

UNIVERZITA KARLOVA
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Snoezelen jako součást prevence náročného chování žáků s PAS a středně těžkou mentální
retardací

Snoezelen as part of the prevention of challenging behaviour in pupils with ASD and
moderate mental retardation

Karolína Dvořáková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B0111A190012)

Studijní obor: B SPPG 2 (0111RA190012)

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Snoezelen jako součást prevence náročného chování žáků s PAS a středně těžkou mentální retardací* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11/7 2024

Můj velký dík patří PhDr. Lence Felcmanové Ph.D. za to, že se ujala odborného vedení mé práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří se věnují žákům s poruchou autistického spektra. S láskou a respektem.

ABSTRAKT

Tato závěrečná práce se zabývá náročným chováním žáků s PAS a středně těžkou mentální retardací a využitím konceptu Snoezelen v rámci prevence takového chování. Teoretická část bakalářské práce popisuje problematiku poruch autistického spektra, mentálního postižení a náročného chování žáků s touto kombinací znevýhodnění. Charakterizovány jsou zde typy škol, ve kterých jsou tyto žáci vzděláváni. Dále je v práci představen koncept Snoezelen. Hlavním cílem této práce je popsat, jakým způsobem pracují s metodou Snoezelen v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a středně těžkým mentálním postižením pražské základní školy, které tyto žáky vzdělávají. Práce si klade za cíl zmapovat, které z těchto pražských škol disponují vlastní místností Snoezelen, a prostřednictvím rozhovorů s pedagogickými pracovníky těchto základních škol speciálních zjistit, jakým způsobem místnost využívají v rámci prevence náročného chování, zda existují rizika při používání metody Snoezelen a jak zlepšit využití tohoto konceptu v rámci prevence náročného chování.

KLÍČOVÁ SLOVA

PAS, mentální postižení, náročné chování, Snoezelen.

ABSTRACT

This thesis deals with challenging behaviour of pupils with PAS and moderate mental retardation and the use of the Snoezelen concept in the prevention of such behaviour. The theoretical part of the thesis describes the issues of autism spectrum disorders, intellectual disability and challenging behaviour of pupils with this combination of disadvantages. The types of schools in which these pupils are educated are characterised. Furthermore, the concept of Snoezelen is introduced in the thesis. The main aim of this thesis is to describe how the Snoezelen method is used to prevent challenging behaviour of pupils with PAS and moderate intellectual disabilities in Prague primary schools that educate these pupils. The thesis aims to map which of these Prague schools have their own Snoezelen room and through interviews with the teaching staff of these special primary schools to find out how they use the room in the prevention of challenging behaviour, whether there are risks in using the Snoezelen method and how to improve the use of this concept in the prevention of challenging behaviour.

KEYWORDS

ASD, Intellectual disabilities, challenging behaviour, Snoezelen

Obsah

Úvod.....	8
1 Charakteristika poruch autistického spektra	9
1.1 Základní vymezení poruch autistického spektra	9
1.2 Popis vybraných subtypů PAS	11
1.3 Autistická triáda	12
1.3.1 Sociální interakce a sociální chování	13
1.3.2 Komunikace	14
1.3.3 Představivost, zájmy, hra	14
2 Charakteristika středně těžkého mentálního postižení	16
2.1 Mentální postižení	16
2.1.1 Středně těžké mentální postižení.....	18
3 Žák s PAS a středně těžkým mentálním postižením	21
3.1 Povinná školní docházka žáka s PAS A STR	21
3.2 Specifika ve vzdělávání žáků s PAS a středně těžkým mentálním postižením	22
3.3 Náročné chování žáka s PAS a STR	23
3.3.1 Prevence a řešení náročného chování žáků s PAS ve školním prostředí	25
4 Využití metody Snoezelen u žáků s PAS a se středně těžkým mentálním postižením	28
4.1 Popis metody Snoezelen.....	28
4.2 Přínosy a limity metody Snoezelen.....	30
4.3 Výzkumy zaměřené na předcházení náročnému chování s využitím metody Snoezelen	32
5 Výzkumné šetření.....	35
5.1 Výzkumný cíl	35
5.2 Výzkumné otázky.....	35
5.3 Metodologie výzkumu.....	36
5.4 Výběr výzkumného souboru	37

5.5	Výběr výzkumného vzorku	38
5.6	Popis kvalitativního šetření	38
5.6.1	Kvalitativní analýza a interpretace první části šetření	39
5.6.2	Charakteristika vybraných škol	43
5.6.3	Etika výzkumu.....	45
5.6.4	Příprava a realizace rozhovorů	45
5.6.5	Kódy a kategorie kódů	47
5.6.6	Interpretace rozhovorů	49
5.7	Shrnutí výzkumného šetření	59
6	Závěr.....	62
7	Seznam použitých informačních zdrojů	63
8	Seznam příloh.....	68

Úvod

Porucha autistického spektra (dále PAS) se vyznačuje nejen deficitem v komunikaci a sociální interakci. Charakteristické je pro ni také odlišné smyslové vnímání, mozek člověka s tímto znevýhodněním pracuje jinak, než je běžné. Zpracování smyslových podnětů z okolí je pozměněno nebo narušeno, běžný stimul může u člověka s PAS vyvolat tak intenzivní vjem, až je to neúnosné. Reakcí bývá chování, které se vymyká normám. Tyto nestandardní reakce, které mohou mít různou podobu, označujeme jako náročné chování a jsou zásadní překážkou v socializaci a vzdělávání žáka s PAS. Náročné chování může mít negativní dopad na celý vzdělávací proces, který je pro budoucnost a celkovou kvalitu života člověka s PAS zcela zásadní. Vzhledem k této skutečnosti je nezbytné hledat efektivní strategie a intervence, které pomáhají zmírnit náročné chování. Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra představuje specifickou výzvu, která vyžaduje citlivý, respektující a individualizovaný přístup. Jedním z inovativních nástrojů, který se v posledních letech začal využívat k prevenci a zvládnutí náročného chování u těchto žáků, je tzv. Snoezelen, známý také jako multisenzorická místnost. Tento koncept byl původně vyvinut v 70. letech v Nizozemsku a jeho cílem je poskytovat relaxační a stimulující prostředí prostřednictvím kombinace různých sensorických podnětů. V současnosti narůstá v ČR počet institucí a zařízení, které Snoezelen místnostmi disponují. Tento koncept postupně nachází své místo i v českých školách.

Přestože je Snoezelen koncept často prezentován jako univerzálně prospěšná intervence, je nezbytné kriticky zhodnotit jeho účinnost a bezpečnost v konkrétních podmínkách školního prostředí. České školy jsou totiž velmi specifická místa, s jedinečnými kolektivy, jak třídními, tak i pracovními. Je třeba znát rizika typická pro české školní prostředí, aby bylo možno se jich vyvarovat a Snoezelen byl ve školách využíván správně a co nejefektivněji. Ve školách, kde jsou vzděláváni žáci s PAS to platí několikanásobně.

Cílem této bakalářské práce je popsat, jak je v základních školách, vzdělávajících žáky s PAS a středně těžkou mentální retardací (dále SMR) využíván Snoezelen v rámci prevence náročného chování těchto žáků. Výzkum proběhne ve vybraných pražských speciálních školách, které disponují vlastní místností Snoezelen. S devíti pedagogickými pracovníky, zaměstnanci těchto škol, kteří mají s prací v místnosti Snoezelen zkušenost, bude proveden rozhovor. Bude mě zajímat, jak je v jejich školách Snoezelen využíván v rámci prevence náročného chování. Zda existují rizika při využití a co by českým školám ve využití tohoto konceptu pomohlo k maximálnímu možnému využití potenciálu tohoto konceptu tak, aby byl Snoezelen skutečně efektivním nástrojem ve vzdělávání žáků s PAS.

1 Charakteristika poruch autistického spektra

V první kapitole práce je přiblížena problematika poruch autistického spektra (PAS), jejich základní vymezení a stručná historie samotné diagnózy PAS. Dále je zde popsána triáda postižení a změny, které s sebou přinesla 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a jež se PAS týkají.

1.1 Základní vymezení poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra byly v minulosti řazeny k pervazivním vývojovým poruchám (Bazalová, 2017, s. 9). Tento termín odkazuje ke skutečnosti, že poruchy autistického spektra prostupují všemi oblastmi osobnosti. Porucha je všepromítající, závažným způsobem narušuje vývoj jedince (Kroupová a kol., 2016, s. 200).

V současné době lze sledovat změny v diagnostických manuálech, týkající se právě PAS. V Mezinárodní klasifikaci nemocí, v 11. verzi (MKN-11) byla opuštěna kategorie pervazivních vývojových poruch, do které patřily i poruchy autistického spektra. Namísto této kategorie vznikla nová, označená jako *Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy*. Patří k ní vývojové poruchy intelektu, vývojové poruchy řeči a jazyka, porucha autistického spektra, vývojová porucha učení, vývojová porucha motorické koordinace, porucha aktivity a pozornosti a stereotypní pohybová porucha (Thorová, 2021 a). V americkém Diagnostickém a statistickém manuálu, a to v 5. verzi (DSM-V), který vydala Americká psychiatrická společnost, vznikla též namísto kategorie pervazivních vývojových poruch nová kategorie, označená jako *Neurovývojové poruchy*. Patří do ní poruchy intelektu, poruchy komunikace, porucha autistického spektra, porucha pozornosti s hyperaktivitou, specifická porucha učení, poruchy motoriky a tikové poruchy (Thorová, 2021 b).

Změny v diagnostických manuálech vedly také k odlišné klasifikaci poruch autistického spektra. Nově se již nerozlišují jednotlivé diagnózy PAS, jimiž byl dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom či Rettův syndrom (Hosák, Hrdlička a Libiger, 2015, s. 341). V MKN-11 je na PAS nahlíženo komplexně, a to jako na poruchu, pro kterou jsou charakteristické přetrvávající deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a dále také opakující se, nepružné vzorce chování a zájmů. Rozlišuje se několik subtypů, v návaznosti na to, do jaké míry je narušen intelektuální a jazykový vývoj (Thorová, 2021 a). V DSM-V je vycházeno ze stupně závažnosti poruchy, neboť to má značný praktický význam. U stupně 1 je zapotřebí podpora, která však nemusí být plná. Ve druhém stupni se jedná o potřebu značné podpory a ve třetím stupni je vyžadována velmi značná podpora. Dále se v DSM-V rozlišuje PAS v návaznosti

na přítomnost dalších obtíží. Jednat se může o PAS s přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu, dále o PAS s přidruženou poruchou řeči nebo bez poruchy řeči, PAS spojená se známým somatickým nebo genetickým onemocněním či environmentálním faktorem, PAS spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou a poslední možností je PAS spojená s katatonii. Jestliže je přítomna porucha sociální interakce a komunikace, ale chybí omezené nebo opakující se chování a zájmy, nejedná se o neurovývojovou poruchu, ale o poruchu sociální (pragmatické) komunikace (Thorová, 2021 b).

V DSM-V zůstávají kritéria pro určení neurovývojové poruchy, tj. PAS, která byla reflektována v rámci diagnostického procesu při určování PAS i v minulosti. Aby bylo možné stanovit tuto diagnózu, musí se u jedince vyskytovat přetrvávající deficity v sociální komunikaci a v sociální interakci, a to v nejrůznějších souvislostech. Tyto deficity mohou zahrnovat narušení sociálně emoční reciprocity, kdy jedinec může selhávat v běžné vzájemné komunikaci, nebo nemusí být vůbec schopen navázat sociální interakci, nebo na ni reagovat. Narušena může být neverbální komunikace a schopnost navazovat a udržovat vzájemné vztahy a rozumět jim. Další druhou významnou oblastí pro diagnostický proces jsou omezené, repetitivní vzorce chování, zájmů či aktivit, u kterých musí být přítomny nejméně dva znaky ze čtyř (stereotypní nebo repetitivní motorické pohyby při užívání předmětů nebo v řeči, lpění na neměnnosti, rutině, neobvykle silně vymezené, ulpívavé zájmy silné abnormální intenzity nebo zaměření a zvýšená nebo snížená citlivost na sensorické podněty nebo neobvyklé smyslové zájmy). Nutné je též, aby začátek obtíží spadl do období raného vývoje, i když se může projevit později. Přítomné symptomy musí způsobovat významné funkční narušení v sociálních, školních, pracovních nebo jiných důležitých oblastech života a příznaky není možné spojit s poruchou intelektu (Thorová, 2021b).

Diagnózu musí vždy stanovit psychiatr. Klíčová je včasná diagnostika. Proto byl také zahájen screening v ordinacích pediatrií. Prognózu lze blíže specifikovat až v návaznosti na dalším vývoji dítěte, zejména dle jeho funkčního zapojení do běžných aktivit. Zatímco v minulosti bylo předpokládáno, že se jedná o poruchu nevléčitelnou, v současné době je sledováno vymizení projevů PAS, přibližně u 3–25 % dětí, s podmínkou zahájení včasné a optimální intervence v co nejranějším věku. V terapii se nejvíce osvědčují behaviorální intervence, speciálně pedagogické postupy či osvojení si některé z forem alternativní a augmentativní komunikace. Psychofarmaka nejsou příliš účinná a jsou využívána především k ovlivnění některých problémových symptomů (Dudová a Mohaplová, 2016, s. 205–206).

1.2 Popis vybraných subtypů PAS

Pro větší přiblížení toho, jakou podobu mohou mít poruchy specifického spektra, jsou dále v textu přiblíženy dva subtypy PAS, které jsou rozlišovány v MKN-10, které je stále v českém prostředí užíváno namísto nové verze MKN-11. Jedná se o dětský autismus a Aspergerův syndrom. Tato volba umožňuje poukázat značné rozdíly v tom, jakou podobu může mít autismus, a proč je o autismu uvažováno jako o spektru.

Dětský autismus poprvé popsal americký psychiatr Leo Kanner, který si všiml zvláštních projevů některých dětí. Dětský autismus, který je tak někdy označován jako Kannerův, nebo též časný infantilní autismus, je tak nejstarší klinickou jednotkou v rámci PAS. Kanner užil řecký termín *autos* k označení svého předpokladu, že se děti s dětským autismem ocitají ve svém vlastním světě, jsou tak osamoceny (*autos* znamená sám). Nicméně samotný termín autismus zvolil již švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, ovšem pro pojmenování jednoho z psychotických symptomů u schizofrenie. Proto je také stále někdy mylně zaměňován autismus za schizofrenii (Thorová, 2016, s. 34). Kanner sice přispěl k zájmu o problematiku autismu, ovšem zároveň značně uškodil dětem s autismem i jejich rodičům. Byl ovlivněn psychoanalytickým pohledem na autismus, v němž byla jako příčina autismu označena matka (matka-chladnička). Domníval se, že autismus není vyléčitelný a prosazoval, aby byly tyto děti umístěny do institucionální péče (Macoun, Bedir a Sheehan, 2022, s. 8).

Pro dětský autismus je charakteristická psychopatologie v oblasti sociálních vztahů, komunikaci (řeči, jazyka) a též abnormální chování, hry a zájmy. Příznaky se musí objevit před dosažením třetího roku věku dítěte. Většinou se příznaky objevují pozvolně, a to již během prvního roku života. Méně často se objevuje autistická regrese. Dítě se v tomto případě vyvíjí v normě, později však ztrácí částečně nebo zcela již získané vývojové dovednosti. Nejčastěji k ní dochází kolem 18. měsíce života (Hosák, Hrdlička a Libiger, 2015, s. 345).

Stupeň závažnosti bývá různý, od mírné až po těžkou formu. Problémy musí být přítomny ve všech složkách autistické triády. Kromě toho se mohou přidružit další obtíže, jako je strach, poruchy spánku nebo příjmu potravy, záchvaty vzteku a agrese, problémy s rozhodováním nebo absence spontaneity (Adamus, 2014, s. 28). Dětský autismus se také vyskytuje současně s mentálním postižením. V tomto případě jsou navíc přítomny potíže v oblasti adaptace i vlivem opožděného rozvoje rozumových schopností. Nutná je diferenciální diagnostika. Pozornost je zapotřebí věnovat způsobu interakce dítěte s pečovateli (rodiči apod.), který je u dětí s autismem specifický (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018, s. 50–51). Mentální postižení se objevuje přibližně u 45 % dětí s PAS (Dudová a Mohaplová, 2016, s. 205). Hosák, Libiger

a Hrdlička (2015, s. 346) zmiňují také častou přítomnost hyperaktivity, která bývá nejčastěji řešena farmakologicky. Přibližně u 10 % autistů se také objevují tzv. ostrůvky speciálních schopností, jako je výjimečná mechanická paměť, schopnost složitých matematických operací z paměti nebo v rámci hudby či malířství věrně reprodukovat předložené dílo. Šporclová (2018, s. 78) uvádí, že se přibližně u 20–40 % dětí s PAS objevuje epilepsie.

Aspergerův syndrom byl popsán Hansem Aspergerem o rok později, než popsal dětský autismus Kanner. Hans Asperger byl rakouský pediatr, který se věnoval výzkumu duševních poruch u dětí. Asperger podobně jako Kanner spojoval autismus se schizofrenií v dospělosti, ale v dětském věku obě choroby rozlišoval. Asperger se zaměřil na specifickou skupinu dětí s problémy v sociální oblasti, ovšem v mnohem menší míře, než je tomu v případě osob s dětským autismem. Jeho dílo je významné, nicméně po dobu třiceti let zůstalo v zapomnění, než na jeho práci navázala Lora Wing, která se zásadně zasadila o korekci pohledu na autismus, zejména Aspergerův syndrom (Macoun, Bedir a Sheehan, 2022, s. 8).

Aspergerův syndrom bývá někdy zaměňován s tzv. vysoce funkčním autismem, někdy je s ním ztotožňován. Jedinci s Aspergerovým syndromem mívají vyšší intelektové skóre než osoby s vysoce funkčním autismem. Neměl by být diagnostikován v případě IQ 70 a méně. Řeč bývá v obecné rovině v normě, může se však vyznačovat některými zvláštnostmi (šroubovanost ve vyjadřování, egocentrický komunikační styl, s dlouhými monology na téma, které jedince zajímá). Není přítomno narušení řeči před 3. rokem. I děti s Aspergerovým syndromem bývají sociálně izolovány, ovšem uvědomují si to a často jsou touto skutečností frustrovány. Vyznačují se zájmy (často encyklopedickými), které nemohou sdílet se svými vrstevníky. Nerozumí příliš humoru. Na rozdíl od osob s vysoce funkčním autismem bývají motoricky neobratní. Vzhledem k tomu, že se u těchto jedinců vyskytují potíže v menší intenzitě, většinou jsou vyšetřovány až po sedmém roce a diagnóza bývá nejčastěji stanovena až kolem 11. roku. Nezřídka dochází ke stanovení chybné diagnózy (atypická schizofrenie, schizotypní porucha či deprese). Prognóza bývá u jedinců s Aspergerovým syndromem příznivější, nicméně mnozí zůstávají i v dospělosti odkázáni na pomoc druhých (Hosák, Libiger a Hrdlička, 2015, s. 347–348).

1.3 Autistická triáda

Pro poruchy autistického spektra je charakteristická přítomnost tzv. autistické triády, nebo též triády postižení či triády problémových oblastí. Tvoří ji oblast sociálních interakcí

a sociálního chování, komunikace a třetí je oblast zájmů, her a obecně představitivosti, která je nezbytnou podmínkou hry (Thorová, 2016, s. 63–117).

1.3.1 Sociální interakce a sociální chování

Děti se běžně již od narození projevují sociálně. Ovšem u dětí s autismem lze již velmi brzy pozorovat vyhýbání se očního kontaktu, což je považováno za jeden z typických znaků, nicméně např. u dětí s Aspergerovým syndromem nemusí být přítomen. Pokud se tento znak u dětí objevuje, bývá doprovázen také nezájmem o lidské tváře a zvuky. Rodiče tak někdy pojmou podezření na hluchotu dítěte. Absentuje také typická vazba na matku, není ani přítomen strach z cizích lidí. Později děti namísto kontaktu s lidmi preferuje neživé předměty. Děti nerozumí sociálnímu kontextu, špatně dekodují sociální signály (Hosák, Libiger a Hrdlička, 2015, s. 345).

Míra postižení v sociální oblasti se může značně lišit. Některé děti s PAS si neosvojí základní sociální dovednosti, jiné zůstávají na úrovni tříletého nebo šestiletého dítěte. Vždy je však sociální intelekt oproti mentálnímu intelektu výrazně snížen. Z hlediska zapojení dítěte do sociálních interakcí se rozlišují tři typy dětí s PAS. Jedná se o typ osamělý, pasivní a aktivně-zvláštní (Thorová, 2016, s. 63–64). Adamus (2014, s. 15–17) zmiňuje i typ formální. Pro typ pasivní je charakteristické pasivní přijetí sociálního kontaktu. Sociální komunikace může zcela chybět. Chování je nevyzrálé, naivní. Přestože se děti samy aktivně nezapojují do sociálních výměn, často preferují fyzický kontakt, mazlení. Je však pro ně obtížné si o tento kontakt říci, podobně jako si nedokážou říct o pomoc, útěchu či sdílení radosti. Oproti tomu se typ aktivní vyznačuje přítomností očního kontaktu, který může být až ulpívavý. Mnohdy nemá komunikační funkci. Pro okolí je však toto chování často nepříjemné. Charakteristická je sociální inhibice, projevující se až intimním kontaktem, i s cizími lidmi, neboť dětem s PAS v tomto ohledu chybí společenské zábrany. Neverbální komunikace bývá přehnaná. Pro okolí bývají tyto děti problematické, neboť hovoří o svých zájmech až obtěžujícím způsobem, nedodržují intimní zónu, kladou nevhodné otázky. Typ osamělý je do značné míry opakem typu aktivního. Děti s PAS z této skupiny nemají zájem o fyzický kontakt, vyhýbají se mu, ovšem fyzické doteky jim příliš vadit nemusí. Děti jsou samotářské, nevyhledávají kontakt s vrstevníky, neregistrují okolí. Postupně, s vhodnou podporou, je však možné dosáhnout i výraznějšího zlepšení. Typ formální se objevuje u jedinců s PAS s vyšším intelektem. Tito jedinci působí odtažitě, hovoří strojeně, striktně dbají na dodržování pravidel,

mají v oblibě různé rituály. Při porušení toho, co dítě očekává, se může objevit náročné chování, zejména různé afektivní stavy. Nerozumí humoru, ironii, chybí jim empatie, resp. není příliš rozvinuta. Typ zvláštní (smíšený) se vyznačuje nesourodým sociálním chováním, které může být značně odlišné v různých sociálních situacích. Lépe fungují např. s rodiči nebo ve známém prostředí.

Thorová (2016, s. 79) zdůrazňuje, že většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí. I když působí nejistě a otažitě, příčinou je mnohdy nejistota nebo nedostatek potřebných schopností a dovedností pro iniciaci a udržení sociálního kontaktu, což se týká zejména komunikace, která je u dětí s PAS vždy narušena. Pro děti s PAS je tedy sociální kontakt mnohdy nepříjemný, vede u nich k negativním emocím (např. frustrace nebo úzkost), což se následně manifestuje náročným chováním.

1.3.2 Komunikace

Co se týče komunikace, její hlavní formy (oční kontakt, sociální úsměv, používání jednoduchých gest) u dětí s PAS mnohdy zcela absentují. Deficity v oblasti komunikace se týkají také opožděného vývoje řeči, ztráty již naučených slov, zejména však produkce a porozumění řeči. Běžně děti s PAS nemusí vůbec reagovat na zavolání, různé pokyny, ovšem v případě podnětů, které jsou pro ně důležité (často se týkají jejich zájmů), dokážou reagovat velmi rychle. Některé děti s PAS mají velmi bohatou slovní zásobu, jiné nehovoří vůbec. Vždy bývá limitována neverbální komunikace, která je ale velmi důležitá pro pochopení smyslu sdělení (Šporclová, 2018, s. 34–35). Řeč si neosvojí přibližně polovina dětí s PAS. Nejméně je narušena řeč u dětí s Aspergerovým syndromem, u kterých je na vysoké úrovni verbální myšlení a pasivní slovní zásoba. I tyto jedinci však mají následně potíže v sociální komunikaci. V řeči dětí s PAS se také mohou objevovat specifické projevy, jako jsou idiosynkratické výrazy, neologismy, úmyslná záměna písmen ve slově, problémy jsou i v syntaxi a sémantice. Dotazování je ulpívavé, spontánní vyjadřování mívá podobu velmi krátkých sdělení. Častá je echolalie a různé verbální rituály (Thorová, 2016, s. 99–112). Hosák, Libiger a Hrdlička (2015, s. 345) uvádějí, že bývá u dětí s PAS řeč často robotická, monotónní či bezpřízvučná.

1.3.3 Představivost, zájmy, hra

Třetí oblast je úzce spojena s předchozími. Představivost se rozvíjí postupně. Důležitá je v tomto ohledu sociální nápodoba, která ovšem u dětí s PAS z velké části chybí. Později se na

základě představivosti rozvíjí plánování, přemýšlení. Tím, že u dítěte chybí schopnost imitace a symbolické myšlení, nerozvíjí se běžným způsobem hra. Hra bývá přítomna, ale má podobu různých stereotypních činností, repetitivního chování. Hra v normě je však základem dalšího psychosociálního vývoje dítěte. Vývoj hry závisí kromě představivosti také na úrovni motoriky, myšlení a sociálních dovednostech. Hra u dětí s PAS není spontánní, pestrá, často si dítě hraje samo. O nové hračky většinou nejeví děti s PAS zájem, s hračkami zacházejí nestandardně (pouze je např. roztáčejí, hází s nimi, houpou apod.), často si raději hrají s běžnými předměty (klíče, pružiny, gumičky, kolíčky na prádlo, igelitové tašky). Na vyšší úrovni se mohou objevovat stereotypní činnosti (seskupování předmětů podle určitého kritéria). Mohou mít oblibu v puzzle nebo stavebnicích, nebo pozorují předměty, přičemž mohou preferovat různé zvukové hračky. U některých dětí však může být přítomna napodobivá nebo fantazijní hra. Stereotypie se také projevuje v kresbě a zájmech. Zájmy bývají specifické. Jednat se může o encyklopedie, různé seznamy, dopravní prostředky, stavby, čísla, ale také např. fotografování (Thorová, 2016, s. 117–120). Tím, že dětem s PAS chybí dostatečně rozvinutá představivost, vnímání světa vychází zejména z percepce. Jsou tedy do jisté míry zachyceni ve vnější realitě. To také z velké části vysvětluje přítomnost stereotypie a omezenost zájmů. Mnohdy se dítě věnuje pouze smyslovým prožitkům (Adamus, 2014, s. 19–20).

2 Charakteristika středně těžkého mentálního postižení

Druhá kapitola práce se zaměřuje na problematiku středně těžkého mentálního postižení. Nejprve je podána obecná charakteristika mentálního postižení, podrobněji je popsáno středně těžké mentální postižení. Podobně jako u PAS se klasifikace mentálního postižení dotkly změny v MKN-11. Spolu s původní klasifikací mentálního postižení podle MKN-10 je v kapitole popsána i nejnovější klasifikace, jak ji uvádí 11. revize.

2.1 Mentální postižení

Ještě v nedávné minulosti byl namísto výrazu mentální postižení užíváno spojení mentální retardace. Ovšem vlivem získané pejorativní konotace nastala tato změna terminologie, která se však stále jeví jako nedostačující. V zahraničí je tak volen pojem intelektové postižení (intellectual disability) nebo výukové obtíže (learning difficulty). Podobně bylo upuštěno od pojmů označujících formy mentálního postižení (tj. debilita, imbecilita, idiocie či idioimbecilita) nebo popisujících symptomatiku (mentální defekt). V pedagogické nebo poradenské praxi je preferován termín mentální postižení, nicméně lze se setkat i s výrazem oslabení kognitivního výkonu, který ale není synonymem pro mentální postižení. Vyjadřuje snížení kognitivní výkonnosti, které nedosahuje úrovně mentálního postižení (Valenta, Michalík a Lečbých, 2018, s. 31–34).

Mentální postižení bylo v MKN-10 ještě stále označeno již neužívaným termínem mentální retardace a je vymezeno jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami“ (ÚZIS, 2023). Mentální postižení spadalo v MKN-10 pod tzv. Poruchy duševní a poruchy chování. Je označeno kódem F70–F79, přičemž pod kódem F70 se nachází lehké mentální postižení, pod kódem F71 střední mentální postižení, pod kódem F72 těžké mentální postižení a pod kódem F73 hluboké mentální postižení. Dále se rozlišuje jiné mentální postižení (F78) a neurčené mentální postižení (F79), do kterého spadá mentální deficit nervové soustavy a subnormalita nervové soustavy (ÚZIS, 2023). V DSM-V lze též nalézt rozdělení mentálního postižení na lehké, střední, těžké a hluboké (Zikl, 2021, s. 22).

V MKN-11, jehož česká verze byla vydána v únoru roku 2024, se již kategorie mentálního postižení neobjevuje. Mentální postižení je zařazeno pod kód 6A00, tj. Poruchy vývoje

intelektu. Poruchy vývoje intelektu jsou pojímány jako skupina „*etiologicky rozmanitých stavů vznikajících během vývojového období. Jsou charakterizovány významně podprůměrnou úrovní intelektových funkcí a adaptivního chování*“ (ÚZIS, 2024). V tomto kontextu se pak rozlišuje mírná, středně těžká, těžká a hluboká porucha vývoje intelektu, dále pak dočasná porucha vývoje intelektu a neurčené poruchy vývoje intelektu. K poruchám vývoje intelektu je pak řazena i porucha autistického spektra (ÚZIS, 2024). V MKN-11 je tak termín mentální nahrazen pojmem intelektuální a namísto termínu retardace je voleno sousloví vývojová porucha. Tímto se také blíží MKN-11 americkému DSM-V, v němž lze mentální postižení nalézt pod označením porucha vývoje intelektu (Girimaji a Pradeep, 2018, S69).

V DSM-V je mentální postižení definováno následovně: „Porucha intelektu je charakterizována deficitem obecných duševních schopností, jako je uvažování, řešení problémů, plánování, abstraktní myšlení, úsudek, studium a učení se na základě zkušenosti“ (Zikl, 2021, s. 19).

V MKN-10 je středně těžké mentální postižení primárně vymezeno prostřednictvím inteligenčního kvocientu (IQ), které se v tomto případě nachází v rozmezí hodnot 35–49 (ÚZIS, 2023), zatímco v MKN-11 není zdůrazněna primárně hodnota IQ, i když v základním vymezení je uvedeno, že se intelektové funkce nachází přibližně pod 2,3. percentilem, resp. jsou přibližně dvě a více směrodatné odchylky pod průměrem. Kromě úrovně intelektových funkcí je však zdůrazněn též deficit v oblasti adaptivního chování (ÚZIS, 2024). Jak však zdůrazňují Valenta, Michalík a Lečbych (2018, s. 36), k diagnostikování mentálního postižení nepostačí pouze určení hodnoty IQ, a to na základě psychomotorických testů. Zapotřebí je komplexní vyšetření jedince, tedy analýza klinických nálezů, adaptačního chování, přičemž vždy je nutné zohlednit i kulturní zázemí. Nezbytné je také získání anamnézy od rodičů.

Prevalence mentálního postižení činí přibližně 3–4 %, nicméně dětí, které potřebují ve školním prostředí podporu z důvodu nižšího intelektu, je 10–14 % (Zikl, 2021, s. 24). Nejvíce jsou zastoupeni jedinci s lehkým mentálním postižením (85 %), u středně těžkého postižení se jedná o 10 %, u těžkého mentálního postižení 4 % a hluboké mentální postižení je zastoupeno 1 % (Hosák, Hrdlička a Libiger, 2015, s. 332).

Příčiny mentálního postižení lze rozdělit na endogenní a exogenní. K endogenním faktorům se řadí genové mutace, chromozomální aberace, nebo i škodlivé vlivy, které působí na plod v prenatálním období. V prenatálním období se jedná zejména o metabolické poruchy, nicméně nejčastější jsou příčiny genetické. Přibližně u 21 % všech osob s mentálním

postižením se jedná o dědičné metabolické onemocnění typu fenylylketonurie. Z chromozomových aberací je nejznámější Downův syndrom, který je způsobený trizomií 21. chromozomu, což je příčina 23 % případů těžkého mentálního postižení. Každým rokem se v ČR narodí přibližně 70 dětí s Downovým syndromem, přičemž rizikovým faktorem je věk ženy nad 35 let. Z dalších prenatalních vlivů jsou významné faktory environmentální, jako je onemocnění zarděnkami v době těhotenství, kongenitální syfilis, toxoplazmóza, otravy olovem, ozáření, nedostatečná výživa matky, ale též zneužívání návykových látek v těhotenství. V perinatálním období se může rozvinout mentální postižení vlivem mechanického poškození mozku během porodu, nebo v důsledku hypoxie či asfyxie. K dalším faktorům patří předčasný porod, nízká porodní váha, těžká nefyziologická novorozenecká žloutenka. Příčinou mohou být i faktory objevující se až v postnatálním období. Jedná se o zánět mozku způsobený mikroorganismy (klíšťová encefalitida nebo meningitida), mechanickými vlivy (trauma, krvácení do mozku, nádorové onemocnění). Specifickou skupinu představují faktory vnějšího prostředí, ve smyslu podnětnosti prostředí v rámci vývoje dítěte. Jedná se však spíše o deprivaci potřeb. Vhodnými a včasně zahájenými intervencemi lze intelektový deficit odstranit. Mentální postižení pak v tomto případě není považováno za trvalou poruchu (Bartoňová, 2019, s. 23–25). Jestliže nastane výrazné snížení intelektu až po dosažení druhého roku věku dítěte, nejedná se již o mentální postižení, ale o demenci (Hosák, Hrdlička a Libiger, 2015, s. 333). V DSM-V je však uvedeno, že lze diagnostikovat mentální postižení, pokud se u jedince objeví před dosažením 18. roku věku dítěte (Černá et al., 2015, s. 104).

K mentálnímu postižení se často přidružují jiná onemocnění a poruchy. Jednat se může o PAS, epilepsii, obrnu, hluchotu či slepotu nebo srdeční choroby (Hosák, Hrdlička a Libiger, 2015, s. 333).

2.1.1 Středně těžké mentální postižení

U středně těžkého mentálního postižení je inteligenční kvocient v rozmezí hodnot 35–49. V minulosti bylo označováno jako imbecilita, středně těžká mentální subnormalita nebo středně těžká oligofrenie. Vývojové postižení je závažné. Většinou je rozpoznáno již v kojeneckém věku, nejpozději v batolecím věku (Procházková, 2023, s. 36). Nejčastěji vzniká na základě poškození centrální nervové soustavy. Často jsou přítomny další poruchy a postižení, jako je epilepsie, mozková obrna nebo PAS.

Myšlení a řeč jsou u těchto osob výrazně omezené, podobně jako sebeobslužné dovednosti (Kudláček a Ješina, 2014). Vývoj řeči probíhá zpomaleně, což je dáno celkovým zpomalením vývoje v oblasti rozumových schopností. Lidé se středně těžkým mentálním postižením si osvojí řeč na úrovni šestiletého až sedmiletého dítěte, nejčastěji však řeč odpovídá čtyřletému dítěti. Se slovy pracují jako s předpojmy, kategorizace nebo zobecnění vycházejí z podobnosti nebo určitých rysů (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018, s. 290). I v dospělosti tak zůstává řeč osob se středně těžkým mentálním postižením jednoduchá. U některých jedinců nemusí být vůbec rozvinuta verbální složka řeči, většinou jsou však tyto jedinci schopni základního dorozumění s druhými (Procházková, 2023, s. 36).

Zpomalen bývá i vývoj hrubé a jemné motoriky. Lidé se středně těžkým mentálním postižením bývají motoricky neobratní, mohou mít problémy s koordinací pohybu nebo s jemnou motorikou. Přítomna bývá emocionální labilita, kdy se mohou dostavovat nepřiměřené afektivní reakce (Bazalová, 2014, s. 24). Mnohdy se afekty dostavují v reakci na frustraci jedince (Szafranski, 2019, s. 130). Žáci se středně těžkým mentálním postižením tak značně profitují z různých intervencí, pokud jsou včasné zahájeny. K prvním intervencím patří Vojtova metoda, která má vysokou úspěšnost (Bazalová, 2014, s. 69). Vojtova metoda je založena na provokování reflexních odpovědí na základě určité polohy, v níž dítě musí po určitou dobu setrvat. To bývá pro dítě nepříjemné, proto může i křičet, nicméně důvodem není pociťovaná bolest. Pomocí stlačení v konkrétní pozici jsou aktivovány svalové řetězce, které dítě nedokáže spontánně zapojit. Tím je následně možné začít rozvíjet určitou motorickou schopnost. Jinou alternativou je Bobath koncept. Tato forma terapie je komplexní, vychází z běžných denních aktivit. Důležitá je spolupráce fyzioterapeuta, ergoterapeuta a logopeda. Pracováno je s dotekem, vibrací, trakcí, tedy natahováním, dále tlakem do kloubu. Žáci se středně těžkým mentálním postižením však z hlediska celkového vývoje profitují i z dalších metod terapie, jako je hipoterapie, canisterapie, míčkování, klasická masáž nebo Snoezelen (Bachárová a Nováková, 2023).

Většinou jsou tyto jedinci schopni sebezpeče s určitou dopomocí druhé osoby. Často dokážou s různou mírou podpory žít i samostatně, mohou si osvojit základní dovednosti v oblasti zdraví a zajištění vlastního bezpečí (Boat a Wu, 2015, s. 170). Nutná však nejčastěji bývá dopomoc druhých osob, včetně odborníků, jako jsou terapeuti, sociální pracovníci. Mnozí potřebují opatrovníky, který za ně realizuje různé právní úkony. Zvládání dospělého života obnáší nutnost zajištění základních potřeb, jednání na úřadech apod. Lidé se středně těžkým

mentálním postižením se však v těchto situacích příliš neorientují. Příznivější prognózu mají jedinci, kterým se dostalo včasné péče a podpory (Szafranski, 2019, s. 130–132).

3 Žák s PAS a středně těžkým mentálním postižením

V textu byla problematika PAS a mentálního postižení podána z velké části odděleně. Bylo tak možné poukázat na specifika obou těchto neurovývojových poruch. Každá ze samostatných kategorií je již sama o sobě bariérou k úspěšnému fungování v životě, ve smyslu tradičního pojetí toho, co je majoritní společností považováno za úspěšné.

Třetí kapitola popisuje, v jakém typu ZŠ absolvují žáci s PAS a STR povinnou školní docházku a jaká jsou specifika při edukaci těchto žáků. Bude vysvětlen termín náročné chování, nejobvyklejší projevy takového chování u žáků s PAS a STR a možnosti, jakými lze náročnému chování ve školním prostředí předcházet.

3.1 Povinná školní docházka žáka s PAS A STR

Před rokem 1989 byla valná většina dětí s PAS a mentálním znevýhodněním zbavována povinnosti školní povinné docházky a spousta z nich byla umístěna do tehdejších ústavů sociální péče. Žáci s PAS bez mentálního handicapu, kteří se ve školách běžného typu vzdělávali, byly vzdělávány bez odpovídající diagnostiky, což neznázka vedlo k jejich umístění do škol zvláštních a pomocných, a to právě kvůli náročnému chování. Po pádu totality začalo docházet ke změně. V roce 1997 vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato skutečnost umožnila vznik prvních tříd, speciálně určených pro autisty. Další podstatnou změnou, bylo zavedení dvou pedagogických pracovníků do těchto tříd. (Žampachová, Čadilová, 2021)

Dnešní standart je, chválabohu odlišný než v dobách předrevolučních. Základní vzdělání v současné ČR patří všem žákům. I těm s nejtěžšími druhy postižení. V současné době je trendem, aby i děti s mentálním znevýhodněním a PAS, měly možnost docházet do škol běžného vzdělávacího typu. U dětí se středně těžkým postižením je dnes integrace do škol běžného vzdělávacího typu možná. Ovšem v případě takto znevýhodněných to není snadné (Thorová, 2016).

V kombinaci středně těžkého mentálního znevýhodnění a PAS je dominující znevýhodnění mentální. Tento fakt je významnou predispozicí pro zařazení do speciálního vzdělávacího program určeného pro žáky s těžším postižením. Tito žáci se v současnosti vzdělávají v základních školách speciálních pro žáky s mentálním znevýhodněním nebo jsou integrováni do škol zřízených dle dle § 16 odst. 9 školského zákona, určených pro děti s lehkým mentálním znevýhodněním. Tím je možné žákům zajistit dostatečnou a komplexní podporu, zvyšující nejen jejich možnosti společenského uplatnění, ale především kvalitu jejich života.

Speciálně pedagogický přístup je také velkou pomocí rodičům těchto žáků, kteří nemohou dětem poskytnout takto specializovanou péči (Thorová, 2016).

Z důvodu lepší adaptace na školní prostředí bývají děti s PAS a středně těžkým mentálním postižením zařazeny do přípravné třídy základní školy speciální. Docházka do přípravné třídy není považována za součást plnění povinné školní docházky. V těchto třídách bývají čtyři až šest žáků, čímž je možné zajistit individuální přístup a potřebnou podporu.

3.2 Specifika ve vzdělávání žáků s PAS a středně těžkým mentálním postižením

Žák potřebuje zajištění podmínek, ve kterých bude úspěšný, aktivní a bude se v něm cítit dobře (Adamus, 2019, s. 34–36). Pro efektivní vzdělávání je třeba vycházet z potřeb, které ze symptomů diagnózy vyplývají. Strukturované učení, vizualizace a využívání alternativních způsobů komunikace by spolu s individuálním přístupem k žákovi, měl být základ. Důležitou úlohu ve vzdělávání žáka s PAS a STMR hraje **smyslová výchova**, jež je podstatnou součástí osnov RVP ZŠS. Rozvíjí vnímání žáka, jeho reakce na podněty. Stimulace smyslů je u těchto žáků důležitá, jejich smyslové vnímání, tolik potřebné pro edukaci, může být i velmi vážně narušeno nebo pozměněno. Což velmi úzce s náročným chováním souvisí. Používání různých smyslových pomůcek a aktivit pro zklidnění a regulaci senzorického vnímání (senzorické místnosti, hmatové desky, zvukové a světelné stimulace) je velmi žádoucí. Naprosto nezbytná je podpora pozitivního chování žáka. Posilovat takové žádoucí chování pomocí odměny a motivace je, na rozdíl od trestů a restrikcí, cesta k efektivnímu vzdělávání těchto žáků. (Felcmanová, 20k případě náročného chování těchto žáků je třeba strategií, pro jeho zvládnutí. Ve všech školách vzdělávající žáky s PAS, by tak měly být zaváděny nejen intervenční, ale hlavně preventivní strategie, které eliminují vliv spouštěčů na chování těchto žáků. Přístup pedagogických pracovníků je tudíž velmi důležitý. Měli by být schopni se snažit porozumět potížím žáka a přičinám některých forem chování, které mohou v prostředí třídy vést k narušování práce ostatních, nebo dokonce ohrožení jejich bezpečnosti. V důsledku toho i vyčlenění žáka z třídního kolektivu. Tím by ovšem jeho integrace do vzdělávacího procesu ztrácela smysl, nebo by byl tento postup i kontraproduktivní. (APIV B, 2022).

3.3 Náročné chování žáka s PAS a STR

Termín náročné chování nahradil dříve užívaný pojem problémové chování. Preferovaný pojem náročné chování je pojímán jako zastřešující pro označení „*chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole*“. Nový termín reflektuje skutečnost, že vyhodnocení určitého chování jako problémového je vždy subjektivní. Určitou formu chování může jeden učitel vnímat jako součást běžného bio-psycho-sociálního vývoje, jiný učitel jej může považovat za nevhodné. Navíc má pojem „problémový“ negativní konotaci (Felcmanová et al., 2021, 10).

Náročné chování u žáků s PAS může mít mnoho podob. Často je za náročné chování označováno myšlenkové zaujetí, provádění ulpívavých a neodklonitelných činností, se stereotypními projevy nebo manýrováním (Thorová, 2016, s. 120).

Nejčastěji se k problémovému chování u žáků s PAS řadí náhlá změna v chování, podrážděnost, špatná nálada, agresivní projevy (vůči sobě nebo druhým), záchvaty zlosti, úzkostné stavy, rozrušenost, bezcílné pobíhání či poskakování, náhlý křik, strnulý pohled, točení se kolem vlastní osy, problémy se spánkem nebo příjmem potravy, s vyprazdňováním, hypersenzitivita, pláč bez viditelných příčin nebo tiky a grimasy (Šporclová, 2018, s. 79). Jednat se může také o vulgarismy, plivání nebo nevhodné sexuální projevy (Bazalová, 2017, s. 23).

Thorová (2016, s. 132–138) detailněji popisuje náročné chování spojené s percepcí. Jedná se zejména o hypersenzitivitu (přecitlivělost), nebo naopak malou citlivost (hyposenzitivitu). Za přecitlivělost se považují i úzkostné, panické reakce, vyhybavé chování, záchvaty vzteku nebo křiku nebo jiné silné vyjadřování nelibosti. Již Kanner popsal neobvyklé vjemové hmatové a čichové percepcce, nicméně později bylo prokázáno, že se změny v citlivosti objevují u všech smyslů. Přecitlivělost se může s věkem vytrácet, nebo alespoň snižovat, ovšem u některých jedinců s PAS přetrvává. Hypersenzitivitu lze také cíleně snižovat pomocí různých behaviorálních technik, s využitím speciálně pedagogických metod či speciálních metod, k nimž patří i Snoezelen. U zrakového vnímání se objevuje ulpívání zraku, které může mít podobu strnulého zírání. Dětem s PAS mohou činit potíže některé zrakové podněty (blesk fotoaparátu, prudké sluneční světlo, světlo zářivky, ale i světlo vycházející z televizoru nebo počítače). Hypersenzitivita u sluchových podnětů se může projevovat prožitkem bolesti na běžné zvuky (startující auto, šum moře), vyšší hluk (vrtačka, mixér, letadlo) může vyvolávat až panickou reakci. Dětem s PAS však může činit problémy i hlasitější hovor nebo řeč více lidí v jedné místnosti. Obtížně zvládatelné mohou být také krátké ostré zvuky (smrkání,

kýchnutí, štěkání psa či domovní zvonek). Navíc může docházet k vytváření asociací, kdy dítě následně reaguje panikou, agresí nebo úzkostí pouze při pohledu na věc či jev, s nímž má tuto nepříjemnou zkušenost. Děti s PAS mohou reagovat i agresivně, nebo si často zakrývají uši. Zakrývání uší se ale objevuje i v situacích, které jsou pro dítě nepříjemné. Příkladem je kontakt s neznámou osobou. Na hluk mohou děti reagovat také broukáním nebo odříkáváním textů. Zároveň se ale děti mohou fixovat na určité zvuky či melodie (např. znělka oblíbeného seriálu, určitá reklama). Hypersenzitivita vz oblasti chuti vede k vybíravosti v jídle, děti však mohou konzumovat i nestravitelné předměty (mýdlo, lepidlo). Často se objevuje autostimulační činnost spojená s chuťovými podněty (nutkavé olizování předmětů, vkládání předmětů do úst). Podobně vadí čichové podněty, které mohou u dětí s PAS vyvolávat až zvracení. Některé děti však mohou preferovat určité vůně, čehož lze opět využívat v rámci různých odborných intervencí. Nechuť k fyzickému kontaktu může souviset s přecitlivělostí v oblasti hmatu. Pro děti s PAS může být problematické i oblečení, mohou se tak vysvlékat donaha. Často vadí knoflíky, pásky nebo rukavice. Porušeno může být i vnitřní cití, což se projevuje neschopností vnímat chlad nebo horko, pociťovat žízeň či hlad. Typický je posunutý práh bolesti, a to oběma směry. Děti tak mohou být velmi přecitlivělé na banální vyšetření, jiné nereagují na silnou bolest spojenou se zánětem slepého střeva.

Velmi rizikové je sebezraňování. Většinou se děti s PAS nezraňují úmyslně. Toto chování se nejčastěji pojí s přítomným mentálním postižením nebo se stereotypním chováním. Jedná se o sebekousání, bouchání hlavou o zdi, škrábání se, bouchání předmětem do hlavy, bouchání do sebe vlastními končetinami nebo předměty, vytrhávání vlasů, dloubání se do očí, vytahování kůže nebo polykání vzduchu. Sebezraňování bývá přítomno přibližně u 20-43 % dětí s PAS. Někdy musí děti nosit ochranné helmy nebo rukavice, což ale často úkorně snášejí. Mnohdy pomůže přistoupení k užívání psychofarmak. Důvody pro sebezraňování nemusí být spojeny pouze s nepohodou či vystavením dítěte s PAS nepříjemným podnětům. Jednat se může i o příjemnou sebestimulaci, nebo děti mohou postřehnout, že tímto způsobem poutají pozornost, nebo se jim dostane určité výhody (pamlsek, hračka). Určení příčiny sebezraňování je klíčové pro zahájení vhodných intervencí (Hrdlička, 2020, s. 128–129). Puš (2016) uvádí, že přítomnost sebezraňování, nebo agresivního jednání vůči druhým dětem, ale též různé silné afekty, bývají často důvodem, proč nenavštěvuje žák s PAS školu v hlavním vzdělávacím proudu. Děti jsou nebezpečné sobě a okolí. Dostávají se tak do sociální izolace, což je ovšem v rozporu s požadavkem na jejich začleňování do kolektivu vrstevníků, obecně do společnosti.

Náročné jsou i některé motorické projevy dětí s PAS, a to stereotypní a bizarní pohyby rukou a nohou, celého těla nebo motorické tiky. Zvláštní pohyby dětí s PAS bývají rozmanité. Jednat se může o třepavé nebo krouživé pohyby rukou a prstů, kmitání prstů před obličejem. Tyto pohyby dětí s PAS často fascinují, nedokážou s nimi přestat. Dostavit se mohou nejen v návaznosti na nepříjemné podněty, ale i libé prožitky (radost, provádění oblíbené činnosti), nebo se objevují v důsledku nepříjemných emočních stavů. Autostimulační, déle trvající stereotypní projevy mohou děti s PAS uklidňovat, jindy ale slouží k vyplnění volného času. U dětí se závažnou formou PAS se může jednat o jedinou činnost, kterou tráví volný čas, neboť si nebyly schopny osvojit základy složitější hry. Stereotypní projevy mohou být kombinovány s manipulací s různými předměty. Motorické tiky jsou přítomny přibližně u 10 % dětí s PAS a jsou mnohem hůře ovlivnitelné (Thorová, 2016, s. 140–143).

Vhodné reakce na motorické projevy dětí, ale též různé afekty, nebo i sebezraňování, zahrnují nejčastěji ignoraci, zrcadlení, odvedení pozornosti. Ignorace bývá vhodná v případě, kdy se dítě snaží tímto způsobem získat určitou výhodu. Nelze však k ní přistoupit, pokud je ohroženo zdraví dítěte či jiného osoby, majetku. Navíc se rodiče dětí s PAS často setkávají s odsuzující reakcí okolí, k ignorování náročného chování tedy vlivem sociálního tlaku nepřístupují, což může vést ale k zesílení chování dítěte. Zrcadlení znamená, že druhá osoba kopíruje určité chování dítěte s PAS. Jedná se o určitou variantu ignorace. Mnohdy však může pomoci otevřená komunikace a hledání jiné formy chování, společensky více přijatelné (Puš, 2016).

Vždy je nutné vnímat dítě s PAS jako jedinečné. Mnohé formy náročného chování mají jasnou příčinu. Klíčové je porozumět tomu, co určité náročné chování spouští. Následně jsou hledány vhodné způsoby, jak tyto projevy snížit, nebo zcela odstranit (Šporclová, 2018, s. 79). Důležitá je ovšem také výchova. Vhodným přístupem k dítěti lze zavčas potlačit určité projevy nevhodného chování. Naopak nevhodný přístup k dítěti s PAS může vést k náročnému chování, které je však vždy přítomnost v případě závažnějšího postižení dítěte.

3.3.1 Prevence a řešení náročného chování žáků s PAS ve školním prostředí

Ke zvládnutí náročného chování u žáků s PAS se užívají behaviorální techniky. Osvědčuje se sociální učení, v některých případech pomáhá strukturalizace a vizualizace nebo užití některé z forem alternativní a augmentativní komunikace (Bazalová, 2017, s. 25). Zapotřebí je

individuální přístup, úprava prostředí, učení důležitým dovednostem či posilování sociální motivace (Šporclová, 2018, s. 62).

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) nahrazuje nebo doplňuje mluvenou řeč. U žáků s PAS bývá nenahraditelná. Výrazně snižuje přítomnost náročného chování, což je důležité pro přijímání ostatními žáky a dobré fungování ve třídě. K AAK patří např. znaková řeč, Makaton, piktogramy, PECS (Picture Exchange Communication System) či VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) nebo fotografie či piktogramy (Kejklíčková, 2016, s. 137–140).

Strukturované učení je založeno zejména na strukturování prostoru (školní lavice, prostředí třídy) a času (časový rozvrh, vizualizovaný denní program). Žák s PAS se tak může snáze orientovat, cítí se bezpečněji. Pro zvládnutí určitých nových činností nebo aktivit náročných pro žáky s PAS jsou vytvářena schémata po sobě následujících činností, vedoucích ke stanovenému cíli. Jakmile jsou činnosti více zautomatizovány, schéma je možné zjednodušit. K vizuální podpoře jsou využívány konkrétní předměty, fotografie, piktogramy apod. (Bartošíková, 2020, s. 1-2). Speciálně pro děti s PAS byl vyvinut TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) strukturovaného učení. Je zaměřen zejména na oblasti triády postižení. Důraz je v něm kromě strukturalizace a vizualizace také na individuální přístup k dítěti a vhodné motivaci. Nutné je nalézt pro každého žáka s PAS vhodnou formu odměny, která bude motivovat jedince k tomu, aby nahradil náročné chování jiným, vhodnějším vzorcem. Odborníci v poslední době úspěšně aplikují u dětí s PAS terapeutickou metodu ABA, což je aplikovaná behaviorální analýza. Také metoda ABA bývá velkou měrou zaměřena na zvládnutí náročného chování žáků s PAS (Šporclová, 2018, s. 64-65).

Ve školním prostředí je přístupováno k užití pozitivní podpory chování, zaměřené na naplňování potřeb a funkcí chování, nazvané PBIS (Positive Behavioral Intervention and Support). Pracováno je na třech úrovních, jimiž jsou prevence, zvýšená podpora a intenzivní podpora. První úroveň je dostačující přibližně pro 90 % žáků. Je založena na formulaci pozitivních a jasných očekávání (3–5), která zároveň reflektují základní normy školy. Očekávání jsou vizualizována. Se všemi žáky je prováděn nácvik vhodného chování, které učitel nejprve předvede. Za správné provedení jsou žáci odměněni. Tým pedagogů ve škole by měl vytvořit soubor účinných reakcí na náročné chování žáka s PAS (např. ignorace, neverbální signál či podpora regulace rozrušení žáka). Na druhé úrovni dochází ke zvýšenému posilování žádoucího chování žáka. Důležité je, aby takto jednali vůči žákovi s PAS všichni

učitelé, kteří jej vzdělávají. Na třetí úrovni dochází k zapojení externích odborníků (Felcmannová et al., 2021, s. 30–34).

Jak zdůrazňují Cottini et al. (2017, s. 84–85), regulace náročného chování žáka s PAS představuje pro učitele situaci, na kterou není náležitě připraven. Přirozená je pak defenzivní reakce. Žák je odveden mimo třídu, nebo jsou různým způsobem omezovány rušivé vzorce chování. Efekt tohoto přístupu je ale omezený, navíc je žák vyloučen z kolektivu. Cílem by mělo být budování potřebných sociálních dovedností a rozvoj důležitých kompetencí, zejména komunikačních. Z tohoto důvodu je PBIS mnohem vhodnější než jednorázové nebo opakované potlačování krize. Základem je vždy detailní a systematické posouzení příčin výskytu náročného chování. Učitel by měl realizovat funkční analýzu, v níž se zaměří na spouštěče, frekvenci, intenzitu, délku trvání či časové souvislosti konkrétního náročného chování.

Některé výše uvedené postupy využívaly školy již v minulosti, ovšem nejednotně či jen v rámci různých tříd. V rámci PBIS jsou však vytvářena pravidla, očekávání i konkrétní intervence pro celou školu a všechny třídy ve stejné podobě. Nezbytnou podmínkou je vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků v metodě (SOFA, 2023). Kromě strukturovaného učení, vizualizace a PBIS by měli učitelé aplikovat i další postupy k prevenci a zvládnutí náročného chování žáků s PAS. Jednat se může o užívání antistresových pomůcek, pomůcky pro bezhlučný pohyb rukou a nohou, aromatoerapeutické tyčinky nebo zařazování pohybových a relaxačních chvil, a to jak v rámci prevence, tak i jako řešení náročného chování žáka s PAS (Felcmannová et al., 2021, s. 24–28).

4 Využití metody Snoezelen u žáků s PAS a se středně těžkým mentálním postižením

V kapitole je nejprve stručně charakterizována metoda Snoezelen. Dále jsou uvedeny její přínosy, ale i limity využití, se zřetelem k žákům se PAS a se středně těžkým mentálním postižením. V závěru kapitoly je detailněji uvedeno užití metody Snoezelen jako cíleného postupu k prevenci nebo snížení intenzity, případně odstranění některých forem náročného chování, které jsou u těchto žáků přítomny.

4.1 Popis metody Snoezelen

Termín Snoezelen je kombinací dvou nizozemských slov „*snuffelen*“, což znamená čichat, zkoumat, a „*doezelen*“, překládáno jako odpočívat, relaxovat. Jedná se tedy o kombinaci sensorické stimulace, facilitující aktivizaci, s relaxací. V zahraničí je kromě termínu Snoezelen někdy užíván pojem „*multisenzory environment*“, tj. multisenzorické či vícesmyslové prostředí (Fertařová a Ondřiová, 2020, s. 46).

„Koncept Snoezelen je terapeutickou, podpůrnou či volnočasovou metodou, jejíž podstata tkví ve využití strukturovaného multismyslového prostředí jako prostředku ke smyslové stimulaci, rozvoji vnímání a aktivního učení, ke zklidnění a relaxaci, k rozvoji socializace a komunikace dětí i dospělých se zdravotním postižením, ale také seniorů a dalších marginalizovaných skupin“ (Janků, 2022, s. 2).

Metoda Snoezelen je řazena k nefarmakologické, fyzikální léčbě. Představuje speciálně pedagogickou metodu nebo formu terapie, která je užívána v rámci rozvoje osobnosti, často v souvislosti s edukací žáků se SVP. Má široké využití u osob s různým typem postižení, nicméně pojmána je také jako vhodný způsob trávení volného času, při kterém dochází k rozvoji vnímavosti, získání nové smyslové zkušenosti (Zrubáková a Bartošovič, 2019, s. 37-42). Možnost aplikace Snoezelen pro všechny cílové skupiny, bez ohledu na věk či schopnosti jedince, činí tuto metodu využitelnou i pro jedince se zdravotním postižením, resp. právě pro tuto cílovou skupinou byla metoda Snoezelen využita. V současné době má významné zastoupení nejen u žáků s PAS, mentálním postižením, poruchami chování, ale velmi často je k ní přistupováno u osob s demencí, traumatickým poraněním mozku, chronickou bolestí nebo u osob, kterým je aplikována paliativní péče. Nicméně z metody mohou profitovat i zcela zdraví lidé (Pipeková a Viktorin, 2021, s. 11-12). Zdravé populaci jsou místnosti Snoezelen k dispozici např. i na letištích (ISNA-MSE, 2024).

Metoda by měla být vždy aplikována ve speciálních místnostech, se souborem multifunkčních zařízení a pomůcek, které stimulují smysly. Měla by být prováděna personálem vzdělaným v metodě. Multismyslové prostředí značí aktivní stimulaci pomocí světelných, zvukových, čichových, chuťových a hmatových podnětů. Působí však i na propiocepci a vestibulární systém (Zrubáková a Bartošovič, 2019, s. 37-42). Metoda má velmi dobré, empiricky doložené účinky rehabilitační, kompenzační nebo reedukační (Janků, 2019, s. 9).

Nejčastěji bývá ve Snoezelen místnosti stimulován zrak. K tomu slouží různé bublinkové válce, optická vlákna, projektory s obrázky různé tematiky, ovládací panely se světelnými efekty, plazmové válce, koule reagující na dotek. Žák může sledovat pohyb objektů, fixovat zrak, vliv mají i barvy, které mohou na různé jedince působit specifickým způsobem. Sluch je stimulován prostřednictvím hudby, hudebních nástrojů, zpívání, k čemuž se využívá klasická, relaxační hudba, audio-pohádky, rytmická hudba. Ke stimulaci čichu slouží vonné oleje, vůně z aromadifuzéru, ale též běžné předměty, jako je pomeranč, jablko, květy, skořice, vanilka. S čichem se úzce pojí chuť. Využívány jsou sáčky na cucání, během relaxace lze podávat a ochutnávat různé nápoje, potraviny. V případě hmatu je využíváno mnoho různorodých struktur, kvalit materiálu, podložek, polštářů, vaků, masážních vibračních přístrojů, hmatových stěn, ale i běžných dostupných pomůcek, jako jsou houby, kartáčky, masážní míčky nebo modelovací hmoty. Ke stimulaci vestibulárního a propioceptivního systému slouží vodní postel, rovnovážné pomůcky, kuličkový bazén, houpací křesla, houpačky, míče, polohovací vaky nebo trampolína (Zrubáková a Bartošovič, 2019, s. 37-38).

Metoda Snoezelen je využívána již více než 60 let. Nejprve byla zastoupena jen ve vybraných zemích (USA, Nizozemí, Velká Británie, Německo). Její rozvoj je spojován s americkými psychology Clelandem a Clarkem, kteří v roce 1966 o její aplikaci u osob s vývojovými vadami, hyperaktivitou, PAS a mentálním postižením, a to s cílem zlepšit jejich komunikační a smyslové schopnosti a dovednosti, ale též se záměrem zmírnit náročné chování. Vytvořili první multisenzorickou místnost, kterou nazývali Sensory cafeteria. Na jejich práci navázali Nizozemci Ad Verheul a Jan Hulsegge, kteří ji začali používat v rámci institucionální péče u osob s těžkým mentálním a kombinovaným postižením, formou volnočasové aktivity. V roce 1978 vybudovali první mobilní Snoezelen ve stanu, přičemž jeho vybavení obměňovali každý rok. O pět let později byla vytvořena první Snoezelen místnost v pevné budově. Postupně začal být po jejich vzoru uplatňován koncept Snoezelen i v jiných zemích. V místě působiště Ad Verheula a Hulsegge se dnes nachází velké Snoezelen centrum, o rozloze 350 m², které slouží nejen k terapeutickým účelům u různých cílových skupin, ale také se v něm pořádají

různé konference a vzdělávací akce. Celý koncept je dále rozvíjen. V současné době je tak ve Snoezelen místnostech využívána i digitální technika. V České republice vznikla první Snoezelen místnost na základní škole v Blansku v 90. letech minulého století. V současné době mají multisenzorické místnosti různé sociální služby, neziskové organizace, ale i školy, především školy ve speciálním segmentu vzdělávání. Zajištěno je i vzdělávání v konceptu Snoezelen. Poprvé byl začleněn do vysokoškolského vzdělávání v roce 1997, a to na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. O využívání metody v pedagogické praxi se významně zasadila také psycholožka Hana Stachová, která v roce 2003 uspořádala konferenci na toto téma, v němž především reflektovala vlastní zkušenost se Snoezelen. K dalším propagátorkám metody Snoezelen patří Kateřina Janků (dříve Vitásková) a Renáta Filatova, která se nejprve zaměřila na výrobu některých pomůcek využívaných v multisenzorické místnosti, podílela se také na vybavení místnosti Snoezelen v ostravském ústavu sociální péče. Filatova je v současné době prezidentkou české pobočky ISNA-MSE, která pořádá certifikované vzdělávací kurzy. Celosvětově má záštitu nad rozvojem a uplatňováním konceptu Snoezelen Ad Verheul (Janků, 2019, s. 9-15).

Filatova (2020, s. 3) uvádí, že metoda Snoezelen neznačí pouze multisenzorickou místnost, ale zejména specifický způsob práce, který má široké využití ve speciální pedagogice, nebo též v klinické praxi. Metodu vždy provádí proškolený speciální pedagog, který pracuje pod supervizí.

4.2 Přínosy a limity metody Snoezelen

Jedinečnost metody spočívá v možnosti individuální práce s klientem. Akcentuje svobodu, respekt, motivaci, toleranci k tempu, možnostem a potřebám každého klienta. Umožňuje také navázat s klientem hluboký vztah, podporuje sdílení. Metodu je možné využívat při práci s jednotlivcem či skupinou. Dobře je vyvážena aktivace i relaxace. Je prokázáno, že zlepšuje zdravotní stav klientů, kdy dochází ke zmírnění, nebo i úplnému odstranění některých symptomů a potíží klienta. Zásadní je vstupní diagnostika, dobrá znalost klienta.

Úspěšnost je dána třemi složkami, které tvoří tzv. Snoezelenový trojúhelník. Prvním je prostředí, které je uspořádáno dle určitých pravidel, podmínek a standardů. Dále se jedná o osobnost jedince, která je rozvíjena specifickým způsobem, s respektem k jeho charakteristikám, možnostem i cílům terapie. V tomto ohledu je pak zásadní působení třetího elementu, jímž je průvodce metodou. K hlavním principům patří individuální, nedirektivní

přístup, možnost volby, časová adekvátnost, zpětný a pozitivní efekt, odborná, profesionální a vhodná volba užitých metod a technik, přičemž velmi důležitý je i vztah mezi odborníkem a klientem a vzájemná komunikace. (Janků, 2019, s. 18-19).

Přínos pro klienta je značný. Spočívá především v možnosti odpoutat se od běžného prostředí, poznat jiný prostor, v němž je možné rozvíjet vybrané schopnosti a dovednosti či působit na některé symptomy způsobem, který jiné speciálně-pedagogické metody nenabízí. Dochází k relaxaci, uklidnění, navození pocitu pohody, na což navazuje plánovaná aktivizace. Příznivě působí na emocionální stav klienta. Cíleně lze u něj pracovat s emocemi, jako je strach, bolest, nebo i vztek. Dochází k maximalizaci potenciálu klienta. Působení na smysly klienta rozvíjí vybrané oblasti vnímání. Má vliv také na kognitivní procesy a motoriku. Značné využití má při rozvoji komunikačních schopností a redukci náročného chování. Je možné dosáhnout poklesu agresivního chování, včetně autoagrese. Snižuje také stres. Metoda Snoezelen tak může být cíleně užívána ke zklidnění a relaxaci (Zrubáková a Bartošovič, 2019, s. 38-42). V místnosti mohou být umístěny pro práci s agresí dítěte např. různé bouchací pytle, panáči, kuželkový les (Janků, 2019, s. 31).

Ve školním prostředí je možné koncept Snoezelen využívat ve všech vyučovacích hodinách, lze však s žáky v místnostech pracovat cíleně, po delší dobu. Využívání metody Snoezelen v edukační praxi motivuje žáky k učení, celkově zvyšuje jejich zájem o nabízené aktivity a činnosti. Vede ke zlepšení koncentrace, zrakového kontaktu, snížení spasticity, lepší vnímání smyslových podnětů. Příznivě působí na rozvoj sociálních dovedností, včetně komunikace a fungování v mezilidských vztazích. Značný je rozvoj řeči, u kterého je vhodné řídit se vytvořeným logopedickým plánem (Janků, 2019, s. 83). Zásadní je, aby se klient cítil v místnosti bezpečnost. Důležitým principem je dobrovolnost. Klient nesmí být nucen nebo direktivně veden k určitým činnostem. Učitel či lektor však může klienta vést, usměrňovat, přičemž je zásadní vycházet z vytvořeného plánu. (Zrubáková a Bartošovič, 2019, s. 42-46).

K limitům patří nutnost získání potřebného vzdělávání ve využívání konceptu Snoezelen. Do jisté míry je metoda finančně náročná. V současné době existuje mnoho pomůcek k zakoupení, ale řadu z nich lze vyrobit. Vytvoření multisenzorické místnosti tak nemusí být příliš nákladné. Náročná je však metoda z hlediska administrativy. Pro učitele se může jednat v tomto ohledu o značnou zátěž, a to nejen z hlediska přípravy, ale i v oblasti psychické (Janků, 2019, s. 83-85). Učitel musí být schopen dobře interpretovat reakce žáka. Intervence většinou trvá 30-45 minut, ideální je otevřený konec, nicméně efektivita se zvyšuje s opakovanými intervencemi. U žáků s PAS a se středně těžkým mentálním postižením může

být problematická hypersenzivita. Tu lze prostřednictvím metody Snoezelen usměrňovat či snižovat, zásadní je však postupovat pomalu a vhodně reagovat na prvotní negativní reakce. Situace by neměla být pro tyto žáky příliš chaotická, vhodná je určitá strukturalizace, omezení působících podnětů. Osvědčuje se neměnit příliš prostředí místnosti. Podobně je nutné eliminovat další podněty, které by mohly vyvolat náročné chování. Jednat se může o různé barvy, vůně, velikost místnosti, intenzitu světla, zvyky, přeplnění místnosti apod. Při prvním pobytu v místnosti je tak zapotřebí sledovat reakce žáka, zdokumentovat, jaké podněty působí příznivě, jaké je naopak zapotřebí eliminovat. Dle toho je pak nastaven a dále modifikován plán práce s klientem v multisenzorické místnosti. Zapotřebí je dbát také na bezpečí žáka, tj. např. odstranit ostré hrany, dbát na bezpečnost užitých materiálů a pomůcek (Janků, 2019, s. 42-62).

Jestliže žák opakovaně negativně reaguje na pobyt v multisenzorické místnosti, nebo se u něj zhoršují projevy náročného chování, je zapotřebí volit jiný, vhodnější přístup k požadované stimulaci a aktivaci žáka (Fertařová a Ondriová, 2020, s. 55)

4.3 Výzkumy zaměřené na předcházení náročnému chování s využitím metody Snoezelen

Breslin et al. (2020, s. 2–6) podávají výsledky vlastní přehledové studie, v níž se zaměřili na možnosti ovlivnění náročného chování u osob se závažným stupněm mentálního postižení, v některých studiích se jednal o osoby s PAS. Do studie bylo zahrnuto 13 výzkumů, splňujících požadovaná kritéria (muselo se jednat o multisenzorickou místnost, působící na více smyslů, přičemž se nemuselo nutně jednat o Snoezelen jako o specifickou značku. Sledován byl bezprostřední dopad působení multisenzorické místnosti na chování jedince). Z náročného chování byla věnována pozornost agresivě, stereotypii, sebepoškozování, stresu a nepohodě. Prokázáno bylo snížení fyziologického stresu, intenzity bolesti a smyslového nepohodlí, agrese, včetně sebeagrese, stereotypního chování, snížení frekvence a trvání agitovaného chování. Zároveň bylo zjištěno vyšší sociální zapojení zkoumaných osob. V jedné ze studií probíhalo dentální ošetření přímo v multisenzorické místnosti, a to u osob se středně těžkým mentálním postižením. Zjištěno bylo snížení četnosti a trvání distresového chování oproti ošetření v běžné místnosti stomatologa. Autoři tyto příznivé dopady působení multisenzorické místnosti přičítají rozptýlení pozornosti, nebo může multisenzorická stimulace vykazovat zklidňující efekt na centrální nervový systém. Studie, v nichž byly

zjištěny smíšené výsledky, probíhaly v klinickém prostředí, v němž se nemohli účastníci studie volně pohybovat v místnosti, byli pouze pasivními příjemci smyslové stimulace, což neodpovídá konceptu Snoezelen. Tento setting tak mohl ovlivnit výsledky výzkumu. Zjištěno bylo též, že někteří účastníci studií vyjadřovalo nechuť k pobytu v multisenzorické místnosti, tj. efekt může být různý dle schopnosti jedince s PAS a se středně těžkým mentálním postižením setrvat v místnosti a kooperovat potřebným způsobem.

Singh et al. (2003, s. 289-291) realizovali výzkum zaměřený na snížení náročného chování (zejména agrese a agrese vůči vlastní osobě) přímo v místnosti Snoezelen, a to na vzorku 135 dospělých osob s mentálním postižením. Účastníci studie pobývali v místnosti vždy jednu hodinu, opakovaně po dobu 10 týdnů. Zároveň kromě pobytu v místnosti absolvovali trénink profesních dovedností a trénink zaměřený na zvládnání každodenních činností. Prokázáno bylo snížení agresivního chování, včetně sebepoškozujícího chování, a to významně oproti absolvování obou typů tréninku. Účinek pobytu v místnosti Snoezelen byl navíc prokázán jako dlouhodobý. Jak však autoři zdůrazňují, v místnosti Snoezelen není důvod pro výskyt náročného chování, na rozdíl od dalších dvou tréninků, které mohou vyvolávat agresi z důvodu určitých požadavků na konkrétní chování, nácvik dovedností. Tím však není snížen příznivý výsledek, týkající se dlouhodobého dopadu pobytu v místnosti Snoezelen na náročné chování.

Za pozornost stojí také výsledky studie provedené v českém prostředí, byť v rámci dvou speciálních mateřských, nikoliv základních škol. V obou mateřských školách mají k dispozici místnost Snoezelen (v jedné MŠ světlou, resp. bílý pokoj, ve tmavý pokoj, který umožňuje maximální percepční stimulaci). Děti s PAS pobývají v místnosti jednou týdně, po dobu maximálně 25 minut. Prokázáno bylo zklidnění dětí, zmírnění agrese, rozvoj senzorické integrace a posílení adaptace. Zdůrazněn byl ovšem významný vliv důvěry dítěte v osobu průvodce (v tomto případě speciální pedagogy, které děti znají), proškolení průvodce, též empatie, trpělivosti, stanovení cílů (Kadrnožková, 2023, s. 59-74).

Na dospělé osoby s PAS a hlubokým mentálním postižením byl zaměřen výzkum, v němž kromě místnosti Snoezelen byla užitá také druhá místnost, nazvaná Stimulus Preference, v níž byly k dispozici podněty dle preference každého účastníka. Do výzkumu bylo zařazeno 27 osob, rozdělených do tří skupin. Každý účastník pobýval jen v jedné z místností. Výsledky ukázaly, že intervence Snoezelen snížila náročné chování (stereotypní chování a agresi) pouze u jedinců s PAS, zatímco Stimulus Preference zvýšila prosociální chování pouze u účastníků s hlubokým mentálním postižením, u kterých nebyly rozvinuty jazykové a motorické

dovednosti. U osob s hlubokým mentálním postižením bylo též dosaženo zmírnění stereotypního chování, ovšem v mnohem menší míře, než tomu bylo u osob s PAS. Účastníci s hlubokým mentálním postižením často v místnosti Snoezelen vykazovali nechuť pobytu v ní, přítomnost v místnosti Snoezelen u nich spíše provokovala náročné chování, což může být vysvětleno pocitem klaustrofobie (Fz).

Lze shrnout, že má metoda Snoezelen potenciál ovlivnit náročné chování u osob s PAS a se středně těžkým mentálním postižením (zmírnit jej, předcházet mu), nicméně záleží na dalších faktorech, jako je míra postižení ve vybraných oblastech, osoba průvodce, prostředí místnosti, frekvence a intenzita pobytu v místnosti Snoezelen.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Praktická část práce je věnována vlastnímu výzkumnému šetření. Vychází z teoretických východisek, která byla zpracována v první části této bakalářské práce a navazuje na ně.

5.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo popsat, jakým způsobem využívají pražské základní školy speciální Snoezelen v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a středně těžkým mentálním postižením, zda existují rizika při používání této metody a jak zlepšit její využívání v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a středně těžkým mentálním postižením. Dále si výzkum klade za cíl zjistit přesný počet žáků s touto kombinací znevýhodnění, kteří se v pražských ZŠS v současné době vzdělávají.

5.2 Výzkumné otázky

Základem každého výzkumného šetření je výzkumná otázka. Ta má být stanovena takovým způsobem, aby zkonkretizovala výzkum a výsledky korespondovaly se stanoveným výzkumným cílem (Švaříček & Šedřová, 2014). Směr, kterým se bude výzkumné šetření ubírat, pomáhají určit správně položené výzkumné otázky. Výzkumné otázky byly formulovány v souladu s cíli projektu (*Tabulka 1*).

Tabulka 2 – Výzkumné otázky formulované v souladu s cíli projektu

VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
1	<i>Jakým způsobem využívají pražské ZŠS místnost Snoezelen v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR?</i>
2	<i>Existují při používání Snoezelen místnosti rizika v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR?</i>
3	<i>Jak lze zlepšit využití konceptu Snoezelen v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR?</i>

5.3 Metodologie výzkumu

„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.“ (Creswell, 1998)

V této závěrečné práci byl použit kvalitativní design výzkumu. Kvalitativní techniky, pomocí kterých byl proveden sběr dat, byly tři.

Použitou technikou byla nejprve analýza dokumentů. Jedná se o techniku, pomocí které jsou analyzovány dokumenty nenapsané výzkumníkem šetření. Tyto dokumenty, pocházející z minulosti, nevznikly pro účel výzkumu (Hendl, 2008). Soubor dat, z kterého tato analýza čerpá, musí být věrohodným a spolehlivým zdroje. Samozřejmostí by mělo být ověření věrohodnosti pramene, ze kterého výzkumník čerpá, měl by používat spolehlivého informačního zdroje.

Další technikou kvalitativního výzkumu byl rozhovor, přičemž se jednalo o dva typy. U nestandardizovaného rozhovoru nejsou formulovány pevně dané otázky, stejně tak jejich pořadí. Hlavním cílem takového rozhovoru je pokusit se rozšířit a prohloubit získané údaje. Polostrukturovaný rozhovor. Tato kvalitativní technika sběru dat využívá prvky strukturovaného i nestrukturovaného rozhovoru. Základní kostra polostrukturovaného rozhovoru je tvořena předem připravenými, promyšlenými otázkami, které mají za cíl držet linii rozhovoru tak, aby tazatelku i respondenty neodvedla od tématu a tím i cíle práce. Tato předem připravená konstrukce slouží k získání dat, která jsou pro vyhodnocení cíle rozhovoru stěžejní. Použitelnost dat, která z kvalitativní analýzy pochází, je přímo úměrná tomu, jak jsou sestaveny otázky polostrukturovaného rozhovoru. Konstrukce rozhovoru a vhodně zvolené otázky jsou tedy naprosto zásadní pro následnou kvalitativní analýzu. Přednost polostrukturovaného rozhovoru spočívá v jeho pružnosti. Tazatel má možnost reagovat na odpovědi respondenta. V závislosti na průběhu takového rozhovoru mohou být použity otázky, které v původní připravené konstrukci nejsou. To umožňuje respondentovi vyjádřit jeho zkušenosti, postoje a také názory (Reichel, 2011).

Interpretace rozhovorů bude vycházet z podrobné analýzy jejich přepisů. Ta proběhne za pomoci metody otevřeného kódování s následným vytvořením kategorií. Tyto kategorie kódů jsou větší celky kódů, nebo také množiny údajů, které jsou relevantní přímo k cílům

výzkumného šetření. Rozhovory budou zanalyzovány jednotlivě, posléze proběhne srovnávací analýza dat, pocházejících z rozhovorů napříč školami.

5.4 Výběr výzkumného souboru

„Základní soubor je množina jednotek, která ve výzkumné situaci figuruje právě v roli cílového souboru. Jde tedy o souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se pak vybírá.“ (Reichel, 2011, s. 76)

Kvalitativní šetření bude mít dvě části. Analýza dat z první části výzkumu si klade za cíl výběr škol, z nichž bude následně vybrán výzkumný vzorek. Tyto školy musí splňovat několik podmínek. Škola musí mít sídlo na území Prahy, být určena pro vzdělávání žáků s PAS a STMR a disponovat vlastní Snoezelen místností. (*Tabulka 2*)

Nejprve tedy bude proveden výběr pražských základních škol, které vzdělávají žáky s poruchou autistického spektra a středně těžkou mentální retardací. Jako podklad pro výběr škol, splňující tyto dvě podmínky, poslouží soubor veřejně dostupných dat z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Poté dojde k užšímu výběru škol tak, aby byla splněna i třetí, poslední podmínka. Budou vybrány ty školy, které jsou vybaveny vlastní multisenzorickou místností a konceptu Snoezelen se věnují.

Další soubory dat, které budou v této fázi zkoumány, jsou tzv. statistické ročenky. Jsou to veřejně dostupné soubory dat, které obsahují informace z různých oblastí českého školství. Najdeme zde, mimo jiného, údaje o žácích z uplynulých let. Studium těchto statistik si klade za cíl, zjistit, kolik žáků s poruchou autistického spektra a středně těžkým mentálním postižením se vzdělává v pražských základních školách speciálních.

Tabulka 2- Kritéria pro výběr školy

KRITÉRIA PRO VÝBĚR ŠKOLY	
1	Poskytuje vzdělání žákům s poruchou autistického spektra a středně těžkým mentálním postižením.
2	Sídlí v hlavním městě Republiky.
3	Disponuje vlastní místností Snoezelen.

5.5 Výběr výzkumného vzorku

„Výběrový soubor, též vzorek, je množina objektů/jednotek, která ve výzkumu zastupuje základní soubor.“ (Reichel, 2011, s. 76)

Z analyzovaných dat, která budou získána v počáteční části šetření získáme výzkumný vzorek, tj. školy, které se stanou součástí výzkumu. V těchto školách se uskuteční druhá část výzkumného projektu. bude osloveno 9 respondentů, s kterými bude proveden polostrukturovaný rozhovor. Respondenty budou pedagogičtí pracovníci vybraných škol, kteří s žáky s PAS a STMR pracují, s využíváním místnosti Snoezelen v rámci výuky mají zkušenost. Údaje získané z těchto polostrukturovaných rozhovorů budou použity pro zodpovězení výzkumných otázek.

5.6 Popis kvalitativního šetření

Samotné výzkumné šetření začalo 21. srpna 2023. Pro počáteční analýzu bylo tedy pracováno s údaji, která byla k tomuto datu aktuální. Pocházely z datových sad pro školní rok 2022/2023. Šetření bylo rozděleno do dvou částí.

První část šetření probíhala v období od srpna 2023 do října téhož roku. Cílem první části šetření byl výběr výzkumného vzorku. Tj. těch pražských škol, které vzdělávají žáky s poruchami autistického spektra a středně těžkým mentálním postižením. Tyto školy musely dále disponovat vlastní multisenzorickou místností, tzv. Snoezelenem. Údaje tím získané se staly podkladem pro výběr výzkumného vzorku. Jako vedlejší cíle této analýzy si výzkum

stanovil zjistit, kolik procent z celkového počtu základních škol v Praze představují ZŠS vzdělávající žáky s PAS a STMR a kolik žáků s PAS a STMR plní na území hlavního města povinnou školní docházku.

Jako podklad pro sběr dat sloužily nejprve veřejně dostupné dokumenty. Tyto soubory dat, které spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jsou k nahlédnutí na webových stránkách MŠMT, v tzv. *Rejstříku škol a školských zařízení*. Staly se základním zdrojem dat pro výběr škol, které využívají vlastní místnost Snoezelen.

Na webových stránkách škol byly prostudovány informace o ZŠS, posléze jejich výroční zprávy. Následně byly kontaktováni ředitelé jednotlivých škol s dotazem, zda jejich škola disponuje místností Snoezelen. Z těchto telefonních hovorů byla vytěžena potřebná data.

První část si zároveň kladla za cíl zjistit údaj o přesném počtu žáků s PAS a STMR. Došlo k podrobnému studiu tzv. statistických ročenek.

V druhé části výzkumného šetření proběhla kvalitativní analýza. Ta byla zrealizována pomocí techniky polostrukturovaných rozhovorů s deseti pedagogickými pracovníky. Rozhovor byl předem domluvený, a to buď prostřednictvím telefonního hovoru, nebo při osobním kontaktu. Většina z respondentů jsou současní nebo bývalí kolegové autorky výzkumu. Jedná se o zaměstnance dvou z vybraných škol, přičemž obě tyto školy mají odloučená pracoviště. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že při vybírání respondentů se jednalo o výběr dostupný, závěry tedy budou platné doopravdy pouze pro školy, jejichž pracovnice se výzkumu účastnily, nelze je zevšeobecňovat.

5.6.1 Kvalitativní analýza a interpretace první části šetření

V úvodu je podstatné připomenout, že v kombinaci středně těžkého mentálního znevýhodnění a PAS je dominující znevýhodnění mentální. Valná většina žáků s poruchou autistického spektra a středně těžkým mentálním postižením je vzdělávána podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (RVP ZŠS) a to buď ve speciálních třídách základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo v základních školách speciálních.

Z podrobného studia statistik Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy vyplývá, že celkový počet základních škol v Praze je 291. Z tohoto počtu škol je 31 škol zřízeno dle § 16 odst. 9 školského zákona. 14 z těchto 31 škol je určeno pro žáky s PAS a STMR, devět z těchto škol disponuje vlastní místností Snoezelen. Základních škol speciálních pro žáky

s mentálním postižením je v Praze 14, což činí **4, 8 % z celkového počtu pražských základních škol.** (Tabulka 3)

Tabulka 3 – Počet pražských ZŠ a ZŠS

POČTY PRAŽSKÝCH ZŠ A ZŠS			
ZŠ celkem	ZŠ dle § 16	speciální třídy integrované v ZŠ dle § 16	ZŠS
	LMP a jiné SVP	STMR a PAS	
291 škol	17 škol	14 škol	
100 %	5, 8 %	4, 8 %	

V tabulce 4 jsou uvedeny všechny pražské ZŠS, které vzdělávají žáky s PAS v kombinaci se STMR a zároveň disponují místností Snoezelen. Seřazeny jsou dle pražských obvodů. Uvedeny jsou zde i ta odloučená pracoviště škol, která mají vlastní Snoezelen. Některé ze škol nedisponující místností, by si místnost přesto moc přáli. Nedostatečná prostorová kapacita a také financí, tolik potřebných k vyřešení této překážky, jim to neumožňuje. Jedna ze škol je naopak vybavena více než jednou místností Snoezelen. Tyto informace se přímo vztahovaly cílům výzkumného šetření, v tabulce byly zaznamenány.

Tabulka 4 – Školy splňující kritéria pro účast ve výzkumu

ŠKOLY SPLŇUJÍCÍ KRITÉRIA PRO ÚČAST VE VÝZKUMU			
3	ZŠS Zahradka U Zásobní zahrady 8	ANO	
	ZŠ a ZŠS Boleslavova 1	NE	Není prostor
4	ZŠ a ZŠS Ružinovská 2017	NE	Není prostor
	ZŠS Modrý klíč Smolkova 567/2	ANO	
	ZŠS DIAKONIE ČCE V Zápolí 21	ANO	
5	ZŠ a ZŠS Pod Radnicí 5	NE	Není prostor
	ZŠ a ZŠS Lužiny Trávníčkova 1743	NE	Není prostor
	ZŠS DIAKONIE ČCE Vlachova 1502 (odloučené pracoviště ZŠS DIAKONIE ČCE)	ANO	
6	ZŠS Rooseveltova 8	NE	
	ZŠS Alžírská (odloučené pracoviště ZŠ Rooseveltova)	ANO	
9	ZŠ a ZŠS Tolerance, Mochovská 570	NE	
	ZŠ a ZŠS Bártlova 83	ANO	
	ZŠS Litvínovská 300 (odloučené pracoviště ZŠ Bártlova)	ANO	
10	ZŠS Starostrašnická 45	ANO	
	ZŠ a ZŠS Chotouňská 476	NE	
	ZŠ a ZŠS Vachkova 941	NE	
	ZŠS SMILING CROCODILLE, K Učilišti 165/15	ANO	Snoezelen 3x

Následně byly prozkoumány tzv. statistické ročenky. Jsou to veřejně dostupné soubory dat, které obsahují informace z různých oblastí českého školství. Najdeme zde, mimo jiného, údaje o žácích z uplynulých let. Studium těchto statistik si kladlo za cíl, zjistit, kolik žáků s poruchou autistického spektra a středně těžkým mentálním postižením se vzdělává v pražských základních školách speciálních. Tuto statistiku jsem bohužel nikde nenašla

5.6.2 Charakteristika vybraných škol

B

ZŠ a ZŠS BÁRTLOVA

Škola je určena pouze pro ty žáky, kteří mají mentální, či kombinované znevýhodnění, včetně PAS. Je zřízena podle §16 odst. 9 školského zákona. Věk žáků je 6-16 let, může být až 26 let. Sídlí na východním okraji Prahy, v Horních Počernicích. Vzdělávací program ZŠ vychází z minimálních výstupů RVP-ZV. Podle tohoto programu se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením. Podle vzdělávacího programu RVP ZŠS (Díl 1), se vzdělávají žáci se středně těžkým mentálním postižením, pro ně jsou určeny tři speciální třídy. Někteří z těchto žáků jsou integrováni ve třídách běžných. Cíl školy je, aby byli její absolventi připraveni v co největší míře na praktický život, aby byli vybaveni potřebnými návyky a dovednostmi. Dbá na vzájemnou kooperaci žáků z obou typů tříd. Škola nabízí různé zájmové kroužky a odpolední družinu. Je vybavena cvičnou kuchyňkou, tělocvičnou, dílnou, venkovní učebnou a v neposlední řadě místností Snoezelen, která je v současné době inovována. Místnost Snoezelen je také na odloučeném pracovišti této školy, jež sídlí na adrese Litvínovská 300.

L

MŠ a ZŠS LITVÍNOVSKÁ

(odloučené pracoviště ZŠ a ZŠS Bártlova)

Je určena pro žáky s těžším postižením. Ti jsou vzděláváni dle RVP ZŠS (díl 2) v rehabilitačních třídách ZŠS na Proseku. Budova školy prošla rozsáhlou rekonstrukcí, v roce 2023/2024 se tak mohly otevřít dvě nová oddělení družiny a zejména nová třída pro žáky s těžkým kombinovaným postižením. Součástí školy je také mateřská škola.

M

MŠ a ZŠS DIAKONIE ČCE v MICHLI

Základní škola speciální DIAKONIE ČCE v Michli je významnou institucí zaměřenou na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto školu spravuje Diakonie Českobratrské církve evangelické (ČCE), což je jedna z největších neziskových organizací v České republice, poskytující široké spektrum sociálních a vzdělávacích služeb. Zřizovatelem je českobratrská církev evangelická. Škola poskytuje individuální přístup ke vzdělávání dětí s různými formami postižení, jako jsou mentální postižení, autismus, kombinovaná postižení nebo jiné speciální vzdělávací potřeby. Každému dítěti je věnována individuální péče. Škola klade důraz na rozvoj praktických dovedností, sebeobsluhy a sociálních kompetencí. Škola úzce spolupracuje s rodinami dětí a poskytuje jim poradenství a podporu v oblasti vzdělávání a péče o dítě se speciálními potřebami. Škola se po rozsáhlé rekonstrukci první části budovy rozšířila o několik tříd. Vzniklo tak několik desítek nových, tolik potřebných, míst pro žáky s těžším znevýhodněním. Základní škola speciální DIAKONIE ČCE v Michli je jednou z klíčových institucí pro děti se speciálními potřebami, zaměřuje na jejich komplexní rozvoj a integraci do společnosti, a to včetně zavádění nových postupů a inovativních metod. Jedním z nich je i koncept Snoezelen. Škola má vlastní krásnou Snoezelen místnost, tzv. bílý Snoezelen. Místnost je nově zrekonstruovaná, vybavená a denně využívaná.

S

MŠ a ZŠS DIAKONIE ČCE ve STODŮLKÁCH

(odloučené pracoviště MŠ a ZŠS DIAKONIE ČCE v MICHLI)

Čtvrtá škola, kde proběhne výzkumné šetření je odloučené pracoviště ZŠS DIAKONIE ČCE v MICHLI, které sídlí ve Stodůlkách na Praze 5. Škola vzdělává žáky s těžším a kombinovaným postižením, kapacita školy je menší, než nově zrekonstruované sesterská budova. Snoezelen je zde také. Co ovšem tenhle Snoezelen má, je speciální pedagožka, která se konceptu roky věnuje. Ví, co dělá, proč to dělá a jak by to mělo vypadat. Autorka práce tuší, že údaje z tohoto konkrétního rozhovoru, budou pro analýzu velmi bohatým zdrojem dat.

5.6.3 Etika výzkumu

„Etické zásady práce se zkoumanými osobami vycházejí ze zcela elementární, a přitom nepřekročitelné premisy, že výzkum nesmí v žádném případě, jakkoliv ohrozit a natož poškodit zkoumané jedince fyzicky, psychicky, sociálně nebo jinak.“ (Reichel 2011, s. 177)

Etické aspekty výzkumu byly dodrženy. Před samotným rozhovorem bylo informantům podrobně vysvětleno, jak bude s informacemi z rozhovoru dále nakládáno. Byli srozuměni a souhlasili s pořízením zvukového záznamu rozhovoru. Každý z nich před zahájením rozhovoru podepsal informovaný souhlas, jenž je součástí přílohové části práce. Byly nastíněny důvody rozhovoru, téma a cíle práce. Během rozhovoru byla dodržena práva informantů a také jejich důstojnost.

5.6.4 Příprava a realizace rozhovorů

Rozhovory probíhaly jednotlivě, od ledna 2024 do května 2024.

Mezi informanty jsou pouze ženy, speciální pedagožky a asistentky pedagoga. Dvě z asistentek jsou zaměstnány taktéž jako vychovatelky ve školní družině. 6 rozhovorů se uskutečnilo přímo na pracovištích, jeden rozhovor proběhl formou telefonního hovoru, jeden v parku u ZŠ Bártlova ze škol. Ten úplně první se uskutečnil v cukrárně v areálu nemocnice Bulovka. Předem připravených otázek, formulovaných a sestavených v souladu s výzkumným cílem, bylo v rozhovoru celkem sedmnáct. Všem informantkám byl položen tentýž soubor otázek. Seznam otázek rozhovoru je součástí přílohy práce. Délka rozhovorů byla různá, ze všech rozhovorů byl pořízen audiozáznam. Informantky pracují s žáky s PAS a STMR a také s nimi během školní výuky navštěvují místnost Snoezelen. S konceptem mají různě dlouhou zkušenost. (Tabulka 5)

Tabulka 5 – Stručné představení informantek

ÚČASTNICE VÝZKUMU		
	Stručný profil	Kdy a kde?
B1	Speciální pedagožka , původní profesí zdravotní sestra, od roku 1999 pracuje s dětmi znevýhodněnými mentálním postižením. Ve speciálním školství je 20 let. Je třídní učitelkou jedné ze speciálních tříd ZŠ Bártlova. Rozhovor s informantkou B1 se uskutečnil jako první	5.ledna 2024 16,30 cukrárna areálu nemocnice na Bulovce
B2	Asistentku pedagoga , která pracuje ve škole třetím rokem, Snoezelen nadchnul. Byla proto potěšena, že se může výzkumu účastnit, na rozhovor se těšila. Nahrávka z rozhovoru byla ovšem druhou nejkratší, Rozhovor se uskutečnil v parku vedle školy.	26.března 2024 18,00 hřiště u ZŠS B
L1	Informantka pracuje jako asistentka pedagoga téměř deset let. Poslední 4 roky je zaměstnána také jako vychovatelka ve školní družině. Se Snoezelenem má zkušenost až ze svého pracoviště. Nemá žádný kurz ani školení, ale ke Snoezelenu a senzorickým pomůckám má velmi pozitivní vztah,	19. dubna 2024 16,00 zahrada ZŠS Litvínovská
L2	Speciální pedagožka a zástupkyně ředitelky školy , využívá pro práci se žáky nově zrekonstruovanou místnost Snoezelen. Se žáky s PAS má bohaté zkušenosti, pracuje s nimi roky. Rozhovor proběhl v budově školy	19. dubna 2024 14,30 kancelář ZŠS Litvínovská
M1	Informantka pracuje nejen jako AP, je zejména vychovatelkou ve školní družině . Je jednou z čerstvých posil v českém školství. Snoezelen koncept je pro ni novinka, o jeho existenci před svým působením ve škole, neměla tušení. Zaujal ji ovšem natolik, že o něm, v rámci studia, psala práci.	19.dubna 2024 16,00 zahrada ZŠS Michle
M2	Informantka M2 pracuje víc než 10 jako asistentka pedagoga v ZŠS v Michli.	25.března 2024 16,00

		Budova ZŠS
M3	Speciální pedagožka , která má několikaleté pracovní zkušenosti s žáky s PAS a STMR, je zároveň zástupkyní ředitele ZŠS v MICHLI . Tento přínosný rozhovor byl poslední.	6. května 2024 16,15 ředitelna ZŠS Michle
S1	Speciální pedagožka , která pracuje s dětmi s těžkým a kombinovaným postižením téměř celý profesní život. Téma konceptu je jí velmi blízké, je na tomto poli nejvzdělanější a nejzkušenější z respondentek. Snoezelenu se věnuje velmi intenzivně od roku 2012.	13.května 2024 13,00 budova ZŠS Stodůlky
S2	Informantka S2 pracuje čtvrtým rokem jako asistentka pedagoga v ZŠS na Stodůlkách. Rozhovor se uskutečnil, z důvodu nemoci, pomocí telefonního hovoru.	4. května 2024 16, 35 telefonní hovor







5.6.5 Kódy a kategorie kódů

„Takové kategorie, pod které je možné zahrnout více případů a zároveň jsou dobře definovatelné, interpretovatelné.“ (Reichel, 2011, s.166)

Po uskutečnění rozhovorů byly všechny zvukové nahrávky, které byly během realizace dotazování pořízeny, přepsány do textové podoby a údaje z nich následně kódovány pomocí otevřeného kódování. Tyto kódy byly různě dlouhé úseky textu, mohly to být jednotlivá slova, věty, ale i celé odstavce. Následně byly kódy tříděny a seskupovány do kategorií. Kódy i kategorie kódů se proměňovaly v průběhu celého procesu realizace rozhovorů i následného zpracování textů. Tabulka č. 5 představuje kategorie a jejich kódy, pomocí kterých byly rozhovory analyzovány. Kategoriím a jednotlivým kódům byla přiřazena konkrétní barva.

Ukázka kódování jednotlivých rozhovorů je součástí přílohy práce.

Tabulka 6 – Kódy a kategorie kódů

KÓDY	KATEGORIE
pravidelnost návštěv délka návštěv načasování návštěv ³ rozvrh, strukturovaný režim	ČAS 
velikost skupiny provázející	SKUPINA 
předpoklady pro Snoezelen průběh návštěv účel návštěv pomůcky, aktivity	VYUŽITÍ 
školení odbornost zkušenost materiály ke vzdělávání	KOMPETENCE 
náročné chování v místnosti spouštěče v místnosti bezpečnostní rizika nevyhovující podmínky ve škole	RIZIKA 
snoezelen jako motivace snoezelen jako řešení doporučení nápady přání	POTENCIÁL 

5.6.6 Interpretace rozhovorů

Osnova interpretace rozhovorů byla tvořena postupně, a to dle kategorií, do nichž byly postupně tříděny a seskupovány kódy. Pořadí, ve kterém jsou jednotlivé kategorie postaveny, bylo záměrné. Struktura osnovy poskládala sesbírané údaje systematicky, v souladu s pořadím výzkumných otázek. Tato struktura měla za cíl udržet správný kurz směrem k výzkumnému cíli. Interpretaci polostrukturovaných rozhovorů předchází stručné představení všech informantek. Uvedena je pracovní pozice, datum a místo uskutečnění rozhovoru, případně jaké mají se Snoezelenem zkušenosti. Jména informantek jsou nahrazena dvěma znaky. Písmeno označuje školu (**B**-ZŠS Bártlova, **L**-ZŠS Litvínovská, **M**-ZŠS Michle, **S**-ZŠS Stodůlky), číslo pak pořadí rozhovorů v jednotlivých školách.

Ze všech devíti rozhovorů byly pořízeny audionahrávky, které jsou archivovány na bezpečném úložišti. Přepisy a informované souhlasy jsou součástí přílohy práce.

VYUŽITÍ MÍSTNOSTI VE ŠKOLÁCH

První informace, na které se rozhovor zaměřil, byly údaje o samotné návštěvě místnosti, tzn. jakým způsobem je ve školách, dle informantek, místnost využívána. Šetření sledovalo **časové hledisko**, tzn. pravidelnost, trvání, či načasování návštěv místnosti, zajímalo se o **velikosti skupin** žáků během návštěvy a kdo tyto návštěvy vede tyto návštěvy a v neposlední řadě o **účelu návštěv, aktivit během nich a předpokladech** smysluplné návštěvy místnosti Snoezelen. Kategorie byly sestaveny z kódů, které byly k cílům práce relevantní.

Pravidelnost a délka návštěv

Délka trvání pobytu v místnosti je důležitá, ne ovšem tolik, jako jeho pravidelná frekvence. Pravidelnost návštěv je jednou z nejdůležitějších podmínek, pro efektivní práci ve tzv. Snoezelenu, u žáků s PAS zejména, připomněla informantka. Ohledně pravidelnosti návštěv se zkušenosti různí. A to nejen mezi jednotlivými školami, ale také v rámci škol. Jak například vyplývá z dvou odlišných výpovědí informantek, které jsou kolegyněmi. Informantka B1 chodí do místnosti nahodile a nepravidelně. B2 několikrát týdně.

„Návštěvy nejsou pravidelné. Pravidelností to není. Nemáme pravidelně určený čas.“

(informantka B1)

„Chodíme s dětmi dvakrát během výuky, pak také jednou týdně jdeme ve družině.“

(informantka B2)

Rozvrh návštěv

Tři ze škol (L, M, S) mají pro návštěvy místnosti vyroben speciální rozvrh. Každá třída školy, či skupina v družině, má pevně daný čas, kdy do místnosti může jít. Některé informantky uvedly, že této možnosti plně využívají a pravidelně místnost navštěvují. Některé naopak vypověděly, že svoje časové okno v rozvrhu, z různých důvodů, nevyžívají, nebo ho mají upravené. Informantka M2 například uvedla, že je pro jejich třídu jedna vyhrazená vyučovací hodina málo, vzhledem k tělesným handicapům některých žáků třídy se nestihnou do místnosti ani přesunout. Jak sama uvádí:

„My v béčku máme dvě vyučovací hodiny za sebou, protože u našich dětí trvá třeba pětadvacet minut, než si zvyknou na změnu prostředí. A než se tam vlastně s našima děčkama dostaneme, tak vlastně se nám ten čas krátí a je konec hodiny. Pro nás je lepší, když máme hodinu a půl a z toho třeba těch pětadvaceti minut až hodinu opravdu odpočívají.“

(informantka M2)

Některé z dotazovaných dostali dodatečnou otázku, zda využívají Snoezelen ve strukturovaných režimech. Pouze informantka M3 uvedla, že její žáci mají zařazení do vizualizace denního režimu na tabuli, na liště konkrétních žáků ho nenajdeme, protože není, dle jejich slov třeba.

„Ve strukturovaném režimu to nevyžaduje asi nikdo, to nemají děti na své liště. Máme na nástěnce souborný plán dne, kde ten piktogram je, ale dětem už stačí verbální pokyn, že jdeme do Snoezelenu.“

(informantka M3)

Doba ideální pro návštěvu

Doba ideální pro návštěvu je tehdy, když žáci potřebují odpočinek, nebo už mají za sebou dopolední výuku. Většina dotázaných totiž místnost využívá právě pro relaxaci, spíš než pro edukaci a terapeutické aktivity.

„Preventivně si tam někdy chodí žáci odpočinout. Když je třeba před obědem nebo hodina nějaká poslední, už je třeba špatné počasí, nějaká špatná konstelace.“

(informantka B1)

„Pokud chcete být aktivní, že to má být například ten účel edukační, tak spíš po ránu a potom, s pozdější hodinou to může být relax, nebo nějaká terapie. Ale jak relaxace, tak i ta terapie – tyhle návštěvy místnosti si myslím, že můžete zařadit kdykoliv. Úplně bych asi nechtěla dělat relaxaci po tělocviku a podobně.“

(informantka S2)

„Relaxuje se, když jsou děti unavené, či v druhé půli dne. V případě edukačních aktivit už jsou někteří ve Snoezelenu během začátku výuky, kdy jsou děti nejčilejší, což je, v případě edukačních aktivit, žádoucí.“

(informantka L2)

S výpovědí informantek jasně vyplynulo, že převažujícím účelem, pro který je Snoezelen ve školách využíván, je relaxace. Školy L a S se ovšem věnují i edukačním aktivitám a v neposlední řadě i terapiím, jako je bazální stimulace apod. Je velmi častým zvykem využívat místnost i pro terapie jiné. Jako je například aromaterapie, canisterapie, či muzikoterapie. Ve škole v Michli byla tento rok uvedena premiéra klasické pohádky O Koblížkovi. Představení probíhá v místnosti Snoezelen pod UV světlem, za využití luminiscenčních barev. Pohádka měla u žáků velký úspěch.

SKUPINA

Spíš než individuální aktivity s jedním dítětem, jsou ve školách běžné skupinové návštěvy. Informantka S1 uvedla, že je fanynkou individuálních sezení, skupinová pouze tehdy, jedná-li se o edukační aktivit

„ Navštěvuji ho nejraději individuálně, jenom s jedním dítětem. Dělam i skupinová sezení, nebo zážitkové hodiny na nějaké téma. Individuály jsou to nejhezčí, co jim můžete dát. To, že se můžete věnovat chvilku jen jednomu dítěti, má vás samo pro sebe, je pro něj vlastně takový dar. To často doma nemá, třeba když má doma sourozence. A tady mu dáte půl hodiny takového zážitku, věnujete se jenom jemu, on to ví, usmívá se na vás. Prostě, když to děláte s láskou, tak si myslím, že je to nejlepší, co může být. Jsem zastánce individuální terapie.“

(informantka S1)

Jak uvádějí samy informantky, návštěva Snoezelenu je z podstatné části o tom, jaké jsou k ní vnější podmínky, které ony samy neovlivní. Dostatek personálu je jedním ze základních pilíř efektivní práce v místnost Snoezelen. Individuální terapie, či sezení, lze uskutečnit pouze tehdy, je-li dostatek proškoleného personálu. Jsou proto i tací, kteří do místnosti nechodí, A to právě z důvodu velkých skupin, které už sami o sobě působí na žáky z jejich tříd, či družinových skupin, jako spouštěč náročného chování. Jedna z vychovatelek, M1, je k současnému způsobu využití školní místnosti, mírně řečeno, skeptická. začal svižně a hned u první otázky, kdy jsem se zeptala na způsob využití Snoezelenu ve škole:

„ Jakým způsobem? No, já si myslím, že špatným způsobem, od šesti do osmi dětí plus dva, tři dospělí. A jak často? My v družině? Tak jednou za měsíc. Takže ani ne moc pravidelně. Jak jsem říkala, pro mě tam nemá smysl chodit s osmi dětmi, je to hodně dětí, nesplňuje to pak účel. Rozjede je to. Určitě to není vhodné pro děti, který mám, s diagnózou ADHD, který se tam s tím nedokážou srovnat. Je tam toho na nich jako moc, těch vjemů. I těch lidí, to je problém právě ta velká skupina.“

(informantka S1)

„V podstatě tady děláme úplně všechno, i terapii i relaxaci, i ten edukační účel to tu splňuje. Bude rozhodně lepší, když rozhovor potom doplníme těmi videi. Tam se všechno dozvíte. No každopádně Snoezelen, jako kroužek, v rámci družiny, to je úplně nejlepší... Nejlepší je pracovat ve Snoezelenu odpoledne, po obědě. To, co se dělá dopoledne, v rámci vyučování, tak je fajn, ale není to tak dobré, jako odpoledne, když si vezmete na půl hodiny jedno dítě, z družiny. To je to nejlepší, co se dá dělat.“

(informantka S1)

KOMPETENCE

Z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že jejich kompetence pro práci ve Snoezelen místnosti by měly zahrnovat školení, zkušenosti a dostupnost materiálů k učení. Tyto tři oblasti se vzájemně ovlivňují a mají přímý dopad na efektivitu využívání Snoezelenu při prevenci náročného chování žáků s PAS a STMR.

Školení pedagogů

školení je jedním z hlavních problémů, které ovlivňují schopnost pedagogů efektivně využívat Snoezelen místnost. Mnozí pedagogové přiznávají, že nejsou dostatečně proškoleni, což omezuje jejich schopnost pracovat s různými stimuly a potřebami žáků. Také často podotýkají, že mají málo zkušeností:

„No tak to já nevím, jestli jsem, no nejsem po žádný škole. Odborně nejsem proškolená, někdo u nás je a ten nás teprve bude trošku proškolovat postupně.“

(informantka L2)

„Já jsem o tom psala taky práci, takže o tom něco málo vím, ale jako škola si myslím, že jsme proškoleni nedostatečně. Já určitě nejsem dobře proškolená, je toho teďka dost, ani nevím, kde vzít čas.“

(informantka M1)

Zkušenosti pedagogů

Zkušenosti s prací ve Snoezelenu jinak než praxí nelze získat. Někteří pedagogové mají víceleté zkušenosti, které jim pomáhají efektivně využívat Snoezelen místnost. Na poli Snoezelenu byla jednoznačně nejzkušenější pedagogickou pracovnící informantka S1:

„Hlavně už mám i poměrně bohatou praxi. Ty první filmy, které jste viděla, ty jsou z roku 2012. Minimálně dva roky před natočením jsem se Snoezelenem začala.“

(informantka S1)

„No, ale není to materiálně, je to spíš proškoleným personálem, pedagogy. Jo, jo. Prostě někoho proškoleného, který by se v tom orientoval, věděl... Třeba u nás ta Jana, to si myslím, že je na tom dost dobře. Takže si myslím, že je na tom určitě hodně dobře, že asi spoustu toho ví, ale, najít na to ten čas, něco se od ní dozvědět.“

(informantka B1)

Dostupnost materiálů ke studiu

Dostupnost odborné literatury a materiálů je omezená, což komplikuje přípravu pedagogů. Vzhledem k nedostatku odborné literatury často pedagogové čerpají inspiraci z internetu.

„No tak materiálů úplně moc není... Je toho málo.“

(informantka M3)

„Asi internet. Knížek moc není. Ne zas tak když je chceš, musíš hodně pohledat.“

(informantka M3)

RIZIKA

Velké skupiny

V místnosti Snoezelen může být problémem velký počet osob, což může způsobit přetížení a stres. To platí zejména pro žáky s PAS s přidruženým ADHD, kteří mohou mít problémy se soustředěním. Velikost skupiny je zásadním faktorem pro efektivní práci ve Snoezelenu

„Určitě to není vhodné pro děti, který mám s diagnózou, ADHD, který se tam s tím nedokážou srovnat. Je tam toho na nich jako moc těch vjemů. I těch lidí to je problém právě ta velká skupina.“

(informantka M1)

Malý nebo tmavý prostor

Malá místnost může některým žákům být nepříjemná. Žáci s různými diagnózami mohou mít specifické potřeby, které je třeba zohlednit. Například děti, které nemají rády tmavé prostory, mohou mít problém s relaxací v temném Snoezelenu, což může vést k úzkosti nebo agresi a hlavně k rychlému zafixování místnosti, jako místa zlého a nepřátelského. To je rozhodně riziko.

„Ten zas nemá rád tmavé prostory, takže tam křičí, no...nemá to tam rád.“

(informantka M1)

Riziko nesprávného využití Snoezelenu

může být také spojeno s nedostatečným proškolením personálu, který nemusí být plně obeznámen s individuálními potřebami žáků, specifiky jejich diagnóz a v neposlední řadě to je neznalost či nepochopení filosofie konceptu, což samotné může být velkým rizikem.

„Vy byste se jednoduše měla vyvarovat toho, že mu tady zapnete všechny světla a on začne jančit, že to říkám takhle nebo dostane epileptický záchvat, že jo. Takže ty stimuly se musí regulovat.“

(informantka S1)

Náročné chování v místnosti Snoezelen

Žáci s PAS jsou jedni z těch žáků, pro něž se místnost samotná může stát spouštěčem náročného chování. Škála projevů náročného chování, o které se informantky během rozhovorů rozpovídaly je dosti široká:

*„No tak agresivita vůči sobě a jiným,
bylo by to určitě sebepoškozování kousání škrábání mlácení pěstmi...“*

(informantka L2)

„Spouštěčem může být cokoli. Když už jsme se bavily o té hudbě tak tam je to hodně časté.“

(informantka S1)

„No křik házení s věcmi možná i to sebepoškozování.“

(informantka B2)

„Někdo se začne štípat a plakat. Křičet. Různé druhy sebepoškozování anebo naopak agrese k druhým.“

(informantka S1)

„Tak sebedestruktivní chování u toho dítěte. Agrese. Křik...Utěk. Všechno asi, co se dá prostě představit.“

(informantka S2)

Přetížení smyslů

Zvláště u žáků s PAS je důležité chápat a respektovat skutečnost, že jejich CNC funguje jinak. Spousty stimulů, které intaktní osobě nepřekáží, nevadí a možná je ani nezaregistruje, mohou člověku s PAS působit nepříjemnosti.

POTENCIÁL

„V případě, že je dobře udělaný rozvrh a je dostatek lidí, aby se tam mohlo chodit. Tak asi potenciál asi má, ano. Hodně je to o personálu. Už jen to, když je v práci málo personálu. Když jsme tu pouze dvě, tak tu jednoduše nemůžu nechat šest dětí s asistentkou a jít si tam s jedním dítětem. Hodně záleží na proškolení personálu, který v místnosti pracuje a o tom, aby ty ostatní mohli hlídat zbytek třídy. Všechno je to o personálu, o penězích.“

(informantka S1)

Z výsledků výzkumu, který zahrnoval rozhovory se speciálními pedagožkami, asistentkami pedagoga a vychovatelkami z pražských speciálních škol, vyplynulo několikero poznatků o současném využívání místnosti Snoezelen v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR v pražských ZŠS. Na základě těchto zjištění byly vybrány oblasti, pro které jsou formulována následující doporučení

Pedagožky škol zdůrazňovaly **důležitost individuálního přístupu** k žákům během pobytu ve Snoezelenu. Je vhodné zajistit více individuálních pobytů v místnosti, především pro žáky PAS a STMR s **přidruženou poruchou pozornosti a aktivity**. Ti mohou být citlivější na přítomnost ostatních dětí. Pedagogové by měli mít přehled o diagnóze a situaci žáka, aby mohli efektivně využívat pouze vhodné stimuly a vyvarovat se těch, které by mohly vyvolat nepříznivé reakce a v jejich důsledku vznik náročného chování. Je třeba vycházet z toho, co zdůraznila informantka S1:

„Vy prvně musíte toho klienta znát a dělat s ním to, co je vhodné pro člověka s totožnou diagnózou. Také nepustíte blikající světla, když víte, že má epilepsii. Když to dobře děláte, tak se tohle prostě nesmí stát. K tomuhle nesmí dojít. Když dobře pracujete s tím žákem, dobře ho znáte, tak pak nemůže být nějaké riziko. A z toho pak všechno vyplývá. Když vy ho znáte dobře a nabízíte mu to, co u něj vyvolává jenom pozitivní emoce a pocity, podporujete pozitivní chování, tak se vám tam vztekat nebude.“

(informantka S1)

Pravidelnost návštěv Snoezelenu je klíčová pro dosažení pozitivních výsledků v prevenci náročného chování. Každá třída by měla mít pevně stanovený časový plán návštěv Snoezelenu, který by umožnil systematické sledování a vyhodnocování účinků na chování dětí

Z rozhovorů vyplynulo, že **úroveň proškolení pedagogického personálu** je různorodá. Pro maximální využití potenciálu Snoezelenu je nutné zajistit, aby měli pedagogičtí pracovníci přístup k pravidelným školením zaměřeným na techniky a metody práce ve Snoezelenu. V rámci školy, případně škol, by mělo probíhat sdílení znalostí a zkušeností, což může přispět ke zvýšení celkové odbornosti a efektivity práce.

Modernizace a rozšíření vybavení místnosti Snoezelen mohou výrazně zvýšit její účinnost. Doporučení zahrnují investice do nových a kvalitních pomůcek, jako jsou zátěžové deky, optická vlákna, projektory a interaktivní panely. Je třeba také bezpečnostních opatření pro zajištění bezpečnosti žáků, například instalací měkkých polstrování na stěny, aby se předešlo zraněním.

Snoezelen může sloužit **nejen jako relaxační místnost, ale také jako prostředek pro edukaci a terapii**. Některé z informantek tak nezůstávají pouze u účelu relaxačního. Běžně je v jejich školách využíváno místnosti i pro tematické projekty a edukační aktivity (L, S).

Ty mohou být propojeny s učebními tématy a rozvíjet smyslové vnímání dětí. mohou obohatit probíranou látku, podpořit její pochopení a upevnění.

Efektivní využití místnosti Snoezelen v prevenci náročného chování žáků s PAS a STMR vyžaduje individuální přístup, pravidelnost, kvalitní proškolení personálu a vhodné vybavení.

5.7 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumné šetření využilo tři kvalitativních metod. Těmi byly kvalitativní analýza dokumentů a textů, nestandardizovaný rozhovor a polostrukturovaný rozhovor.

V první části výzkumu, kterou byla analýza dat, byl nejprve prostudován *Rejstřík škol*. Byly vytříděny ty školy, jež jsou zřízeny dle § 16 odst. 9 školského zákona. Pomocí resortních identifikátorů právnických osob, tzv. RED-IZO, byla každá z těchto škol identifikována, čímž šetření zjistilo, jaké z těchto škol jsou speciální, nebo mají integrované speciální třídy pro žáky s mentálním postižením. Tímto postupem byla získána první cenná data. Následovalo studium výročních zpráv a webových stránek těchto škol, po kterém proběhly nestandardizované rozhovory s řediteli, či jejich zástupci. Z hovorů bylo zjištěno, která ze škol disponuje vlastní místností Snoezelen a z těchto škol byly poté vybrány čtyři, ve kterých se uskutečnila druhá část šetření. Vedlejší cíle byly dva. Zjistit přesný počet škol vzdělávajících žáky s PAS a STMR byl ten první. Druhý údaj, který se zjistit nepodařilo, je přesný počet žáků s PAS a STMR. Statistiku jsem nenašla nikde. Proto proběhly dvě konzultace, uskutečněné telefonicky. První konzultace proběhla s Mgr. Bezpalcovou (SPC Chotouňská v Praze), druhá s Mgr. Žampachovou z SPC Štolcova v Brně. Obě se na diagnostiku a následnou práci se žáky s poruchou autistického spektra specializují. Obě potvrdily fakt, že bych se k údaji o přesném počtu žáků s PAS a STMR, dostala pouze tehdy, měla-li bych k dispozici dokumentaci žáků. A to nejen ze všech škol, ale také ze všech poradenských zařízení, která mají takové žáky ve své péči. Zjistit přesné počty žáků s touto dvojkombinací znevýhodnění, s ohledem na ochranu osobních údajů, jež je chráněna zákonem *O zpracování osobních údajů a obecným nařízením o ochraně osobních údajů* (zákon č.110/2019 Sb.), bylo z mé pozice, nemožné. Na základě této informace jsem se rozhodla od záměru, zjistit přesný počet žáků, upustit. V kvalitativní části výzkumu, proběhly polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky těchto čtyř škol. Z rozhovorů vyplynulo následující:

JAK VYUŽÍVAJÍ PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI MÍSTNOST SNOEZELLEN ?

(v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR)

Pedagogičtí pracovníci využívají místnost Snoezelen v jednotlivých školách různým způsobem. ale obecně se shodují na jejím hlavním účelu – relaxace a zklidnění žáků, což je jeden ze stěžejních nástrojů v rámci prevence náročného chování. Návštěvy místnosti

probíhají ve školách obvykle podle rozvrhu, a to většinou pravidelně, během výuky, ale také v družinách škol. Ačkoliv většina respondentek preferuje individuální práci se žáky, tzn. s jedním, max. dvěma žáky, z rozhovorů jasně vyplynulo, že jsou častější návštěvy skupinové. Velikost těchto skupin odpovídá velikosti třídních kolektivů. Respondentka M1 například uvedla, že velké počty žáků jsou důvod k tomu do místnosti vůbec nechodit. Je to, nejen dle slov respondentky M1, moc osob pohromadě, což může představovat problém při prevenci náročného chování.

JAKÁ RIZIKA PŘI VYUŽITÍ MÍSTNOSTI SNOEZELEN EXISTUJÍ?

(v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR)

Malá možnost využívat ve školách místnost pro individuální návštěvy, je jedním z rizik, jak uvedla většina informantek. Pro žáky s PAS, zvláště ty, kteří mají přidruženou poruchu pozornosti a aktivity, je tak místnost nevyužitelná. Velký počet osob představuje obrovské riziko pro prevenci náročného chování. Jedná se většinou o spouštěč nežádoucího chování, což nekoresponduje se smyslem konceptu. Mezi hlavní rizika spojená s využíváním místnosti patří dle informantek rozhodně možnost přehlcení stimuly, nevhodně zvolené podněty, u žáků s PAS zejména. Velké množství různých pomůcek najednou může být také kontraproduktivní při prevenci nežádoucího chování. Pro některé žáky představuje problém malý rozměr místnosti a stísněnost prostoru. V neposlední řadě je rizikem malá a nepravidelná frekvence návštěv. Žáci s PAS potřebují dostatek času při procesu adaptace obecně, týká se to i návštěv místnosti. Nechodí-li tam pravidelně, nezvyknou si na návštěvu místnosti. Naopak si aktivitu můžou spojit s nepříjemnou změnou, pro prevenci náročného chování žáků s PAS to představuje riziko zásadní. Nedostatečně proškolení pedagogičtí pracovníci a malé povědomí o smyslu využití místnosti, jsou další rizika pro prevenci náročného chování.

Několik informantek uvedlo riziko vzniku epileptických záchvatů při použití nevhodného projektoru. Je to sice hlavně bezpečnostní riziko, s náročným chováním a s diagnózou PAS však souvisí úzce. Téměř 30 % žáků s PAS a STMR má epilepsii diagnostikovanou a po proběhlém záchvatu může být riziko vzniku náročného chování podstatně vyšší. Tento druh epileptického záchvatu se dokonce může jevit jako projev vědomé agrese.

JAKÁ JSOU DOPORUČENÍ

K EFEKTIVNĚJŠÍMU VYUŽITÍ MÍSTNOSTI SNOEZELLEN ?

(v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR)

Snoezelen má, dle všech informantek, velký potenciál v ZŠS. **Smysluplné využití je ovšem možné pouze tehdy, je-li koncept využíván správně.** Pedagogičtí pracovníci doporučují několik opatření, která by mohla zlepšit využití místnosti Snoezelen v prevenci náročného chování žáků s PAS a STMR. Je třeba **více odborně proškolených pedagogů a materiálů v češtině.** Metodické doporučení, které by pasovalo na potřeby škol by bylo ideální. Dále je potřeba **zvyšovat mezi pedagogickými pracovníky povědomí o konceptu a jeho vhodném využití.** Napříč školami. Při výběru pomůcek se řídit zájmy a preferencemi žáka, Snoezelen má být místo, kde je žák rád a kde se odehrává to, co preferuje. Co by si respondentky často přály, je **víc personálu** a v případě větších škol také **více místností v budově.** Nebo podmínky pro to, aby se jeden z pracovníků školy mohl věnovat pouze práci ve Snoezelenu. **Bez toho lze ve školách využívat Snoezelen většinou pouze ve skupinách, což v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR představuje riziko.**

Respondentky popsaly, jak ve školách využívají místnost v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR a jaká rizika má, nebo může mít, využívání místnosti v rámci prevence u těchto žáků. Analýzy rozhovorů přinesly v neposlední řadě také doporučení a náměty, pro efektivnější práci v místnosti v podmínkách škol. Výzkumné otázky byly zodpovězeny, cíl výzkumného šetření tak byl splněn.

6 Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na zjištění, jak pedagogičtí pracovníci škol využívají místnost Snoezelen v rámci prevence náročného chování žáků s poruchami autistického spektra (PAS) a středně těžkou mentální retardací (STM), zda existují rizika při používání tohoto prostoru a jak lze zlepšit využití konceptu Snoezelen ve školách. Výsledky práce potvrzují, že místnost Snoezelen má významný potenciál při prevenci náročného chování žáků s PAS a STM. Její efektivní využití však vyžaduje individuální přístup, pravidelné školení pedagogů a pečlivé sledování reakcí dětí. Implementace uvedených doporučení může přispět k lepšímu využití tohoto konceptu a k celkovému zlepšení kvality života žáků s PAS a STM v českých základních školách.

Místnost Snoezelen představuje hodnotný nástroj pro prevenci náročného chování u žáků s PAS, ale může mít i svá rizika. Tato práce zdůrazňuje potřebu neustálého vývoje a adaptace metod na základě aktuálních poznatků a zkušeností, aby byla rizika v co největší míře eliminována a potenciál Snoezelen místnosti v českých školách plně využit.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, Petr, 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-661-4.

ADAMUS, Petr, 2019. *Vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7599-069-3.

AHMAD, Wasim et al. Understanding of Behavioral Problems Among Young Persons with Intellectual Disability: A Self-Report. *Journal of Neurosciences in Rural Practices*, 13(2), 295–230. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9187377/> [citováno 2024-03-14].

APIV B, 2022. *Přehled možností vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách*. Online. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/prehled-moznosti-vzdelavani-zaku-s-mentálním-postizenim-na-zakladnich-skolach-2> [cit. 2024-03-13].

BACHÁROVÁ, Gabriela a Tereza NOVÁKOVÁ, 2015. *Rehabilitace u dětí: Vojtova metoda není jediné řešení*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rehabilitace-u-deti-vojtova-metoda-neni-jedine-reseni> [citováno 2024-03-14].

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. *Mentální postižení a PAS 2*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7510-361-1.

BARTOŠÍKOVÁ, Naděžda, 2020. *Základní principy strukturovaného učení pro jedince s PAS*. Online. Dostupné z: https://www.zskptvajdy.cz/prilohyarchiv/r286/Strukturovan_uen_pro_PAS_4-2020.pdf [citováno 2024-03-12].

BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

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

BOAT, Thomas F. and Joel T. WU (Eds.), 2015. *Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children*. Washington: The National Academic Press. ISBN 978-0-309-37685-3.

BRESLIN, Lauren et al., 2020. Clinical Utility of Multisensory Environments for People With Intellectual and Developmental Disabilities: A Scoping Review. Online. The American

Journal of Occupational Therapy, 74(1), s. 1-12. Dostupné z:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7018453/> [citováno 2024-03-25].

COTTINI, Lucio et al., 2017. Autismus: Jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra. Komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Praha: Logos. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČERNÁ, Marie et al., 2015. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-1.

DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2016. Poruchy autistického spektra – 2. díl. *Pediatric pro praxi*, 17(4), 204–207.

FAVA, Leonardo and Kristin STRAUSS, 2010. Multi-sensory rooms: Comparing effects of the Snoezelen and the Stimulus Preference environment on the behavior of adults with profound mental retardation. Online. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 160-171. Dostupné z: <https://www.zensenses.org/wp-content/uploads/2017/08/Snoezelen-and-Mental-Retardation.pdf> [citováno 2024-03-25].

FELCMANOVÁ, Lenka et al., 2021. Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-55-7.

FERTAĽOVÁ, Terézia a Iveta ONDRIOVÁ, 2020. *Demence: nefarmakologické aktivizační postupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2479-4.

FILATOVA, R., 2020. *Průvodce konceptem Snoezelen-MSE. Krok za krokem*. Online. Dostupné z: https://snoezelen-mse.cz/wp-content/uploads/2020/10/pruvodce_snoezelen-mse.pdf [citované 2024-03-25].

GIRIMAJI, Satish Chandra and Arul Jayendra PRADEEP, 2018. Intellectual Disability in International Classification of Diseases-11: A Developmental Perspective. Online. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 34, S68–S74. Dostupné z: https://journals.lww.com/ijsp/fulltext/2018/34001/intellectual_disability_in_international.12.aspx [citováno 2024-03-13].

HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER, 2015. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.

HRDLIČKA, Michal, 2020. *Mýty a fakta o autismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1648-3.

- ISNA-MSE, 2024. *Home*. Online. Dostupné z: <https://isna-mse.org/> [citováno 2024-03-25].
- JANKŮ, Kateřina, 2019. *Snoezelen v teorii, v praxi a ve výzkumu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-335-2.
- JANKŮ, Kateřina, 2022. *Snoezelen. Multismyslové prostředí*. Online. Dostupné z: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/87507ccc-1203-41b0-9045-bbf44f1cc69f/SNOEZELLEN_brochure_updated_cz.pdf [citováno 2024-03-25].
- KADRNOŽKOVÁ, Monika. 2023. *Metoda snoezelen jako možnost intervence u dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole*. Online. In: MAGOVÁ, Martina a Barbora KOVÁČOVÁ (Eds.). *Podpora osob so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*, s. 59-78. Ružomberok: VERBUM. Dostupné z: <https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/pedagogicka-fakulta/katedry/katedra-specialnej-pedagogiky/publikacie/podpora-osob-so-zdravotnym-znevychodnenim-v-poradenskom-systeme.html> [citováno 2024-03-27].
- KALLUMKAL, Govind H., Rafik JACOB and John R. ADLER, 2021. Etiology and Management of Behavioral Disorder in Adults With Intellectual and Developmental Disabilities. Online. *Cereus*, 13(3), s. 1-4. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8011745/> [citováno 2024-03-13].
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUDLÁČEK, Martin a Ondřej JEŠINA, 2014. *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Online. Dostupné z: <https://publi.cz/books/156/02.html> [citováno 2024-03-13].
- MACOUN, Sarah J., Buse BEDIR and John SHEEHAN, 2022. Autism across the Ages: An Abbreviated History. In: Johnny L. MATSON and Peter STURMEY (eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder: Assessment, Diagnosis, and Treatment*. Cham: Springer, pp. 3-28. ISBN 978-3-030-88537-3.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a Jan VIKTORIN, 2021. Positive Impact of the Snoezelen Concept on Children and Pupils with Health Disabilities. Online. *Social Pathology and Prevention*, 7(1), 11-32. Dostupné z: <https://spp.slu.cz/pdfs/spp/2021/01/02.pdf> [citováno 2024-03-26].
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana, 2023. *Rozvoj dětské řeči: aktivity s básničkami*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-5108-0.

PUŠ, Jan, 2016. *Předcházení a řešení afektů u dětí s poruchou autistického spektra*. Online. Šance dětem. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/predchazeni-reseni-afektu-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra> [citováno 2024-03-11].

SINGH, Nirbhay N. et al., 2003. Effects of Snoezelen room, Activities of Daily Living skills training, and Vocational skills training on aggression and self-injury by adults with mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 25(2004), 285-293. Dostupné z:

https://www.rompa.com/media/free-resources/snoezelen_agressive_self_injuring_behaviour.pdf [citováno 2024-03-27].

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SOFA, 2023. *PBIS*. Online. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku> [citováno 2024-03-12].

SZAFRAŇSKI, Mateusz, 2019. Persons with Moderate and Severe Intellectual Disabilities – the Specific Needs of Adulthood. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 2(29), 129-139. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/338625997_Persons_with_Moderate_and_Severe_Intellectual_Disabilities_-_the_Specific_Needs_of_Adulthood [citováno 2024-03-13].

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

ŠTĚRBOVÁ, Dana a Miluše RAŠKOVÁ, 2014. Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4132-0.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2021a. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Online. Autismport. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11> [citováno 2024-03-10].

THOROVÁ, Kateřina, 2021b. *Autismus dle Diagnostického a statistického manuálu (DSM-5)*. Online. Autismport. Dostupné z:

<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/autismus-dle-diagnostickeho-a-statistickeho-manualu-dusevnych-poruch-dsm5> [citováno 2024-03-10].

ÚZIS, 2023. *F70-F79 – Mentální retardace*. Online. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79> [citováno 2024-03-13].

ÚZIS, 2024. *6A00 Poruchy vývoje intelektu*. Online. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#605267007> [citováno 2024-03-13].

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení. 2., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*, částka 190. ISSN 1211-1244.

ZIKL, Pavel, 2021. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5015-9.

ZRUBÁKOVÁ, Katarína a Ivan BARTOŠOVIČ (Eds.), 2019. *Nefarmakologická léčba v geriatrii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2207-3.

ŽÍŽALOVÁ JAROLÍMOVÁ, Marcela, 2021. *Legislativa a právní vymezení dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Online. Autismport. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami> [citováno 2024-03-12].

8 Seznam příloh

Soubor otázek k rozhovoru

Kódy a kategorie kódů

Ukázka přepisu rozhovorů

Text informovaného souhlasu

Ukázka kódování

FOTO Místnost Snoezelen v ZŠS Diakonie ČCE v Michli, Praha 4

SOUBOR OTÁZEK ROZHOVORU

1	Jakým způsobem využíváte (pedagogičtí pracovníci Vaší školy) místnost Snoezelen při prevenci náročného chování žáků s PAS a STR?
2	Jak často a v jak velké skupině navštěvujete místnost Snoezelen?
3	S jakou pravidelností navštěvujete místnost Snoezelen?
4	Jak dlouho trvá průměrný pobyt v místnosti Snoezelen?
5	K jakým účelům využíváte místnost nejčastěji? (terapeutický, edukační, relaxační)
6	Jak pobyt v místnosti Snoezelen probíhá a kdo jej vede?
7	Kdy je dle Vašeho názoru nejvhodnější doba pro návštěvu Snoezelenu, která aktivita by měla předcházet a která následovat?
8	Domníváte se, že lze pobyt ve Snoezelen místnosti využít jako motivaci při řešení náročného chování žáků s PAS a STR? Pokud ano, jak?
9	Jaká evidujete rizika při využívání Snoezelenu v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a STMR?
10	Jsou ve Vaší škole žáci, na které pobyt v místnosti Snoezelen působí právě jako spouštěč náročného chování?
11	Co je konkrétní spouštěč takového chování v místnosti?
12	S jakými projevy náročného chování v místnosti Snoezelen máte zkušenost Vy osobně?
13	Má využití Snoezelen místnosti ve školách smysluplný význam?
14	Domníváte se, že lze ve školách plně využít potenciál Snoezelenu při řešení náročného chování?
15	Napadá Vás cokoliv (pomůcka, zařízení, jiné vybavení...), které by se dalo využít v rámci prevence náročného chování a které ve Vaší místnosti není?
16	Jak moc jste proškolen/a pro provázení ve Snoezelen místnosti? Jak jsou na tom ostatní pracovníci školy?
17	Z jakých materiálů, čerpáte inspirace?

KÓDY A KATEGORIE KÓDŮ

KÓDY	KATEGORIE
pravidelnost návštěvy ¹ délka návštěvy ² načasování návštěvy ³ rozvrh	ČAS
velikost skupiny kdo vede návštěvu	SKUPINA
předpoklady pro návštěvu průběh návštěvy účel návštěv pomůcky druhy aktivit	VYUŽITÍ
školení odbornost zkušenost materiály ke vzdělávání	KOMPETENCE
náročné chování v místnosti spouštěče v místnosti kontraindikace bezpečnostní rizika nevyhovující podmínky ve škole	RIZIKA
snoezelen jako motivace snoezelen jako řešení doporučení nápady přání	POTENCIÁL

S1

T: Tak paní H., začínám nahrávat ještě Vás prosím-potvrďte, prosím, na nahrávku, že jste mi podepsala souhlas s nahráváním rozhovoru a jeho následným použitím ve výzkumu, jež je součástí mé bakalářské práce a jste tu dobrovolně.

S1: Ano, souhlasím, podepsala jsem.

T: Tenhle rozhovor bude součástí výzkumu bakalářské práce Karolíny Dvořákové na téma Využití Snoezelenu při prevenci náročného chování žáků s poruchami autistického spektra a středně těžkou mentální retardací. Hlavním cílem tohoto výzkumného projektu je popsat, jakým způsobem pražské speciálky, které tyhle žáky vzdělávají, pracují se Snoezelenem v rámci prevence náročného chování žáků, jestli existují nějaká rizika při používání. A jak zlepšit využití tohoto konceptu v rámci prevence náročného chování. Otázka první: Jakým způsobem využívají pedagogičtí pracovníci vaší školy místnost při prevenci náročného chování žáků s PAS a středně těžkou mentální retardací

S1: My využíváme Snoezelen každodenně během dopolední výuky a také někdy odpoledne, v rámci družiny. Vždycky sem chodí učitel, který to dítě zná. Musíte znát diagnózu dítěte, jeho potřeby a nějakou motivaci, kterou on projeví, aby tady s vámi pracoval, aby ho to zajímalo. Vždycky se musí najít to, co to dítě zajímá, aby z toho mělo nějaký zážitek. To je tady hlavní cíl hlavně u těch těžce postižených dětí, aby měly nějaký zážitek. Náš Snoezelen, ten je nejvíc vyvinut pro děti, který mají málo okolních podnětů, málo vlastně nějakých těch smyslových stimulací, takže se věnujeme hlavně tomu. Prevence toho náročného chování spočívá právě v tom, že to dítě znáte a víte, jak reaguje na jaké podněty ve Snoezelenu. A ty se musejí stimulovat tak, abyste věděla, čím ho uklidnit a v čem se vám naopak zase rozjede. Vy byste se jednoduše měla vyvarovat toho, že mu tady zapnete všechny světla a on začne jančit, že to říkám takhle, nebo dostane epileptický záchvat, že jo? Takže ty stimuly se musí regulovat. Je důležité sem chodit pravidelně. Zkoušet, na jaké světelné pomůcky reaguje, jakou má rádo vůni, jakou má rádo to děcko hudbu. Vyzkoušet, jak na co reaguje a podle toho potom už ho v dalších hodinách vést jenom těmi cestičkami. Dělat jen ty věci, které má rádo, není u toho agresivní, nevyvolává to hněv, vztek. Aby to tady bylo jenom příjemný.

T: Jak často a v jak velké skupině navštěvujete místnost?

S1: Navštěvujeme ho každý den. Nejraději ho navštěvuji individuálně jenom s jedním dítětem. Dělam i skupinové sezení, nebo i takové hodiny zážitkové, na nějaké téma, ale i ty nejradši dělám pojednom. Ve třídě máme těžce postižené žáky a já si myslím, že ty individuály jsou to nejhezčí, co jim můžete dát. To, že se můžete věnovat chvilku jen jednomu dítěti, má vás samo pro sebe, je pro něj vlastně takový dar. To často doma nemá, třeba když má doma sourozence. A tady mu dáte půl hodiny takového zážitku, věnujete se jenom jemu, on to ví, usmívá se na vás. Prostě, když to děláte s láskou, tak si myslím, že je to nejlepší, co může být. Jsem zastánce individuální terapie.

T: S jakou pravidelností navštěvujete místnost?

S1: Každý den. A děláme to tak, že jsme tady většinou s jedním tak půl hodiny a dvacet minut se věnujeme vyloženě té jednotce. Je tady nějaké to přivítání a takový ten dozvuk, ale dvacet minut opravdu ta samotná jednotka. Vyloženě čas té samotné práce.

T: Jak dlouho trvá průměrný pobyt v místnosti?

S1: Tak kolem té půlhodinky.

T: K jakým účelům místnost využíváte nejčastěji?

S1: Ke všem. I jako terapii, i jako relaxaci, taktéž k edukaci. Taky uvidíte ve filmu. Můžete si z něj dělat poznámky, protože tam úplně přesně uvidíte, co s dětmi dělám. Bereme jej jako součást toho vyučování, smyslové výchovy. V podstatě tady děláme úplně všechno, i terapii i relaxaci, i ten edukační účel to tu splňuje. Bude rozhodně lepší, když rozhovor potom doplníme těmi videi. Tam se všechno dozvíte. No každopádně Snoezelen, jako kroužek, v rámci družiny, to je úplně nejlepší... Nejlepší je pracovat ve Snoezelenu odpoledne, po obědě. To, co se dělá dopoledne, v rámci vyučování, tak je fajn, ale není to tak dobré, jako odpoledne, když si vezmete na půl hodiny jedno dítě, z družiny. To je to nejlepší, co se dá dělat.

T: Jak pobyt v místnosti probíhá a kdo jej vede?

S1: Vedu ho já. Z naší třídy sem chodím jenom já, nebo potom ještě jedna moje kolegyně. Ta mi jen řekne, co bude se žákem dělat, třeba ho jen namasíruje. Většinou sem s nimi tedy chodím já a vyberu, co ten den se bude dělat. Podle tématu. Vždycky je spojený to, co se dělá v místnosti, s tématem, které bereme během výuky ve třídě. Většinou jsou to čtrnáctidenní téma. Rovnou sem dáme nějaké tematické pomůcky a 14 dnů je používáme. No a jak už jsem řekla, vedu ho já, nebo nějaká z asistentek, pod mým vedením a instrukcemi. Myslím tím takovou asistentku, která má k práci ve Snoezelenu vztah, které věřím, že to dělá ráda.

T: Kdy je dle Vašeho názoru nejvhodnější doba pro návštěvu místnosti Snoezelen? Která aktivita by měla předcházet a která aktivita by měla následovat?

S1: Tak například my ho využíváme různě, nevím, jestli je nějaká nejvhodnější doba. To je asi podle toho, co tam právě chcete dělat. Jakou aktivitu. Pokud chcete být aktivní, že to má být například ten účel edukační, tak spíš po ránu a potom, s pozdější hodinou to může být relax, nebo nějaká terapie. Ale jak relaxace, tak i ta terapie – tyhle návštěvy místnosti si myslím, že můžete zařadit kdykoliv. Úplně bych asi nechtěla dělat relaxaci po tělocviku a podobně.

T: Domníváte se, že lze pobyt v místnosti využít jako motivaci při řešení náročného chování žáků s PAS a SMR? Jak?

S1: No to určitě, rozhodně. Návštěvu Snoezelenu, nebo nějakou konkrétní aktivitu v něm slíbíte vlastně jako odměnu, pro žáky je to motivace k tomu, aby dobře pracovali, abychom tím podporovali chování žádoucí.

T: Evidujete nějaké riziko při využívání Snoezelenu v rámci prevence náročného chování těchto žáků?

S1: Úplně si myslím, že ne. Nevím, jestli by tam nějaké bylo..... No leda asi kdybyste mu tam nabízela něco, co je tím samotným spouštěčem. Co náročné chování vyprovokuje, vyvolá, co ho rozjždí...nebo vyvolává epileptické záchvaty. Dávat si na nevhodné stimuly opravdu pozor, u těch autistů zejména, protože ti mají doopravdy to smyslové vnímání jiné, mnohé nesnesou, tak to je podle mě riziko určitě. Ale to je zase o tom, co jsme říkali na začátku. Vy prvně musíte toho klienta znát a dělat s ním to, co je

vhodné pro člověka s totožnou diagnózou. Také nepustíte blikající světla, když víte, že má epilepsii. Když to dobře děláte, tak se tohle prostě nesmí stát. K tomuhle nesmí Kdojít. Jo, když dobře pracujete s tím žákem, dobře ho znáte, tak pak nemůže být nějaké riziko. A z toho pak všechno vyplývá. Když vy ho znáte dobře a nabízíte mu to, co u něj vyvolává jenom pozitivní emoce a pocity, podporujete pozitivní chování, tak se vám tam vztekat nebude.

T: Chtěla bych se při tomhle právě zeptat, jestli si myslíte, že existuje nějaká, myslím jakákoliv diagnóza nebo životní krize, kdy není vhodný Snoezelen používat. Jestli vás někdo takový napadá. Když najdete tu cestu, o které jsme mluvili, když ji prošlapete, a i přesto to nejde. Jestli vás napadá někdo, kdo by tam vůbec neměl chodit?

S1: Podle mě ne. Tedy podle mého názoru ne. Ale to zase je takový individuální. Může někoho taková místnost taky třeba stresovat. Nemusí se tam každému líbit.

T: Potkala jste někdy někoho takového?

S1: Nepotkala, nepotkala. Ale chápu, že to může být pro někoho stresující, je to přeci jenom uzavřený prostor, že ano, ale za svojí pracovní kariéru jsem zatím nikoho takového nepotkala. U dětí tedy. No ale ano, je možný, že to může někoho takhle stresovat. Třeba co mě teď napadá, tak nejvíc s tou hudbou bývá problém. Ne každý má rád všechno. Spousta lidí nesnáší relaxační hudbu. Jednou jsem tu nějakým Delfíním pláčem, tak se ta relaxační hudba jmenovala, rozplakala děti. Ale někdo to má zase třeba rád. Takže dávat si právě zase pozor na všechno, všechno vyzkoušet, i s rodiči se o tom třeba bavit. Když vám to dítě řekne, co nemá rádo, tak není o čem, pro něj to tímto není vhodná aktivita, pomůcka. A naopak, když má děcko rádo Kabáty, jako náš jeden chlapec, zrovna autista, proč by se tam nemohly hrát? Proč by tam měly být nějaké klidné, tklivé, citlivé hudby, že jo? Když někoho přímo rozčilují, ruší? Právě ta relaxační hudba může někoho iritovat velmi. A pak to vede k tomu náročnému chování. A vy netušíte, proč, když on tam má ležet v klidu, zrelaxovaně, vy ho masírujete olejíčkem, jemu vřdycky milá aktivita. Ale on rádí, protože nechce jednoduše poslouchat tu hudbu, ta je spouštěč v tomhle případě. Jako ten Delfíní pláč, to bylo úplně šílený tehdy.

T: Jsou ve vaší škole žáci, na které pobyt v místnosti Snoezelen působí právě jako spouštěč náročného chování?

S1: Nemáme takové. Protože vyvarovat se jakýmkoliv nepříjemným stimulům, jimiž spouštěče obecně jsou, to je základ pro dobrou práci ve Snoezelenu.

T: Jaké spouštěče mohou být důvod pro takové chování?

S1: Spouštěčem může být cokoli, ale nám se to stává minimálně, protože se vyvarujeme toho, udělat v místnosti něco, co je k tomu chování náročnému vede, že? Spouštěčům se snažíme vyvarovat. Kdybych chtěla naopak někoho rozjet, vím naprosto přesně, co by to bylo, čím to udělat. Kdybych potřebovala například strhat závěsy. Když už jsme se bavily o té hudbě, tak tam je to hodně časté.

T: S jakými projevy náročného chování v místnosti Snoezelen máte zkušenost vy osobně?

S1: No tak agresivita vůči sobě a jiným, bylo by to určité sebepoškozování, kousání, škrábání, mlácení pěstmi.

T: Myslíte si, že má využívání Snoezelen místnosti ve školách smysluplný význam v rámci prevence náročného chování?

S1: Určitě ano.

T: Domníváte se, že lze ve školách plně využít potenciál Snoezelenu v rámci prevence náročného chování?

S1: V případě, že je dobře udělaný rozvrh a je dostatek lidí, aby se tam mohlo chodit. Tak asi ano. Hodně je to o personálu. Už jen to, když je v práci málo personálu. Když jsme tu pouze dvě, tak tu jednoduše nemůžu nechat šest dětí s asistentkou a jít si tam s jedním dítětem. Hodně záleží na proškolení personálu, který v místnosti pracuje a o tom, aby ty ostatní mohli hlídat zbytek třídy. Všechno je to o personálu, o penězích.

T: Napadá vás cokoli? Pomůcka, zařízení, jiné vybavení, které by se dalo využít v rámci prevence náročného chování a které ve vaší místnosti není?

S1: Já si myslím, že my jsme docela vybavený. Pro to, co potřebují konkrétně naši žáci, jsme vybavení dobře.

T: Jak moc proškolená jste pro práci ve Snoezelen místnosti?

S1: Myslím, že dost. A hlavně už mám i poměrně bohatou praxi. Ty první filmy, které jste viděla, ty jsou z roku 2012. Minimálně dva roky před natočením jsem se Snoezelen konceptem začala. Takže tak od toho roku 2010, těch 14 let. Když na to byly určeny peníze z OPA z Evropské unie, tak to jsem se tomu věnovala fakt ve velkém. Tehdy mohly být i dvakrát za týden odpolední kroužky. Musely z toho být udělané výstupy. Proto vznikly ty filmy, že se muselo z toho pak něco jakoby udělat.

T: Z jakých materiálů, z kterých se dá čerpat inspiraci?

S1: No, tak materiálů úplně moc není. My ale tím, že máme školní rok rozdělen na ta témata, tak nám ty tématické jednotky vyplývají přirozeně. Ona je totiž ta práce ve Snoezelenu víc o nějaké tvořivosti a fantazii provázejícího, než o materiálech, z kterých čerpat.

T: Tak jo, moc děkuji za cenný rozhovor!

S1: Také děkuji, jdeme na ta videa!

M3

T: Moc tě zdravím, potvrď mi tu, prosím, ještě takhle, když už nahráváme, žes mi podepsala souhlas s nahráváním a využitím tohoto rozhovoru pro účely mé bakalářské práce, ve výzkumu.

M3: S tím souhlasím, to jsem podepsala.

T: Výzkum se bude týkat Snoezelenu a jeho využití při prevenci náročného chování žáků s PAS a středně těžkou mentální retardací, což jsou žáci, s kterým pracuješ. Takže jsem se rozhodla na tebe obrátit. Cílem výzkumu bude zmapovat, jak jsme na tom v těch speciálkách pražských, kolik z nich má Snoezelen. To bude ta kvantitativní část výzkumu. Výzkum bude smíšeného designu. V druhé, kvalitativní části mě bude zajímat, jak pracují pedagogičtí zaměstnanci škol se Snoezelenem, jestli shledávají nějaká rizika při práci v něm a jak by bylo možné zlepšit využití tohoto konceptu v rámci prevence náročného chování? Pač mi tu teď máme krásný nový Snoezelen máme.

T: Jakým způsobem využívají pedagogičtí pracovníci vaší školy místnost Snoezelen při prevenci náročného chování žáků s PAS a SMR?

M3: Myslím si, že většina pedagogů využívá Snoezelen tak, že tam chodí převážně s větší skupinou dětí. Není to v ten moment, kdy už se dítě dostává do afektu. Chodí tam v rámci výuky, je to součást programu, součást smyslové výchovy. Tak naše třída, například, když tam jdeme, tak jdeme opravdu všichni, celý kolektiv. Rozhodně ho nevyužíváme v momentech, kdy má například V., náš žák s náročným chováním, kdy má záchvat. My bychom ho tam jednak nedovlekli, ale tam bych se opravdu bála, že se něco poškodí. Snoezelen máme dvakrát týdně, kdy ho můžeme navštěvovat. Ale někdy, když jsou třeba žáci opravdu hodně unavení, tak se podíváme, kdo tam je a třeba zjistíme, že tam je zrovna volno a jdeme tam mimo tu naši dobu. Když potřebujeme zklidnění a i to celkové uvolnění, tak Snoezelen využíváme my.

T: Chtěla bych se zeptat, jestli používáte Snoezelen v nějakém strukturovaném režimu, jestli má někdo z vašich dětí Snoezelen zařazen ve struktuře dne a vyžaduje striktně přesně v ten čas návštěvu v něm?

M3: Tak to nevyžaduje asi nikdo, to nemají děti na své liště (pozn. strukturovaný režim konkrétního dítěte na jeho lavici). Máme prostě na nástěnce souborný plán dne, kde ten piktogram je, ale dětem už stačí verbální pokyn, že jdeme do Snoezelenu zrovna a oni ví.

T: Jak často a v jak velké skupině navštěvujete místnost Snoezelen?

M3: My maximálně dvakrát týdně. A když tam jdeme, tak celá třída, to je v současné době pět žáků a tři pedagogičtí pracovníci.

T: S jakou pravidelností navštěvuje místnost Snoezelen?

M3: Nepravidelně. Kor teď, jak jsou už ty teplé měsíce. Když to jde, tak jdeme raději ven. přes tu zimu to bylo pravidelnější.

T: Jak dlouho trvá průměrný pobyt v místnosti Snoezelen?

M3: Tak 45 minut, využíváme ten blok, co máme v rozvrhu a to je ta třičtvrtěhodina.

T: K jakému účelům místnost využíváte nejčastěji? (terapeutický, relaxační, edukační)

M3: Nejčastěji relaxační, ale ráda bych to změnila, protože neumím tu místnost používat jako víc edukační, že bychom tam dělali nějaké aktivity. To se naučíme. Doufám.

T: Všichni se to naučíme a budeme v tom jedni z nejlepších, doufám. Jak pobyt v místnosti probíhá a kdo jej vede?

M3: Vedou ji pedagogové a je to tak, že si každé dítě najde svůj kout tam, kde chce být. Když vidíme, že už jsou zase děti neklidné nebo odchází, tak si ty kouty procházíme. Některé děti vydrží celou tu dobu, například V. na medvědovi v jedné pozici, některé děti na vodní posteli, někdo je schopný usnout.

T: Jací žáci u vás mají rádi vodní postel?

M3: M. a K., akorát někdy už je to pro ně dlouhý. Takže potom už střídáme. Nikolas by dokázal na vodní posteli usnout. Baví je to. Baví je moc ty pomůcky dokážou sledovat stěnu, tam ten projektor, bublinky ve válci..

T: Kdy je, podle tvého názoru, vhodná doba pro návštěvu Snoezelenu, která aktivita by měla předcházet, která následovat?

M3: My to máme zařazeno tak-a vyhovuje nám to-že tam chodíme jakoby po těch pracovních činnostech, takže nechodíme tam časně z rána, když jsou děti jakoby nejčilejší. Jdeme tam, až když se něco už událo a už jsou unavitelné. Ale když nám přijde do školy žák potom, když probděl noc, tak je mi jasný, že by se to vlastně hodilo, se jako dotáhnout, ale tak nemáme, no.

T: Kdybychom ale rozjeli nějaké edukační, začali tam dělat trošku tématicky, na to téma Snoezelen připravovat?

M3: To by se pak určitě dalo zařadit i do toho rána, kdy jsou žáci nejčerstvější. To si zase umím představit, že by se to změnilo.

T: Domníváš se, že lze pobyt ve Snoezelen místnosti využít jako motivaci při řešení náročného chování žáků s PAS a SMR?

M3: To si určitě dovedu představit, protože to děti je dost baví.

T: Eviduješ nějaké riziko při využívání Snoezelenu v rámci prevence náročného chování?

M3: Nepozorujeme to. U nás ve třídě opravdu ne, když jsme tam tři a dáváme na ně pozor, tak ne. Naše děti nejsou takové typy, takže ne, myslím. Určitě by je rozjela doba, po kterou tam jsme. Kdybychom tam fakt byli díl, relaxovali déle jak tu třičtvrtě hodinu, tak je to přestane bavit, to už pak zase nevydrží, takže ale to se nestane, protože pak odcházíme.

T: Jsou ve vaší škole žáci, na které pobyt v místnosti působí právě jako ten spouštěč náročného chování?

M3: Nevím o nich Kájo, opravdu. Já nevím, ty víš o někom?

T: P., N., T. M například.... Žáci s poruchou aktivity a pozornosti. Prostě mi teďka došlo, až s tím výzkumem, že oni nemůžou chodit na skupinovou terapii nebo skupinovou relaxaci, je to pro ně naprosto nevhodný. Ve větší skupině rádi, vadí jim to. Aktivity, pomůcky nebo hudba, které sami preferují a mají rádi, je ve Snoezelenu nezajímají. Věci, které běžně používám jako motivaci pro toho žáka, během skupinové návštěvy Snoezelenu jednoduše jako motivace nefungují. Ani, kdyby to bylo modré z nebe. Všichni naši žáci s PAS s komorbitou ADHD tam v podstatě to náročné chování vykazují. Pač je jim něco nepříjemné, nedělají to pro zábavu, nebo aby nás vytočili. Má to důvod a tím je moc lidí v malém prostoru. S tím spojený hluk, ruch, asi. Pač jsem ještě nepotkala člověka, který by si v tom Snoezelenu nenašel nic, co

ho zaujme. Je ta velká skupina ruší natolik, že je nezajímá ani to jejich TOP. P. tam skáče na vodní posteli jak blázen, N. běhá dokola ještě víc, než normálně. T. je agresivní ke každému, kdo je poblíž. A protože tihle žáci umí, nemá skupinová návštěva Snouzíku očekávaný efekt pro nikoho. A pedagog? Je po takové návštěvě totálně grogy. Když tam ale jdeš jeden na jednoho, je to úplně jiný příběh. To je zrovna P. úplně milionovej.

T: Znáš konkrétní spouštěč takového chování v místnosti?

M3: Nemám právě tu zkušenost, protože chodím jenom s tou naší skupinou a jenom z doslechu slyším, jak ti ostatní. Takže to nevím. Já osobně nemám žádnou zkušenost s projevy náročného chování.

T: Myslíš si, že má využití Snoezelen místnosti ve školách smysluplný význam v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a SMR?

M3: Jsem o tom přesvědčená. Naši žáci se nesmí přetěžovat prací a všim, takže si umím představit, že když se to vhodně zvolí, když je to smyslově nepřetíží smyslově. Když se to hezky vyhladí, tak jim to opravdu může pomoci.

T: Napadá tě cokoliv, myslím tím pomůcku, zařízení, či jiné vybavení, které by se dalo využít v rámci prevence náročného chování žáků s PAS a SMR a ve vaší místnosti ještě není?

M3: To mě ani nenapadá. Jak se to nově dovybavili těma matracema, to jsme ještě neměli šanci vyzkoušet, ještě jsme tam od té doby nebyli, takže tak. U mě to je v procesu.

T: Jak proškolená jsi pro provázení ve Snoezelen místnosti? A co ostatní pedagogové vaší školy?

M3: Ne, nejsem, to určitě ne. Za nás určitě ne. Naše třída vůbec, určitě na to nejsme proškolení a ostatní taky ne, si myslím. To, co se pořád opakuje, nabádání, aby neměli všechny věci z košíku vysypaný, aby měli přehled o tom, co děti s těma pomůckami dělají. Všichni se to musí teprve naučit, co dělat. Ale to chci říct, že to je jenom nevědomost, ne nějaký úmysl. Je potřeba je to se prostě naučit. A pak to přinese, co to má přinést.

T: MZ čeho čerpáš inspiraci, z jakých materiálů?

M3: Já jsem si půjčovala do práce materiály od tebe, tak jediné to. Vím, že je tady jen jedna publikace v knihovně, to asi není dostačující, že? Nebylo těch materiálů hodně, bylo jich velice málo.


T: Chtěla bys k tématu ještě něco dodat? Máme za sebou poslední sedmnáctou otázku.

M3: Chtěla bych k tomu dodat, že jsem moc ráda, že jsi to u nás ve škole takhle zařídila. Že jsi byla tím spouštěčem, tím iniciátorem. Ten Snoezelen, co jsme předtím měli, to byl takový pokus. Měli jsme to taky rádi, ale teď je to daleko propracovanější, takže za to jsem velice ráda. Vidím, že to žáky i pedagogy baví. Když přijde návštěva do školy, tak je to naše chloubka. Můžeme ukázat místnosti jako je tělocvična, kuchyňka a Snoezelen, že se o tom pak baví. Včera tady byla exkurze z rané péče a říkali, že máme krásný Snoezelen, takže tohle mě opravdu těší a budu ráda, když se to dotáhne. My všichni se to musíme naučit, musíme se snažit opravdu všichni, to by se mi moc líbilo. Už teď si myslím, že ti, co tam chodí, si to užívají, že to je fajn.

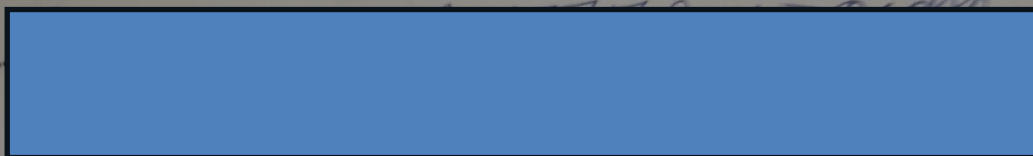
T: L., moc děkuji za přínosný rozhovor, teď to všecko přepíšu a bude z toho krásný výzkum!

M3: Taky děkuji a hodně štěstí, Kájo!

TEXT INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas s poskytnutí výzkumného rozhovoru 

Respondent (jméno, škola)



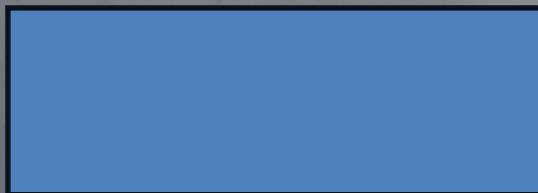
Byla jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Karolíny Dvořákové s názvem *Snoezelen jako součást prevence náročného chování žáků s PAS a středně těžkou mentální retardací*. Dávám svolení, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce. Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním do písemné podoby. Jsem seznámena s tím, jaký bude mít rozhovor průběh – kdykoliv během rozhovoru mohu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět, případně odmítnout část výzkumu.

Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná.

Datum:

26. března 2024

Podpis respondenta:



Podpis výzkumníka:

POSTUPNÝ VÝVOJ JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ

Původní kategorie kódů

ČAS	SKUPINA	VYVOZITĚNOU	POTENCIÁL
<p>1. PRAVIDLA 2. DELKA NÁSTĚV 3. NÁSTĚV 4. STRUKTURA 5. + KRYTÍ</p>	<p>1. Relikvy 2. keramika 3. <u>diagnostika</u> 4. <u>pro dopravu</u></p>	<p>1. UCEL 2. KDO KTEŘÍ NÁSTĚV 3. PRŮTOČNOST 4. PRO NÁSTĚV</p>	<p>1. S jakou kvalitou 2. <u>doporučení ke složení</u> 3. <u>pro dopravu</u> 4. <u>VÝSLEDKOVÝ</u></p>
<p>KONKRETNÍ TOVÁRNÍ</p> <p>1. Číslo 2. CERTIFIKÁT 3. PRÁVE 4. MATERIÁLY</p>	<p>1. <u>montáž</u> 2. <u>diagnostika</u> 3. <u>pro dopravu</u> 4. <u>pro dopravu</u></p>	<p>4. RIZIKA 1. S jakou RIZIKO 2. kontrakce pro NÁSTĚV 3. NEVYHOVNOST PODLAŽKY</p>	<p><u>UJINĚ</u> 4. <u>PRÁVE</u> 4. <u>NCE</u> 4. <u>V MÍSTN.</u></p>

Konečné kategorie kódů

<i>KÓDY</i>	<i>KATEGORIE KÓDŮ</i>
pravidelnost návštěv délka návštěv načasování návštěv ³ rozvrh, strukturovaný režim	ČAS
velikost skupiny provázející	SKUPINA
předpoklady pro Snoezelen průběh návštěv účel návštěv pomůcky, aktivity	VYUŽITÍ
školení odbornost zkušenost materiály ke vzdělávání	KOMPETENCE
náročné chování v místnosti spouštěče v místnosti bezpečnostní rizika nevyhovující podmínky ve škole	RIZIKA
snoezelen jako motivace snoezelen jako řešení doporučení nápady přání	POTENCIÁL

Ukázka kódování-rozhovor s informantkou S1

V1/2 FILMY (1)

o té hudbě, tak tam je to hodně časté. **1**

12 T: S jakými projevy náročného chování v místnosti Snoezelen máte zkušenost vy osobně?

13 S1: No tak agresivita vůči sobě a jiným, bylo by to určitě sebepoškozování, kousání, škrábání, mlácení pěstmi.

14 T: Myslíte si, že má využívání Snoezelen místnosti ve školách smysluplný význam v rámci prevence náročného chování?

15 S1: Určitě ano. **3**

16 T: Domníváte se, že lze ve školách plně využít potenciál Snoezelenu v rámci prevence náročného chování?

17 S1: V případě, že je dobře udělaný rozvrh a je dostatek lidí, aby se tam mohlo chodit. Tak asi ano. Hodně je to o personálu. Už jen to, když je v práci málo personálu. Když jsme tu pouze dvě, tak tu jednoduše nemůžu nechat šest dětí s asistentkou a jít si tam s jedním dítětem. Hodně záleží na proškolení personálu, který v místnosti pracuje a o tom, aby ty ostatní mohli hlídat zbytek třídy. Všechno je to o personálu, o penězích.

T: Napadá vás cokoli? Pomůcka, zařízení, jiné vybavení, které by se dalo využít v rámci prevence náročného chování a které ve vaší místnosti není?

18 S1: Já si myslím, že my jsme docela vybavený. Pro to, co potřebují konkrétně naši žáci, jsme vybavení dobře. **2**

19 T: Myslíte si, že jste dostatečně proškolená na provázení ve Snoezelen místnosti?

20 S1: Myslím, že ano. A hlavně už mám i poměrně bohatou praxi. Ty první filmy, které jste viděla, ty jsou z roku 2012. Minimálně dva roky před natočením jsem se Snoezelen konceptem začala. Takže tak od toho roku 2010, těch 14 let. Když na to byly určeny peníze z OPA z Evropské unie, tak to jsem se tomu věnovala fakt ve velkém. Tehdy mohly být i dvakrát za týden odpolední kroužky. Musely z toho být udělané výstupy. Proto vznikly ty filmy, že se muselo z toho pak něco jakoby udělat. (GDPOJE?) **3**

T: Máte dostatek materiálů, z kterých se dá čerpat inspirace?

21 S1: No, tak materiálů úplně moc není. My ale tím, že **4**

ČAS
SKUPINA
VYUŽITÍ
KOMPETENCE
RIZIKA
POTENCIÁL

Ukázka kódování-rozhovor s informantkou S1

ČAS	<p>takového?</p> <p>S1: Nepotkala, nepotkala. Ale chápu, že to může být pro někoho stresující, je to přeci jenom <u>uzavřený prostor</u>. <u>Le ano, ale za svoji pracovní kariéru jsem zatím nikoho takového nepotkala. U dětí tedy. No ale ano, je možný, že to může někoho takhle stresovat. Třeba co mě teď napadá, tak nejvíc s tou hudbou bývá problém. Ne každý má rád všechno.</u></p> <p><u>1 Spousta lidí nesnáší relaxační hudbu. Jednou jsem tu nějakým Delfiním pláčem, tak se ta relaxační hudba jmenovala, rozplakala děti. Ale někdo to má zase třeba rád. Takže dávat si právě zase pozor na všechno, všechno vyzkoušet, i s rodiči se o tom třeba bavit. Když vám to dítě řekne, co nemá rádo, tak není o čem, pro něj to tímto není vhodná aktivita, pomůcka. A naopak, když má děcko rádo Kabáty, jako náš jeden chlapec, zrovna autista, proč by se tam nemohly hrát? Proč by tam měly být nějaké klidné, tklivé, citlivé hudby, že jo? Když někoho přímo rozčilují, ruší? Právě ta relaxační hudba může někoho</u></p>	<p><u>1 k tomu náročnému chování. A vy netušíte, proč, když on tam má ležet v klidu, zrelaxovaně, vy ho masírujete olejíčkem, jemu vřdycky milá aktivita. Ale on rád, protože nechce jednoduše poslouchat tu hudbu, ta je spouštěč v tomhle případě. Jako ten Delfiní pláč, to bylo úplně šílený tehdy.</u></p> <p>T: Jsou ve vaší škole žáci, na které pobyt v místnosti Snoezelen působí právě jako spouštěč náročného chování?</p> <p>S1: Nemáme takové. Protože <u>vyvarovat se jakýmkoliv nepříjemným stimulům, jimiž spouštěce obecně jsou, to je základ pro dobrou práci ve Snozelenu.</u></p> <p>T: Znáte konkrétní spouštěč?</p> <p>S1: <u>Spouštěčem může být cokoli, ale nám se to stává minimálně, protože se vyvarujeme toho, udělat v místnosti něco, co je k tomu chování náročnému vede, že? Spouštěčům se snažíme vyvarovat. Kdybych chtěla naopak někoho rozjet, vím naprosto přesně, co by to bylo, čím to udělat. Kdybych potřebovala například strhat závěsy. Když už jsme se bavily</u></p> <p><u>SPOLUŠTEC = NEPŘÍJEMNÝ STAV</u></p>	SKUPINA	VYUŽITÍ	KOMPETENCE	RIZIKA	POTENCIÁL
-----	--	---	---------	---------	------------	--------	-----------

Ukázka kódování-rozhovor s informantkou B1

B1		ČAS
1	Jakým způsobem využíváte (pedagogičtí pracovníci Vaší školy) místnost Snoezelen při prevenci náročného chování žáků s PAS a STR?	SKUPINA
	No jako prevence asi moc ne. Spíš si myslím, když už nastane nějaká krizová situace, tak jako by v uvozovkách, jako by... Si tam jdeme lehnout, nebo relaxovat individuálně s tím dítětem, tak....	
2	Jak často a v jak velké skupině navštěvujete místnost Snoezelen? <i>krátké/relax/ND/lovitka - 30 min</i>	VYUŽITÍ
	Tak určitě jeden na jednoho, možná i třeba dva dospělí na jedno dítě, když by bylo potřeba, ale preventivně si tam někdy chodí žáci odpočinout. Když je třeba před obědem nebo hodina nějaká poslední, už je takové nevím, špatné počasí, nějaká špatná konstelace. Tak prostě celá třída klidně, nebo když je... Kdo chce, vybereme, kdo chce. Maximum bych řekla, že tak pět. Jo, se dvěma dospělými řekněme. Jo, jo. Takže 7 lidí, řekněme.	KOMPETENCE
	S jakou pravidelností navštěvujete místnost Snoezelen?	RIZIKA
	No, podle okolností prostě. Pravidelností to není. Nemáme pravidelně určený čas. Spíš, když to tak vyplyne ze situace.	POTENCIÁL
	Jak dlouho trvá průměrný pobyt v místnosti Snoezelen?	
	Podle okolností asi zase. Tak řeknu 20 minut. Do půl hodinky bych řekla.	

MÍSTNOST SNOEZELÉN V ZŠS DIAKONIE ČCE MICHLE



Foto: Jan Šefl



Foto: Jan Šefl



Foto: Jan Šefl