

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Bezděková

**Využití Son-Rise Programu® při práci s dítětem s poruchou
autistického spektra**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem a že jsou všechny použité zdroje uvedeny v závěru práce.

V Olomouci dne

Podpis: _____

Děkuji paní Lucii Pastierikové za odborné vedení diplomové práce, pomoc a cenné rady. Velký dík patří také rodině s chlapcem s poruchou autistického spektra, která mi poskytla možnost aplikovat metodu Son-Rise Programu® u jejich syna. A děkuji i samotnému chlapci za to, že mi umožnil nahlédnout blíže do jeho světa. Děkuji i své nejbližší rodině za jejich obrovskou podporu, lásku a víru v to, že všechno dobře dopadne. Nakonec bych chtěla poděkovat i svému zakrslému králíčkovi Micince za potřebnou a občas velmi náročnou animoterapii.

OBSAH

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Porucha autistického spektra.....	8
1.1. Porucha autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů.....	8
1.2. Porucha autistického spektra podle Diagnostického a statického manuálu duševních poruch.....	9
1.3. Společné znaky poruch autistického spektra	11
1.3.1. Sociální interakce a sociální chování.....	11
1.3.2. Komunikace	12
1.3.3. Představitost, zájmy a hra	13
1.4. Dětský autismus.....	14
1.5. Vývoj dítěte s poruchou autistického spektra.....	15
1.6. Hra u osob s poruchou autistického spektra	16
1.6.1. Hra jako terapeutický prostředek	17
1.6.2. Jednotlivé typy her v souvislosti s dětmi s poruchou autistického spektra.....	19
2. Son-Rise program®	26
2.1. Vznik Son-Rise Programu®	26
2.2. Filozofie Son-Rise programu®	27
2.3. Čtyři základy socializace dle Son-Rise Programu®.....	36
2.3.1. Oční kontakt a neverbální komunikace	36
2.3.2. Verbální komunikace	37
2.3.3. Rozsah interaktivní pozornosti	40
2.3.4. Flexibilita	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	44
3. Využití Son-Rise Programu® při práci s dítětem s poruchou autistického spektra ..	44

3.1.	Cíl výzkumu	44
3.2.	Výzkumný problém	44
3.3.	Výzkumné otázky	45
3.4.	Metody výzkumu	45
3.4.1.	Rozvojový model Son-Rise Programu®	47
3.5.	Výzkumný vzorek	48
3.6.	Kazuistika	49
3.6.1.	Osobní anamnéza	49
3.6.2.	Rodinná anamnéza	53
3.7.	Výsledky výzkumu	53
3.7.1.	Zhodnocení úrovně sociálních dovedností vycházejících ze Son-Rise Programu® dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® na začátku výzkumu.....	56
3.7.2.	Zhodnocení úrovně sociálních dovedností vycházejících ze Son-Rise Programu® dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® na konci výzkumu	64
3.8.	Diskuze a shrnutí	79
3.9.	Možnosti dalšího výzkumného šetření	84
	Závěr	86
	Citovaná a prostudovaná literatura	90
	Elektronické zdroje	91
	Nepublikované přednášky a workshopy	92
	Seznam tabulek	93
	Seznam obrázků	93
	PŘÍLOHY	94
	Rozvojový model Son-Rise Programu®	94
	Služby Autism Treatment Center of America™	120

Úvod

Tato diplomová práce vznikla za účelem informovat českou veřejnost o metodě Son-Rise Programu®, která začíná pronikat do českého prostředí jako jedna z možných forem způsobu práce s dítětem s poruchou autistického spektra. Myslíme si, že tato metoda může v různé míře ovlivnit vývoj dítě s poruchou autistického spektra. Oproti jiným metodám, které se využívají v českém prostředí při práci s dětmi s poruchou autistického spektra, je metoda Son-rise Programu® výjimečná tím, že staví na nejdůležitější místo rodiče dítěte. Rodiče jsou zde považováni za nejlepší „terapeuty“ pro své dítě. Základním stavebním kamenem je zde bezpodmínečná láska a přijetí dítěte s poruchou autistického spektra. Tímto se Son-Rise Program® liší od všech ostatních přístupů, které nekladou důraz či vůbec nepracují s jedním z klíčových faktorů ovlivňující vývoj jakéhokoliv dítěte, ať už se jedná o dítě s poruchou autistického spektra či nikoliv, čímž je schopnost rodiče milovat a přijímat své dítě, což není samozřejmou záležitostí.

Tato diplomová práce se nezaměřuje pouze na metodu zvanou Son-Rise Program®, ale spojuje ji i s tématem poruchy autistického spektra. Právě poruchy autistického spektra budou rozebrány v první kapitole této práce se zaměřením na dětský věk. Pozornost zde bude věnována především dětskému autismu, což je jeden z několika možných typů poruchy autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů v desáté revizi. Mimo jiné zde bude věnován prostor pro objasnění a vysvětlení hry u dětí s poruchou autistického spektra. Jedním z hlavních důvodů, proč zde bude věnována pozornost hře, je ten, že metoda Son-Rise Programu® se aplikuje především při hře s dítětem s poruchou autistického spektra. Je tedy možné nahlížet na Son-Rise Program® jako na jednu z možností terapeutické hry u těchto dětí.

V další kapitole se zaměříme na objasnění filozofie Son-Rise Programu® a na jeho nahlížení na poruchu autistického spektra jako na poruchu sociálních vztahů. Vysvětlíme si zde i čtyři základy socializace dle Son-Rise Programu®, ze kterého bude následně vycházet i výzkum na toto téma. Zaměříme se na vysvětlení této metody tak, aby bylo zřejmé, jak lze Son-Rise Program® aplikovat do praxe.

V praktické části této diplomové práce zaměříme pozornost na výzkum, který nám má za cíl poukázat na možnost rozvoje sociálních dovedností u dítěte s poruchou autistického spektra. Ve výzkumu byl použit materiál Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, jenž byl

přeložen do českého jazyka, aby našel své místo v praxi při práci s dětmi s poruchou autistického spektra dle Son-Rise Programu®, aby rodiče i odborníci mohli u dítěte sledovat jeho posun právě v oblastech, na které se metoda Son-Rise Programu® zaměřuje. Zajímá nás, jak se bude dítě, které bylo vybráno do našeho výzkumného vzorku, rozvíjet ve stanovených oblastech. Tím si ověříme účinnost či neúčinnost metody Son-Rise Programu®. Tohle vše si rozebereme v již zmíněné praktické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Porucha autistického spektra

Poruchu autistického spektra řadíme mezi vývojovou poruchu, jejíž prevalence se zvyšuje a tím ovlivňuje nárůst počtu jednotlivců v zemi. Děti, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra, mají problémy v sociálních vztazích, jejich chování je perzistentní a kompulzivní, jsou neflexibilní a mívají nedostatek komunikačních dovedností. (Overley et al., 2018) Jádrem příčin problému můžeme vidět ve zhoršené socializaci a komunikaci a také ve vykazujícím se repetitivním a stereotypním chováním či zájmům, které pak vedou k chudým fyzickým, psychologickým a sociálním výsledkům. Tyto příznaky mimo jiné zhoršují adaptivní funkce a způsobují tím i obtíže při hře těchto dětí. (Chan et al., 2016) Jinými slovy mají děti s poruchou autistického spektra obtíže s iniciováním a připojováním se ve hře, s budováním přátelství a s reciprocitou v sociální interakci. (Salter et al., 2016)

V současné době lze nalézt odlišná pojetí chápání poruchy autistického spektra, z nichž nejvýznamnější je pojetí dle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů dle desáté revize (2000) a podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch v páté revizi (2015). Objasnění poruch autistického spektra nalezneme tedy v prvních dvou kapitolách, které nám poruchy autistického spektra vysvětlí ze dvou pohledů. První pohled bude dle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Další pohled na tuto problematiku bude ve druhé kapitole a bude popsán z pohledu Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch.

1.1. Porucha autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

Porucha autistického spektra se řadí dle Mezinárodní klasifikace nemocí v 10. revizi (dále jen MKN-10) mezi poruchy psychického vývoje, které lze najít i pod označením F80-F89. Samotná klasifikace poruch autistického spektra se poté nachází pod poznačením F84. V MKN-10 se porucha autistického spektra souhrnně označuje jako pervazivní vývojová porucha. Mezi poruchy psychického vývoje kromě poruch autistického spektra řadí MKN-10 také specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, specifické vývojové poruchy školních dovedností, specifickou vývojovou poruchu motorické funkce, smíšené specifické vývojové poruchy, jiné poruchy psychického vývoje a nespecifikované poruchy psychického vývoje.

Poruchy psychického vývoje se vyznačují společnými znaky, mezi něž patří: začátek buď v útlém věku popřípadě v dětství; narušené či opoždění vývojových funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy; jedná se o trvalý stav bez přítomnosti relapsů či remisí. Pervazivní vývojové poruchy klasifikuje MKN-10 do několika kategorií, jejichž společnými rysy je zhoršení v sociální interakci, ve způsobu komunikace a omezené, opakující se a stereotypní činnosti a zájmy. (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2000) „*Tyto kvalitativní abnormality jsou pronikavým rysem chování jedince ve všech situacích.*“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2000, s. 238) Poruchy autistického spektra MKN-10 člení na: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jinou desintegrační poruchu v dětství, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jinou pervazivní vývojovou poruchu a nespecifikovanou pervazivní vývojovou poruchu. (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2000)

1.2. Porucha autistického spektra podle Diagnostického a statického manuálu duševních poruch

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch vytvořený Americkou psychiatrickou asociací ve své páté revizi (dále jen DSM-V) řadí poruchu autistického spektra do skupiny neurovývojových onemocnění. Neurovývojové onemocnění charakterizuje DSM-V jako onemocnění, které se manifestuje v raném dětství, často před začátkem povinné školní docházky. Dalším charakteristickým znakem této skupiny je vývojový deficit v osobní, sociální, studijní či pracovní oblasti. Rozsah omezení či zhoršení se liší, může se jednat o velmi specifické omezení schopnosti učit se až po celkové narušení sociálních dovedností či intelektu. Často se stává, že se vyskytuje více neurovývojových onemocnění u jednoho jedince zároveň. DSM-V řadí do skupiny neurovývojových onemocnění kromě poruch autistického spektra také poruchu intelektu, poruchu pozornosti s hyperaktivitou, specifickou poruchu učení, poruchu komunikace, poruchu motoriky, tikovou poruchu a jinou neurovývojovou poruchu.

DSM-V uvádí několik diagnostických kritérií, aby bylo možné diagnostikovat u jedince poruchu autistického spektra. Tyto diagnostická kritéria jsou rozdělena do pěti podskupin. První podskupina je zaměřena na přetrvávající deficity v sociální komunikaci a sociální interakci. Může se jednat o narušení v sociálně emoční reciprocitě projevující se například neúspěchem v iniciování sociální interakce či reakcí na ni, nebo neschopností sdílet své zájmy a emoce s druhými lidmi, či neschopností navázat běžnou konverzaci. Projevit se to může i

narušením neverbální komunikace vztahující se k sociální interakci. To se může projevovat jako nedostatečně integrovaná verbální a neverbální komunikace. U těchto jedinců se mohou vyskytovat abnormality v navazování očního kontaktu, nebo se může objevit snížená schopnost porozumění gestům či neschopnost porozumět mimickým gestům a celkové neverbální komunikaci. Do první podskupiny patří také narušená schopnost navazovat, udržovat a rozumět lidským vztahům v různém rozsahu, a to od potíží s přizpůsobením chování různým sociálním kontextům, přes obtíže ve sdílení fantazijní hry či při navazování přátelství s lidmi, až po absenci zájmu o vrstevníky. Druhá podskupina diagnostických kritérií je zaměřena na omezené, repetitivní vzorce chování, zájmů nebo aktivit. V této části musí být splněna minimálně dvě kritéria (přítomné v současnosti nebo v minulosti), mezi které DSM-V řadí:

- 1) stereotypní nebo repetitivní motorické pohyby při použití předmětů (například seřazování hraček) či stereotypní nebo repetitivní řeč (například echolálie);
- 2) lpění na jednotnosti a na dodržování rutiny (neflexibilní jednání, nepřiměřené rozrušení při malé změně), ritualizované vzorce verbálního či neverbálního chování;
- 3) velmi silně vymezené zájmy, které mají abnormální intenzitu či zaměření (například mají silný vztah či zájem k neobvyklým objektům);
- 4) zvýšená nebo snížená citlivost na sensorické podněty, popřípadě neobvyklý zájem o sensorické podněty z prostředí (například zjevné narušení vnímání bolesti či teploty, nepřiměřená reakce na specifické zvuky).

Do třetí podskupiny patří diagnostické kritérium zaměřující se na vývojové hledisko. V DSM-V je uvedeno, že symptomy musí být přítomny již v raném vývojovém období (není zde však konkrétně stanovena věková hranice). Zároveň je zde uvedeno, že symptomy se nemusí plně manifestovat již v raném vývojovém období, nýbrž se mohou objevit až poté, co sociální požadavky překročí omezenou kapacitu jedince. Popřípadě mohou být symptomy u jedince maskovány naučenými strategiemi získanými v pozdějším věku. Čtvrtá podskupina diagnostických kritérií je zaměřena na klinicky významné funkční narušení v sociální, pracovní či v jiné důležité oblasti života. Do páté podskupiny diagnostických kritérií se řadí kritérium diferenciální diagnostiky, které má za úkol odlišit poruchu autistického spektra od poruchy intelektu či od celkového vývojového opoždění. Porucha intelektu a porucha autistického spektra se mohou vyskytovat společně.

Závažnost poruchy autistického spektra je podle DSM-V založena na míře narušení sociální komunikace a na míře narušení omezených a repetitivních vzorců chování.

DSM-V již nerozděluje poruchu autistického spektra na Aspergerův syndrom, dětský autismus a podobně jako tomu bylo v její minulé revizi (DSM-IV) a jak je tomu u MKN-10, nýbrž požaduje hromadné označení tohoto postižení jako poruchu autistického spektra. Jedinci, kterému bylo diagnostikováno narušení v sociální komunikaci, ale žádné další kritéria pro poruchu autistického spektra nesplňuje, požaduje DSM-V zvážení diagnózy sociální (pragmatické) poruchy komunikace. Poruchu autistického spektra dále rozděluje podle toho, zda je či není současně přítomno i další doprovázející postižení. Z toho důvodu rozděluje DSM-V poruchu autistického spektra následovně: s přidruženou poruchou intelektu či bez poruchy intelektu; s přidruženou poruchou řeči či bez přidružené poruchy řeči; s přidružením známého somatického nebo genetického onemocnění nebo environmentálního faktoru; s přítomností jiné neurovývojové, duševní nebo behaviorální poruchy; nebo porucha autistického spektra s katatonii. (Radoch, 2015)

1.3. Společné znaky poruch autistického spektra

Společné znaky poruch autistického spektra můžeme shrnout do takzvané triády oblastí, ve kterých mají osoby s poruchou autistického spektra obtíže. Do zmíněné triády se řadí narušení v následujících třech oblastech: v sociální interakci a sociálním chování, komunikaci a představivosti, v zájmech a hře. (Thorová, 2016) Jednotlivé oblasti budou blíže popsány v následujících třech podkapitolách.

1.3.1. Sociální interakce a sociální chování

U osob s poruchou autistického spektra se vyskytují abnormality v sociální interakci a v sociálním chování. U dětí s poruchou autistického spektra je sociální vývoj opožděný, popřípadě u nich mohou některé dovednosti zcela chybět. Sociální chování u daných osob má dvě extrémní varianty. Jednou z extrémních variant je „osamělá“ varianta, kdy se jedinec při každé snaze o kontakt odvrátí, protestuje, odejde, zakryje si oči, atd. Naproti tomu se vyskytuje varianta „extrémová“, kdy se jedinec snaží o navázání sociálního kontaktu všude a s každým a přesahuje tím sociální normu. (Thorová, 2016)

Mimo jiné Thorová (2016) ve své knize odkazuje na autorku Lornu Wingovou, která popsala čtyři typy sociální interakce u osob s poruchou autistického spektra. Jedná se o typ osamělý, jenž se projevuje minimálním nebo žádným pokusem o fyzický kontakt s druhou osobou, nebo se tomuto kontaktu aktivně vyhýbá. Tento typ také zároveň nejeví zájem o komunikaci, oční či sociální kontakt a v raném věku se u dítěte neprojevuje separační úzkost. Dalším typem je typ pasivní, který se vyznačuje omezenou spontaneitou v sociální interakci,

pasivní akceptací fyzického kontaktu a nespontánní či chybějící sociální komunikací. Třetím typem je typ aktivní – zvláštní, který se projevuje přílišnou spontaneitou v sociální interakci, sociální dezinhibicí, oblibou jednoduchých sociálních rituálů, ulpívavým očním kontaktem (nebo je oční kontakt bez funkce) a obtížným chápáním pravidel sociálního chování. Poslední typ přidala Lorna Wingová až později a jedná se o typ formální, afektovaný, který se vyznačuje dobrými vyjadřovacími schopnostmi, kdy řeč je příliš formální se sklony k preciznímu vyjadřování, odtažitým chováním i vůči rodinným příslušníkům, pedantickým dodržováním pravidel, pravdomluvností bez sociální empatie a encyklopedickými zájmy. (Thorová, 2016)

Považujeme za důležité se zde zmínit i o oblasti sdílené pozornosti. Jedná se o aktivitu, při které se dvě a více osob soustředí na stejný předmět zájmu. Sdílenou pozornost můžeme rozdělit na aktivní a pasivní složku. Aktivní složka sdílené pozornosti v sobě zahrnuje snahu dítěte přilákat pozornost druhé osoby na určitý předmět. Jeho cílem je snaha sdílet zájem o věc. Pasivní složka sdílené pozornosti v sobě zahrnuje dovednost dítěte věnovat pozornost předmětům, na které se ho snaží upozornit druhá osoba. Klíčovým problémem u dětí s poruchou autistického spektra můžeme spatřovat právě v neschopnosti sdílet pozornost, jelikož převážná většina těchto dětí preferuje vlastní hru o samotě a netouží po společnosti. (Thorová, 2016)

Obtíže mají děti s poruchou autistického spektra i v navazování vztahů s vrstevníky. Vzhledem k faktu, že každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné, tak je u nich i jiná úroveň motivace k sociální interakci. Tato motivace se může pohybovat v rozmezí od pozitivního nastavení k vrstevníkům, přes lhostejnost a ignoraci, až k trvalému vyhýbání se. Jak ve své knize uvádí Thorová (2016), je nesprávné tvrdit, že děti s poruchou autistického spektra nemají o své vrstevníky zájem, jelikož mnoho těchto dětí zájem o vrstevníky má, má však zároveň potíže v sociálních dovednostech, které těmto dětem komplikují navazování vrstevnických vztahů. (Thorová, 2016)

1.3.2. Komunikace

Porucha autistického spektra se velmi výrazně manifestuje v oblasti komunikace. Právě opožděný vývoj řeči bývá velmi často první příčinou znepokojení rodičů. Děti s poruchou autistického spektra mají velmi často problémy s osvojením si řeči na takovou úroveň, aby jim mohla sloužit ke komunikačním účelům. Problémy v komunikaci se u dětí mohou projevat na úrovni receptivní, expresivní, verbální i neverbální. Potíže v komunikaci se

objevují především v pragmatické rovině komunikace. Ve verbálním projevu se u těchto jedinců mohou vyskytovat abnormality v podobě echolalií, frazeologismů, neologismů, agramatismů, vlastních verbálních rituálů či literárních přesností. V rámci neverbální komunikace se abnormality mohou vyskytovat v navazování očního kontaktu, mimice, úsměvu či v problémovém chování, které představuje formu komunikace. U již zmiňovaného očního kontaktu mají děti s poruchou autistického spektra nejen obtíže s navázáním očního kontaktu, ale i s komplexní komunikační dovedností. Tyto děti mají obtíže i s pochopením neverbální komunikace u druhých osob. Neverbální komunikaci u druhých osob buď vůbec nerozumějí, nebo nesprávně dekodují její význam. (Thorová, 2016)

1.3.3. Představivost, zájmy a hra

Do poslední oblasti takzvané triády se řadí představivost, zájmy a hra. Rozvoj představivosti je přímo úměrný rozvoji nápodoby. Právě narušení schopnosti imitace a symbolického myšlení má za následek to, že se u dítěte nerozvíjí hra, která je velmi důležitá v procesu učení. (Thorová, 2016) *„Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti.“* (Thorová, 2016, s. 119) Právě ve hře můžeme pozorovat nápadné odlišnosti. Ve hře dětí s poruchou autistického spektra se mohou vyskytovat repetitivní aktivity, stereotypní modely chování, příliš silná myšlenková zaujetí pro nějakou činnost nebo téma, případně se u nich mohou vyskytovat činnosti, na kterých dané dítě ulpívá. (Thorová, 2016) *„Vývoj hry a její kvalita závisí na schopnosti již zmíněné představivosti (zapojení fantazie), motoriky, úrovni myšlení a sociálních dovednostech (nápodoba, sdílení pozornosti).“* (Thorová, 2016, s. 119) Při hře dětí s poruchou autistického spektra můžeme pozorovat odlišné zacházení s hračkami a předměty. Může se jednat o nejjednodušší nefunkční manipulativní zacházení s předměty, jako je roztáčení, houpání, mávání či bouchání a jiné. Nebo se může jednat o stereotypní činnost se vztahovými prvky, jako je třídění, řazení či seskupování podle určitého klíče. U některých dětí mohou být nápadné pohybové stereotypie, které mohou být využívány k autostimulaci. Ve hře těchto dětí se objevují i jejich stereotypní zájmy a můžeme se zde setkat i s extrémní fixací na určitý objekt, kdy dítě využívá všech dostupných prostředků k tomu, aby se mohlo věnovat této činnosti. Stereotypní zájmy se promítají velmi často do kresebného projevu. Velmi častý je i nezájem o klasické hračky. (Thorová, 2016)

1.4. Dětský autismus

Vzhledem k zaměření diplomové práce zde bude popsán pouze jeden konkrétní typ poruchy autistického spektra a tím je dětský autismus. O ostatních typech poruchy autistického spektra se může čtenář dočíst například v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, v knize od autorky Kateřiny Thorové s názvem Poruchy autistického spektra z roku 2016 a podobně.

MKN - 10 popisuje dětský autismus jako poruchu, pro kterou je charakteristická přítomnost abnormálního nebo porušeného vývoje, který se u dítěte manifestuje před dosažením třetího roku věku, a také abnormální funkcí u reciproční sociální interakce a komunikace a opakujícím se omezeným stereotypním chováním. Výše vyjmenované obtíže se označují jako specifické problémy, vedle kterých se mohou vyskytovat problémy nespecifické, mezi které patří poruchy spánku a jídla, fobie, návaly zlosti a agrese namířená proti sobě. (ÚZIS, 2018)

Jedná se o nejzávažnější či nejtěžší typ ze skupiny poruch autistického spektra. Patologie se vyskytuje ve všech třech klíčových oblastech. (Ošlejšková, 2011) Jedná se tedy o problémy v sociální interakci, ve způsobu komunikace a o stereotypně se opakující činnosti a zájmy. (ÚZIS, 2018) Narušena je sociální interakce, která se projevuje nezájmem o druhé lidi, či slabou či žádnou odezvou na citové prožívání druhých lidí. Znamená to tedy, že je narušena integrace sociálního a emočního chování. V oblasti komunikace je narušeno funkční užívání jazyka, a zároveň se zde objevuje nápadný opožděný vývoj. Stereotypní chování a zájmy se manifestuje v lpění na navyklém způsobu života, takže dítě vyžaduje dodržování svých zaběhlých rituálů a negativně reaguje na změny v jeho prostředí. V chování jsou zřetelné stereotypní motorické pohyby, které dítěti slouží ke vnitřnímu zklidnění a uvolnění napětí. (Ošlejšková, 2011)

Dětský autismus se vyskytuje častěji u chlapců než u dívek. Nástup příznaků můžeme sledovat dvojího druhu. Buď se jedná o plíživý rozvoj již v prvním roce života, který se vyskytuje u dětí častěji, nebo se u dítěte projeví tzv. autistická regrese. (Hrdlička, 2004) „Autistickou regresí lze definovat jako závažný vývojový obrat zpět, kdy se u dítěte částečně nebo úplně ztrácejí již získané vývojové dovednosti, především v oblasti řeči, ale i sociálního chování, nonverbální komunikace, hry, a někdy i kognitivních schopností.“ (Hrdlička, 2004, s. 36) Komárek (in Komárek, Hrdlička, 2004) dále v knize popisuje dělení dětského autismu na vysoce funkční autismus, středně funkční autismus a nízko funkční autismus. Vysoce

funkčním autismem popisuje jedince, kteří mají inteligenční kvocient v normě, a tudíž zde není přítomno oslabení kognitivního výkonu a zároveň se u těchto jedinců objevuje komunikační řeč. Jedná se tedy o označení jakési lehčí formy dětského autismu. Pojem středně funkční autismus v sobě zahrnuje jedince, kteří mají lehkou až středně těžkou mentální retardaci. U těchto jedinců je více narušena komunikace a tito jedinci mají více stereotypií. Nízko funkční autismus je přidělen jedincům, kteří mají zároveň těžkou a hlubokou mentální retardaci, nerozvinula se u nich funkční komunikace, minimálně navazují kontakt s druhými lidmi a převládají u nich stereotypní a repetitivní příznaky. (Komárek, 2004)

1.5. Vývoj dítěte s poruchou autistického spektra

I když je porucha autistického spektra považována za vrozenou, tak v současné době není možné do jednoho roku dítěte spolehlivě určit, zda má dítě poruchu autistického spektra. Rodiče sice mohou zaznamenat některé projevy této poruchy již do prvního roku života dítěte, jako je například nezáměr o okolí a nevkládání hračky do pusy, nicméně nástup poruchy může být zpočátku nenápadný. V kojeneckém období je důležitým ukazatelem komunikační referenční chování, kam řadíme oční kontakt a schopnost zaměřit pozornost požadovaným směrem. Právě tyto sociálně-orientační dovednosti bývají u dětí s poruchou autistického spektra výrazně narušeny, opět se to odvíjí od závažnosti a typu poruchy. U intaktních dětí je zřetelný zájem o oční kontakt již od narození. Během prvních třech měsíců se rozvíjí u dítěte schopnost udržet oční kontakt. (Thorová, 2016) „*Snížená kvalita neverbální komunikace je detekovatelná již v osmi měsících věku.*“ (Thorová, 2016, s. 236) Za abnormální lze považovat, když dítě v šesti měsících nereaguje vzájemným sociálním úsměvem a pokud do 12 měsíců nezačne žvatlat. Již v raném věku je u těchto dětí patrný deficit ve sdílené pozornosti. (Thorová, 2016)

V batolecím období jsou nečastější problémy v komunikaci. Často se u dětí s poruchou autistického spektra objevuje opožděný vývoj řeči. Za abnormální považujeme, pokud dítě do 16 měsíců neukazuje ukazovákem na zajímavé předměty, pokud neužívá slova a také pokud do dvou let dítě neužívá spontánně věty. Sociální chování je u batolete s poruchou autistického spektra omezenější, dítě se spontánně nesnaží napodobit činnosti, které vidí u rodičů. Děti přitom na svět přichází s vrozenou snahou napodobovat, kterou můžeme sledovat prakticky od narození dítěte. Dítě s poruchou autistického spektra napodobuje dospělé, ale v mnohem menší míře a často se to děje nespontánním způsobem a to na výzvu od dospělého

člověka. U batolete také můžeme pozorovat, že mu chybí sociální radost ze společné aktivity. Velmi výrazně se projevují abnormality v imitační a později v symbolické hře. Hra u batolat s poruchou autistického spektra obecně obsahuje méně funkčních schémat s omezeným repertoárem činností a hraček. U batolat s poruchou autistického spektra se velmi často objevuje zájem a hra s předměty, které nepatří mezi hračky, jako je například zátka od lahve či tkaničky, popřípadě si nehraje s hračkami běžným způsobem, ale například u aut roztáčí kolečka, plyšové hračky řadí od nejmenšího po největší, časté bývá i roztáčení věcí. Do tří let se často objevují i nápadné pohyby, například kýváním tělem, točení se dokolečka či třepání rukama před obličejem, ovšem tyto pohyby se mohou objevit i později. Časté jsou i přehnané reakce na hluk nebo přecitlivělost na různé materiály. U batolat se mohou objevit afektivní reakce na stříhání vlasů či nehtů. U některých dětí s poruchou autistického spektra se může v batolecím období objevit vývojový regres. Tím rozumíme proces, ve kterém se prokazatelně osvojené dovednosti ztrácejí. Regres se vyskytuje především v oblasti řeči, neverbální komunikace, v sociální interakci, v symbolické a napodobivé hře a ve sdílené pozornosti. (Thorová, 2016)

U některých lehčích forem poruchy autistického spektra se porucha výrazně manifestuje až s nástupem do mateřské školy. V předškolním věku to bývají většinou pedagogové, kteří rodiče upozorní na odlišnosti v chování jejich dítěte oproti jeho vrstevníkům. Mezi nejvýraznější projevy v tomto období patří obliba rituálů a omezené či zvláštní zájmy. Mohou se objevovat záchvaty vzteku, agrese či sebepoškozování. Ve hře je nápadné seřazování věcí do řad, třídění podle určitého klíče, u mnohých dětí je i specifický vývoj kresby. Hra je v tomto období vývojově opožděná, nevyspělá, objevuje se ulpívání na opakujících se činnostech, ve hře se objevuje nedostatek kreativity a neschopnost ve hře rozvinout scénáře. (Thorová, 2016)

1.6. Hra u osob s poruchou autistického spektra

„Lidská hra je symbolickým jednáním osmyslujícím zpřítomňování světa a života.“

(Valenta, 2017, s. 13)

Definovat hru je velmi obtížné, jelikož nabízí mnoho různých pohledů. Jednu z definic hry vytvořil Johan Huizinga (in Valenta, 2017), který vymezuje hru jako dobrovolnou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně daných časových a prostorových hranic, má dobrovolně přijatá, ale závazná pravidla, svůj cíl má v sobě samé a je doprovázena pocitem radosti a napětí a vědomým jiného bytí, než je všední život. Hans Zulliger zdůrazňoval terapeutický přínos

hry jako takové, a proto se dle něj děti zbavují symptomů skrze vlastní spontánní hru než pomocí interpretací. (Valenta, 2017) Hra zlepšuje u dětí vývoj jejich fyzických, kognitivních a sociálních dovedností. Mimo jiné představuje hra dynamickou interakci mezi dítětem a jeho aktuálním prostředím. Hru ovlivňují i sociokulturní faktory. (Chan et al., 2016)

V současné době se využívají různé intervence, z nichž některé v sobě obsahují i hru. Vedou se teoretické diskuze o možném využití terapie hrou u dětí s poruchou autistického spektra. Bylo publikováno několik vědeckých studií, které hovoří o úspěšnosti na dítě orientovanou terapii hrou u dětí s poruchou autistického spektra, jenže i když je kolem tématu poruch autistického spektra stále více informací a diskuzí, přetrvávají omezené informace o možném využití hry u těchto dětí. (Overley, 2018) A vzhledem k tomu, že tato diplomová práce se zaměřuje na poruchu autistického spektra a na metodu zvanou Son-Rise Program®, považujeme za důležité si objasnit i hru, kterou lze využít jako terapeutický prostředek. V návaznosti na filozofii Son-Rise Programu® zde bude ponechán prostor především pro objasnění nedirektivní terapie hry, která má se Son-Rise Programem® společné průniky.

1.6.1. Hra jako terapeutický prostředek

Hra pomáhá u dětí měnit jejich pocity, myšlenky a chování během terapie. Tím, že poskytneme dětem bezpečný a otevřený vztah, tak děti ve své hře aktivují limbický systém. Když je tento systém aktivovaný, uvolňuje se hormon dopamin, který vyvolává pocit radosti. Hra dětem umožňuje přehrávat si jejich vlastní problémy, obavy a pocity podobným způsobem, jako je tomu při terapii s dospělými. (O'Connor, 2016)

Hra může být královská cesta k dítěti, jelikož prostřednictvím hry můžeme získat informace o jeho nevědomí, o jeho individualitě a jedinečnosti vnímání a prožívání, ale také o jeho vztahu k sobě samému či k druhým lidem. (Valenta, 2017) „*Obecně je terapie hrou považována za podpůrný terapeutický nástroj, který umožňuje rozšíření komunikačních možností (na straně klienta i terapeuta) a posílení účinnosti dalších specifických terapeutických přístupů.*“ (Valenta, 2017, s. 75) Hra je ve své podstatě přirozený experiment. Hru může terapeut průběžně ovlivňovat prostřednictvím stanovování hypotéz, které v průběhu hry verifikuje či falzifikuje. Do hry tyto hypotézy terapeut promítá například tím, že změní typ hrové aktivity nebo změní zaměření hry. (Valenta, 2017)

Terapii hrou lze rozdělit do dvou hlavních oblastí a to na nedirektivní terapii hrou a direktivní terapii hrou. Nedirektivní terapie hrou vychází z humanisticky orientovaných směrů v psychologii. Během nedirektivní terapie hrou je středem pozornosti dítě. Mezi významné

představitele nedirektivní terapie hrou můžeme zařadit Virginii Mae Axlineovou, Doru Kalffovou nebo Margaret Lowenfeldovou. (Valenta, 2017) „*Nejbezpečnější cestou, jak v praxi hru účinně využít, jsou tedy přístupy nedirektivní, jejichž primárním východiskem je vytvoření bezpečného prostředí pro klienta a hru. Spontánní úzdravný efekt hry je natolik silný, zejména u většiny dětských klientů, že iatrogenní (nezáměrné) poškození je minimalizováno.*“ (Valenta, 2017, s. 96) Direktivní terapie hrou vychází naopak z behaviorálního či kognitivně-behaviorálního směru v psychologii a mezi významného představitele tohoto proudu můžeme jmenovat například S. M. Knella. (Valenta, 2017)

Virginia Mae Axlineová (2011), představitelka nedirektivního na klienta orientovaného přístupu, ve své knize popisuje osm základních principů při terapii hrou. Jedná se o tyto principy:

- 1) Terapeut musí vytvořit s dítětem vřelý a přátelský vztah.
- 2) Terapeut akceptuje dítě takové, jaké je.
- 3) Terapeut vytváří ve vztahu s dítětem pocit tolerance, takže dítě se bude cítit svobodně ve vyjadřování svých pocitů v celé jejich plnosti.
- 4) Terapeut rozeznává pocity dítěte a reflektuje mu je.
- 5) Terapeut udržuje hluboký respekt k dítěti a věří, že dítě je schopno samostatně vyřešit své obtíže, když mu k tomu terapeut dá příležitost.
- 6) Terapeut se nesnaží ovlivňovat jednání či povídání dítěte, ale dítě ukazuje cestu a terapeut ji následuje.
- 7) Terapeut nespěchá a neurychluje terapii samotnou. Jedná se o postupný proces a terapeut jej uznává jako takový.
- 8) Terapeut stanovuje hranice jen tam, kde je to nezbytně nutné, aby byla terapie zakotvena v reálném světě a ukázala dítěti jeho zodpovědnost v terapeutickém vztahu. (Axline, 2011)

Nedirektivní terapie hrou zaměřená na klienta zahrnuje zapojení v zábavných aktivitách, které si děti sami vyberou, což jim dovoluje, aby se zaměřili na své emocionální prožívání nebo tíseň. Jedná se o terapii, která je postavena na Rogersovských principech, tudíž v sobě zahrnuje bezpodmínečný respekt ke klientovi, empatii, kongruenci, a sebeaktualizaci. Pokud aplikujeme tyto zásady, tak vytváříme klima, které dítě optimálně rozvíjí. (Salter et al., 2016)

Za zmínku zde stojí i autoři Schaefer a Drewesová, kteří popisují 21 klíčových oblastí terapeutického působení hry. Tyto klíčové oblasti následně rozdělují do čtyř kategorií, kam

patří: usnadnění komunikace, podpora emocionální pohody, zlepšení sociálních vztahů a posílení silných stránek. (Valenta, 2017)

Hra nalézá svou podstatu v imaginaci (fantazii). Imaginární svět dítěte je tvořen velkým množstvím různých podmětů. V bezpečném prostředí je schopno dítě tento svůj imaginární svět sdílet s další osobou, například terapeutem. (Valenta, 2017) „*Ve hře je možné vše a odborník na to musí být (alespoň vnitřně) připraven.*“ (Valenta, 2017, s. 99) Imitace (nápodoba) ve hře má významnou roli v prvních vývojových obdobích člověka, ale také i v terapii nebo reedukaci osob se zdravotním postižením. Přirozená komunikace je pro dítě prostřednictvím volné hry, do které odráží svět kolem sebe a to, jak jej vnímá. Přirozená volná hra patří u dítěte mezi základní potřeby. Hra také vytváří vztah a člověk tak při hře nikdy není sám. Vždy je tam někdo či něco, může to být další osoba, ale také nějaký předmět či hračka, může to být cokoliv reálného či nereálného. Skrze tento vztah dítě poznává svět okolo sebe, svou mysl a tělo, předměty, ale také i ideje. Prostřednictvím hry můžeme odlehčit tíživou situací. Hru můžeme využít i tehdy, kdy jiné nástroje selhaly nebo nefungovaly. Díky hře zůstává mozek plastický a má možnost se přetvářet a měnit. (Valenta, 2017)

1.6.2. Jednotlivé typy her v souvislosti s dětmi s poruchou autistického spektra

Všechny děti si rády hrají, hra je pro ně zdrojem zábavy a zároveň jim pomáhá v dalším rozvoji. (Richman, 2008) V této části budou proto vyjmenovány jednotlivé typy hrových činností v souvislosti s porovnáním projevů u jednotlivých typů hrových činností u dětí s poruchou autistického spektra a u dětí intaktních.

Autostimulační – sluchová hra se u dětí s poruchou autistického spektra projevuje ulpíváním na zvukových hračkách, velmi výrazným zaujetím pro hračky, které vydávají nějaký zvuk, opakované poslouchání jedné písničky nebo úryvku z videa či opakováním jednoho slova. Pokud tento typ hry srovnáme s intaktními dětmi, tak intaktní děti v tomto typu hry hrají na hudební nástroje, provozují rytmické hry, nebo vyluzují vlastní zvuky. (Thorová, 2016)

Autostimulační – zraková hra se u těchto dětí projevuje výrazným upřednostňováním zrakových podmětů, dlouhým časovým intervalem prohlížením předmětů, zkoumáním obrazu při změně zrakových úhlů, zájmem o světla, zájmem sledovat pohyb (krouživý, třepací či statický). Intaktní děti si v tomto případě prohlížejí předměty, sledují pohyb, krasohled, barevná sklíčka nebo obrázky. (Thorová, 2016)

Autostimulační – vestibulo-kochleární hra je u některých dětí s poruchou autistického spektra velmi oblíbená, a mají proto velkou zálibu v houpačkách a kolotočích, nebo rádi běhají dokolečka či se otáčí kolem vlastní osy. Intaktní děti mají v oblibě kolotoče, houpačky, točení či vyhazování do výšky. (Thorová, 2016)

Autostimulační doteková hra znamená u dětí s poruchou autistického spektra to, že upřednostňují dotekové podměty. Součástí je i nutkavé dotýkání lidí a předmětů, ale také autostimulační sebezraňování. Intaktní děti během tohoto typu hry zkoumají předměty hmatem, olizují je, mačkají je, přehrabují je, nebo se dotýkají vlastního těla včetně genitálií. (Thorová, 2016)

Při manipulační hře dítě s poruchou autistického spektra třepe a bouchá s předměty, upouští je na zem. S některými předměty manipuluje tak, aby opakovaně slyšelo zvuk, nebo aby mohlo předmět pozorovat. Intaktní děti při této hře s předměty také bouchají a třepají, ale také jej koušou, otáčí, š'ouchají a podobně. (Thorová, 2016) Richmanová (2008) popisuje manipulační hru jako schopnost dítěte zacházet vhodným způsobem s hračkou. Uvádí, že manipulační hra se někdy nazývá hrou izolovanou, jelikož si dítě hraje samo. Pokud dítě zvládá hru s více hračkami, pak je podle Richmanové (2008) možné přejít ke hře paralelní, kdy si dítě sice také hraje samo, ale již v těsné blízkosti jiného dítěte.

Během experimentální hry vykazují některé děti s poruchou autistického spektra omezenou zvědavost, naopak některé děti tuto činnost preferují více. Dítě během tohoto typu hry chaoticky zkoumá předměty, zájem je obvykle krátkodobý a dítě hru dále obvykle nerozvíjí. Intaktní děti se snaží zkoumat předměty, prohlédnou si je, otočí je a vyzkouší známé funkce. (Thorová, 2016)

Vztahová hra se u dětí s poruchou autistického spektra vyznačuje stereotypní vztahovou aktivitou, takže tyto děti zajímají vypínače, dveře, přesýpání drobných předmětů či řazení předmětů do řad. Tyto aktivity u dětí trvají neúměrně dlouhou dobu, opakují se a neodpovídají věku daného dítěte. Intaktní děti se během tohoto typu hry zajímají především o akci a reakci, takže vkládají a vyndávají předměty, popojíždí tam a zpět autíčkem, nebo otvírají a zavírají dveře. (Thorová, 2016)

Funkční hry jsou někdy u dětí s poruchou autistického spektra přítomny a u tohoto typu hry je potřeba se u těchto dětí zaměřit na jejich spontaneitu, frekvenci a konzistentnost vzhledem k různým situacím. U intaktních dětí se funkční hra objevuje ve formě nakládání

kostek na auto a popojíždění s tímto autem, nebo vjedou s autem do garáže, hází míče do koše nebo branky, nebo staví komíny z kostek či spojují dílky stavebnic. (Thorová, 2016)

U dětí s poruchou autistického spektra je velmi často oblíbeným typem hry abstrakčně – vizuální hra a to především proto, že tento typ hry nevyžaduje od těchto dětí komunikační a sociální dovednosti. Jedná se o vkládačky, skládačky, puzzle a hlavolamy. Vzhledem k tomu, že se v tomto typu hry nevyskytují žádné velké odlišnosti od intaktní populace, není zde potřeba srovnání. (Thorová, 2016)

Děti s poruchou autistického spektra jsou schopny jednoduché konstrukční hry, ale tento typ hry se většinou objeví později oproti intaktním vrstevníkům a většinou mívají tyto děti v této hře omezenou tvořivost, různorodost a konzistentnost. Například dítě staví jen omezený nebo stereotypní okruh staveb a výrobků. Intaktní vrstevníci kromě jednoduché konstrukční hry jsou schopni do této hry přidat fantazii a spontánnost a díky tomu vyrábí různé stavby, postaví zoo nebo nádraží, vyrobí loďku a podobně. (Thorová, 2016)

Některé děti s poruchou autistického spektra jsou velmi obratné v motorických aktivitách, takže vývoj lokomoční a motorické hry nebývá obvykle výrazně narušen oproti intaktním vrstevníkům. Stejně jako děti intaktní, má i většina dětí s poruchou autistického spektra ráda lezení, pobíhání, poskakování, prolézačky a klouzačky, jízdu na kole, tříkolce nebo plavání. (Thorová, 2016)

Dalším typem her jsou fyzické hry – interakční. O tento typ her obvykle jako první projeví zájem děti s poruchou autistického spektra. Výjimku tvoří děti, které mají odpor k fyzickému kontaktu a dotyku. Jedná se o lechtání, točení, chytání, schovávání nebo třeba zápasení. V procesu tohoto typu hry se většinou nevyskytují odlišnosti ve srovnání s intaktními vrstevníky. (Thorová, 2016)

Výtvarná hra je dalším typem hry a u dětí s poruchou autistického spektra se setkáváme u tohoto typu hry s různými možnostmi. Některé děti s poruchou autistického spektra kreslí nerady, jiné mívají ke kreslení neutrální vztah, ale jsou i děti, které kreslí s velkým zaujetím a jejich výtvary můžeme považovat za fenomenální. Jiné děti s poruchou autistického spektra jsou výrazně opožděné ve svém kresebném projevu. Některé děti mohou kreslit až s obsesivním zaujetím, jiné kreslí méně. Srovnání s intaktními dětmi je proto poněkud obtížné, jelikož se zde vyskytují markantní rozdíly. Nakonec považujeme za důležité zmínit,

že se zde nejedná pouze o kresbu, ale také o modelování, vystřihování, lepení a jiné výtvarné techniky. (Thorová, 2016)

Děti s poruchou autistického spektra mají velké obtíže s předstírací – interakčním typem hry a to především v předškolním věku. Jedná se o hru na „jako“, kdy děti předstírají, že banán je jako telefon a podobně. Podle Thorové (2016) některé děti s poruchou autistického spektra jednoduchou předstírací hru zvládnou, na druhou stranu jim to nepřináší tolik radosti jako jejich intaktním vrstevníkům.

Dalším typem hry je napodobivá interakční hra, kdy se děti snaží napodobovat ve hře dospělého člověka, nechávají se jím inspirovat a vést. Příkladem může být, že po ukázce dítě krmí panenku, nebo s hračkou manipuluje stejným způsobem, jako to dělá dospělý. Děti s poruchou autistického spektra jsou většinou schopny jednoduché napodobivé interakční hry, ale tento typ hry se objevuje později a radost z interakce, různorodost a konzistentnost hry bývá obvykle omezená, takže si dítě s poruchou autistického spektra hraje jen s omezeným okruhem osob, ze hry neprojeví radost a pokud ano, tak jen omezeným způsobem. Některé děti s poruchou autistického spektra určitou činnost napodobí, ale až když jsou si jisté, že jsou samy a nikdo je nepobízí. (Thorová, 2016)

Kromě napodobivé interakční hry je tu ještě další typ hry a to napodobivá hra odložená. Tento typ hry můžeme ještě dále dělit na napodobivou hru odloženou jednoduchou a procesuální. Při napodobivé odložené jednoduché hře dítě napodobuje činnosti a aktivity rodičů a vrstevníků, a pokud k této nápodobě nemá k dispozici reálný předmět, najde si předmět zástupný. S tímto typem hry mají děti s poruchou autistického spektra obtíže hlavně v předškolním věku. Nicméně některé děti činnosti a aktivity dospělých napodobují, ale obvykle to není komplexní nebo to souvisí s vyhraněným zájmem těchto dětí. Během napodobivé hry odložené procesuální dítě imituje několik sekvencí aktivit. Příkladem může být příklad, kdy dítě vyčistí panence zuby, otevře a zavře pastu, nasype do hrnce suroviny, zamíchá je a naservíruje je na talíř, ze kterého nakrmí panenku, kterou posléze uloží do postýlky. Děti s poruchou autistického spektra mají obtíže i při tomto typu hry, jelikož mají se správnou následností činností potíže i v jejich reálném životě. Některé děti si vytvoří scénáře či několik procesuálních schémat, které posléze rigidně využívají během své hry. Odchýlení od daného scénáře či schématu nesou poté s velkou nelibostí. (Thorová, 2016)

Napodobivá fantazijní sociální hra se člení do tří úrovní. První úroveň se objevuje u dětí od 1,5 roku věku, kdy dítě imituje ve hře sociální situace. Příkladem tohoto typu hry je

například oblékání panenky nebo plyšového zvířátka, povídání si s panenkou, mazlení se s plyšovým zvířátkem a podobně. Podle Thorové (2016) mají děti s poruchou autistického spektra vždy problémy v sociální nápodobě a to různým způsobem. Buď sociální nápodoba úplně chybí, nebo je omezená a lze zde vysledovat prvky rigidity a stereotypních schémat. Naopak některé děti s poruchou autistického spektra napodobují dospělé osoby až do té míry, kdy jejich chování působí mechanickým dojmem. (Thorová, 2016) Richmanová tvrdí, že děti, které zvládnout napodobovat ostatní, se snadněji zapojí mezi své vrstevníky. (Richmanová, 2008) Druhá úroveň tohoto typu hry se objevuje u dětí zhruba od čtyř let, kdy dítě dává dvě figurky nebo dvě panenky do vzájemné interakce, nebo například imituje scény z různých životních oblastí a také zapojuje fantazijní postavy do hry. U dětí s poruchou autistického spektra se mohou objevovat fantazijní hry a scénáře. Třetí úroveň se objevuje u dětí okolo šestého roku věku, kdy dítě dává do vzájemné interakce tři a více panenek nebo figurek, náměty pro interakci čerpá ze svého okolí, z rodiny nebo z filmů a zapojuje fantazii. U dětí s poruchou autistického spektra nebývá hra tematicky bohatá, ale námět ke hře může být originální, ovšem scénáře bývají obvykle rigidní (Thorová, 2016).

Dalším typem hry je hra soutěživá, kdy děti soutěží o to, kdo bude v určité aktivitě první. Tento typ hry je pro mnoho dětí s poruchou autistického spektra velmi problematický, jelikož některé děti principu této hry nerozumí, jiné děti nemají motivaci k vítězství, další mohou postrádat ctižádostivost a tak se odmítají her zúčastnit. Na druhou stranu některé děti s poruchou autistického spektra to mají opačně a tak přijmou pravidlo, že musí zvítězit, ale zvnitřní si ho rigidním způsobem, takže při prohře dostávají nekontrolovatelné záchvaty vzteku, nebo agresivního či destruktivního chování. (Thorová, 2016)

Mezi podskupinu her soutěživých jsou hry stolní, které mají poměrně jasně definovaná pravidla hry a patří mezi ně například: Člověče, nezlob se, karty, domino, pexeso a jiné. Děti s poruchou autistického spektra se stolní hry učí poměrně později, než jejich intaktní vrstevníci. Některé děti k těmto hrám motivovány vůbec nejsou a některé děti nemusejí chápat princip střídání se ve hře. Na druhou stranu některé děti s poruchou autistického spektra mohou hrát dámu nebo pexeso velmi dobře. (Thorová, 2016)

Dalším typem her jsou hry kolektivní, které můžeme dělit ještě na jednoduché hry na principu střídání se, nápodoby a společné sdílené pozornosti, kam můžeme zařadit společné činnosti u stolu, tanečky, Kolo, kolo mlýnský a podobně. Podle Thorové (2016) je tento typ hry pro děti s poruchou autistického spektra nesmírně složitý, jelikož se některé děti do

kolektivních činností a her nejsou schopné vůbec zapojit a místo toho raději odcházejí z místnosti nebo se věnují své vlastní aktivitě, případně jsou pasivní a koukají do prázdna. Některé děti jsou schopny pozorovat dění a jiné se krátkodobě do aktivity zapojí a podobně. Další odnoží kolektivních her jsou kolektivní hry s pravidly, jako je hra na honěnou či schovávanou nebo Cukr, káva, limonáda. Jen některé děti s poruchou autistického spektra jsou schopné zvládnout pravidla složitějších kolektivních her. Dodržování pravidel je u těchto dětí rigidní, a pokud dojde k jejich úpravě, tak to vnímají velmi nelibě. Posledním podtypem kolektivních her jsou týmové hry, které vyžadují vyšší sociální dovednosti, a proto se je děti učí hrát až ve školním věku. Tento typ hry je závislý na rozdělení rolí, na kompromisu, přizpůsobování a flexibilitě. Do týmových her můžeme zařadit například různé míčové hry, strategické či bojové hry a podobně. Podle Thorové (2016) mají děti s poruchou autistického spektra vždy narušené sociální dovednosti, což se následně projevuje i v tomto typu hry. Hodně dětí se tomuto typu hry vyhýbá, jelikož se u nich objevuje velmi nízká touha po sociálním zapojení nebo si jsou vědomy vlastního omezení.

Předposledním typem hry jsou hry sběratelské, během kterých děti sbírají různé věci, jako jsou kamínky, klacíky a lesklé předměty či sběratelské karty nebo věci, které jsou aktuálně v módě. Děti s poruchou autistického spektra tento typ hry většinou zajímá a sbírají například knihy, informace, obrázky, různé předměty týkající se jejich zájmu a podobně. Některé děti mají tendenci jen hromadit věci, které jim přijdou pod ruku. (Thorová, 2016)

Posledním typem hry jsou intelektuální zájmy, kam můžeme řadit čtení, odborné zájmy, techniku či filozofování. Co se týče dětí s poruchou autistického spektra, tak většina dětí nemá zájmy, které by odpovídaly jejich věku, ale zaměřují se na studium určité oblasti, které následně věnují všechnen volný čas. Součástí bývá většinou i přítomnost stereotypních, repetitivních, kompulzivních či obsesivních prvků vzhledem k jejich vyhraněnému zájmu. Diskuze o tématu jejich zájmu bývá většinou jednostranná a jejich způsob uvažování bývá většinou rigidní, takže nejsou schopny přijmout argumenty od druhé osoby a tím flexibilně upravovat své názory. (Thorová, 2016)

Richmanová (2008) uvádí ještě hru kooperativní, která navazuje na hru paralelní. Rozdíl mezi nimi je v tom, že se děti při kooperativní hře dělí o nějaké hračky či pomůcky. Jako příklad pro tento typ hry můžeme uvést činnosti, kdy si děti vymalovávají omalovánky a společně se dělí o pastelky. Richmanová dále uvádí ještě další typ hry a tou je střídavá hra, při které je nutné s druhým člověkem nejen sdílet stejné hračky či pomůcky, ale také čekat, až na

konkrétní dítě přijde řada. Poté uvádí ještě skupinovou hru, která může být využita jako trénink pro hru střídavou, ale také nemusí, pokud se nejedná o skupinovou hru, kde není nutné střídání. Podmínkou zde je, že zde musí být minimálně tři a více osob, které danou hru hrají. Poté ještě popisuje symbolickou (předstíravou) hru, která využívá představivosti dětí. Jedná se například o krmení panenky, hra na školu a podobně. Richmanová uvádí, že tento typ hry je z hlediska kognitivních dovedností nejnáročnější. (Richmanová, 2008)

Na zakončení zde zmíníme i intenzivní hru od autora Alana Yau. Tento termín byl vytvořen autorem z toho důvodu, aby vystihl druh hry, kdy je veškerá pozornost věnována výhradně dítěti. Při intenzivním druhu hry jsme zcela zaujeti dítětem a snažíme se o to, bychom se stali tou nejzajímavější věcí v místnosti. (Yau, 2016) Pokud tento druh hry porovnáme s filozofií Son-Rise Programu® zjistíme, že intenzivní hra je velmi blízká Son-Rise Programu®.

2. Son-Rise program®

„Who knows? Who cares?

It works! It helps!“

(Valenta, 2017, s. 105)

2.1. Vznik Son-Rise Programu®

Son-Rise Program® byl vytvořen Barry Neil Kaufmanem a Samahria Lyte Kaufmanovou, kteří byli rodiče syna Rauna, jemuž byla diagnostikována porucha autistického spektra v těžké formě. Odborníci jim doporučovali, aby svého syna zařadili do ústavní péče kvůli jeho těžkému postižení. (Autism Treatment Center of America, 2018) Rozhodli se, že svého syna do ústavní péče nedají a doma pro něj postupem času vypracovali domácí program, který později nazvali Son-Rise Programem®. Metoda, kterou vytvořili, pomohla jejich synovi na cestě k životu bez symptomů poruchy autistického spektra. Rozhodli se, že na poruchu autistického spektra nebudou nahlížet jako na problém s nevhodným chováním, které se musí změnit, ale začali vytvářet přístup, který se zaměřil na obtíže s navazováním kontaktu s druhými lidmi. (Kaufman, 2015)

Raun se narodil v roce 1973 a před dovršením jednoho roku věku dostal velmi těžkou infekci ucha a hrtanu. (Kaufman, 2015) Zpočátku se vyvíjel stejně jako jeho dvě starší sestry, ale mezi 12 až 14 měsícem se u něj začali objevovat příznaky poruchy autistického spektra. Začal dělat repetitivní pohyby, například se začal kývat dopředu a dozadu. Měl v oblíbené roztáčet různé věci tak, aby vytvořili uprostřed vír. (Křivánková, 2015) Přestal reagovat na jméno, nenavazoval oční kontakt. Jeho chování se na první pohled jeví, že přišel o sluch, ale i když nereagoval na hlasitý zvuk hned vedle něj, byl schopný zaznamenat tiché šeptání v jiné místnosti. Ztratil zájem o lidi a začalo ho fascinovat roztáčení talířů. (Kaufman, 2015) Před tímto obdobím chlapec navazoval oční kontakt se svými rodiči, usmíval se na ně, zvedal ruce, když chtěl zvednout do náruče. (Křivánková, 2015) Jak se jeho chování zhoršovalo, podstoupil Raun několik vyšetření u různých odborníků, kteří se snažili o nalezení jeho diagnózy. Raunovi byla diagnostikována těžká porucha autistického spektra. (Kaufman, 2015) Raun byl před vznikem této metody nonverbální a odborníci mu diagnostikovali jeho inteligenční kvocient na úrovni nižší než 30. (Son-Rise Program® Therapeut, 2018) Podle Rauna pro rodiče není devastující diagnóza samotná, nýbrž její prognóza, která zahrnuje všechny ty věci, které dítě s poruchou autistického spektra nebude schopno nikdy dosáhnout. (Kaufman, 2015) Po stanovení diagnózy se rodiče začali seznamovat s metodami, které je

možné využít při práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Rodičům žádná z metod nevyhovovala a rozhodli se vytvořit si vlastní přístup, který se bude snažit pochopit dítě s poruchou autistického spektra bez předsudků. Za velmi podstatné považují rodiče Kaufmanovi jejich sebepoznávací období ještě před narozením jejich syna Rauna, které jim umožnilo, aby tento přístup vznikl. Tento proces obnášel i pochopení a změnu jejich utkvělých přesvědčení. Samahria Lyte Kaufman považuje změnu jejich utkvělých přesvědčení za velmi podstatnou, protože díky tomu mohla své dítě s diagnózou poruchy autistického spektra přijmout takové, jaké bylo. Kaufmanovi nevnímali diagnózu svého syna jako tragédii, nýbrž jako něco, co obohacuje jejich životy, jako dar. (Křivánková, 2015) Rodiče s Raunem pracovali podle jejich nově vytvořeného přístupu po dobu tří a půl let, kdy se jim podařilo u svého syna odstranit symptomy poruchy autistického spektra. O tom, že se Raunovým rodičům podařilo u svého syna odstranit symptomy poruchy autistického spektra, okolní svět nevěděl do doby, kdy Barry Neil Kaufmann vydal svou první knihu s názvem Son-Rise: zázrak pokračuje. Tato kniha vyvolala ohlasy u dalších lidí, kteří se začali obracet na rodiče Kaufmanovi s prosbou o pomoc. V návaznosti na to založili Barry Neil a Samahria Lyte Kaufmanovi v roce 1983 neziskovou organizaci Autism Treatment Center of America™ (dále jen ATCA) se sídlem ve městě Sheffield ve státě Massachusetts. (Kaufman, 2015) V současnosti je výkonným ředitelem ATCA právě jejich syn Raun. Kromě Rauna zde působí i jeho starší sestra Bryn Hogan, která má zkušenost se Son-Rise Programem® nejen jako sourozenec, ale také jako matka, jejíž dceři byla v minulosti diagnostikována porucha autistického spektra, ale v současné době se u ní již nevyskytují symptomy spadající do kategorie poruch autistického spektra právě díky tomu, že spolu se svým manželem Williamem Hoganem pracovali s jejich dcerou podle principů a metod Son-Rise Programu®. (Křivánková, 2015)

2.2. Filozofie Son-Rise programu®

Son-Rise Program® je unikátní v několika ohledech. Byl vytvořen rodiči dítěte s poruchou autistického spektra. Pracuje s přesvědčením, že dítě s poruchou autistického spektra má neomezený potenciál. Dále je unikátní tím, že jako první začal s připojováním se do světa dítěte s poruchou autistického spektra namísto nucení dítěte s poruchou autistického spektra se přizpůsobovat okolnímu světu. Kromě jiného začal pracovat s motivací dítěte tak, že se prostřednictvím své motivace učilo novým věcem. Son-Rise Program® se soustředí na nesoudící a otevřený postoj vůči osobě s poruchou autistického spektra. Tento přístup je unikátní také tím, že jeho prioritou je lidská interakce, která je pro Son-Rise Program®

klíčová a staví se do popředí před akademickými znalostmi. Důležitý je zde i přístup k osobám s poruchou autistického spektra, jelikož je pro Son-Rise Program® velmi důležitý nesoudící přístup k této skupině osob a také víra, že osoba s poruchou autistického spektra se může zítra kamkoliv posunout. A nakonec jsou pro tento přístup klíčové dva pojmy, ze kterých tento přístup vzešel, a to bezpodmínečná láska a naděje. (Kaufman, 2015)

Pokud bychom chtěli Son-Rise Program® dále specifikovat, tak vychází z přesvědčení, že porucha autistického spektra nepatří mezi poruchy chování a tudíž nepoužívá metody zaměřené na změny v chování. Son-Rise Program® se nezaměřuje na to, jakými způsoby eliminovat nějaké chování a jakými způsoby trénovat s dítětem jiné chování. Naopak vychází z předpokladu, že porucha autistického spektra je porucha sociálních vztahů. Souhlasí s tím, že se osoby s poruchou autistického spektra chovají oproti intaktní populaci jinak, ovšem jejich odlišné chování považuje za symptom, nikoliv za příčinu. Son-Rise Program® se tedy zaměřuje na hledání příčiny, která vede k odlišnému chování. Jakékoliv autistické chování považuje za symptom a domnívá se, že pokud budeme potlačovat tyto symptomy, tak tím narušíme důvěru a vztah mezi osobou s poruchou autistického spektra a druhou (intaktní) osobou. Právě důvěru a vztah považuje Son-Rise Program® za jednu z předních priorit, pokud má pomoci osobě s poruchou autistického spektra v jeho progresu, jelikož vychází z předpokladu, že je porucha autistického spektra poruchou sociálních vztahů. Proto si Son-Rise Program® klade otázku „Co bych měl/a udělat, abych navázal/a vztah se svým dítětem?“ místo toho, aby se ptal na to „Co bych měl/a udělat, abych změnil/a chování u svého dítěte?“ (Kaufman, 2015)

Son-Rise Program® disponuje několika pojmy, které využívá. Mezi základní pojmy řadíme pojem zvaný *joining*, neboli připojování se, kterému zde bude pro jeho důležitost věnováno nejvíce pozornosti. Joining je jednou z klíčových metod, kterou metoda Son-Rise Programu® používá. Když se dítě vyvíjí běžným způsobem tak dříve či později si oblíbí věci a činnosti, které mají rádi i dospělí a rodiče se v takové situaci k dítěti velmi často a rádi připojí a začnou danou věc dělat společně. Dětem s poruchou autistického spektra se ale velmi často stává, že způsob, jak si oni hrají, je velice cizí pro jeho okolí. Například když si dítě vezme knížku a bude si jednu stránku prohlížet deset minut, nebo si bude stránkami listovat před očima. Tohle nejsou činnosti, ke kterým se dospělí či rodiče dítěte velmi rádi připojují a z toho důvodu mohou být děti s poruchou autistického spektra ve svém světě hodně osamocené, protože nikoho nebaví to, co baví zrovna je. K tomu, abychom dítěti ukázali, že na tomto světě není samo, používá Son-Rise Program® techniku zvanou joining, neboli

v překladu do českého jazyka, připojování se. (Parentautism.com, 2018) Tato technika vychází z myšlenky, že namísto nucení se přizpůsobit okolnímu světu, kterému děti s poruchou autistického spektra nerozumějí, tak my začneme tím, že se připojujeme k nim a do jejich světa. Son-Rise Program® věří, že právě tímto způsobem si zařídíme vzájemné propojení a vztah, které jsou platformou pro učení a růst. S připojováním začínáme u chování, které chtějí ostatní odstranit, to v našem případě znamená chování rigidní a také takové, kterým se děti s poruchou autistického spektra stimulují a uklidňují. Touto technikou nezastavujeme toto chování, nýbrž se k tomuto chování připojujeme a to znamená, že opakujeme stejné chování, které vidíme u dítěte s poruchou autistického spektra. Pokud dítě s poruchou autistického spektra provádí své repetitivní chování, my ho budeme dělat také. V praxi to znamená, že pokud dítě s poruchou autistického spektra si bude například řadit autíčka do řady, my začneme auta do své řady řadit také, pokud on či ona bude třást perem a u toho vydávat zvuk „eee“, my budeme dělat to stejné. (Kaufman, 2015)

Kaufman (2015) ve své knize také píše o své zkušenosti s lidmi, kteří tuto techniku ještě nikdy nevyzkoušeli, protože se bojí toho, že připojování se k takovému způsobu chování tohle chování posílí a osoba s poruchou autistického spektra s ním nebude chtít přestat. Autor sám zmiňuje, že tato technika nevede k tomu, aby dítě s poruchou autistického spektra se chovalo více „autisticky“. Ve skutečnosti má tato technika opačný efekt – čím více se my připojujeme, tím méně má osoba s poruchou autistického spektra rigidní a stereotypní chování. Pokud se k dítěti s poruchou autistického spektra připojujeme, časem zjistíme, že s námi častěji navazuje oční kontakt, více se k nám připojuje, věnuje nám více pozornosti a začíná být stále méně zaujato svým rigidním a stereotypním chováním.

Son-Rise Program® vznikl na základě průkopnické myšlenky, která začala respektovat poruchu autistického spektra jako takovou. Joining vychází ze způsobu lidského bytí známého po celá tisíciletí, jelikož jeho myšlenka vychází z toho, jak se formují vztahy - na základě společného zájmu. A jelikož Son-Rise Program® považuje poruchu autistického spektra za poruchu sociálních vztahů, usiluje pro to také o to, abychom se spojili s osobou s poruchou autistického spektra a vytvořili si s ní vztah. A k tomu nám pomáhá právě joining.

Osoba s poruchou autistického spektra má své rigidní a stereotypní chování, kterým se stimuluje. Takové chování tato osoba dělá několik hodin každý den. Son-Rise Program® zastává myšlenku, že osoba s poruchou autistického spektra takové chování nedělá bezdůvodně. Vidí v něm vždy nějaký důvod a účel, jinak by takové chování osoba s poruchou

autistického spektra nedělala. Pro nás může být velice náročné najít účelnost daného chování, pokud se snažíme tohle chování potlačit. Jedním z benefitů Son-Rise Programu® je právě možnost nahlédnout do světa osoby s poruchou autistického spektra. Dává nám to příležitost vidět ty důvody, díky kterým osoba s poruchou autistického spektra vykonává své rigidní a stereotypní chování. (Kaufman, 2015)

Je velmi podstatné vědět, kdy se máme připojovat k dítěti s poruchou autistického spektra, jelikož se nepřipojujeme vždy. Podle Son-Rise Programu® techniku připojování používáme pouze tehdy, když osoba s poruchou autistického spektra takzvaně „ismuje“. Pojem „ism“ znamená takové chování, které je repetitivní a jedinečné v tom smyslu, že takové chování se u většiny populace neobjevuje, a zároveň daná osoba většinou nevnímá ostatní, pokud se jí na něco ptají nebo jí o něco žádají. Zároveň je nutné poukázat na to, že se nepřipojujeme k dítěti s poruchou autistického spektra, pokud jeho chování ohrožuje bezpečí naše či dítěte. V takovém případě dítě okamžitě zastavíme. Také se k dítěti nepřipojujeme, pokud si dítě s poruchou autistického spektra sahá na genitálie. V tomto případě to ale nutně neznamená, že dítě zastavujeme, jelikož se jedná o zcela normální věc. Pouze se k dítěti nepřipojíme a nebudeme dělat joining. K dítěti se nepřipojujeme také, když se dívá na televizi, jelikož joining by byl v tomhle případě sledování televize. Proto Son-Rise Program® doporučuje vypnout televizi a přidat se k jakékoliv jiné aktivitě, kterou dítě s poruchou autistického spektra dělá. (Kaufman, 2015) Zde je nutné si uvědomit, že děti, ať intaktní či děti s poruchou autistického spektra, potřebují hranice. (Rogge, 2007) *„Přijímat děti a naslouchat jim neznamená, že se podvolíme každé jejich náladě a požadavkům.“* (Rogge, 2007, s. 21) Hranice pro děti představují pomoc i ochranu a vytvářejí pro ně spolehlivý systém, podle kterého se mohou orientovat. Děti potřebují čitelné a pevné hranice, které jim pomáhají orientovat se v tomto světě. Pokud hranice nejsou pevné a je z nich cítit nejistota, děti se pokoušejí takové hranice testovat a zjišťují tak, jak daleko mohou zajít. (Rogge, 2007) *„Pevnost nemá nic společného s křikem, s fyzickým či psychickým násilím nebo s panovačností – spíše se tím rozumí určitost v postojích a hlase, vnitřní klid, uvolněnost a vzájemná úcta.“* (Rogge, 2007, s. 23) Z toho důvodu nejsou tresty a zákazy vhodným prostředkem ke stanovování hranic, ale pouze poukazují na to, že chybí dohoda a pravidla, aby se zvládly kritické situace všedního dne. Je důležité, abychom dohodu a pravidla formulovali pro děti jasně a jednoznačně. Kromě toho je důležitým faktorem i naše rozhodnost, jelikož děti z nás potřebují cítit, že to myslíme vážně. A jako poslední je důležité zmínit i to, že pokud děti pociťují hranice jako přehnané a nepřiměřené, tak dochází k tomu,

že neustále tyto pravidla porušují. V tomto případě bychom hranice měli znovu promyslet a měli bychom se snažit získat dítě znovu ke spolupráci tím, že zformulujeme nové hranice. (Rogge, 2007) S vytyčením hranic koresponduje metoda Son-Rise Programu® - přenechání kontroly, jak bude popsáno dále. Právě dítě s poruchou autistického spektra rozhoduje o tom, co se bude dít v jeho herně, v lepším případě i v běžných situacích mimo hernu, jak je to jen možné, a zároveň je respektována hranice bezpečnosti. Je to právě z toho důvodu, že děti s poruchou autistického spektra mají zvýšenou potřebu věci a činnosti kontrolovat a řídit. Son-Rise Program® tvrdí, že pokud dítěti tuto jeho potřebu kontroly uspokojíme, časem se stane více a více flexibilnějším a nebude mít tuto potřebu již v tak velké míře. (Kaufman, 2015)

Co se týká technického aspektu, jakým způsobem se k dítěti s poruchou autistického spektra připojujeme, není to vůbec složité. Nicméně je zapotřebí zmínit jeden z nejdůležitějších aspektů této techniky, a to je náš postoj, který během připojování používáme. Není to o tom, že bezhlavě kopírujeme dítě s poruchou autistického spektra, jelikož tohle zvládne naprosto každý, i stroj. Technika připojování se k dítěti s poruchou autistického spektra je postavena především na tom, že touto technikou vyjadřujeme naši lásku takovým způsobem, který dítě s poruchou autistického spektra může vidět i cítit. To znamená, že my se v tomto případě musíme zaměřit na prožívání naší lásky k dítěti s poruchou autistického spektra a cítit jeho svět. Znamená to i to, že pokud si dítě s poruchou autistického spektra dá pauzu od svého „ismujícího“ chování a pohlédne nám do očí, mělo by být schopno vidět, že ho milujeme. Děti s poruchou autistického spektra jsou velmi inteligentní a citlivé, takže dokážou velmi dobře rozeznat mezi tím, když do připojování se dává daný člověk svou lásku a tím, když ten člověk jen váhavě kopíruje jejich projev chování. Co je pro tuto techniku také velmi důležité, je fakt, že je nutné, abychom byli skutečně zvědaví a zajímali se o to, co dítě s poruchou autistického spektra dělá. Měli bychom, jak jen nejlépe dovedeme, usilovat o to, abychom byli fascinováni tím, co právě děláme. Kaufman ve své knize popisuje, že mnohým lidem může přijít zvláštní až divné, že by měl být fascinovaný rigidním a stereotypním chováním svého dítěte. Kaufman poukazuje na velmi důležitý fakt – připojit se k dítěti s poruchou autistického spektra nepůjde těm, kteří chtějí jeho rigidní nebo stereotypní chování potlačit. Dle Kaufmana (2015) bychom měli mít vždy na vědomí, že děti s poruchou autistického spektra dělají to, co dělají, protože je to jejich nejlepší způsob, který znají, aby sami sobě pomohli. Proto bychom se měli spíše zaměřit na to, co dotyčné dítě na daném chování tak miluje. (Kaufman, 2015)

Nyní si představme i to, co bychom neměli dělat, pokud se chceme připojit k dítěti s poruchou autistického spektra. Při připojování se nezíráme na dítě s poruchou autistického spektra, ale opravdu se zapojíme k tomu, co právě dané dítě dělá. Taky se nestavíme do tváře dítěte, jelikož jedním z důvodů, proč dané dítě „ismuje“ je právě to, že chce odtlačit kohokoli, kdo je před jeho obličejem. Z toho důvodu bychom měli dát dítěti dostatečný prostor. Za další je velmi důležité poznamenat, že při joiningu nebereme dítěti jeho hračky či věci. To znamená, že pokud si dítě řadí zelená auta do řady, nebudeme mu brát jeho zelená auta. Namísto nich použijeme například jeho stará autíčka, se kterými si nehraje, a začneme je také řadit do své vlastní řady. Znamená to tedy, že se snažíme používat při hře stejný druh hraček, nicméně ty hračky, které dítě aktuálně používá, my používat nebudeme. A nakonec se nesnažíme při joiningu změnit chování či způsob hry u dítěte s poruchou autistického spektra žádným způsobem. Pokud takovýmto způsobem jednáme během joiningu, je to nejhorší chyba, jaké se můžeme při joiningu dopustit. Jestliže se o tohle během joiningu pokoušíme, tato technika je zbytečná a tudíž nebude fungovat. (Kaufman, 2015)

Výsledek této techniky je možné spatřit v tom, že dítě s poruchou autistického spektra začne iniciovat interakci. Tato interakce nahrazuje jeho repetitivní a rigidní chování. Son-Rise Program® považuje za hlavní charakteristiku u poruch autistického spektra právě nedostatek sociální interakce, kterou by iniciovalo samo dítě s poruchou autistického spektra. A právě Son-Rise Program® je unikátní v tom, že se zaměřuje na rozvíjení schopnosti iniciovat sociální interakci s ostatními. Zároveň je nutné zmínit, že délku samotného joiningu by mělo určovat samotné dítě, ne my. Joining není trik, který bychom používali k tomu, aby se dítě s poruchou autistického spektra vplížilo do jiné aktivity či do jiného chování. Joining je nutno chápat jako způsob, který nám a dítěti s poruchou autistického spektra umožňuje vytvořit pouto mezi námi. Postupně zjišťujeme, že se o nás více zajímá, více s námi navazuje oční kontakt a „ismuje“ méně často, když se k němu připojujeme prostřednictvím joiningu. (Kaufman, 2015)

Dalším pojmem je slovo „*ism*“, který popisuje chování, které se projevuje dvěma specifiky – je to chování repetitivní a jedinečné. Jedinečným chováním se myslí takové chování, díky kterému se liší daná osoba od ostatních. Osoba se v takovýchto případech nedívá nikomu do očí, nechce se participovat při společné hře a nechce být v interakci s jinou osobou. (Kaufman, 2015)

Dalším důležitým pojmem u Son-Rise Programu® je **přenechání kontroly** dítěti (v hranicích bezpečnosti). Znamená to, že ten, kdo rozhoduje o tom, co se bude dít v herně (v lepším případě i mimo hernu), je dítě či osoba s poruchou autistického spektra. Pokud by osoba s poruchou autistického spektra ohrožovala nějakým způsobem sebe nebo ostatní, tak ji v daném chování zastavíme. Osoby s poruchou autistického spektra mají potřebu zvýšené kontroly a Son-Rise Program® vychází z přesvědčení, že pokud chceme, aby osoba s poruchou autistického spektra neměla takovou potřebu vše kontrolovat a byla více flexibilní, tak my jí musíme dát tolik kontroly, jak je to jen možné. (Kaufman, 2015)

Dalším z důležitých pojmů je **oslavování**. Oslavování hraje v Son-Rise Programu® velkou roli. Vyjadřujeme tím vděčnost za všechno to, co osoba s poruchou autistického spektra již dělá a zvládá. Son-Rise Program® oslavuje u osob s poruchou autistického spektra vše, když chceme něčeho víc, například pokaždé, když s námi osoba s poruchou autistického spektra naváže oční kontakt, tak tento čin oslavujeme, vyjadřujeme nadšení a děkujeme jí za to, že se na nás podívala. Oslavování má podle Son-Rise Programu® hluboký efekt na osoby s poruchou autistického spektra. Během oslavování je důležité, aby to z nás vycházelo upřímně a abychom reagovali tak, jako kdybychom právě vyhráli v loterii. Při oslavování by se měl změnit náš tón hlasu a mělo by z nás vyzařovat nadšení. Tento způsob oslavování má obrovský dopad na to, jak osoba s poruchou autistického spektra reaguje. V Son-Rise Programu® oslavujeme i každý pokus o to, co chceme u dítěte zlepšit. Neznamená to ale, že předstíráme, že osoba s poruchou autistického spektra dosáhla určitého našeho cíle (například řekla slovo voda nebo se vyčůrala do nočníku), když tomu tak není. Oslavujeme ten daný pokus tím, že řekneme například „To bylo velmi blízko! Skvělý pokus! Ty jsi tak skvělý/á! Pojď to zkusit znovu!“ a neřekneme „To je perfektní! Řekl/a si voda!“ (Kaufman, 2015)

Kromě výše zmíněných pojmů je tu ještě pojem, který Son-Rise Program® označuje jako **„The three Es“** neboli tři Es. Aby bylo možné tento pojem správně vysvětlit, je nutné zde uvést tři slova v anglickém jazyce, jelikož byl tento pojem vytvořen ze tří anglických slov, které se projevují v přístupu člověka praktikující Son-Rise Program®. Jedná se o tyto tři slova: Energy, Excitement a Enthusiasm. Pokud bychom tyto tři slova, ze kterých se skládá pojem tři Es, přeložili, nedával by nám pojem tři Es žádný smysl. Tímto označením poukazuje Son-Rise Program® na to, co je důležité, aby se během našeho působení v nás projevovalo. Během Son-Rise Programu® bychom měli být energičtí, nadšení a se zápallem pro nějakou věc či činnost, kterou vymyslí osoba s poruchou autistického spektra. Tyto tři Es bychom měli zapojovat během celého dne, kdy jsme s osobou s poruchou autistického

spektra, ne jen když jsme v herně. Tři Es používáme i tehdy, když osoba s poruchou autistického spektra „ismuje“. V praxi to znamená, že náš obličej i hlas je více expresivní, jsme více v pohybu (skáčeme, běháme, atd.). Pro Son-Rise Program® je tohle velmi důležité z toho důvodu, že usiluje o to, aby osoba s poruchou autistického spektra měla zájem o „nás“ svět a postupně tak usilovala o začlenění se do něj. Son-Rise Program® považuje za životně důležitou součást právě rodiče či jinou pečující osobu, jelikož právě oni touží po tom, aby osoba s poruchou autistického spektra byla nadšená, že je právě s nimi. (Kaufman, 2015)

Důležité je také zmínit pojem *zelená a červená světla*. Tímto pojmem se snaží Son-Rise Program® objasnit signály, kterých si je potřeba všimnout u osob s poruchou autistického spektra, jelikož nám napomáhají k tomu, abychom dokázali adekvátně reagovat. Pojem červené světlo vyjadřuje pro nás signál, že osoba s poruchou autistického spektra je ve svém světě. Zelené světlo je pro nás signálem, že osoba s poruchou autistického spektra je interaktivní. Pokud osoba s poruchou autistického spektra vysílá signály pro červené světlo, tak je důležité budovat s danou osobou vztah prostřednictvím joiningu, přenecháním kontroly, oslavováním a nekladením žádných otázek. Pokud ovšem osoba s poruchou autistického spektra vysílá signály pro zelené světlo, znamená to pro nás výzvu, můžeme zkusit něco jinak nebo přidat do hry nový prvek. Máme možnost využít motivaci u dané osoby k tomu, abychom jí dali možnost vyzkoušet si něco nového a povzbudili ji v tom, můžeme požádat danou osobu o něco, nebo se zaměříme na rozvoj čtyř základů socializace dle Son-Rise Programu®, které budou popsány v další kapitole. Červené světla poznáme podle toho, že osoba s poruchou autistického spektra:

- stimuluje sama sebe.
- druhou osobu (nás) vyloučí z toho, co aktuálně dělá.
- se nám jeví jako kontrolující.
- neodpoví, když na ni promluvíme.
- odejde pryč nebo se vzdálí, když se jí dotkneme.
- se ujistí, že se od nás odvrátila či vzdálila. (Kaufman, 2015)

Na rozdíl od červených světél, zelená světla poznáme podle toho, že osoba s poruchou autistického spektra:

- se na nás dívá.
- odpoví, když na ni zavoláme jejím jménem.

- se nám jeví jako flexibilní (například je ochotna změnit aktivitu, kterou právě dělá).
- projevuje fyzickou náklonost k nám.
- zahrnuje nás do svých aktivit.
- odpoví na naši žádost.
- s námi mluví. (Kaufman, 2015)

Son-Rise Program® je program domácího vzdělávání pro děti s poruchou autistického spektra, ale neznamená to, že se nemůže aplikovat, když dítě navštěvuje školu nebo školku. Znamená to, že samotná terapie začíná v domácím prostředí daného dítěte a to z toho důvodu, jelikož domácí prostředí je pro dítě s poruchou autistického spektra to nejklidnější a nejpřirozenější prostředí. Je tam pro něj nejméně stresu, jelikož je to první prostředí, se kterým se musí vyrovnat, když se narodí. Pokud dítě s poruchou autistického spektra nemá zvládnuté domácí prostředí, tak jen velice těžko zvládá prostředí školy či školky. Jeden z principů Son-Rise Programu® je, že na samém začátku s dítětem s poruchou autistického spektra pracují rodiče a ne terapeuti. (Parentautism.com, 2018) Pro tyto děti jsou rodiče nejlepšími terapeuty. Dítě s poruchou autistického spektra potřebuje mít nejprve velmi silné vazby se svým nejbližším okolím, se svými nejbližšími – rodiči a sourozenci. (Cecavová, 2017) V souvislosti s domácím prostředím dítěte s poruchou autistického spektra považuje Son-Rise Program® za důležité vytvoření takové místnosti, která bude pro dítě a jeho učení nejvhodnější. Tato místnost, nazývaná v Son-rise programu® hernou, by měla mít co nejméně rušivých podnětů. To znamená, že v dané místnosti nebudou hračky poházené po zemi, nebude tam ani počítač, ani obrázky na zdi. Linda Cecavová pozoruje obrovský rozdíl mezi tím, když s dítětem pracuje ve speciálně upravené herně dle filozofie Son-Rise Programu®, nebo když s dítětem pracuje v obyčejném pokojíčku. Pokud Linda Cecavová pracuje s dítětem s poruchou autistického spektra v obyčejném pokojíčku, tak jí konkuruje spousta různých hraček a věcí, které má dítě okamžitě k dispozici, po kterých může sáhnout a nechat se jimi lehce rozptýlit. Když však pracuje s dítětem v Son-Rise herně, tak pocítuje mnohem větší šanci, že se dítě na ni soustředí a bude s ní pracovat nebo se připojí k její hře, kterou mu přinesla. Aby bylo možné pozorovat efekt Son-Rise Programu®, tak je potřeba s dítětem pracovat alespoň 30 minut denně podle Son-Rise Programu®. Čím více, tím lépe, ale 30 minut denně by měl být základ. Son-Rise herna neznamená, že dítě budeme izolovat, ale znamená to, že se dítěti snažíme představit svět v přijatelnější formě. V Son-Rise herně se klade důraz na to, aby se zde vytvořilo takové prostředí, ve kterém nebudeme muset dítěti

tolikrát říkat ne. Herna má sloužit i k tomu, aby si dítě postupně zvykalo na vnější svět. (Parentautism.com, 2018)

2.3. Čtyři základy socializace dle Son-Rise Programu®

V následující kapitole budou představeny čtyři základy socializace dle metody Son-Rise Programu®, na které se tato metoda zaměřuje a klade důraz na to, aby tyto čtyři základy socializace byly u dítěte s poruchou autistického spektra rozvíjeny. Mezi čtyři základy socializace dle Son-Rise Programu® patří: oční kontakt a neverbální komunikace, verbální komunikace, interaktivní rozsah pozornosti a flexibilita. (Kaufman, 2015) Na základě těchto čtyřech oblastí autoři metody Son-Rise Programu® vytvořili Rozvojový model Son-Rise Programu®, který bude více představen v praktické části této práce.

2.3.1. Oční kontakt a neverbální komunikace

Oční kontakt je považován za základní způsob, jak se lze spojit s druhým člověkem. U dětí s poruchou autistického spektra je právě navazování očního kontaktu s druhou osobou nápadným znakem, jelikož je to pro ně velká obtíž. S obtížemi navazovat oční kontakt s druhými lidmi jdou ruku v ruce obtíže v sociálním chování. Také z toho důvodu považují zakladatelé Son-Rise Programu® poruchu autistického spektra za poruchu sociálních dovedností. Zároveň Son-Rise Programu® klade důraz na to, aby dítě s poruchou autistického spektra navazovalo s druhými lidmi oční kontakt proto, že ono samo chce a ne proto, že se to mechanicky naučilo, a to z toho důvodu, protože je oční kontakt považován v Son-Rise Programu® za lidské spojení či propojení. Dítěti pomáhá navazování očního kontaktu s rozvojem verbální řeči, jelikož se dítě dívá do obličeje druhého člověka a sleduje, jak mluví. Navazování očního kontaktu dítěti zlepšuje rozsah interaktivní pozornosti, protože děti pozorují to, co dělá druhý člověk a tím pádem se k tomu mohou připojit. Navazování očního kontaktu dětem pomáhá také s rozvojem mimiky, protože sledují naši tvář a naši mimiku a díky tomu se učí rozpoznávat neverbální komunikaci u druhých lidí a učí se ji sami používat v komunikaci s druhými lidmi, jelikož právě neverbální komunikace je jedním z limitujících deficitů u dětí s poruchou autistického spektra. Z výše uvedených důvodů vychází Son-Rise Programu® z předpokladu, že čím více děti s poruchou autistického spektra navazují oční kontakt s druhými lidmi, tím více se toho naučí. (Kaufman, 2015)

Son-Rise Programu® spojuje k sobě navazování očního kontaktu s neverbální komunikací, jelikož se na to zřídka kdy zaměřuje pozornost, přitom neverbální komunikace zaujímá poměrně velkou část v interpersonální komunikaci. Zároveň Son-Rise Programu® nabízí

k rozvoji očního kontaktu a i neverbální komunikace svůj Rozvojový model, který obsahuje cíle a aktivity vedoucí k rozvoji neverbální komunikace a očního kontaktu. (Kaufman, 2015)

Kaufman (2015) nabízí ve své knize i několik strategií, díky kterým můžeme rozvíjet u dítěte navazování očního kontaktu s druhými lidmi. Jednou ze strategií je pozice pro oční kontakt, kdy dítě musí vyvinout co nejméně svého úsilí, aby s druhou osobou navázala oční kontakt. Znamená to, že druhý člověk je ve stejné úrovni očí, jako je dítě, takže když si dítě hraje například na zemi, druhá osoba si na zem lehne nebo sedne před dítě tak, aby nemuselo složitě zvedat hlavu a otáčet ji na druhou stranu místnosti. Neznamená to ale, že budeme přímo u hlavy dítěte. Vzdálenost často může být mnohem více nápomocná. Pokud dítě zírá na nějaký svůj předmět zájmu, druhá osoba může dát svůj obličej pod předmět zájmu nebo vedle něj. Klíčovým faktem pro tuto strategii je, aby dítě nemuselo vyvíjet nadměrné úsilí k tomu, aby navázalo s druhou osobou oční kontakt. Další strategií je, že si o oční kontakt můžeme říct nedirektivně, což znamená například, že řekneme dítěti „Zlatíčko, na koho to mluvíš? Nejsm si tím jistá, protože se na mě nedíváš.“ nebo jednoduše gestem ukážeme na své oči. Můžeme využít i strategii, kdy si řekneme o oční kontakt direktivně, například můžeme říct: „Miluji, jak se na mě díváš! Podívej se na mě ještě jednou!“ nebo „Ráda bych to zopakovala ještě jednou, ale jsem tak unavená! Podívej se na mě a já budu pokračovat!“. Další strategie je založená na tom, že pokud nabízáme dítěti něco, co chce, tak si danou věc držíme vedle svých očí. Tuhle strategii můžeme uplatnit v situacích, kdy nás dítě žádá o jídlo, o hračku, prakticky o cokoli. Pokud danou věc budeme držet vedle svých očí, můžeme se dítěte zeptat, zda je to opravdu to, co chtělo, nebo také nemusíme říkat nic a jen vyjadřovat ve své tváři nadšení. Poslední ze strategií je oslavování, kdykoliv se nám dítě podívá do očí. Tahle strategie může působit z počátku zvláště, nicméně je velmi důležitá. Pokaždé, když se nám dítě podívá do očí, tak mu za to s nadšením poděkujeme a oslavujeme tento jeho úspěch. Oslavování by mělo být přiměřeně úměrné věku konkrétního dítěte a měli bychom oslavovat dítě při každém pokusu, ne pouze tehdy, pokud se mu podaří udělat konkrétní věc správným způsobem. (Kaufman, 2015)

2.3.2. Verbální komunikace

U dětí s poruchou autistického spektra se velmi často vyskytuje opožděný vývoj řeči. (Gillberg in Thorová, 2016). Kaufman (2015) zdůrazňuje, že je důležité, aby rodiče dětí s poruchou autistického spektra, které aktuálně verbálně nekomunikují, věřili, že jejich dítě je schopné komunikovat prostřednictvím mluvené řeči bez ohledu na to, co jim kdo říká. Dle něj aktuální stav, kdy dítě verbálně nekomunikuje, neříká absolutně nic o tom, zda bude verbálně

komunikovat v budoucnosti. Dítě pouze ukazuje, co se právě teď děje. Kaufman (2015) je zastáncem názoru, že pokud budeme chtít s dítětem s poruchou autistického spektra rozvíjet jeho schopnost verbálně komunikovat, tak musíme začít výzvami, aby používalo slova, které mají význam pro dítě samotné. Son-Rise Program® pracuje především s vnitřní motivací dítěte s poruchou autistického spektra. (Kaufman, 2015) Cecavová tvrdí, že je důležité ukázat dítěti, k čemu mu bude dobré komunikovat verbální cestou. Pro některé děti bývá velmi náročné osvojení si verbálního způsobu komunikace, a tudíž dítě potřebuje opravdu pořádnou motivaci k tomu, aby se vůbec pokusilo, a následně pak i snažilo, komunikovat prostřednictvím mluvené řeči. (Parentautism.com, 2018) Například pokud dítě má rádo džus, tak začneme se slovem džus. Vezmeme si skleničku s džusem a nadšeně s ní přijdeme k dítěti, nabídneme dítěti skleničku s džusem, a jakmile si dítě skleničku s džusem vezme, řekneme slovo „džus“. Poté můžeme dítěti nabídnout další skleničku džusu a lákat ho, aby řeklo slovo „džus“ a dát mu skleničku s džusem. Důležitá je v tomto případě konkrétní motivace dítěte. Může se jednat například i o lechtání, když tuhle aktivitu dítě miluje. Těsně před tím, než jej polechtáme, řekneme slovo „lechtat“ a poté s nadšením dáme své ruce kousek od místa, kde dítě miluje lechtání a s nadšením ho vybidneme, aby řeklo slovo „lechtat“. Jakmile to řekne, tak ho pořádně a s velkou radostí polechtáme. (Kaufman, 2015) Cecavová k tomu dodává, že rozvíjíme řeč u dětí s poruchou autistického spektra za pomoci komunikačních situací. To znamená, že dítěti pojmenujeme aktivitu, onálepkujeme mu ji, a zároveň mu tuto pojmenovanou aktivitu demonstrujeme při hře. (Cecavová, 2017) Příklad může být slovo bubliny u dítěte, které nekomunikuje verbálním způsobem – foukáme bubliny a u toho stále opakujeme slovo „bubliny“. Když uvidíme, že dané dítě o tuto aktivitu projevilo zájem, například tak, že s námi navázalo oční kontakt, tak uděláme pauzu v této aktivitě a vyzveme dítě k tomu, aby si tohle slovo zkusilo říct, například řekneme: „Pokud chceš, abych pokračovala, řekni „bubliny“.“ Cecavová zároveň dodává, že dítě s poruchou autistického spektra jen málokdy hned na poprvé zopakuje slovo „bubliny“. Dítě s poruchou autistického spektra může však díky těmto komunikačním situacím pochopit důvod, proč by mělo zapojit své hlasivky a začít s druhými lidmi komunikovat. (Parentautism.com, 2018)

Při rozvoji verbální řeči u dětí s poruchou autistického spektra je dle Kaufmana (2015) nesmírně důležité, aby dítě okamžitě dostalo to, co chce, když vysloví konkrétní slovo či část slova pro danou věc. Tedy jinými slovy je důležité, aby dítě dostalo co nejrychleji to, o co si verbálně řekne. Zároveň Kaufman (2015) nabízí pět klíčových strategií, které mohou napomoci k tomu, aby byla verbální komunikace pro dítě s poruchou autistického spektra

mnohem lákavější. První strategie doporučuje jednat rychle. To znamená, že když nám dítě s poruchou autistického spektra řekne, že chce míč, tak mi pro ten míč utíkáme. Nestačí jít rychle nebo pro ten míč procházkovou chůzí přijít. My přímo utíkáme pro ten míč. Když dítě chce podat nějakou věc z poličky a verbálně si o ni řekne, mi mu ji s ohromně velkým nadšením a velmi rychle podáme. Často se stává, že dítě si verbálně o předmět zájmu řekne, ale dospělý mu na to odvětlí, že ji dostane později. Kaufman (2015) doporučuje v takovém případě změnit strategii a jednat rychle na základě vysloveného přání dítěte, které verbálně projevilo svůj zájem, svou potřebu. Není potřeba se bát, že dané dítě rozmazlujeme, jelikož ho v současné chvíli budeme učit verbální komunikaci. Nicméně je důležité na tomto místě zmínit i situace, kdy dítě přepadne záchvat vzteku, pláče, trhá s sebou a podobně, jelikož tohle je taky způsob, jakým dítě s druhým člověkem komunikuje. Kaufman (2015) to přirovnává k situaci, kdy dítě mluví na nás švédsky. My však chceme, aby na nás mluvilo česky, i když spousta rodičů rozumí této švédštině u svého dítěte. Kaufman doporučuje, abychom se v případě, kdy dítě dostane záchvat vzteku, uklidnili a namísto kladení si otázky, jak zastavit tento záchvat vzteku, si položili otázku, jak můžeme dítěti pomoci v lepší komunikaci. Tím, že budeme vnitřně v klidu, neznamená, že dítě budeme ignorovat, nebo že mu dáme lekci. (Kaufman, 2015) Znamená to, že klidným hlasem vysvětlíme dítěti, že mu takovým způsobem nerozumíme a dáme mu zároveň návod, jakým způsobem si o danou věc může říct, aby byla uspokojena jeho potřeba. (Cecavová, 2017)

Kaufman (2015) udává další strategii a tou je oslavovat jakoukoliv formu či pokus dítěte o verbální komunikaci. Vždy je důležité oslavovat to, že dítě s námi komunikuje skrze mluvenou řeč. Oslavujeme, když dítě řekne celé slovo, když řekne jen kousek z celého slova nebo když řekne celou větu. Oslavujeme jeho snahu a děkujeme mu, že používá verbální komunikaci. Tahle strategie se prolíná celou metodou Son-Rise Programu® a vychází z filozofie této metody.

Další ze strategií zaměřujících se na rozvoj mluvené řeči je žádat o komunikaci verbální cestou. Kaufman ve své knize píše, že tato strategie může působit jako samozřejmost, nicméně spousta rodičů se postupem času dostává do situace, kdy vědí, co jejich dítě s poruchou autistického spektra chce, aniž by u toho verbálně komunikovalo. Stačí, když dítě na něco ukáže, šťouchne do nich a oni již vědí, oč si jejich dítě žádá. Kaufman v takových situacích doporučuje, aby místo své obvyklé reakce zkusili dítě vyzvat, aby jim to řeklo skrze mluvenou řeč. Například můžeme dítěti říct: „Já vím, co by si chtěl. Řekni mi to a já ti pro to poběžím a přinesu ti to!“ nebo „Řekni „míč“ a já ti ho pro tebe z poličky okamžitě sundám!“

Kaufman dodává, že vyzíváme dítě k tomu, aby použilo mluvenou řeč jen v případě, kdy je naprosto zřejmé, že po nás něco chce. (Kaufman, 2015)

Vybírání užitečných slov je další ze strategií, díky níž lze rozvíjet verbální komunikaci u dětí s poruchou autistického spektra. Mezi tyto slova vybíráme ty, o které dítě má zájem. Vybíráme mezi ně nejen podstatná jména jako je například balón, kostka, jídlo, pití, ale vybíráme mezi ně i činnosti, které má dítě ráno, například slovesa typu lechtat, houpat, jezdit a podobně. Zároveň mezi tyto užitečná slova vybíráme takové, o kterých víme, že je budeme moci dítěti okamžitě dát. (Kaufman, 2015)

Poslední ze strategií od Kaufmana (2015) je jít postupné rozšiřování. Znamená to, že když se dítě ve verbální komunikaci rozvine tak, že již je schopno vyslovit jedno slovo, začínáme u dítěte rozvíjet schopnost verbálně komunikovat prostřednictvím dvou slov, a jakmile si osvojí i tuhle úroveň, začínáme u dítěte rozvíjet verbální komunikaci prostřednictvím tříslavných vět a tak dále. William Hogan (in Kaufman, 2015) rozvinul v rámci své práce v ATCA jednotlivá stádia vývoje verbální komunikace u dětí s poruchou autistického spektra:

- a. Od pláče, křiku, záchvatů vzteku, atd. k vyslovení částečného slova (např. „ba“ pro balón),
- b. Od vyslovení částečného slova k vyslovení jednoduchého celého slova,
- c. Od vyslovení jednoduchého slova k více slovům,
- d. Od více slov k větě,
- e. Od věty k jednoduché komunikační výměně (Son-Rise Program® to nazývá jako smyčky. Jedna smyčka znamená, že položíme dítěti otázku a ono nám na ni odpoví),
- f. Od jedné smyčky k více smyčkám,
- g. Od více smyček ke konverzaci. (Kaufman, 2015)

2.3.3. Rozsah interaktivní pozornosti

Kaufman (2015) ve své knize uvádí, že děti s poruchou autistického spektra mají velký rozsah pozornosti vzhledem k tomu, jak dlouho vydrží při své „ismující“ aktivitě. Proto nevnímá problém v rozsahu pozornosti, ale v tom, že dítě má obtíže v interaktivním rozsahu pozornosti. Interaktivní rozsah pozornosti udává, jak dlouho vydrží dítě v nějaké aktivitě s druhou osobou. Kaufman následně udává, že pokud má dítě s poruchou autistického spektra rozsah interaktivní pozornosti kratší než 30 sekund či dvě minuty, tak se nikdy nenaučí sociální interakci, jelikož není možné během 30 sekund mít funkční konverzaci nebo hru.

Kaufman (2015) však považuje rozsah interaktivní pozornosti za vysoce ohebnou věc, která se může rozvíjet. Doporučuje na začátek začít s tím, že se zaměříme na to, jak dlouhou dobu je s námi konkrétní dítě v interakci. „Ismující“ chování dítěte se do interakce nepočítá, stejně tak se tam nepočítá situace, kdy dítě druhé osobě neodpovídá. Doba interaktivní pozornosti je pouze doba, kdy je dítě v interakci s druhou osobou, to znamená, když si s druhou osobou hraje, nebo s ní mluví, nebo se na ni dívá.

Kaufman (2015) zároveň ve své knize uvádí tři strategie, jakými lze podpořit u dítěte rozsah interaktivní pozornosti. Zároveň při tom však zdůrazňuje důležitost joiningu (připojování se) a motivace, jelikož platí, že čím více se druhá osoba připojuje k dítěti prostřednictvím joiningu, tím více se prodlužuje u dítěte jeho rozsah interaktivní pozornosti a tím méně častěji dítě provozuje „ismující“ chování. A zároveň pokud se zaměříme na oblast největší motivace pro konkrétní dítě a využijeme tuto motivaci, tak dítě s poruchou autistického spektra vydrží déle při společné aktivitě v interakci. Kromě toho Kaufman (2015) popisuje tři možné strategie, které lze využít k tomu, abychom pomohli dítěti rozvíjet jeho rozsah interaktivní pozornosti. První strategie je založena na tom, že si najdeme část hry nebo konverzace, kterou má dítě velmi v oblibě. Pro konkrétní představu si zde uvedeme několik příkladů. Pokud dítě s poruchou autistického spektra má rádo hru na honěnou, tak toto hru s dítětem hrajeme mnohem častěji; nebo pokud dítě rádo sleduje druhou osobu, jak spadne na zem a zase si stoupne, tak tuto činnost opakujeme mnohem častěji, nebo pokud dítě zbožňuje povídání o Star Wars, tak se ho ptáme na otázky vztahující se k Star Wars a povídáme si s ním o tom. (Kaufman, 2015)

Obsahem druhé strategie, kterou Kaufman (2015) zmiňuje, je vracet se s dítětem s poruchou autistického spektra zpět ke hře či aktivitě. Velmi často se totiž stává, že uprostřed společné aktivity, kdy je dítě s poruchou autistického spektra s námi v interakci, dojde k tomu, že se dítě odpojí a začne s ismujícím chováním. V takové situaci se druhá osoba vrací k joiningu a často se rozhodne se k přerušené aktivitě již nevracet, pokud se uprostřed aktivity dítě odpojilo. Nicméně lze v takových případech využít druhou Kaufmanovu strategii, kdy nabídneme dítěti, aby se s druhou osobou vrátilo k poslední společné aktivitě. Tato nabídka přichází od druhé osoby tehdy, kdy dítě s námi znovu vstupuje do interakce a můžeme mu to navrhnout například tak, že mu řekneme: „Hele víš co? My jsme stále nedohráli naši hru! Jsi na řadě.“ (Kaufman, 2015)

Třetí strategie, jak rozšířit u dítěte s poruchou autistického spektra rozsah jeho pozornosti je pozvat ho zpět do společné hry či aktivity, ale pouze jednou. Když je dítě s druhou osobou v interakci a tato osoba začíná vidět u daného dítěte, že se začíná od společné aktivity či hry odpojovat, může ho zkusit pozvat k pokračování v dané hře či aktivitě. Ale pouze jednou. Také je důležité, aby toto pozvání bylo jednoduché a podané zábavnou formou, například tím, že dítěti řekneme: „Jé, teď si na řadě ty! Pojď dokončit svůj tah.“ Důležité je, abychom při tom dodrželi pravidlo jednoho pozvání, a když nám na toto naše pozvání dítě neodpoví, tak je důležité, abychom přestali s žádáním o pokračování. (Kaufman, 2015)

2.3.4. Flexibilita

Oblast flexibility je dle Kaufmana (2015) nejvíce nedoceněnou oblastí ze čtyř základů socializace dle Son-Rise Programu®. Denní režim dle Kaufmana rozhodně není špatný pro děti s poruchou autistického spektra, nicméně tento režim pomáhá dětem s poruchou autistického spektra být ještě více tzv. „autističtější“. Každá oblast ve vývoji dítěte s poruchou autistického spektra je hluboce ovlivněna jeho mírou flexibility. To znamená například, že když dítě s poruchou autistického spektra nemá dostatečnou míru flexibility, tak se to odráží na jeho řečových dovednostech a nemusí ještě verbálně komunikovat. Pro většinu dětí s poruchou autistického spektra je flexibilita velkou výzvou. Jinými slovy můžeme říci, že pokud se nám podaří u dítěte s poruchou autistického spektra zlepšit schopnost flexibility, zbaví se tím obrovské překážky, která mu bránila rozvíjet se prakticky ve všech oblastech.

Kaufman (2015) uvádí opět možné strategie, kterými lze rozvíjet flexibilitu u dětí s poruchou autistického spektra. Zdůrazňuje však, že je nejdůležitější pracovat s dítětem na jeho rozvoji flexibility pouze tehdy, když je s námi v interakci. Pokud „ismuje“, nedívá se na nás nebo nám neodpovídá, tak flexibilitu nerozvíjíme, ale využijeme zde joining a poté, až bude dítě s námi znovu v interakci, tak s ním můžeme rozvíjet jeho míru flexibility. Na začátek doporučuje Kaufman (2015) první strategii a tou je, že se z nás (ne z dítěte s poruchou autistického spektra) stanou suprově flexibilní lidé, takže pokud bude dítě chtít všechny hračky pro sebe, takže i ty, co jsme používali my, tak mu všechny hračky dáme. Pokud dítě nebude chtít, abychom sahalí na jeho věci, tak nebudeme sahat na jeho věci. Pokud bude po nás chtít, abychom stáli na jedné noze, tak my budeme stát na jedné noze a podobně. Takle strategie pomáhá budovat u dítěte s poruchou autistického spektra důvěru k druhé osobě.

Druhou strategií, kterou Kaufman (2015) uvádí je vysvětlování s předstihem. Znamená to, že pokud se blíží nějaká změna, například, že se zpozdí večere nebo se změní aktivita,

vysvětlujeme tuto změnu dítěti a to za použití příjemně uklidňujícího tónu hlasu. Zároveň mu uvedeme stručně důvody, proč došlo k této změně. Změny oznamujeme dítěti patnáct minut před tím, než má ke změně dojít a poté to ještě zopakujeme pět minut před tím, než má ke změně dojít.

Další možnou strategií je udělat to špatně a chybovat. To znamená, že pokud dítě v nějaké aktivitě vyžaduje nějaký konkrétní způsob provedení, tak my uděláme danou věc či aktivitu špatně nebo opačně. (Kaufman, 2015)

Další strategie je hraní rolí, které uděláme zábavnou formou a kde bude scénář, který bude zaměřen na nějakou oblast, se kterou má dítě s poruchou autistického spektra obtíž. Například to může být obtíž s přechodem ven a my budeme s dítětem doma předstírat, že se chystáme ven. (Kaufman, 2015)

Poslední strategií, kterou uvádí Kaufman (2015) ve své knize je strategie založená na tom, že jednáme praštně či hloupě. Pokud se stane něco, co vyvede dítě s poruchou autistického spektra z jeho komfortní zóny a cítí se rozrušeně, protože se něco nestalo podle jeho představ, můžeme jednat hloupě. Například pokud se stane, že večeře bude dřív než v šest hodin, jak je dítě zvyklé, můžeme mu říci něco ve smyslu: „Jejdamane, vítr mě zavál až k jídelnímu stolu.“ nebo „Já jsem tak divný/á! Vždyť já jím před tím, než je čas k večeři.“ a nebo „Máš pravdu, obvykle večeříme v šest hodin. Pokud by sis však mohl vybrat jakýkoliv pozdější/dřívější čas k večeři, jaký by sis vybral?“ a podobně. (Kaufman, 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. Využití Son-Rise Programu® při práci s dítětem s poruchou autistického spektra

Praktická část diplomové práce bude zaměřena na využití Son-Rise Programu® při práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Vzhledem k tomu, že metoda Son-Rise Programu® začíná čím dál více pronikat do českého prostředí, rozhodli jsme se odborné i laické veřejnosti přiblížit tuto metodu a zjistit její klady a zápory při rozvoji sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra.

3.1. Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zprostředkovat informace o metodě s názvem Son-Rise Programu®, která se zaměřuje na rozvoj dětí i dospělých s poruchou autistického spektra. Rozhodli jsme se cílovou skupinu zúžit, a to pouze na dítě s poruchou autistického spektra vzhledem k povaze a zaměření výzkumu. Tato práce se snaží také poukázat na pozitiva, která metoda Son-Rise Programu® může přinést rodičům i dítěti s poruchou autistického spektra vzhledem k vývoji těchto dětí.

Během výzkumného šetření jsme si stanovili tři hlavní cíle této diplomové práce. Prvním cílem je zjistit, zda došlo u dítěte s poruchou autistického spektra během výzkumného šetření k rozvoji v některém (či ve všech) ze čtyř základů socializace, kterou popisuje metoda Son-Rise Programu®.

Druhým vytyčeným cílem této práce je zjistit, v jakém ze čtyř základů socializace dle Son-Rise Programu® se dítě posunulo ve svých dovednostech dopředu (pokud se dítě během průběhu výzkumného šetření posune v některé z uvedených oblastí) a v jakém rozsahu.

Jako třetí cíl této diplomové práce jsme si stanovili za cíl vytvořit metodiku pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra ve formě brožury, kteří by chtěli začít s metodou Son-Rise Programu® nebo pro ty, kteří hledají více informací o této metodě.

3.2. Výzkumný problém

Ve výzkumu se budeme zaměřovat na to, zda dochází, u námi vybraného chlapce, k posunu směrem dopředu ve čtyřech oblastech socializace, které vyplývají z metody Son-Rise Programu®. Budeme tedy zkoumat, zda došlo k posunu v oblasti interaktivního rozsahu

pozornosti, v oblasti očního kontaktu a neverbální komunikace, verbální komunikace a v oblasti flexibility. Abychom tyto posuny mohli prezentovat v této diplomové práci, rozhodli jsme se získaná data zaznamenávat do Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, který bude blíže přiblížen v kapitole 3.4.1., a který nalezneme i v příloze této diplomové práce volně přeložený do českého jazyka.

Aby výzkum podával relevantní informace o možném posunu ve výše uvedených oblastech, rozhodli jsme se zhodnotit chlapce dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® ve čtyřech oblastech socializace na začátku výzkumu a následně poté na konci výzkumu, abychom mohli demonstrovat posun ve zmíněných čtyřech oblastech, pokud k posunu dojde během našeho výzkumu.

3.3. Výzkumné otázky

Na začátku výzkumu jsme si stanovili jednu základní výzkumnou otázku, na kterou se bude tato diplomová práce zaměřovat. Jedná se o tuto výzkumnou otázku:

- I. Jak a v jakých dovednostech se bude lišit chlapcův stupeň zhodnocený na začátku výzkumného šetření dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® ve všech čtyřech oblastech socializace dle Son-Rise Programu® oproti zhodnocení jeho stupně ve všech čtyřech oblastech socializace vycházejících ze Son-Rise Programu® dle stejného materiálu na konci výzkumného šetření?

Otázka vychází z teorie Son-Rise Programu® a z jeho rozdělení socializace na čtyři základy, mezi které patří rozsah interaktivní pozornosti, verbální komunikace, oční kontakt a neverbální komunikace a flexibilita.

3.4. Metody výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli zpracovat naše téma prostřednictvím kvalitativního výzkumu, je nutné na počátku definovat kvalitativní výzkum. Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) definoval kvalitativní výzkum následovně: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Hendl (2005) dále specifikuje sběr dat v kvalitativní výzkum a to tak, že výzkumník sbírá a analyzuje data v delším časovém období. Z toho nám vyplývá, že kvalitativní typ výzkumu má longitudinální charakter. V kvalitativním výzkumu se používají

relativně málo standardizované metody pro sběr dat, hlavní je výzkumník sám. (Hendl, 2005) „Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů.“ (Hendl, 2005, s. 52)

Metody pro tento výzkum byly vybrány vzhledem ke kvalitativnímu zpracování výzkumu. Použity byly následující metody sběru dat: pozorování, rozhovor, kazuistika a pořizování videozáznamů. Metodu pro zhodnocení nasbíraných dat jsme použili Rozvojový model Son-Rise Programu®, který pro účely této práce bude detailněji popsán v podkapitole 3.4.1.

Nejprve si zde definujeme metodu pozorování, která se snaží detailně zjistit, co se skutečně děje. (Hendl, 2005) V našem výzkumu jsme použili zúčastněné pozorování. „Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací.“ (Hendl, 2005, s. 193) Švaříček (in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143) definuje zúčastněné pozorování jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ Nasbíraná data ze zúčastněného pozorování jsme si v pravidelném intervalu od září roku 2016 do února 2018 zapisovali zpětně do záznamu z našeho pozorování, které je možné najít v nevázané příloze této práce. Zúčastněné pozorování probíhalo až do května 2018, nicméně od února 2018 do května 2018 jsme si nasbíraná data již do záznamu z pozorování nezapisovali. Důvodem k tomuto rozhodnutí byla časová náročnost na výzkumníka této práce.

Jako další metodu jsme použili metodu rozhovoru. Při rozhovoru jsme použily typ nestrukturovaného čili volného rozhovoru, který Skutil (2011) popisuje jako dialog, který je veden na určité téma, přičemž je kladen důraz na přirozenost rozhovoru. Metodu rozhovoru jsme použili k získání potřebných dat k sepsání kazuistiky a také jsme získaná data použili k vyhodnocení Rozvojového modelu Son-Rise Programu®.

Již jsme zmínili metodu kazuistiky, která byla při výzkumu také použita jako jeden z prostředků sběru dat. „Kazuistika je metoda podrobného popisu a výkladu konkrétního individuálního případu.“ (Skutil, 2011, s. 113) Skutil a Křováčková (in Skutil, 2011) také zmiňuje, že data pro tvorbu kazuistiky se nejčastěji získávají z rozhovoru a pozorování. Kazuistika má obsahovat osobní a rodinnou anamnézu. (Skutil, 2011) Kazuistika pro účely této diplomové práce byla sepsána na základě rozhovoru s rodiči chlapce a také na základě

pozorování výzkumníka po dobu trvání výzkumného šetření. Kazuistika se nachází v kapitole 3.6.

Jako doprovodná metoda sběru dat byla využita metoda videozáznamu. Miková a Janík (in Švaříček, Šed'ová, 2007) ji popisují jako metodu, která umožňuje analyzovat situace a jevy časově a prostorově nezávisle na jejich průběhu na rozdíl od metody pozorování. Při pozorování může výzkumník věnovat pozornost jen omezenému spektru jevů a metoda videozáznamu tohle částečně eliminuje. Videozáznam lze navíc přehrávat opakovaně, což je další výhoda oproti klasické metodě pozorování. Metoda pozorování podléhá zákonu o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů. (Miková, Janík in Švaříček, Šed'ová, 2007) Z důvodu zachování anonymity u výzkumného vzorku budou videa použita pouze jako doprovodná metoda sběru dat pro výzkumníka a nebudou v rámci této práce zveřejněna.

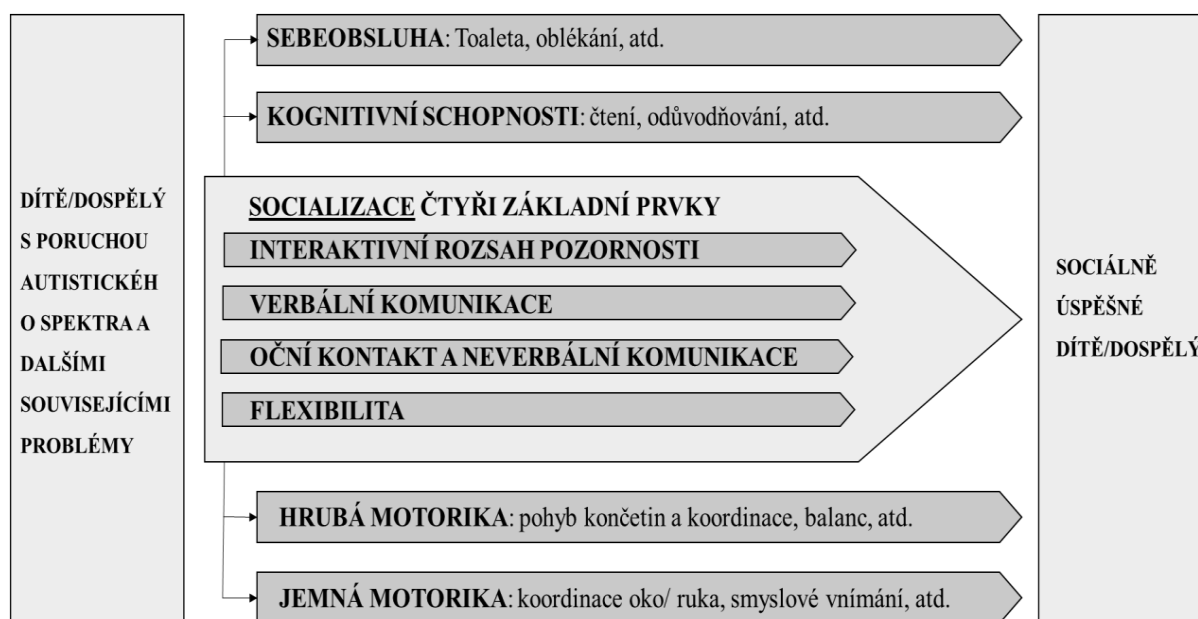
V podkapitole 3.4.1. přiblížíme poslední využitou metodu. Jedná se o Rozvojový model Son-Rise Programu®, který byl vytvořen v ATCA a který se hojně využívá ke sledování posunu u dítěte s poruchou autistického spektra, pokud se rozvíjí dle metody Son-Rise Programu®. V českém prostředí není Rozvojový model Son-Rise Programu® příliš známý, proto jsme se ho rozhodli volně přeložit z originálu pro účely této práce, a z toho důvodu mu bude v této části věnována i větší pozornost.

3.4.1. Rozvojový model Son-Rise Programu®

Nyní si zde více popíšeme metodu, kterou jsme zvolili při počátečním a konečném vyhodnocení dovedností u daného chlapce zaměřujících se na čtyři oblasti socializace dle Son-Rise Programu®. V ATCA¹ byl vytvořen materiál určený ke zhodnocení sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra. Jednotlivé sociální dovednosti vychází z filozofie Son-Rise Programu® a zaměřují se na čtyři základy socializace. Jedná se o rozsah interaktivní pozornosti, verbální komunikaci, oční kontakt a neverbální komunikaci a flexibilitu. (Kaufman, 2015) Uvedené čtyři základy socializace jsou popsány v teoretické části této práce. Pro účely této práce byl Rozvojový model Son-Rise Programu® přeložen do českého jazyka a nalezneme jej v příloze této diplomové práce. Abychom vysvětlili podstatu Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, uvádíme zde obrázek, který byl vytvořen pro účely této práce, a který byl volně přeložen z webových stránek ATCA, jelikož byl zahrnut do obsahu Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, který byl volně přeložen autorem této diplomové práce pro účely této diplomové práce. Na obrázku můžeme pozorovat zaměření

¹ Autism Treatment Center of America

metody Son-Rise Programu® a tím je proces socializace. Z toho důvodu byl vytvořen Rozvojový model Son-Rise Programu® zaměřující se pouze na sociální dovednosti u dětí s poruchou autistického spektra. Ostatní oblasti vývoje, kam můžeme například zařadit jemnou a hrubou motoriku, sebeobsluhu či kognitivní schopnosti, jsou ve vývoji dítěte také velmi důležité, nicméně největší důraz je v Son-Rise Programu® kladen na již zmíněné sociální dovednosti. (The Son-Rise Program Social Curriculum, ©1998-2018)



Obrázek 1: Schéma Rozvojového modelu Son-Rise Programu®

Rozvojový model Son-Rise Programu® byl vytvořen jako materiál pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra, aby ukazoval sociální vývoj dítěte ve čtyřech oblastech, jenž vychází ze základů socializace podle Son-Rise Programu®. Každá ze čtyř oblastí obsahuje pět stupňů, ve kterých se mapuje rozvoj konkrétních sociálních dovedností. Každý dosažený stupeň otvírá dítěti další možnosti v jeho vývoji sociálních dovedností a posunuje ho blíže k cíli a tím je být sociálně úspěšný. Znamená to, že dítě bude mít kamarády, bude dávat najevo svou lásku a nadšení a úspěšně se zapojí do běžného života. (The Son-Rise Program Social Curriculum, ©1998-2018)

3.5. Výzkumný vzorek

Na začátku výzkumu jsme si stanovili kritéria, podle kterých jsme vybírali vhodného kandidáta do našeho výzkumu. Našimi kritérii v první řadě bylo najít si dítě, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra s preferenčním typem dětského autismu. Pohlaví dítěte nehrálo roli.

Dalším podstatným kritériem byl věk dítěte. Do výzkumného vzorku jsme hledali dítě, které nepřesáhne hranici desátého roku věku na začátku výzkumného šetření.

Třetím kritériem do výzkumného vzorku je již aplikovaná metoda Son-Rise Programu® v životě dítěte s poruchou autistického spektra. Doba, po kterou rodiče s dítětem s poruchou autistického spektra aplikují metodu Son-Rise Programu® nebylo pro účely tohoto výzkumného šetření rozhodující.

Na základě výše uvedených kritérií se nám podařilo najít do výzkumného vzorku chlapce, jemuž byla diagnostikována porucha autistického spektra, konkrétně středně funkční dětský autismus. Chlapec na začátku výzkumu byl ve věku osmi let. Rodina, ze které chlapec pochází, aplikovala metodu Son-Rise Programu® u chlapce od jeho pěti let. Rodiče si funkčně zavedli systém dobrovolníků, kteří za chlapcem docházeli a stále dochází v časovém intervalu dvakrát do týdne na dvě hodiny. Dobrovolníci dochází za chlapcem domů, kde s chlapcem jsou v jeho herně a aplikují metodu Son-Rise Programu® v rámci hry s daným chlapcem. Herna, ve které dobrovolníci a rodiče chlapce aplikují metodu Son-Rise Programu®, byla vytvořena rodiči chlapce dle instrukcí vycházející ze Son-Rise Programu®. Rodiče tohoto chlapce mají navíc zkušenost s několika školeními v centru ATCA a jednoho z nich se účastnil i sám chlapec. Rodiče metodu Son-Rise Programu® používají nejen, když jsou s chlapcem v jeho herně, ale sžili se s danou metodou natolik, že tato metoda tvoří jejich životní styl. Chlapec je tedy dle výše uvedených informací vhodný pro náš výzkum. Vybraný chlapec bude více přiblížen v následující kapitole 3.6. v rámci kazuistiky.

3.6. Kazuistika

Tahle kapitola nás podrobněji seznamuje s chlapcem, který byl vybrán do výzkumného vzorku v našem výzkumu, který trval v časovém intervalu od září roku 2016 do května roku 2018. Na začátku výzkumu měl chlapec osm let. Tato kapitola je rozdělena do dvou částí. V první části je uvedena osobní anamnéza daného chlapce a ve druhé části je uvedena rodinná anamnéza chlapce.

3.6.1. Osobní anamnéza

Chlapec se narodil 22. dubna roku 2008 a má v současnosti 10 let. Chlapec se narodil přirozenou cestou. Porod probíhal doma, matka měla domluvený porod i v porodnici, který se nakonec vlivem okolností neuskutečnil. Prenatální diagnostika upozorňovala rodiče na vysokou pravděpodobnost Downova syndromu. Ten se však po narození chlapce nepotvrdil.

Chlapec se narodil bez zdravotních problémů. Porod byl bez komplikací. Chlapcovi byla o několik let později diagnostikována porucha autistického spektra – dětský autismus (první diagnostika zněla nízko-funkční až středně funkční autismus) s mentální retardací. Posléze dostal chlapec definitivní diagnózu dětský autismus (středně-funkční) s mentální retardací. Chlapec byl vyšetřen na základě podezření na poruchu autistického spektra ve 4 letech v Nautis, z.ú., ale oficiálně mu byla přidělena diagnóza až v 5 letech. Rodiče upozornil na možnost poruchy autistického spektra jejich kamarád, a proto nechali následně ve 4 letech chlapce diagnostikovat. Dětský lékař jim sdělil, že chlapec ve třech letech nemluví nejspíše proto, že pochází z bilingválního prostředí a u chlapců to trvá déle. Rodiče pozorovali u dítěte i odlišný způsob hry, například řadil vláčky či auta. Během raného období chlapec neprodělal žádné závažné onemocnění ani úraz. Chlapec začal mluvit až v šestém roce a až poté, co rodiče začali s chlapcem praktikovat metody Son-Rise programu. Chlapec byl do té doby neverbální, vydával jen nějaké zvuky a pro pár věcí si vytvořil vlastní jazyk.

V současnosti chlapec navštěvuje 2. třídu na základní škole Březová, která rodičům umožnila domácí vzdělávání. Chlapec je tedy vzděláván doma rodiči a do základní školy jezdí na přezkoušení. Chlapec žije v bilingválním prostředí a ovládá dva jazyky – češtinu a španělštinu.

V hrubé motorice chlapec nejeví žádné problémy. Chlapec je motoricky zdatný, skáče, udělá kotrmelec, umí plavat, zvládne hodit a chytit míč, umí šplhat. Občas chlapec cvičí jógu. V oblasti jemné motoriky chlapec také nemá výrazné obtíže, má správný úchop tužky, skládá puzzle i domino, stříhání nůžkami zvládá, dokáže si vystříhnout z papíru obrázek. Chlapec má souhlasnou laterální a má dominantní pravou ruku.

Chlapec v současné době komunikuje verbálně, do svých šesti let verbálně nekomunikoval. Chlapec ovládá receptivní i expresivní stránku verbálního projevu. V expresivní stránce řeči se objevuje občas problém se skloňováním slov, význam slov je zachován. Je dost pravděpodobné, že je to ovlivněno i bilingválním prostředím, ve kterém chlapec žije.

Chlapec dokáže spontánně s druhým člověkem navázat zrakový kontakt. V současné době chlapec navazuje častější a intenzivnější zrakový kontakt než tomu bylo na začátku září 2016, ale prozatím v nepravidelných intervalech.

Co se týká úrovně chlapcových rozumových schopností, tak mu bylo diagnostikováno spolu s dětským autismem i přidružené mentální postižení, stupeň mentálního postižení nebylo možné diagnostikovat. Chlapec pozná všechny čísla i písmena, rozezná kolik je hodin, umí napočítat sám souvisle do 20 a od začátku roku 2018 již čte. Chlapec rozezná základní geometrické tvary, nakreslí hlavonožce. V současné době se zajímá o vesmír a dokáže vyjmenovat všechny planety ve vesmíru. Znalosti má i v oblasti hudebních nástrojů (dokáže rozeznat většinu hudebních nástrojů, ne jenom ty základní) a má i znalosti v oblasti zubů (popíše dopodrobna celý zub). Chlapec se dokáže zapojit do fantazijních her s dalšími lidmi, např. hra na piráty a hledání pokladu, hra na spidermana.

V oblasti hygieny si chlapec sám vyčistí zuby, umyje se, sám zvládá celý proces užití toalety u obou potřeb, sám si umyje ruce po použití toalety. Nerad se češe, ale ostříhat nehty a vlasy si v současnosti již nechá. Před rokem mu rodiče stříhali nehty a vlasy ve spánku, nyní si je nechá ostříhat bez odporu.

V sebeobsluze je poměrně samostatný. Dokáže se sám obléci, ale stále ještě občas vyžaduje po svých rodičích, aby ho oblékali oni, ovšem je schopný se obléci sám. Dokáže si zvolit oblečení podle počasí, často si právě on určuje, co si obleče. Rozpozná si své oblečení i věci, ví, kde je má uložené. Umí si oblečení poskládat. Dokáže si zapnout knoflíky i zip. V rámci stravování je samostatný. Používá příbor, dokáže krájet příborovým nožem jídlo. Stravuje se samostatně bez pomoci druhých lidí. Chlapec je na dietě a je schopen určit, co může jíst a co naopak ne. Chlapec dokáže ostatní obsloužit, dokáže prostřít na stůl. Pomáhá při pečení a vaření a aktivně se do toho zapojuje. Dokáže si sám také uvařit vajíčka na pánvi (zvládá samostatně celý postup vaření).

Chlapec prozatím nerad kreslí, pokud začne kreslit, tak kreslí předměty svého zájmu (např. zub) nebo vykresluje barevně bílý papír. V zimě roku 2017 nakreslil sněhuláka se všemi detaily – sněhulák měl knoflíky, ruce, hrnec na hlavě, šálu, mrkev jako nos, oči a pusku z uhlí, metlu v ruce. Nebo chlapec nakreslil lachtana také se všemi detaily. Chlapec měl také období, kdy jen vymalovával papíry barevnými voskovkami a vystříhoval z nich zuby – stoličky se dvěma kořeny (celý zub uměl odborně popsat). Chlapec zkouší nové techniky a způsoby kresby a malby, např. kresbu tuží.

Zrakové a sluchové vnímání má chlapec v pořádku. U zrakového a sluchového vnímání zatím nebyla provedena diagnostika, jelikož chlapec nevykazuje žádné známky narušení funkce těchto smyslových orgánů.

V rámci sociálního vývoje je chlapec schopen si říci o pomoc, dokáže napodobit při hře dospělého člověka. Dokáže si také hrát s druhým člověkem, počet interakcí s druhým člověkem se u chlapce vyskytují častěji, než tomu bylo v předchozích letech a doba trvání interakcí se i nadále zvyšuje. Chlapec dokáže rozeznat vhodné i nevhodné chování, například při přecházení přechodu pro chodce se chlapec rozhlédne, když jej pustí na přechodu auto, tak chlapec řidiči zamává na znamení, že mu děkuje. Při nakupování si chlapec prohlíží zboží očima, dokáže potichu počkat ve frontě u pokladny, zná postup placení. Dokáže se bez potíží stravovat v restauraci nebo navštívit výstavy či památky, ale při velkém množství lidí můžeme u chlapce pozorovat neklid, který se však neprojevuje problémovým chováním, nýbrž neverbálně chlapec dává najevo svůj zájem z takového místa odejít pryč, případně je schopen to verbálně sdělit (záleží na situaci a na aktuálním psychickém stavu chlapce). Zvládne cestovat hromadnými dopravními prostředky s dospělou osobou bez komplikací, zná pravidla slušného chování v těchto dopravních prostředcích a respektuje je.

Agresivita vůči ostatním nebo vůči sobě se u chlapce nevyskytuje. Když se chlapci něco nelíbí a nedokáže to verbalizovat, tak se zastaví, naváže zrakový kontakt s druhou osobou a chytne ji za ruce tak, že na první pohled to vypadá, jako kdyby ji chtěl štípnout – drží ji tak, výraz jeho tváře evokuje v člověku, že je chlapec našťvaný a že silně zatíná své prsty do rukou druhé osoby, ale vůbec druhé osobě neublíží ani ji neštípe, jen ji drží a tady tímto neverbálním chováním dává chlapec najevo, že je našťvaný a že se zlobí v situaci, kterou ještě chlapec nedokáže verbalizovat a popsat slovy. V případě, že se chlapci něco nelíbí a dokáže to verbalizovat, chlapec zvýší hlas, případně začne křičet. V takové situaci stačí promluvit na chlapce klidným a tichým hlasem a sdělit mu, že mu nerozumíme a chlapec nám informaci o jeho aktuálním psychickém rozpoložení sdělí následně klidným hlasem. Tuto strategii s ním rodiče trénovali podle metod Son-Rise programu a chlapec na ni reaguje tak, že se ihned zklidní.

Mezi jeho oblíbené činnosti v současné době patří poznávání písmen, nafukování a vyfukování gymnastického míče, hra s mimoní, se šmouly, s auty a vlaky – skládání do řad a posílání, posílání mincí, prohlížení knížek (jak dětských, tak odborných), lechtání. Má v oblibě hudební nástroje a dokáže rozeznat a pojmenovat hudební nástroje, začíná si postupně osvojovat hraní na kytaru a klávesy.

Chlapec disponuje určitou mírou flexibility vůči změně, která se časem vyvinula do stavu, kdy chlapec přijímá nové hračky, věci ve hře; zvládá cestu letadlem i změnu prostředí (často

létá s rodiči na dovolenou na různá místa); nemá pevně stanovený program dne, jeho program se často mění, střídají se u něj i různí lidi a chlapec dané situace zvládá bez problémového chování a bez výrazného stresového napětí.

3.6.2. Rodinná anamnéza

Chlapec žije s oběma rodiči, kteří jsou v manželském svazku. Pro oba rodiče je tohle druhé manželství, z prvního manželství nemá ani jeden z rodičů potomka. Chlapec nemá sourozence. Otec s chlapcem zůstal na mateřské dovolené z toho důvodu, že matka měla lépe placené zaměstnání. V současnosti jsou oba zaměstnaní. Matka i otec mají vystudované vysokoškolské vzdělání. V současnosti matka chlapce pracuje v oblasti marketingu pro kosmetickou firmu a ve volném čase dochází jedenkrát týdně do školy s jejich canisterapeutickým psem na canisterapii, jelikož má úspěšně absolvovaný výcvik v canisterapii a je vlastníkem canisterapeutického psa, se kterým je chlapec každodenně v kontaktu. Chlapcův otec je hudebník. Rodina je finančně zajištěná. Žijí spolu v rodinném domě. Rodina je bilingvální, jelikož otec pochází z Venezuely a do České republiky se přistěhoval v dospělosti. Matka pochází z České republiky. Otec se naučil česky a hovoří v současnosti plynule česky. Rodiče chlapce se rozhodli, že otec bude na chlapce mluvit španělsky a matka bude na něj mluvit česky. Chlapec ovládá oba dva jazyky, ale lépe ovládá český jazyk. Chlapec je naučen, že otec na něj mluví španělsky a španělsky mu i odpovídá. V rámci příbuzenských vztahů se rodina často schází s babičkou chlapce z matčiny strany, která občas chlapce hlídá. Rodiče chlapcova otce žijí ve Venezuele a tak s nimi rodina není tak často v kontaktu. Jednou ročně se vzájemně navštěvují a jsou spolu v kontaktu, ovšem zde není možnost vypomoci s hlídáním chlapce, když to rodiče potřebují. Na potřebné hlídání chlapce, když oba rodiče potřebují z domu odejít, si rodina vytvořila systém dobrovolníků, kteří jsou rodičům k dispozici a kteří kromě příležitostného hlídání dochází za chlapcem pravidelně dvakrát týdně na dobu dvou hodin a pracují s ním v jeho herně, kde aplikují metody Son-Rise programu. Dobrovolníci mají s chlapcem již vytvořený vztah, takže je to pro rodiče vhodnější způsob, než kdyby zavolali cizí paní na hlídání, která chlapce nezná. Tímto si rodiče zajišťují styk se svými přáteli a okolním světem a zároveň tím i předchází možnému syndromu vyhoření.

3.7. Výsledky výzkumu

V této kapitole budou uvedeny výsledky z našeho výzkumného šetření, kdy jsme za chlapcem docházeli na dvě hodiny dvakrát týdně, a to v časovém intervalu od konce září 2016

do konce května 2018. Pro lepší přehlednost jsme si výsledky výzkumu rozdělily do dvou podkapitol. První podkapitola podává obraz o tom, jaké sociální dovednosti (vycházíme ze základů socializace dle Son-Rise Programu®) měl chlapec na začátku výzkumného šetření. Chlapce jsme zařadili do jednotlivých stupňů dle základů socializace dle Son-Rise Programu®. Vycházeli jsme přitom z Rozvojového modelu Son-Rise Programu® a způsob hodnocení jednotlivých stupňů vycházel z metodiky Rozvojového modelu Son-Rise Programu®.

Druhá podkapitola nám podává obraz o tom, jaké sociální dovednosti (opět zde vycházíme ze základů socializace dle Son-Rise Programu®) má chlapec na konci našeho výzkumného šetření. Tato část nám napomůže se zorientovat, zda se chlapec během roku a půl posunul ve svých sociálních dovednostech. Opět jsme zde využili Rozvojový model Son-Rise Programu®, který nám pomůže odhalit, zda se chlapec ve svých sociálních dovednostech posunul a jakým směrem. Způsob hodnocení opět vycházel z metodiky Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, kterou lze najít v příloze této diplomové práce pod názvem 12 kroků jak pracovat s Rozvojovým modelem Son-Rise Programu®.

Při vyhodnocování na začátku i na konci výzkumu jsme postupovali dle pokynů pro vyhodnocení, které jsou uvedeny v Rozvojovém modelu Son-Rise Programu® v příloze této diplomové práce. Pokud si u uvedených stupňů danou dovednost chlapec osvojil na úrovni vycházející z tabulky, označili jsme danou úroveň černým čtvercem, který vypadá následovně: ■. Pokud si chlapec u uvedených stupňů danou dovednost na úrovni vycházející z tabulky zatím neosvojil, znamená to, že nesplnil kritéria pro splnění určité dovednosti dle pokynů pro vyhodnocení, a tuto informaci jsme do tabulky zaznačili čtvercem bez výplně, který vypadá následovně: □. Pro účely této práce jsme si v kolonce tabulky s názvem cíl uvedly číslice, na které následně budeme odkazovat pod jednotlivými tabulkami, abychom danou dovednost demonstrovali na konkrétní aktivitě, která je buď popsána v záznamu z pozorování, když jsme za chlapcem docházeli do jeho herny a pracovali jsme s ním na základě metod vycházejících ze Son-Rise Programu®, nebo vychází z pozorování chlapce v časovém intervalu od února 2018 do května 2018, kdy pozorování u daného chlapce nebylo písemně zaznamenáno.

Zde si shrneme jak vyhodnocovat Rozvojový model Son-Rise Programu®, který byl použit ve výzkumné části této práce. Při vyhodnocování Rozvojového modelu Son-Rise Programu® jsme postupovali podle vyhodnocujících kritérií, které lze nalézt v příloze této

diplomové práce pod názvem 12 kroků jak pracovat s rozvojovým modelem Son-Rise Programu®. Dovednosti v rozvojovém modelu jsou navrženy tak, aby pomohly dítěti růst v sociálních dovednostech tak, aby se dítě stalo sociálně úspěšným jedincem. Při vyhodnocování je důležité začít s hodnocením na prvním stupni v každé ze čtyř oblastí základů socializace podle Son-Rise Programu®. Jednotlivé dovednosti v každém stupni u všech čtyřech oblastí se dělí na vznikající a získané. Vznikající dovednosti se dále rozdělují do dvou oblastí, každá oblast má svůj vlastní čtverec na zaznamenávání, zda a v jaké míře se daná dovednost u dítěte rozvíjí či vzniká. První čtverec zleva ve sloupci označující vznikající dovednost zatrháváme tehdy, pokud dítě danou dovednost občas ukazuje. Pokud však dítě danou dovednost ukázalo jednou a ještě půl roku zpátky, tak tento čtvereček nezatrhneme. Druhý čtverec zleva ve sloupci označující vznikající dovednost zatrháváme tehdy, pokud dítě danou dovednost ukazuje v polovině případů. Neznamená to ovšem, že dítě tuto dovednost musí ukazovat každou půl hodinu, stačí, když dítě danou dovednost projeví v polovině případů, když se dostaví příležitost pro tuto dovednost. Vedle sloupce označující vznikající dovednosti se nachází sloupec, který označuje získané dovednosti. Ve sloupci je pouze jeden čtverec, který se zaškrtává tehdy, jestliže dítě danou dovednost ukazuje většinu času. Neznamená to, že dítě nutně musí určitou dovednost mistrově ukazovat pokaždé. Čtverec ve sloupci označující získané dovednosti zatrháváme i tehdy, když dítě danou dovednost ukazuje většinu času. Důležité je zde zmínit i postup do dalšího stupně. Do dalšího stupně se dítě přesune tehdy, když má osvojené ty dovednosti, které jsou označené v tabulce hvězdičkou. Dítě musí mít osvojeny všechny dovednosti v daném stupni, aby bylo možné jej posunout do dalšího stupně. Dovednosti označené hvězdičkou jsou základním stavebním kamenem pro úspěšnost v dalším stupni. Jestliže všechny takto označené dovednosti jsou označeny za získané a pouze jedna dovednost v daném stupni, která ale není označena hvězdičkou, není označena jako získaná (a pouze jedna), můžete se přesunout do dalšího stádia. Může se stát, že při hodnocení zjistíme, že dítě má osvojeny dovednosti z vyššího stupně, i když se přitom nachází v nižším stupni. Tyto dovednosti se označují za mimořádné dovednosti, nicméně i přes tento fakt se zaměřujeme a rozvíjíme u dítěte ty dovednosti, které jsou uvedeny ve stupni, ve kterém se dítě aktuálně nachází.

3.7.1. Zhodnocení úrovně sociálních dovedností vycházejících ze Son-Rise Programu® dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® na začátku výzkumu

Na začátku výzkumu byl chlapec zhodnocen dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu®. Při vyhodnocování chlapcových dovedností jsme postupovali dle pokynů pro vyhodnocování popsanych výše. Zaměřili jsme se zde na všechny čtyři základy socializace dle Son-Rise Programu®, to znamená, že jsme zhodnotili u chlapce rozsah interaktivní pozornosti, verbální komunikaci, oční kontakt a neverbální komunikaci a flexibilitu. Zhodnocení chlapcovi úrovně proběhlo po prvních čtyřech sezeních v půlce října roku 2016, aby se lépe a objektivněji hodnotili jeho dovednosti v rámci Rozvojového modelu Son-Rise Programu® než by tomu tak bylo po prvním sezení na konci září roku 2016.

Nejprve si uvedeme v tabulkách chlapcovi úroveň v oblasti **rozsahu interaktivní pozornosti**. Chlapec se nachází dle zhodnocení ve druhém stupni, v prvním stupni má osvojené všechny dovednosti pro tento stupeň. Zhodnocení zobrazuje tabulka 1 a tabulka 2.

Cíl	Stupeň 1 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
1	☆Trvání udržení interaktivní pozornosti je 2 minuty a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když dítě přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí zpět k aktivitě.</i>	■ ■	■
2	Komunikuje v rámci sdílených fyzických aktivit <i>Fyzické (pohybové) aktivity, které zahrnují lechtání, honěnou, zápasení, schovávání, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 1: Stupeň 1 - Rozsah interaktivní pozornosti

Chlapec projevil dovednost označenou číslem 1 v tabulce 1 například při společné aktivitě, kdy jsme si posílali navzájem mince po podlaze. Tato aktivita trvala zhruba tři minuty.

Dovednost, označenou číslem 2 v tabulce 1, chlapec neukazoval na začátku výzkumného šetření, ale z rozhovoru s jeho rodiči jsme zjistili, že tuto dovednost si již chlapec osvojil v rámci společných aktivit se svými rodiči, tudíž jsme tuto dovednost označili také za osvojenou, i když nám ji chlapec na začátku výzkumného šetření neprojevila. Jedním z možných důvodů mohlo být nedostatečně vytvořené pouto mezi výzkumníkem a chlapcem.

Cíl	Stupeň 2 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je 4 minuty a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí k aktivitě zpět.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Komunikuje o jednoduchých sdílených předmětech či aktivitách <i>Interakce v rámci hry či aktivity Např.: hra s míčem, bubliny, čtení knihy, vlaky, auta, hudební nástroje, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Umožní fyzickou náklonost a interakci <i>Např.: umožní mazlení, lechtání, objímání, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Udrží fyzický kontakt 30 sekund a déle <i>Např.: objetí, mazlení, držení se za ruce při tanci, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Fyzicky jemný vůči jiným <i>Jemně se dotýká jiných na rozdíl od štipání, bití, plácání, kousání atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabulka 2: Stupeň 2 - Rozsah interaktivní pozornosti

Dovednost označenou číslem 1 v tabulce 2 chlapec demonstroval například při aktivitě, kdy si stavěl z mušlí věž, která mu spadla. Navázal s výzkumníkem oční kontakt a verbálně mu sdělil, že mu věž z mušlí spadla.

Dovednost, označenou číslem 2 v téže tabulce, chlapec užíval při každém setkání, na začátku výzkumného šetření se nevyskytla ani jedna situace, kdy by chlapec byl fyzicky hrubý k výzkumníkovi či k druhým lidem.

Dále si zde uvedeme v tabulkách chlapcovu úroveň v oblasti **verbální komunikace**. Chlapec se nachází dle zhodnocení ve druhém stupni, kde mu ke kompletnímu posunu do třetího stupně chybí osvojit si dvě dovednosti, nicméně má chlapec již ve třetím stupni osvojených devět dovedností a jedna dovednost u chlapce vzniká. Zhodnocení zobrazuje tabulka 3, tabulka 4 a tabulka 5.

Cíl	Stupeň 1 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	Má slovní zásobu skládající se z řečových zvuků či více <i>Např.: „b“ pro balón, „pá“ pro rozloučení, „ee“ pro zmáčknout, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Má slovní zásobu pěti slov a více <i>Např. balón, lechtat, jablko, pít, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	☆ Má slovní zásobu 30 slov a více ☆ <i>Např.: balón, lechtat, jablko, pít, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Když povídá, používá slovesa a podstatná jména nebo více <i>Slovesa např.: chci, dostat, lechtat, jezdit atd. Podstatná jména např.: máma, táta, židle, balón, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Srozumitelnost v řeči: řeč je částečně jasná a srozumitelná <i>Rodič rozumí řeči dítěte, ale ostatní ne</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	☆ Srozumitelnost v řeči: řeč je všeobecně jasná a	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	srozumitelná ☆ <i>Řeči dítěte rozumí i ostatní lidé</i>		
	☆ Mluví po vyzvání ☆ <i>Dítě nemusí spontánně říct slovo, ale na vyžádání jej řekne</i>	■ ■	■
	Verbálně komunikuje, aby byly naplněny jeho potřeby <i>Např.: aby dostalo najíst, aby mu bylo otevřeno víko z krabice, aby se otevřely dveře, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 3: Stupeň 1 - Verbální komunikace

Chlapec má osvojené všechny dovednosti v tabulce 3, verbálně komunikuje s druhými lidmi především tehdy, pokud chce, aby byla naplněna nějaká z jeho aktuálních potřeb. Jeho řeč je srozumitelná a mluví ve větách.

Cíl	Stupeň 2 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Mluví v jednoduchých frázích (kombinace 2-3 slov) nebo více ☆ <i>Např.: přidává přídavná jména nebo předložky – červený míč, chci zpívat, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Srozumitelnost v řeči: řeč je všeobecně srozumitelná a přehledná ☆ <i>Dítěti rozumí mnoho lidí</i>	■ ■	■
	☆ Mluví s použitím přídavných jmen a sloves nebo více ☆ <i>Interaktivní jazyk dítěte (2-3 slovních frází a více) obsahuje přídavná jména a předložky</i>	■ ■	■
1	☆ Spontánně mluvenou řečí sdělí, co chce a co nechce ☆ <i>Bez pobízení řekne, co chce a co nechce – „chci velkou kostku“, „chci jíst“, „nechci jíst“, atd.</i>	■ ■	■
	Verbálně komunikuje, aby začala interakce a aby se v ní pokračovalo <i>Během interakce dítě použije mluvenou řeč k tomu, aby začalo/pokračovalo v interakci</i> <i>Např.: „polechtej nohu“, „čti knihu“, atd.</i>	□ □	□
2	Má konverzace, které obsahují jednu nebo více smyček <i>Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit dům.“</i>	■ ■	■
	V řeči používá „pěkný“ nebo neutrální tón hlasu, když říká, co chce a co nechce <i>Dítě mluví bez fňukání, křiku, zvyšování tónu hlasu, bez použití panovačného tónu hlasu, atd.</i>	■ ■	■
	Užívá pozdravy <i>Např.: ahoj, čau, sbohem, dobrý den, atd.</i>	□ □	□

Tabulka 4: Stupeň 2 - Verbální komunikace

Chlapec má osvojené všechny dovednosti ze stupně dva, až na dvě dovednosti, které na začátku výzkumu neprojevil. Chlapec verbálně nekomunikoval, aby inicioval interakci nebo aby se v interakci pokračovalo. Zároveň při příchodu nebo odchodu chlapec neužíval pozdrav.

Dovednost označenou číslem 1 v tabulce 4 chlapec užil například v situaci, kdy chlapec verbálně sděloval, že něco nechce a to slovy: „Už toho nech. Na měďu se nešahá.“

Dovednost, kterou máme označenou v tabulce číslem 2 v tabulce 4, můžeme ukázat na dvou příkladech. Položili jsme chlapci otázku: „Co kdybych zkusila fouknout na jeřáb?“ a chlapec odpověděl: „Ne... Ano!“ a pak sledoval, co se bude s jeřábem dít. Nebo jsme položili chlapci otázku: „Má méďa jméno?“ a chlapec odpověděl: „Méďa nemá jméno.“

Cíl	Stupeň 3 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Mluví v jednoduchých větách (tři nebo více slovních kombinací) ☆ <i>Např.: „Hod' mi míč“, „to je rozbité“, „ten pán upadl“, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Slova a věty jsou důsledně jasné a srozumitelné ☆ <i>Jazyku dítěte typicky rozumí většina lidí i ti, kteří jej neznají</i>	■ ■	■
1	Používá jednoduché komentáře <i>Např.: „Podívej se na to letadlo“, „to je vtipné“, „já mám tohle rád“, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Odpovídá na jednoduché otázky obsahující fakta typu „co, kdo, kde“ ☆ <i>Např.: „Jak se jmenuje tato osoba?“, „Kdo drží v ruce květiny?“, „Kde je kniha o zvířátkách?“</i>	□ □	□
	☆ Ptá se na jednoduché otázky typu „co, kdo, kde“ ☆ <i>Např.: „Jak se jmenuješ?“, „Kdo to je?“, „Kde je táta?“</i>	□ □	□
	Mluví (tři nebo více slovních kombinací) s užitím předložek a spojek <i>Spojky: a, nebo, když, ale, protože, atd.</i>	□ □	□
	Má konverzace, které se skládají ze dvou nebo více smyček <i>Např.: Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit dům!“ (první smyčka) Rodič: „Dobře. Vymaluj ho namodro.“ Dítě: „Já nakreslím stromy.“ (druhá smyčka)</i>	□ □	□
2	☆ Spontánně tvoří originální věty ☆ <i>Vytváří originální věty namísto opakovaných frází, které se dítě naučilo nebo slyšelo v televizi, počítačových hrách, atd.</i>	■ ■	■
	Je jasná a srozumitelná verbální komunikace (tři a více slovních kombinací), když dítě vyjadřuje, co chce a co nechce <i>Např.: „Dej míček na polici“ vs. „Míč nahoru“; „Nakresli vánoční stromček“ vs. „kreslí“, atd.</i>	■ ■	■
3	Verbálně komunikuje a vytváří sdílenou zkušenost <i>Pozoruje objekt/situaci a sdílí svoje myšlenky tak, aby to druhá osoba mohla zažít.</i> <i>Např.: „Podívej mamí, bubliny!“, „Poslouchej tu hudbu.“, „Sam je tady!“</i>	■ □	□
4	Verbálně komunikuje, když chce změnit nebo zastavit nějakou aktivitu <i>Např.: „Vše hotovo“, „Já jsem skončil“, „Už si nechci dál hrát“, „Pojďme dělat něco jiného“, atd.</i>	■ ■	■
	Žádá o svolení, v případě potřeby, před začátkem akce <i>Např.: Získání jídla z kredence, když používá věci někoho jiného, odchod z domu, atd.</i>	□ □	□
	Udržuje přijatelný odstup od osoby, se kterou mluví	■ ■	■
	Mluví se společensky akceptovanou hlasitostí	■ ■	■
	Mluví se společensky akceptovanou rychlostí	■ ■	■

Tabulka 5: Stupeň 3 - Verbální komunikace

Dovednost označenou číslem 1 v tabulce 5 můžeme u chlapce znázornit například v již zmíněné situaci, kdy si postavil věž z mušliček, a když mu spadla, okomentoval to slovy „Ty mušličky spadly.“ Tuto situaci můžeme aplikovat i na dovednost označenou číslem 3 ve stejné tabulce, jelikož tato věta, byla použita během aktivity, kdy chlapci mušličky spadly a chtěl tuto svou zkušenost sdílet s výzkumníkem, kdy tuto větu řekl poté, co s výzkumníkem této práce navázal oční kontakt. Tato dovednost je označena jako rozvíjející, která se zatím u chlapce vyskytuje jen zřídka a to z toho důvodu, že během probíhajícího výzkumného šetření jsme mohli vysledovat postupný rozvoj této dovednosti.

Dovednost, která je označena číslem 2 v tabulce 5, můžeme demonstrovat na příkladu, kdy chlapec při prohlížení knihy řekl „Tady se schovává příšerka.“, nebo když chlapec reagoval na situaci, kdy si chtěl výzkumník prohlížet knihu s ním a on jí na to řekl „Ne, ty nebudeš číst.“

Chlapec má taky osvojenou dovednost označenou číslem 4 v tabulce 5, jelikož je schopný verbálně projevit svou potřebu, když chce zastavit nebo změnit nějakou aktivitu. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy chlapec výzkumníkovi řekl „Ne, ty nebudeš posílat vláček.“, když chtěl jezdit s jiným vláčkem. Nebo když výzkumník chtěl uklidit v herně chlapcovy hračky a předměty a chlapec mu řekl „Tyto mušličky ne.“ a ukázal na věž z mušliček, kterou nechtěl v herně uklidit.

Dovednosti, které má chlapec osvojené a které jsme neoznačili číslem a nevěnovali tomu komentář na příkladu, jsou dovednosti, které nám přijdou jasné a srozumitelné a tudíž nepotřebují detailnější komentář, jelikož se v rámci komunikačních verbálních dovedností u chlapce vyskytují i v rámci již zmíněných příkladech.

U chlapce jsme zhodnotili i stupeň jeho úroveň v oblasti **očního kontaktu a neverbální komunikace**. Dle zhodnocení by se chlapec měl nacházet v prvním stupni, vzhledem k tomu, že nemá osvojenou dovednost označenou hvězdičkou. Nicméně má osvojených více dovedností i ve stupni 2, z nichž všechny jsou označené hvězdičkou, proto se nám jeví jako důležité zmínit zde i jeho osvojené dovednosti z druhého stupně. Zhodnocení zobrazuje tabulka 6 a tabulka 7.

Cíl	Stupeň 1 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Podívá se na jiného člověka, aby začal/pokračoval v interakci ☆ <i>Když se pozastavíme, dítě se na nás podívá, abychom začali/pokračovali v interakci.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Dívá se s příležitostnými záblesky mimiky <i>Během interakce dítě udržuje kamennou tvář s příležitostnými záblesky mimiky.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Fyzicky nabádá ostatní, aby dostalo to, co chce <i>Např.: vede druhé za ruku, tlačí je někam, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabulka 6: Stupeň 1 - Oční kontakt a neverbální komunikace

Dovednost označená číslem 1 v tabulce 6 se u chlapce vyskytovala například v situaci, kdy mu spadla věž z mušliček, a chlapec se podíval na výzkumníka a začal se smát.

Chlapec dovednost označenou číslem 2 v tabulce 6 projevuje například v situacích, kdy nechce, aby si ostatní brali jeho hračky či předměty. Když si například výzkumník chtěl hrát s kaštanem, který měl chlapec v herně, gestem mu vysvětlil, že si nepřeje, aby mu bral kaštany.

Cíl	Stupeň 2 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
1	☆ Dívá se na ostatní, aby uspokojilo své potřeby ☆ <i>Např.: aby dostalo jídlo, pití, hračku, aby mu otevřeli krabici, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	☆ Dívá se na druhé se zájmem ☆ <i>Naváže oční kontakt s osobou, která ho zajímá. Např.: když někdo zpívá písničku, tancuje, čte pohádku, mluví o zajímavém tématu, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	☆ Během interakce se usmívá nebo se směje ☆ <i>Interakce = jakákoliv aktivita zahrnující druhou osobu. Např.: míčové hry, společné čtení knihy, atd.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Udělá jednoduché gesto na požádání <i>Např.: ukazuje prstem, tleská, kývne na znamení souhlasu či nesouhlasu, pokrčí rameny signalizující, že neví, dá placák, potřese rukou, dá prst před ústa na znamení, aby bylo ticho („Pššt!“), atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabulka 7: Stupeň 2 - Oční kontakt a neverbální komunikace

Dovednost označenou číslem 1 v tabulce 7 jsme vyhodnotili na základě rozhovoru s rodiči chlapce, protože jsme během prvních čtyř sezení adekvátní informace. Od rodičů jsme zjistili, že občas chlapec s nimi naváže oční kontakt, když něco chce, ale nebylo to ještě v pravidelných intervalech. Na druhou stranu jsme od rodičů také zjistili, že dovednost, označenou číslem 2 v tabulce 7, má chlapec osvojenou, jelikož pokud osoba má například na sobě něco, co chlapce zajímá (například má výrazně nakreslené rty rtěnkou), tak se na danou osobu dívá s velkým zájmem a zaujetím. V našem výzkumném šetření se tato dovednost projevila při jednom z prvních příchodů do herny chlapce, kdy výzkumník měl na sobě zelené

tričko a chlapec s ním ihned při příchodu navázal oční kontakt a okomentoval to slovy „Ty máš zelené tričko.“

Dovednost, kterou jsme označili číslem 3, se u chlapce projevila na již několikrát zmíněném příkladu, kdy chlapec stavil věž z mušliček, která mu spadla. Když chlapci věž spadla, podíval se na výzkumníka, verbálně tuto situaci okomentoval a začal se smát. Výzkumník se společně s chlapcem smál a dívali se přitom navzájem do očí.

A nakonec jsme u chlapce zhodnotili míru jeho schopnosti **flexibility**. Chlapec si osvojil flexibilitu na úrovni prvního stupně a má osvojené dvě dovednosti ze stupně dva, z nichž jedna z osvojených dovedností je označena hvězdičkou. Naše zhodnocení flexibility udává tabulka 8 a tabulka 9.

Cíl	Stupeň 1 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	Umožní vám asistovat během jeho „ismujícího“ chování (repetitivní aktivity) <i>Např.: jestli dítě řadí auta do řad, dovolí vám tam dát více aut; jestliže dítě kopíruje obrázek z knihy, dovolí vám knihu držet, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Lehce vám umožní přítomnost v jeho herně Son-Rise Programu® ☆ <i>Umožňuje vícero lidem přístup do herny a umožňuje jim také, aby se volně v ní pohybovali.</i>	■ ■	■
	Lehce se usadí ve vysoce podpůrném prostředí <i>Snadno přechází a klidně zůstává v prostředí, kde není tolik rušivých vlivů, a které mu dávají vysokou úroveň kontroly, např. herna dle Son-Rise Programu®, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 8: Stupeň 1 - Flexibilita

V rámci v prvního stupně flexibility chlapec umožňuje asistování během jeho „ismujícího“ chování. Například chlapec dovolí zároveň s ním posílat penízky nebo stavět vláčky do řady. Chlapec úplně na začátku dovolil výzkumníkovi vstup do jeho herny a dovolil mu také, aby se v ní volně pohyboval. Zároveň chlapec klidně zůstává v jeho herně, která je zařízená dle filozofie Son-Rise Programu®.

Cíl	Stupeň 2 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
1	☆ Fyzicky se participuje v interakci ☆ <i>Např.: dává ruku nebo nohu na mačkání, otáčí stránky v knize atd.</i>	■ ■	■
	☆ Umožní vám periferní variace během jím zvolené aktivitě ☆ Definice periferní variace: dítě vám umožní změnit „nedůležitý“ aspekt v aktivitě <i>Např.: Pokud si dítě užívá, že když čte knihu a zastaví se na určité stránce a vydá určitý zvuk (základní motivace), umožní vám pomalu otevřít tuto knihu na stejné stránce, zatímco píšáte? Jestli je dítě v interakci při karetní hře, u které miluje otočit každou kartu (základní motivace), umožní vám u této aktivity mít na hlavě</i>	□ □	□

	<i>klobouk nebo zpívat písničku?</i>		
	Verbálně se participuje v interakci (užívá 2-3 slovní fráze) <i>Během interakce spontánně hovoří o tom, co chce a co nechce, verbálně přidává do hry svoje nápady.</i>	☐ ☐	☐
2	V klidu a lehce zvládá své limity a hranice ve vysoce podpůrném prostředí <i>Přijímá hranice bez pláče nebo bouchání, např. fixy byly dány proč poté, co pokračoval v kreslení po stěně; jídlo, které chce, není k dispozici; akceptuje, že nebude další svačina před tím, že bude večeře, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 9: Stupeň 2 - Flexibilita

Svou dovednost označenou číslem 1 v tabulce 9 ve druhém stupni flexibility chlapec projevuje například u společné aktivity, kdy si s výzkumníkem této práce posílal peníze po zemi. Chlapec cíleně poslal penízek po zemi tak, aby se kutálel po hraně a výzkumník mu jej nazpět posílal stejně.

Dovednost označenou v tabulce 9 číslem 2 měl chlapec na začátku výzkumu získanou také. Tato dovednost byla ještě výzkumníkem ověřována s rodiči chlapce, jelikož se během prvních čtyř sezení s chlapcem výzkumník nesetkal se situací, kdy se chlapec potýkal s limity či hranicemi ve své herně, kdy tam byl chlapec s výzkumníkem. Chlapec v klidu a s lehkostí zvládal, že výzkumník za ním přišel do jeho herny, zamknul dveře a po určitou dobu tam s chlapcem byl. Chlapec neměl potřebu odcházet z jeho herny po dobu, se kterou tam byl s výzkumníkem. Zároveň po dobu trvání celého výzkumu chlapec neprojevil chování, které by nerespektovalo hranice, neplakal ani se výzkumník za celou dobu nesetkal u chlapce se záchvaty vzteku. Z těchto všech uvedených důvodů jsme tuto dovednost označili u chlapce za získanou.

Z výše uvedeného vyplývá, že chlapec byl na začátku výzkumu v oblasti rozsahu interaktivní pozornosti na stupni dva, ve verbální komunikaci se nacházel na stupni tři s tím, že mu chybí k osvojení dvě dovednosti ze stupně dva, v oblasti očního kontaktu a neverbální komunikace se chlapec nachází na první stupni, ale má osvojeny dvě dovednosti z druhého stupně, a v oblasti flexibility se chlapec nachází ve druhém stupni, ve kterém má osvojeny dvě dovednosti. Pokud z těchto výsledků budeme hodnotit oblast, která chlapci šla na začátku nejméně, tak se bude jednat o oblast zahrnující navazování očního kontaktu s druhými lidmi a neverbální komunikaci. Pokud se ale zaměříme na oblast, která chlapci vyšla v porovnání s ostatními nejlépe, bude se jednat o oblast zahrnující verbální komunikaci.

3.7.2. Zhodnocení úrovně sociálních dovedností vycházejících ze Son-Rise Programu® dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® na konci výzkumu

Na konci května roku 2018 jsme provedli zhodnocení chlapcovi úrovně v základních oblastech socializace dle Son-Rise Programu®, to znamená, že jsme zhodnotili chlapce ve čtyřech oblastech a to v rozsahu interaktivní pozornosti, verbální komunikace, očním kontaktu a neverbální komunikaci a ve flexibilitě pomocí Rozvojového modelu Son-Rise Programu®. Při vyhodnocování jsme postupovali dle pokynů pro vyhodnocení z již zmíněného Rozvojového modelu Son-Rise Programu®. Pokyny pro vyhodnocení jsou popsány výše i v příloze této diplomové práce. Pro vizuální přehlednost jsme se rozhodli ty dovednosti, ve které se chlapec posunul, označit šedou výplní konkrétního řádku. V této části budeme vycházet z chlapcových stupňů na začátku výzkumu, to znamená, že pokud byl chlapec v nějaké oblasti na druhém stupni, nebudeme zde již uvádět tabulku, která zhodnotila chlapcův první stupeň v konkrétní oblasti. Tyto informace jsou dohledatelné v předchozí podkapitole.

Opět zde začneme s oblastí zaměřující se na **rozsah interaktivní pozornosti**. Na začátku výzkumného šetření se chlapec nacházel na druhém stupni, kdy měl chlapec osvojenou dovednost být fyzicky jemný vůči jiným a začínal si osvojovat dovednost komunikace o jednoduchých sdílených aktivitách. Tabulka 10 a tabulka 11 nám ukazuje, v jakých dovednostech se chlapec posunul a jaké dovednosti si chlapec osvojil na konci výzkumu.

Cíl	Stupeň 2 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
1	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je 4 minuty a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí k aktivitě zpět.</i>	■ ■	■
2	Komunikuje o jednoduchých sdílených předmětech či aktivitách <i>Interakce v rámci hry či aktivity Např.: hra s míčem, bubliny, čtení knihy, vlaky, auta, hudební nástroje, atd.</i>	■ ■	■
3	Umožní fyzickou náklonost a interakci <i>Např.: umožní mazlení, lechtání, objímání, atd.</i>	■ ■	■
	Udrží fyzický kontakt 30 sekund a déle <i>Např.: objetí, mazlení, držení se za ruce při tanci, atd.</i>	■ ■	■
	Fyzicky jemný vůči jiným <i>Jemně se dotýká jiných na rozdíl od štipání, bití, plácání, kousání atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 10: Stupeň 2 - rozsah interaktivní pozornosti

Chlapec si na konci výzkumu osvojil všechny dovednosti ve druhém stupni v oblasti rozsahu interaktivní pozornosti. Příklady k dovednosti označenou číslem 1 v tabulce 10 jsou aktivity, jako je lechtání chlapce po dobu čtyř minut a více, nebo hra na honěnou, kdy výzkumník honí chlapce a následně poté chlapec honí výzkumníka, opět po dobu minimálně čtyř minut. Dalším příkladem může být společné kreslení šneků na papír, nebo když chlapec s výzkumníkem společně zpíval písničku Černé oči jděte spát a Prší, prší jen se leje (výzkumník i chlapec zpívali zároveň stejné slova u stejné sloky). Nebo také vzájemné posílání míčku po dobu více jak čtyři minuty.

Chlapec si na konci výzkumného šetření osvojil i dovednost označenou číslem 2 v tabulce 10. Tuto dovednost můžeme u chlapce demonstrovat na příkladu, kdy si chlapec s výzkumníkem kreslili obrázek a to tak, že chlapec vyjmenovával, co má výzkumník nakreslit na papír. Jednalo se o nakreslení vánočního stromu, následně chlapec říkal, jaké ozdoby na tento strom má výzkumník nakreslit a poté i vyjmenovával dárky, které výzkumník kreslil pod stromečkem. Nebo když si chtěl chlapec s výzkumníkem pinkat s míčem, požádal jej o tuto aktivitu a povídal si s výzkumníkem o tom, jaký míč si k této společné hře vezmou. V jiných případech chlapec verbálně sdílel s výzkumníkem jeho nápady na společnou aktivitu, velmi často se jednalo o lechtání, kdy chlapec verbálně komunikoval s výzkumníkem například o tom, kde ho výzkumník bude lechtat.

Na konci výzkumu měl chlapec osvojenou i dovednost označenou pod číslem 3 a 4 v tabulce 10. Chlapec byl v průběhu výzkumu rád ve fyzické interakci, především pokud se jednalo o situace, kdy ho výzkumník lechtal, jelikož to chlapec má opravdu moc rád. Fyzická interakce probíhala i při hře na honěnou, kdy se výzkumník dotýkal chlapce na znamení, že ho on, nebo zástupný předmět, který výzkumník držel v ruce, chytil. Chlapec také výzkumníkovi dával pusy a zároveň si nechal dát na oplátku pusy od výzkumníka. Chlapec má také rád i objetí a vydrží v něm i déle jak třicet sekund. Chlapec se mazlí s druhými lidmi, především s jeho rodiči, mazlil se ale i s výzkumníkem.

Chlapec se v oblasti rozsahu interaktivní pozornosti na konci výzkumného šetření nachází ve třetím stupni, ve kterém si již osvojil tři dovednosti, a jedna dovednost se u chlapce začala vyvíjet.

Cíl	Stupeň 3 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
1	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je 9 minut a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když dítě přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí zpět k aktivitě.</i>	■ □	□
	☆ Komunikuje v rámci symbolické nápadité hry ☆ <i>Používá rekvizity na reprezentování skutečných objektů zvířat/lidi Např.: kostka je auto, deka je magický koberec</i>	□ □	□
	☆ Je v interakci se 2 dospělými ve stejný čas po dobu 9 minut nebo více – společně se 3 Stupněm verbální komunikace ☆	□ □	□
	Zapojuje se do již probíhajících činností <i>Např.: když dva dospělý hrají míčovou hru, je schopno se do hry úspěšně zapojit</i>	□ □	□
2	☆ Žádá o pomoc ☆ <i>Např.: otevření krabice, podání něco z poličky mimo jeho dosah, malování detailních obrázků, atd.</i>	■ ■	■
3	Udržuje fyzický kontakt 60 sekund a déle <i>Např.: objetí, mazlení, držení se za ruce při tanci, atd.</i>	■ ■	■
4	Iniciuje tělesnou náklonnost a interakci <i>Např.: žádá o objetí a dobrovolně objímá, lechtá, mazlí se, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Je schopno mít jednoduché interakce s vrstevníky ☆ <i>Např.: míčové hry, schovávaná, hra na honěnou, krátké rozhovory, atd.</i>	□ □	□

Tabulka 11: Stupeň 3 - Rozsah interaktivní pozornosti

U chlapce se nepravidelně začala objevovat interakce, která svým rozsahem trvání překračovala devět minut, například u interakce, kdy výzkumník řekl chlapci číslo, do kolika má chlapec napočítat, a když chlapec napočítal do určeného čísla, výzkumník jej polechtal. Tato délka interakce se objevila ještě jednou, kdy si hrál chlapec s výzkumníkem se stavebnicí a stavili spolu originální dráhu, která nebyla nakreslená jako předloha na krabici od dané stavebnice. Výše popisovaná dovednost je označena v tabulce 11 pod číslem 1.

Chlapec má osvojenou dovednost označenou pod číslem 2 v tabulce 11 a vždy, když potřebuje pomoc od druhé osoby, verbálně si o ni umí říct. Verbálně si chlapec řekne o pomoc, když potřebuje něco opravit, otevřít a podobně.

Chlapec zároveň má osvojenou i dovednost označenou pod číslem 3 a 4 v tabulce 11. Kromě toho, že chlapec udržoval fyzický kontakt s výzkumníkem, například při mazlení či lechtání, po dobu delší než jednu minutu, tak chlapec i sám inicioval tělesnou náklonnost či interakci. Chlapec se chtěl s výzkumníkem tulit, inicioval tělesnou interakci v podobě lechtání nebo se přišel za výzkumníkem mazlit a dal mu pusku.

V oblasti verbální komunikace se chlapec na začátku výzkumu nacházel na druhém stupni. Na konci výzkumu si chlapec osvojil všechny dovednosti pro druhý stupeň až na dovednost užívat pozdravy, nicméně chlapec má velký potenciál si v brzké době osvojit tuto dovednost tak, aby bylo možné zaznačit v tabulce 12 tuto dovednost za získanou. Z toho důvodu zde uvádíme i osvojené dovednosti ve třetím stupni, kde si chlapec osvojil již většinu dovedností. Informace jsou dohledatelné v tabulce 12 a 13.

Cíl	Stupeň 2 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Mluví v jednoduchých frázích (kombinace 2-3 slov) nebo více ☆ <i>Např.: přidává přídavná jména nebo předložky – červený míč, chci zpívat, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Srozumitelnost v řeči: řeč je všeobecně srozumitelná a přehledná ☆ <i>Dítěti rozumí mnoho lidí</i>	■ ■	■
	☆ Mluví s použitím přídavných jmen a sloves nebo více ☆ <i>Interaktivní jazyk dítěte (2-3 slovních frází a více) obsahuje přídavná jména a předložky</i>	■ ■	■
	☆ Spontánně mluvenou řečí sdělí, co chce a co nechce ☆ <i>Bez pobízení řekne, co chce a co nechce – „chci velkou kostku“, „chci jíst“, „nechci jíst“, atd.</i>	■ ■	■
1	Verbálně komunikuje, aby začala interakce a aby se v ní pokračovalo <i>Během interakce dítě použije mluvenou řeč k tomu, aby začalo/pokračovalo v interakci</i> <i>Např.: „polechtej nohu“, „čti knihu“, atd.</i>	■ ■	■
	Má konverzace, které obsahují jednu nebo více smyček <i>Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit dům.“</i>	■ ■	■
	V řeči používá „pěkný“ nebo neutrální tón hlasu, když říká, co chce a co nechce <i>Dítě mluví bez fňukání, křiku, zvyšování tónu hlasu, bez použití panovačného tónu hlasu, atd.</i>	■ ■	■
2	Užívá pozdravy <i>Např.: ahoj, čau, sbohem, dobrý den, atd.</i>	■ ■	□

Tabulka 12: Stupeň 2 - Verbální komunikace

Chlapec si osvojil dovednost označenou číslem 1 v tabulce 12, takže verbálně komunikuje s druhým člověkem, aby s ním začal interakci, nebo aby se v ní pokračovalo. Typickým příkladem je situace, kdy byl chlapec v interakci s výzkumníkem při aktivitě, kdy ho výzkumník lechtal. Když výzkumník chlapce přestal lechtat, chlapec verbálně výzkumníkovi sdělil své přání, že by chtěl ještě polechtat. Zároveň když chlapec chtěl od výzkumníka polechtat, aniž by předtím během sezení výzkumník chlapce lechtal, chlapec si dokázal o lechtání říct. Dalším příkladem je situace, kdy si chlapec verbálně řekl o hru na honěnou.

Chlapec má rozvinutou dovednost označenou číslem 2 v tabulce 12, kdy v současné době (poslední dva měsíce) se s výzkumníkem chlapec na konci sezení rozloučí slovy „papa“.

Chlapec se v současné době dokáže s druhými lidmi rozloučit, ale zatím nepoužívá na pozdrav slovo ahoj, nýbrž druhého člověka, kterého ale zná, pozdraví tak, že s ním naváže oční kontakt a řekne jeho jméno. Jednou se výzkumníkovi stalo, že jej chlapec pozdravil slovem „ahoj“, nicméně ve zbylém čase chlapec používal svou techniku pozdravu (navázal s výzkumníkem oční kontakt a řekl jeho jméno).

Cíl	Stupeň 3 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Mluví v jednoduchých větách (tři nebo více slovních kombinací) ☆ <i>Např.: „Hod' mi míč“, „to je rozbité“, „ten pán upadl“, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Slova a věty jsou důsledně jasné a srozumitelné ☆ <i>Jazyku dítěte typicky rozumí většina lidí i ti, kteří jej neznají</i>	■ ■	■
	Používá jednoduché komentáře <i>Např.: „Podívej se na to letadlo“, „to je vtipné“, „já mám tohle rád“, atd.</i>	■ ■	■
1	☆ Odpovídá na jednoduché otázky obsahující fakta typu „co, kdo, kde“ ☆ <i>Např.: „Jak se jmenuje tato osoba?“, „Kdo drží v ruce květiny?“, „Kde je kniha o zvířátkách?“</i>	■ □	□
2	☆ Ptá se na jednoduché otázky typu „co, kdo, kde“ ☆ <i>Např.: „Jak se jmenuješ?“, „Kdo to je?“, „Kde je táta?“</i>	■ □	□
3	Mluví (tři nebo více slovních kombinací) s užitím předložek a spojek <i>Spojky: a, nebo, když, ale, protože, atd.</i>	■ ■	■
4	Má konverzace, které se skládají ze dvou nebo více smyček <i>Např.: Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit dům!“ (první smyčka) Rodič: „Dobře. Vymaluj ho namodro.“ Dítě: „Já nakreslím stromy.“ (druhá smyčka)</i>	■ ■	■
	☆ Spontánně tvoří originální věty ☆ <i>Vytváří originální věty namísto opakovaných frází, které se dítě naučilo nebo slyšelo v televizi, počítačových hrách, atd.</i>	■ ■	■
	Je jasná a srozumitelná verbální komunikace (tři a více slovních kombinací), když dítě vyjadřuje, co chce a co nechce <i>Např.: „Dej míček na polici“ vs. „Míč nahoru“; „Nakresli vánoční stromeček“ vs. „kreslí“, atd.</i>	■ ■	■
5	Verbálně komunikuje a vytváří sdílenou zkušenost <i>Pozoruje objekt/situaci a sdílí svoje myšlenky tak, aby to druhá osoba mohla zažít. Např.: „Podívej mamí, bubliny!“, „Poslouchej tu hudbu.“, „Sam je tady!“</i>	■ ■	■
	Verbálně komunikuje, když chce změnit nebo zastavit nějakou aktivitu <i>Např.: „Vše hotovo“, „Já jsem skončil“, „Už si nechci dál hrát“, „Pojďme dělat něco jiného“, atd.</i>	■ ■	■
6	Žádá o svolení, v případě potřeby, před začátkem akce <i>Např.: Získání jídla z kredence, když používá věci někoho jiného, odchod z domu, atd.</i>	■ □	□
	Udržuje přijatelný odstup od osoby, se kterou mluví	■ ■	■
	Mluví se společensky akceptovanou hlasitostí	■ ■	■
	Mluví se společensky akceptovanou rychlostí	■ ■	■

Tabulka 13: Stupeň 3 - Verbální komunikace

Chlapec se ve třetím stupni posunul v šesti oblastech a tři z nich si osvojil na úroveň získané dovednosti. Tři z oblastí u chlapce teprve začínají vznikat. Číslem 1 v tabulce 13 je označena vznikající dovednost, kdy chlapec několikrát odpověděl na otázky, které mu výzkumník položil, jako jsou například otázky typu „Kde je mimoň?“, „Jak se jmenuje medvídek?“ nebo „Co ten WALL-I dělá?“.

Dovednost označená číslem 2 v tabulce 13 se u chlapce během výzkumníkových sezení objevila celkem dvakrát, kdy se chlapec poprvé zeptal na otázku „Jak si to udělala?“ a podruhé se zeptal na otázku „Co je to dopis?“. Chlapec tedy je schopen pokládat otázky, nicméně je pokládá jen výjimečně.

Dovednost označenou číslem 3 v tabulce 13 má chlapec také osvojenou, mluví v delších souvětích, kde užívá i předložky i spojky, například když chlapec popisuje nějaký příběh nebo když vysvětloval výzkumníkovi činnosti, které měl nebo neměl dělat a vysvětlil mu i důvody, proč si to chlapec přeje zrovna takovým způsobem.

Dovednost označenou číslem 4 v již zmíněné tabulce 13 má chlapec také osvojenou na úrovni získané dovednosti. Jako příklad zde můžeme uvést, kdy chlapec výzkumníkovi sdělil, že pohádková postavička, která se jmenovala Muno, je na pláži. Výzkumník tuto postavičku ani pohádku neznal a chlapec jej požádal, aby tuto postavičku nakreslil. Výzkumník souhlasil a sdělil chlapci, že nejprve nakreslí pláž a na ní deštník. Chlapec výzkumníkovi řekl, že deštníky nejsou na pláži a že by měl výzkumník nakreslit palmu. Výzkumník souhlasil a začal kreslit palmu. Nebo chlapec požádal výzkumníka, aby nakreslil šneka. Výzkumník chlapci poděkoval a sdělil mu, že toho šneka jde hned nakreslit. Když jej nakreslil, tak mu chlapec řekl, že šnekovi chybí hlava. Výzkumník chlapci poděkoval, že si toho všimnul a chlapec mu řekl, že výzkumník šnekovi dokreslí hlavu.

Chlapec má osvojenou dovednost s číslem 5 v téže tabulce, jelikož je schopen verbálně sdílet s druhým člověkem, kterého zná, své zkušenosti a různé situace. Příkladem může být situace, kdy výzkumník přišel za chlapcem, který našel písmenka ze hry Screeble, které výzkumník u chlapce nechal, a chlapec výzkumníkovi verbálně popsal, co z písmenek vytvořil. Chlapec řekl: „To je metro.“. Často tuto dovednost chlapec demonstruje v situacích, kdy se během aktivity stane nějaký zvrat, například když spadnou kostky, tak se chlapec verbálně o tuto zkušenost podělil s výzkumníkem.

Co se týče dovednosti označené číslem 6 v téže tabulce, tak chlapec si je vědom, že pokud si chce například půjčit věc, která mu nepatří a patří někomu jinému, tak by měl požádat o svolení. Chlapec to dělá prozatím tak, že s danou osobou naváže oční kontakt a neverbálně (svým výrazem v tváři) žádá o půjčení. Často drží daný předmět v ruce a nezačne si s ním hrát o té doby, než člověk, kterému to patří, vysloví verbálně souhlas, že chlapec si daný předmět může půjčit. V květnu roku 2018 řekl jednou chlapec na žádost výzkumníka „Můžu?“. V ostatních případech chlapec tuto žádost sděloval neverbálním způsobem, který je popsán výše.

Další oblast, která zde bude popsána **oblast zaměřená na oční kontakt a neverbální komunikaci**. Chlapec se na začátku výzkumu nacházel v prvním stupni a měl osvojené dvě dovednosti ve druhém stupni. Na konci výzkumu si chlapec osvojil dovednosti v prvním stupni, všechny dovednosti až na jednu, kterou výzkumník nesledoval a nemůže ji tudíž adekvátně zhodnotit, ve stupni druhém. Chlapec si osvojil také všechny dovednosti v třetím stupni a na konci výzkumu se nacházel tudíž ve čtvrtém stupni, kde si osvojil jednu dovednost a jednu dovednost si začínal rozvíjet. Zmíněné dovednosti nám ukazuje tabulka 14, 15, 16 a 17.

Cíl	Stupeň 1 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
1	☆ Podívá se na jiného člověka, aby začal/pokračoval v interakci ☆ <i>Když se pozastavíme, dítě se na nás podívá, abychom začali/pokračovali v interakci.</i>	■ ■	■
	Dívá se s příležitostnými záblesky mimiky <i>Během interakce dítě udržuje kamennou tvář s příležitostnými záblesky mimiky.</i>	■ ■	■
	Fyzicky nabádá ostatní, aby dostalo to, co chce <i>Např.: vede druhé za ruku, tlačí je někam, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 14: Stupeň 1 - Oční kontakt a neverbální komunikace

Chlapec na konci výzkumu měl osvojenou dovednost označenou číslem 1 v tabulce 14, takže chlapec navazuje oční kontakt s druhou osobou, aby s ní začal či pokračoval v interakci. Příkladem pro tuto dovednost můžeme uvést oblíbenou činnost chlapce a tou je lechtání. Při této činnosti chlapec s výzkumníkem navazoval oční kontakt pokaždé, když chtěl chlapec polechtat a tím pokračovat v interakci s výzkumníkem.

Cíl	Stupeň 2 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
1	☆ Dívá se na ostatní, aby uspokojilo své potřeby ☆ <i>Např.: aby dostalo jídlo, pití, hračku, aby mu otevřeli krabici, atd.</i>	■ ■	■
	☆ Dívá se na druhé se zájmem ☆ <i>Naváže oční kontakt s osobou, která ho zajímá. Např.: když někdo zpívá písničku, tancuje, čte pohádku, mluví o</i>	■ ■	■

	<i>zajímavém tématu, atd.</i>		
	☆ Během interakce se usmívá nebo se směje ☆ <i>Interakce = jakákoliv aktivita zahrnující druhou osobu.</i> <i>Např.: míčové hry, společné čtení knihy, atd.</i>	■ ■	■
2	Udělá jednoduché gesto na požádání <i>Např.: ukazuje prstem, tleská, kývne na znamení souhlasu či nesouhlasu, pokrčí rameny signalizující, že neví, dá placák, potřese rukou, dá prst před ústa na znamení, aby bylo ticho („Pššt!“), atd.</i>	□ □	□

Tabulka 15: Stupeň 2 - Oční kontakt a neverbální komunikace

Ve druhé stupni si chlapec osvojil dovednost označenou číslem 1 v tabulce 15, jelikož chlapec pravidelně navazuje oční kontakt s druhým člověkem, pokud chce, aby byly uspokojeny jeho potřeby. Jako příklad zde můžeme uvést situaci, kdy chlapec po výzkumníkovi chtěl, aby přestal v nějaké činnosti, kterou právě dělal. Chlapec se podíval na výzkumníka a následně mu sdělil, že si v této činnosti nemá pokračovat. Pokud chlapec výzkumníka o něco žádal, navázal s ním oční kontakt a následně mu verbálně sdělil, oč jej žádá.

Co se týče dovednosti označené číslem 2 v téže tabulce, tak výzkumník během výzkumu nepožádal chlapce o jednoduché gesto, tudíž zde necháváme prázdná políčka. Chlapec pouze na požádání ukázal na předmět, který by chtěl z police sundat, tudíž jedno gesto na požádání výzkumníka chlapec zvládl, nicméně ostatní gesta výzkumník u chlapce nezkoušel. Výzkumník v této dovednosti nemá dostatečné informace o tom, aby danou dovednost dokázal správně vyhodnotit. Nicméně vzhledem k tomu, že tato dovednost není označena symbolem hvězdy a jedno gesto chlapec zvládne, rozhodli jsme se i vzhledem k manuálu vyhodnocení, že chlapec může přejít do třetího stupně.

Cíl	Stupeň 3 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
1	☆ Dívá se při naslouchání ☆ <i>Při poslouchání udržuje trvalý oční kontakt vhodný pro danou činnost.</i>	■ ■	■
2	Používá oční kontakt při upozorňování na předměty či události zájmu <i>Např.: Dítě chce, aby se dospělý podíval z okna, takže se nejprve podívá na dospělého, pak se podívá z okna a pak zpět na dospělého, atd.</i>	■ ■	■
3	Dělá spontánně jednoduchá gesta <i>Např.: ukazování, tleskání, kývání hlavou na znamení souhlasu či nesouhlasu, krčí rameny na znamení, že neví, atd.</i>	■ ■	■
4	Kopíruje některé jednoduché přehnané pohyby tváře <i>Např.: usměvavou tvář, smutnou tvář, překvapenou tvář, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 16: Stupeň 3 - Oční kontakt a neverbální komunikace

Chlapec si na konci výzkumu osvojil všechny dovednosti ze třetího stupně. Dovednost označenou číslem 1 v tabulce 16 můžeme ukázat na příkladu, kdy výzkumník s chlapcem kreslili společný obrázek, chlapec výzkumníkovi říkal, co má kreslit. Výzkumník nakreslil požadovaný předmět a obrátil se na chlapce s otázkou, co dalšího má nakreslit. Když mu chlapec požadované informace sděloval, pokaždé s výzkumníkem navázal oční kontakt, a zároveň s výzkumníkem udržoval oční kontakt, když se ho výzkumník ptal na to, jaké předměty má nakreslit.

Dovednost označenou číslem 2 v tabulce 16 si chlapec také osvojil. Demonstrovat tuto dovednost můžeme na příkladu, kdy chlapec upozorňuje na předmět, který by chtěl podat z police. Nejprve se podíval na předmět, který chlapec chtěl podat, poté navázal s výzkumníkem oční kontakt a následně se podíval na předmět, který chtěl chlapec podat. Nebo když chlapec chtěl, aby výzkumník sledoval v knize obrázek, který sledoval chlapec, tak se chlapec podíval na daný obrázek, poté na výzkumníka a následně zpět na obrázek v knize.

Co se týče dovednosti označené číslem 3 v téže tabulce, tak chlapec spontánně používá především jedno gesto a tím je ukazování. Chlapec také spontánně vztyčuje ukazovák na znamení pozor, když výzkumník dělal aktivitu, která se chlapci nelíbila. Vztyčí ukazovák na znamení, aby výzkumníka upozornil, že tohle nemá dělat a sdělí u tohoto gesta verbálně nesouhlas. Chlapec v běžném životě moc gest nepoužívá, nicméně ty gesta, které používá, používá neverbálním způsobem, tudíž to považujeme za dovednost, kterou má osvojenou na úrovni získané dovednosti.

Dovednost, kterou jsme značili číslem 4 v téže tabulce, která se zaměřuje na kopírování výrazů obličeje, má chlapec také osvojenou na úrovni získané dovednosti. Chlapec tuto dovednost ukazuje například před zrcadlem, kdy se díval na tvář druhého člověka a u zrcadla si daný výraz obličeje napodobuje. Patří to mezi jeho oblíbené činnosti. Když například výzkumník s chlapcem u zrcadla dělali různé obličeje, chlapec výzkumníkův obličej napodoboval. To znamená, že když se výzkumník usmál, chlapec se také usmál.

Cíl	Stupeň 4 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
1	☆ Dívá se při povídání na druhého člověka ☆ <i>Dítě udržuje oční kontakt vzhledem k dané aktivitě.</i>	■ ■	□
2	Dítě navazuje oční kontakt, aby udrželo pozornost druhé osoby <i>Dítě bude navazovat oční kontakt, aby si zajistilo pozornost od druhé osoby (díívá se na druhou osobu nebo ji poslouchá).</i>	■ ■	■

3	☆ Spontánně demonstruje řadu významů obličejů ☆ <i>Např.: úsměv, nadšení, překvapení, atd.</i>	■ ■	□
	Používá spontánně gesta ke zlepšení verbální komunikace <i>Během komunikace kombinuje verbální komunikaci s gesty. Např.: ukazuje na to, o čem mluví, rukou ukazuje znak pro „Ne“ nebo „Stop“, atd.</i>	□ □	□

Tabulka 17: Stupeň 4 - Oční kontakt a neverbální komunikace

Chlapec se nachází na konci výzkumu ve čtvrtém stupni v oblasti zaměřující se na oční kontakt a neverbální komunikaci. Chlapec má získanou dovednost označenou číslem 2 v tabulce 17. Pokud chlapec chce pozornost od druhé osoby, tak s ní spontánně naváže oční kontakt. U chlapce to v praxi vypadá tak, že přijde za druhou osobou, naváže s ní oční kontakt a sdělí jí své přání či potřebu, aby si zajistil pozornost od druhé osoby. Když chlapec chtěl, aby výzkumník zaměřil pozornost na chlapcovu činnost místo toho, aby se zaměřil na činnost, kterou aktuálně dělal, tak chlapec přišel za výzkumníkem, podíval se mu do očí a řekl mu, ať jde k jeho činnosti. Nebo například když si chlapec hrál s kostkami a viděl, že výzkumník si stavěl taky něco s kostek, navázal s výzkumníkem oční kontakt, aby se výzkumník podíval na to, co chlapec postavil.

Chlapec má na konci výzkumu dvě dovednosti, které si rozvíjí. Jedná se o dovednosti označené číslem 1 a číslem 3 v tabulce 17. Dovednost označenou číslem 1 se u chlapce projevuje, například když výzkumník chlapci navrhoval různé aktivity, které by společně mohli dělat, tak chlapec poslouchal výzkumníka a udržoval s ním oční kontakt. Tuto dovednost výzkumník u chlapce začal pozorovat od února 2018 a několikrát se u chlapce objevila do konce výzkumu, tedy do konce května roku 2018.

Dovednost, která je v tabulce 17 označena číslem 3 se u chlapce objevuje v nepravidelných intervalech od začátku výzkumu. Chlapec se usmívá, když má radost, když je našťvaný, tak se trochu zamračí, když ho něco vyděsí, například praskne nečekaně balón, tak na jeho výrazu tváře lze pozorovat, že je vyděšený. Znamená to, že chlapec spontánně demonstruje některé výrazy obličejů, ale ještě neprojevuje spontánně například výraz překvapení a některé další výrazy obličejů.

Poslední oblastí, na kterou se zaměříme, bude **oblast flexibility**. Chlapec byl na začátku výzkumu v této oblasti ve druhém stupni, kdy měl osvojenou jednu dovednost na úrovni získané dovednosti. Na konci výzkumu se chlapec nachází ve třetím stupni, ve kterém si osvojil čtyři dovednosti na úrovni získané dovednosti, a čtyři dovednosti jsou u chlapce

rozvinuty. Zároveň má na konci výzkumu chlapec tři dovednosti, které si chlapec osvojil mimo třetí stupeň, ve kterém se nachází. Jedná se o takzvané mimořádné dovednosti, které si uvedeme v této oblasti úplně nakonec. Informace nám podává tabulka 18, 19 a 20.

Cíl	Stupeň 2 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	☆ Fyzicky se participuje v interakci ☆ <i>Např.: dává ruku nebo nohu na mačkání, otáčí stránky v knize atd.</i>	■ ■	■
1	☆ Umožní vám periferní variace během jím zvolené aktivity ☆ Definice periferní variace: dítě vám umožní změnit „nedůležitý“ aspekt v aktivitě <i>Např.: Pokud si dítě užívá, že když čte knihu a zastaví se na určité stránce a vydá určitý zvuk (základní motivace), umožní vám pomalu otevřít tuto knihu na stejné stránce, zatímco pískáte? Jestli je dítě v interakci při karetní hře, u které miluje otočit každou kartu (základní motivace), umožní vám u této aktivity mít na hlavě klobouk nebo zpívat písničku?</i>	■ ■	■
2	Verbálně se participuje v interakci (užívá 2-3 slovní fráze) <i>Během interakce spontánně hovoří o tom, co chce a co nechce, verbálně přidává do hry svoje nápady.</i>	■ ■	■
	V klidu a lehce zvládá své limity a hranice ve vysoce podpůrném prostředí <i>Přijímá hranice bez pláče nebo bouchání, např. fixy byly dány proč poté, co pokračoval v kreslení po stěně; jídlo, které chce, není k dispozici; akceptuje, že nebude další svačina před tím, že bude večeře, atd.</i>	■ ■	■

Tabulka 18: Stupeň 2 – Flexibilita

Dovednost, kterou jsme označili číslem 1 v tabulce 18, má chlapec na konci výzkumu osvojenou. Chlapec umožňoval výzkumníkovi periferní variace během aktivity, kterou zvolil. Jako příklad můžeme uvést hru s dřevěnými kostkami, kdy chlapec umožňoval například při stavění komínu různé variace skládání kostek na sebe, jejich různé otáčení a různě vzdálené rozestupy. Při prohlížení knihy chlapec výzkumníkovi umožňoval komentovat, co je v knize, což před tím neumožňoval. Při lechtání umožňoval měnit místa, kde ho výzkumník lechtal, při hře na honěnou chlapec výzkumníkovi umožnil měnit směr i dráhu. Když si chlapec posílal penízky, umožnil výzkumníkovi posílání penízků navzájem (výzkumník poslal penízek chlapci a chlapec ho nazpět poslal výzkumníkovi a vzájemně se střídali v tom, kdo penízek pošle).

Chlapec si osvojil i dovednost označenou číslem 2 v tabulce 18. Jako příklad zde můžeme uvést situaci, kdy chlapec výzkumníka verbálně učil techniku snadnějšího posílání mincí, verbálně výzkumníkovi vysvětloval celý proces posílání mince, od správného úchopu přes posílání konkrétní mince. Chlapec také dokázal výzkumníkovi sdělit svá přání a své potřeby,

vysvětloval výzkumníkovi to, jak si spolu budou společně hrát, takže výzkumníkovi verbálně sdělil, co bude dělat výzkumník a co bude naopak dělat chlapec.

Cíl	Stupeň 3 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
1	<p>☆ Umožňuje centrální variace při hře/aktivitě, kterou vybralo dítě ☆</p> <p><i>Definice centrální variace: Dítě dovolí změnit či pozměnit „důležité“ aspekty hry/aktivity</i></p> <p><i>Např.: Pokud má dítě rádo čtení knihy s druhou osobou a rádo se u této aktivity zastaví na konkrétní stránce a vydává u toho určitý zvuk (základní motivace), dovolí dítě tuto aktivitu na jiné stránce v knize?</i></p>	■ □	□
2	<p>☆ Projevuje zájem o jinou aktivitu ☆</p> <p><i>Dítě se zeptá nebo se dívá na jinou činnost u druhého člověka, může se této činnosti na chvíli účastnit. Aktivita druhého člověka je jiná, než pro kterou se dítě pravidelně rozhodne.</i></p>	■ ■	■
3	<p>Iniciuje hry nebo aktivity s druhou osobou</p> <p><i>Dítě navrhuje společnou hru/aktivitu a vysvětluje průběh či pravidla společné hry/aktivity.</i></p>	■ ■	■
4	<p>☆ Střídání během aktivity ☆</p> <p><i>Např.: střídání během hry, stolní hry, karetní hry, výběr následující písně, která se bude zpívat, atd.</i></p>	■ ■	□
5	<p>Dělí se o jeho/ její hračky nebo objekty s ostatními</p> <p><i>Dítě druhé osobě dovolí mít jeho hračku nebo objekt (který se používá během hry/aktivity) pro část hry/aktivity.</i></p>	■ ■	■
6	<p>☆ Klidně a snadno zachází se situací, když nedostane to, co chce ☆</p> <p><i>Dítě si může užívat interakci s ostatními, i když nejdříve během aktivity nevyhrají nebo nezískají to, co chtějí.</i></p> <p><i>Např.: Model letadla, který dítě s druhou osobou postavilo, se rozbil a již nejde opravit; dítě nenasedne první do auta; dítě prohraje ve hře; osoba, která měla přijet, nepřijede, atd.</i></p>	■ ■	□
7	<p>Chápe pojmy „moje“ a „tvoje“ a řídí se jimi</p> <p><i>Dítě dovolí druhé osobě kontrolovat své věci a požádá o povolení si je půjčit před začátkem aktivity a naopak.</i></p>	■ ■	■
8	<p>☆ Hraje hry nebo aktivity založené na jednoduchých pravidlech ☆</p> <p><i>Např.: piškvorky, fotbal, snadné stolní hry, atd.</i></p>	■ ■	□
	<p>Je spontánní ve svých zvolených hrách/aktivitách</p> <p><i>Dítě iniciuje nové nápady a možnosti ve svých zvolených aktivitách</i></p> <p><i>Např.: v imaginární hře na pláži dítě navrhne jít šnorchlovat vs. jen plavat; při házení míče dítě navrhne, že ho bude chytat jednou rukou nebo kopat, atd.</i></p> <p><i>Poznámka: Obecně platí, že stolní hry nerozvíjí u dětí spontánní hru.</i></p>	□ □	□
	<p>Dítě je v interakci i v mírně podporujícím prostředí</p> <p><i>Dítě udržuje sociální dovednosti ve třetím stupni v obývacím pokoji, kuchyni, zahradě, atd.</i></p>	□ □	□

Tabulka 19: Stupeň 3 - Flexibilita

Ve třetím stupni si chlapec na konci výzkumu osvojil čtyři dovednosti na úrovni získané dovednosti a čtyři dovednosti se u chlapce rozvíjejí. Nejprve si zde popíšeme dovednosti, které si chlapec osvojil, následně zde uvedeme dovednosti, které se u chlapce rozvíjejí. Úplně

na konec zde představíme dovednosti ze čtvrtého stupně, které si chlapec osvojil dříve, než si osvojil všechny dovednosti pro třetí stupeň.

Chlapec si osvojil dovednost označenou číslem 2 v tabulce 19, kdy má zájem i o jiné aktivity, než které iniciuje on. Jako příklad můžeme uvést kresbu tuší, kterou chlapec s nadšením přijal a zkoušel si tuší napsat i písmeno A. Nebo situaci, kdy výzkumník přinesl k chlapci do herny karty a začal z nich stavit střížku ve tvaru písmene A, tak chlapec nejprve výzkumníka pozoroval a poté i on sám postavil střížku z karet. Jako další příklad můžeme uvést situaci, kdy výzkumník přinesl pytlík s písmeny. Chlapec nejprve pozoroval výzkumníka, jak z písmen skládá jednotlivé slova a následně chlapec poskládal z písmen slova, které byli originální a nepodobali se slovu, které složil před tím výzkumník.

Číslem 3 v tabulce 19 je označena dovednost, kterou chlapec na konci výzkumu má také osvojenou na úrovni získané dovednosti. Chlapec sám navrhoval v rámci sezení s výzkumníkem hry a aktivity, které s výzkumníkem chtěl dělat. Jednalo se především o jeho oblíbené aktivity, jako bylo lechtání, honění, házení si s míčem, posílání penízků. Jindy chlapec vymyslel hru, kdy výzkumníkovi verbálně popsal pravidla, co kdo bude dělat.

Chlapec si osvojil i dovednost označenou číslem 5 v tabulce 19, kdy se dělí s ostatními o své předměty a hračky. Chlapec půjčoval výzkumníkovi své hračky a předměty. Na začátku výzkumu se chlapec o své hračky a předměty dělit s výzkumníkem nechtěl a nechtěl mu je ani půjčit. V průběhu výzkumu se to změnilo a hračky výzkumníkovi půjčoval s výjimkami. Ke konci výzkumu se pravidelně objevovalo požádání o půjčení cizí hračky nebo předmětu, kdy chlapec chápal, že ne všechny hračky jsou jeho a žádal si o ně neverbálním způsobem, který jsme již výše zmiňovali. Jednalo se o to, že chlapec s výzkumníkem navázal oční kontakt a neverbálně pomocí svého výrazu ve tváři požádal výzkumníka o půjčení. Většinou měl konkrétní hračku již v ruce, ale nezačal si s ní hrát, dokud výzkumník verbálně nesdělil chlapci, že si danou hračku může vzít. Tuto dovednost jsme se rozhodli označit za získanou, jelikož chlapec rozumí tomu, co je jeho a co již patří druhé osobě, dovolí druhé osobě kontrolovat své věci a zároveň žádá o věci, které vlastní druhá osoba, byť zatím neverbálním způsobem.

Mezi dovednosti, které si chlapec rozvinul do určité míry na konci výzkumu, patří i dovednost označená číslem 1 v tabulce 19. Tato dovednost se u chlapce vyskytovala nepravidelně, a proto je označena jen jedním černým čtverečkem. Chlapec dovolil výzkumníkovi centrální variaci v aktivitě, kterou si chlapec zvolil a jednalo se například o

kreslení a stříhání zubů z papíru. Chlapec měl oblíbenou aktivitu, kdy vykresloval různými barvami papír po celé ploše, na který nakreslil velký zub se dvěma kořeny. Vždy se jednalo jen o jeden stejný zub. Během jednoho sezení chlapec realizoval výzkumníkův nápad a nakreslil a následně i vystříhnul zub se čtyřmi kořeny. Dalším příkladem zde můžeme zmínit situaci, kdy si chlapec s výzkumníkem stavili dráhu pro vláčky podle několika ukázek na krabici od dané stavebnice. Na popud výzkumníka chlapec souhlasil s tím, že společně s výzkumníkem postaví svou vlastní dráhu bez předlohy. Chlapec společně s výzkumníkem tak postavili dráhu pro vlak bez předlohy a chlapec inicioval a stavil nové originální možnosti dráhy pro vláčky.

Chlapec si rozvinul dovednost označenou číslem 4 v tabulce 19, která se u chlapce vyskytovala pravidelněji, ale ne při každé aktivitě, ve které bylo možné uplatnit střídání, a proto byla označena dvěma plnými čtverci. Chlapec umožňuje při hře střídání, nejčastěji se jednalo o hry jako je házení si s míčem, či posílání mincí nebo jiných předmětů. Chlapec umožňoval i střídání ve hrách, které sám vymyslel, a zde se jednalo o prohození rolí, takže výzkumník dělal to, co před tím dělal chlapec a chlapec dělal zase to, co před ním dělal výzkumník. Střídání chlapec také praktikoval například i při stavění kostek, kdy jednu kostku dal chlapec, další výzkumník a poté zase chlapec.

Co se týče dovednosti označené číslem 6 v tabulce 19, tak výzkumník měl jen omezené možnosti sledovat u chlapce tuto dovednost. Výzkumník se neocítl v situaci, kdy by nastalo, že chlapec nedostane to, co chce, jelikož s chlapcem se dalo prakticky na všem dohodnout a nestalo se, že by chlapec chtěl něco, co nemohl dostat. Chlapec taky klidně reagoval na situace, kdy mu spadl například komín z kostek dřív, než by chtěl, nebo mu prasknul nečekaně míč, aniž by to cíleně chtěl, ale vždy v takových situacích byl klidný a jen verbálně okomentoval výzkumníkovi, co se přihodilo bez vztekání se. Nicméně i přesto jsme se rozhodli ještě tuto dovednost neoznačit za získanou a to z toho důvodu, že se ještě občas v malém množství mimo hernu vyskytnout situace, kdy chlapec nedostane to, co by si přál a svou nelibost projeví tak, že se rozpláče a občas se začne i vztekat. V herně se takové situace s chlapcem prakticky nevyskytují.

Dovednost označenou číslem 8 v tabulce 19 si chlapec částečně osvojil, což znamená, že v tabulce je tato dovednost označena dvěma plnými čtverečky. Chlapec dokáže hrát hru s jednoduchými pravidly, ale zatím se jedná pouze o sportovní hry jako je házení či pinkání si s míčem nebo například kopání si s míčem či pinkání s pálkou. Stolní hry s jednoduchými

pravidly chlapce zatím moc neoslovily. Z toho důvodu jsme se rozhodli danou dovednost označit za vznikající a rozvíjející se, ale neoznačili jsme ji za získanou.

Chlapec se nachází ve třetím stupni v oblasti flexibility, nicméně jak již bylo zmíněno výše, tak si chlapec osvojil několik dovedností ve čtvrtém stupni. Rozhodli jsme se to pro přehlednost ukázat v upravené tabulce, ve které uvedeme pouze ty dovednosti, které si chlapec osvojil ve čtvrtém stupni a již zde nebudou uvedeny dovednosti, které si chlapec prozatím neosvojil.

Cíl	Stupeň 4 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
1	<p>☆ Dá se s ním dohodnout/ odůvodňovat (uzavírat dohody) ☆</p> <p><i>S dítětem je možné diskutovat a dohodnout se na společné dohodě. Např.: „Co kdybychom teď hráli pět minut moji hru a pak tu tvoji?“ „Pokud mi pomůžeš uklidit hernu, můžeme hrát tvou hru dřív.“ atd.</i></p>	■ ■	■
2	<p>Dítě si dojde samo na toaletu a vykomunikuje s ostatními svou potřebu dojít si na toaletu</p> <p><i>V herně a na zahradě, když bude dítě potřebovat užít toaletu, tak svou potřebu dojít si na toaletu verbálně vyjádří.</i></p>	■ ■	■
3	<p>Dokáže psát a číst na úrovni, že může navštěvovat třídu, kam chodí jeho vrstevníci nebo je má na takové úrovni, kterou požaduje jeho/její práce – nebo je schopno kompenzovat tyto dovednosti prostřednictvím podpůrných zařízení (např. tablet, slovník, kniha, aplikace, atd.), které mu umožní úspěšné absolvování daného ročníku</p> <p><i>Aby rodiče správně posoudili úroveň čtení a psaní u konkrétního dítěte, je vhodné je posoudit dle požadavků dané školy.</i></p>	■ ■	■

Tabulka 20: Stupeň 4 - Flexibilita

Chlapec má celkem tři dovednosti ve čtvrtém stupni osvojené na úrovni získané dovednosti. Jedná se o dovednosti označené číslem 1, číslem 2 a číslem 3 v tabulce 20. Pokud se blíže podíváme na dovednost označenou číslem 1, tak zjistíme, že s chlapcem je možné se dohodnout. Znamená to například situaci, kdy chlapec vyžaduje po výzkumníkovi, aby ho lechtal, nicméně výzkumníkovi dochází síly a potřebuje si odpočinout. Dohodne se tedy s chlapcem, že si na určitý čas, například na pět minut sedne a odpočine si a až poté jej bude lechtat. Chlapec respektuje tuto dohodu. Další příklad je, když výzkumník chce v pokoji s chlapcem uklidit, tak se s ním dohodne na tom, že nejprve společně uklidí a až poté budou pokračovat ve společné hře, jako například lechtání. Chlapec výzkumníkovi pomohl uklidit a poté, co bylo uklizeno, ho výzkumník opět začal lechtat.

Dovednost označenou číslem 2 v tabulce 20 má chlapec také osvojenou. Během sezení v herně dokázal chlapec verbálně sdělit svou potřebu použít toaletu a i sám vykonal svou potřebu na toaletě.

Co se týče dovednosti, která je v tabulce 20 označena číslem 3, tak i tuto dovednost si chlapec osvojil na úrovni získané dovednosti. Chlapec se během výzkumu naučil číst. Jako příklad této dovednosti můžeme uvést situaci, kdy výzkumník si s chlapcem četli pohádku a vzájemně se střídali v tom, kdo právě čte. Pár vět přečetl výzkumník a dalších pár vět přečetl chlapec. V této dovednosti je zároveň obsažena dovednost psaní, kterou chlapec sice nemá zatím osvojenou do takové míry jako čtení, nicméně je schopen napsat všechna písmena z abecedy a dokáže napsat své jméno, ale i přesto jsme se rozhodli tuto dovednost označit za získanou a v tabulce jsme podtrhly dovednost čtení, jelikož ta je z těchto dvou dovedností osvojená na úrovni získané dovednosti a psaní je zatím částečně osvojená dovednost.

3.8. Diskuze a shrnutí

V této kapitole si nejprve zhodnotíme výsledky posunu chlapce v jednotlivých oblastech vycházejících ze čtyř základů socializace dle Son-Rise Programu®, uvedeme si zde další výzkumy, které se zaměřovaly na Son-Rise Program® a nakonec zde uvedeme i limity, se kterými jsme se během výzkumu setkali.

Výzkum byl zaměřen na čtyři oblasti, které vycházeli ze Son-Rise Programu®. Jednalo se o oblast zaměřující se na rozsah interaktivní pozornosti, oblast zaměřenou na verbální komunikaci, oblast zaměřující se na oční kontakt a neverbální komunikaci a na oblast flexibility u vybraného chlapce. Data pro tento výzkum byly sbírány od konce září roku 2016 do konce května roku 2018, to znamená, že se jednalo o celkovou dobu jednoho roku a osmi měsíců. Na začátku výzkumu proběhlo zhodnocení uvedených čtyř oblastí podle Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, který je uveden v příloze této diplomové práce.

Jedním z našich vytyčených cílů bylo zjistit, v jakém ze čtyř základů socializace dle Son-Rise Programu® se chlapec posunul ve svých dovednostech dopředu a v jakém rozsahu. Na tento uvedený cíl navazovala výzkumná otázka. Ve výzkumné otázce jsme se ptali na to, jak a v jakých dovednostech se bude lišit chlapcův stupeň zhodnocený na začátku výzkumného šetření dle Rozvojového modelu Son-Rise Programu® ve všech čtyřech oblastech socializace dle Son-Rise Programu® oproti zhodnocení jeho stupně ve všech čtyřech oblastech socializace vycházejících ze Son-Rise Programu® dle stejného materiálu na konci

výzkumného šetření. Abychom si na naši výzkumnou otázku odpověděli, uvedeme si zde jednotlivé základy socializace, které si blíže zhodnotíme a popíšeme.

Chlapec se v oblasti zaměřující se na **rozsah interaktivní pozornosti** nacházel ve druhém stupni, kdy měl získané všechny dovednosti z prvního stupně a ve druhém stupni měl získanou jednu dovednost, která se zaměřovala na fyzickou jemnost vůči druhým lidem. Ve druhé stupni u chlapce začala vznikat ještě jedna dovednost a to komunikace o jednoduchých sdílených předmětech či aktivitách. Na konci výzkumu byl chlapec opět zhodnocen v této oblasti. Chlapec se na konci výzkumu nacházel ve třetím stupni. Měl získány všechny dovednosti pro druhý stupeň a ve třetím stupni měl získány tři dovednosti, mezi které patřily tyto dovednosti: požádat o pomoc, udržovat fyzický kontakt déle jak 60 sekund a iniciovat tělesnou náklonost a interakci. Zároveň u chlapce začala vznikat ve třetím stupni jedna dovednost a to udržení interaktivní pozornosti minimálně devět minut a více. To znamená, že se chlapec v této oblasti posunul z druhého stupně, kde si osvojil všechny dovednosti pro tento stupeň a posunul se tak do třetího stupně, kde si již osvojil tři dovednosti a jedna dovednost se u něj začala rozvíjet.

Další oblast, kterou si zde uvedeme, bude oblast zaměřující se na **verbální komunikaci**. Na začátku výzkumu se chlapec v této oblasti nacházel ve druhém stupni, kdy měl získané všechny dovednosti z prvního stupně, a ve druhém stupni měl získaných a tedy osvojených celkem šest dovedností z osmi. Chlapec měl ve druhém stupni osvojené následující dovednosti: komunikace v jednoduchých frázích, všeobecnou srozumitelnost a přehlednost v mluveném projevu, verbální komunikaci s využitím přídavných jmen a sloves, spontánně prostřednictvím verbální komunikace sdělí, co chce a co nechce, konverzace obsahují jednu nebo více smyček a během komunikace používá neutrální tón hlasu. Chlapec se sice nacházel ve druhém stupni, ale již měl osvojených i několik dovedností ze třetího stupně. Ve třetím stupni měl získaných celkem pět dovedností a to: komunikaci v jednoduchých větách, srozumitelnost a jasnost slov a vět, užití jednoduchých komentářů, dovednost spontánně vytvořit originální věty a při vyjadřování toho, co chce a nechce je verbální jasnost a srozumitelnost. Zároveň u chlapce vznikala jedna dovednost ze třetího stupně. Jednalo se o vytvoření sdílené zkušenosti za pomoci verbální komunikace. Na konci výzkumu se chlapec nacházel ve třetím stupni, jelikož si osvojil dovednost z druhého stupně, kdy chlapec verbálně komunikuje s druhým člověkem, aby s ním začal interakci nebo aby se v interakci pokračovalo. Dovednost užívat pozdravy si na druhém stupni chlapec částečně osvojil, ale ještě jsme se rozhodli tuto dovednost neoznačovat plně za získanou. Nicméně vzhledem

k faktu, že tato dovednost není označena hvězdičkou, je tedy možné při respektování pokynů k vyhodnocení Rozvojového modelu Son-Rise Programu® posunout chlapce do třetího stupně s tím, že si tuto dovednost označíme a budeme se na ni zaměřovat při dalším rozvoji u daného chlapce. Chlapec se tedy nachází na konci výzkumu ve třetím stupni, kdy se k již získaným dovednostem přidaly další získané dovednosti v celkovém počtu tří dovedností získaných a dvou dovedností vznikajících. Mezi získané dovednosti, které si chlapec osvojil na úrovni získané dovednosti, patří: verbální komunikace s použitím předložek a spojek, konverzovat ve dvou a více smyčkách a vytvářet sdílenou zkušenost skrze verbální komunikaci. U chlapce ve třetím stupni vznikají zbylé tři dovednosti. Jedná se o kladení jednoduchých otázek typu „co, kdo, kde“, žádost o svolení před začátkem akce a odpovídání na jednoduché otázky typu „co, kdo, kde“.

V předposlední oblasti, na kterou jsme se ve výzkumu zaměřovali, je oblast zahrnující **oční kontakt a neverbální komunikaci**. Chlapec byl na začátku výzkumu v této oblasti na prvním stupni, kdy měl osvojeny dvě dovednosti ze tří, a jednalo se o tyto dovednosti: dívá se s příležitostnými záblesky mimiky a fyzicky nabádá ostatní, aby byly uspokojeny jeho potřeby. Dovednost označenou hvězdičkou, která zahrnovala navázání očního kontaktu s druhou osobou, aby začala či pokračovala interakce s druhou osobou, chlapec osvojenou na začátku výzkumu neměl. Nicméně se ukázalo, že chlapec se sice nachází na prvním stupni, ale má zároveň osvojené dvě dovednosti z druhého stupně. Byly to tyto dovednosti: dívá se na ostatní se zájmem a během interakce se směje. Zároveň si ve druhém stupni částečně osvojil dovednost navazovat oční kontakt s druhými lidmi, aby byly uspokojeny jeho potřeby. Vzhledem k tomu, že chlapec neměl osvojenou dovednost v prvním stupni, která byla označena hvězdičkou, nebylo možné chlapce posunout do druhého stupně dle pokynů pro vyhodnocování Rozvojového modelu Son-Rise Programu®. Na konci výzkumu se chlapec nacházel ve čtvrtém stupni v oblasti zaměřující se na oční kontakt a neverbální komunikaci. Osvojil si na úrovni získané dovednosti dovednost označenou hvězdičkou v prvním stupni, která byla zmíněna výše. Ve druhém stupni si osvojil dovednost navazovat oční kontakt, aby byly uspokojeny jeho potřeby. Dovednost ve druhém stupni, která se zaměřovala na to, aby dítě udělalo na požádání jednoduché gesto, výzkumník nebyl schopen adekvátně vyhodnotit, jelikož chlapec nikdy výslovně o gesto nepožádal, nicméně si je vědom toho, že chlapec zvládne spontánně udělat jednoduché gesto, což je dovednost, která spadá do třetího stupně v naší zkoumané oblasti. Tato dovednost není označena hvězdičkou, proto jsme se rozhodli považovat druhý stupeň za osvojený. Chlapec má osvojené na konci výzkumu všechny

dovednosti spadající pro třetí stupeň. Jedná se o tyto dovednosti: navazuje s druhým člověkem oční kontakt při naslouchání, používá oční kontakt při upozorňování na předměty či činnosti zájmu, spontánně dělá jednoduché gesta a kopíruje jednoduché přehnané pohyby tváře. Ve čtvrtém stupni má chlapec již získanou jednu dovednost a to navazování očního kontaktu s druhou osobou, aby udržel chlapec pozornost druhé osoby. Zároveň má chlapec ve čtvrtém stupni částečně získané dvě dovednosti. Jedná se o dovednost navazovat oční kontakt s druhou osobou při povídání a o dovednost spontánně demonstrovat řadu významů obličeje.

V poslední oblasti, na kterou jsme se ve výzkumu zaměřili, je oblast **flexibility**. Chlapec se na začátku výzkumu nacházel ve druhém stupni v této oblasti. Měl osvojené všechny dovednosti určené pro první stupeň a ve druhém stupni měl získané dvě dovednosti. Jednalo se o dovednost, kdy se chlapec participoval fyzicky v interakci a dovednost s klidem a lehkostí zvládat limity a hranice ve vysoce podpůrném prostředí. Na konci výzkumu se chlapec nachází ve třetím stupni v oblasti zaměřené na flexibilitu s tím, že i když se nachází teprve ve třetím stupni, tak má dopředu osvojené tři dovednosti ze čtvrtého stupně. Na konci výzkumu si tak chlapec osvojil zbylé dvě dovednosti ve druhém stupni, konkrétně se jednalo o dovednost umožnit periferní variace během aktivity, kterou chlapec zvolil a o dovednost verbálně se participovat v interakci s druhou osobou. Osvojil si také čtyři dovednosti ze třetího stupně, konkrétně se jednalo o dovednost projevovat zájem o jinou aktivitu, iniciovat hry nebo aktivity s druhou osobou, dělení se o své hračky či předměty zájmu s ostatními a dovednost chápat pojmy „moje“ a „tvoje“ a řídit se tím. Částečně si ve třetím stupni osvojil tři dovednosti, a to dovednost střídát se během aktivity, klidně a snadno zacházet se situací, když nedostane to, co chce a dovednost hrát hry, které jsou založeny na jednoduchých pravidlech. Zároveň u něj vzniká ve třetím stupni jedna dovednost a to umožnění centrální variace při hře či aktivitě, kterou chlapec sám vybral. Chlapec se nachází na konci výzkumu sice ve třetím stupni, jelikož si ještě neosvojil všechny dovednosti, které spadají do třetího stupně, ale velkou část z nich ano, nicméně si chlapec osvojil tři dovednosti ze čtvrtého stupně. Jedná se konkrétně o dovednost dohodnout se s chlapcem, dovednost dojít si sám na toaletu a vykomunikovat tuto potřebu s ostatními a také si osvojil dovednost čtení.

Pokud si srovnáme stupně, ve kterých jsme chlapce zhodnotili na začátku výzkumu, se stupni, kterých dosáhl chlapec na konci výzkumu, zjistíme, že se chlapec posunul ve všech čtyřech základech socializace dle Son-Rise Programu®. Tím jsme si odpověděli na náš uvedený cíl, kdy jsme chtěli zjistit, zda u chlapce došlo během výzkumného šetření k rozvoji v některém či ve všech ze čtyř základů socializace, které popisuje metoda Son-Rise

Programu®. Pokud bychom si to chtěli ještě více přiblížit, zjistíme, že se chlapec posunul v oblasti rozsahu interaktivní pozornosti z druhého stupně na stupeň třetí, v oblasti zaměřující se na verbální komunikaci se chlapec posunul z druhého stupně do stupně třetího, v oblasti, která se zaměřuje na oční kontakt a neverbální komunikaci, se chlapec posunul z prvního stupně do čtvrtého stupně a v oblasti flexibility se chlapec posunul z druhého stupně do třetího stupně. Můžeme tedy pozorovat chlapcův vývoj, ve kterém se posunul vždy minimálně o jeden stupeň dopředu. Největší rozvoj dovedností lze u chlapce pozorovat především v oblasti zaměřující se na oční kontakt a neverbální komunikaci.

Kromě našich získaných výsledků výzkumu existují i další výzkumy, které se zaměřovali na Son-Rise Program® a jeho vlivem na rozvoj dětí s poruchou autistického spektra. Výzkumy na toto téma se vyskytují jak v České republice, tak i v zahraničí. Významný výzkum zaměřený na Son-Rise Program® byl publikovaný v roce 2013 a podíleli se na něm odborníci Kat Houghton, Julia Schuchard, Charlie Lewis a Cynthia K. Thompson. Již zmínění autoři daného výzkumu pocházeli buď z Univerzity Lancaster ve Velké Británii a nebo z Univerzity Northwestern v USA. Výzkum byl pojat kvantitativně a účastnilo se jej celkem dvanáct dětí ve věku od 47 měsíce do 78 měsíce. Jejich výzkum byl zaměřen především na oblast komunikace u dětí s poruchou autistického spektra v rámci metody Son-Rise Programu®. Výsledky daného výzkumu ukazují efektivitu Son-Rise Programu® na rozvoj komunikace u dětí s poruchou autistického spektra. Ve výzkumu autoři použili několik diagnostických manuálů, konkrétně se jednalo o diagnostický materiál ADOS, diagnostický materiál ADI-R a Vinelandskou škálu sociální zralosti. (Houghton, Schuchard, Lewis, Thompson, 2013)

Za zmínku stojí i další kvantitativně orientovaný výzkum zaměřený na Son-Rise Program® od autorů K. R. Williams a J. G. Wishart, kteří se ve svém výzkumu zaměřili na rodiče dětí s poruchou autistického spektra, kteří absolvovali Start-Up Program v ATCA. Rodičům byly zaslány tři dotazníky v určité předem stanovené době od skončení Start-Up Programu. Dotazníky se zaměřovali na benefity metody Son-Rise Programu® a na případné nevýhody, které metoda Son-Rise Programu® rodičům přináší. (Williams, Wishart, 2003)

V českém prostředí se bohužel zatím nevyskytnul žádný výzkum zaměřen na metodu Son-Rise Programu®, který by byl na vyšší úrovni než na úrovni bakalářských a diplomových prací. Kromě této diplomové práce vznikla jen jedna diplomová práce na toto téma a ta je od autorky Zuzany Zemánkové, která se ve své diplomové práci zaměřila především na oblast

dobrovolnictví v rámci Son-Rise Programu®. Za zmínku zde stojí i bakalářská práce od Lenky Babjarové, která se zaměřila ve své bakalářské práci také na metodu Son-Rise Programu®. Ve své práci použila dotazník, aby získala pohled rodičů, kteří využívají metodu Son-Rise Programu® u svého dítěte a následně v práci popisuje oblasti, na které se zaměřila při práci s dítětem již zmíněných rodičů, kterým předložila dotazník. Další bakalářská práce, která vznikla na území České Republiky, je od Terezy Veselé, která ve své bakalářské práci postupovala velmi podobným stylem jako Lenka Babjarová, jelikož také spojila vlastní pozorování s rozhovorem maminky chlapce. Vzniklo ještě několik dalších bakalářských prací, jež se zaměřují také na metodu Son-Rise Programu®, které jsou dohledatelné například v systému vysokoškolských kvalifikačních prací.

Nakonec si zde uvedeme **limity našeho výzkumu**. Prvním velkým limitem tohoto výzkumu je jednoznačně počet účastníků ve výzkumném vzorku. Výzkum se zaměřoval pouze na jednoho chlapce především z toho důvodu, že výzkumníkovi se nepodařilo najít další dítě s poruchou autistického spektra, kterého by rodiče rozvíjeli pomocí metody Son-Rise Programu®. Další limit, se kterým se potýká náš výzkum, je určitá míra subjektivity, která je dána zvolenou metodou pozorování a následným zhodnocením pouze od výzkumníka. Mezi další limity tohoto výzkumu můžeme i zařadit fakt, že byl použit pouze jeden hodnotící materiál, konkrétně Rozvojový model Son-Rise Programu®, který nebyl doplněn další hodnotící metodou, aby došlo k objektivnějšímu zhodnocení stavu u výzkumného vzorku. Dalším limitem tohoto výzkumu byl i pozdější vznik ideji vytvoření metodiky pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra, kteří by chtěli začít s metodou Son-Rise Programu®, ale nevědí, jak a s čím začít. Z toho důvodu bude tento materiál odevzdán a přiložen k této diplomové práci později. Za poslední limit výzkumu je nutné uvést, že výzkumník neprošel výcvikem v ATCA v metodě Son-Rise Programu®, takže pracoval s chlapcem dle metodiky Son-Rise Programu®, kterou si předem nastudoval a během výzkumu se v ní zlepšoval. Nicméně je pravděpodobné, že se výzkumník během práce s chlapcem mohl dopustit nějakých chyb při aplikování této metody.

3.9. Možnosti dalšího výzkumného šetření

V této diplomové práci byla představena metoda Son-Rise Programu®, kterou lze využít k podpoře sociálního vývoje dítěte s poruchou autistického spektra. Výzkum, který byl v této diplomové práci prezentován, prokázal zlepšení ve všech čtyřech sledovaných oblastech, kterými byly oblasti zaměřené na rozsah interaktivní pozornosti, verbální komunikace, očního

kontaktu a neverbální komunikace a flexibility. Oproti zmíněným výzkumům v předešlé kapitole se v našem výzkumu objevuje nová metoda hodnocení nasbíraných dat, která byla při výzkumu použita. Jedná se o Rozvojový model Son-Rise Programu®, který lze nalézt i v českém jazyce v příloze této diplomové práce, popřípadě v originálním znění na webových stránkách ATCA, kde je volně ke stažení.

Domníváme se, že by bylo zajímavé a přínosné porovnat výsledky Rozvojového modelu Son-Rise Programu® s výsledky dalších diagnostických materiálů vztahující se k poruchám autistického spektra, například s diagnostickým materiálem CARS, ADOS či ADI-R. Mohli bychom si ověřit získané dovednosti i jinými diagnostickými metodami, aby získané výsledky nabyly objektivnějšího charakteru. Dalším velkým přínosem by bylo mít ve výzkumném vzorku více dětí či osob s poruchou autistického spektra, jelikož by bylo zajímavé sledovat, jakým způsobem se vyvíjí ve stejném časovém období vícero jedinců. Mohli by z výzkumu vyvstat data podávající informace o tom, jaké další vnější faktory ovlivňují metodu Son-Rise Programu® tak, aby byla úspěšnější. Kromě již zmíněného by mohlo být zajímavé porovnat metodu Son-Rise Programu® s metodou Aplikované behaviorální analýzy. Jelikož jsou tyto dvě metody od sebe diametrálně odlišné, potřebovali bychom najít osoby do výzkumného vzorku ve stejném či velmi podobném vývojovém stádiu a s jednou skupinou pracovat dle metod Son-Rise Programu® a s druhou skupinou výzkumného vzorku zase podle metody Aplikované behaviorální analýzy. Výzkum by byl poměrně složitý vzhledem k výzkumnému vzorku, nicméně by mohl podat potřebné srovnání těchto dvou metod, které se zaměřují na zlepšení dovedností u osob s poruchou autistického spektra.

Závěr

Tato diplomová práce čtenáři přiblížila oblast zaměřenou na poruchy autistického spektra v souvislosti s metodou Son-Rise Programu®. V první kapitole byla věnována pozornost právě problematice poruch autistického spektra s důrazem na hru u těchto dětí, aby lépe vznikla souvislost mezi poruchou autistického spektra a Son-Rise Programem®. Byly zde popsány různé druhy her u dětí s poruchou autistického spektra. Na začátku první kapitoly jsme si uvedli charakteristické rozdíly v pojetí poruchy autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů v desáté revizi a dle Diagnostického a statistického materiálu v páté revizi. Vzhledem k zaměření výzkumu k této diplomové práci jsme se následně rozhodli popsat pouze jeden typ poruchy autistického spektra a tím byl dětský autismus. Čtenář se v rámci první kapitoly mohl také seznámit s charakteristickými znaky poruch autistického spektra a s vývojem těchto dětí.

Po přiblížení problematiky poruch autistického spektra se druhá kapitola již orientovala na metodu zvanou Son-Rise Program®. Nejprve jsme si zde uvedli historii vzniku této metody a následně zde byla popsána filozofie Son-Rise Programu®. Protože jsme se rozhodli ve výzkumné části pracovat se čtyřmi základy socializace dle Son-Rise Programu®, přiblížili jsme si v teoretické části právě tyto čtyři základy socializace, mezi které Son-Rise Program® řadí rozsah interaktivní pozornosti, verbální komunikaci, oční kontakt a neverbální komunikaci a flexibilitu. Dané oblasti se vztahují na problematické oblasti, se kterými mívají děti s poruchou autistického spektra obtíže. Obecněji lze říci, že děti s poruchou autistického spektra mají obtíže v sociálních dovednostech, na které se zaměřuje metoda Son-Rise Programu® tak, aby došlo k rozvíjení těchto dovedností.

Praktická část se zaměřila na výzkum, který probíhal od konce září roku 2016 do konce května 2018 s chlapcem s poruchou autistického spektra. Výzkum se snažil docílit zjištění, zda metoda Son-Rise Programu® je využitelná při práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Proto jsme se rozhodli zhodnotit chlapce ve čtyřech oblastech, a to v jeho rozsahu interaktivní pozornosti, v oblasti verbální komunikace, následně v oblasti očního kontaktu a neverbální komunikace a nakonec v oblasti flexibility. Zhodnocení proběhlo pomocí Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, který vznikl v ATCA pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra, aby jim napomáhal mapovat stupně, ve kterých se nachází jejich dítě ve výš zmíněných čtyřech oblastech. Daný model byl pro účely této diplomové práce přeložen do českého jazyka a můžeme ho najít v přílohách této diplomové práce. Zhodnocení se

uskutečnilo během výzkumu dvakrát, první hodnocení na základě již zmíněného modelu se uskutečnilo na začátku výzkumu, druhé hodnocení se uskutečnilo na konci výzkumu. Z výsledků, které jsou dohledatelné v této kapitole, je možné vyčíst, že se chlapec ve všech čtyřech zmíněných oblastech posunul a zlepšil se tedy ve svých sociálních dovednostech. Z toho důvodu můžeme považovat metodu Son-Rise Programu® v jeho případě jako vhodnou k rozvoji těchto dovedností, jelikož chlapec má potenciál na další zlepšení v sociálních dovednostech.

Nakonec doufáme, že tento výzkum poukáže na možnost aplikovat metodu Son-Rise Programu® do českého prostředí tak, aby i zde měli rodiny s dětmi s poruchou autistického spektra možnost využít metodu Son-Rise Programu® pro rozvoj svých dětí v prostředí bezpodmínečné lásky, které oceňuje odlišnost.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Bezděková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Patieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Využití Son-Rise Programu® při práci s dítětem s poruchou autistického spektra
Název v angličtině:	Application of Son-Rise Program® focusing on children with autism spectrum disorder
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o Son-Rise Programu® jako o jednom z možných způsobů práce s dětmi s poruchou autistického spektra. Zaměřili jsme se na čtyři oblasti socializace dle Son-Rise Programu® a to na oblast interaktivního rozsahu pozornosti, na oční kontakt a neverbální komunikaci, verbální komunikaci a flexibilitu. U zmíněných oblastí jsme sledovali, zda dojde k jejich posunu a o jak velký posun se bude jednat. Posun byl monitorován pomocí Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, který byl pro účely této práce přeložen do českého jazyka a nalezneme jej i v příloze této diplomové práce.
Klíčová slova:	Son-Rise Program®, poruchy autistického spektra, terapeutická hra, interaktivní rozsah pozornosti, oční kontakt a neverbální komunikace, verbální komunikace, flexibilita
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with Son-Rise Program® as one of the possible ways of working with children with autism spectrum disorders. We focused on four areas of socialization according to the Son-Rise Program®, namely the areas of interactive attention, eye contact and non-verbal communication, verbal communication and flexibility. In these areas, we have been monitoring whether they will change and how much they will change. The changes were monitored using the Son-Rise Program® Developmental Model, which was translated into the Czech language for the purpose of this work and can be found in the appendix of this diploma thesis.
Klíčová slova v angličtině:	Son-Rise Program®, autism spectrum disorder, play therapy, interactive attention span, eye contact and non-verbal communication, verbal communication, flexibility
Přílohy vázané v práci:	Rozvojový model Son-Rise Programu® Služby Autism Treatment Center of America™
Přílohy nevázané v práci	CD

Rozsah práce:	122 stran
Jazyk práce:	Český

Citovaná a prostudovaná literatura

AXLINE, Virginia Mae. *Play therapy: the inner dynamics of childhood*. 2011. United States: Hesperides Press. ISBN 978-144-7425-984.

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

HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2004. Praha: Portál. ISBN 80-717-8813-9.

KAUFMAN, Raun K. *Autism breakthrough: the groundbreaking method that has helped families all over the world*. 2015. S.I.: Griffin. ISBN 978-125-0063-472.

Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. 2000. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-851-2144-1.

O'CONNOR, Kevin John, Charles E. SCHAEFER a Lisa D. BRAVERMAN, ed. *Handbook of play therapy*. 2016. Second edition. Hoboken N.J.: Wiley. ISBN 978-111-8859-834.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana, ed. *Učebnice speciální dětské neurologie: pro studenty 4. a 5. ročníku LF MU s rozšířenou výukou pediatrie*. 2011. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-802-1056-596.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 2015. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

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

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. 2007. Vyd. 3. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-330-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 2011. Praha: Portál. ISBN 978-807-367-778-7.

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

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

VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. 2017. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1190-7.

YAU, Alan. *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. 2016. Praha: Csémy Miklós ve spolupráci s Janou Czémy. ISBN 978-80-906078-1-1.

Elektronické zdroje

Autism Treatment Center of America. *The Son-Rise Program*®. [online]. Massachusetts, ©1998-2018 [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: <<http://www.autismtreatmentcenter.org/>>

CHAN, Ping-Chen, Cheng-Te CHEN, Hua FENG, Ya-Chen LEE a Kuan-Lin CHEN. Theory of Mind Deficit Is Associated with Pretend Play Performance, but Not Playfulness, in Children with Autism Spectrum Disorder. 2016. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy* [online]. **28**(1), 43-52 [cit. 2018-05-09]. ISSN 15691861.

HOUGHTON, Kat, Julia SCHUCHARD, Charlie LEWIS a Cynthia K. THOMPSON. Promoting child-initiated social-communication in children with autism: Son-Rise Program intervention effects. *Journal of Communication Disorders* [online]. 2013, **46**(5-6), 495-506 [cit. 2018-06-10]. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2013.09.004. ISSN 00219924.

KŘIVÁNKOVÁ, Irena. Son-Rise Program – Cesta z autismu. In: *Youtube* [online]. Zveřejněno 17. 01. 2015 [viděno 2017-11-30]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=X8pkWNnBJFg>>.

LLEWELLYN, Gabriela. *Son-Rise vebinář v češtině*. [online]. 2018 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <<https://autism.teachable.com/p/webinars>>.

OVERLEY, Lacy C., Marilyn S. SNOW, Susan L. MOSSING, Suzanne DEGGES-WHITE a Kerry P. HOLMES. Exploring the experiences of play therapists working with children diagnosed with autism. 2018. *International Journal of Play Therapy* [online]. **27**(1), 14-24 [cit. 2018-05-09]. DOI: 10.1037/pla0000059. ISSN 15556824.

SALTER, Kerri, Wendi BEAMISH a Mike DAVIES. The effects of child-centered play therapy (CCPT) on the social and emotional growth of young Australian children with autism. 2016. *International Journal of Play Therapy* [online]. **25**(2), 78-90 [cit. 2018-05-09]. DOI: 10.1037/pla0000012. ISBN 1433823195. ISSN 15556824.

Son-Rise Program® Terapeut. *Son-Rise Program® Terapeut*. [online]. 2018 [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: <<http://www.srp-terapeut.cz/>>.

The Son-Rise Program Social Curriculum. *Autism Treatment Center of America*® [online]. Massachuttes, ©1998-2018 [cit. 2018-06-12]. Dostupné z: https://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/developmental_model.php

ÚZIS. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10*. [online]. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018 [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>>.

WILLIAMS KR. a WISHART JG. The Son-Rise Program intervention for autism: an investigation into family experiences. *Journal Of Intellectual Disability Research: JIDR* [online]. 2003, **47**(Pt 4-5), 291-9 [cit. 2018-06-10]. ISSN 09642633.

Nepublikované přednášky a workshopy

CECAVOVÁ, Linda. 2017. Rozvoj hrou 2. Nepublikovaná přednáška.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Stupeň 1 - Rozsah interaktivní pozornosti	56
Tabulka 2: Stupeň 2 - Rozsah interaktivní pozornosti	57
Tabulka 3: Stupeň 1 - Verbální komunikace	58
Tabulka 4: Stupeň 2 - Verbální komunikace	58
Tabulka 5: Stupeň 3 - Verbální komunikace	59
Tabulka 6: Stupeň 1 - Oční kontakt a neverbální komunikace.....	61
Tabulka 7: Stupeň 2 - Oční kontakt a neverbální komunikace.....	61
Tabulka 8: Stupeň 1 - Flexibilita	62
Tabulka 9: Stupeň 2 - Flexibilita	63
Tabulka 10: Stupeň 2 - rozsah interaktivní pozornosti.....	64
Tabulka 11: Stupeň 3 - Rozsah interaktivní pozornosti	66
Tabulka 12: Stupeň 2 - Verbální komunikace	67
Tabulka 13: Stupeň 3 - Verbální komunikace	68
Tabulka 14: Stupeň 1 - Oční kontakt a neverbální komunikace.....	70
Tabulka 15: Stupeň 2 - Oční kontakt a neverbální komunikace.....	71
Tabulka 16: Stupeň 3 - Oční kontakt a neverbální komunikace.....	71
Tabulka 17: Stupeň 4 - Oční kontakt a neverbální komunikace.....	73
Tabulka 18: Stupeň 2 – Flexibilita	74
Tabulka 19: Stupeň 3 - Flexibilita	75
Tabulka 20: Stupeň 4 - Flexibilita	78

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma Rozvojového modelu Son-Rise Programu®	48
---	----

PŘÍLOHY

Rozvojový model Son-Rise Programu®

4. Vydání

Son – Rise Program®

ROZVOJOVÝ MODEL

ROZVOJOVÉ PRACOVNÍ LISTY

NÁVOD



JAK SESTAVIT PLÁN PRO DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Účel rozvojového modelu Son-Rise Programu® je pomoci lidem, kteří pracují s dítětem s poruchou autistického spektra a především jeho rodičům, porozumět, kde přesně se dítě s poruchou autistického spektra nachází v současné chvíli, aby bylo zřejmé, jaký krok má následovat. Stejně jako navigační systém GPS, je nutné nejdříve zjistit, kde se aktuálně nacházíme a až poté najít cestu k naší cílové destinaci.

Doporučuje se sestavit plán pro dítě každých osm týdnů. Rozvojový model Son-Rise Program® se skládá ze čtyř základů socializace a doporučuje se brát jeden ze čtyř základů socializace v jeden čas.

12 kroků jak pracovat s rozvojovým modelem Son-Rise Programu®

- 1) **Vytiskněte si pracovní listy rozvojového modelu Son-Rise Programu®** a mějte je před sebou, než začnete, aby vám to pomohlo pochopit následující instrukce.
- 2) Mějte na paměti, že i když si myslíte, že dítě s poruchou autistického spektra se nachází ve stupni 2 nebo ve stupni 4 v jakémkoliv ze čtyř základů socializace, **je důležité začít s počátečním hodnocením na stupni 1 v každém ze čtyř základů socializace** (tohle v budoucím hodnocení již nebude nutné).
- 3) **Začátek u stádia 1 vám umožní zjistit, zda se nenacházejí u dítěte nějaké „chybějící“ dovednosti** v předchozích fázích vývoje, které mohou mít za následek to, že dítě je pozadu v sociálních dovednostech. Tyto chybějící dovednosti je důležité označit jako cíl.
- 4) **Začnete s rozsahem interaktivní pozornosti ve stupni 1.** Zjistěte, kde se nachází dítě v každé z uvedených dovedností v tabulce za použitím políček. Uvidíte list s dovednostmi. Pro každou z nich zjistěte, jak je na tom dítě a to pomocí vyhodnocovacího klíče.
- 5) **Vyhodnocující klíč**
 - a) **Vznikající**
 - i. Uvidíte dva čtverce v tabulce u každé z dovedností. Zatrhněte první z čtverců, pokud dítě danou dovednost občas ukazuje. (Pokud dítě tuto dovednost ukázalo jednou, půl roku zpátky, tak čtvereček nezatrhneme a necháme ho nevyplněný)
 - ii. Zatrhněte druhý z čtverců, pokud dítě danou dovednost ukazuje v polovině případů. (Neznamená to, že musí tuto dovednost ukazovat každých 30 minut, ale tuto dovednost projeví v polovině případů, když se dostaví příležitost; tj. dítě řekne „ahoj“ v polovině situací, když má příležitost se s někým pozdravit)
 - b) **Získané**
 - i. Zatrhneme si čtvereček v kolonce „získaný“, pokud dítě danou dovednost ukazuje/projevuje většinu času. (Dítě nemusí mistrově projevovat určitou dovednost pokaždé, jestliže dítě ukazuje danou dovednost většinu času, zatrhneme si čtvereček pro danou dovednost)
- 6) **Po dokončení výše uvedených kroků ve všech stupních u všech čtyřech základů socializace, jste připraveni si nastavit své cíle.**
 - a. Opět začnete s interaktivním rozsahem pozornosti.

- b. Přejděte na první vypsanou dovednost, u které nemáte zaškrtnutý čtvereček v sekci „získané“ dovednosti.
- c. **Poznámka:** Některé dovednosti bude mít dítě již označeno jako vznikající a jiné ne. Také je v pořádku, pokud dítě získá dovednosti nezávazně na tom, v jakém jdou pořadí v daném stupni.
- 7) Když se přesunete do dalšího stupně:**
- a. **Dovednosti označené ☆ hvězdičkou ☆ musí být v každém stupni označené jako získané, aby bylo možné se přesunout do dalšího stupně.** Takto označené dovednosti jsou základním stavebním kamenem pro úspěch v dalším stupni. Jestliže všechny takto označené dovednosti jsou označeny za získané a pouze jedna dovednost v daném stupni, která ale není označena hvězdičkou, není označena jako získaná (a to pouze jedna), můžete se přesunout do dalšího stádia, zatímco si tuto dovednost, která ještě nebyla označena za získanou, označíte jako cíl.
- 8) Jestliže si nejste jistí u dítěte v nějaké dovednosti a netroufáte si udělat hrubý odhad, označte si danou dovednost otazníkem.** Během následujícího týdne dítě sledujte, abyste zjistili, zda danou dovednost ukazuje/projevuje nebo ne a pak se můžete vrátit k tomuto rozvojovému modelu, abyste zaznačili to, co jste vyzorovali.
- 9) Opakujte tento proces pro každý ze čtyř základů socializace.** Zjistíte, že dítě je převážně v určitém stupni vývoje napříč všemi čtyřmi základy socializace. Většina dětí má získané některé dovednosti z vyššího stupně, ale přitom některé dovednosti v nižších stupních vývoje získané nemají. Dovednosti z vyššího stupně, které u dítěte označujeme jako získané, i když se přitom nachází v nižším stupni, se označují jako mimořádné dovednosti. Pokud dítě tyto mimořádné dovednosti má, tak je to skvělé! Pokud si všimnete dovednosti, kterou dítě ještě nezískalo v předchozím stupni, jedná se o skvělou příležitost, jak u dítěte tuto dovednost rozvíjet. Pokud si všimnete mimořádné dovednosti v následujícím stupni, kterou dítě již získalo, tak je to skvělé a doporučuje se pro větší úspěšnost zůstat zaměřený na aktuální stupeň, ve kterém se dítě nachází.
- 10) Opakujte tento proces pro každý ze čtyř základů socializace a začnete u každého z nich na stupni 1.**
- 11) Používejte to! Jedná se o navigační systém GPS pro vás a vaši cestu s dítětem s poruchou autistického spektra.** Vytiskněte si pracovní listy a dejte je na dobře viditelné místo, například si je nalepte na zeď, abyste si udrželi ve vědomí vaše současné cíle a zároveň abyste si vytvořili obrázek o dítěti prostřednictvím tohoto rozvojového modelu.
- Poznámka:** Rozvojový model byl navržen, aby pomohl dítěti růst v jeho sociálních dovednostech tak, aby dítě bylo sociálně úspěšné. Každá z dovedností v tomto modelu je důležitou součástí celého procesu. Někteří rodiče jsou nadšení z rozvíjejících se dovedností v jedné ze čtyř základních oblastí socializace, zatímco ve zbylých třech nepokračují v jejich rozvíjení. Tohle může vést k tomu, že dítě má jednu

ze čtyř oblastí velmi dobře osvojenou, a i přesto je tato oblast oslabena a zpochybněna díky dalším třem oblastem, ve kterých dítěti chybí dovednosti.

12) Vezměte si cíle, které jste si napsali, napište si je na samostatný list papíru, který taky nalepte na zeď. Níže najdete list, kde si jednotlivé cíle můžete zapsat a následně vytisknout a tento list papíru nalepit na zeď. Pokud máte Son-Rise Program® hernu, tak si tento list papíru můžete nalepit zvenku této herny. Vaše cíle stanovené na osm týdnů dopředu budou viset na místě, kde je všichni uvidí ještě před samotným začátkem.

Son-Rise Program®
Cíle rozvojového modelu

Rozsah interaktivní pozornosti:

Verbální komunikace:

Oční kontakt a neverbální komunikace:

Flexibilita:

ROZSAH INTERAKTIVNÍ POZORNOSTI

(Interakce = zahrnutí druhé osoby do hry či aktivity)

Cíl	Stupeň 1 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
	☆Trvání udržení interaktivní pozornosti je 2 minuty a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když dítě přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí zpět k aktivitě.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Komunikuje v rámci sdílených fyzických aktivit <i>Fyzické (pohybové) aktivity, které zahrnují lechtání, honěnou, zápasení, schovávání, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
__/h	Sledovací bonus: Frekvence interakce		

Poznámky:

- Rozsah interaktivní pozornosti** je závislý na tom, jak dlouho si dítě hraje nebo je v interakci s druhým člověkem. To se může stát v průběhu jedné hry, kdy si dítě hraje s druhým člověkem po dobu 12 minut, nebo se může jednat o tři hry, kdy si dítě s druhým člověkem hrálo celkově 12 minut. V obou případech dítě demonstruje jeho rozsah interaktivní pozornosti.
- Sledovací bonus: Frekvence interakce** – příležitost si vytvořit obraz rozsahu interaktivní pozornosti u dítěte detailněji. Zde si všímáme, kolikrát s druhým člověkem dítě spolupracovalo bez ohledu na délku interakce. Například pokud s druhým člověkem bylo dítě v interakci třikrát za hodinu (jednou minutu, podruhé čtyři minuty a potřetí sedm minut), zaznamenáme do tabulky v řádku, kde je sledovací bonus, že frekvence interakce byla třikrát za hodinu.

Cíl	Stupeň 2 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je 4 minuty a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí k aktivitě zpět.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Komunikuje o jednoduchých sdílených předmětech či aktivitách <i>Interakce v rámci hry či aktivity Např.: hra s míčem, bubliny, čtení knihy, vlaky, auta, hudební nástroje, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Umožní fyzickou náklonost a interakci <i>Např.: umožní mazlení, lechtání, objímání, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Udrží fyzický kontakt 30 sekund a déle <i>Např.: objetí, mazlení, držení se za ruce při tanci, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fyzicky jemný vůči jiným <i>Jemně se dotýká jiných na rozdíl od štipání, bití, plácání, kousání atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
___/h	Sledovací bonus: Frekvence interakce		

Poznámky:

- **Rozsah interaktivní pozornosti** je závislý na tom, jak dlouho si dítě hraje nebo je v interakci s druhým člověkem. To se může stát v průběhu jedné hry, kdy si dítě hraje s druhým člověkem po dobu 12 minut, nebo se může jednat o tři hry, kdy si dítě s druhým člověkem hrálo celkově 12 minut. V obou případech dítě demonstruje jeho rozsah interaktivní pozornosti.
- **Sledovací bonus: Frekvence interakce** – příležitost si vytvořit obraz rozsahu interaktivní pozornosti u dítěte detailněji. Zde si všímáme, kolikrát s druhým člověkem dítě spolupracovalo bez ohledu na délku interakce. Například pokud s druhým člověkem bylo dítě v interakci třikrát za hodinu (jednou minutu, podruhé čtyři minuty a potřetí sedm minut), zaznamenáme do tabulky v řádku, kde je sledovací bonus, že frekvence interakce byla třikrát za hodinu.

Cíl	Stupeň 3 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je 9 minut a více ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když dítě přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí zpět k aktivitě.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Komunikuje v rámci symbolické nápadité hry ☆ <i>Používá rekvizity na reprezentování skutečných objektů zvířat/lidi Např.: kostka je auto, deka je magický koberec</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Je v interakci se 2 dospělými ve stejný čas po dobu 9 minut nebo více – společně se 3 Stupněm verbální komunikace ☆	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zapojuje se do již probíhajících činností <i>Např.: když dva dospělý hrají míčovou hru, je schopno se do hry úspěšně zapojit</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Žádá o pomoc ☆ <i>Např.: otevření krabice, podání něco z poličky mimo jeho dosah, malování detailních obrázků, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Udržuje fyzický kontakt 60 sekund a déle <i>Např.: objetí, mazlení, držení se za ruce při tanci, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Iniciuje tělesnou náklonnost a interakci <i>Např.: žádá o objetí a dobrovolně objímá, lechtá, mazlí se, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Je schopno mít jednoduché interakce s vrstevníky ☆ <i>Např.: míčové hry, schovávaná, hra na honěnou, krátké rozhovory, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
___/h	Sledovací bonus: Frekvence interakce		

Poznámky:

- **Rozsah interaktivní pozornosti** je závislý na tom, jak dlouho si dítě hraje nebo je v interakci s druhým člověkem. To se může stát v průběhu jedné hry, kdy si dítě hraje s druhým člověkem po dobu 12 minut, nebo se může jednat o tři hry, kdy si dítě s druhým člověkem hrálo celkově 12 minut. V obou případech dítě demonstruje jeho rozsah interaktivní pozornosti.
- **Sledovací bonus: Frekvence interakce** – příležitost si vytvořit obraz rozsahu interaktivní pozornosti u dítěte detailněji. Zde si všímáme, kolikrát s druhým člověkem dítě spolupracovalo bez ohledu na délku interakce. Například pokud s druhým člověkem bylo dítě v interakci třikrát za hodinu (jednu minutu, podruhé čtyři minuty a potřetí sedm minut), zaznamenáme do tabulky v řádku, kde je sledovací bonus, že frekvence interakce byla třikrát za hodinu.

Cíl	Stupeň 4 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je 20 minut a více☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když dítě přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí zpět k aktivitě.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Interakce v rámci aktivity imaginativního hraní rolí☆ <i>Dítě předstírá, že je pes, letadlo, pohádková postavička, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Interaktivní hra s vrstevníky ☆ <i>Např.: střídání, dělení se, umožňuje vstup druhého dítěte do her, říká ahoj a sbohem/pápá</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Udrží pozornost 15 minut a více u jedné činnosti, kterou si samo vybere ☆ <i>Dítě zvládne hrát jednu hru/aktivitu po dobu 15 minut a více na rozdíl od hraní mnoha krátkých aktivit po sobě</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utěšuje jinou osobu, pokud je zraněná nebo nahněvaná <i>Např.: podá osobě sklenku vody, náplast, nebo se zeptá „Si v pořádku?“ či „Můžu ti nějak pomoci?“</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fyzický kontakt je společensky přijatelný <i>Např.: objímá jen své rodinné příslušníky a přátele, nedotýká se cizích lidí, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Udržuje veškeré sociální dovednosti ve 4. stupni a to přibližně 1 hodinu denně a ve stimulačním prostředí <i>Např.: společenské setkání, narozeninové oslavy, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poznámky:

- **Rozsah interaktivní pozornosti** je závislý na tom, jak dlouho si dítě hraje nebo je v interakci s druhým člověkem. To se může stát v průběhu jedné hry, kdy si dítě hraje s druhým člověkem po dobu 12 minut, nebo se může jednat o tři hry, kdy si dítě s druhým člověkem hrálo celkově 12 minut. V obou případech dítě demonstrovuje jeho rozsah interaktivní pozornosti.
- **Frekvence interakce** – frekvenci interakce zaznamenáváme pouze ve stupních 1-3. Když se dítě nachází ve stupni 4-5, zaznamenávání frekvencí interakcí již není potřeba, jelikož frekvence interakcí je dostatečně vysoká.
- Jak bude dítě postupovat ve stupni 4, a my začneme odhadovat, že se dítě posunuje do stupně 5 v rámci rozsahu interaktivní pozornosti, použijeme následující pokyny.
 - Použijte následující pokyny a zjistěte, zda je dítě připravené pro stupeň 5:
 - Dvouroční dítě: 6 – 10 minut,
 - Pětileté dítě: 15 – 25 minut,
 - Osmileté dítě: 24 – 40 minut,
 - Dvanáctileté dítě: 36 – 60 minut.

Délka interakce u neurotypického dítěte je přibližně tři až pět minut za jeden rok věku dítěte.

Cíl	Stupeň 5 - Rozsah interaktivní pozornosti	Vznikající	Získaná
	☆ Trvání udržení interaktivní pozornosti je přiměřená věku nebo delší ☆ <i>Znamená to, že zahrnuje do své aktivity i jinou osobu. Rozsah pozornosti končí, když dítě přeruší interakci a ani po dvou vyzváních se nevrátí zpět k aktivitě.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Průběžně komunikuje ☆ <i>Je schopno komunikovat s druhou osobou po celý čas, kdy jsou spolu</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Má „typické“ trvání interakce v rámci jedné činnosti, kterou si zvolila jiná osoba <i>Spolupracuje typicky v jedné činnosti naproti typickému udržení interaktivní pozornosti složené z mnoha aktivit</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Komunikuje s malou skupinkou dvou a více vrstevníků ☆ <i>Např.: střídání, dělení se, umožňuje vstup druhého dítěte do her, vyjednává, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Komunikuje v rámci různých aktivit <i>Je schopné komunikovat v široké paletě různých typů činnosti – tělesných, konverzačních, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poznámky:

- **Rozsah interaktivní pozornosti** je závislý na tom, jak dlouho si dítě hraje nebo je v interakci s druhým člověkem. To se může stát v průběhu jedné hry, kdy si dítě hraje s druhým člověkem po dobu 12 minut, nebo se může jednat o tři hry, kdy si dítě s druhým člověkem hrálo celkově 12 minut. V obou případech dítě demonstruje jeho rozsah interaktivní pozornosti.
- **Frekvence interakce** – frekvenci interakce zaznamenáváme pouze ve stupních 1-3. Když se dítě nachází ve stupni 4-5, zaznamenávání frekvencí interakcí již není potřeba, jelikož frekvence interakcí je dostatečně vysoká.

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Cíl	Stupeň 1 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	Má slovní zásobu skládající se z řečových zvuků či více <i>Např.: „b“ pro balón, „pá“ pro rozloučení, „ee“ pro zmáčknout, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Má slovní zásobu pěti slov a více <i>Např. balón, lechtat, jablko, pítí, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Má slovní zásobu 30 slov a více ☆ <i>Např.: balón, lechtat, jablko, pítí, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Když povídá, používá slovesa a podstatná jména nebo více <i>Slovesa např.: chci, dostat, lechtat, jezdit atd. Podstatná jména např.: máma, táta, židle, balón, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Srozumitelnost v řeči: řeč je částečně jasná a srozumitelná <i>Rodič rozumí řeči dítěte, ale ostatní ne</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Srozumitelnost v řeči: řeč je všeobecně jasná a srozumitelná ☆ <i>Řeči dítěte rozumí i ostatní lidé</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Mluví po vyzvání ☆ <i>Dítě nemusí spontánně říct slovo, ale na vyžádání jej řekne</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verbálně komunikuje, aby byly naplněny jeho potřeby <i>Např.: aby dostalo najíst, aby mu bylo otevřeno víko z krabice, aby se otevřely dveře, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 2 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Mluví v jednoduchých frázích (kombinace 2-3 slov) nebo více ☆ <i>Např.: přidává přídavná jména nebo předložky – červený míč, chci zpívat, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Srozumitelnost v řeči: řeč je všeobecně srozumitelná a přehledná ☆ <i>Dítěti rozumí mnoho lidí</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Mluví s použitím přídavných jmen a sloves nebo více ☆ <i>Interaktivní jazyk dítěte (2-3 slovních frází a více) obsahuje přídavná jména a předložky</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Spontánně mluvenou řečí sdělí, co chce a co nechce ☆ <i>Bez pobízení řekne, co chce a co nechce – „chci velkou kostku“, „chci jíst“, „nechci jíst“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verbálně komunikuje, aby začala interakce a aby se v ní pokračovalo <i>Během interakce dítě použije mluvenou řeč k tomu, aby začalo/pokračovalo v interakci</i> <i>Např.: „polechtej nohu“, „čti knihu“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Má konverzace, které obsahují jednu nebo více smyček <i>Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit dům.“</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	V řeči používá pěkný nebo neutrální tón hlasu, když říká, co chce a co nechce <i>Dítě mluví bez fňukání, křiku, zvyšování tónu hlasu, bez použití panovačného tónu hlasu, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Užívá pozdravy <i>Např.: ahoj, čau, sbohem, dobrý den, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 3 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Mluví v jednoduchých větách (tři nebo více slovních kombinací) ☆ <i>Např.: „Hod' mi míč“, „to je rozbité“, „ten pán upadl“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Slova a věty jsou důsledně jasné a srozumitelné ☆ <i>Jazyku dítěte typicky rozumí většina lidí i ti, kteří jej neznají</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Používá jednoduché komentáře <i>Např.: „Podívej se na to letadlo“, „to je vtipné“, „já mám tohle rád“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Odpovídá na jednoduché otázky obsahující fakta typu „co, kdo, kde“ ☆ <i>Např.: „Jak se jmenuje tato osoba?“, „ Kdo drží v ruce květiny?“, „Kde je kniha o zvířátkách?“</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Ptá se na jednoduché otázky typu „co, kdo, kde“ ☆ <i>Např.: „Jak se jmenuješ?“, „Kdo to je?“, „Kde je táta?“</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mluví (tři nebo více slovních kombinací) s užitím předložek a spojek <i>Spojky: a, nebo, když, ale, protože, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Má konverzace, které se skládají ze dvou nebo více smyček <i>Např.: Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit dům!“ (první smyčka) Rodič: „Dobře. Vymaluj ho namodro.“ Dítě: „Já nakreslím stromy.“ (druhá smyčka)</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Spontánně tvoří originální věty ☆ <i>Vytváří originální věty namísto opakovaných frází, které se dítě naučilo nebo slyšelo v televizi, počítačových hrách, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je jasná a srozumitelná verbální komunikace (tři a více slovních kombinací), když dítě vyjadřuje, co chce a co nechce <i>Např.: „Dej míček na polici“ vs. „Míč nahoru“; „Nakresli vánoční stromeček“ vs. „kresli“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verbálně komunikuje a vytváří sdílenou zkušenost <i>Pozoruje objekt/situaci a sdílí svoje myšlenky tak, aby to druhá osoba mohla zažít. Např.: „Podívej mamí, bubliny!“, „Poslouchej tu hudbu.“, „Sam je tady!“</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verbálně komunikuje, když chce změnit nebo zastavit nějakou aktivitu <i>Např.: „Vše hotovo“, „Já jsem skončil“, „Už si nechci dál hrát“, „Pojďme dělat něco jiného“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Žádá o svolení, v případě potřeby, před začátkem akce <i>Např.: Získání jídla z kredence, když používá věci někoho jiného, odchod z domu, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Udržuje přijatelný odstup od osoby, se kterou mluví	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mluví se společensky akceptovanou hlasitostí	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mluví se společensky akceptovanou rychlostí	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 4 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	<p>☆ Hovoří ve dvou či více souvětích, které jsou gramaticky správně ☆</p> <p><i>Příklad 1: „Dej knihu na policičku, abychom mohli hrát karty. Já rád hraji karetní hry!“</i></p> <p><i>Příklad 2: „Venku prší. Můžeme pořád jít do gymnastické třídy, protože se chci vidět s Johnem?“</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Umí se dorozumět ☆</p> <p><i>Při vyprávění příběhu používá kontext. Např.: „Během dnešního školního oběda můj kamarád upustil talíř a ten se rozbil na mnoho kousků.“ namísto „Talíř se rozbil na mnoho kousků.“</i></p> <p><i>Užitečný přívodce: Když dítě sděluje myšlenku, nápad, příběh nebo událost, tak sdělení obsahuje některý nebo všechny následující obsahy: kdy, kde, co, jak, kdo, dává pokyny.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Je schopno odpovědět nebo položit otázku a vyjadřovat se o minulých a budoucích událostech</p> <p><i>Např.: „Kdy si vyrobil tuhle kartu?“; „Zítřka pojedou k prarodičům na návštěvu.“, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Odpoví na otázky, které jsou založeny na tom, co dítě právě prožilo nebo pozorovalo ☆</p> <p><i>Např.: „Kde jste s tátou šli?“; „Proč pláčeš?“, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Ptá se na otázky typu „proč“</p> <p><i>Např.: „Proč přišla Suzanne pozdě?“; „Proč jedeme do obchodu?“, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Odpovídá na jednoduché otázky, které vyžadují názor dítěte v rámci odpovědi</p> <p><i>Např.: „Jaké je tvoje nejoblíbenější jídlo?“</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Ptá se na otázky ohledně jiné osoby během konverzace</p> <p><i>Např.: „Odkud pocházíš?“ „Máš rád stanování?“</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Verbálně vyjadřuje svoje myšlenky, nápady, příběhy, události atd., které jsou relevantní a vztahují se k tématu konverzace</p> <p><i>Dítě sdílí informace, které se jasně týkají kontextu konverzace.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Má konverzace, které obsahují čtyři a více smyček ☆</p> <p><i>Např.:</i></p> <p><i>Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit autobus!“</i> <i>(první smyčka)</i></p> <p><i>Rodič: „Dobře! Nakreslím ho žlutě.“ Dítě: „Já nakreslím cestu!“</i> <i>(druhá smyčka)</i></p> <p><i>Rodič: „Máš rád jízdu autobusem?“ Dítě: „Ne.“</i> <i>(třetí smyčka)</i></p> <p><i>Rodič: „Proč ne?“ Dítě: „Je hlučný a kodrcavý.“</i> <i>(čtvrtá smyčka)</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Používá správně zájmena ☆</p> <p><i>Zájmena: On, ona, ty, já, my, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Strídá se s mluvením a posloucháním během hovoru ☆</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dokáže iniciovat (začít) konverzaci</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dokáže zdvořile získat pozornost od někoho, kdo je zaneprázdněn</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 5 – Verbální komunikace	Vznikající	Získaná
	<p>☆ Kombinuje tři a více složitých vět za sebou ☆ <i>Např.: „Miluji plavání. Chodím na lekce plavání už rok. Dokážu přeplavat bazén z jedné strany na druhou. Umím se i potápět a vydržím pod vodou dlouhou dobu, ale musím mít na sobě potápěcí brýle, abych neměl červené oči.“</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Ve své řeči pravidelně používá všechny slovní druhy. ☆ <i>Jednoduše a správně používá podstatná jména, slovesa, zájmena, předložky atd. k úspěšné komunikaci.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Komentuje a ptá se na své pocity a pocity druhých lidí <i>Např.: „Mami, jsi smutná?“; „Bojím se pavouků.“, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Odpovídá na otázky týkající se jeho pocitů a akce <i>Např.: „Proč křičíš?“; „Proč si nechceš hrát se svojí sestrou?“; „Těšíš se na své zítřejší narozeniny?“ , atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Ptá se ostatních na to, co cítí a co si myslí <i>Např.: „Proč si smutný?“; „Líbí se ti tento obrázek?“; „Jaký je tvůj oblíbený film?“ , atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Verbálně vyjadřuje, jak se cítí <i>Např.: „Jsem naštvaný, protože...“; „To byla zábava.“; „Nudím se.“ , atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>V rozhovoru zahrnuje svůj názor <i>Názor = myšlenky/pocity dítěte vs. pouhá fakta. Příklad názoru: „Fotbal je můj nejoblíbenější sport.“; „Myslím si, že bychom si měli dát na večeri čínské jídlo a ne pizzu.“ , atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Má konverzace, které obsahují 6 a více smyček ☆ <i>Např.: Rodič: „Chceš si kreslit?“ Dítě: „Ano – kreslit autobus!“ (první smyčka) Rodič: „Dobře! Nakreslím ho žlutě.“ Dítě: „Já nakreslím cestu!“ (druhá smyčka) Rodič: „Máš rád jízdu autobusem?“ Dítě: „Ne.“ (třetí smyčka) Rodič: „Proč ne?“ Dítě: „Je hlučný a kodrcavý.“ (čtvrtá smyčka) Rodič: „Ano, autobusy jsou hlučné a kodrcavé.“ Dítě: „Má raději jízdu autem.“ (pátá smyčka) Rodič: „Chceš domalovat auto do našeho obrázku?“ Dítě: „Ano! Udělám ho stříbrné jako je to naše.“ (šestá smyčka)</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Komunikace souvisí s tématem rozhovoru ☆ <i>Při rozhovoru klade otázky, odpovídá na otázky, které se týkají tématu rozhovoru.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Hlas má různý tón <i>Během rozhovoru dítě mění tón hlasu (vs. monotónní mluva).</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Je schopno sledovat konverzaci mezi dvěma a více lidmi a přidat se k ní ☆</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Používá správné načasování při rozhovoru s dvěma a více lidmi <i>Když dítě komunikuje s dvěma a více lidmi, použije správné načasování, aby do rozhovoru zahrnulo své sdělení (např. počká na pauzu).</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Rozumí humoru</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Rozumí hovorovým výrazům a obrazovým pojmům v řeči <i>Např.: „Jak je?“; „Leje jako z konve.“</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OČNÍ KONTAKT A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Cíl	Stupeň 1 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Podívá se na jiného člověka, aby začal/pokračoval v interakci ☆ <i>Když se pozastavíme, dítě se na nás podívá, abychom začali/pokračovali v interakci.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dívá se s příležitostnými záblesky mimiky <i>Během interakce dítě udržuje kamennou tvář s příležitostnými záblesky mimiky.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fyzicky nabádá ostatní, aby dostalo to, co chce <i>Např.: vede druhé za ruku, tlačí je někam, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 2 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Dívá se na ostatní, aby uspokojilo své potřeby ☆ <i>Např.: aby dostalo jídlo, pití, hračku, aby mu otevřeli krabici, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Dívá se na druhé se zájmem ☆ <i>Naváže oční kontakt s osobou, která ho zajímá. Např.: když někdo zpívá písničku, tancuje, čte pohádku, mluví o zajímavém tématu, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Během interakce se usmívá nebo se směje ☆ <i>Interakce = jakákoliv aktivita zahrnující druhou osobu. Např.: míčové hry, společné čtení knihy, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Udělá jednoduché gesto na požádání <i>Např.: ukazuje prstem, tleská, kývne na znamení souhlasu či nesouhlasu, pokrčí rameny signalizující, že neví, dá placák, potřese rukou, dá prst před ústa na znamení, aby bylo ticho („Pššt!“), atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 3 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Dívá se při naslouchání ☆ <i>Při poslouchání udržuje trvalý oční kontakt vhodný pro danou činnost.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Používá oční kontakt při upozorňování na předměty či události zájmu <i>Např.: Dítě chce, aby se dospělý podíval z okna, takže se nejprve podívá na dospělého, pak se podívá z okna a pak zpět na dospělého, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dělá spontánně jednoduchá gesta <i>Např.: ukazování, tleskání, kývání hlavou na znamení souhlasu či nesouhlasu, krčí rameny na znamení, že neví, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kopíruje některé jednoduché přehnané pohyby tváře <i>Např.: usměvavou tvář, smutnou tvář, překvapenou tvář, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 4 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
	☆ Dívá se při povídání na druhého člověka ☆ <i>Dítě udržuje oční kontakt vzhledem k dané aktivitě.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dítě navazuje oční kontakt, aby udrželo pozornost druhé osoby <i>Dítě bude navazovat oční kontakt, aby si zajistilo pozornost od druhé osoby (dívá se na druhou osobu nebo ji poslouchá).</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Spontánně demonstruje řadu významů obličeje ☆ <i>Např.: úsměv, nadšení, překvapení, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Používá spontánně gesta ke zlepšení verbální komunikace <i>Během komunikace kombinuje verbální komunikaci s gesty. Např.: ukazuje na to, o čem mluví, rukou ukazuje znak pro „Ne“ nebo „Stop“, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 5 – Oční kontakt a neverbální komunikace	Vznikající	Získaná
	<p>☆ Rozumí výrazům obličeje, tónům hlasu a neverbální komunikaci ☆</p> <p><i>Příklady:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Když se zeptá, jaký byl film a druhý mu odpoví „Super“ a otočí oči v sloup, tak pochopí, že to bylo myšleno sarkasticky • Jestliže někdo si dá prst před pusou na znamení, že ostatní mají být tiše, tak pochopí, že toto gesto znamená, že má být potichu • Má příslušný výraz, když je někdo zraněný, nebo se usmívá v reakci na smích jiných, atd. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Sociální odkazování</p> <p><i>Dívá se na výrazy ostatních, aby se rozhodl/a jaký přístup má smysl v konkrétní situaci.</i></p> <p><i>Např.: Váza v obývacím pokoji náhle padá na zem a rozbije se. Dítě se dívá na rodiče či jiné osoby, aby vidělo, jak má zareagovat.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Společná pozornost</p> <p><i>Dítě věnuje pozornost předmětu nebo události, na kterou se soustředí jiný člověk tím, že toho člověka zpočátku pozoruje a poté následuje pohled toho člověka.</i></p> <p><i>Např.: Dospělý se tiše dívá z okna a sleduje ptáka sedícího na zdi a dítě, bez otázky „Na co se díváš?“, následuje pohled dospělého, aby také viděl ptáka, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Přesunuje pohled mezi třemi a více lidmi</p> <p><i>Dítě udržuje tok skupinové konverzace tím, že se dívá na nejrelevantnější osobu v té chvíli.</i></p> <p><i>Např.: když je míč předán jiné osobě, přemístí svůj pohled na tuto osobu, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FLEXIBILITA

Cíl	Stupeň 1 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	<p>Umožní vám asistovat během jeho „ismujícího“ chování (repetitivní aktivity)</p> <p><i>Např.: jestli dítě řadí auta do řad, dovolí vám tam dát více aut; jestliže dítě kopíruje obrázek z knihy, dovolí vám knihu držet, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Lehce vám umožní přítomnost v jeho herně Son-Rise Programu® ☆</p> <p><i>Umožňuje vícero lidem přístup do herny a umožňuje jim také, aby se volně v ní pohybovali.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Lehce se usadí ve vysoce podpůrném prostředí</p> <p><i>Snadno přechází a klidně zůstává v prostředí, kde není tolik rušivých vlivů, a které mu dávají vysokou úroveň kontroly, např. herna dle Son-Rise Programu®, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 2 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	☆ Fyzicky se participuje v interakci ☆ <i>Např.: dává ruku nebo nohu na mačkání, otáčí stránky v knize atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Umožní vám periferní variace během jím zvolené aktivity ☆ <i>Definice periferní variace: dítě vám umožní změnit „nedůležitý“ aspekt v aktivitě</i> <i>Např.: Pokud si dítě užívá, že když čte knihu a zastaví se na určité stránce a vydá určitý zvuk (základní motivace), umožní vám pomalu otevřít tuto knihu na stejné stránce, zatímco pískáte? Jestli je dítě v interakci při karetní hře, u které miluje otočit každou kartu (základní motivace), umožní vám u této aktivity mít na hlavě klobouk nebo zpívat písničku?</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verbálně se participuje v interakci (užívá 2-3 slovní fráze) <i>Během interakce spontánně hovoří o tom, co chce a co nechce, verbálně přidává do hry svoje nápady.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	V klidu a lehce zvládá své limity a hranice ve vysoce podpůrném prostředí <i>Přijímá hranice bez pláče nebo bouchání, např. fixy byly dány proč poté, co pokračoval v kreslení po stěně; jídlo, které chce, není k dispozici; akceptuje, že nebude další svačina před tím, že bude večere, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 3 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	<p>☆ Umožňuje centrální variace při hře/aktivitě, kterou vybralo dítě ☆</p> <p><i>Definice centrální variace: Dítě dovolí změnit či pozměnit „důležitá“ aspekty hry/aktivity</i></p> <p><i>Např.: Pokud má dítě rádo čtení knihy s druhou osobou a rádo se u této aktivity zastaví na konkrétní stránce a vydává u toho určitý zvuk (základní motivace), dovolí dítě tuto aktivitu na jiné stránce v knize?</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Projevuje zájem o jinou aktivitu ☆</p> <p><i>Dítě se zeptá nebo se dívá na jinou činnost u druhého člověka, může se této činnosti na chvíli účastnit. Aktivita druhého člověka je jiná, než pro kterou se dítě pravidelně rozhodne.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Iniciuje hry nebo aktivity s druhou osobou</p> <p><i>Dítě navrhuje společnou hru/aktivitu a vysvětluje průběh či pravidla společné hry/aktivity.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Střídání během aktivity ☆</p> <p><i>Např.: střídání během hry, stolní hry, karetní hry, výběr následující písně, která se bude zpívat, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dělí se o jeho/ její hračky nebo objekty s ostatními</p> <p><i>Dítě druhé osobě dovolí mít jeho hračku nebo objekt (který se používá během hry/aktivity) pro část hry/aktivity.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Klidně a snadno zachází se situací, když nedostane to, co chce ☆</p> <p><i>Dítě si může užívat interakci s ostatními, i když nejdříve během aktivity nevyhrají nebo nezískají to, co chtějí.</i></p> <p><i>Např.: Model letadla, který dítě s druhou osobou postavilo, se rozbil a již nejde opravit; dítě nenasedne první do auta; dítě prohraje ve hře; osoba, která měla přijet, nepříjede, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Chápe pojmy „moje“ a „tvoje“ a řídí se jimi</p> <p><i>Dítě dovolí druhé osobě kontrolovat své věci a požádá o povolení si je půjčit před začátkem aktivity a naopak.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Hraje hry nebo aktivity založené na jednoduchých pravidlech ☆</p> <p><i>Např.: piškvorky, fotbal, snadné stolní hry, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Je spontánní ve svých zvolených hrách/aktivitách</p> <p><i>Dítě iniciuje nové nápady a možnosti ve svých zvolených aktivitách</i></p> <p><i>Např.: v imaginární hře na pláži dítě navrhne jít šnorchlovat vs. jen plavat; při házení míče dítě navrhne, že ho bude chytat jednou rukou nebo kopat, atd.</i></p> <p><i>Poznámka: Obecně platí, že stolní hry nerozvíjí u dětí spontánní hru.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dítě je v interakci i v mírně podporujícím prostředí</p> <p><i>Dítě udržuje sociální dovednosti ve třetím stupni v obývacím pokoji, kuchyni, zahradě, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 4 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	<p>Je flexibilní v rámci své vybrané činnosti <i>V rámci činnosti, kterou si dítě zvolilo, snadno směřuje k volbě někoho jiného.</i> <i>Definice flexibility v rámci vybrané činnosti: dítě snadněji umožní periferní i centrální variace v interaktivní aktivitě</i> <i>Definice periferní variace: dítě vám umožní změnit „nedůležitý“ aspekt v aktivitě</i> <i>Např.: Pokud si dítě užívá, že když čte knihu a zastaví se na určité stránce a vydá určitý zvuk (základní motivace), umožní vám pomalu otevřít tuto knihu na stejné stránce, zatímco pískáte? Jestli je dítě v interakci při karetní hře, u které miluje otočit každou kartu (základní motivace), umožní vám u této aktivity mít na hlavě klobouk nebo zpívat písničku?</i> <i>Definice centrální variace: Dítě dovolí změnit či pozměnit „důležité“ aspekty hry/aktivity</i> <i>Např.: Pokud má dítě rádo čtení knihy s druhou osobou a rádo se u této aktivity zastaví na konkrétní stránce a vydává u toho určitý zvuk (základní motivace), dovolí dítě tuto aktivitu na jiné stránce v knize?</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Účast na jiné činnosti ☆ <i>Dítě se verbálně a fyzicky participuje v aktivitě/činnosti, kterou iniciuje druhá osoba vs. pozoruje jinou aktivitu/činnost.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Umožňuje periferní variace v rámci jiné vybrané činnosti <i>Dítě umožňuje změny „nedůležitého“ aspektu aktivity, kterou vybrala druhá osoba, tj. změny, které nezasahují do hlavní motivace dítěte k interakci v určité aktivitě.</i> <i>Např.: dítě druhé osobě dovolí nosit hloupý klobouk během hry na honěnou, dovolí nám broukat i písničku během karetní hry, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Je spontánní v rámci jiné činnosti <i>Dítě iniciuje nové nápady či směr ve zvolené činnosti druhé osoby.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Dělí se o interaktivní čas mezi svou činností a aktivitou druhé osoby ☆ <i>Dítě bude v interakci u aktivity, která byla vybrána druhou osobou, přibližně polovinu celkového času interaktivní pozornosti.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Udržuje schopnost interaktivní pozornosti (stupeň 4), zatímco zvládá smyslové vjemy a změny v prostředí odpovídající věku, s pomocí <i>Např.: hlasité zvuky, měnící se fyzické prostředí, atd. jsou zvládnuty pomocí vysvětlení, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Dá se s ním dohodnout/ odůvodňovat (uzavírat dohody) ☆ <i>S dítětem je možné diskutovat a dohodnout se na společné dohodě.</i> <i>Např.: „Co kdybychom teď hráli pět minut moji hru a pak tu tvoji?“ „Pokud mi pomůžeš uklidit hernu, můžeme hrát tvou hru dřív.“ atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>PŘÍPRAVA NA ŠKOLU Pokud dítě dosáhlo přibližně poloviny bodů ve stupni 4 (ve všech čtyřech základních oblastech), můžete jej začít připravovat na školu tak, že rodič bude pracovat na níže uvedených dovednostech.</p>			
	<p>☆ Zvládá se řídit strukturovaným (rozvrh hodin) dnem v herně ☆ <i>Dítě snadno změni činnost na novou aktivitu, jak je stanoveno v časovém rozvrhu.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>☆ Dítě zvládá sedět za stolem po stanovenou časovou</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<p>dobu v herně ☆ <i>Dítě sedí za stolem na požadovanou dobu, zatímco dělá nějakou interaktivní aktivitu.</i></p>		
	<p>☆ Poslouchá a následuje instrukce, které mu ukládá osoba, jenž s ním nepracuje dle Son-Rise Programu® ☆ <i>Např.: následuje instrukce v zájmových kroužcích jako je hodina baletu, výtvarný kroužek, kroužek karate, atd.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dítě si dojde samo na toaletu a vykomunikuje s ostatními svou potřebu dojít si na toaletu <i>V herně a na zahradě, když bude dítě potřebovat užít toaletu, tak svou potřebu dojít si na toaletu verbálně vyjádří.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dokáže psát a číst na úrovni, že může navštěvovat třídu, kam chodí jeho vrstevníci nebo je má na takové úrovni, kterou požaduje jeho/její práce – nebo je schopno kompenzovat tyto dovednosti prostřednictvím podpůrných zařízení (např. tablet, slovník, kniha, aplikace, atd.), které mu umožní úspěšné absolvování daného ročníku <i>Aby rodiče správně posoudili úroveň čtení a psaní u konkrétního dítěte, je vhodné je posoudit dle požadavků dané školy.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<p>Dokáže počítat na úrovni, že může navštěvovat třídu, kam chodí jeho vrstevníci nebo je má na takové úrovni, kterou požaduje jeho/její zaměstnání - nebo je schopno kompenzovat tyto dovednosti prostřednictvím podpůrných zařízení (např. kalkulačka, kniha, aplikace, atd.), které mu umožní úspěšné absolvování daného ročníku <i>Aby rodiče správně posoudili úroveň počítání u konkrétního dítěte, je vhodné je posoudit dle požadavků dané školy.</i></p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cíl	Stupeň 5 – Flexibilita	Vznikající	Získaná
	Je flexibilní v rámci jiné činnosti <i>Během aktivity, kterou zvolil někdo jiný než dítě, tak dítě snadno následuje směr, který zvolila jiná osoba. Např.: přidání nového kroku ve hře, změna pořadí událostí, rozšíření tématu konverzace, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Snadno a s klidem zvládá většinu přechodů a nestrukturovaných situací ☆ <i>Např.: zastupující učitel, dovolená, jít nakupovat, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ŠKOLNÍ DOCHÁZKA			
Na těchto dovednostech je vhodné pracovat, když dítě chodí do školy			
	☆ Udržuje všechny získané dovednosti ve stupni 4 po dobu minimálně dvou hodin denně, zatímco je ve školní třídě ☆ <i>Např.: zastupující učitel, dovolená, jít nakupovat, atd.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zvládne sedět u stolu nebo v určeném pracovním prostředí po stanovenou dobu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Dokáže se řídit časovým plánem/rozvrhem ve škole ☆	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Vhodně komunikuje, když je ve třídě ☆	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Poslouchá a následuje pokyny vyučujícího ☆ <i>Dítě poslechne vyučujícího, pokud jej požádá, aby něco udělalo, nebo aby něco přestalo dělat.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Snadno se zapojuje v malých skupinových aktivitách, ve kterých jsou dva až čtyři vrstevníci	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	☆ Dokáže si říct ve škole (v případě potřeby), že potřebuje jít na toaletu a dokáže tak učinit samostatně ☆ <i>Např.: Ve třídě se zeptá na povolení dojít si v hodině na toaletu.</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Během oběda ve škole nebo prázdnin je v interakci s vrstevníky na úrovni 4 stupně nebo vyšší a to po dobu 20 minut a déle	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tento materiál byl pro potřeby diplomové práce volně přeložen z originálu čtvrtého vydání Rozvojového modelu Son-Rise Programu®, který je volně ke stažení zde: https://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/developmental_model.php

Služby Autism Treatment Center of America™

Mezi služby, které nabízí ATCA, patří několik tréninkových kurzů, které jsou určeny primárně pro rodiče, ale může se jich zúčastnit kdokoli, kdo má zájem se dozvědět více informací o Son-Rise Programu®. Tyto kurzy poskytují intenzivní poradenství, které umožňují účastníkům buď vytvořit Son-Rise Program® u nich doma, nebo začlenit strategie Son-Rise Programu® do jejich každodenního života a vytvořit tak životní styl dle principů Son-Rise Programu®. Mezi tyto tréninkové kurzy se řadí Start-Up Program, Maximum Impact Program, New Frontiers Program a Intensive Program.

Star-Up Program je pětidenní kurz pro rodiče, příbuzné či odborníky, kteří začínají se Son-Rise programem®. Tento kurz poskytuje informace a nástroje potřebné k realizaci vlastního Son-Rise programu® v domácím prostředí každého z účastníků kurzu. Kromě toho bude dotyčný seznámen s postoji, které ovlivní růst a vývoj dítěte. Mezi témata probíraných na tomto kurzu patří: pomoc dítěti vytvářet vztah s ostatními; motivace a učení dítěte; rozvoj řeči a jazyka; schopnost vedení vlastního programu v domácím prostředí; vytvoření optimálního prostředí k učení; jak reagovat na odlišné chování dítěte; jak využívat každodenní možnosti učení; nácvik a posílení nehodnotícího, optimistického postoje plného naděje. (Autism Treatment Center of America, ©1998-2018) Rodiče se tohoto kurzu neúčastní s dětmi. Na tomto kurzu jsou rodiči seznámeni se základními technikami Son-Rise programu®. Kurz je velmi interaktivní, se spoustou aktivit, s video ukázkami a také jsou zde sekce zaměřené na otázky a odpovědi. (Kaufman, 2015)

Maximum Impact Program je pětidenní kurz, který v návaznosti na předešlý kurz, zlepšit nabyté dovednosti, oživí postoj nadšením a naplní účastníka nezastavitelnou motivací. Je tedy nutné nejprve absolvovat kurz Start-Up Program. Tento kurz umožňuje účastníkům pokračovat v učení, tréninku a inspirování dítěte na optimální úrovni. Kurz poskytuje svým účastníkům více nástrojů, více řešení a více inspirace, aby mohly posunout svou práci s dítětem na další úroveň. Tento kurz také zaručuje prezentaci přímo od zakladatelů ATCA, tedy od Barry Neil Kaufmana a Samahria Lyte Kafmanové. Navíc je možné si s nimi během tohoto kurzu naplánovat individuální setkání. Tento program nabízí jeho účastníkům odpověď na jakoukoliv otázku po celou dobu programu a zároveň zde mají účastníci možnost navázat vztahy s ostatními rodinami, které aktivně aplikují metody a principy Son-Rise Programu®.

New Frontiers Program je opět pětidenní kurz, který má návaznost na kurz s názvem Start-Up Program a je možné se ho účastnit až po jeho absolvování. Tento kurz účastníkům

umožňuje využívat vývojový model Son-Rise Programu® ke zhodnocení sociálního vývoje jejich dítěte. Tento kurz je zaměřený na sociální vývoj u dítěte s poruchou autistického spektra a účastníci se zde učí rozpoznat na jaké vývojové úrovni je jejich dítě. Son-Rise Programu® považuje u dětí s poruchou autistického spektra za jednu z nejdůležitějších oblastí vývoje schopnost navazovat vztahy a přátelství. Na tomto kurzu je pozornost zaměřena i na rozvoj kreativity a na to, jak člověk může odblokovat sám sebe k tomu, aby začal být více kreativní a tvořivý. Mimo jiné je zde pozornost zaměřena i na učení se vytvářet interakce s dítětem s poruchou autistického spektra pomocí hry a aktivit a účastníkům je vysvětlen postup, kdy a jak tyto hry mají představit svému dítěti. A na konec zde každý účastník dostane láskyplnou, inspirující a přímou zpětnou vazbu. Tohoto kurzu se přímo účastní i zakladatelé ATCA a Son-Rise Programu® a opět je možnost využít jejich přítomnosti k individuální konzultaci. (Autism Treatment Center of America, ©1998-2018)

Intensive Program je kurz, který je určen jak rodičům, tak i jejich dětem s poruchou autistického spektra. Tohoto kurzu je možné se zúčastnit, pokud se jedinec zúčastnil základního kurzu s názvem Start-Up Program. V rámci pětidenního kurzu pracuje kvalifikovaný Dětský facilitátor Son-Rise Programu® více než 30 hodin s dítětem s poruchou autistického spektra. Dětský facilitátor Son-Rise Programu® je v přímé práci s dítětem jeden na jednoho. Zatímco Dětský facilitátor pracuje s dítětem, s rodiči dítěte pracují Učitelé Son-Rise Programu® tak, aby rodičům poskytli konkrétní dovednosti, nástroje a techniky, které zvýší a maximalizují jejich domácí Son-Rise Programu®. Toto školení mívá pro dítě velmi často dramatické výsledky, protože děti vykazují významný posun ve svých schopnostech a dovednostech. Rodiče mají možnost pozorovat kvalifikované Dětské facilitátory Son-Rise Programu® při práci s jejich dítětem a kromě toho dostanou videonahrávku, ve kterém kvalifikovaní pracovníci ATCA pracují s jejich dítětem. (Autism Treatment Center of America, ©1998-2018)

ATCA poskytuje mimo jiné i dva certifikované výcvikové programy pro odborníky. Jedná se o certifikovaný výcvik Dětského facilitátora Son-Rise Programu® a o certifikovaný výcvik Učitele Son-Rise Programu®, který navazuje na výcvik Dětského facilitátora Son-Rise Programu®. Po úspěšném ukončení výcviku je nutné každé tři roky projít procesem recertifikace. Během výcviku se jedinec stává zároveň zaměstnancem ATCA a dostává během svého výcviku finanční ohodnocení.

Kromě těchto kurzů poskytuje ATCA zdarma 25 minutový rozhovor skrze telefon, kde mají možnost se rodiče ptát na otázky, které je zajímají ohledně Son-Rise Programu®, případně o tom, jak by mohl pomoci jejich dítěti se dále rozvíjet. Na jejich internetových stránkách www.autismtreatmentcenter.org v sekci s názvem FAQ (nejčastěji zodpověděné dotazy) mají rodiče možnost si přečíst odpovědi na nejvíce kladené otázky a mohou tím využít svých 25 minut co nejvíce efektivně a získat tak více informací. (Autism Treatment Center of America, ©1998-2018)

Na internetových stránkách ATCA je možné najít i informace či kontakty na certifikované Son-Rise terapeuty a zároveň ATCA nabízí možnost absolvování certifikovaného výcviku pod záštitou ATCA. ATCA nabízí celkem dva druhy certifikovaného výcviku a to buď Child facilitator training nebo Teacher training. Ti, kteří absolvovali certifikovaný výcvik pod záštitou ATCA a rozhodli se působit mimo ATCA, musí každé tři roky projít procesem hodnocení dovedností, aby se u nich zajistilo, že si udrží své dovednosti a budou schopni poskytovat kvalitní služby rodinám na principech Son-Rise programu®. (Autism Treatment Center of America, ©1998-2018)