek 2). Prvním z těchto kvalifikátorů je intelektový vývoj, kde jsou pozorovány dvě skutečnosti:

1. Zda člověk trpí poruchou duševního vývoje. (s)
2. Zda člověk netrpí poruchou duševního vývoje. (bez)

Druhý diagnostický ukazatel je stupeň jazykového vývoje. Ten slouží k upřesnění stupně narušení funkčního jazyka, který se vztahuje například ke schopnosti vyjádřit své potřeby, a to ať mluveným či psaným slovem. Jedná se o rozsah narušení:

1. Mírné nebo žádné narušení.
2. S narušením, kdy jedinec není schopen používat fráze a slova.
3. Úplné narušení nebo absence jazyka.<sup>16</sup>

Tabulka 6.5 Diagnostické kódy pro poruchu autistického spektra

	s mírným nebo žádným postižením funkčního jazyka	s narušeným funkčním jazykem	s úplnou nebo téměř úplnou absencí funkčního jazyka
bez poruchy duševního vývoje	6A02.0	6A02.2	—
s poruchou duševního vývoje	6A02.1	6A02.3	6A02.5

Obrázek 2 - Diagnostické kódy pro PAS; Zdroj: MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti

K poruše autistického spektra existují ještě dva přidružené kódy. Pokud by danému jedinci nepřípadly znaky předešlých kritérií, mohlo by se jednat o 6A02.Y - Jiná specifikovaná porucha autistického spektra nebo 6A02.Z – Porucha autistického spektra nespecifikovaná.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> MKN-11. *MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti* [online]. World Health Organization: World Health Organization, 2022 [cit. 2023-08-18]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

<sup>17</sup> Tamtéž.

## 1.4 Tři problémové oblasti společné pro poruchu autistického spektra

Typickým obdobím pro vznik PAS je rané dětství, i když se porucha může ukázat až opožděně, „*kdy sociální nároky překročí omezené možnosti.*“<sup>18</sup> Platí zde pravidlo, že „*modelový autista neexistuje.*“<sup>19</sup> Lorna Wingová však v roce 1979 popsal autistické problémové oblasti, ve kterých specifikovala tři narušené funkce a nazvala je takzvanou *triádou* (také jako triáda deficitů či autistická triáda). Jednalo se o poškození v oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti.<sup>20</sup> MKN-11, která má od roku 2022 přechodné pětileté období pro ustálení, již hovoří o tzv. dyádě. Ta byla blíže specifikována v předchozí kapitole.

### Komunikace

Obecně je: „*Typický způsob, jakým si děti osvojují slova. ... Děti se nesnaží uhodnout, na co má dospělý v úmyslu odkazovat: Spíše je to dospělý, kdo uhodne, na co se dítě soustředí, a pak dodá vhodné slovo.*“<sup>21</sup> Pro toto odkazování je velmi důležitým prvkem oční kontakt a porozumění. V roce 2007 zkoumala skupinka výzkumníků jak děti s autismem, tak děti s odpovídajícím vývojem, které používaly při učení slov pozornost a záměr. Během výzkumu zjistili, že obě skupiny dětí využívaly během komunikace pohled do očí, ale děti s autistickou poruchou se dokázaly novou komunikační situaci naučit pouze tehdy, když byla percepčně vyznačená nebo měla předvídatelný výsledek.<sup>22</sup> Děti s PAS obecně mívají velké problémy s komunikací, ať již mají řeč vyvinutou nebo ne (echolálie – opakování vět, nepochopení, vyjadřování nebo udržení komunikace).<sup>23</sup>

### Sociální interakce

Thorová uvádí, že sociální chování a sociální interakci můžeme pozorovat již v prvních dnech jedincova života, kdy se dítě například pokouší o oční kontakt nebo sociální úsměv.

---

<sup>18</sup> MKN-11. *MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti* [online]. World Health Organization: World Health Organization, 2022 [cit. 2023-08-18]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

<sup>19</sup> JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2. s. 74.

<sup>20</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 57.

<sup>21</sup> BALTER, Lawrence a Catherine S. TAMIS-LEMONDA, ed. *Child psychology: a handbook of contemporary issues*. Third edition. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2016. ISBN 978-1-84872-483-9. s. 45.

<sup>22</sup> Tamtéž. s. 60-61.

<sup>23</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

Každým dalším měsícem se pak toto chování upevňuje a prohlubuje. Děti s PAS mají ale tento vývoj opožděn či zcela narušen a některé ze sociálních dovedností mohou plně postrádat. Dále také poukazuje na to, že existují dva protipóly v chování dětí s poruchou autistického spektra. Prvním z nich je pól *osamělý*, kdy se dítě snaží z kontaktu nějakým způsobem uniknout (ignorace, hučení, schovávání). Naproti tomu je zde pól *extrémní*, kde dítě nemá žádné sociální zábrany (preferuje mnoho doteků, baví se s každým na setkání, ...). Thorová ve své knize z roku 2016 popisuje, že Wingová nadále popsala typy sociální interakce u lidí s PAS, které je i nyní vhodné používat při diagnostických závěrech, i když se způsob sociálního chování může s věkem proměňovat. Jedná se o typ *osamělý*, kdy jedinci neprojevují zájem se stýkat s vrstevníky a upřednostňují činnosti, kde mohou být o samotě. Děti, které se sociálnímu kontaktu s vrstevníky nevyhýbají, nejsou však schopny ho sami vyvolávat, se řadí do typu sociální interakce – *pasivní*. Třetím typem je typ *aktivní – zvláštní*, kdy jedinci rádi navazují vztah s ostatními, bohužel však nepřiměřenou formou (například formou agrese nebo naopak přílišného intimního kontaktu). Čtvrtý je *formální* typ sociální interakce. Lidé tohoto typu mají obvykle silnou touhu dodržovat pravidla a rituály, pokud tomu tak ale není, může nastat pocit nelibosti, který nebude skryt. Posledním typem je typ *smíšený – zvláštní*, jak již z názvu vyplývá, jedná se o typ chování, které může být složeno ze všech ostatních uvedených typů.<sup>24</sup>

### **Představivost**

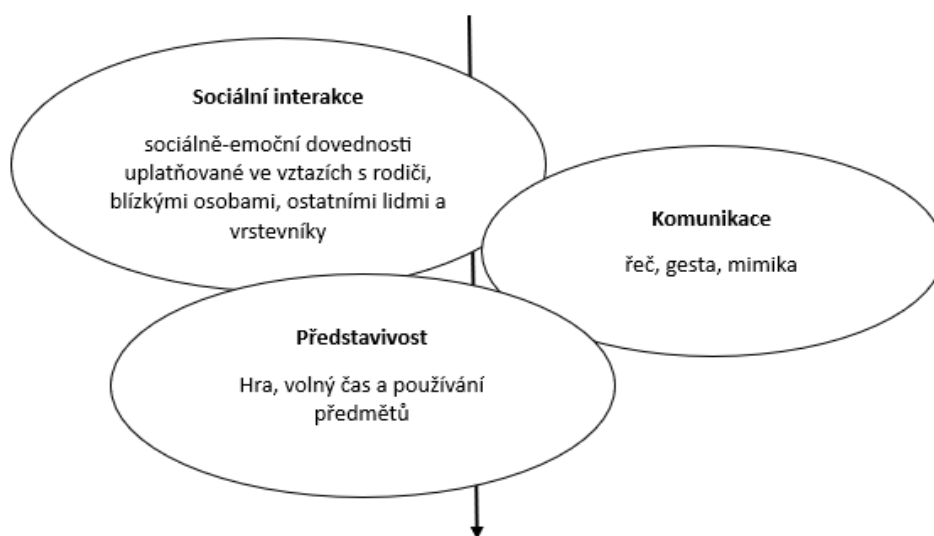
V oblasti představivosti mají jedinci s PAS tendence k opakujícím se stereotypním zájmům, chování či aktivitám. Možným příkladem je výběr hry či aktivity, u které dokáží strávit hodiny, ale i delší časový úsek, jako je třeba několik let. Pokud bychom hovořili o zájmech dětí s PAS, jednalo by se především o mobilní telefony a jinou elektroniku, dinosaury, vesmír, čísla nebo kartografii. Děti s poruchou autistického spektra většinou vyžadují přesné postupy a dodržování rituálů. Pokud jsou ale porušeny, mohou u dítěte vyvolat afekt (pro zlepšení lze využít například minutku). Jedním z největších problémů u těchto dětí je jejich lpění na jednom typu nebo barvě jídla, což může velmi ovlivnit jejich fyzické zdraví.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 63-99.

<sup>25</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 19.

K této autistické triádě se mohou přidružit ještě další nespecifické rysy v chování. Vážné nedostatky ovlivňují a narušují rodinné, osobní i jiné důležité vztahy a provází člověka celý jeho život. Příznaky se však během vývoje jedince mohou v oblasti intenzity měnit. Některé se mohou vytratit, jiné zase prohloubit. Pokud je však pro jedince zvolena správná intervence, může se porucha časem zmírnit a jedinec tak může lépe fungovat ve společnosti.<sup>26</sup>



Obrázek 3 - Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra; Zdroj: Autorka podle: Thorová, 2016, s. 60.

<sup>26</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

## 2 Předškolní věk a dítě s poruchou autistického spektra

Předškolní období je podle Vágnerové chápáno jako fáze přípravy na život ve společnosti a vymezuje se od 3 do 6 až 7 let věku dítěte. Dítě se v tomto období intuitivně snaží poznávat svůj nejbližší svět a osvojovat si zdejší pravidla chování. V předškolákovi ale stále přetrvává egocentrismus, který jeho úsudek může ovlivnit. Jelikož děti občas nechápou realitu, využívají magičnosti a fantazie k jejímu dokreslení. Myšlení předškolních dětí funguje na bázi emocionality, přesněji řečeno se odvíjí od jejich přání a tužeb. Zároveň si ale díky kauzálním mapám uvědomují souvislosti a příčiny. Tudíž si dokáží představit, co by mohlo nebo mělo nastat v určité situaci. To vše na základě pozorování, experimentace a vysvětlování. Velká změna nastává i v rámci socializace, kdy dochází k přesahu rodiny a rozvíjí se vztahy s vrstevníky, se kterými dítě musí v instituci pobývat.<sup>27</sup>

Začátek předškolního období je připisován nástupu do mateřské školy, což je podle Thorové klíčovým okamžikem, jelikož první upozornění na chování a odlišnost dítěte od jeho intaktních spolužáků iniciují právě pedagogičtí pracovníci. Rituály, problémové chování nebo zvláštní či opakující se zájmy jsou pro pedagogy nejčastějšími varovnými signály a vzniká tak velká pravděpodobnost, že bude dítě posláno na odborné vyšetření. Předškolní vzdělávání proto zastává velmi důležitý moment pro určení diagnózy, díky které se nadále zahajuje včasná intervence. Povinná školní docházka do základní školy pak toto období předškolního věku ukončuje.<sup>28</sup>

### 2.1 Dítě předškolního věku s PAS

Po nástupu do předškolního zařízení, kdy se dítě stane součástí nějakého většího kolektivu, se mohou příznaky a nápadnosti v chování zviditelnit. Tato stresující situace, které dítě musí čelit samo bez rodičů, může zapříčinit zhoršení chování, psychosomatické potíže nebo i vývojový regres (ztráta osvojených dovedností).<sup>29</sup> Thorová také popisuje, že děti s PAS mají odlišné smyslové vnímání než jejich intaktní vrstevníci, což zapříčiňuje zvýšenou vybíravost potravin, které konzumují. Jídlo tak často odmítají, a to nejen z důvodu neofobie (strach

---

<sup>27</sup> VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0. s. 171-266.

<sup>28</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 246.

<sup>29</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 89.

z nového jídla), ale i z nemožnosti dodržení rituálů s ním, proto u dětí a osob s poruchou autistického spektra je velká pravděpodobnost, že u nich nastane porucha příjmu potravy.<sup>30</sup>

Viděné příklady rituálů:

- Dítě si musí hrát u jídla s vláčky, jinak do sebe nic nevpraví. → Zde je výhoda nepozornosti, a tak pedagogové a asistenti mohou dětem zkusit podávat i nová jídla.
- Dítě dostane meloun/okurku na prkénku, ale musí si ho/ji samo nakrájet a dávat do úst, jinak propukne agresivní reakce.
- Dítě dostane oběd, který jí, ale během jídla nikdy nepije. → Do pití nesmí být nuceno, jinak s konzumací přestane.

Postupem času, kdy je překonán první šok ze zařízení a začlenění, se děti začínají přizpůsobovat. Dochází ke zlepšení řečových dovedností a zvýšení tolerance u nových podnětů a zvuků. Dokonce některé děti začínají přijímat potraviny bez větších překážek. Bohužel však tato situace neplatí pro všechny děti s diagnostikovanou poruchou, ale spíše pro mírnější formy autismu. Období předškolního věku Thorová popisuje jako znovunabývání ztracených dovedností, kdy až 75 % rodičů uvedlo, že se jejich děti opět začaly zlepšovat v některých dovednostech, které dříve ovládaly, ale ztratily je.<sup>31</sup>

## 2.2 Předškolní vzdělávání dětí s PAS a legislativa

Jedním ze zásadních milníků systému českého školství se stal rok 1989, kdy se u nás začali vzdělávat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, a to na základě zákona č. 390/1991 Sb., O předškolních a školských zařízeních.<sup>32</sup> Celkové zdůraznění situace ohledně žáků se SVP legislativně podpořil zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), přesněji řečeno vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.<sup>33</sup> Ta byla v roce 2016 nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

---

<sup>30</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Problematika stravování u dětí s autismem*. Společnost pro výživu [online]. 2021 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: [https://www.vyzivaspol.cz/wp-content/uploads/2021/11/05\\_Thorova.pdf](https://www.vyzivaspol.cz/wp-content/uploads/2021/11/05_Thorova.pdf)

<sup>31</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 246-248.

<sup>32</sup> PÁLOVÁ, Helena. *Praxe inkluze dítěte v mateřské škole - děti s autismem: druhá metodická příručka pro učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice a Integrovaný poradna Montessori, 2017. ISBN 978-80-7560-051-6. s.12.

<sup>33</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)



a žáků nadaných.<sup>34</sup> Dalším důležitým bodem bylo přijetí novely č. 178/2016 Sb., díky které začala platit povinnost splnění posledního roku povinné školní docházky v MŠ (děti, co do srpna dovrší 5 let).<sup>35</sup> Šporclová poukazuje na formy a možnosti výuky:

- Individuální integrace do běžného typu mateřské školy.
- Skupinové integrace se zařazením do specializovaných tříd pro žáky s PAS.
- Individuální integrace do MŠ pro žáky s jiným zdravotním handicapem.
- Individuálního vzdělávání.
- Kombinací kolektivní integrace a individuální práce mimo třídu.<sup>36</sup>

S jistotou můžeme konstatovat, že předškolní vzdělávání má pro intaktní děti a zvláště pak pro děti s poruchou autistického spektra klíčový význam, a to hned z několika důvodů:

1. Velmi důležité je včasné odhalení PAS. Když je diagnóza stanovena, může se ihned navázat ranou intervencí, díky které je většinou zlepšen další celkový vývoj.
2. Navazuje prostředí mateřské školy. To podporuje začleňování do kolektivu a umožňuje tak dětem s PAS rozeznávat sociální interakce a lépe na ně reagovat.
3. Individuální přístup umožňuje vytvořit vzdělávací plán, který podporuje specifické potřeby každého dítěte.
4. Předškolní vzdělávání dětí s PAS podporuje jejich přizpůsobivost ke školnímu prostředí. Tato jejich adaptace nadále ovlivňuje jejich postup formálním vzděláváním a následně pak ovlivňuje jejich společenský život.
5. Neméně důležitá je také podpora rodiny.

V rámci předškolního vzdělávání dítěte s PAS je nejdůležitější brát v potaz, že: „*Cílem práce s dítětem s PAS v předškolním vzdělávání je vytvoření pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy.*“<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. *ZÁKONY PRO LIDI* [online]. 2016 [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

<sup>35</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 128.

<sup>36</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 73.

<sup>37</sup> VĚRA, Čadilová, Žampachová ZUZANA a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga žáků s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: [https://a2daa17fbc.clvaw-cdnwnd.com/c5bdb76085e280aac78c9a7bcdfa53c2/200017794-eb885ec81f/PAS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](https://a2daa17fbc.clvaw-cdnwnd.com/c5bdb76085e280aac78c9a7bcdfa53c2/200017794-eb885ec81f/PAS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf)

## 2.3 Přístupy k předškolnímu vzdělávání dětí s PAS

Předškolní stádium vzdělávání dětí s autismem se zaměřuje převážně na zmírňování obtíží a na zlepšení komunikačních, sociálních a jiných adaptačních dovedností. Jelikož porucha autistického spektra je velmi proměnlivá, nelze očekávat, že u všech bude fungovat stejný přístup. Každé dítě má svou osobnost, se kterou se pojí individuální potřeby. Je proto důležité cílit na specifické a konkrétní obtíže, a to nejlépe formou individualizovaného terapeutického plánu. Ten je speciálně přizpůsoben každému jednotlivci a jeho cílem je: „*snaha o maximalizaci fungování dítěte v jeho přirozeném prostředí (v rodině, ve škole) a snaha o dosažení co největší samostatnosti dítěte.*“<sup>38</sup> Strategická opatření od Thorové se snaží jedincům s poruchou umožnit žít běžným způsobem života, a to díky:

- Adaptaci prostředí a životního stylu.
- Rozvíjení schopností a dovedností.
- Adekvátní motivaci.
- Tréninku relaxace a relaxačních technik.
- Nacvičování zvládnání vzorových situací.
- Zdokonalování znalostí terapeutů, učitelů a rodičů.<sup>39</sup>

Kvalitu života jedinců s PAS může ovlivnit a zlepšit mnoho terapeutických přístupů a metod. Předškolní vzdělávání hraje klíčovou roli pro jejich správné zvolení. Uvedeme si zde několik příkladů.

### 2.3.1 Strukturované učení

Přístup strukturalizace využívá snad každý z nás. V cizině se řídíme podle piktogramů, vedeme si diáře na úkoly, které postupně plníme nebo si organizujeme věci na svém pracovním místě, aby se nám lépe pracovalo. Jakákoliv struktura nám do života vnese určitá pravidla a řád. Stejně je to i pro děti s PAS, kdy strukturalizace a strukturované učení je ve spojení s nimi zmiňováno velmi často. Jedná se o speciálně pedagogický přístup, který pomáhá žákům s poruchou autistického spektra se vyjadřovat jak ve výchovně vzdělávacím procesu, tak v normálním životě.<sup>40</sup> Jeho postup je založen na behaviorálním přístupu vycházejícím

<sup>38</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 62.

<sup>39</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 402.

<sup>40</sup> Autismport. *Strukturované učení* [online]. 2021 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>

z amerického programu Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children, tzv. TEACCH program a z Loovasovy intervenční terapie.<sup>41</sup> Žampachová a Čadilová řadí k hlavním principům této metodiky:

- *Individualizaci* – zde bychom měli poznat jedincovy individuální potřeby, které se nesmí přehlížet a jsou velice důležité pro volbu postupů a metod při další spolupráci.
- *Strukturalizaci* – ta zajišťuje řád a neměnnou rutinu. Lidé s autismem nemají rádi často se měnící věci a chaos. Strukturalizace tyto situace řeší a nahrazuje je jistotou a bezpečím. Stává se tak na základě 4 forem:
  1. *Strukturalizace prostoru*, kdy předvídatelná a jasná organizace prostoru vede jedince s autismem k lepší adaptaci a orientaci při změnách.
  2. *Struktura činnosti* se týká zadaných pracovních úkolů. Dítě je seznámeno s časovým rámcem práce i s jednotlivými kroky úkolu.
  3. *Struktura pracovního místa* je založena na výběru individuálního pracovního prostoru pro každé dítě.
  4. *Struktura času* znázorňuje denní/týdenní/měsíční režim, který se individuálně přizpůsobuje každému jedinci. Tyto režimy existují ve formě nástěnné nebo přenosné a odpovídají na otázky typu „Co?“ a „Kdy?“.
- *Vizualizaci* – vizuální vnímání a myšlení pomáhá těmto lidem chápat informace, získávat je a dále je interpretovat. Děje se tak na základě faktu, že u cílové skupiny jedinců s PAS převažuje zraková percepce nad ostatními způsoby získávání informací.
- Jako poslední princip uvádějí *motivaci*, kde se jedná spíše o dodání vnější motivace jedincům s PAS. Tato motivace ovlivňuje způsob chování a upevňuje vzorce chování.<sup>42</sup>

Obecně se strukturované učení snaží o rozvíjení silných stránek lidí s poruchou autistického spektra. I když s sebou nese i negativní postoje, jde o celoživotní podporu vycházející z myšlenky, že: „*Jen ten, kdo rozumí, co se od něj chce, může jednat odpovídajícím způsobem.*“<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 68-69.

<sup>42</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

<sup>43</sup> Autismport. *Strukturované učení* [online]. 2021 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>

### 2.3.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

Jednou z nejčastěji používaných metod pro vzdělávání dětí s PAS je ABA terapie, která se zaměřuje na posilování a změnu daného chování, mezi které patří zejména jazykové, sociální a emoční. Behaviorální terapie pomáhá jedincům s autismem učit se novým schopnostem a zbavovat se či snižovat nežádoucí chování. Děje se tak díky systematickému posilování chtěné reakce. Ta je upevňována zejména pozitivními odměnami. Pokud ale jedinec překročí určité hranice chování, nastává trest, a to například v podobě ignorace či rázné odpovědi „ne“.<sup>44</sup>

Počátky behaviorální analýzy sahají již do 30. let 20. století, kdy americký psycholog B. F. Skinner ve své knize popsal, jak se lidé učí z následků svého chování. Dospěl tak ke zjištění, že pokud se chování odmění, patrně se bude opakovat. Od 60. let se ABA terapie uplatňuje i při výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra a nyní se využívá u zdravých i handicapovaných lidí různého věku. Obsah vzdělávání behaviorální analýza rozděluje do kratších celků, které mají jasně formulované postupy s logickou návazností. Program behaviorální analýzy se zaměřuje na komplexní rozvoj (schopnosti kognitivní, sociální, komunikační, ...), ale cílí také na základní dovednosti, jako je napodobování, naslouchání, osobní hygiena a tak dále. Pro ABA terapii je jedním ze základních principů individuální přístup, kdy je celá intervence přizpůsobena jedinci a jeho rodině. Existují ale společné znaky, které by měly aplikovanou behaviorální analýzu doprovázet:

- Dozor odborného pracovníka.
- Znat terapeutický účel a určit si vyhodnocovací stupnici.
- Inovace metod a cílů.
- Zaměření na problémové dovednosti.
- Učení od jednoduššího ke složitějšímu.
- Důraz na posilování kladného chování.
- Generalizace (zevšeobecnění) naučených dovedností a jejich každodenní využívání.
- Utváří posloupnost žádoucího a nežádoucího chování.
- A mělo by se úzce spolupracovat s rodinou.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 406.

<sup>45</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

V oblasti nauky nových věcí je ABA terapie nadmíru efektivní. Metoda je však pro využívání velmi náročná, jelikož každý krok intervence je individuálně přizpůsoben na základě pozorování.<sup>46</sup> V České republice je ABA terapie zpoplatněnou službou. Její cena se pohybuje mezi 500-800 Kč/hod a doporučená intervence je okolo 25 hodin týdně. V roce 2018 byli v ČR a SR pouze čtyři certifikovaní terapeuti.<sup>47</sup>

### 2.3.3 Komunikační terapie (AAK)

U dětí s poruchou autistického spektra se často objevuje nefunkční komunikace. Mnohdy některé děti nekomunikují vůbec, proto se snad každý rodič dítěte s PAS snaží najít nějaký efektivní způsob komunikace, jež by mezi nimi mohla probíhat. Metody augmentativní a alternativní komunikace (AAK) se používají jako podpůrný systém u jedinců, kteří nemluví či u dětí předškolního věku, které mají nedostatečně vyvinutou řeč.<sup>48</sup> „Slovo augmentativní ukazuje, že mohou být tyto intervence použity ke zlepšení efektivity komunikace skrze existující prostředky (včetně řeči), zatímco alternativní naznačuje vyvíjení systémů, které dočasně či trvale nahrazují řeč.“<sup>49</sup> Jedná se o využití piktogramů, obrázků a symbolů. Dále pak komunikace za pomoci komunikačních knih a tabulek, nácvik znakové řeči či používání dalších forem AAK.

Za hlavní přístup komunikační terapie je považován britský Picture Exchange Communication Systém (PECS), který se v České republice transformoval do podoby Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Ten vizualizuje jednotlivé úkoly, kroky, předměty a tak dále, prostřednictvím alternativních komunikačních karet. Pokud ale chceme komunikaci dítěte podporovat vizualizovanými prostředky, mělo by být na takové vývojové úrovni, aby jim rozumělo. Pakliže dítě nemá zájem o komunikaci, i přesto, že jí rozumí, můžeme připravit nácvik pro pochopení komunikace, který bude zakončen získáním oblíbeného předmětu, činnosti či jiné osobně chtěné věci.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

<sup>47</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 64.

<sup>48</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 408.

<sup>49</sup> BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1. s. 48.

<sup>50</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

### 2.3.4 Son Rise program

Son Rise program (Option therapy) bývá také někdy označován jako terapie volbou. Pracuje s myšlenkou, že poruchu autistického spektra člověk nemůže mít do konce života. Hlavní roli terapeuta zde zastávají rodiče, kteří dítě totálně akceptují a bezmezně milují, a na základě těchto faktů s ním také pracují. Terapie je velmi intenzivní (až 40 hod/týdně) a dítě je stále povzbuzováno ke kontaktu s dospělými. Za základní principy je považován:

- Joining, což je takzvané připojení se k dítěti.
- Využívání vlastní motivace a interakční hry, které jsou důležité pro princip učení.
- 3E (energy, enthusiasm, excitement) – energie, entuziasmus a nadšení.
- Aktivními účastníky terapie jsou rodiče.
- Neodsuzování, optimistický postoj, nerozptylující a bezpečné prostředí.<sup>51</sup>

Program Son Rise založili manželé Kaufmanovi. Ti ho vytvořili díky osobní zkušenosti, jelikož se jim narodil syn, kterému byl diagnostikován autismus a těžká mentální retardace. Stránky ATCA (Autism Treatment Center of America) popisují, jak manželé Kaufmanovi se synem tvrdě a inovativně pracovali, a díky metodě Son Rise je dnes jejich syn plně zdravý.<sup>52</sup> Terapie volbou je časově i finančně náročná, proto ji v České republice využívá jen několik málo rodin. Bývá také velmi kritizována, jelikož připouští vyléčení, což z hlediska vědy a medicíny nekoresponduje se současnými poznatky.<sup>53</sup>

Děti s autismem se od sebe vždy nějakým způsobem liší. Mohou to být rozdíly v komunikaci, sociálních a adaptačních dovednostech, mentální úrovni či výskytu symptomů, které autismus doprovází. Proto je pro další postup a intervenci důležité správné zvolení metody, která by měla být finančně dosažitelná, efektivní a uspokojitelná. Bazalová uvádí, že nejvhodnější je kombinace přístupů, které v sobě nesou prvky systematičnosti, včasnosti, důslednosti, kvalifikovanosti a postupu vpřed.<sup>54</sup> Na závěr je nutné dodat, že dítě s autismem je stále jen a pouze dítě, které potřebuje odměny a pochvaly, volný čas, hry a možnost volby. Nejdůležitější je však pro dítě pocit bezpečí, bezmezné přijetí a láska.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 419-420.

<sup>52</sup> *Autism Treatment Center of America* [online]. 1974, 2023 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://autismtreatmentcenter.org/about-us/#content-3>

<sup>53</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 77.

<sup>54</sup> Tamtéž. s. 72.

<sup>55</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 400-402.

### 3 Motivace, odměny a tresty ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivaci můžeme obecně označit za klíčový aspekt výchovně vzdělávacího procesu, kterým se zvyšuje efektivita činnosti žáků.<sup>56</sup> Má mnohá dělení, ale v odborné literatuře se nejvíce zmiňují dva typy. První z nich je motivace *vnitřní*, která již v názvu naznačuje, že vychází z našich vnitřních potřeb a pohnutek (zvědavost, uspokojení potřeb, radost z výsledků, ...). Všeobecně se označuje za nejefektivnější způsob motivace a je vykonávána bez očekávání následných odměn. Druhým typem je pak motivace *vnější*, kdy jedince musíme přimět činnost vykonávat pomocí incentív na základě slibu nějaké odměny, ale i pod výhružkou trestu.<sup>57</sup>

#### 3.1 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Výchovně vzdělávací proces lze označit i jako vyučovací či výukový proces. Vede žáky k osvojování vědomostí a schopností při interakci s učitelem. Slovo výchova se v názvu objevuje z důvodu ovlivňování a formování osobnosti žáka. Vzdělávání zaštiťuje probíhající proces získávání dovedností a znalostí. A slovo proces v sobě nese prvky dlouhodobého aktu.<sup>58</sup>

Cílem výchovně vzdělávacího působení školy při rozvoji motivační oblasti žáků je motivace, která může být zároveň i nástrojem ke zvyšování efektivitu učební aktivity žáků.<sup>59</sup> Pojem motivace překládáme z latinského názvu *movere*, což znamená hýbat se. Helus definuje motivaci jako: „*činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení.*“<sup>60</sup> Tyto činitele dále označuje jako motivy, které mohou být chápány dvěma způsoby:

1. *Potřeby*, které zastupují vnitřní složku motivace a odrážejí se od jedincových vnitřních pohnutek. („Mám hlad – sním cokoli, abych uspokojil svou fyziologickou potřebu.“)
2. Druhou motivační složkou jsou *incentivy* neboli popudy. Ty jsou spojovány s vnějšími zdroji motivů. („Jsem nasycen, dám si něco sladkého, protože jdu okolo cukrárny.“)<sup>61</sup>

---

<sup>56</sup> HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8. s. 148.

<sup>57</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 287.

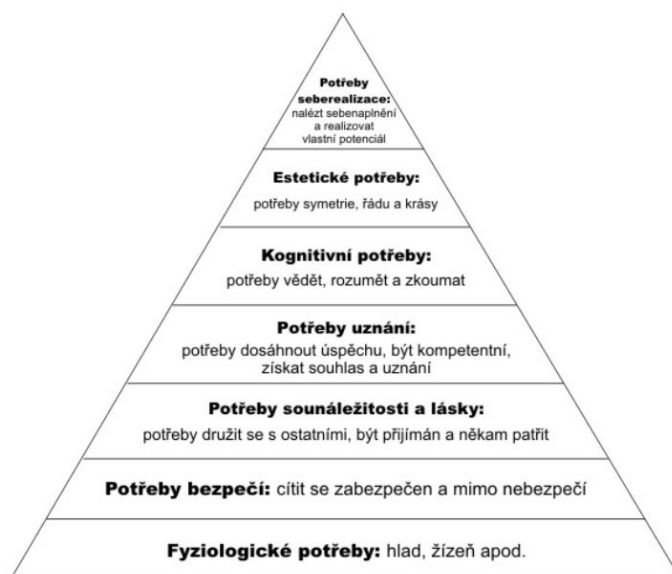
<sup>58</sup> MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky* [online]. 3. Brno: Masarykova univerzita, 2003 [cit. 2023-11-11]. ISBN 8021031239. Dostupné z: <file:///C:/Users/domin/Downloads/Narys%20Didaktiky.pdf>

<sup>59</sup> Tamtéž.

<sup>60</sup> HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3. s. 128.

<sup>61</sup> Tamtéž. s. 128-129.

Vše výše zmíněné tedy naznačuje, že lidské potřeby a motivace jsou úzce související pojmy. Představme si, že nastane situace, kdy jedinci/žákovi něco chybí, ať již krátkodobě či dlouhodobě. Ten vynakládá své úsilí, aby si potřebu saturoval. Bohužel však většinou volí takové chování, které není zcela vhodné. Zde pak nastává chvíle, kdy bychom měli zjistit, co dotyčnému schází. Proto je nezbytné znát strukturu základních lidských potřeb a vědět, jak s neuspokojeným žákem dále pracovat. Americký psycholog Abraham Maslow uvedl promyšlenou hierarchii lidských potřeb, tzv. pyramidu. Jeho hlavní myšlenka se opírala o uspořádání potřeb dle stoupající složitosti, kde spodní příčku tvoří základní a naléhavé potřeby, které musí být uspokojeny, aby se dalo v pyramidě pokročit.<sup>62</sup>



Obrázek 4 - Maslowova pyramida – hierarchie lidských potřeb; Zdroj: Chování zákazníka, s. 21

„Existují činnosti, které děláme proto, že nás baví a dávají smysl. Ty děláme z vnitřní motivace. Potom ty, které nás nebaví a ty děláme pro vnější motivaci.“<sup>63</sup> Obě tyto motivace stojí v životě bok po boku a v některých situacích se prolínají. Vnitřní motivace však vychází převážně z uspokojování lidských potřeb a ze zvnitřněných hodnot. Na druhé straně u vnější motivace jsme schopni udělat něco, co neuspokojuje naše potřeby, abychom se vyhnuli obtížím či získali odměnu, tudíž lze hovořit o motivaci vnější negativní a vnější pozitivní.<sup>64</sup> Obecně lze říci, že motivace zastupuje hnací sílu, která působí na chování jedinců tak, aby dosáhli svého vytyčeného cíle.

<sup>62</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 253.

<sup>63</sup> ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5. s. 114.

<sup>64</sup> KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.



### 3.2 Odměny ve výchovně vzdělávacím procesu

Pedagogický slovník definuje odměnu tak, že je to: „*Jedna z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy.*“<sup>65</sup> Úloha odměny ve výchovně vzdělávacím procesu by měla:

- Informovat o vhodném jednání.
- Motivovat k opakování činnosti.
- Podporovat pozitivní osobní vztahy.<sup>66</sup>

Již v prvním roce dítěte se podle Matějčka objevuje první chápání principů odměn. Jde především o odměny citové za nějaký předvedený výkon (například, když si dítě dojde poprvé na záchod). Vychovávající se smějí, tleskají a mají radost. Dítě je chváleno a povzbuzováno k opakování výkonu, který se upevňuje díky pozitivní reakci okolí.<sup>67</sup> Podle Matějčka vyvstávají další otázky ohledně odměn a trestů také v období domáhání se uznání za formování a probouzení osobnosti dítěte. Jedná se o typické období vzdoru okolo druhého až třetího roku, kdy se osobnost dítěte dere na povrch pomocí hlavní fráze „já chci!“.<sup>68</sup> Pokud bychom navázali předškolním věkem, dítě již chápe požadavky a očekávání rodičů a vychovatelů. Může se samo rozhodnout, zda bude hodné či zlobivé. Bedlivě pozoruje chování ve svém okolí a na základě tohoto pozorování většinou jedná. Největší odměnou pro předškoláka je pozornost rodičů. Tu lze ale vydobýt dvěma způsoby – špatné chování a dobré chování. Proto by měl vychovatel dobré chování upevňovat a odměňovat svou pozitivní citovou odezvou, která dále zvyšuje míru kladných citů v rodině.<sup>69</sup> Mezi odměny ale nepatří jen kladné a pozitivní projevy. Čapek uvádí trojí dělení:

- Projevy kladného hodnocení či vztahu (úsměvy, pochvaly, potlesk, ...).
- Materiální odměny (věcné či peněžní).
- Odměny činností nebo zážitkové.

---

<sup>65</sup> PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 145.

<sup>66</sup> Tamtéž. s. 145.

<sup>67</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3. s. 32.

<sup>68</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: [o výchovných odměnách a trestech, umění odpouštět, výchovné prostředky a situace pro jejich využití]*. 6. vyd. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6. s. 23.

<sup>69</sup> VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: Definice - popis - následky*. 1. Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0814-0. s. 26.

Za nejvíce používanou odměnu považuje právě pochvalu, ale i ta musí být správně využita, aby splnila svůj účel a dítě nabudila k další činnosti. Vychovávající by měl dbát na spojení pochvaly s činem, jelikož by měla nastat bezprostředně. Dále by si měl určit intenzitu pochval od nejvíce používané po vzácnou. Nakonec by měl vychovávající hledět na četnost pochval, která by se měla postupně snižovat, protože všeho moc škodí.<sup>70</sup>

### 3.3 Tresty ve výchovně vzdělávacím procesu

*„Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“<sup>71</sup>* Přináší s sebou negativní motivační účinek. Pokud ale chceme, aby trest fungoval správně, měl by být:

- Vhodný a přiměřený.
- Mít předem daná kritéria.
- Rozhodnutí se pro vhodný a náležitý trest.
- Vyvozovat možné důsledky.<sup>72</sup>

Pokud navážeme na předešlou kapitolu – dítě již okolo prvního roku rozumí také pokárání. Pakliže chceme dosáhnout určitého účinku, musí pokárání provádět osoba, ke které má dítě již nějaký citový vztah.<sup>73</sup> Navážeme obdobím vzdorů mezi druhým až třetím rokem, kdy se dítě často vzteká. Takovéto situace mohou vést vychovatele k nějaké formě potrestání (naplácání, vyčinění, ...) dítěte. Vychovávající by si měl ale uvědomit, že v tomto věku jde spíše o: „... *projev slabosti adaptačních mechanismů nevypělého organismu dítěte*“<sup>74</sup> a pro zklidnění dítěte by měl zvolit smírnější cestu k vyřešení situace. V tomto období lze tedy již hovořit o plnohodnotných odměnách a trestech. Musíme si však dát pozor, protože: „*Co je trestem pro jednoho, nemusí jím být pro druhého, ba věci mohou dojít tak daleko,*

---

<sup>70</sup> ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2.*, přeprac. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5. s. 51-53.

<sup>71</sup> Tamtéž. s. 38.

<sup>72</sup> PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. 4.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 252-253.

<sup>73</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Vyd. 4. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3. s. 32.

<sup>74</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: cesty k lepšímu vyučování.* Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-717-8320-X. s. 41.

že trest se stane „odměnou“ nebo vyznamenáním.“<sup>75</sup> Čáp a Mareš uvedli tyto druhy trestů, ke kterým se vychovávající mohou uchýlovat:

- Fyzické tresty.
- Psychické potrestání.
- Zákaz oblíbené činnosti.<sup>76</sup>

Dítěti se v předškolním věku začínají upevňovat jeho návyky a chování. Snaží se o vytyčení pojmu spravedlnosti/nespravedlnosti, dobra/zla, a to na základě vzoru vychovávajícího. Může nastat situace, kdy se dítě chce pochlubit rodičům něčím, co vidělo nebo slyšelo v mateřské škole (například vulgární slovo či gesto). Většina rodičů by na takovou událost zareagovala trestajícím způsobem. Měli by si však uvědomit, že dítě nemusí vědět, za co přesně bylo potrestáno. Proto je vhodnějším řešením si s ním v klidu promluvit a vše mu vysvětlit, aby si mohlo udělat představu o správném a nesprávném jednání.<sup>77</sup> Pokud jsou si ale rodiče jisti, že jejich dítě ví, co udělalo špatně, měli by postupovat tak: „... aby trest byl ve svém důsledku pozitivním přínosem pro vývoj dítěte, je nutné, aby ve své závěrečné fázi vyvolal vždy pocit uvolnění a usmíření, aby dítě nezatratil, neodsoudil a nesnížil jeho sebevědomí. Trest musí ohraničit chybu a ukázat možnost nápravy.“<sup>78</sup> Nikdy však není důvod trestat fyzicky!

Odměny a tresty nejsou pouze bezprostředními funkcemi vnější motivace. Od počátku našeho života formují naši osobnost, postoje a mravní normy. Při správném použití by měly eliminovat nevhodné chování a nahrazovat ho tím správným. Pamatujme však, že: „Trest může špatné chování jen zastavit – odměna, ale buduje to správné.“<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: [o výchovných odměnách a trestech, umění odpouštět, výchovné prostředky a situace pro jejich využití]*. 6. vyd. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6. s. 25-26.

<sup>76</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 253.

<sup>77</sup> VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: Definice - popis - následky*. 1. Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0814-0. s. 26.

<sup>78</sup> MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8229-7. s. 59.

<sup>79</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: [o výchovných odměnách a trestech, umění odpouštět, výchovné prostředky a situace pro jejich využití]*. 6. vyd. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6. s. 31.

## 4 Specifické přístupy v oblasti motivace, odměn a trestů u dětí PAS

Při práci s dětmi s poruchou autistického spektra zastává motivace hlavní způsob ovlivňování jejich chování a udává tak směr, kterým chceme dětské chování ubírat. Jedincům s autismem mnohdy chybí vnitřní motivace. Dítě z intaktní populace si řekne: „Chci udělat radost svým rodičům, proto budu hodný“. U dětí s PAS ale tyto vnitřní motivy často nefungují, proto je dobré u nich nastavit funkční motivační systém a zaměřit se spíše na motivaci vnější.<sup>80</sup>

### 4.1 Specifické přístupy v oblasti motivace a odměn u dětí s PAS

Děti z intaktní populace přicházejí do mateřské školy již s naučenými vzorci chování, které nadále uplatňují v interakci s vrstevníky i dospělými. U dětí s PAS je to však složitější. Kvůli jejich deficitu často nedokáží tyto společenské vztahy rozšířovat. Empatie, společenské normy a chování nedokáží využívat tak, jako jejich zdraví vrstevníci. Proto je zapotřebí je korigovat a učit správnému společenskému chování. Děje se tak díky různým speciálním programům, které jsou do značné míry ovlivněny behaviorálním přístupem. Ten se promítá i do specifických přístupů v oblasti motivace a odměn u dětí s PAS.<sup>81</sup>

Podle Schoplera by volba metody motivace měla být vždy vybrána na bázi individuálního stanoviska, kterým dokážeme určit, co je pro jedince dobré a pochopitelné a co naopak ne. Je důležité, aby dítě chápalo souvislosti mezi svým chováním a dostávanou odměnou. Dále zdůrazňuje, že bychom se ale měli snažit o co nejméně omezující postup. „*Termínem „nejméně omezující“ je myšlena taková intervence, jež umožní nejvyšší míru sociálního i emocionálního rozvoje dítěte.*“<sup>82</sup> Takovýto postup či působení dělí do tří skupin:

1. Pozitivní posilování.
2. Mírné tresty.
3. Přísné tresty.<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

<sup>81</sup> VĚRA, Čadilová, Žampachová ZUZANA a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga žáků s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: [https://a2daa17fbc.clvaw-cdnwnd.com/c5bdb76085e280aac78c9a7bcdfa53c2/200017794-eb885ec81f/PAS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](https://a2daa17fbc.clvaw-cdnwnd.com/c5bdb76085e280aac78c9a7bcdfa53c2/200017794-eb885ec81f/PAS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf)

<sup>82</sup> SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 129.

<sup>83</sup> Tamtéž. s. 129-133.

Richmanová celkově posilování rozděluje ještě na dva další druhy. Prvním z nich je *posilování negativní*, kdy dítěti odejmeme nepříjemný podnět ihned po jeho žádoucím chování. Druhé je pak *posilování pozitivní*, které je určeno každou bezprostřední reakcí neprodleně po správném a chtěném chování.<sup>84</sup> Díky tomuto pozitivnímu posilování se chování upevňuje a vyskytuje se čím dál častěji, než dosáhneme kýženého výsledku. Jak již tedy z textu vyplývá, k pozitivnímu posilování jsou využívány různé formy odměn:

- Konkrétní (materiální) odměny – zde se může jednat o oblíbený druh pití či dobroty. Tento druh odměn se snažíme vždy zkombinovat s odměnou sociální.
- Sociální posilování využívá v interakci mezi osobami (pochvaly, pohlazení nebo úsměvy). Při používání této odměňovací strategie si však musíme být jisti, zda dítě s takovou odměnou souhlasí.
- Posilování skrze nabyté schopnosti – dítěti lze po zadání těžkého úkolu vybrat úkol, ke kterému se rád vrací.
- Jako poslední formu pozitivního posilování uvádí odměnu formou obrázků, žetonů nebo předmětů.<sup>85</sup>

Formy odměňovací strategie jsou uvedeny výše. Každá z nich ale může mít ještě svou časovou složku. Právě podle časové složky/náročnosti dělíme odměny na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Pro poskytování všech těchto odměn lze vytvořit tzv. motivační systémy, kterými dokážeme usměrňovat problémové jednání dětí s poruchou.<sup>86</sup>

#### 4.1.1 Motivační systémy

Motivační systémy jsou vytvářeny, protože: „*Systematicky budovaný a dobře nastavený motivační systém vede ke zpevnování účelné aktivity dítěte a trvalému zlepšení chování.*“<sup>87</sup> U dětí s PAS obecně platí, že by slíbená *odměna* měla následovat *bezprostředně po dokončení*

---

<sup>84</sup> RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3. s. 20-21.

<sup>85</sup> SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s.129-131.

<sup>86 86</sup> BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Inkluzivně.cz - Řízení a výuka v inkluzivní škole. Motivační systém u dětí s poruchou autistického spektra* [online]. 2016 [cit. 2023-11-12]. Dostupné z: [https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkoF3ngmoM181y3DLq5R8VNg/?uri\\_view\\_type=44&uid=1tdMnatv1SFFWllqf3MwiVtHw-80E1zwf&e=1Dmj-y2Y-Clee3qz24FexdPQwbpszrbrm](https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkoF3ngmoM181y3DLq5R8VNg/?uri_view_type=44&uid=1tdMnatv1SFFWllqf3MwiVtHw-80E1zwf&e=1Dmj-y2Y-Clee3qz24FexdPQwbpszrbrm)

<sup>87</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

úkolů – první z motivačních systémů. Pokud je ale dítě schopno na odměnu vyčkat, bude mu předána, například až po sérii zadaných úkolů. Tomuto systému odměňování se říká *žetonový systém odměňování* nebo také *žetonové hospodářství*.<sup>88</sup>

Historie žetonového hospodářství (Token Economy) se táhne již od 19. století, kdy jsou první terapeutické kroky žetonového systému připisovány jménu Avendano y Carderera (1859). Ten popsal token, který by mohl sloužit k odměně dobrého chování u dětí. Tokeny byly využívány hlavně v oblasti psychiatrie a také školství. Nejdůležitějším milníkem je však kniha od Ayllona a Azrina z roku 1968 (*The Token Economy*), která se zabývala převážně osobami s postižením a vadami. Tímto dílem poukázali na jednu z terapeutických možností pro motivační systém jedinců s autismem.<sup>89</sup> Žetonové hospodářství je postaveno na behaviorálním principu a operativním podmiňování, kde k hlavnímu pozitivnímu podmínění dochází po předání žetonu. Hlavním cílem této odměňující ekonomiky je spolupracující a samostatné dítě, které je ochotno svou motivaci, popřípadě pozornost, udržet po delší časový úsek a na odměnu vyčkat. Pro tento odměňující přístup je důležité, aby dítě chápalo jeho princip, jinak by mohl být neúčelný. Tokenová ekonomika funguje tedy na předpokladu získání žetonu za vykonanou činnost, kdy za předem domluvený počet žetonů dítě získává slíbenou odměnu.<sup>90</sup> Mezi další cíle žetonového systému odměňování patří:

- Odsunutí odměny a pochopení času.
- Stupňování kvantity úkolů.
- Zpestřování okruhu oblíbených odměn.
- Podpora důvěry a samostatnosti.<sup>91</sup>

Speciálně pedagogické centrum (NAUTIS) poukazuje ale na situaci, že pokud dítě již žeton získá, nikdy bychom mu ho neměli odebírat.<sup>92</sup>

---

<sup>88</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

<sup>89</sup> MATSON, Johnny L. a BOISJOLI, Jessica A. *The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review*. Online. *ELSEVIER*. 2009, roč. 2009, č. 30, s. 240-248. ISSN 0891-4222. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422208000437>. [cit. 2023-11-24]. s. 240-241.

<sup>90</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

<sup>91</sup> Metodika práce se žákem s PAS. Online. In: *Digifolio.rvp.cz*. 2014. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63888>. [cit. 2023-11-24].

<sup>92</sup> VAJCHROVÁ, Markéta. *Motivační systém*. Online. *Digifolio RVP.cz*. 2017. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638>. [cit. 2023-11-24].

Další pozici z motivačních systémů mohou zastupovat tzv. *motivační smlouvy*. Motivační smlouvy jsou formálního charakteru a domlouvají se mezi rodiči a dětmi nebo také školou. Obsahují popis nežádoucího chování, kterému by se měl podepisující vyhnout, ale i odměnu za chování žádoucí. Tato forma se však používá až u starších dětí, které zvládnou pochopit náležitosti smlouvy.<sup>93</sup>

Každý z nás pracuje motivovaně a efektivně, pokud víme, že nás čeká nějaká odměna (materiální, sociální, zážitková nebo činnostní). Podle Čadilové u dětí s PAS hraje motivace zásadní roli, kterou můžeme ovlivnit jejich chování díky motivačním systémům. Ty mohou být:

- *Nevizualizované*, kdy například dítě dostane rodičovský slib.
- *Vizualizované* motivační systémy – dítě vidí slíbenou odměnu nebo dostane žeton.

U dětí s autismem je dobré používat právě vizualizované odměnové systémy, jelikož zrakové vnímání a myšlení je jednou ze silných stránek jedinců s PAS. Vizualizované systémy jsou založeny na principu strukturovaného učení. Pro dítě jsou tak situace okolo odměn a motivace přehlednější, pochopitelnější a děti mají větší šanci uspět.<sup>94</sup> Nakonec je nutno zmínit, že při práci s motivací musíme brát zřetel na fakt, že pozitivní motivace funguje lépe než trest. U malých dětí s PAS nejlépe působí materiální pozitivní motivace, kdy je důležitá frekvence odměňování. Začínáme s vyšší četností odměňování a postupem času snižujeme nebo přecházíme na sociální druh odměny. Existují *důležité zásady při práci s motivačním systémem*:

- Pro dítě musí být daná odměna přitažlivá, odpovídající a dosažitelná.
- Bezprostředně dostupná, pokud se nejedná o žetonový systém či motivační smlouvu.
- Odměny se snažíme měnit, aby neztratily na intenzitě.
- Dalším důležitým pravidlem pro odměňování je pochopitelnost a srozumitelnost.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> VAJCHROVÁ, Markéta. *Motivační systém*. Online. Digifolio RVP.cz. 2017. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638>. [cit. 2023-11-24].

<sup>94</sup> ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

<sup>95</sup> BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Inkluzivně.cz - Řízení a výuka v inkluzivní škole. Motivační systém u dětí s poruchou autistického spektra* [online]. 2016. Dostupné z: [https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistického-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkoF3ngmoM181y3DLq5R8VNg/?uri\\_view\\_type=44&uid=1tdMnatv1SFFWllqf3MwiVtHw-80E1zwf&e=1Dmj-y2Y-Clee3qz24FexdPQwbpszrbrm](https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistického-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkoF3ngmoM181y3DLq5R8VNg/?uri_view_type=44&uid=1tdMnatv1SFFWllqf3MwiVtHw-80E1zwf&e=1Dmj-y2Y-Clee3qz24FexdPQwbpszrbrm)

## 4.2 Specifika trestů u dětí s PAS

Pro děti s poruchou autistického spektra nejsou tradiční techniky trestání častokrát účinné. Děti mohou mít potíže se situací, do které se dostaly a následně s důsledky, které mohou ze situace vyplynout. Mnohokrát se stane, že se děti snaží pouze vyjádřit své touhy či potřeby a neví, jakým stylem by tuto informaci dále předaly. I přesto bychom neměli zapomínat na techniky disciplíny.

Jelikož každý jedinec s PAS je originál, měli bychom mu najít jeho individuální strategii pro posílení disciplíny, která může být klíčem ke zvládnání jeho nevhodného chování. Jedna z nejúčinnějších technik pro posílení disciplíny je terapie aplikované behaviorální analýzy přesněji řečeno její model funkční analýzy – ABC.<sup>96</sup>

### 4.2.1 ABC model funkční analýzy

Podle Richmanové model ABC hledá krok po kroku původ nevhodného chování jedinců, na základě pozorování tří složek. První – *předehra* (A = antecedent) poukazuje na jakýkoliv faktor, který vyvolal nevhodné chování. Pokud tyto faktory, které vyvolávají a podporují problémové chování objevíme, lze je eliminovat nebo nahradit. Druhou složkou je pak samotné *chování* (B = behaviour). To se týká reakce na podnět vyvolené určitými okolnostmi. Poslední část modelu ABC se týká bezprostředního *následku* chování (C = consequence). Jedná se o situaci, která následuje po nevhodném chování. Pokud bude důsledek pozitivní, zvyšuje se pravděpodobnost opakování situace a naopak.<sup>97</sup>

Z výše uvedeného lze tedy odvodit, že model ABC se používá především k porozumění, ovlivňování a změně chování jedinců s PAS. Pro lepší pochopení je zde uvedeno Júnovo vysvětlení: „*Aby se jakékoliv konkrétní chování (B) vyskytlo, musí mu předcházet určité spouštěče (A). Aby se stejné konkrétní chování (B) v budoucnosti opakovalo, musí se po něm vyskytnout takové následky (C), které člověku přináší dostatečné zisky a motivují ho při stejných spouštěcích (A) znovu používat stejné konkrétní chování (B).*“<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> THERAPEUTIC PATHWAYS. Online. *How to Discipline a Child on the Autism Spectrum*. 2021. Dostupné z: <https://www.tpathways.org/faqs/how-to-discipline-a-child-on-the-autism-spectrum/?fbclid=IwAR36D4xG6xr32CNE9xLkNB34UYoagSvoTKJyc2AUixjZAMAQZzZuJp7gf88>. [cit. 2023-12-01].

<sup>97</sup> RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3. s. 47-48.

<sup>98</sup> JŮN, Hynek. *Zvládání problémového chování u lidí s mentální retardací a/nebo s autismem nejen v ústavech sociální péče*. Online, Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2007. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/11000/140029396.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. s. 41.



## 4.2.2 Techniky formování disciplíny

Mezi nepatřičné chování u dětí s poruchou autistického spektra patří například sebezraňování, sebestimulace nebo agresivní záchvaty vzteku. Rodiče nemusí tyto situace zvládat jak po fyzické, tak i po psychické stránce. Chtějí své dítě těmto zlovykům odnaučit, proto se mohou uchýlovat k použití trestu.<sup>99</sup> Schopler ve své odborné literatuře rozděluje využívání trestů na *postupy mírně omezující* a *postupy silně omezující a rizikové*. Mezi mírné postupy můžeme zařadit například:

- *Vyhasínání* zastupuje absenci zájmu vychovávajícího o problémové chování jedince (ignorance), kdy je ale zapotřebí bedlivého pozorování dalších reakcí a při správném jednání poskytnout odměnu.
- *Společenský nesouhlas* má upozornit dítě, že s jeho chováním nesouhlasíme. Zde by měla být zvolena forma nesouhlasu, kterému dítě rozumí. Může se jednat například o nesouhlasné vrtění hlavou, úšklebek či striktní „ne“.
- *Trestný čas neboli time-out* funguje u dětí, které jsou pozitivně motivovány pozorností od ostatních. Pokud začne dítě zlobit, přestaneme ho po nějaký časový úsek pozitivně zpevňovat (sebereme/nedáme odměnu, nevšímáme si ho, ...).
- *Deprivace* je sama o sobě nějaké neuspokojení vyžadovaných potřeb. Používá se u starších dětí, které pochopí její význam. Jde o odebrání oblíbené věci, zakázání činnosti či dalších osobně důležitých věcí.
- *Přesycením* se snažíme o snížení četnosti určitého chování. Například, když dítě hází jídlem, necháme ho uklidit zbytky, které odhodil.<sup>100</sup>

Krajní možností pro ovlivnění chování jedinců s autismem jsou restriktivní postupy, které jsou rizikové a silně omezující. Tyto postupy se podle Jůna dělí na fyzické restriktce, mechanické restriktce a restriktce farmakologické.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3. s. 43.

<sup>100</sup> SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s.132-133.

<sup>101</sup> JŮN, Hynek. *Zvládání problémového chování u lidí s mentální retardací a/nebo s autismem nejen v ústavech sociální péče*. Online, Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2007. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/11000/140029396.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2023-12-02]. s. 92.

Tresty nebo také techniky formování disciplíny se dají provést snadno, ale jsou krátkodobého charakteru a děti jim zřídka kdy rozumí. Proto je při práci s nevhodným chováním u jedinců s poruchou autistického spektra vhodnější používat redukci nevhodného chování, které nahradíme chováním alternativním.<sup>102</sup> Jůn ale upozorňuje na fakt, že redukce chování by neměla být bolestivá, zároveň by ale měla splňovat prvky nepříjemnosti pro jedince s nevhodným chováním!<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3. s. 43-44.

<sup>103</sup> Tamtéž. s. 93.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Metodologie výzkumného šetření

V metodologii výzkumného šetření existují dva směry, na které se studie může orientovat. Jedná se o kvantitativně orientovaný výzkum. Ten se obecně snaží o vysvětlení příčin daného jevu, zaobírá se číselnými údaji a pracuje s větším počtem vzorků. Na druhé straně je to výzkum kvalitativní, který nám napomáhá jevy pochopit pomocí slovních odpovědí od konkrétně vybraných osob. Pro tuto práci byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum, jelikož se snaží právě o pochopení daného jevu a případu. Jeho: „*Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.*“<sup>104</sup>

### 5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem práce je soustředění se na popis specifík odměn, trestů či lépe řečeno restrikcí a dále také motivace u specifické skupiny dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra. Hlavní úkol se týká zmapování a popsání využití odměn, trestů a motivace při práci s dětmi, které trpí touto poruchou.

Mapování a popis souběžně definující výzkumný problém se snaží odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- *VO1*: Jakým způsobem jsou děti předškolního věku s PAS nejčastěji motivovány?
- *VO2*: Jaké odměny fungují u předškolního dítěte s PAS nejlépe?
- *VO3*: Jaké jsou nejúčinnější regulace či tresty u dítěte předškolního věku s PAS?

### 5.2 Výběr a charakteristika informantů do výzkumné studie

#### Výběr informantů do výzkumné studie:

Výběr výzkumného souboru jsem měla již dopředu domluvený v jedné nejmenované instituci, když ale nastal čas sbírat data, instituci se mi nepovedlo kontaktovat. Podařilo se mi však navázat kontakt s pracovnící jiné instituce, ta byla záměrně vybrána, aby se stala mým informantem. Díky této informantce jsem získala kontakty na další dvě osoby, které spadaly do kritérií diplomové studie, tudíž lze konstatovat, že byla využita metoda

---

<sup>104</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 50.

sněhové koule.<sup>105</sup> Zbylí tři informanti byli vybráni příležitostným (záměrným) výběrem z mého okolí na principu dobrovolnosti. U kvalitativního výzkumu se záměrný nebo také nepravděpodobnostní výběr využívá jako hlavní taktika při sběru informací. Je třeba tedy vybrat takový soubor, který bude reprezentovat určité relevantní znaky, které jsou důležité pro výzkum a pro dosažení saturace dat.<sup>106</sup>

### **Charakteristika výzkumného souboru:**

Celkový výzkumný soubor je složen z šesti lidí, kteří mají zkušenosti s dětmi předškolního věku, které trpí poruchou autistického spektra. Následuje popis:

**Informant č. 1** – žena; 33 let; vzdělání – magisterské v oboru resocializační pedagogika; pracující na pozici sociální pracovníce a koordinátorky praxí; s dětmi s poruchou autistického spektra pracuje rok a třičtvrtě.

**Informant č. 2** – žena; 38 let; vzdělání magisterské studované na Ukrajině – ukrajinský jazyk a literatura; pracující na pozici asistenta pedagoga ve speciální základní škole; s dítětem s PAS žije cca čtyři a půl roku od výskytu problémů.

**Informant č. 3** – žena; 33 let; vzdělání bakalářské v oboru – cizí jazyky pro cestovní ruch; momentálně na mateřské dovolené; s dítětem s PAS žije okolo tří let.

**Informant č. 4** – žena; 25 let, vzdělání bakalářské v oboru speciální pedagogika předškolního věku; nyní studuje magisterský obor speciální pedagogiky; pracující na pozici pedagog pro školní vzdělávací plán (ŠVP); s dětmi s PAS pracuje třetím rokem.

**Informant č. 5** – žena; 23 let; vzdělání bakalářské v oboru speciální pedagogika; nyní studuje magisterský obor speciální pedagogika – poradenství; s dětmi s poruchou autistického spektra pracuje okolo tří let na praxích ze školy.

**Informant č. 6** – žena; 24 let; vzdělání bakalářské v oboru speciální pedagogika – vychovatelství; nyní studuje obor speciální pedagogika – poradenství; pracující na pozici speciálního pedagoga ve speciálně pedagogickém centru pro děti s poruchou autistického spektra; s dětmi s PAS pracuje dva a půl roku.

---

<sup>105</sup> ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 73.

<sup>106</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 148-152.

### 5.3 Metoda, design a realizace výzkumného šetření

Pro zodpovězení otázek ohledně využívání odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra jsou využity rozhovory s rodiči, pedagogickými pracovníky a dalšími participujícími pracovníky, jako kvalitativní techniky sběru dat. Dále je v práci využita konkrétní osobní případová studie, jako design kvalitativního výzkumu. Vše je završeno analýzou dat, která analyzuje a interpretuje výsledky případové studie i rozhovorů.

#### **Rozhovor:**

Praktická část diplomové práce se pokouší „porozumět lidem a událostem v jejich životě.“<sup>107</sup> Proto je zde použita nejefektivnější a nejčastěji využívaná metoda sběru dat v kvalitativně orientovaném výzkumu – polostrukturovaný rozhovor. Při aplikaci polostrukturovaného rozhovoru má výzkumník předem stanovené otázky, které směřují k dosažení kýženého výsledku. Otázky se však mohou přizpůsobovat situaci, ve které se výzkumník a informant nacházejí, což je zásadním rozdílem oproti strukturovanému rozhovoru.<sup>108</sup>

Praktická část práce využívá celkem dva rozhovory. První polostrukturovaný rozhovor je využit ke zkoumání výzkumných otázek za pomoci podotázek, které jsou rozděleny do okruhů, pro lepší přehlednost – viz Obrázek 5. Začátek se týká základních a úvodních informací o osobě informanta. První okruh se zabývá výzkumnou otázkou číslo 1, která se zabývá tématem motivace. Okruh se převážně ptá na tyto otázky:

- *Kdy je dobré nastavit hranice funkčního odměňovacího systému a zavést motivační systém tak, aby bylo chování dítěte s PAS sociálně a komunikačně přiměřené?*
- *Jakou nejčastěji používáte motivační metodu při práci s dětmi s PAS? (pozitivní zpevnování, mírné/přísné tresty a restrikce)*
- *Jakým způsobem rozpoznáte, který z motivačních systémů použít?*
- *Domníváte se, že některý z motivačních systémů je funkčnější?*
- *Je funkčnost používaných motivačních systémů stejná u všech osob participujících na výchově?*

---

<sup>107</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6. s. 148.

<sup>108</sup> MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Studijní texty., 72. svazek. Praha: Slon, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2. s. 79-80.

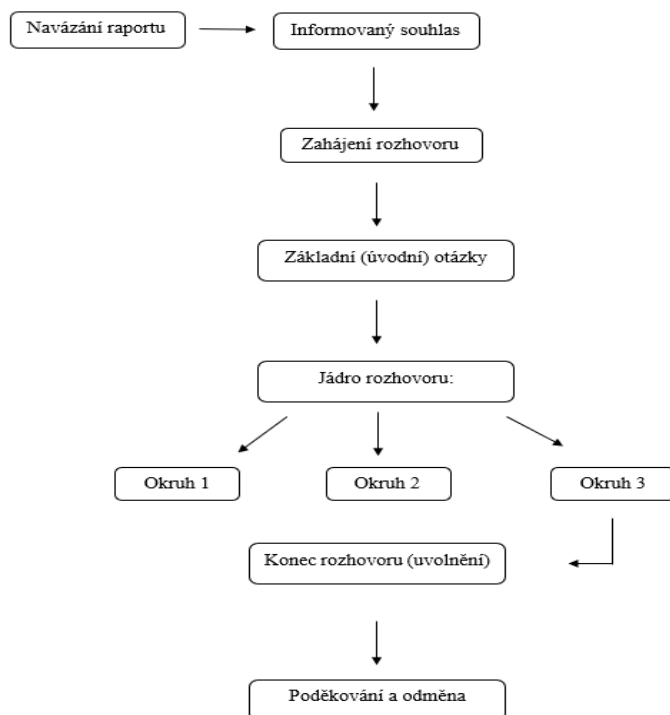
Druhý okruh – odměny u předškolních dětí s poruchou autistického spektra – se pojí s VO2. Zde jsou zmíněny otázky typu:

- *Pokud využíváte pozitivní motivační systém, kterou z různých forem odměn využíváte nejčastěji?*
- *Při jakých situacích odměnu využíváte?*
- *Pokud Vám toto funguje a využíváte odměnu často, zkoušíte odměny i střídat, aby se dítěti odměna nezprotivila?*

Posledním okruhem spojeným s VO3 je oblast trestů a restrikcí, kde jsou pokládány tyto otázky:

- *Jakou používáte restrikci/případě trest nejčastěji?*
- *Který způsob restrikce/trestu podle Vás obecně nejúčinněji funguje u dětí předškolního věku s PAS?*
- *Při jakých situacích by se restrikce/trest měl použít?*
- *Jak se postupuje/postupujete, když restrikce/trest není dítětem přijat/a?*
- *Pokud nefunguje ani jedna z negativních motivačních metod, jaký je Váš další postup?*

Konec rozhovoru se týká doplňujících informací, uvolnění napětí, poděkování a předání malé sladké odměny za pomoc s poskytnutím informací a čas strávený s výzkumníkem.



Obrázek 5 - Strategie rozhovoru

Celý rozhovor se snaží zaznamenat pohled a postoj informantů k tématu diplomové práce. Čtyři rozhovory byly prováděny tzv. “tváří v tvář“. Zbylé dva byly provedeny formou on-line kvůli velké vzdálenosti. Před každým rozhovorem musel být navázán raport, který vytvořil přátelské a bezpečné prostředí jak pro informanta, tak i pro výzkumníka. Právě díky úspěšnému navázání raportu se všemi informanty, mohly být rozhovory obohacující a úspěšné.<sup>109</sup> Kromě nutnosti navázání raportu je také důležité poukázat na etické zásady používané při výzkumu. Zásady byly stanoveny výzkumníkem podle autorů Švaříčka a Šedové. Jde o zásadu důvěryhodnosti, která ochraňuje účastníky výzkumu před jejich identifikací. Zde byl zvolen postup dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů a všechna identifikační data byla anonymizována. Další princip se týkal informovaného souhlasu. Ten byl vytvořen autorkou na základě obecných pravidel poučného souhlasu a před každým rozhovorem “tváří v tvář“ oběma zúčastněnými stranami podepsán. Poslední zásadou je zpřístupnění práce účastníkům výzkumu. Všichni účastníci byly ústně informováni, že práce bude zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.<sup>110</sup> Všechny rozhovory byly na základě informovaného souhlasu nahrávány na diktafon a následně proběhla jejich doslovná transkripce, která byla využita jako hlavní materiál pro pozdější kódování.

### **Případová studie:**

Případová studie je z hlediska autorů často popisována jiným způsobem. Většina se ale shoduje na tom, že se jedná o empirický design, který do hloubky studuje jeden či více případů a dává nám možnost více porozumět studovanému jevu či fenoménu.<sup>111</sup> Autoři rozdělují případovou studii na mnoho typů. Pro výzkumnou práci bylo však využito dělení dle typu případu, kde případem je jednotlivec. Jedná se tedy o individuální či osobní případovou studii neboli “single case“ s deskriptivním charakterem, který se pokouší o maximální popsání a zachycení případu.<sup>112</sup>

Jako metoda případové studie byl zvolen polostrukturovaný rozhovor – v pořadí druhý. Při studii je dobré si vytvořit plán výzkumu. Ten může být základní nebo rozšiřující. Jelikož

---

<sup>109</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6. s. 110.

<sup>110</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEDOVA, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 45-49.

<sup>111</sup> Tamtéž. s. 96-97.

<sup>112</sup> CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6. s. 90-103.

ale případová studie je spíše flexibilní, byl zvolen právě rozšiřující plán výzkumu, který je volnější, ale i přesto velmi dobře formulovaný.<sup>113</sup> Autorka si schéma výzkumu strategicky rozvrhla do myšlenkové mapy, která popisuje čtyři kategorie viz Obrázek 6. První z kategorií se zabývá základní a rodinnou anamnézou, kde jsou popisovány základní informace o dítěti, o jeho rodině nebo například o výchově. Druhým záhytným bodem pro rozhovor je sekce osobní anamnéza, kde je popisován vývoj dítěte, jeho charakteristiky a další informace spojené s diagnózou. Třetí sekce se věnuje školní anamnéze a poslední z témat myšlenkové mapy zahrnuje pojetí motivace, odměn a trestů.

1. ZÁKLADNÍ ANAMNÉZA + RODINNÁ ANAMNÉZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jméno dítěte</li> <li>• Věk a diagnóza dítěte + kdy byla stanovena</li> <li>• Informace o rodině (otec/matka – věk, vzdělání, jiné)</li> <li>• Rodinné vztahy (úplná/neúplná rodina, ...)</li> <li>• Prarodiče</li> <li>• Výchova (shoda/neshoda, ...)</li> </ul>
2. OSOBNÍ ANAMNÉZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charakteristika dítěte (pohlaví, věk, diagnóza, kdo stanovoval, ...)</li> <li>• Prenatální a perinatální průběh (těhotenství – chtěné/nechtěné, komplikované, ... informace o porodu a novorozenci), porodní váha a délka, nemoci po narození či jiné komplikace)</li> <li>• Vývoj</li> </ul>
3. ŠKOLNÍ ANAMNÉZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kdy začala školní docházka a socializace, atp.</li> </ul>
4. MOTIVACE, ODMĚNY A TRESTY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak to funguje v rodině</li> <li>• Jak se postupuje v rámci motivace (odměn a trestů)</li> </ul>

Obrázek 6 - Myšlenková mapa případové studie

### **Analýza dat a dokumentů:**

V neposlední řadě byla v práci využita metoda analýzy dat a dokumentů. Analýza dokumentů slouží k řádné organizaci nasbíraných dat, která mají nenumerický charakter. Využívá údaje ze všech typů dokumentů v textové podobě a snaží se o vysvětlení určitých jevů, vztahů, idejí či objasnit nějaké určité téma.<sup>114</sup> V rámci tohoto výzkumu se jedná především o data z odborné literatury, webových stránek, článků, zákonů, rozhovorů nahraných na zařízení diktafonu a jejich přepisů. Cílem této práce tedy není získání nových znalostí. Jde spíše o porozumění dané výzkumné práci a její následující interpretaci.

<sup>113</sup> CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6. s. 126-127.

<sup>114</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 207.



## **6 Zpracování, interpretace a vyhodnocení dat z výzkumného šetření**

Šestá kapitola se zabývá zpracováním, interpretací a vyhodnocením dat z výzkumného šetření, které probíhalo v únoru a březnu roku 2024. První část zpracovává osobní případovou studii, která do hloubky popisuje specifika případu. Je tudíž zaměřena na jeden konkrétní případ, jenž ujasňuje představy o tématu diplomové práce. Druhá část pojmenovaná rozhovory, kóduje a popisuje informace získané pomocí rozhovorových otázek k danému tématu. V části poslední jsou nabytá data shrnuta do závěru výzkumného šetření.

### **6.1 Případová studie**

Případová studie představuje a poskytuje informace o šestiletém chlapci s poruchou autistického spektra a o jeho rodině. Veškeré informace, které by mohly vést k identifikaci chlapce či rodiny jsou dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, pozměněny.

Na základě domluvy práce nebude obsahovat chlapcovo jméno, které by mohlo rodinu odhalit. Chlapec bude vystupovat pod náhradním jménem – Artur. Dále je také nutno zmínit, že diagnóza byla stanovena dle normy MKN-10, tudíž se studie těchto pojmů bude držet.

#### **Základní anamnéza**

- Jméno: Artur (náhradní jméno)
- Věk: 6 let
- Diagnóza: Střední mentální retardace, dětský autismus a opožděný vývoj – vše stanoveno ve třech a půl letech.

#### **Rodinná anamnéza**

Šestiletý Artur žije v úplné rodině s matkou i otcem. Matka (38) pochází z Ukrajiny, ale již delší dobu žije v České republice – přistěhovala se v sedmém měsíci těhotenství. Na Ukrajině vystudovala magisterský obor ukrajinský jazyk a literatura. Nyní pracuje na pozici asistenta pedagoga ve speciální základní škole. Otec (50) pochází z České republiky a má vystudovaný maturitní obor. Jeho práce si žádá časté služební cesty mimo ČR. Matka je proto na výchovu syna často sama. Otec, když syna vidí, snaží se mu spíše vynahrázovat ztracený čas a snést mu tzv. “modré z nebe“, tudíž zde výchova jde poněkud stranou.

Dříve rodina bydlela v bytě, kde k nim sousedé ustavičně volali policii nebo psali dopisy se stížnostmi. Před pár lety si na tento popud rodina pořídila rodinný dům se dvorem a zahradou. Mají zde kočky, psa a slepice. Kolem jejich bydliště je spousta vyžití, kde matka s chlapcem mohou trávit volný čas. Dle matky se koupě domu a blízká příroda na chlapci pozitivně podepisuje a posunuje ho vpřed. Vývoji také přispívají všudypřítomné sensorické podněty, které mu dříve v bytě chyběly.

Artur má starší intaktní sestru, která s nimi již nebydlí, ale je na ni velmi navázaný. Když s nimi dříve bydlela, byla to právě ona, od které se chlapec nejvíce naučil. Začala provozovat terapii obětím a pomohla tak chlapci navázat vřelý vztah s rodinou. V otázce prarodičů to rodina nemá lehké. Ani jedna z babiček již není naživu. Otec otce se do rodiny neangažuje, dokonce ho nezná ani matka. Otec matky pochází z Ukrajiny, tudíž nyní kvůli válečnému sporu se s ním nelze stýkat. Matka však ví o důležitosti kontaktu s rodinou a vztah Artura s dědečkem se snaží podporovat alespoň on-line formou. Z hlediska rodinných nemocí si matka není vědoma, že by někdo z jejich blízkých byl fyzicky či psychicky nemocen.

### **Osobní anamnéza**

Šestiletý Artur s diagnózou střední mentální retardace, dětského autismu a s opožděným vývojem je druhé dítě ze chtěného těhotenství. Prenatální průběh byl popsán jako standardní a bez závažných komplikací. Co matku trápilo, byly časně nevolnosti a zvracení. Jediná větší stresová situace přišla ve chvíli (6. – 7. měsíc), kdy matka přišla o blízkou osobu. Z lékařského hlediska bylo prý vše v pořádku.

Porod byl ve svém průběhu velice rychlý a bez komplikací. Chlapec byl do půl hodiny na světě. Ihned jevil známky života a křičel. Artur se narodil jako zdravé dítě s porodní délkou 52 cm a porodní hmotností 3200 g. V novorozeneckém a kojeneckém věku se chlapec vyvíjel standardním způsobem až na problémy se spánkem. Možným spouštěčem poruchy bylo očkování podané v roce a půl věku dítěte. Pediatrička poté při kontrole zjistila, že chlapec je mimo grafické znázornění vývoje a upozornila tak na možný problém. Rodinu přeposlala do speciálně pedagogického centra (SPC) na screeningové vyšetření. Na základě tohoto vyšetření se rodina objednala k odborníkům na diagnostiku. Kvůli zaneprázdněnosti veřejných odborníků byla nakonec diagnostika stanovena na dětské soukromé klinice ve třech a půl letech. Je nutno zmínit, že chlapec také do dvou let věku říkal slova baba, mama, tata. Po smrti jeho

babičky se ale komunikace vytratila. Zde je možné, že nastal vývojový regres z následku traumatu.

Matka se ihned po screeningovém vyšetření snažila najít chlapci ranou péči, která by jim pomohla správně nastavit komunikační a interakční systém. Bohužel první roky se jim věnovala sociální pracovnice, které se daná zakázka nepovedla splnit. Na konci batolecího věku přešel Artur do jiné instituce rané péče jako neverbální chlapec. V této chvíli se Artur nachází v předškolním věku. Zvládá několik málo slov, která nejsou úplně plná a začíná zvukovat. Komunikace je nyní na úrovni VOKS kartiček a gestikulace. Dle sociální pracovnice nemá chlapec dobře zpracovaný vestibulární systém a propriocepci, který lidem umožňuje chápat své tělo v místě a prostoru. Proto je nutné senzoričné dosycování. Dále projevuje příznaky hyperkinetického syndromu, který se projevuje problémy se soustředěním a musí se tak dostatečně podporovat ergoterapeutickými aktivitami.

### **Školní anamnéza**

Dříve Artur navštěvoval klasickou mateřskou školu a již zde začal poznávat systém VOKS a systém gest. Nyní šestiletý chlapec chodí do posledního ročníku mateřské školy – do přípravné třídy pod speciální základní školu, která s těmito systémy také intenzivně pracuje. Chlapec má ve třídě čtyři další spolužáky s poruchou autistického spektra. Podle matky mají na sebe spolužáci negativní vliv, jelikož její chlapec začal dělat věci, které nikdy dříve nedělal.

### **Specifika motivace, odměn a trestů**

Jelikož se Artur stal neverbálním dítětem, bylo zprvu nutné zahájit účinnou komunikaci, aby mohla být nastavena nějaká motivační metoda. Na konci batolecího věku začala motivace fungovat díky spolupráci s institucí rané péče, kde se začal využívat systém VOKS kartiček (forma něco za něco). Doma ve svém prostředí bylo užívání kartiček využíváno převážně v období, kdy míval návaly vzteku. Matka vytvořila velkou knihu, která obsahovala široké spektrum věcí, s čím by chlapec potřeboval pomoci či co by mohl požadovat. Nyní jim kartičky doma nefungují, jelikož chlapec vyleze a dostane všude. Naopak ve škole a v instituci rané péče celý tento proces s vizualizovanými kartičkami funguje excelentně. Mají vyobrazený denní režim a kartičky na suchém zipu nalepené po stěnách.

Z hlediska odměn u chlapce fungují především konkrétní (materiální) odměny, kdy skoro po celou dobu práce s ním ho lze motivovat pomocí brambůrek. Dále je to také posilování skrze

nabyté schopnosti, kdy se jedná především o činnosti jako je houpání, kuličkodráha, pouštění balónků, sensorické aktivity, vodní perly či bublinky z bublifuku. Matka je však zastáncem toho, že se chlapcovy priority mohou kdykoliv změnit a záleží tedy na jeho aktuálním vývoji.

Tresty a restrikce se instituce a škola snaží spíše překlentnout k jinému alternativnímu a vhodnému chování. Pokud totiž chlapci řeknou striktní *ne/nemůžeš/nebudeš*, tak u něj dochází ke vzdorovitému chování, které může přejít až v afekt. V afektu nechávají chlapce vyzlobit, dokud nenastane situace, která by ohrožovala jeho, jeho okolí nebo majetek. Možná je také gestikulace gesta dost. A nejlepší reakcí či redukcí nevhodného chování je překlenutí pozornosti k něčemu jinému. Matka se snaží používat metodu přirozených následků – když dítě zlobí, nebude slíbená odměna. Pokud už chlapcovo chování přeroste v afekt, který většinou dostává na cestě v autě. Matka se snaží dané chování ignorovat a nereagovat na něj, či udělá něco, co je pro chlapce nové nebo neočekávané a překlentne mu tak pozornost. Dříve matka chlapce občas plácla přes zadek, ale spíše z důvodu probrání ho z transu.

## **6.2 Rozhovory**

Následující kapitola interpretuje a zpracovává data získaná od informantů při kvalitativním šetření v únoru a březnu roku 2024. Rozhovorové otázky jsou kategorizovány za pomoci kódování a jsou podrobeny deskripci, která srozumitelně popisuje důležité postřehy z rozhovorů. Celý rozhovor je rozdělen do jednotlivých částí, kdy nejpodstatnější jsou okruhy 1, 2 a 3, které zároveň odpovídají na zadané výzkumné otázky. Celý text je obohacen o poznámky a myšlenky autorky, které jsou označeny kurzívou.

### **Základní otázky rozhovoru**

Úvodní otázky obecně informují o základních, ale velmi důležitých faktech o informantech, kteří se zúčastnili studie. První z otázek se vztahovala ke jménu informanta. Místo jména byl ale zvolen faktor pohlaví a jak z Tabulka 1 vyplývá, jsou všichni informanti, kteří přispěli do studie, ženy. Dále se jedná o otázku věku, kdy průměrný věk informantek se pohybuje okolo 29,3 let. Následují otázky na dosažené vzdělání, nynější pracovní pozici a dobu práce či soužití s dětmi/dítětem předškolního věku, které trpí poruchou autistického spektra. Tyto otázky jsou rozpracovány v tabulkách, které zahrnují výpovědi daných informantek a následně jsou kategorizovány za pomoci kódování.

1. Jaké je vaše jméno? (místo jména zvoleno pohlaví)	
Informant	Pohlaví
č.1	žena
č.2	žena
č.3	žena
č.4	žena
č.5	žena
č.6	žena

Tabulka 1 - Pohlaví informantů

2. Jaký je váš věk?	
Informant	Věk
č.1	33
č.2	38
č.3	33
č.4	25
č.5	23
č.6	24
Průměr	29,33333

Tabulka 2 - Věk informantů

3. Jaké máte vzdělání?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	<i>„Magisterské v oboru resocializační pedagogika.“</i>	Magisterské	Dosažené vzdělání
I2	<i>„Mám vysokou školu, jsem magistr. Ale jakoby stejně jako u vás čeština, já jsem ukrajinština. Ukrajinský jazyk a literatura.“</i>	Magisterské	
I3	<i>„Vysokoškolské bakalářský obor – Hradec pedagogická fakulta, cizí jazyky pro cestovní ruch.“</i>	Bakalářské	
I4	<i>„Mám bakalářský obor na Univerzitě Palackého – speciální pedagogiku předškolního věku a teď si ještě dodělává magistra na Masarykově univerzitě – speciální pedagogiku čistou.“</i>	Bakalářské	
I5	<i>„Bc. – speciální pedagogika.“</i>	Bakalářské	
I6	<i>„V současnosti mám dokončené bakalářské vzdělání v oboru speciální pedagogika – vychovatelství. A studuji navazujícího magistra ve speciální pedagogice – poradenství.“</i>	Bakalářské	

Tabulka 3 - Vzdělání informantů

4. Na jaké pozici nyní pracujete?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	<i>„Na pozici sociální pracovník a koordinátor praxí.“</i>	Sociální pracovník	Pracovní pozice
I2	<i>„Momentálně pracuju jako asistent pedagoga ve speciálně praktické základní škole.“</i>	Asistent pedagoga/matka	
I3	<i>„Mateřská dovolená, ale před mateřskou jsem pracovala jako asistentka zákaznického servisu.“</i>	Matka	
I4	<i>„Jakoby já jsem speciální pedagog jako vzdělávám, ale teď na třídách je jakoby jen třídní pedagog, že tam je jako speciální a potom je pod ním jako pedagog pro ŠVP a to teď dělám jakoby já, ale tím, že mám specku, tak děláme i tu speckařinu, že já mám jakoby půlku dětí, které potřebují ten individuální plán.“</i>	Pedagog	
I5	<i>„Studuji.“</i>	Student	
I6	<i>„Jako speciální pedagog ve speciálně pedagogickém centru pro děti s poruchou autistického spektra.“</i>	Speciální pedagog	

Tabulka 4 - Pracovní pozice informantů

5. Jak dlouho pracujete/žijete s dítětem/děťmi s PAS?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	<i>„Tak s dětmi s PAS, pracuji rok a třičtvrtě.“</i>	1,75	Praxe s dětmi s PAS
I2	<i>„Chlapci je 6 let. Paní doktorka si začala všimnout odlišností již po roce a půl – po očkování. A diagnóza stanovena ve třech a půl.“</i>	4,5	
I3	<i>„Jsou mu 3 a půl roku a už od miminka tam byly, bylo to trošku jakoby jinak než standard, takže už od miminka jakoby řešíme.“</i>	3,5	
I4	<i>„Teď třetím rokem.“</i>	3	
I5	<i>„Na praxích s nimi pracuji okolo tří let.“</i>	3	
I6	<i>„Přibližně dva a půl roku.“</i>	2,5	

Tabulka 5 - Zkušenosti s dětmi předškolního věku s PAS

Z předchozích tabulek lze tedy vyčíst, že všechny informantky mají vysokoškolské vzdělání. Dvě z nich mají magisterské vzdělání a zbylé čtyři mají vystudovaný bakalářský studijní program. Podle rozhovoru si ale tři z nich doplňují magisterské vzdělání ve speciální pedagogice. Jsou zde také vyobrazeny pracovní pozice. Kde z rodičovského hlediska jsou zde dvě matky. Pedagogické pracovníky zastupuje matka, která zároveň pracuje jako asistentka pedagoga, dále pak speciální pedagožka a pedagožka. Dalšími participujícími pracovníky je pak sociální pracovníce a studentka, která s dětmi s PAS pracuje na svých praxích v oboru speciální pedagogiky. Poslední úvodní otázka se zabývá délkou praxe či soužití s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra, kde se průměr pohybuje okolo 3 let.

### **Jádro rozhovoru**

Jádro rozhovoru je rozděleno na tři hlavní okruhy. Ty se týkají daných výzkumných otázek, na které jsou ve studii hledány odpovědi. Data jsou podrobena jednomu z postupů využívaných ke kvalitativní analýze dat tzv. *deskripci*, která se snaží o jednodušší popis jednotlivých částí rozhovoru. Mišovič zastává názor, že nejde pouze o bezmyšlenkovité popsání rozhovorů, ale jde ruku v ruce s kreativitou výzkumníka, proto jsou k popisu vytvořeny tabulky, které data kategorizují a zjednodušují.<sup>115</sup> Jednotlivé okruhy jsou rozděleny do podkapitol, které obsahují popis i doslovný přepis odpovědí informantek. Pověštinou se zprvu popisují výroky a názory maminek. Následují myšlenky a odpovědi od kvalifikovaných pracovníků.

**Okruh 1:** Jakým způsobem jsou děti předškolního věku s PAS nejčastěji motivovány?

### **Počátek nastavení funkčního motivačního systému**

Z odpovědí maminek informantek můžeme usoudit, že každá o tomto tématu smýšlí jinak, což ale není nijak špatně. Obě se totiž shodují s odbornými zástupci z řad informujících. Informantka č. 2 vypověděla, že: *„Ale nejlepší varianta, je to když teda jde fakt ze začátku. Jakmile jste zjistili nebo máte nějaké výsledky, že to dítě je jiné a potřebuje fakt odbornou péči, úplně jiný systém výchovy, prostě úplně jiný denní režim.“* Popisuje tedy, že dítěti by měl být funkční motivační systém vštěpován ihned po zjištění, že není něco v pořádku. Druhá maminka je toho názoru, že by se situace měla přizpůsobit dítěti dle jeho chápání a porozumění. Odpověď informantky č. 3: *„... myslím, že to je jakoby hodně podobný jako třeba u běžných*

---

<sup>115</sup> MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Studijní texty., 72. svazek. Praha: Slon, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2. s. 139.

děti. *Ale my jsme s tím začali třeba kolem toho roku a půl, když tomu vlastně začne rozumět.*“ Tento názor přizpůsobení se zastává i informantka č. 5: *„Za mě hodně záleží na tom konkrétním dítěti, protože každý je úplně jiný, takže ideálně přizpůsobit to schopnostem možnostem rozpoložení a všemu tomuhle.“* O individuálním přístupu hovoří i Informantka č. 6, která ale zastupuje oba z názorů maminek a řekla, že motivační systém by se měl nastavit: *„...ideálně při nástupu do mateřské školy. Ale vzhledem k tomu, že děti s poruchou autistického spektra je hrozně široký jako rozmezí, tak hrozně záleží na tom, jako jaký je to dítě.“* Zbylé dvě informantky si myslí, že nastavení motivace by mělo proběhnout ihned po nástupu do instituce.

6. Kdy je dobré nastavit hranice funkčního odměňovacího systému a zavést motivační systém tak, aby bylo chování dítěte s PAS sociálně a komunikačně přiměřené?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	<i>„Tak, odměňovací systém se zavádí téměř ihned od první doby, co dítě přijde. Pokud se bavíme o dítěti, které přijde do služby.“</i> (raná péče)	Ihned Pozn.: po vstupu do instituce	Počátek nastavení funkčního motivačního systému
I2	<i>„Ale nejlepší varianta, to když teda jde fakt ze začátku. Jakmile jste zjistili, nebo máte nějakou výsledky, že to dítě je jiné a potřebuje fakt odbornou péči úplně jiný systém výchovy prostě úplně jiný denní režim.“</i>	Ihned Pozn.: po zjištění poruchy	
I3	<i>„... myslím, že to je jakoby hodně podobný jako třeba u běžných dětí. Ale my jsme s tím začali třeba kolem toho roku a půl, když tomu vlastně začne rozumět.“</i>	Přizpůsobení dle dítěte	
I4	<i>„No podle mě co nejdřív, teda jako když dítě za mě jako ve školce. Když přijde dítě, tak je potřeba nastavovat hranice od samého začátku, ...“</i>	Ihned Pozn.: od vstupu do instituce	
I5	<i>„Za mě hodně záleží na tom konkrétním dítěti, protože každý je úplně jiný, takže ideálně přizpůsobit to schopnostem možnostem rozpoložení a všemu tomuhle.“</i>	Přizpůsobení dle dítěte	
I6	<i>„...ideálně při nástupu do mateřské školy. Ale vzhledem k tomu, že děti s poruchou autistického spektra je hrozně široký jako rozmezí, tak hrozně záleží na tom, jako jaký je to dítě.“</i>	Ihned i přizpůsobení Pozn.: od vstupu do instituce	

Tabulka 6 - Počátek nastavení funkčního motivačního systému

*POZN.: Osobně si myslím, že individualnost u těchto dětí je nezbytná. Na druhou stranu však souhlasím i s druhým z názorů. Jelikož dítě, které nastoupí do instituce, už by mělo mít alespoň nějaké základy motivačního systému, aby s ním mohli pracovat a rozvíjet ho.*



## Motivační metoda

V sedmé otázce byla probírána nejčastější motivační metoda. Zde měla autorka v plánu zjistit, která ze tří možných metod dle Schoplera je využívána. Zda jde o pozitivní zpevnování, mírné či přísné tresty. Informantky 1, 2, 3, 4, 5 i 6 uvedly různé motivační a odměňovací metody, všechny se však shodovaly na formě pozitivního zpevnování. Nejdůmyslnější myšlenku uvedla informantka č. 4, která při využívání motivačních metod zastává myšlenku vizualizace. „*No my máme těch metod docela dost a děláme to s téma dětma, jak na jaké úrovni jsou a jakým způsobem tomu oni dokážou porozumět. ... na VOKSU – rozumí prostě kartičkám, potom děláme žetony. ... je to hodně jako vizuálně podpořený.*“

7. Jakou nejčastěji používáte motivační metodu při práci s dětmi s PAS? (pozitivní zpevnování, mírné/přísné tresty a restrikce)			
Informant	Odpověď	Kódování	
11	„... jako motivace pro děti používáme buď aktivity, hry, činnosti nebo odměny v podobě nějakých mlstot, který jsou teda rodičem schválený domluvený, ...“	Pozitivní zpevnování	Motivační metoda
12	„Ooo... motivaci u nás vždycky fungoval jenom tak díky páni z INSTITUTE, která s náma pracovala dřív než paní JINÁ, tak my jsme začali prostě odměnu, ...“	Pozitivní zpevnování	
13	„... je to vždycky zejména jako jídlo ještě takový křupinky jako hvězdičky. A pak ještě používám videa rodinný – vlastně co tak to je taky taková jako odměna.“	Pozitivní zpevnování	
14	„No my máme těch metod docela dost a děláme to s téma dětma jak na jaké úrovni jsou a jakým způsobem tomu oni dokážou porozumět. ... na VOKSU – rozumí prostě kartičkám, potom děláme žetony. ... je to hodně jako vizuálně podpořený.“	Pozitivní zpevnování na základě vizualizace	
15	„Každý to dítě, se kterým jsem jako se setkala, tak mělo nějaký svůj zájem, koníček a většinou ho motivovali přes něj. ... Takže hlavně jakoby spíš přes to pozitivní zpevnování.“	Pozitivní zpevnování	
16	„... to začíná hodně na odměnách jako pochutinách, dobrůtkách. ... některý děti se nechají hezky namotivovat na aktivitu ... My hodně vyptáváme rodiče, jestli mají vypořádaný motivátory, ... Takže vlastně taky to pozitivní zpevnování hlavně. Myslím, že to jinak nejde totiž.“	Pozitivní zpevnování	

Tabulka 7 - Motivační metoda

*POZN.: Dle mého názoru je velmi důležité děti s poruchou autistického spektra zpevnovat pozitivní metodou. U trestů se totiž často stane, že mu nerozumí nebo ho nevnímají. Když je tedy správně nastavena motivační metoda, může se dítě rozvíjet. Informantka č. 2 uvedla, že má špatnou zkušenost s ranou péčí, kdy si sociální pracovnice nevěděla rady. Proto je důležitá i důkladná vzdělanost pracovníků v tomto oboru, aby mohli efektivně nastavovat motivační metody a systémy, které dané dítě budou podporovat v rozvoji.*

## Použití systému

Zástupkyně maminek (informantky č. 2 a 3) zastávají názor zkoušky. Jedna z nich dokonce poukazuje i na vývoj dítěte, ve které se právě nachází. Informantka č. 3: „... zkoušíme jestli to či ono zabere.“ Informantka č. 2: „To záleží zase tím, jak se vyvíjí a co má nejradši v tuhle nebo v tuhle dobu.“ Většina odborných informantů se také klonila k názoru zkoušky. Zkouška však byla doplňována například o dotazování se rodičů či diagnostiku, která napoví, v jaké fázi vývoje dítě zrovna je a čemu by porozumělo. Poslední informantka – speciální pedagožka – uvedla, že se řídí dle metodiky VOKS - „... ve VOKSu na to je přímo metodika, jak rozpoznat, který motivátor je nejsilnější. ... Ale jinak dost často vyptáváme rodiče, teda když to ty rodiče už mají jakoby vypořádaný, co je jako pro ně nejlepší, co jim nejvíc funguje.“

8. Jakým způsobem rozpoznáte, který z motivačních systémů použít?			
Informant	Odpověď	Kódování	
11	„Zkoušíme, ... než vstoupí klient do služby, tak prochází vstupním setkáním, kde v rámci vstupního setkání se už dozvídáme a doptáváme na to, co dítě má rádo za činnosti, co jsou oblíbené hračky. ... a podle toho odvozujeme jaká motivace, nebo čím ho vůbec zaujmout“	Zkouška Vyptávání rodičů	Použití systému
12	„To záleží zase tím, jak se vyvíjí a co má nejradši v tuhle nebo v tuhle dobu.“	Vývoj Zkouška	
13	„... zkoušíme jestli to či ono zabere.“	Zkouška	
14	„Tak hodně se to opírá o diagnostiku toho dítěte, kde my si vlastně zjistíme, jak na tom to dítě vůbec je. A potom zkoušíme. Pokus omyl.“	Diagnostika Zkouška	
15	„Já bych to asi dělala metodou pokus omyl osobně vyzkoušet. Co se zase, co tomu konkrétnímu dítěti sedne.“	Zkouška	
16	„... ve VOKSu na to je přímo metodika, jak rozpoznat, který motivátor je nejsilnější. ... Ale jinak dost často, teda když to ty rodiče už mají jakoby vypořádaný, co je jako pro ně nejlepší, co jim nejvíc funguje.“	Metodika VOKS Vyptávání rodičů	

Tabulka 8 - Použití systému

*POZN.: Metoda pokus omyl je velmi využívaná součást pro rozpoznávání motivátorů. Jeden z důležitých poznatků je ale fakt, že rodič by se měl snažit být odborníkem na své dítě. Měl by zkusit vypořádat motivátory svého dítěte a pomoci tak pedagogickým či jiným pracovníkům nastavit správný motivační systém, který bude odpovídat porozumění dítěte a bude fungovat.*

## Funkčnost systému

Domníváte se, že některý z motivačních systémů je funkčnější? Tak zněla devátá otázka rozhovoru, na kterou informantky odpovídaly. Matka informantka č. 2 byla přesvědčená,

že funkčnost systému je podobně jako použití systému závislá na vývoji jejího dítěte: „*Jak jsem říkala, jde hlavně o vývoj, ... Takže podle toho, jak se vyvíjet, co mu chutná, jak jak jakoby reaguje na různý sladkosti a tak dále.*“ Celý tento výrok se pak nadále shoduje s odbornými informantkami, které se zaměřují na individualitu jedince. I4: „... u každého dítěte to bude jiný no. Je to individuální, ...“; I1: „*Motivační systémy všeobecně jsou funkční, ale co se týče jako druhu motivačního systému, to záleží hrozně na dítěti.*“ Druhá z maminek (I3) je přesvědčena, že kartičkový systém je pro jejího syna tou nejlepší možnou cestou: „*Zatím nám tedy jedou ty obrázky s tím, tou vyobrazenou odměnou, ... Takže do budoucna ten VOKS a VOKS pásky mají určitě potenciál.*“ Funkčnost výměnného obrázkového komunikačního systému podporuje a preferuje i speciální pedagožka (I6), která k celému tomuto kontextu řadí ještě vizualizaci: „*Hodně důležitá je vizualizace, ale to u dětí s poruchou autistického spektra jako ve všem.*“ Informantka č. 5 je toho názoru, že nejlepší a nejfunkčnější z motivačních systémů u předškolních dětí s PAS je pozitivní zpevnování.

9. Domníváte se, že některý z motivačních systémů je funkčnější?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„ <i>Motivační systémy všeobecně jsou funkční, ale co se týče jako druhu motivačního systému, to záleží hrozně na dítěti.</i> “	Individualita	Funkčnost systému
I2	„ <i>Jak jsem říkala, jde hlavně o vývoj, ... Takže podle toho, jak se vyvíjet, co mu chutná, jak jak jakoby reaguje na různý sladkosti a tak dále.</i> “	Vývoj	
I3	„ <i>Zatím nám tedy jedou ty obrázky s tím, tou vyobrazenou odměnou, ... Takže do budoucna ten VOKS a VOKS pásky mají určitě potenciál.</i> “	Kartičkový systém a vizualizace	
I4	„... u každého dítěte to bude jiný no. Je to individuální, ...“	Individualita	
I5	„ <i>Já osobně jsem se neseetkala s žádným autistou, na kterýho by používali ten jako to negativní zpevnování. Bylo to pozitivní.</i> “	Pozitivní zpevnování	
I6	„ <i>My používáme třeba kartičky s oddálenou motivací a hodně je do školek doporučujeme. ... Hodně důležitá je vizualizace, ale to u dětí s poruchou autistického spektra jako ve všem.</i> “	Kartičkový systém a vizualizace	

Tabulka 9 - Funkčnost systému

*POZN.: Souhlasím s výrokem o funkčnosti pozitivního zpevnování. Stejně tak jako s individualitou a vývojem. Nejvíce mě však oslovila myšlenka vizualizace, jelikož úspěšné činnosti, úkoly a tak dále jsou u předškolních dětí s poruchou autistického spektra vizualizovány dle principu strukturovaného učení. Pokud dítě vidí, co má udělat a vidí, co za to dostane, je to pro něj snazší a motivační. Pokud je tomu naopak, většinou si ani nedokáže představit a uvědomit (i když mu to člověk řekne), že za splnění bude následovat odměna.*

## Funkčnost motivačního systému u participujících osob na výchově

Participace blízkých osob na výchově je celkově velkým tématem i v rodinách s intaktními dětmi. Matka informantka č. 3 se snaží učit chlapce tak, aby měl stejné reakce u všech členů rodiny, a dle jejích slov se jí to daří: „... *jakoby funguje to stejně, jakoby chápe to u všech stejně u všech osob z rodiny.*“ Matka (I2) v rozhovoru popsala, že chlapec bere pochvalu od ní, od otce i od učitelek stejně. Z hlediska hranic však je ona, která má hlavní slovo a koho chlapec poslouchá: „*Takže chlapec jako pochvalu tu bere, ale když někudy pravidla nebo hranice, tak víc ode mě to bere, než od tatínka. ... pochvala je úplně stejně jak ode mě, tak od paní učitelek.*“ Lze tedy usoudit, že se jedná o nějakou situační funkčnost. Na druhou stranu, většina odborných pracovníků je toho názoru, že nelze uskutečnit to, aby motivační systémy měly stejnou váhu u všech vychovávajících osob. I1 – „*Ne. Rozhodně ne, ... každé má stejně pořád jinej přístup a myslím si, že je to vždycky trošičku v něčem jiný, ...*“; I4 – „... *myslím si, že to není úplně stejné, ...*“; I5 – „*Zase bych to takhle jako nezobecňovala. Hodně záleží na tom jeho aktuálním rozpoložení a na spoustu jako jinejch vlivů na prostředí.*“ Jedna z odborných pracovníků zastává přesvědčení, že záleží na naučených vzorcích z rodiny.

10. Je funkčnost používaných motivačních systémů stejná u všech osob participujících na výchově?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„ <i>Ne. Rozhodně ne, ... každé má stejně pořád jinej přístup a myslím si, že je to vždycky trošičku v něčem jiný, ...</i> “	Ne – jiné přístupy	Funkčnost motivačního systému u participujících osob na výchově
I2	„ <i>Takže chlapec jako pochvalu tu bere, ale když někudy pravidla nebo hranice, tak víc ode mě to bere, než od tatínka. ... pochvala je úplně stejně jak ode mě, tak od paní učitelek. ... Takže v tomhle případě můžu říct na stejné úrovni.</i> “	Situačně	
I3	„... <i>reaguje stejně od všech členů jakoby rodiny, ... ale jakoby funguje to stejně jakoby chápe to u všech stejně u všech osob z rodiny.</i> “	Ano	
I4	„... <i>myslím si, že to není úplně stejné, jako že by to to dítě bralo úplně stejně od vlastně každý osoby.</i> “	Ne	
I5	„ <i>Zase bych to takhle jako nezobecňovala. Hodně záleží na tom jeho aktuálním rozpoložení a na spoustu jako jinejch vlivů na prostředí.</i> “	Ne - individualita	
I6	„ <i>To záleží jak to maj naučený z tý rodiny hodně, ale my si, že by to jako že cílem toho, když člověk se naučí pracovat, podle mě s tou motivací je to, aby je jedno jaká přijde případně paní učitelka a mělo by to fungovat. Aby to byly vlastně otužování v těch sociálních situacích a v těch změnách.</i> “	Jak je naučeno	

Tabulka 10 - Funkčnost motivačního systému u participujících osob na výchově

## Okruh 2: Jaké odměny fungují u předškolního dítěte s PAS nejlépe?

### Nejčastější odměna

V rámci pozitivního zpevnování jsou využívány různé druhy odměn jako jsou materiální odměny, činnosti či sociální zadostiučinění. Matkám informantkám č. 2 i 3 fungují konkrétní materiální odměny: (I2) „...u nás u nás vždycky frčely brambůrky a díky brambůrkám začal chodit na záchod.“; (I3) „Právě ty hvězdičky, křupinky.“ Z názorů odborných pracovníků jsou to spíše činnosti jako kuličkodráhy, houpačky, bublifuky, snoezelen a další. (I6) „Nejčastěji, jsou to dobrůtky, sensorické hračky a fakt jako ty specifické aktivity ... ty děti mají specifický zájem, tak tam je specifická odměna.“; (I1) „... u takto menších opravdu jako používáme jako odměny ty aktivity.“ Většina z nich považuje za osvědčenou metodu odměňování dobroty, které si domluví s rodičem. (I6) „Ale jako nejčastěji ty děti, když je neznáte, utáhnete na dobrůtku.“; (I1) „Dost často fungují na děti nějaké motivace v podobě dobrot, které mají rády. To je, to je možná to takový nejčastější.“ Ve dvou názorech však panoval postoj úplného vynechání sladkostí a dobrot. (I4) „Úplně se vyhýbáme sladkostí ... teď máme hodně jakoby oblíbený činnosti.“; (I5) „Já si myslím, že těm materiálním se dost vyhýbá ...“

11. Pokud využíváte pozitivní motivační systém, kterou z různých forem odměn využíváte nejčastěji?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„... u takto menších opravdu jako používáme jako odměny ty aktivity. Ty hry, aktivity, společnou interakci a někdy vlastně ty mlsůtky.“	Činnosti Materiální odměny	Nejčastější odměna
I2	„...u nás u nás vždycky frčely brambůrky a díky brambůrkám začal chodit na záchod.“	Materiální odměny	
I3	„Právě ty hvězdičky, křupinky.“	Materiální odměny	
I4	„Úplně se vyhýbáme sladkostí ... teď máme hodně jakoby oblíbený činnosti. Někdy stačí i třeba nevíme zatleskání tomu dítěti nebo tak.“	Činnosti Sociální odměny	
I5	„Za mě spíš ty činnosti. Já si myslím, že těm materiálním se dost vyhýbá vzhledem k tomu, že tam může být nějaká tendence.“	Činnosti	
I6	„Nejčastěji, jsou to dobrůtky, sensorické hračky a fakt jako ty specifické aktivity ... ty děti mají specifický zájem, tak tam je specifická odměna. ... Tak to vůbec jako jakákoliv hmotná odměna, ale i nehmotná. Třeba že některý děti reagují i na pochvalu, ale vlastně ne všechny. Ale jako nejčastěji ty děti, když je neznáte, utáhnete na dobrůtku.“	Materiální odměny Činnosti Sociální odměny	

Tabulka 11 - Nejčastější odměna

*POZN.: Věřím, že materiální odměny v podobě dobrot mohou být užitečné na začátku předškolního věku, kdy se dítě učí odměnou při nastavování motivačního systému. Postupem času je však pro obě strany lepší tyto odměny “k jídlu” nahradit činnostmi, které mohou mít i naučný charakter a dále pak sociální odměnou posouvající dítě na další úroveň motivace.*

## Situace pro využití odměny

Informantům jsem položila i otázku, při jakých situacích využívají možnosti odměny. Matka informantka č. 2 se držela kategorie odměny za dobré chování a uvedla, že: „Většinou jako snažím se to nevyužívat moc často, ... budeš hodný, budeš poslouchat...“ Druhá matka (I3) využívá odměnu jak za chování, tak ale i za rozvoj a za funkčnost komunikačních kartiček: „...zkoušíme jakoby i funkčnost toho obrázku. Dejme tomu, že jsme se z toho vlastně učili, že jo. ... když se mu povede něco, tak ho jakoby odměníme. ... když zvládne třeba cizí prostředí ... těžká situace.“ U specializovaných pracovníků jde především o kategorie odměn za rozvoj. (I1) „Při všech, když po nich něco chci. A já vlastně v rámci té konzultace se po dítěti chce nějaký rozvoj práce na něčem, takže potom se využívá odměna.“; (I4) „Hodně u těch individuálních jakoby činností jako v rámci nějaký řízený činnosti, když má nějaké fakt úkol třeba předškolní.“; (I5) „... prostě potřeba, aby to dítě fungovalo. ... odměnu za to, když něco udělá správně.“ (I6) „...kdy oni jsou ochotní vlastně splnit ten úkol.“

12. Při jakých situacích odměnu využíváte?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„Při všech, když po nich něco chci. A já vlastně v rámci té konzultace se po dítěti chce nějaký rozvoj práce na něčem, takže potom se využívá odměna.“	Odměna za rozvoj	Situace pro využití odměny
I2	„Většinou jako snažím se to nevyužívat moc často, ... budeš hodný, budeš poslouchat...“	Odměna za chování	
I3	„...zkoušíme jakoby i funkčnost toho obrázku. Dejme tomu, že jsme se z toho vlastně učili, že jo. ... když se mu povede něco, tak ho jakoby odměníme. ... když zvládne třeba cizí prostředí ... těžká situace.“	Funkčnost komunikace Odměna za rozvoj Odměna za chování	
I4	„Hodně u těch individuálních jakoby činností jako v rámci nějaký řízený činnosti, když má nějaké fakt úkol třeba předškolní.“	Odměna za rozvoj	
I5	„... prostě potřeba, aby to dítě fungovalo. ... odměnu za to, když něco udělá správně.“	Odměna za rozvoj a chování	
I6	„...kdy oni jsou ochotní vlastně splnit ten úkol, ... anebo třeba se domluvíme. Ale ono záleží, jak jsou ty děti zvyklí a záleží, jak jsou ty děti starý. ... tak prostě to zařazuju podle jako citu.“	Odměna za rozvoj	

Tabulka 12 - Situace pro využití odměny

**POZN.:** Využívání odměny pro rozvoj dítěte či jako korekci jeho chování je za mě jedna z klíčových metod, které přispívají ke správné intervenci.

## Střídání odměny

Další důležitou otázkou v sekci odměn bylo její střídání, aby si dítě moc nenavyklo či aby mu daná odměna nezevšedněla. Matka informantka č. 3 tvrdí, že: „*Jako tohle nám funguje už fakt hrozně dlouhou dobu, ... Nemáme jakoby tendenci vlastně to měnit. No zatím teda.*“ S jejím názorem souhlasí pouze jediná z odborných informujících (15) „*Takhle vzhledem k tomu, že mají ty autisti rádi, ty svoje rituály, tak bych klidně zůstala u toho stejného. Ale může se stát, že třeba přijde období, kdy mu to začne vadit. ... tak prostě zase se přizpůsobit tomu, tý aktuální situaci.*“ Ostatní odborné informantky č. 1, 4 a 6 souhlasí s informující matkou č. 2, která si myslí, že: „*... to je jediná motivace, která to dítě prostě nutí nějak se vyvíjet, ... snažím se ty všechny odchytit, ty momenty a využít to jako i jako motivaci pro CHLAPCE.*“ Informantka č. 6 dodržuje zásady VOKS, kde má u každého dítěte vyobrazenou tabulku s odměnami a s jejich mírou funkčnosti.

13. Pokud Vám toto funguje a využíváte odměnu často, zkoušíte odměny i střídat, aby se dítěti odměna nezprotivila?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„ <i>Jo ono ty odměny jsou v rámci i toho, že tou činností my to dítě někam rozvíjíme a posouváme. Takže ty činnosti nejsou stejné, ...</i> “	Ano	Střídání odměny
I2	„ <i>Ano, ano, ano, ano, určitě to je jediná motivace, která to dítě prostě nutí nějak se vyvíjet, ... snažím se ty všechny odchytit ty momenty a využít to jako i jako motivaci pro CHLAPCE.</i> “	Ano	
I3	„ <i>Jako tohle nám funguje už fakt hrozně dlouhou dobu, ... Nemáme jakoby tendenci vlastně to měnit. No zatím teda.</i> “	Ne	
I4	„ <i>Určitě. Protože oni ty autíci mají takovou vlastně si to všechno zacyklejí, že to pak budou vlastně vyžadovat. Takže my to měníme ...</i> “	Ano	
I5	„ <i>Takhle vzhledem k tomu, že mají ty autisti rádi, ty svoje rituály, tak bych klidně zůstala u toho stejného. Ale může se stát, že třeba přijde období, kdy mu to začne vadit. ... tak prostě zase se přizpůsobit tomu, tý aktuální situaci.</i> “	Ne	
I6	„ <i>...dodržuju principu VOKSu ... A tam se třeba sestavuje celá tabulka toho, kdy já si píšu, co je největší odměna. A co je třeba menší.</i> “	Ano	

Tabulka 13 - Střídání odměny

*POZN.: Střídání odměn je dle mého názoru velice účinným prvkem pro rozvoj dětí předškolního věku s PAS. Vím, že děti s autismem mají rády rituály, je ale důležité jim je dovolovat s mírou. Pokud by totiž zůstaly zacyklené v jedné konkrétní situaci, nemusí dojít ke kýženému výsledku.*

### **Okruh 3: Jaké jsou nejefektivnější regulace či tresty u dítěte předškolního věku s PAS?**

#### **Nejčastěji používaná restrikce či trest**

Třetí okruh se zabývá nejefektivnější regulací či trestem u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. První podotázka rozebírá regulace a tresty, které dané informantky používají nejčastěji. V rámci této otázky se odpovědi často odlišovaly. Matka (I2) nejčastěji zakazuje materiální a činnostní věci: „... *nedostat mobil, nedostat prostě nějakou dobrůtku.*“ Druhá matka (I3) vidí funkční trest v podobě izolace a vytyčení bezpečné zóny pro vyjádření emocí: „...*restrikce z naší strany je to, že ho dáme, když neposlechne na slovo přestaň nebo dost, ... takže ho v tu chvíli vezmeme a dáme ho do postýlky, ... takový izolace ...*“ I odborné pracovnice v této otázce odpovídaly odlišně. Sociální pracovnice (I1) vidí smysl ve vytyčení hranic za pomoci korigace chování a případném znakování či gestikulaci: „*My vůbec nepoužíváme tresty. ..., ale co se týče jakoby restrikcí, nejsou to ani možná tak restrikce jako korigace chování v tom, že se nastavěj nějakým způsobem meze a je to nějaká pevnost v tom, co po dítěti chci. ... Znakuju mu nějakým způsobem/gestem, že takhle ne.*“ S tímto názorem je v souladu i speciální pedagožka (I6) „... *vizualizovat to, že se to jako dítě nemá. ... u hodně malých dětiček ... piktogram nebo gesto tohle nesmíš ...*“. Druhá speciální pedagožka (I5) vidí v nejčastěji používané restrikci odebrání či zákaz oblíbené věci, jídla či činnosti. Myšlenka informantky č. 4 je založena na nalezení alternativního chování pro dítě: „...*snažíme vyvarovat slovům ne a nedělej to, nesmíš to dělat ..., kdo tomu rozumí, tak si s ním jako o tom promluvíme. ... a nabídneme, nabídneme vlastně alternativu toho, co vlastně může dělat. ... přesměrovat na něco jiného.*“

*POZN.: Je důležité podotknout, že tresty k dětem s poruchou autistického spektra a dle mého názoru ani ke zdravým dětem, nepatří. Je obecně lepší si s dítětem promluvit a vysvětlit mu dané okolnosti (pokud tomu rozumí) či mu nějak překlenout pozornost od toho problémového chování k nějaké alternativě. Pokud je dítě malé, doporučila bych ho odměňovat za správné chování a špatné či nevhodné chování nepodporovat a nevnímat si ho. Zde je ale nutno podotknout, že pečovatel pak musí odměnit to chování správné, jak už z teoretické části vyplývá. Z hlediska odměn se nemusí jednat pouze o materiální odměny k jídlu. Věřím, že to jde i jinak.*



14. Jakou používáte restrikci/případě trest nejčastěji?			
Informant	Odpověď	Kódování	
11	<i>„My vůbec nepoužíváme tresty. ..., ale co se týče jakoby restrikcí, nejsou to ani možná tak restrikce jako korigace chování v tom, že se nastavěj nějakým způsobem meze a je to nějaká pevnost v tom, co po dítěti chci. ... Znakuju mu nějakým způsobem/gestem, že takhle ne.“</i>	Korigace chování Znak či gesto	Nejčastěji používaná restrikce či trest
12	<i>„... nedostat mobil, nedostat prostě nějakou dobrůtku. A využívám, protože to je jediná možnost, kdy ho zastavit a on fakt se zasekne a všimne, že on dělá něco špatného.“</i>	Zákaz materiálních věcí	
13	<i>„...restrikce z naší strany je to, že ho dáme, když neposlechne na slovo přestaň nebo dost, ... takže ho v tu chvíli vezmeme a dáme ho do postýlky, ... takový izolace ...“</i>	Izolace Vytyčení bezpečné zóny	
14	<i>„...snažíme vyvarovat slovům ne a nedělej to, nesmíš to dělat ... , kdo tomu rozumí, tak si s ním jako o tom promluvíme. ... a nabídneme, nabídneme vlastně alternativu toho, co vlastně může dělat. ... přesměrovat na něco jiného. PŘ: ... tu kartu, kterou on tam třeba má rád, tak mu řeknu, tak dneska, dneska tu kartu dávám pryč.“</i>	Překlenutí pozornosti Odebrání karty	
15	<i>„... zakázání té oblíbené činnosti ...“</i>	Zákaz činnosti Zákaz materiálních věcí	
16	<i>„... vizualizovat to, že se to jako dít nemá. ... u hodně malých dětiček ... piktogram nebo gesto tohle nesmíš ...“</i>	Piktogram Znak či gesto	

Tabulka 14 - Nejčastěji používaná restrikce či trest

### Nejefektivnější restrikce či trest

V otázce neúčinnějšího trestu bylo pozorováno již větší množství shodných odpovědí. Maminky se ale stále v názoru lišily, jelikož každá čerpala převážně z praxe u svých dětí. Matka informantka č.2 si stojí za efektivností zákazu jídla, věcí a činností. Druhá z nich (I3) trvá na izolaci v postýlce, kde má své hranice a svou bezpečnou zónu pro projevení emocí: *„U nás neúčinněji funguje to vložení do postýlky. Aby měl nějaký to ohraničení jakoby tý zóny.“* Z pohledu odborných pracovníků je nejvíce efektivní restrikcí právě překlenutí pozornosti či nějaká oprava/korekce chování. (I1) *„Restrikce “NE“ je přirozená. Je přirozená, ale spousta dětí negativně reaguje na “NE“ a na slova spojená, nebo na slova, kde začínají, NE – nesmíš, nemůžeš. ... dítě spíš myslím, že jako překleneme k něčemu jinému, přesune mu pozornost a odvedeme ho od toho problémového chování nebo toho problémového momentu.“* (I4) *„To přesunutí pozornosti na něco jiného.“* (I6) *„...vlastně se odklonila pozornost třeba odchodem z místnosti do relaxační zóny, ... korekce toho jako problémového chování.“* Poslední informantka č. 5 stále považuje za neúčinnější trest či restrikci zákaz oblíbené činnosti, jídla či věci.

15. Který způsob restrikce/trestu podle Vás obecně nejúčinněji funguje u dětí předškolního věku s PAS?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	<i>„Restrikce “NE“ je přirozená. Je přirozená, ale spousta dětí negativně reaguje na “NE“ a na slova spojená, nebo na slova, kde začínají, NE – nesmíš, nemůžeš. ... dítě spíš myslím, že jako překleneme k něčemu jinému, přesune mu pozornost a odvedeme ho od toho problémového chování nebo toho problémového momentu.“</i>	Překlenutí pozornosti Korekce chování	Nejefektivnější restrikce či trest
I2	<i>„ ... nedostat mobil, nedostat prostě nějakou dobrůtku.“</i>	Zákaz materiálních věcí	
I3	<i>„U nás nejúčinněji funguje to vložení do postýlky. Aby měl nějaký to ohraničení jakoby ty zóny ...“</i>	Izolace Vytyčení bezpečné zóny	
I4	<i>„To přesunutí pozornosti na něco jiného.“</i>	Překlenutí pozornosti	
I5	<i>„ ... něčeho toho, co to dítě má rádo.“</i>	Zákaz činnosti Zákaz materiálních věcí	
I6	<i>„ ... vlastně se odklonila pozornost třeba odchodem z místnosti do relaxační zóny, ... korekce toho jako problémového chování.“</i>	Překlenutí pozornosti Korekce chování	

Tabulka 15 - Nejefektivnější restrikce či trest

### Situace pro využití restrikce či trestu

Z hlediska pohledu, kdy by se restrikce či tresty měly využívat, se většina informantek shodovala. Obě matky informantky č. 2 a 3 se setkaly názorem, že je potřeba využití při nastavování hranic. (I3) *„...schválně nám jako chce škodit, ... aby měl vlastně ohraničenou tu hranici.“* Informantky č. 5 a 6 jsou přesvědčené, že trestů a restrikcí je třeba využít pro korekci chování. (I5) *„... v případě, že něco to dítě udělá naopak špatně. ... aby vědělo, že takhle to dělat nemá.“* A informantky č. 1 a 4 vidí smysl užití při nebezpečném a náročném chování. (I4) *„...že když se jedná o nějak zdraví toho dítěte nebo i ostatních – v rámci nějaké ochrany vůbec, aby se dalo najevo, že jako fakt tohle už není jako dobře.“*

16. Při jakých situacích by se restrikce/trest měl použít?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	<i>„Pokud je to chování náročné na pozornost/na péči, v tu chvíli by mohlo být nebezpečný pro dítě, pro okolí, pro majetek.“</i>	Náročné chování Nebezpečné chování	Situace pro využití restrikce či trestu
I2	<i>„To ani neznám, ale ty hranice určitě musí být. A trest musí být i malinkatý, když nedostane telefon. Tak to taky musí zažít, že prostě ano, asi chovám se jinak nebo dělám něco špatného.“</i>	Vytyčení hranic	
I3	<i>„...schválně nám jako chce škodit, ... aby měl vlastně ohraničenou tu hranici.“</i>	Vytyčení hranic	
I4	<i>„...že když se jedná o nějak zdraví toho dítěte nebo i ostatních – v rámci nějaké ochrany vůbec, aby se dalo najevo, že jako fakt tohle už není jako dobře.“</i>	Nebezpečné chování	
I5	<i>„... v případě, že něco to dítě udělá naopak špatně. ... aby vědělo, že takhle to dělat nemá.“</i>	Jako korekce chování	
I6	<i>„Při takových situacích, které nejsou správné.“</i>	Jako korekce chování	

Tabulka 16 - Situace pro využití restrikce či trestu

## Postup při nepřijetí restrikce či trestu dítětem

Jak se postupuje, když restrikce či trest nejsou dítětem přijaty? To byla čtvrtá podotázka ke třetímu okruhu, který se týkal trestů. Matka informantka č. 3 volí způsob vypuštění a projevení emocí. (I3) „*No necháme ho jakoby se vyzlobit.*“ Druhá matka (I2) volí taktiku ignorování afektivního chování či se snaží o neočekávanou aktivitu, která dítě zklidní. (I2) „*Většinou, co u mě funguje, tak snažím se prostě na to nereagovat. ... a na druhou stránku snažím se udělat něco, co neočekává.*“ O izolaci či spíše odchodu do jiné méně podnětné místnosti či relaxačních aktivitách hovoří informantky č. 4 a 6. (I4) „*... vezmeme do náruče a odnášíme ho prostě do vedlejší místnosti. On se tam většinou zklidní ... dítě fakt vzít a odnést ho někam do nějakého míň podnětného prostředí, ...*“ (I6) „*... odejde na chvílku, tak většinou se jako zklidní a to se dá opakovat. ... Aktivita, která ho jako uklidní ...*“ Informantka č. 5 postupuje tak, že v této chvíli zkouší dětem překlenout pozornost. A sociální pracovníce se snaží najít cokoliv, co by mohlo fungovat a předtím nezkoušela. (I1) „*Zkoušíme najít jinou, jinou. Úplně jednoduše. Zkouší se cokoliv, co by mohlo fungovat.*“

17. Jak se postupuje/postupujete, když restrikce/trest není dítětem přijat/a?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„ <i>Zkoušíme najít jinou jinou. Úplně jednoduše. Zkouší se cokoliv, co by mohlo fungovat.</i> “	Hledání	Postup při nepřijetí restrikce či trestu dítětem
I2	„ <i>Většinou, co u mě funguje, tak snažím se prostě na to nereagovat. ... a na druhou stránku snažím se udělat něco, co neočekává.</i> “	Bez reakce Neočekávané	
I3	„ <i>No necháme ho jakoby se vyzlobit.</i> “	Vyvztekání	
I4	„ <i>... vezmeme do náruče a odnášíme ho prostě do vedlejší místnosti. On se tam většinou zklidní ... dítě fakt vzít a odnést ho někam do nějakého míň podnětného prostředí, ...</i> “	Izolace/odchod	
I5	„ <i>Zkusit obměnit za nějakou jinou restrikci. Klidně bych si troufla říci, že i nějaké to překlenutí pozornosti s čím jsem se tak setkala..</i> “	Překlenutí pozornosti	
I6	„ <i>... odejde na chvílku, tak většinou se jako zklidní a to se dá opakovat. ... Aktivita, která ho jako uklidní ...</i> “	Izolace/odchod Relaxační aktivity	

Tabulka 17 - Postup při nepřijetí restrikce či trestu dítětem

*POZN.: Každé dítě je originální a potřebuje svůj individuální přístup. Proto je důležité, když něco nefunguje, neztrácet naději a snažit se hledat případné řešení i nadále. Vždy je zde možnost odborného poradenství jak pro rodiče, tak i pro odborné pracovníky.*

## Další postup

Další postup při nefunkčnosti negativních motivačních metod byla velmi záludná otázka. Matka informantka č. 2 si totiž všimla, že pokud reaguje na nesprávné chování, tím je to ve své podstatě horší. Proto se snaží nereagovat a nechává chlapce vyvztekát. (I2) „*Snažím se prostě nereagovat, protože už jsem všimla taky. Čím více reaguji, tím více on prostě jako pokračuje. Takže ho nechám vyvztekát.*“ Matka informantka č. 3 se snaží odpoutat pozornost jinam. (I3) „*A pak i postupem, ale až po nějaký tý chvíli, což mu odezněj takový ty největší emoce. Tak pak mu odpoutat pozornost na něco jiného, ...*“ S informantkou č. 3 souhlasí i odborné pracovnice č. 5 a 6. (I5) „*Klidně bych přešla do těch pozitivních, že zkusit vlastně to zase. Zkusit překlenout tu pozornost přepnout na něco jinýho a zkusit to z toho druhýho konce.*“ Pokud si neví rady pedagožka (I4), tak postupuje takto: „*Sjednáváme schůzku i s rodičema abysme vlastně si s nima promluvili, jak to funguje u nich doma. ...a promluvíme s nějakým fakt větším odborníkem ...*“. Důležité je neztrácet naději a zkusit hledat nová řešení jako (I1).

18. Pokud nefunguje ani jedna z negativních motivačních metod, jaký je Váš další postup?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„Zkouší se hledat jiná ...“	Hledání	Další postup
I2	„ <i>Snažím se prostě nereagovat, protože už jsem všimla taky. Čím více reaguji, tím více on prostě jako pokračuje. Takže ho nechám vyvztekát.</i> “	Vyvztekání Bez reakce	
I3	„ <i>A pak i postupem, ale až po nějaký tý chvíli, což mu odezněj takový ty největší emoce. Tak pak mu odpoutat pozornost na něco jiného, ...</i> “	Překlenutí pozornosti	
I4	„ <i>Sjednáváme schůzku i s rodičema abysme vlastně si s nima promluvili, jak to funguje u nich doma. ... a promluvíme s nějakým fakt větším odborníkem ...</i> “	Schůzka s rodiči Pomoc od většího odborníka	
I5	„ <i>Klidně bych přešla do těch pozitivních, že zkusit vlastně to zase. Zkusit překlenout tu pozornost přepnout na něco jinýho a zkusit to z toho druhýho konce.</i> “	Překlenutí pozornosti Pozitivní motivační metody	
I6	„ <i>...já bych to jako přes koleno nelámala, ... chlapeček, že prostě jako nebude cvičit ... Tak jsme si dělali něco jako jinýho stranou, proto je důležitý to personální zajištění.</i> “	Překlenutí pozornosti	

Tabulka 18 - Další postup

## Konec rozhovoru

Konec rozhovoru měl navodit přátelské uvolnění a ukončení tématu, kdy informantky mohly vyslovit své názory ohledně shody instituce s rodičem a dodat obecné názory k motivaci, odměnám a trestům u dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra.

## Shoda instituce a rodiče

Shoda instituce a rodiče je nedílná součást a etapa života předškoláka a jeho rodičů. Pokud neexistuje mezi nimi sounáležitost, mohou nastat problémy. Informantka č. 2 (matka) se ráda přizpůsobí, jelikož institucím věří, že vědí, co dělají. (I2) „*A když mně řeknou, že prostě to dítě musí dělat tohle, tohle a tohle, ... Co řeknete, podle čeho budeme zkoušet jet. Ráda prostě budu dodržovat ...*“. Matka informantka č. 3 by se snažila nastavit nějaký kompromis, který by ke shodě vedl. Navzdory tomu odborné pracovníce vědí, že mohou rodičům dávat pouze doporučení a rodiče musí s postupem v instituci souhlasit. (I6) „*...ve škole to funguje takhle. Pojdme si to říct – důležitý, aby ty rodiče s tím souhlasili. A doma to dělejte, jak vy jako uznáte za vhodný. ... Můžeme jim to doporučit, můžeme jim dát jako materiály, rady a informace, ale to je všechno.*“ (I1) „*No.. my jako sociální služba můžeme rodiči doporučovat.*“

19. Pokud se tedy budeme zabývat obecně motivací, odměnami a tresty, je důležité, aby školní zařízení, popřípadě jiné instituce a vychovávající (rodiče) byli ve shodě. Pokud se tomu tak neděje, jaké mohou/jsou následky a co s tím dělat?			
Informant	Odpověď	Kódování	
I1	„ <i>No.. my jako sociální služba můžeme rodiči doporučovat. V rámci individuálního plánu může mít sestavené rodič kroky tomu, co má plnit. Pokud ty kroky neplní, tak neplní zakázku. Neplní práci na zakázce a to je pak důvodem k nějaký revizi individuálního plánu ...</i> “	Doporučení Revize individuálního plánu	Shoda instituce a rodiče
I2	„ <i>A když mně řeknou, že prostě to dítě musí dělat tohle, tohle a tohle, ... Co řeknete, podle čeho budeme zkoušet jet. Ráda prostě budu dodržovat ...</i> “	Přizpůsobení se	
I3	„ <i>Ale jsem určitě pro jakoby udělat vždycky nějaký kompromis.</i> “	Kompromis	
I4	„ <i>Nerozumí tomu, v jaký situaci se on má vlastně chovat. Nedokáže si to propojit, je to blby prostě. Já nevím, jak ještě víc to mám popsat, no ne, prostě vždycky fajn, když jsou jako fakt rodiče se školkou nějak trošku aspoň v souladu, když spolu spolupracují.</i> “	Neporozumění Spolupráce	
I5	„ <i>No to dítě si v tom najde nějaký systém ... A může to pak hodně zneužívat ve svůj prospěch, aby dosáhlo toho, čeho chce.</i> “	Zneužívání	
I6	„ <i>...ve škole to funguje takhle. Pojdme si to říct – důležitý, aby ty rodiče s tím souhlasili. A doma to dělejte, jak vy jako uznáte za vhodný. ... Můžeme jim to doporučit, můžeme jim dát jako materiály, rady a informace, ale to je všechno.</i> “	Souhlas Doporučení	

Tabulka 19 - Shoda instituce a rodiče

## Doplnění k tématu motivace, odměn a trestů u dětí s PAS

Na závěr rozhovoru byla položena otázka, která měla doplnit vše potřebné, co informantky k tématu chtěly doplnit. Maminky zastupují tábor lásky a pochopení či vžití se do situace svých dětí. Odborné pracovnice mluvily o důležitosti odměňovacího systému u předškolních dětí s PAS, o individuálním přístupu a o vizualizaci. (I6) „*Já si myslím, že u předškolních dětí by to mělo jít přes pozitivní motivaci. ... že by to vždycky mělo být hodnocený jako na kapacitách toho dítěte. ... vizualizace ...přístupovat ke všem rovnostářsky si myslím, že už je jako přežitek. Takže prostě v rámci individuality.*“

20. Na závěr bych se chtěla zeptat, zda byste chtěl/a něco dodat/doplnit ohledně odměn, trestů a motivace u dětí předškolního věku s PAS?			
Informant	Výpověď	Kódování	
I1	„ <i>Já myslím, že teď mě k tomu asi nenapadá víc, než co jsem říkala on ten odměňovací systém je pořád zahrnutý v rámci celý tý práce s tím dítětem.</i> “	Odměňovací systém je přítomen po celou dobu	Doplnění k tématu motivace, odměn a trestů u dětí s PAS
I2	„ <i>Že oni potřebují víc lásky obyčejný, prostě dobrého slova, že křik na ně nefunguje. A ty děti potřebuje prostě, abych jich chápali. ... Ale ty děti potřebují víc, prostě pro sebe. Abych jich vnímali, abych jich rozuměli, abych prostě občas jim dali chvilku, abych to dítě prostě fakt. Já nevím skákalo, zlobil se řvalo – oni to potřebují taky. ... Spoustu věcí bylo jiných, ale ty děti strašně citlivý a navíc neumějí ovládnout ty emoci.</i> “	Potřeba lásky a pochopení	
I3	„ <i>No ... asi že ty odměny jakoby mě přijde, že to funguje fakt bez rozdílu, jakoby na všechny děti, že bez rozdílu, aniž by to bylo nějak handicapované dítě nebo zdravý dítě. ... snažím vžít do tý jeho situace v rámci i těch odměn a trestů právě.</i> “	Snaha o vžití do situace	
I4	„ <i>... myslím, že motivace je hodně jako důležitá ve vzdělávání dětí s autismem, protože jinak se nikam nedostanem, když to dítě nebude motivovaný. ... takže určitě vnější motivace je tam hodně důležitá.</i> “	Důležitost motivace	
I5	„ <i>Možná to, jak jsem říkala s tím, že je hodně, to je na tý individualnosti.</i> “	Individuálnost	
I6	„ <i>Já si myslím, že u předškolních dětí by to mělo jít přes pozitivní motivaci. ... že by to vždycky mělo být hodnocený jako na kapacitách toho dítěte. ... vizualizace ...přístupovat ke všem rovnostářsky si myslím, že už je jako přežitek. Takže prostě v rámci individuality.</i> “	Vizualizace Individuálnost	

Tabulka 20 - Doplnění k tématu motivace, odměn a trestů u dětí s PAS

*POZN.: V rámci rozhovoru s jednou z maminek jsme dospěly k názoru, že je potřeba, aby se ve společnosti o poruše autistického spektra mluvilo více. Z důvodu malého povědomí o tématu autismu mohou pak nastávat velmi složité situace. Příkladem je inkluze hendikepovaných dětí do intaktních tříd, kde pak vzniká například nepochopení a šikana. Proto je vhodné, aby odborná společnost mluvila o tomto tématu více, nejen v odborné sféře, ale i na veřejnosti.*

### 6.3 Závěr výzkumného šetření

Jeden z cílů výzkumné práce byl popis specifík motivace, odměn a trestů či lépe řečeno restrikcí u specifické skupiny dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra, který byl naplněn v teoretické části práce. Hlavním cílem diplomové práce bylo popsání a zmapování využití motivace, odměn a trestů či spíše restrikcí a regulací u dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra. K naplnění hlavního cíle sloužily výzkumné otázky. Ty zastupovaly výzkumný problém a nyní budou rozebrány.

- *VO1*: Jakým způsobem jsou děti předškolního věku s PAS nejčastěji motivovány?
- *VO2*: Jaké odměny fungují u předškolního dítěte s PAS nejlépe?
- *VO3*: Jaké jsou nejúčinnější regulace či tresty u dítěte předškolního věku s PAS?

Ještě je nutno podotknout, že jde o kvalitativní výzkum a nelze proto jeho relevantnost přiřadit k celé populaci. Ale domnívám se, že informantky odpovídaly takovým způsobem, který vzhledem ke zkoumané skupině, využívá valná většina lidí v tomto okruhu.

*VO1*: Jakým způsobem jsou děti předškolního věku s PAS nejčastěji motivovány?

První výzkumná otázka se zabývala nejčastější motivací u předškoláků s PAS. V rozhovorech proto byly pokládány související otázky typu, kdy je vhodné zavést funkční motivační systém a jaká je nejčastěji využívána metoda k motivaci. Dále jak se pozná, kterou z metod využít a také otázky k funkčnosti. Dle získaných odpovědí od informantů lze odvodit, že nejčastěji využívanou motivační metodou u těchto dětí je pozitivní zpevnování, které upevňuje správné chování. Richmanová řadí k pozitivnímu posilování různé druhy odměn, na které se vztahovala výzkumná otázka číslo 2.

*VO2*: Jaké odměny fungují u předškolního dítěte s PAS nejlépe?

Podotázky k tématu odměn se vztahovaly převážně k jejich využívání, frekvenci střídání a k situacím, kdy je vhodné odměny využít. Výzkumná otázka však byla zaměřena na odměny, které jako strategie a metody u předškolního dítěte s poruchou autistického spektra fungují nejlépe. Čtyři z šesti informantek uvedly, že se nejčastěji jedná právě o materiální (konkrétní) odměny, které zastupují složku oblíbených hraček, předmětů, jídla či pití. Stejně množství informantek mluvilo o oblíbených hrách a činnostech, které dle Schoplera zastupují odvětví posilování skrze nabyté schopnosti. V rámci institucí se odborné pracovnice snaží

i o odměňování formou obrázku či žetonu. Dvě odborné pracovnice mluvily také o sociální odměně, zde je však pravidlem, že jí dané dítě musí rozumět a souhlasit s ní.

*VO3: Jaké jsou nejúčinnější regulace či tresty u dítěte předškolního věku s PAS?*

Poslední výzkumná otázka se věnovala nejefektivnější formě trestu, regulace či restrikce u těchto dětí. Otázky se ptaly na situace, kdy je vhodné trest využít. Na postupy při nepřijetí trestu či restrikce. A také na nejčastěji využívaný trest, restrikci či regulaci. Za nejefektivnější trest, restrikci či regulaci považují informantky překlenutí pozornosti dítěte, aby se začalo soustředit na něco jiného. Dále se zde také zmiňovala korekce (úprava) chování, ale i izolace, zákazy a přesycení, kdy jde o snahu snížení četnosti určitého chování. Z celkového dojmu ale plyne, že většina informantek zastává spíše formu redukce nevhodného chování, které se nahradí chování alternativním. Jak již bylo zmíněno v teoretické části. Tato redukce by neměla být bolestivá, ale měla by být nepříjemná.

Nakonec je nutné zmínit případovou studii, která popisuje jeden konkrétní případ. Zaměřuje se na rodinnou anamnézu, osobní anamnézu, školní anamnézu a specifika motivace, odměn a trestů, které se k tomuto jednomu případu vztahují. V práci je případová studie využita zejména pro pochopení situace, ve kterých se rodiny s dětmi s poruchou autistického spektra mohou ocitnout.



## ZÁVĚR

Porucha autistického spektra je celoživotní závada na neurobiologické bázi, která postihuje převážně sociální interakci a komunikaci a stěžuje tak daným jednotlivcům život. Ještě před čtvrt stoletím o autismu bylo jen velmi málo zmínek a rad, jak s takovými lidmi pracovat. Proto je třeba o tomto tématu tvořit povědomí, aby se vědělo, jak s lidmi s poruchou autistického spektra pracovat již od útlého dětství.

Diplomová práce proto analyzuje problematiku motivace, odměn a trestů u kategorie předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Teoretická část byla rozdělena do čtyř hlavních okruhů, kde zprvu byla popsána porucha, její historické pojetí, klasifikace a problémové oblasti. Navazovala kapitola dítěte v předškolním věku trpící touto poruchou. Zde se probírala legislativa či příklady přístupů, kterými se mohou děti s PAS vychovávat a vzdělávat. Třetí kapitola pojednávala obecně o motivaci, odměnách a trestech ve výchovně vzdělávacím procesu. Poslední teoretická kapitola se zabývala specifickými přístupy v oblasti motivace, odměn a trestů u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Teoretická část tedy splnila svůj cíl, kterým byl popis specifík odměn, trestů a motivace u specifické skupiny dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra.

V praktické části práce byla zvolena metodologie pomocí kvalitativního výzkumu, kde se především zkoumala, mapovala a popisovala specifika motivace, odměn a trestů u dětí v předškolním věku trpící PAS. Nástrojem pro sběr dat se stal polostrukturovaný rozhovor, na který odpovědělo šest informantek. Rozhovor byl nadále rozkódován a deskriptivně popsán. Následně zde byl využit i design kvalitativního výzkumu – případová studie, která zastupovala jeden konkrétní případ pro uvedení čtenáře do situace. Za pomoci nastavených výzkumných otázek a jejich následné analýzy (viz kapitola 6.3 Závěr výzkumného šetření) bylo dosaženo naplnění hlavního cíle práce.

Závěrem by měla být podotčena doporučení pro výchovně vzdělávací proces předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Ten by měl vždy probíhat individuální formou, která bude dítěti stanovena na základě diagnostiky podle jeho schopností, dovedností a chápání. Motivace by měla být v první řadě pro dítě motivující, zřetelná a pochopitelná. Odměny by měly být vizualizované a ušité na míru každému jednotlivci. Z pohledu trestů je nutné děti spíše korigovat, popřípadě jim překlenout pozornost k něčemu jinému a pomáhat jim redukovat nevhodné chování, které by se mělo nahradit vhodnou alternativou.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## Bibliografie

BALTER, Lawrence a Catherine S. TAMIS-LEMONDA, ed. *Child psychology: a handbook of contemporary issues*. Third edition. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2016. ISBN 978-1-84872-483-9.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

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

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRADILKOVÁ, Terezie. *Praxe a metody rané péče v ČR: průvodce sociálním modelem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1386-4.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8229-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-717-8320-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: [o výchovných odměnách a trestech, umění odpouštět, výchovné prostředky a situace pro jejich využití]*. 6. vyd. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Studijní texty., 72. svazek. Praha: Slon, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.

PÁLOVÁ, Helena. *Praxe inkluze dítěte v mateřské škole - děti s autismem: druhá metodická příručka pro učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice a Integrovaná poradna Montessori, 2017. ISBN 978-80-7560-051-6.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.

SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.

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

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

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

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

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: Definice - popis - následky*. 1. Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

VYSEKALOVÁ, Jitka. *Chování zákazníka: jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*. Expert. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3528-3.

## **Internetové zdroje**

*Autism Treatment Center of America* [online]. 1974, 2023 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://autismtreatmentcenter.org/about-us/#content-3>

Autismport. *Strukturované učení* [online]. 2021 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Inkluzivně.cz - Řízení a výuka v inkluzivní škole. Motivační systém u dětí s poruchou autistického spektra* [online]. 2016 [cit. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8->

[jVUh4Eo4HAVsVtiwkof3ngmoM181y3DLq5R8VNg/?uri\\_view\\_type=44&uid=1tdMnatv1SFFWllqf3MwiVtHw-80E1zwf&e=1Dmj-y2Y-CIee3qz24FexdPQwbpszrbm](https://www.researchgate.net/publication/318113141)

ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga žáků s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: [https://a2daa17fbc.clvaw-cdnwnd.com/c5bdb76085e280aac78c9a7bcdfa53c2/200017794-eb885ec81f/PAS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](https://a2daa17fbc.clvaw-cdnwnd.com/c5bdb76085e280aac78c9a7bcdfa53c2/200017794-eb885ec81f/PAS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf)

ČADILOVÁ, Věra. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-09-12]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder: Prevalence. *Centers for Disease Control and Prevention* [online]. Atlanta: Clifton Road, 2022 [cit. 2023-08-14]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

*DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS FIFTH EDITION DSM-5™* [online]. 5. American Psychiatric Association, 2013 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20\\_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)

JŮN, Hynek. *Zvládání problémového chování u lidí s mentální retardací a/nebo s autismem nejen v ústavech sociální péče*. Online, Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2007. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/11000/140029396.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2023-12-02].

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky* [online]. 3. Brno: Masarykova univerzita, 2003 [cit. 2023-11-11]. ISBN 8021031239. Dostupné z: <file:///C:/Users/domin/Downloads/Narys%20Didaktiky.pdf>

MATSON, Johnny L. a BOISJOLI, Jessica A. *The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review*. Online. *ELSEVIER*. 2009, roč. 2009, č. 30, s. 240-248. ISSN

0891-4222.

Dostupné

z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422208000437>. [cit. 2023-11-24].

Metodika práce se žákem s PAS. Online. In: *Digifolio.rvp.cz*. 2014. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63888>. [cit. 2023-11-24].

MKN-11. *MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti* [online]. World Health Organization: World Health Organization, 2022 [cit. 2023-08-18]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

MKN-11. *MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti* [online]. World Health Organization: World Health Organization, 2023 [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F1516623224>

THERAPEUTIC PATHWAYS. Online. *How to Discipline a Child on the Autism Spectrum*. 2021. Dostupné z: <https://www.tpathways.org/faqs/how-to-discipline-a-child-on-the-autism-spectrum/?fbclid=IwAR36D4xG6xr32CNE9xLkNB34UYoagSvoTKJyc2AUlxjZAmaQZzZuJp7gf88>. [cit. 2023-12-01].

THOROVÁ, Kateřina. *Problematika stravování u dětí s autismem*. Společnost pro výživu [online]. 2021 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: [https://www.vyzivaspol.cz/wp-content/uploads/2021/11/05\\_Thorova.pdf](https://www.vyzivaspol.cz/wp-content/uploads/2021/11/05_Thorova.pdf)

UZIS ČR. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022 [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

VAJCHROVÁ, Markéta. *Motivační systém*. Online. Digifolio RVP.cz. 2017. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638>. [cit. 2023-11-24].

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *ZÁKONY PRO LIDI* [online]. 2016 [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

# PŘÍLOHY

## Informovaný souhlas

### Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce

Název práce: Odměny, tresty a motivace u dětí s poruchou autistického spektra

Držitelka souhlasu: [REDAKCE]

Kontakt: [REDAKCE]

Abstrakt práce:

Diplomová práce se bude zabývat odměnami, tresty a motivací u specifické skupiny dětí předškolního věku s diagnózou poruchy autistického spektra. Bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměří obecně na odměny, tresty a motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu, dále vysvětlí specifické přístupy v oblasti odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra.

V praktické části bude realizován kvalitativní výzkum, kde se prostřednictvím metody analýzy dokumentů a rozhovorů s rodiči, pedagogickými a dalšími participujícími pracovníky soustředíme na popis specifík odměn, trestů a motivace u dětí s poruchou autistického spektra. Součástí praktické části bude také konkrétní případová studie. Hlavním cílem práce je zmapovat a popsat využití odměn, trestů a motivace při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.

Důležité informace:

1. Z časového hlediska bude celý rozhovor probíhat přibližně 1 hodinu.
2. Všechny informace získané rozhovorem budou ve studii anonymizovány.
3. Výzkumník pro zaznamenání informací, které bude nadále zpracovávat, využije diktafon.
4. Svou účast na rozhovoru mohou obě strany kdykoliv přerušit. Účast je dobrovolná.
5. Účastník se může kdykoliv dozeptat na jakékoliv otázky týkající se výzkumu.
6. V rámci výzkumu se může odehrát mnoho nečekaných situací, které společně můžeme na místě vyhodnotit a vyřešit. (například: vyškrtnutí nějaké pasáže rozhovoru, ...)

Porozuměl(a) jsem všemu výše uvedenému a souhlasím se svou účastí ve studii.

Datum:

Datum:

Účastník:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

## **Struktura rozhovoru**

### **Otázky k rozhovoru:**

#### **Základní (úvodní) otázky:**

1. Jaké je vaše jméno?
2. Jaký je váš věk?
3. Jaké máte vzdělání?
4. Na jaké pozici nyní pracujete?
5. Jak dlouho pracujete/žijete s dítětem/děťmi s PAS?
6. ....

#### **Jádro rozhovoru – Okruh 1 – k otázce: Jakým způsobem jsou děti předškolního věku s PAS nejčastěji motivovány?**

7. Kdy je dobré nastavit hranice funkčního odměňovacího systému a zavést motivační systém tak, aby bylo chování dítěte s PAS sociálně a komunikačně přiměřené?
8. Jakou nejčastěji používáte motivační metodu při práci s dětmi s PAS? (pozitivní zpevnování, mírné/přísné tresty a restrikce)
9. Jakým způsobem rozpoznáte, který z motivačních systémů použít?
10. Domníváte se, že některý z motivačních systémů je funkčnější?
11. Je funkčnost používaných motivačních systémů stejná u všech osob participujících na výchově? (Když dám příklad: na dítě funguje pochvala od tatínka stejně jako od maminky – ano nebo ne.)

#### **Jádro rozhovoru – Okruh 2 – k otázce: Jaké odměny fungují u předškolního dítěte s PAS nejlépe?**

12. Pokud využíváte pozitivní motivační systém, kterou z různých forem odměn využíváte nejčastěji?
13. Při jakých situacích odměnu využíváte?
14. Pokud Vám toto funguje a využíváte odměnu často, zkoušíte odměny i střídat, aby se dítěti odměna nezprotivila?

#### **Jádro rozhovoru – Okruh 3 – k otázce: Jaké jsou nejefektivnější regulace či tresty u dítěte předškolního věku s PAS?**

15. Jakou používáte restrikci/případě trest nejčastěji?



16. Který způsob restrikce/trestu podle Vás obecně nejúčinněji funguje u dětí předškolního věku s PAS?
17. Při jakých situacích by se restrikce/trest měl použít?
18. Jak se postupuje/postupujete, když restrikce/trest není dítětem přijat/a?
19. Pokud nefunguje ani jedna z negativních motivačních metod, jaký je Váš další postup?

**Konec rozhovoru (uvolnění)**

20. Pokud se tedy budeme zabývat obecně motivací, odměnami a tresty, je důležité, aby školní zařízení, popřípadě jiné instituce a vychovávající (rodiče) byli ve shodě. Pokud se tomu tak neděje, jaké mohou/jsou následky a co s tím dělat?
21. Na závěr bych se chtěla zeptat, zda byste chtěl/a něco dodat/doplnit ohledně odměn, trestů a motivace u dětí předškolního věku s PAS?