



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvoj komunikačních schopností u dětí s poruchou autistického spektra

Vypracovala: Aneta Vyhnánková

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková Ph.D.

České Budějovice, 2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum

Podpis studenta

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala své vedoucí Mgr. Anetě Markové Ph.D, za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Děkuji také všem pedagožkám, které se účastnily mého pedagogického výzkumu za jejich ochotu a vstřícnost.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se soustředí na problematiku dětí s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) ve vztahu k rozvoji komunikačních schopností těchto dětí v předškolním věku. Práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou. První kapitola teoretické části se snaží objasnit problematiku PAS, přičemž v první řadě vymezuje její teoretický rámec, popisuje její projevy zahrnující zejména triádu příznaků a popisuje etiologii. Dále se zaměřuje na její rozdělení podle funkčnosti a na jednotlivá členění. Druhá kapitola se zaměřuje na objasnění problematiky komunikace u dětí s PAS, přičemž poukazuje na rozdíly mezi dětmi intaktními a dětmi s PAS. Třetí kapitola se dále zabývá možnostmi rozvoje komunikačních schopností u dětí s PAS s akcentem na přístup aplikované behaviorální analýzy, strukturovaného učení a alternativních a augmentativních forem komunikace.

Praktická část se poté zaměřuje na zodpovězení hlavního výzkumného cíle, kterým je zjistit, jaký přístup má vybraná mateřská škola zřízená podle §16, odst. 9 Školského zákona a její pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS, a jaké nástroje nebo metody v tomto směru využívají. Pro zodpovězení výzkumného cíle byla využita metoda pozorování, analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. Výsledkem výzkumu je poté zjištění, jak přistupuje vybraná mateřská škola k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS, které metody a pomůcky se v praxi při rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS ve vybrané mateřské škole používají, a které se pedagogickým pracovníkům nejvíce osvědčily.

Klíčová slova – komunikace; PAS; alternativní způsoby komunikace; ABA; strukturované učení

Abstract

This bachelor thesis focuses on the issue of children with autism spectrum disorder (hereafter referred to as PAS) in relation to the development of communication skills of preschool-aged children. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The first chapter of the theoretical part aims to clarify the issue of PAS, defining its theoretical framework, manifestations, particularly the triad of symptoms, and describing its aetiology. Then it focuses on its division according to functionality and on the individual subdivisions. The second chapter focuses on the clarification of communication in children with PAS, pointing out the differences between intact children and children with PAS. The third chapter further explores the possibilities of developing communication skills among children with PAS, with an emphasis on the approach of applied behavioural analysis, structured learning and forms of alternative and augmentative communication.

The practical part focuses on answering the main research objective, which is to realise what type of approach the selected kindergarten established under Section 16, paragraph 9 of the Education Act and its employees take towards children with PAS in terms of communication skills, tools or methods. The observation method, document analysis and semi-structured interviews were used to answer the research objective. As a result of the research, it is possible to find out how the selected kindergarten approaches the development of communication skills for children with PAS, which methods and tools are used in practice in the development of communication skills for children with PAS in the selected kindergarten, and which ones have proved to be the most effective for the pedagogic workers.

Keywords - communication; PAS; alternative modes of communication; ABA; structured learning

OBSAH

ÚVOD	3
1. KOMPLEXNÍ CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	4
1.1. Počátky poruch autistického spektra	4
1.2. Etiologie.....	6
1.3. Projevy.....	8
1.3.1. Sociální chování a sociální interakce	8
1.3.2. Komunikace.....	10
1.3.3. Imaginace	14
1.3.4. Variabilní nespecifické rysy	15
1.4. Dělení poruch autistického spektra z hlediska funkčnosti a z hlediska klasifikačního systému MKN - 10.....	16
1.4.1. Dělení poruch autistického spektra z hlediska funkčnosti.....	16
1.4.2. Dělení poruch autistického spektra z hlediska klasifikačního systému MKN - 10	16
2. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.1. Definice komunikace	20
2.2. Ontogeneze řeči u intaktních dětí.....	20
2.3. Ontogeneze řeči u dětí s poruchami autistického spektra.....	23
3. MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	25
3.1. Logopedická intervence u dětí s PAS.....	25
3.2. Intervence v oblasti komunikace za použití principů ABA u dětí s PAS.....	26
3.2.1. Metody aplikované behaviorální analýzy.....	26
3.3. Užití strukturovaného učení při rozvoji komunikace u dětí s PAS	30
3.4. Alternativní a augmentativní komunikace	34
3.4.1. Metody bez pomůcek vhodné k rozvoji komunikace u dětí s poruchami autistického spektra.....	35

3.4.2. Metody s pomůckami vhodné k rozvoji komunikace u dětí s poruchami autistického spektra	36
4. VÝZKUMNÁ ČÁST	40
4.1. Cíl výzkumu, metodologie, způsob zpracování, analýzy dat	40
4.2. Charakteristika vybrané mateřské školy	42
4.2.1. Charakteristika tříd.....	43
4.2.2. Zajištění logopedické péče	45
5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	49
5.1. Přístup pedagogických pracovníků k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS....	50
5.2. Přístup vybrané mateřské školy k rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS	53
5.3. Metody využívající pedagogičtí pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS	56
5.4. Pomůcky a nástroje, které využívají pedagogičtí pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS.....	60
5.5. Způsoby rozvoje komunikačních schopností dětí s PAS.....	63
5.6. Problematika komunikačních schopností u dětí s PAS.....	66
6. SHRUTÍ, INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT, ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE	69
7. DISKUSE	71
8. ZÁVĚR.....	73
ZDROJE:.....	75
INTERNETOVÉ ZDROJE	79
SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Schopnost komunikovat nebo navázat kontakt často bereme jako samozřejmost. U dětí s poruchami autistického spektra ale problém v komunikaci, kdy je řeč opožděná, narušená nebo se vůbec nevyvíjí, představuje jeden z hlavních diagnostických příznaků. V knihách autorů, kteří se již dlouhá léta zabývají prací s těmito dětmi se můžeme dozvědět, že tyto děti mohou být nedostatkem kontaktu nebo neschopností ho navázat značně frustrovány a projevují to křikem a nevhodným, až agresivním chováním. Gillberg a Peeters (2008) ve své publikaci píšou o tom, že lidé s autismem žijí neustále ve světě, kterému nerozumí vůbec, nebo jen málo, a proto není překvapením, že se tito lidé uzavírají do sebe, nebo svou frustraci vyjadřují vztekem či tlučením hlavou do zdi. Intaktní společnosti se toto dítě může jevit jako nevychované, divné, drzé a potřebující pevnou ruku. Někdo se může domnívat, že je rozmazlené, nebo že se mu rodiče málo věnují, což mohou rodičům dávat i zřetelně najevo. S touto poruchou by ho pravděpodobně spojoval málokdo. Své o tom ví například maminka autistického chlapce, Tamara Morarová, která o podobných zkušenostech vypráví ve své knize *Moje vítězství nad autismem*. Dosavadní výzkumy ukazují, že informovanost o problematice PAS není v laické společnosti dostatečná, z čehož můžeme usuzovat, že by se o poruše mělo mluvit více, aby poté nedocházelo k předsudkům jak o lidech s poruchami autistického spektra samotných, tak o jejich blízkých. A je nutné také podotknout, že i lidé s PAS mohou dokázat velké věci. Zmíníme například Temple Grandinovou, obdivuhodnou ženu, která se navzdory své poruše dostala až k akademickému titulu.

Jedním z důvodů, proč jsem se ve své práci zaměřila právě na tuto problematiku je, že jsem si nejen chtěla prohloubit již studiem získané vědomosti o této poruše, ale také to, že mi porucha přijde velmi zajímavá a tajemná, jelikož o ní ještě mnoho věcí nevíme a u každého se projevuje jinak. V rámci této práce se zabývám hledáním možných metod a pomůcek, které napomáhají rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS. Podle odborníků je samozřejmostí, že každé dítě potřebuje podpořit v jiné oblasti a že zejména u těchto dětí je důležité najít tu správnou, vhodnou metodu, která jim bude prospěšná a nápomocná při jejich dalším osobnostním rozvoji. Rozhovory s pedagožkami proto pro mě byly opravdovým obohacením.

1. KOMPLEXNÍ CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s problematikou poruch autistického spektra (dále jen PAS), přičemž nejprve bude poukázáno na vývoj této poruchy z historického hlediska, což je nutné pro uchopení aktuální terminologie. Dále bude soustředěna pozornost na objasnění etiologie a projevů, týkajících se zejména základní triády příznaků. V neposlední řadě bude kapitola věnována jednotlivým typům poruchy řadícím se k problematice PAS.

1.1. Počátky poruch autistického spektra

Pro úvod do problematiky PAS je vhodné zprvu poukázat na vývoj pojmu samotného. Lidé s autismem žili mezi námi vždy. Někteří je nazývali jako „*svaté děti*“, ve středověku dokonce byli považováni za „*posedlé ďáblem*“ (Thorová, 2006, s. 34). Tento fakt potvrzují také spisy ze 13. století, popisující občas neobvyklé chování bratra Junipera z františkánského řádu, které značně připomínalo chování člověka s PAS (Šporclová, 2018).

Zprvu se tedy používal pouze všeobecný a laický termín „*autismus*“, pocházející z řeckého slova „*autos*“ – „*sám*“. Jako první ho vyřkl známý švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, a to už v roce 1911 v souvislosti s pojmenováním symptomu u schizofrenních pacientů. Leo Kanner však poprvé samostatně definoval termín „*časný dětský autismus*“. Ačkoliv se sám Kanner zprvu domníval, že příčinou vzniku této poruchy je citová chladnost rodičů, později přešel k názoru, že jde o poruchu vrozenou. Podobný názor sdílel také americký dětský psychiatr Bruno Bettelheim, jenž tvrdil, že porucha může mít organický podklad, avšak úplně se rozvine až tehdy, když rodiče mají k výchově dítěte chybný přístup. Bettelheim také prosazoval názor, aby tyto děti byly vychovávány odděleně od rodičů, v terapeutickém zařízení. Tyto teorie vyvrátil až v druhé polovině 20. století Bernard Rimland, americký psycholog a zároveň otec autistického chlapce, svou knihou, ve které představil autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu (Nesnidalová, 1994; Thorová, 2016; Vocilka, 1996). Je nutné ale také zmínit, že Hans Asperger, vídeňský pediatr, už v roce 1944 navrhl, genetickou etiologii poruchy (Hrdlička, Komárek et al., 2014). Velký význam a změnu pohledu na etiologii poruchy přinesl také v druhé polovině 20. století Ivar Lovaas, jenž pracoval s autistickými dětmi

a při individuální terapii používal modifikaci chování, resp. aplikovanou behaviorální analýzu (Richman, 2008, s. 11). Roku 1966 se svými spolupracovníky publikoval vůbec první studii o využití vzdělávacích programů pro vybudování komunikace u dětí s PAS (Vocilka, 1996). V roce 1983 vznikla mezinárodní asociace Autisme Europe, spojující asociace rodičů 15 evropských zemí. První společnost byla založena v Anglii roku 1962 a zabývala se výzkumem a péčí o autistické děti. O tři roky později se v Anglii také otevřela první škola zřízená právě pro děti s autismem (Nesnidalová, 1994).

Zaměříme-li pozornost na to, jaké povědomí o problematice PAS měla veřejnost před rokem 1989 na našem území (v tehdejším Československu), zjistíme, že byla na velmi nízké úrovni (Geisler, 2018). To ovšem neznamená, že v Československu nebyli odborníci, kteří by se o problematiku autismu zajímali. Jako příklad můžeme uvést profesora Karla Herforta, známého jako zakladatele české dětské psychopatologie, který se dlouhá léta věnoval práci s dětmi s postižením, zejména smyslovým (Nesnidalová, 1994).

Velmi významnou osobností se v problematice autismu stala také psychiatrička Růžena Nesnidalová, která svou knihou „Extrémní osamělost,“ přispěla k informovanosti československé veřejnosti (Čadilová & Žampachová, 2008). První vydání této publikace vyšlo už roku 1973 a bylo ihned rozebráno. Na základě žádostí rodičů i laické veřejnosti Nesnidalová o několik let později zpracovala druhé vydání, doplněné o nejnovější poznatky a informace (Nesnidalová, 1994).

Podíváme-li se ještě do díla významného speciálního pedagoga a zakladatele české logopedie, Miloše Sováka, nazvaného „*Logopedie předškolního věku*“, zjistíme, že rozlišoval autismus vrozený a autismus navozený. Podle něj děti s autismem vrozeným nebyly schopné navazovat sociální vztahy, k ostatním se chovaly lhostejně, nehrály si s jinými dětmi a nebyly schopné projevit emoce a city, ani k vlastní matce. Dítě nevyužívalo ani formy neverbální komunikace, nikoho neoslovovalo ani nereagovalo na oslovení. Sovák doporučuje tyto děti ihned předat do psychiatrické péče. Děti s autismem navozeným zase definuje jako děti, které se chovají podobně jako ty s autismem vrozeným, avšak je to způsobeno nedostatkem citu matky k dítěti. Těmto dětem podle něj pomůže vhodné pedagogické vedení (Sovák, 1989). Nutno podotknout, že první vydání této publikace pochází už z roku 1984.

V 60. a 70. letech proběhlo mnoho studií, na jejichž základě byl autismus přeřazen z oblasti duševních poruch mezi pervazivní vývojové poruchy (Pastieriková, 2013). Samotný pojem se poprvé objevil v Diagnostickém a statistickém manuálu (dále jen DSM) – III. revizi z roku 1980. Označuje poruchy, které jsou všepronikající, což znamená, že mají velký vliv na vývoj osobnosti jedince, a to ve více oblastech (Thorová, 2016). Podle Bazalové je termín pervazivní vývojová porucha používán jako „*ekvivalent novějšího termínu porucha autistického spektra, nicméně v oblasti medicínské*“ (Bazalová, 2017, s. 9). S tímto termínem se můžeme setkat stále, a to v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize (dále MKN 10). Pervazivní vývojové poruchy jsou zde pod značkou F84.

V jedenácté revizi MKN už ale dochází ke změně termínu na „*poruchy autistického spektra*“, přičemž stejné pojmenování se nachází také v nejnovější, páté verzi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické asociace, konkrétně v DSM-5-TR. I přes veškerý terminologický vývoj se ve společnosti stále objevuje označení „*autismus*“. Mnohem vhodnější je ale používat pojmenování „*poruchy autistického spektra*“, jelikož tím poukazujeme na různorodosti projevů každého člověka s touto poruchou (Strunecká, 2016).

1.2. Etiologie

Je zřejmé, že věda od prvního popsání „*autismu*“ výrazně postoupila vpřed, dodnes ale stále není přesně jasné, co ho způsobuje. I podle některých aktuálních názorů laické veřejnosti je na vině očkování nebo špatná výchova rodičů. Tyto teorie, jak již bylo řečeno, jsou však už dávno vyvráceny, jelikož jde o poruchu vrozenou. Podle Thorové (2016, s. 51 - 53), mají velký vliv následující faktory:

- a) genetické faktory,
- b) vlivy prostředí,
- c) imunitní deficity.

Ohledně tematicky vlivu genetických faktorů je nutné sdělit, že byly v průběhu několika let anomálie na různých chromozomech. Vzhledem k tomu nemůžeme tedy přesně určit, proč porucha vzniká a která genetická informace je ta chybná a způsobuje PAS (Hrdlička & Komárek, 2014). Stejně tak Šporclová (2018) ve své publikaci upozorňuje

na to, že neexistuje jedna konkrétní příčina ani gen, který by byl za vznik autismu zodpovědný. Se zajímavým výzkumem přichází egyptská univerzita, jež se ve své studii zabývala tím, jakou roli hrají chromozomální abnormality v etiologii PAS, a to na základě výsledků několika předchozích výzkumů, které u dětí s PAS zaznamenaly širokou škálu chromozomálních aberací. Výsledky byly poměrně překvapivé, jelikož u studovaných autistických dětí chromozomální abnormality nebyly zjištěny (El-Baz et al., 2016). Další výzkum podobného typu byl proveden na Tchaj-wanu, a to s 500 pacienty s PAS, přičemž šlo o 447 mužů a 53 žen. Zjistilo se, že jedinci, kteří získali chromozomální abnormality od svých rodičů, u nichž však nebyly viditelné, mohou být náchylnější ke vzniku PAS, tedy, že porucha může být do určité míry dána geneticky, ale ovlivňuje to ještě mnoho jiných faktorů. Z jejich studie tedy nelze jednoznačně říct, že genetika je jasnou příčinou vzniku poruchy, protože určitý podíl mají i faktory prostředí, a asi u 10 % pacientů se objevila komorbidita s dalšími syndromy, které mají defekty v genetice – např. Rettův syndrom, Angelmanův syndrom, Prader–Williho syndrom, syndrom fragilního X a další (Hsiao-Mei Liao et al., 2013). Na straně druhé ale Strunecká (2016), Hrdlička i Komárek (2014) potvrzují 5-10 % pravděpodobnost, že sourozenec dítěte s PAS bude mít tutéž diagnózu. Stejně tak různé vědecké studie prokazují, že se autismus projevuje častěji u chlapců než u dívek (Šporclová, 2018).

Vlivy prostředí zahrnují širokou oblast možných příčin. V současnosti, jak již bylo naznačeno výše, převládá názor, že etiologie vzniku poruchy zahrnuje genetické faktory spolu s faktory prostředí. Tyto faktory mají vliv na vývoj mozku a chování a předpokládá se, že významnou roli tedy hrají právě infekce, nedostatečná strava, stres, nebo užívání medikamentů matky v těhotenství. V neposlední řadě se udává i vyšší věk otců (Strunecká, 2016). Hrdlička a Komárek (2014) ještě uvádí, že mnoho dětí s PAS utrpělo během těhotenství, porodu či velmi brzy po porodu poškození mozku. V dnešní době se též můžeme setkat i s teoriemi tvrdícími, že PAS vznikají až při kombinaci několika těchto faktorů, přičemž se spekuluje i o spouštěcích mechanismech, jimiž mohou být např. alergie, střevní nemoci, narušená funkce štítné žlázy, poruchy metabolismu nebo nedostatek vápníku, hořčíku či železa ve stravě (Thorová, 2016).

Podle Thorové (2016) se také imunitní systém nemálo podílí na vývoji nervové soustavy, a proto jeho nedostatečná funkce, ať už u matky nebo dítěte, může vést ke

vzniku PAS. Byly provedeny výzkumy zabývající se mozky jedinců s PAS. Zjistilo se, že jsou větší a oteklejší, jelikož v sobě měly imunitní buňky a molekuly cytokinů, které jsou typické pro záněty. Vzhledem k častým střevním problémům, problémům imunity i toxicity u jedinců s PAS odborníci začínají uvažovat o tom, zda nesprávné stravování nemůže mít vliv na otok mozku, jelikož tělo funguje jako celek (Strunecká, 2016). Strunecká (2016) v této souvislosti také vyzdvihuje poměrně pozitivní výsledky celostní medicíny, která pro zlepšení symptomů PAS doporučuje léčení střev, užívání vitaminů A, A₃, B₆, B₉, a B₁₂, dále dostatečný příjem zinku, hořčíku, omega - 3 mastných kyselin a zdravý spánek. Existuje zkrátka mnoho možností odpovědí na otázku, proč tato porucha vzniká a stále s jistotou nemůžeme vyslovit jasnou příčinu. Můžeme však potvrdit, že různorodost vlivů na vznik poruchy odráží různorodost toho, jak se PAS projevují (Thorová, 2016).

1.3. Projevy

PAS jsou závažnou poruchou dětského mentálního vývoje, jelikož při něm dochází k postižení mozkových funkcí (Čadilová & Žampachová, 2015). Klíčové oblasti, které tato porucha zasahuje, jsou nazývány triádou. Tu vymezila britská psychiatrička Lorna Wingová v 70. letech 20. století. Popisuje narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představivosti. První problémy se objevují většinou u dětí do tří let věku a provázejí člověka po celý život (Thorová, 2016).

1.3.1. Sociální chování a sociální interakce

„Sociální chování můžeme u dětí pozorovat už od prvních týdnů i dnů života. Sociální úsměv, sociální broukání a oční kontakt se s každým měsícem vývoje upevňuje“ (Thorová, 2016, s. 63). U dětí s PAS je sociální oblast narušená, a to v různé míře. Samotné její rozvíjení je velmi náročné, ale také nezbytné pro další rozvoj dítěte. Nejvíce jej ovlivňují rodiče a další členové rodiny výchovou a vzájemnou interakcí. Záleží ale také na temperamentu dítěte a vnějším kulturním prostředí (Čadilová & Žampachová, 2013).

Již od raného věku je možné pozorovat, že má dítě omezený zájem o své okolí. Problematická je oblast neverbálního chování, zahrnující gesta, mimiku, proxemiku, či oční kontakt. Dítě ho totiž není schopno vhodně užívat v jakýchkoliv sociálních situacích, k čemuž se váže i neschopnost „číst“ z neverbálního chování ostatních lidí (Čadilová &

Žampachová, 2015; Thorová, 2016). V této souvislosti zmíníme pojem teorie mysli. Ta je založena na tom, že dítě je schopné přisuzovat sobě i druhým mentální stavy, tedy že pomocí procesů a stavů dokáže popsat, porozumět i předvídat chování sebe i druhých. To je ale pro děti s PAS problematické (Knotková & Straussová, 2011). Dítě se obvykle ani nesnaží napodobovat činnosti, které vidí u ostatních. Jeho chování a zájmy jsou stereotypní a často omezené na aktivity, které už zná a na něž je zvyklé. Mnoho dětí rádo točí věcmi nebo sebou, rovnají si věci do řad, či lpí na dodržování rituálů (Bazalová, 2017). Také nebývají schopné se účastnit jednoduchých sociálních hříček a her, a raději vyhledávají činnosti, které mohou dělat o samotě. Na druhou stranu, pokud je nějaká činnost opravdu zaujme, vydrží u ní hodiny (Čadilová & Žampachová, 2015).

Typické jsou zejména problémy s navazováním vztahů s vrstevníky. Mnohdy se k lidem chovají jako k předmětům, což může vést k jejich sociálnímu vyloučení. Svou roli hraje také fakt, že většinou neprojevují své pocity, a nesdílí je s ostatními (Čadilová & Žampachová, 2013). Nemůžeme ale říct, že všechny tyto děti nestojí o sociální kontakt. U některých se totiž naopak objevuje až extrémní sociální aktivita, některé děti jsou zase nadměrně fixované na své blízké nebo jim je naopak jedno, s kým budou. Chovají se velmi infantilně a ve vztazích k ostatním dominantně a egoisticky (Čadilová & Žampachová, 2013).

Čadilová a Žampachová (2013), ve své knize, která se věnuje rozvoji sociálních dovedností u dětí s autismem, rozdělují děti s PAS dle sociálního chování na typ osamělý, pasivní, aktivní a formální.

Osamělý typ představuje děti, jež nestojí o navazování kontaktů s vrstevníky ani dospělými. Nejraději si hrají o samotě, o společnou hru nemají zájem. Pokud mají provádět řízenou činnost, je nutná výrazná motivační podpora, a i přesto většinou nejsou schopné se do aktivit zapojit. Je velmi těžké poznat, v jakém emočním rozpoložení se nachází, často jim chybí empatie a projevují se agresivně. Nevyhledávají útěchu, ani fyzický kontakt (Čadilová & Žampachová, 2013; Thorová, 2016). Děti, které patří k **pasivnímu typu**, sociální kontakt s vrstevníky nebo dospělými občas navážou, přesto ale ke kontaktu musí být silně motivovány, a pokud už k němu dojde, dále ho samy nerozvíjí. Když přichází interakce od někoho jiného, jsou schopné krátkodobě projevit radost. Samy od sebe se společných aktivit neúčastní a jsou spíše pozorovateli.

Celkové zapojení do kolektivu je pro ně obtížné. S výraznou podporou to ale zvládnou, stejně jako krátkodobě udržet interakci, pokud jsou k ní vyzváni a chápou, co se od nich požaduje (Čadilová & Žampachová, 2013; Thorová, 2016). **Aktivní děti** často naváží kontakty s okolím nevhodně nebo nepřiměřeně, jsou příliš spontánní a nedodržují intimní vzdálenost, takže je ostatní mohou vnímat jako děti nevychované a nerespektující autority, případně nechápající pravidla společenského chování. Právě pro své rušivé chování bývají z kolektivu často vyčleňovány (vykřikují, napadají ostatní, vydávají různé rušivé zvuky apod.) (Čadilová & Žampachová, 2013; Thorová, 2016). Děti, představující **formální typ** se do kolektivu obtížně zařazují, a to také proto, že se jejich chování podobá spíše chování dospělých. Ostatní děti to mohou vnímat jako chování nadřazené a poučující. Stává se, že takové děti vyžadují dodržování společenských norem a napomínají i dospělé za jejich chování (Čadilová & Žampachová, 2013; Thorová, 2016).

Thorová (2016) ve své knize „*Poruchy autistického spektra*“ představuje ještě jeden typ, a to **smíšený**. Chování dítěte s tímto typem je považováno za zvláštní, projevuje se různě a je závislé na situaci a osobě. Často se snaží imitovat dospělé, ať už svými slovními výrazy, nebo určitými projevy v chování. Mohou se objevit prvky pasivní (dítě se chová zdvořile, nechybí sociální úsměv, ...) nebo aktivní (dítě má zájem o kontakt, pokud se probírá téma, jež ho zajímá).

1.3.2. Komunikace

Komunikace je u dětí s PAS velkým problémem. Vývoj řeči je opožděný, narušený nebo se řeč nevyvíjí vůbec. Mnoho jedinců si řeč nikdy neosvojí do takové míry, aby jim mohla sloužit k dorozumívání s ostatními. Zasažena bývá jak receptivní (porozumění), tak expresivní (vyjadřování) složka a verbální i neverbální komunikace (Thorová, 2016). Šporclová (2018) mluví o tzv. sociálněkomunikačním deficitu, jelikož děti s PAS mohou postrádat v komunikaci smysl, neboť nerozumí, že tím mohou ovlivňovat různé situace.

Potíže v neverbální komunikaci

Problémy bývají už od raného věku v nonverbální komunikaci. Již bylo zmíněno, že vzhledem ke svému deficitu děti většinou nedokážou správně číst ve výrazu tváře, gestech nebo držení těla ostatních lidí. Časté bývají obtíže v navázání očního kontaktu.

Některé děti ho udrží, některé ho naopak neudrží vůbec nebo pouze po velmi krátkou dobu, případně mají pohled jakoby „skrz“ (Šporclová, 2018).

Typické bývají také nedostatky v gestice. *„Lidé používají gesta ke komunikaci mnoha typů sdělení. Nejzřejmější je komunikace toho, co člověk chce a potřebuje“* (Bondi & Frost, 2007, s. 50). Pokud jde o ukazování, které má vyjádřit zájem nebo slouží k upoutání komunikačního partnera, objevuje se buď v pozdějším věku, nebo zcela chybí. Méně problematické je ukazování projevující žádost. Když něco chtějí, neukazují na předměty, které chtějí podat, ale používají ruku dospělého jako prostředek k dosažení daného předmětu. Chybí také pohyby hlavy vyjadřující souhlas a nesouhlas nebo běžná gesta používaná v průběhu konverzace. Stejně jako prostřednictvím gest i prostřednictvím mimiky většinou rozpoznáme naladění druhých. Ale i tato oblast je u dětí s PAS narušena. Děti nedokážou vyčíst pocity ostatních a my nedokážeme vyčíst pocity dětí s PAS. Po většinu času se totiž tváří neutrálně, bezvýrazně, případně mají naučeno pouze několik výrazů, které střídají – např. strach, radost, hněv. Také není neobvyklé, že mimika dítěte je vázána na aktuální situaci nebo je přehnaná. Sociální úsměv většinou chybí, je nezřetelný, případně ho dítě věnuje jen nejbližším osobám (Šporclová, 2018; Thorová, 2016).

Je zajímavé se také zaměřit na oblast držení těla, jelikož u dětí s PAS je poměrně obvyklé, že nedokážou odhadnout/dodržet vhodnou vzdálenost k posluchači (nerespektují osobní prostor druhých). Typické je i to, že nezvykle blízko přibližují svůj obličej k obličeji komunikačního partnera. Někdy mohou komunikovat bez natočení těla i obličeje a časté jsou i „zvláštní“ postoje při komunikaci (schoulení do klubíčka, poskakování, lezení pod stůl, ...), což může dítě dělat také za účelem navození vlastního vnitřního klidu (Šporclová, 2018).

Do problémů v oblasti neverbální komunikace zahrnuje Thorová (2016) problémové chování, které je pro mnoho dětí s PAS specifické. Některé děti využívají jako formu komunikace sebezraňování či agresivitu. Většinou jde o projev deprivace z neschopnosti a silné potřeby navázat kontakt s okolím, ale vzhledem k tomu, že kvůli své poruše mají jiný způsob vnímání a zpracování informací, mohou se tímto způsobem snažit projevit i svou případnou nelibost (např. vadí jim příliš hlučné prostředí, mnoho světla od žárovek či slunečního svitu, jistá vůně atp.). Někdy jde jen o „odlišnou“ reakci

na bolest. Je to zkrátka pro dítě jedna z možností, jak upozornit na sebe a své potřeby či vyjádřit své pocity jiným způsobem (Thorová, 2016).

Potíže ve verbální komunikaci

Nyní se zaměříme na potíže v komunikaci verbální. Z fylogenetického hlediska je tato komunikace mladší než komunikace neverbální. Podle Klenkové (2006, str. 29) do této skupiny „*spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči*“.

Slova nám každý den pomáhají k naplnění vlastních potřeb a přání, k navazování sociálních vztahů, k získávání nových poznatků, k porozumění okolnímu světu. Málokdo z nás někdy přemýšlel o tom, jaké by to bylo nemít možnost se verbálně projevit. U dětí s PAS je tato oblast většinou silně narušena, a jak již bylo zmíněno výše, nerozumí tomu, proč by řeč měly využívat a že je k něčemu užitečná (Gilberg & Peeters, 2008). Stejně tak odlišně chápou i svět okolo. Verbální komunikaci rozlišujeme do několika jazykových rovin, a to foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické (Klenková, 2006). V následujících pasážích se budeme zabývat tím, jak PAS do jednotlivých jazykových rovin zasahují.

Foneticko – fonologická rovina

Obsahem této roviny je především zvuková stránka řeči. Šišková (in Neubauer, Neubauerová, Tübele & et al., 2017, str. 72) tvrdí, že: „*Fonetika sa zaoberá výkladom zvukovej stránky ľudskej reči a jej najmenších jednotiek – hlások, študuje činnosť hovoridiel pri reči, charakter výsledného zvuku a jeho sluchové zhodnotenie.*“ Klenková (2006, s. 42) definuje fonologii jako „*jazykovědný obor, který studuje soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů, zkoumá funkce hlásek, jejich schopnost rozlišovat slova svou přítomností či záměnou*“. Problémy ve foneticko-fonologické rovině se tedy u dětí s PAS projevují postižením jak složky expresivní, tak receptivní. Pokud je zasažena expresivní složka, vyjadřovací schopnosti dítěte jsou omezené, a to v takové míře, že dítě buď nemluví vůbec, nebo je vývoj řeči znatelně pod úrovní jeho mentálních schopností. U poruch receptivní složky řeči je poměrně typické, že dítě řeči vůbec nerozumí – jde o tzv. sluchovou verbální agnózii. Narušena bývá i prozodická stránka – děti mluví monotónně a mechanicky, řeč bývá hlasitá nebo naopak tichá. Není

neobvyklé, že nejsou schopné přizpůsobit svůj hlas okolnostem. Buď je posazený vysoko nebo příliš nízko. Mluva je zase buď krátká, úsečná, štěkává, nebo naopak dlouhá a pomalá. V oblasti receptivní mívají děti problémy pochopit sociální kontext situace a rozluštit prozodické signály, které užívá komunikační partner. Dítě ani nemusí chápat rozdíl, který větě dodává zabarvení hlasu, nebo když je kladen důraz na určité slovo (Thorová, 2016).

Morfologicko – syntaktická rovina

„V morfologicko-syntaktické rovině sledujeme aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. z gramatického hlediska“ (Bytešníková, 2012, s. 80). Klenková (2006) uvádí, že tuto rovinu lze zkoumat až okolo 1 roku života dítěte, jelikož právě v této době se začíná řeč vyvíjet, dítě říká první slova, a skládá je do jednoduchých vět. Děti s PAS mají s tímto velké problémy. Zaměříme-li se tedy celkově na jejich deficity v této rovině, zjistíme, že často používají agramatismy, mívají potíže v používání jak osobních, tak přivlastňovacích zájmen. O sobě mluví například často ve 3. osobě. Problémy jsou ale i v rodech, skloňování nebo časech. Mluví spíše v jednodušších a kratších větách a mnohdy vynechávají spojky nebo předložky. Obvykle také používají infinitiv (Thorová, 2006).

Lexikálně-sémantická rovina

Tato jazyková rovina se zabývá aktivní i pasivní slovní zásobou, a jejím dalším vývojem. *„Lexikálně sémantický subsystém jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením“* (Bytešníková, 2012, s. 75). Dále se zaměřuje na schopnost dítěte porozumět instrukcím, významu slov, vyprávění, nebo na schopnost správně používat antonyma, homonyma a synonyma (Bendová, 2011). U mnoha dětí s PAS je slovní zásoba velmi chudá. Je pro ně obtížné najít ta správná slova, vyjádřit je a ještě skládat do vět, ačkoli je pravdou, že u některých jedinců může dojít v průběhu času k obrovskému rozvoji. Pokud je u dětí přítomen těžší typ poruchy, tzv. slovní salát, znamená to, že děti si zapamatují jakousi změť slov, písniček, reklam, úryvků z knih apod., které někde zaslechly, a později si je přeříkávají bez nějakého určitého důvodu. Na druhé straně se ale můžeme setkat s tzv. literární přesností u dětí s lehčím postižením. Pro tyto děti je obtížné osvojit si prvky ironie, sarkasmu, dvojsmyslů, žertů atp. Vše, co slyší, chápou doslovně (Thorová, 2016).

Pragmatická rovina

Podle Bytešníkové (2012, s. 83) se v této rovině sleduje „*schopnost jedince aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, schopnost vystihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, schopnost udržet téma rozhovoru*“. U dětí s PAS je většinou malá, nepřiměřená či žádná spontaneita. Ve společnosti se mohou chovat jaksi nevhodně-pokládají nemístné otázky, mají potíže s tykáním nebo vykáním, používají vulgaritu, aby na sebe upoutaly pozornost. Postižen je i celkový proces konverzace - tj. její zahájení, předávání si slova, plynulost a ukončení konverzace (Thorová, 2016).

1.3.3. Imaginace

Poslední oblastí, kterou můžeme označit za narušenou, je oblast představivosti. Pro její adekvátní vývoj je důležitý rozvoj nápodoby, z které vyplývá také schopnost plánovat (Thorová, 2016). „*Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje*“ (Thorová, 2016, s. 119).

V průběhu raného vývoje si dítě utváří jistou představu světa, získává zkušenosti a bere věci zejména realisticky. Jeho představa světa se rovná tomu, jak ho vnímalo svými smysly. Většina dětí s PAS se ale zastaví na úrovni konkrétních a doslovných zážitků po zbytek života (Beyer & Gammeltoft, 2006). Peeters a Gillberg (2008) také potvrzují, že lidé s PAS mají představivost velmi omezenou. Děti často vyhledávají činnosti, jimž obvykle dávají přednost mladší děti, nebo hračky, o které ostatní moc nestojí. Upínají se ke stereotypu. Rádi roztáčejí předměty (víčka, hrníčky, ...), sledují je a jsou jimi obvykle doslova fascinováni (pračka, větrák, ...). Stejně tak je fascinuje pohyb (např. padající předměty, tekoucí voda, třepání sáčky, klíči, papíry...). Ale nemusí jít pouze o předměty. Dítě samo lze často vidět, jak se točí kolem své osy nebo běhá v kruhu. Někdy se přitom objevuje třepání rukama nebo hlavou. Občas se zaujetím sleduje i svoje třepetající prsty (Peeters & Gillberg, 2008; Thorová, 2016). V sedě u něj můžeme sledovat kývavé pohyby, což pro něj představuje i formu sebe uklidňování. Vydrží dlouze pozorovat různé třpytivé předměty, stíny, světla atd. Rádo přesypává předměty, často si s hračkami nedokáže správně hrát, ale spíše je demontuje nebo

skládá do řady. Obvykle se u těchto dětí neobjevuje ani hra v roli a nehrají si s hračkami, jež znázorňují živé tvory (Thorová, 2016).

1.3.4. Variabilní nespecifické rysy

Jak už bylo zmíněno výše, symptomatika PAS je široká. Takové symptomy a projevy v chování, které nepatří do oblasti poruch komunikace, představitivosti a sociální interakce, tedy diagnostické triády, nazýváme variabilní nespecifické rysy. Jelikož je jich opravdu mnoho, uvedeme pouze některé z nich. Zmiňovány bývají poruchy percepce, tzn. že tyto děti mají zvláštní způsoby vnímání. Objevuje se buď hypersenzitivita, tj. přecitlivělost, nebo hyposenzitivita, tj. naopak malá citlivost. U hypersenzitivity dítě obvykle reaguje úzkostně na přemíru podnětů, ale také bychom mohli říct ve formě strachu nebo paniky. Tyto reakce vyvolávají např. příliš hlučné nebo neznámé zvuky (vysavač), přemíra světla, případně určité jídlo či činnosti (umývání vlasů), a podobně (Čadilová & Žampachová, 2015; Thorová, 2016). Thorová (2016, s. 132) uvádí, že *„za přecitlivělou reakci považujeme úzkostné až panické reakce, vyhýbavé chování, záchvaty vzteku a křiku, silné vyjadřování nelibosti.“*

Pro zrakové vnímání je typické, že si děti prohlížejí určité předměty, a to buď příliš blízko u obličeje, nebo naopak velmi daleko. Výrazný problém nastává, pokud má dítě přidruženou vizuální agnozii, tzn. že nedokáže rozpoznat určité zrakové podněty, přestože nemá zrakovou vadu. Také v této oblasti může na některé podněty reagovat přecitlivěle – např. blesk, zářivky, záření TV a mnoho dalších. Někteří jedinci mohou podněty zrakového i sluchového vnímání pociťovat jako bolest. Na straně druhé, můžeme v obou případech zaznamenat opačnou situaci, kdy dítě v důsledku hyposenzitivity, téměř na nic nereaguje. Deficity jsou ale i v chuťovém vnímání – dítě dokáže zkonzumovat i předměty, které se obvykle nejí, ba je dokonce vyhledává. Typická je i extrémní vybíravost, co se mnohých potravin týče (Thorová, 2016). K tomu se pojí také přecitlivělost na určité vůně. *„Mnoho dětí s PAS není schopno svou nelibost vyjádřit a reagují problémovým chováním, odhalit příčinu chování může být extrémně těžké“* (Thorová, 2006, s. 134). V poslední oblasti – vnímání hmatu má dítě odpor k dotýkání se určitých věcí a zásadně je odmítá. Stejně tak má nerado situace spojené s doteky (stříhání vlasů, oblékání, stříhání nehtů, ...) (Thorová, 2016).

Dalšími zajímavými rysy jsou například problémy vnímání tepla či chladu, žízně a hladu aj. Děti mají velice posunutý práh bolesti, nemálo se objevuje sebepoškozování. Většina dětí má podprůměrné motorické schopnosti (Thorová, 2016).

1.4. Dělení poruch autistického spektra z hlediska funkčnosti a z hlediska klasifikačního systému MKN - 10

1.4.1. Dělení poruch autistického spektra z hlediska funkčnosti

PAS rozdělujeme podle úrovně adaptability (tzv. funkčnosti), a to do tří oblastí. První, kdo rozdělil autismus na nízko-, středně- a vysoce-funkční, byla Lorna Wingová. Při posuzování se tedy sleduje zejména schopnost dítěte se přizpůsobit novým situacím, jeho schopnost přijímat nové informace či fungovat v každodenním životě (Čadilová, Žampachová, Thorová et al., 2012). Nízko-funkční autismus představuje jedince, kteří nemají žádnou či mají pouze malou schopnost mluvit a navazovat sociální vztahy. Objevuje se u nich echolálie, stereotypní hra i pohyby, agresivní chování či sebezbraňování. Typické jsou také poruchy pozornosti. Jejich celkové schopnosti spadají do oblasti těžkého mentálního postižení, nebývají schopni spolupráce, jsou pasivní a negativističtí. Jedinci se středně-funkčním autismem mívají také problémy s navazováním kontaktů, porozumí většinou pouze jednoduchým pokynům a jejich řeč obsahuje jisté zvláštnosti. Inteligenční kvocient se pohybuje mezi lehkým až středně těžkým mentálním postižením. U vysoce-funkčního autismu jsou sociální a komunikační schopnosti jedince, zahrnující oblast receptivní i expresivní, na poměrně dobré úrovni. Bývá omezena symbolická hra a špatně tyto jedinci rozlišují realitu a fantazii. Rozumové schopnosti jsou v pásmu normy, až nadprůměru (Čadilová, Žampachová, Thorová et al., 2012).

1.4.2. Dělení poruch autistického spektra z hlediska klasifikačního systému MKN - 10

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, Světové zdravotnické organizace jsou PAS zařazeny mezi „*poruchy psychického vývoje*“, přičemž přímou podoblastí jsou „*pervazivní vývojové poruchy*“, označené kódem F84. Tyto poruchy zahrnují:

- dětský autismus (F84.0),

- atypický autismus (F84.1),
- Rettův syndrom (F84.2),
- jinou dezintegrační poruchu (F84.3),
- hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4),
- Aspergerův syndrom (F84.5),
- jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8),
- pervazivní vývojovou poruchu NS (F84.9).

Dětský autismus

U dětského autismu se problémy musí projevit v každé z oblastí diagnostické triády – tzn. již výše zmíněná oblast sociální interakce, komunikace a imaginace. Závažnost poruchy může být různá. Pro stanovení diagnózy dětského autismu je třeba nastoupení příznaků již před 3. rokem života dítěte (Cigánková & Mikoláš, 2016; Thorová, 2006). Vývoj řeči u dětí s touto diagnózou je těžce opožděn či omezen, případně děti nemluví vůbec. *„Pokud se řeč vytvoří, je charakteristická nezvyklou intonací, výškou a hlasitostí řeči, dále pak zvláštní a stereotypní skladbou vět, v řeči se objevují neologismy, dochází k verbalizaci, k absenci zájmen“* (Bendová, 2011, s. 74 - 75).

Atypický autismus

„Podle MKN-10 může být autismus atypický buď pokud jde o věk, kdy vznikl, nebo pokud jde o symptomatiku, popřípadě je atypické obojí“ (Dudová & Mohaplová, 2016, s. 3). V prvním případě se první odlišnosti ve vývoji objevují až po 3. roce života dítěte. Pokud jde o druhou oblast, tedy o symptomatiku, problémy se objevují ve všech třech oblastech triády, avšak hloubka a intenzita symptomů nenaplňují diagnostická kritéria. Další možností je, že jedna z oblastí nemusí být značně narušena (Cigánková & Mikoláš, 2016; Thorová, 2006).

Aspergerův syndrom

Tento syndrom se od dětského autismu odlišuje zejména hodnotou IQ, která bývá průměrná, nebo dokonce nadprůměrná. Je uváděno, že vývoj řeči nemusí být opožděn, přesto v ní můžeme zaznamenat odlišnosti. Zájmy těchto dětí se týkají většinou něčeho, kde panuje jakýsi řád (Dudová & Mohaplová, 2016). Cigánková

a Mikoláš, (2016) je nazývají zájmy obsesivního charakteru, jelikož jde např. o učení se telefonních seznamů, jízdních řádů atp. Problematická je oblast sociální interakce, protože jejich komunikace je většinou neobratná, jednostranná a egocentrická, tedy touží komunikovat pouze o objektech svého zájmu. Z toho důvodu se stává, že se dostávají do sociální izolace. Obvykle nedokážou odhadnout, co je a co není vhodné říkat. Co se týká jejich vyhlídek pro praktický život, je pravdou, že by většina lidí s Aspergerovým syndromem chtěla přátele a intimní partnery, avšak jejich odlišnosti jim vyhlídky na takový život komplikují, a proto u nich dochází k ještě větší frustraci (Thorová, 2016).

Rettův syndrom (F84.2)

Rettův syndrom je neurologická a geneticky podmíněná porucha, vyskytující se pouze u žen. Příčinou je mutace genu na raménku chromozomu X (Strunecká, 2016). Ačkoli raný časný vývoj probíhá obvykle bez komplikací, kolem 18. měsíce nastává jeho stagnace a regrese, kdy dítě ztrácí nabyté dovednosti. Stejně tak přestává růst hlava a vytrácí se schopnost funkčních pohybů ruky (Cigánková & Mikoláš, 2016). Sociální interakce je také postižena, avšak příčinou v tomto případě je těžké postižení vývoje řeči. Dalšími sekundárními problémy provázejícími Rettův syndrom jsou např. epileptické záchvaty, nepravidelnosti v dýchání či apraxie (Strunecká, 2016).

Jiná dezintegrační porucha (F84.3)

Tato porucha se projevuje tím, že se dítě minimálně po dva roky vyvíjí stejně jako zdravé děti, avšak poté nastává z neznámých důvodů regrese v již získaných schopnostech. Nástup poruchy bývá mezi 2.-7. rokem života. Dítě se zhoršuje v sociálních i komunikačních schopnostech (Cigánková & Mikoláš, 2016). Thorová (2016, str. 197) také přidává „*nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivitu, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivitu, dyskoordinaci komplexních pohybů a neobratnou zvláštní chůzi a abnormní reakce na sluchové podněty*“. Ačkoliv může v těchto oblastech v průběhu času dojít ke zlepšení, normy dítě už nikdy nedosáhne.

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)

Tato porucha je těžko definovatelná a mezi pervazivní vývojové poruchy byla zařazena, protože sdružuje hyperaktivitu s poruchami pozornosti, těžké mentální

postížení a stereotypní pohyby či sebepoškozování (Hrdlička & Komárek, 2014). Po stimulanciích nedochází ke zlepšení, jak by tomu bylo u dětí s průměrnou inteligencí, ale může docházet ke stavům úzkosti, rozmrzelosti, tedy celkově nepříjemnému emocionálnímu naladění (MKN 10).

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)

V této oblasti nejsou diagnostická kritéria přesně definována. Podle Thorové (2006) se jedná o hraniční symptomatiku, jelikož problémy se mohou vyskytovat v oblasti sociální interakce, komunikace nebo hry, ale nikdy ne v takové míře, abychom mohli danému dítěti diagnostikovat atypický nebo dětský autismus. Druhou oblast zahrnují děti, u nichž je zřetelně zasažena oblast imaginace a mají velké problémy rozeznávat mezi realitou a fantazií. Sociální a komunikační oblast není většinou zasažena (Thorová, 2006).

2. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V následující kapitole se budeme věnovat tématu komunikace dětí v předškolním věku. Nejprve si pojem definujeme, následně se budeme zabývat správným vývojem řeči, tedy vývojem řeči u dětí intaktních, a poté ontogenezi řeči u dětí s PAS. Tato kapitola je do práce zařazena, jelikož je pro otázku rozvoje komunikačních schopností dětí důležité nejprve porozumět jejich komunikačním zvláštnostem a problémům, se kterými se u nich můžeme setkat a s nimiž se musí potýkat.

2.1. Definice komunikace

Komunikace nás provází po celý život. Je to základní lidská schopnost, která nám umožňuje začlenit se do společnosti, udržovat mezilidské vztahy, vyjadřovat naše názory, pocity, přání, myšlenky, diskutovat o různých tématech, vzdělávat se, získávat informace a nemálo se podílí na rozvoji naší osobnosti. Samotné slovo komunikace vzešlo z latinského slova „*communicatio*“ (=spojování, sdělování) (Kubová, 1996). Vybíral zdůrazňuje, že tento pojem znamenal „*vespolné účastnění*“ a latinské slovo „*communicare*“ zase „*činit něco společným, společně něco sdílet*“ (Vybíral, 2009, s. 25). Ve Slovníku cizích slov můžeme najít komunikaci definovanou jako „*vzájemnou výměnu názorů, informací, sdělování poznatků a rozpravu o nich*“ (Klimeš, 1998, s. 383). Podle Slowíka jsou možnosti způsobů kontaktů mezi lidmi poměrně rozsáhlé, některé zastupují pouze lidskou rasu, jiné můžeme zase najít u některých živočichů (Slowík, 2010). Klenková (2006) zase zdůrazňuje, že komunikace patří k nejdůležitějším lidským schopnostem, avšak aby člověk mohl dobře komunikovat s ostatními, potřebuje mít dobře rozvinutou komunikační schopnost, protože její narušení by pro jedince znamenalo problémy ve vzdělávání a socializaci.

2.2. Ontogeneze řeči u intaktních dětí

Za základní prostředek lidské komunikace považujeme řeč, což je jedna ze schopností, kterou oplývají pouze lidé. „*Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách*“ (Klenková, 2006, s. 27). Nejde o vrozenou schopnost a pro její správný vývoj je proto důležité zejména podnětné rodinné prostředí a jistá míra intelektu. Nemalou roli hrají také genetické faktory,

narušení centrální nervové soustavy či sluchových orgánů, ale také samotná osobnost dítěte a jeho dosavadní zkušenosti (Bezděková, 2008).

Za první komunikační projev novorozence bývá označován křik a pláč, jenž neslouží zpočátku jako komunikační prostředek, ale jde pouze o reflex. Ačkoli si to dítě zprvu neuvědomuje, jistým způsobem už ovládá své sociální prostředí. „*Jelikož matka na jeho křik reaguje, dítě si toto spojení zapamatuje a naučí se takto později upoutávat její pozornost*“ (Vágnerová, 2000, s. 40). Později už nejde o reflexní křik, ale o volní upoutání pozornosti. Děti v tomto věku také zkouší napodobovat, a tím pádem i zlepšovat pohyby rtů a jazyka-vyplazují jazyk, otevírají a zavírají ústa. Nejvíce si dítě procvičuje tyto pohyby prostřednictvím sacího reflexu, což má významný vliv na pozitivní rozvoj řeči. Přibližně v 6. týdnu jeho života už můžeme rozlišovat u křiku tvrdý a měkký hlasový začátek signalizující spokojenost nebo naopak nelibost dítěte. O takovýchto hlasových projevech mluvíme už jako o broukání či houkání a jedná se pouze o reflexní činnost. Děti v tomto věku velmi rády experimentují s hlasem a rády poslouchají svůj vlastní hlasový projev. Toto období trvá od šesti týdnů do cca čtyř měsíců (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

V první polovině kojeneckého období, nastává období pudového žvatlání. Je stejné u všech dětí na světě. „*Dochází zde k tomu, že náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky podobné některým hláskám, slabikám i slovům*“ (Bytešníková, 2012, s. 17). Z toho vyplývá, že nejde o činnost vědomou. Někdy se jedná o zvuky zcela neobvyklé. Bývá to například pískání, cvakání nebo mlaskání. Co se týká artikulace, mezi nejsnadnější hlásky patří P, B, M a T, a to ve spojení s neutrální hláskou A. Děti v tomto období často dokážou říct „*mama, papa, ...*“ (Kutálková, 1996). Ve druhé polovině kojeneckého období dochází ke žvatlání napodobivému, kdy dítě už vědomě zapojuje zrakovou a sluchovou kontrolu, lépe napodobuje pohyby mluvidel pečujících osob, a lépe také napodobuje melodii a tempo řeči, čímž snáze vyjadřuje svá přání i pocity. Jedná se už tedy o komunikaci záměrnou. Je to období, kdy si dítě začíná uvědomovat spojitost mezi slovy a určitými situacemi, kdy se učí a porozumívá slovním pokynům, projevuje se gesty i mimikou. Trvá přibližně do jednoho roku věku dítěte. Je také důležité zmínit termín protoslova, což jsou slova žvatlavího dítěte, která se začínají podobat slovům dospělých (Červenková, 2019).

Stadium rozumění nastává mezi 10. – 12. měsícem života. Repertoár hlásek je obohacen frikativy (s, z, f, v). V tomto období je typické, že děti začínají používat první slova s významem, ačkoli počátky pasivní slovní zásoby se objevují už kolem 8.–10. měsíce. Dítě si dokáže spojit určité situace a předměty se slovy a je velmi důležité, aby mělo dostatek podnětů k celkovému příznivému rozvoji. V tomto období nastupuje dětský žargon, který trvá od jednoho roku do šestnácti měsíců (Červenková, 2019). „*Jde o delší promluvy dětí, jež obsahují nesrozumitelná slova, pseudoslova či náhodně zvolená slova, která díky svým prozodickým vlastnostem připomínají souvislou lidskou řeč*“ (Červenková, 2019, s. 31). Kolem jednoho roku se objevuje práh proslovení, tedy období vlastního vývoje řeči. Bytešníková (2012, s. 19) rozlišuje následující stadia:

1. *emocionálně volní,*
2. *egocentrické,*
3. *asociačně-reprodukční,*
4. *logických pojmů,*
5. *intelektualizace řeči.*

Emocionálně volní složka představuje období asi do 2. roku života dítěte. Dítě začíná užívat jednoslovné věty, postupně dokáže slovně vyjádřit i své pocity, přání, potřeby a vůli (Gillberg & Peeters, 2008). Nejčastěji používá podstatná jména a slovesa. Objevují se onomatopoeie (ham, bác, klap, hají atp.). Pasivní slovní zásoba stále převládá nad aktivní. Mezi 1.-2. rokem života dítě pozvolna začíná napodobovat dospělé, případně starší děti, avšak nápodoba je selektivní. Jedná se o egocentrické stadium vývoje řeči. Dítě objevuje mluvení jako činnost, kdy užívá dvouslovné věty, učí se gramatická pravidla, tj. časování či skloňování, a začíná tzv. první věk otázek. Pokládá zejména otázky typu: „*Kdo je to? Co je to?*“ (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

Stadium asociačně reprodukční je typické tím, že dítě označuje osoby nebo jevy ve svém okolí různými výrazy. Navazuje na něj stadium rozvoje komunikační řeči, kdy se dítě pomocí řeči snaží dosahovat malých cílů a čím dál více usiluje o komunikaci s dospělými. Na toto stadium navazuje důležité období logických pojmů, pro něž je typická abstrakce v řeči. To znamená, že slova, která dítě mělo spojeno s určitými jevy nebo osobami, se stávají všeobecnými pojmy – např. pes není jen Alík, kterého máme doma, ale je to zvíře všeobecně. Toto období je nazýváno tzv. druhým věkem otázek.

Dítě svému okolí klade všeobecné otázky. Značně se také rozvíjí slovní zásoba, v tomto věku dítěte se odhaduje kolem 1000 slov (Bytešníková, 2012; Gillberg & Peeters, 2008; Klenková, 2006). Jako poslední stadium si zmíníme stádium intelektualizace řeči, trvající od 4. roku až do dospělosti. Dochází k rozvoji formální a obsahové přesnosti vyjadřování (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

2.3. Ontogeneze řeči u dětí s poruchami autistického spektra

Jedním z prvotních impulsů, kdy si rodiče uvědomí, že s jejich dítětem není něco v pořádku, je opožděný vývoj řeči. Nedostatky se můžou projevovat jak na úrovni porozumění a produkce, tak na úrovni verbální a neverbální (Šporclová, 2018).

Počáteční projevy se mohou objevit už v preverbálním stadiu, a to opravdu v různorodé podobě. Některá miminka jsou velmi aktivní, stále pláčou a málo spí. V tomto případě je většinou obtížné pláč interpretovat (Gillberg & Peeters, 2008). Jiná miminka jsou naopak velmi pasivní, hodně spí a nevyžadují žádnou pozornost. Už kolem jednoho roku si rodiče mohou všimnout, že něco není v pořádku, přesto ale stále není možné v tomto věku stanovit diagnózu. Stadium žvatlání je omezené nebo chybí a děti tak nenapodobují ani zvuky, ani gesta či mimiku. Někdy můžeme zaznamenat pouze pískot nebo kvičení (Gillberg & Peeters, 2008).

Mnoho dětí bývá opožděných v motorickém vývoji. *„Na neurologii někdy již před prvním rokem bývá diagnostikován hypotonický syndrom a opožděný vývoj“* (Thorová, 2016, s. 235). Rodiče si také mohou všimnout, že jejich dítě nezkoumá hračky ústy, a většina podnětů je mu zcela lhostejná. Děti v tomto věku většinou nedokážou navázat kontakt, sledovat směr pohybu dospělého, zaměřit pozornost požadovaným směrem, reagovat na své jméno či na své okolí (Thorová, 2016). Podle Peeterse a Gillberga (2008) je pohled těchto dětí v předškolním věku strnulý, vyhubý, prázdný. Nesledují osoby ani události. Pokud se necítí mezi ostatními dětmi nebo dospělými dobře, můžou se začít bít, křičet, zakrývat si rukama uši a vyhledávat samotu. Nejhorší formy opoždění řeči se projevují u dětí, které jako batolata nezačaly mluvit a vydávají pouze náhodné zvuky. Typická je také přecitlivělost na určité podněty (Schopler et. al., 1998).

Po dovršení jednoho roku se u některých dětí mohou začít objevovat první slova, avšak obvykle nebývají užívána s nějakým komunikačním záměrem. I v tomto období je

běžný pláč, který je těžko interpretovatelný. O rok později, tedy ve věku dvou let, dítě obvykle zvládá použít kolem 15 slov. Ta se však objevují a po nějakém čase zase mizí. Gestika se nerozvíjí vůbec. Ve třech letech také obvykle nenastává větší pokrok. Dítě leckdy zvládá opakovat fráze – zejména ty, které zná z úryvků, reklam, knih apod., ale většinou chybně artikuluje a řeč stále nevyužívá záměrně. Ve věku čtyř let těžko dokáže kombinovat dvě až tři slova (Gillberg & Peeters, 2008). Thorová (2016) rozlišuje u dětí s PAS tyto typy vývoje řeči:

1. Dítě začne mluvit první slova, následně vývoj ustane a nastane regrese. Dítě přestává mluvit.
2. Dítě začalo mluvit a jeho řeč se rozšiřuje, avšak velmi pomalu.
3. Řeč se u dítěte nikdy neobjevila.
4. Ačkoliv se řeč objevila, přestala se vyvíjet a dítě ustalo na stávajícím vývojovém stupni.

Kolem 5.-6. roku se příznaky, jako je opožděná či nefunkční řeč začínají pomalu vytrácet. Některé děti dokážou mluvit ve větách, u jiných se objevuje echolálie. To znamená, že děti opakují fráze, které slyšely např. ve filmu. A přestože většinou nezapadají do kontextu, v němž byly vysloveny, obvykle jimi děti chtějí na něco konkrétního upozornit (Thorová, 2016).

3. MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V následujících podkapitolách se budeme věnovat nejznámějším možnostem, metodám, přístupům a pomůckám, které mají vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí s PAS.

3.1. Logopedická intervence u dětí s PAS

Pokud zmíníme pojem „rozvoj komunikačních schopností“, velký význam v tomto směru má práce logopeda. U jedinců s PAS je logopedická péče klíčová a také nesnadná. Logoped musí přistupovat ke všem klientům individuálně a z důvodu plasticity dětského mozku je důležité začít s logopedickou intervencí co nejdříve. Rozhraní komunikačních schopností dětí je v této oblasti opravdu velké. Děti mohou mít problémy pouze s artikulací nebo se řeč nemusí vyvíjet vůbec (Thorová, 2016). Významnou roli už od počátku hraje vztah logopeda a dítěte, který většinou nejde vybudovat lehce a nějakou dobu to trvá, vzhledem k jeho deficitu v sociální oblasti i oblasti komunikace. Nutno říct, že logoped musí rozvíjet také jiné oblasti, které poté mají vliv na rozvoj komunikačních schopností. Jde například o oblast jemné a hrubé motoriky, vizuální a auditivní percepce, kognitivních funkcí, grafomotoriky a mnoho dalších (Říhová, 2012). Dle amerického výzkumu má několik aspektů vývoje obzvláště silný souběžný a prediktivní vztah k vývoji jazyka. Patří mezi ně motorický, imitační a herní vývoj. Přímá intervence zaměřená na dva z nich (imitaci a hru) má prokazatelně posilující účinky na rozvoj komunikace (Landa, 2007).

Říhová (2012) zmiňuje zásady při logopedické intervenci osob s PAS. Jde o princip včasné intervence, imitace přirozeného vývoje řeči, princip překonání komunikační bariéry a princip funkčního používání řeči. Dojít až k poslednímu principu, tedy principu funkčního používání řeči, stojí hodně námahy a úsilí z obou stran. Logoped nese velkou zodpovědnost za výběr vhodných intervenčních metod. Podle Thorové by měl „logoped umět rozvíjet předřečové dovednosti nebo naučit dítě a jeho rodinu používat alternativní prostředky komunikace (piktogramy apod.)“ (Thorová, 2016, s. 410). V následujících podkapitolách se budeme zabývat možnostmi práce s dětmi

s PAS, přesněji tím, jaké metody a pomůcky lze využít, pokud chceme rozvíjet jejich komunikační schopnosti.

3.2. Intervence v oblasti komunikace za použití principů ABA u dětí s PAS

Aplikovaná behaviorální analýza, zkráceně ABA, je aplikovaný vědní obor behaviorální analýzy (Gower, Booth & Dillenburg in Marková & Cibulková et. al., 2022). Samotná behaviorální analýza je vymezena třemi odvětvími, a to behaviorismem, experimentální analýzou chování a aplikovanou behaviorální analýzou (Gower, Booth & Dillenburg in Marková & Cibulková et. al., 2022). Odborníci, kteří se věnují aplikované behaviorální analýze, jsou behaviorální analytici, asistenti behaviorálních analytiků a behaviorální technici. Jsou definováni zákonem č. 96/2004 Sb., O nelékařských zdravotnických povoláních, v platném znění. V rámci své profese se věnují tomu, proč určité vzorce chování vznikají, přičemž velký důraz je zde kladen na sběr dat a jejich následnou podrobnou analýzu, z níž vychází individuální intervenční plán pro každého jedince (Johnson, 2020). Shira Richmanová (2008) uvádí, že chování můžeme porozumět, pokud pozorně posoudíme okolnosti, které se staly těsně před a po sledovaném chování ve vnějším prostředí. Cílem je změnit „nevhodné“ chování a zlepšit kvalitu života nejen člověka samotného, ale také jeho okolí (Johnson, 2020).

Podle speciální pedagožky E. O. Johnsonové (2020), je dobré začít s ABA intervencí co možná nejdříve. Jako negativum této terapie bývá uváděna jednak finanční, a jednak časová náročnost, jelikož doporučený rozsah intenzivní terapie v domácím prostředí dítěte činí 25-40 hodin týdně. ABA zahrnuje různé techniky, které fungují zejména u dětí, avšak klíčové je jejich správné používání. *„Poradci používají behaviorální principy jako pozitivní posilování, vyhasínání, sebeřízení a podpora pozitivního chování, a také mnoho technik zaměřených na změnu chování, které z těchto zásad vycházejí“* (Johnson, 2020, s. 15).

3.2.1. Metody aplikované behaviorální analýzy

Součástí aplikované behaviorální analýzy je přístup tzv. verbálního chování (dále VB). Tento přístup, je v souladu s principy učení B. F. Skinnera, amerického psychologa, a zahrnuje také jeho analýzu verbálního chování, o které se zmiňuje už před 65 lety ve

své knize „*Verbální chování*“. Tehdy však kniha neměla velký ohlas, jelikož byla poměrně složitá. O několik desetiletí později však začali Dr. Jack Michael a jeho doktorand Mark Sundberg prvky verbálního chování využívat při výuce komunikačních dovedností u dětí s vývojovými poruchami a v průběhu let se o ni začíná zajímat stále více lidí (Barbera & Rasmussen, 2021). VB metoda je zaměřena zejména na rozvoj dovednosti funkční komunikace. Knotková a Straussová (2011) tvrdí, že pokud dítě ovládá funkční komunikaci, znamená to, že ví, s kým může o svém přání komunikovat a jak svou žádost předat druhému člověku adekvátním způsobem. Je důležité zmínit, že VB metoda na expresivní jazyk pohlíží jako na chování, které můžeme dítě naučit. Pokud je dítě neverbální, začne se ihned učit alternativnímu způsobu komunikace, což většinou bývá znakování (Barbera & Rasmussen, 2021). „*Metoda rozvoje verbálního chování věnuje více času výuce expresivního jazyka, tedy na příklad schopnosti o něco požádat, pojmenovat věci, doplňovat určitá slova v písničce, obecně řečeno, se soustředí na rozvoj komunikace*“ (Barbera & Rasmussen, 2021, s. 25).

Prvotním úkolem je naučit dítě ptát se a žádat o nějakou činnost nebo věc (Straussová & Knotková, 2011). Barbera a Rasmussen (2021) toto žádání nazývají mandováním a zároveň to předkládají jako první verbální operand, který je důležitý pro další rozvoj komunikace. Abychom mohli dítě tuto dovednost naučit, je třeba používat tzv. pozitivní posilování. **Pozitivním posilováním** můžeme nazývat něco, co následuje ihned po chování, které je žádoucí a zvýší to pravděpodobnost, že se dané chování znovu objeví i v budoucnu. Jedná se o pozitivní odměnu za vykonanou aktivitu. Např. dítě, jež si samo požádá o věc, kterou chce, ji následně za odměnu dostane. Takovýmto posilujícím stimulem může být pro každé dítě něco jiného. Přestože primární bývají právě odměny ve formě jídla a sladkostí, pro někoho to mohou být hračky, činnost, která ho baví, slovní pochvala či pohlazení (Richman, 2008). Co se odměn týče, uváděna bývá také žetonová ekonomika, kdy děti dostávají nálepky, hvězdičky aj., které mohou potom směnit za posilující stimul (Čadilová & Žampachová, 2008). Pro děti, jež se nepodaří rozmluvit ani při opakovaném pozitivním posilování, existuje v rámci metody také nevokální program. Barbera a Rasmussen (2021) zmiňují jako nejpoužívanější augmentativní systémy znakový jazyk, hlasový komunikátor a výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS, viz str. 36), ačkoli dávají značně přednost prvnímu

zmíněnému, „*neboť je to systém přenosný, obsáhlý a v programu rozvoje verbálního chování se dá použít pro různé verbální operandy*“ (Barbera & Rasmussen, 2021, s. 91).

Jako další verbální operand je uváděn takt. Pokud se totiž dítě naučí mandovat, je načase ho učit pojmenovat věci a činnosti. Vlastně jde o popis toho, co dokážeme vnímat všemi svými smysly. Knotková a Straussová (2011) zdůrazňují, že první slova nebývají zpočátku moc dobře srozumitelná a aby se dítě dobře orientovalo ve slyšených slovech a spojilo si je s významem, je potřeba nejen vizuální podpory, ale také psaného slova. Barbera a Rasmussen (2021) jako nejlepší řešení navrhuji vyfocení nejoblíbenějších předmětů dítěte. Následně bychom mu měli fotografie ukázat a požádat, aby věci pojmenovalo.

Echoická reakce, tedy další verbální operand, znamená, že dítě je schopné správně zopakovat to, co slyšelo. Některé děti s PAS s tímto mají velké problémy, na druhou stranu jsou děti, které opakuji všechno. Přesto si často můžeme všimnout nápodoby v podobě echolálie. To znamená, že dítě nečekaně zopakuje slova nebo slovní spojení, které někdy někdo řekl, nebo je může znát např. i z pohádek či písniček. Zajímavé je, že pokud jde o echolálii, je dítěti rozumět dobře, kdežto snaží-li se samo slovně vyjádřit, jde většinou o zkomoleninu (Knotková & Straussová, 2011).

Barbera a Rasmussen (2021) zmiňují ještě poslední operand, zvaný intraverbální. Jde o to, že dítě učíme odpovídat na otázky. Tento operand je tedy velmi důležitý v sociální oblasti, protože má vliv na rozvoj konverzace. V této oblasti tyto dvě autorky navrhuji zkusit, zda dítě zvládne doplňovat slova písničky. Začneme zpívat a vynecháme poslední slovo. Počkáme, jestli ho dítě doplní. Pokud ne, doplníme ho za něj a v následující větě opakuje (Barbera & Rasmussen, 2021).

V neposlední řadě je důležité upozornit ještě na rozlišení neverbálních operandů (Barbera & Rasmussen, 2021). Jako první zmíníme receptivní jazyk, tedy schopnost dítěte porozumět slyšenému. Nejčastěji jde o pokyny. V této oblasti je důležité podávat dítěti co nejkratší sdělení, např. „*Přines míč*“. Pokud chceme posílit instrukci, je vhodné používat **verbální pobídky**. Problémem ale bývá, že děti si na pobídky zvyknou v rámci nějakých činností (např. vybarvi obrázek) a pokaždé čekají, dokud onu pobídku neuslyší. Richman (2008) zmiňuje, že pokud se dítě ptáme, co chce, je dobré verbálně posílit správnou reakci tak, že řekneme např. „*Řekni, já chci auto...*“ a postupně pobídku

eliminovat tak, že ji zkrátíme. Možností jsou také fyzické či vizuální pobídky. V případě fyzických pobídek se dítě snažíme navést ke splnění úkolu pomocí fyzického kontaktu (např. vedeme ruku dítěte, když chceme, aby si vzalo talíř). V případě vizuálních pobídek využíváme nápisy či obrázky znázorňující to, co má dítě udělat. Např. dítěti dáme obrázek jídla, pokud chceme, aby se šlo najíst (Richman, 2008).

Druhým neverbálním operandem jsou imitační dovednosti, tedy to, jak moc je dítě schopné nápodoby. Představuje postup, kdy děláme přesně to, co chceme, aby dělalo dítě. Tato oblast je náročná, a to zejména pro to, že se do ní řadí také mimika a ukazování (Richman, 2008). Barbera a Rasmussen (2021) navrhuji činnost s autíčky, tedy abychom stejná autíčka položili na zem nebo stůl. Následně máme říct dítěti, aby dělalo to, co my, přičemž my jezdíme autíčkem několikrát tam a zpět. Jako poslední operand uvedeme vizuální percepci. Zahrnuje nejen aktivity na přiřazování, třídění, ale může zahrnovat také skládání puzzle, kostek, aj. (Barbera & Rasmussen, 2021).

Metod ABA terapie je mnoho. Co se týče VB metody, využívá se např. i učení v postupných krocích, tzv. **řetězení**. Nejprve se dítě učí každý krok jednotlivě. Cílem je propojení jednotlivých kroků, a to tak, aby si dítě osvojilo celou dovednost (Johnson, 2020). **Tvarování** je další technikou, kterou můžeme využít v případě, že chceme dítě naučit chování, jež zatím neovládá a pro dítě je náročné se ho naučit kompletně. V tomto případě odměňujeme postupné přibližování se tvarovanému chování. Např. dítě řekne první písmeno slova => následuje odměna. Poté řekne slabiku => následuje odměna. A tak to pokračuje, dokud neřekne celé slovo (ukázka: Mm => ma => mam => mama) (Richman, 2008).

V této práci jsme se vzhledem k jejímu tématu zaměřili zejména na metodu verbálního chování, přestože celý koncept aplikované behaviorální analýzy je mnohem komplexnější. Je ale důležité si uvědomit, že pro děti s poruchami autistického spektra je to jedna z možností, jak posílit a udržet vhodné dovednosti a chování a dojít k posílení v oblasti sebeobsluhy, adaptace a komunikace.

3.3. Užití strukturovaného učení při rozvoji komunikace u dětí s PAS

Strukturované učení je speciálně pedagogická metoda, která se využívá při práci s dětmi, žáky a studenty s poruchami autistického spektra. „*Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje*“ (Thorová, 2016, s. 402).

Strukturované učení vlastně vychází ze základů programu, amerického psychologa Erica Schoplera, nazývaného TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Vznikl v sedmdesátých letech v Severní Karolině spoluprací rodičů a profesionálů jako reakce na tvrzení, že tyto děti jsou nevzdělavatelné a porucha je zapříčiněna špatnou výchovou rodičů. „*Cílem bylo vybudovat síť odborných zařízení, která dětem s autismem a příbuznými poruchami poskytnou potřebnou komplexní celoživotní péči*“ (Tuckermann, Häussler & Lausmann, 2014, s. 4). Patří mezi nejvýznamnější programy, které se zaměřují na zmírnění či úplné odstranění deficitů vycházejících z této diagnózy. Dále se zaměřuje na pomoc lidem s PAS a snahu integrovat tyto jedince do společnosti. Mimo to úzce spolupracuje s jejich rodinou a ke každému dítěti přistupuje individuálně-vzhledem k různorodosti PAS, míře mentálního postižení jedince a jeho charakterovým a osobnostním zvláštnostem (Bazalová, 2017; Čadilová & Žampachová, 2008; Thorová, 2016).

Tato metoda také nemálo přispívá k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS, ač se to zprvu nemusí tak jevit. Bazalová (2017) považuje za klíčové, aby si dítě osvojilo práci se strukturou, protože je to počáteční způsob navázání vhodné komunikace, podpory dítěte a jeho zklidnění. Tuckermann, Häussler a Lausmann (2014) zmiňují základní postupy, které jsou pro strukturované učení charakteristické a jejichž pomocí můžeme příjemci informace zprostředkovat tak, aby je dobře zpracoval a mohl na jejich základě jednat co nejefektivněji:

- uzpůsobení (mluvené) komunikace s využitím vizuální podpory,
- poskytování instrukcí vhodnou formou,
- poskytování pomůcek pro pomoc s orientací v prostoru a čase,

- provádění nácviku obecných vzorců chování pro systematické a každodenní činnosti,
- podpora flexibility,
- poskytování pravidel a pomůcek pro pomoc v rozhodování,
- vysvětlování souvislostí.

V publikaci Z. Žampachové a V. Čadilové (2008), se dočteme zase o základních principech strukturovaného učení, které dělí na individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci.

Individualizace v této oblasti neznamena pouze individuální přístup ke každému dítěti. Vzhledem k různorodosti symptomů PAS je opravdu důležité si uvědomit, že právě tyto faktory jsou klíčové pro výběr vhodné intervence pro každého konkrétního jedince, což potom zahrnuje nejen individuální výběr metod a postupů, ale také úkolů, prostředí, komunikace, motivace a vizualizačních pobídek (Čadilová & Žampachová, 2008).

Co se týče **strukturalizace**, pro děti s PAS je důležité zajistit pocit bezpečí a jistoty. Nastane-li jen malá změna, bývají ve stresu, vyvedeny z míry a objevují se výbuchy vzteku. Právě proto je struktura tak důležitá. Jedinec se díky uspořádání času (odpovídá na otázku: „*Co a kdy budu dělat?*“), prostoru („*Kde se vykonává určitá činnost? Co se kam dává? Kde je moje místo?*“) a činností („*Jakou činnost budu vykonávat?*“) dokáže ve světě lépe orientovat a pro nás „běžné“ každodenní situace jsou pro něj méně stresující a frustrující (Straussová & Knotková, 2011).

Pro správné navázání komunikace s dítětem a jeho další rozvoj je nezbytné vytvořit vhodné prostředí. „*Děti s autismem mají vždy potíže rozlišit rozdílné události a rozpoznat vzájemné vztahy mezi různými aktivitami*“ (Schopler & Mesibov, 1997, s. 218). Je tedy důležité těmto dětem vyhradit a vizuálně vyznačit ve třídě místa pro určité činnosti – např. místo pro individuální práci, místo pro hru, prostory pro jídlo, prostory pro osobní hygienu aj. Pro dítě s PAS můžeme také ve třídě zřídit tzv. pracovní místo, tedy místo, které je určeno pouze pro něj. Volba pracovního místa závisí na intelektu, motorických schopnostech a rozsahu poruchy (Čadilová & Žampachová, 2008). Každopádně samotná struktura prostoru je prvním krokem k navázání komunikace. Když se dítě v tomto začne orientovat, získá tím informace zmírňující jeho možné obavy a stavy úzkosti. Dítě rozumí tomu, že má své místo, kde se dějí určité

aktivity v průběhu celého dne v MŠ. Naučí se nejen porozumět určitým situacím, ale také tím rozvíjí svou pasivní i aktivní slovní zásobu, což má vliv na další rozvoj jeho komunikačních schopností.

Struktura času, tedy informace, co se kdy a jak dlouho bude dít, je pro děti s PAS také velmi podstatná. Mohou mít obavy např. z toho, že určitá činnost bude trvat už napořád. Pro eliminaci těchto situací je tedy důležité zavedení struktury (Straussová & Knotková, 2011). V praxi se využívají např. karty denního režimu, které jsou buď vyvěšené ve třídě, aby se na ně dítě mohlo kdykoli podívat, nebo si je děti sundávají a nosí na místo výkonu činnosti. Můžeme se setkat i s týdenním režimem. Nejen že budou vždy vědět, co je čeká a co se bude dít, ale také to může být jakýsi motivační stimul (př. na denním režimu je individuální práce dítěte s učitelem, po níž ale následuje návštěva snoezelen místnosti, kterou dítě má velmi rádo) (Čadilová & Žampachová, 2008; Straussová & Knotková, 2011).

Nesmíme zapomenout na strukturu činností, které dítěti dávají informaci o tom, jak zpracovat určitý úkol. Nejjednodušší jsou krabicové úlohy, vyšší úrovní pak jsou úlohy v deskách, kdy už dítě musí prokázat svou schopnost orientace na ploše, a nakonec bývají udávány úlohy v pořadačích, sešitech a pracovních listech, kdy už jsou třeba výborné motorické schopnosti a nezřídka dovednost čtení a psaní (Čadilová & Žampachová, 2008).

Strukturu vždy doplňuje **vizualizace**. Jde o srozumitelný způsob, jenž dětem s PAS napomáhá získat informace o světě a zároveň propojovat verbální informace s těmi vizuálními. Pokud budeme správně využívat vizuální podporu a dítě pochopí tento systém, bude to mít velký vliv na rozvoj jeho komunikačních schopností (Tuckermann, Häussler & Lausmann, 2014). Jako pomůcky nám většinou slouží různé symboly, fotografie, obrázky, nápisy či předměty. Většina lidí si fotografie pořizuje pro vzpomínku, z důvodu zaznamenání zážitků. Pro lidi s PAS ale fotografie, ať už černobílé, nebo barevné, zobrazující místa, činnosti, předměty nebo lidi, mohou mít obrovský komunikační význam. Nejenže se jejich prostřednictvím mohou zorientovat ve světě, ale také je mohou využívat jako prostředek k zajištění svých vlastních potřeb. Děti s PAS mají oslabenou funkci centrální koherence, tzn. že místo toho, aby přijaly informaci jako celek, zaměřují se na nepodstatné detaily. Je proto důležité u nich dbát na to, aby

fotografie byla jednoznačná a aby bylo jednoznačné také rozlišení figury a pozadí. Chceme-li pro účel komunikace využít fotografie lidí, nemělo by být zachyceno mnoho dalších detailů, jež by odvedly pozornost dítěte od osoby na fotografii (Šarounová, 2014).

Pokud bychom se zaměřili na otázku vizualizace času, je vhodné zmínit, že v praxi se využívá již jednou řečený denní režim, což je vesměs rozvrh činností, které se vykonávají přes den, ale také kuchyňské minutky, papírové hodiny, přesýpací hodiny nebo reprodukováná hudba (Straussová & Knotková, 2011). Výhodné jsou ještě cestovní knihy a lišty, využívající se zejména k zobrazení toho, co se bude dít na cestě. Dítě si tak samo může hlídat, jak cesta ubíhá a co ho čeká (Straussová & Knotková, 2011).

Pro vizualizaci činnosti bývají výhodná procesuální schémata, která nám zobrazují postup nějaké činnosti (např. postup mytí rukou, oblékání, čištění zubů, stolování a podobně (Straussová & Knotková, 2011). Čadilová a Žampachová (2008) zmiňují také tzv. pracovní schémata, tedy že všechny úkoly jsou na levé straně pracovní plochy v pořadí, v jakém půjdou za sebou. Vyšší úrovní pracovních schémat jsou podle nich kódované úlohy. Každý úkol se skrývá pod určitým kódem. Může jít o písmeno, číslo, tvar nebo nějaký jiný symbol.

Chceme-li rozvíjet dítě s PAS, je **motivace** nezbytným prostředkem. „*Pokud najdeme způsob, jak ovlivňovat pozitivní chování konkrétního dítěte, najdeme motivační stimuly a vytvoříme funkční motivační systém, pak dokážeme často předcházet problémům v chování a motivací ovlivnit konkrétní chování, které je v dané situaci sociálně i komunikačně přiměřené*“ (Čadilová & Žampachová, 2008, s. 66). Prostředkem motivace mohou být např. motivační tabulky. Jde o kartičky, na kterých jsou vyobrazeny činnosti nebo předměty, které má dítě rádo a kterými ho můžeme motivovat k práci. Možností je také žetonová tabulka. Mohou na ní být vyznačena např. čtyři pole – tedy čtyři úkoly, které má dítě splnit, a v posledním poli je symbol odměny. Pokud dítě úkol splní, nejen-že ví, kolik jich ještě zbývá, ale také ví, že ho brzy čeká zasloužená odměna.

U všech těchto principů je dobré nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Pro nás to není nic nového, je naším zvykem ho uplatňovat v různých činnostech, ale dětem s PAS umožní lépe vnímat určité souvislosti a zorientovat se, lépe pochopí

pohyby vlastního těla, porozumí instrukcím, lépe se učí novým dovednostem a umožní jim to také lepší předvídatelnost v čase i prostoru (Čadilová & Žampachová, 2008).

3.4. Alternativní a augmentativní komunikace

Augmentativní a alternativní komunikace se využívá při práci s lidmi, kteří trvale nebo přechodně trpí deficitem v oblasti řeči, zejména co se týče expresivní stránky. Využívá metody a způsoby, které doplňují nebo nahrazují mluvenou řeč (Klenková, 2006; Šarounová, 2014). Pojem augmentativní vychází z latinského slova „*augmentare*“, což znamená rozšiřovat (Kejklíčková, 2016). Tyto systémy komunikace mají podporovat již existující, ale nedostatečné komunikační schopnosti, tedy jde o zlepšení jejich efektivity. Slovní projev jedinců, u kterých nejsou komunikační kompetence dostatečně rozvinuté, se okolí jeví jako málo srozumitelný, proto je vhodná náležitá podpora (Bendová, 2011). U alternativní komunikace jde o dočasnou nebo trvalou úplnou náhradu mluvené řeči (Šarounová, 2014). „*Techniky AKK mohou redukovat frustraci zakoušenou mnoha dětmi s autismem, které nemluví*“ (Bondi & Frost, 2007, s. 48).

Metod alternativní a augmentativní komunikace je opravdu mnoho a pro dítě je důležité, aby byl výběr náhradního komunikačního systému pro něj co nejvhodnější. Bendová (2011) zdůrazňuje, že při výběru systému alternativní a augmentativní komunikace je třeba zohlednit stupeň receptivních schopností dítěte, současné způsoby komunikace a jejich úspěšnost, stupeň porozumění signálům neverbální komunikace či jeho schopnosti vyjádřit souhlas a nesouhlas. Důležité je také přihlížet k úrovni jemné a hrubé motoriky, emočním projevům, kognitivním a senzorickým schopnostem, motivaci a snaze dítěte o navázání komunikace a v neposlední řadě k jeho sociálním dovednostem (Bendová, 2011). Čadilová a Žampachová (2015, s. 66) zase poukazují na to, že „*při výběru odpovídající formy komunikace musíme mít na mysli především její účelnost a praktičnost, která bude pro žáka dostatečně konkrétní a vizuálně jasná*“.

Podle Žampachové a Čadilové (2015) patří k nejvyužívanějším formám alternativní a augmentativní komunikace motorická komunikace, předmětová, podpůrná komunikace gestem a prostřednictvím znaků, komunikace obrázková, psaná, tištěná atd. Na následujících stránkách se s některými formami alternativní a augmentativní komunikace seznámíte.

3.4.1. Metody bez pomůcek vhodné k rozvoji komunikace u dětí s poruchami autistického spektra

Mezi tyto metody řadíme takové způsoby komunikace, které jsou přirozené, tudíž většinou není třeba se je učit (gesta, mimika, oční pohledy, ukazování atd.) (Šarounová, 2014). Pokud bychom ale chtěli tyto neverbální formy komunikace nacvičit s nemluvicím dítětem s PAS, není to úplně jednoduché. Podle Straussově a Knotkové (2011) je důležité učit nová gesta, oční kontakt nebo ukazování na jiném místě, v jiný čas a odděleně od nácviku komunikace pomocí vizualizačních metod. Jako příklad uvádějí nácvik gesta „*ano*“, kdy drží předmět, jenž dítě chce. Následně kladou otázky typu: „*Chceš bonbon? Ano?*“. Stále u toho kývou hlavu a opakují slovo „*ano*“. Nakonec dítěti pomohou udělat stejné gesto a ihned mu za to dají objekt jeho zájmu. Obdobně popisují nácvik očního kontaktu. Přidřepnou k dítěti a v ruce, v úrovni očí drží věc, kterou dítě chce. Jakmile se dítě podívá směrem k jejich obličej, předmět mu předají s pochvalou: „*Hezky ses podíval*“ (Knotková & Straussová, 2011).

Pod tuto oblast patří také manuální znaky, které se lidé se zdravotním postižením musí prvně naučit. V tomto případě můžeme jmenovat **znakový jazyk**. Je to komunikační prostředek pro lidi s různými druhy postižení, zejména jde-li o skupinu jedinců se sluchovým postižením. Jedinci s PAS znakový jazyk mohou používat také, ovšem záleží na úrovni intelektu a na skupině, ve které se jedinec s PAS pohybuje. U nácviku komunikace dětí s PAS bývá ale využíváno spíše prostředků znakového jazyka či znakové češtiny, nicméně Richmanová (2008) uvádí, že znakový jazyk jako takový může být prospěšný i dětem s PAS, pokud:

- nedochází ke známkám vokalizace ani po dlouhodobé logopedické terapii,
- dítě se dokáže naučit gesta a ukazovat na věci, které chce,
- porozumění dítěte komunikaci je větší než jeho vyjadřovací schopnosti.

Přestože by se mohlo zdát, že je používání znakového jazyka pro děti nevhodnou metodou, protože má většina z nich problémy s nápodobou či udržením očního kontaktu, Szymanski a Brice (2008) ve svém článku, zaměřeném na děti s PAS a děti se sluchovým postižením toto zdání vyvrací. Zmiňují, že znakový jazyk je u dětí s PAS používán už přes 40 let a používal se i v dobách, kdy bylo jakékoli používání vizuálního jazyka, tedy i jazyka znakového, zakázáno. Potvrzují, že děti s PAS jsou schopné se naučit

znakovému jazyku, avšak v omezenější míře. Lépe jsou na tom děti, které k PAS mají přidružené ještě sluchové postižení. Na straně druhé také potvrzují větší účinnost vizuálních metod u dětí s PAS. Příznivý pohled na znakový jazyk mají také - již jednou zmíněné Barbera a Rasmussen (2021), které v něm vidí naději pro nevokální děti. Setkáme se ale i s názory uvádějícími, že znakový jazyk je pro osoby s PAS nevhodný. Například Thorová říká, že *„pouze pár dětí je schopno se domluvit znakovou řečí plynule. Komunikace je většinou krátká, stereotypní, omezená na několik opakujících se znaků“* (Thorová, 2006, s. 99).

Děti s PAS mohou ke komunikaci využít i tzv. **znak do řeči**. Znak do řeči není znakovým jazykem ani ne náhradou mluvené řeči, ale pouze doplňkem řeči pro jedince s narušenou komunikační schopností. Cílem je rozšíření a usnadnění komunikace, zlepšení porozumění a postupné přivádění k řeči mluvené (Slosiariková, 2007, s. 47). Slosiariková také uvádí, že pouze nejdůležitější slova jsou provedena znakem, přičemž není nutné ani přesné pohybové vyjádření.

Možností pro děti s PAS je také využití komunikačního systému **Makaton**. Ten byl vytvořen britskou logopedkou Margaret Walker a psychiatrickými konzultanty Kathy Johnson a Tony Conforthem. Chtěli umožnit komunikaci jak dospělým neslyšícím, tak podpořit komunikaci u slyšících, ale nemluvicích dětí s mentálním postižením a PAS (Bendová, 2011).

3.4.2. Metody s pomůckami vhodné k rozvoji komunikace u dětí s poruchami autistického spektra

„Žáci s vývojovými obtížemi nejsou schopni komunikovat o svých potřebách ne proto, že by nechtěli, ale většinou proto, že k tomu nemají dostatek prostředků. Využitím alternativní a augmentativní komunikace při výuce a její cílenou výukou je možné předejít mnohým nepříjemným a těžkým situacím v životě žáka, jeho rodiny i okolí, se kterým přijde do styku“ (Čadilová & Žampachová 2015, s. 66).

Při vzdělávání dětí s PAS se osvědčily vizualizované prostředky, přičemž mnoho z nich bylo vyvinuto zejména pro výuku komunikace. V této oblasti je nezbytné zmínit **VOKS** neboli českou alternativu zvanou Výměnný obrázkový komunikační systém. Vychází z metody The Picture Exchange Communication System (PECS), která byla

vytvořena zejména pro osoby s poruchami autistického spektra (Čadilová & Žampachová, 2015). U nás se tato metoda rozšířila díky Margitě Knapcové, která ji upravila. Prvním krokem je zjistit, čím bychom mohli dítě motivovat, tzn. jaké hračky, činnosti nebo jídlo má rádo. Základem této metody je, že děti na obrázky neukazují, ale kartičky rovnou podávají svému komunikačnímu partnerovi. Program je vlastně založen na výměně obrázku za věc, která je na něm zobrazena. Kartičky bývají uspořádány do komunikačních deníků a mohou být rozlišeny podle určité oblasti (oblečení, jídlo, barvy atd.). Děti se učí systém komunikace pochopit pomocí vybraných motivačních stimulů (jídlo, sladkosti, hračka). Později, když už děti chápou systém, bývají zařazeny otázky (např. „Co chceš?“) (Thorová, 2016). U některých komunikačních deníků je součástí tzv. větný proužek. Pokud dítě zvládá pracovat s jednotlivými slovy, můžeme začít používat větné proužky, jejichž prostřednictvím dítě může ze symbolů složit např. větu „Já chci auto“ (Straussová & Knotková, 2011). Známé jsou také komunikační tabulky. Je to vizuální vyobrazení různých témat, která vycházejí z potřeb každého jedince. Může to být např. oblečení, jídlo, pití atp. Dítě se snaží na vybraný symbol ukázat pomocí prstu, pěstí, pohledu atd. Je dobré, pokud se naučí o tabulku samo požádat. Nabízeny jsou také tematické tabulky, jež mohou být vytvářeny pro určité aktivity (Šarounová, 2014). Cílem je, aby dítě bylo při komunikaci aktivní a aby samo postupně začalo komunikaci vyhledávat a snažilo se o jakékoliv navázání kontaktu s okolním světem (Čadilová & Žampachová, 2015).

Mezi další systémy, které jsou složeny z grafických symbolů, řadíme např. **symboly PCS** či **piktogramy**. Ty mohou být jak barevné, tak černobílé. Jde o tzv. jednodušší formu zobrazení určitého předmětu, činnosti, osoby nebo vlastnosti, a to takovým způsobem, aby byly srozumitelné pro všechny. **Piktogramy** můžeme vidět všude kolem sebe a umožňují nám, ale hlavně lidem se zdravotním postižením, určitou možnost řešení bariér v oblasti komunikace. Jelikož jde o jednoznačná sdělení, mohou tyto symboly dětem s PAS pomoci pochopit vnější strukturu světa, zorientovat se v časovém sledu, projevit své potřeby a přání, a hlavně navázat komunikaci s okolím (Šarounová, 2014). „*Cílem jejich využití je poskytnout lidem rychlou informaci všude tam, kde by slovní vyjádření bylo příliš zdlouhavé nebo by se mohlo stát překážkou k porozumění*“ (Bendová, 2011, s. 106). V rámci piktogramů zmíníme ještě systém,

pocházející z USA, nazvaný **Picture Communication Symbols (PCS)**, který je ve světě velmi rozšířený. Je v něm obsaženo kolem 5000 barevných nebo černobílých symbolů. Jsou dostupné v počítačovém programu Boardmaker nebo v Picto-Selectoru (Bazalová, 2017). Ve Velké Británii je zase známý systém se symboly **Widgit**, kde je kolem 8000 symbolů, jimž je přiřazováno více než 20 000 slov (Šarounová, 2014).

Mezi další známé systémy patří komunikační **systém Bliss**, jehož autorem je Rakušan Charles Bliss. Vzhledem k tomu, že byl za druhé světové války vězněn v koncentračním táboře, uvědomoval si komunikační bariéry mezi jednotlivými národy. Pokusil se tedy po válce vytvořit univerzální obrázkovou řeč, jež se měla stát komunikačním prostředkem mezi jednotlivými národy. Nyní se používá jako forma alternativní komunikace pro osoby s dysartrií, mentálním postižením či PAS (Bendová, 2011).

Neměli bychom zapomenout zmínit také **technické pomůcky**, které mnohdy mohou lidem s postižením zjednodušit a zpříjemnit život, avšak komunikaci nezprostředkují (Valenta a kol., 2014). Charakteristickým znakem je *„možnost hlasového výstupu, možnost zobrazení jednotlivých prvků sdělení či zobrazení hotového sdělení a možnost přehrání sdělení stiskem tlačítka nebo externího spínače“* (Šarounová, 2014, s. 34).

Někteří autoři uvádějí, že k rozvoji komunikace lze účinně využít různé terapeutické strategie. Přestože tyto terapie bývají v případě PAS užívány spíše sekundárně, tedy jako jakýsi *„doplňek“* jiných přístupů, chtěli bychom některé alespoň okrajově představit.

„Arteterapii lze vymezit jako „aplikaci prostředků výtvarného umění, použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce, a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem“ (Valenta a kol., 2014). Mezi základní cíle této terapie patří dle Valenty a kol. (2014) uvolnění kreativity, nácvik sebeovládání, odbourání komunikačních bloků, redukce psychické tenze, relaxace, či odreagování. Každopádně tyto obecné cíle by mohly být cíli i při práci s dětmi s PAS.

Jako další terapii uvádíme dramaterapii. Specifikem této terapie je, že využívá divadelních a dramatických prostředků a probíhá zejména skupinově. Müller a kol.

(2014) zdůrazňují, že uvažovat o využití této terapie u dětí s PAS lze pouze v případě dětí s vysocefunkčním autismem.

Známa je také muzikoterapie. Podle Müllera a kol. (2014) mnoho jedinců s PAS prostřednictvím hudby snadněji komunikuje, a především je komunikace dále rozvíjena. Autor zmiňuje také cíle muzikoterapie u osob s PAS, a to snížení sociální izolace, motivace k interakci s okolím, porozumění řeči, její osvojování nebo osvojování alternativních prostředků komunikace, rozvoj schopnosti senzorycké integrace aj.

Existuje ještě mnoho dalších terapeutických strategií. Jmenovat můžeme zooterapii, kam se řadí asi nejznámější canisterapie, hipoterapie či felinoterapie. Mezi méně známé patří například lamaterapie či delfinoterapie.

Dále za zmínku stojí ergoterapie, kde jde o zaměstnávání osob nějakou smysluplnou činností, či koncept bazální stimulace.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

Problematika poruch autistického spektra je velmi široké téma, přičemž mnoho informací o této poruše nám stále zůstává skryto. Přesto je ale důležité těmto jedincům napomoci k rozvoji komunikačních schopností a spojit je tak se světem. V první části této práce byla představena problematika poruch autistického spektra s důrazem na oblast komunikace. Praktická část se nyní orientuje na to, jak pedagogičtí pracovníci vybrané mateřské školy přistupují k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS.

4.1. Cíl výzkumu, metodologie, způsob zpracování, analýzy dat

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký přístup má vybraná mateřská škola zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona a její pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS a jaké nástroje nebo metody v tomto směru využívají. V rámci hlavního cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jaký přístup mají pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS?

VO2: Jaké nástroje a metody používají pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS?

Výzkumná část byla zpracována formou kvalitativního výzkumu. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 17).

V rámci tohoto kvalitativního výzkumu byla, pro získání odpovědí na výzkumné otázky využita metoda hloubkového rozhovoru. Hloubkový rozhovor lze definovat jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“* (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159). Hendl a Remr (2017, s. 83) rozhovor popisují tak, že *„tazatel v rozhovoru dává otázky respondentovi a získává jeho odpovědi, tím shromažďuje data o určité problematice.“*

Hlubkový rozhovor můžeme dělit na tři typy, a to na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. V této práci byl využit pouze druhý zmíněný typ, tedy polostrukturovaný rozhovor, typický tím, že vychází z předem připravených otázek. *„Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát“* (Miovský, 2006, s. 159).

Pro rozhovory s pedagogy jsem si připravila několik otázek, které se zaměřují především na způsoby, jakými rozvíjejí komunikační schopnosti u dětí s PAS (viz Příloha č.1). Základním kritériem pro výběr respondenta bylo, že vykonává práci pedagogického pracovníka v mateřské škole a má zkušenosti s dětmi s PAS v rozsahu alespoň jednoho roku. Dalším kritériem byla samozřejmě ochota zapojit se do výzkumného šetření. Dva rozhovory byly vedeny v pracovně vedle tříd, kde bylo ticho, klid a nikdo do rozhovorů nezasahoval. V dalších třech případech rozhovory probíhaly přímo ve třídách, takže do rozhovoru občas zasahoval křik dětí, příchod rodičů nebo další pracovníci. Délka rozhovorů byla individuální, v rozmezí 8 – 24 minut. Záleželo nejen na časových možnostech jednotlivých pedagogů, ale také na jejich komunikačních dovednostech, otevřenosti a zájmu o danou problematiku. U všech pedagogických pracovníků, které se účastnily výzkumu a které jsem viděla i v praxi v průběhu docházky do MŠ, bylo zřejmé, že již s výchovou a vzděláváním dětí s PAS mají dlouhodobější zkušenosti a dokážou odhadnout, co které dítě právě potřebuje. Pedagožky o děti projevovaly zájem, bylo zjevné, že k nim mají vybudovaný velmi pozitivní vztah a snaží se najít cestu, jak jim pomoci. Také na mě působily velmi mile, přátelsky a ochotně.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon s předchozím souhlasem respondentů, který stvrdili podpisem informovaného souhlasu. Z etických důvodů však nebudou veřejně přístupné. Zveřejněn je pouze vzor informovaného souhlasu (viz Příloha č. 3).

Data získaná z rozhovorů byla doslovně přepsána a analyzována pomocí tzv. metody trsů. Miovský (2006) uvádí, že metoda trsů slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin. *„Metoda vytváření trsů slouží k seskupení a konceptualizaci informací/-kódů do skupin dle např. určitých jevů, časových údajů, údajů o poloze apod. Tímto vznikají určité celky/kategorie, které poskytují*

obecnější informace, a vzniká tak určitá hierarchie mezi základními kódy a kategoriemi“ (Dyrčík, 2017, s. 9). V této práci byla jednotlivá data seskupena do šesti oblastí zaměřujících se na otázky týkající se rozvoje komunikačních schopností u dětí s PAS ve vybrané mateřské škole. Samotné okruhy byly vybírány s ohledem na téma a hlavní cíl empirické části bakalářské práce. Jednotlivým okruhům bude věnována pozornost v samostatných podkapitolách, jež nesou název samotného okruhu, a to v kapitole 5.

4.2. Charakteristika vybrané mateřské školy

Jistou součástí sběru dat byla i tzv. rovina předvýzkumu, kdy jsme pro mapování prostoru MŠ pracovali s technikou pozorování v širokém pojetí. *„Kvalitativní nestrukturované pozorování spočívá v pozorování všech relevantních jevů, přičemž si výzkumník dělá rozsáhlé poznámky. Není předem přesně určeno, co vše se bude pozorovat“* (Hendl & Remr, 2017, s. 83). Do mateřské školy jsem docházela v období od září 2021 do prosince 2021. Při popisování zařízení budu tedy vycházet z vlastních zkušeností a informací, které jsou zveřejněny na webových stránkách instituce.

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole speciální, která má již dlouholeté působení. Nachází se v příjemném, klidném a bezbariérovém prostředí města, přičemž samotná budova je obklopena rozlehlou zahradou. Zajímavostí je, že její součástí je i dopravní hřiště, průlezky, hřiště pro kolektivní sporty a také rehabilitační houpačky. Mateřská škola se věnuje dětem se zrakovým, sluchovým, mentálním či tělesným postižením, dále dětem s vadami řeči a v neposlední řadě také dětem s kombinovaným postižením, kam můžeme řadit i děti s PAS. Součástí mateřské školy je speciálně pedagogické centrum. V této části můžeme najít nejen pracovny psychologů a speciálních pedagogů, ale také velmi příhodně vybavené pracovny na hydroterapii, zrakovou terapii, trampoterapii či logopedii, dále multifunkční tělocvičnu s trampolínou a různými posilovacími stroji pro děti, koutek s interaktivní tabulí, multisenzorickou místnost – snoezelen nebo, co bylo asi nejpřekvapivější, prolézačku chacha box a finskou saunu. Mateřská škola se skládá z osmi tříd, z nichž jedna je určena pro děti intaktní a sedm tříd pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve všech těchto třídách se řídí heslem, že nejdůležitější je, jak se dítě ve školce cítí, zda je šťastné a do školky se těší (ŠVP MŠ).

4.2.1. Charakteristika tříd

Nyní se podrobněji zaměříme na třídy, ve kterých byly zařazeny děti s poruchou autistického spektra. Z uvedených osmi tříd se jednalo o pět tříd.

Třída B

Třída B je heterogenní a v době realizace výzkumného šetření v ní bylo zařazeno celkem 11 dětí, z toho šest dětí s poruchami autistického spektra. Ve třídě jsou děti s narušenou komunikační schopností, PAS, ADHD nebo poruchami chování. Do programu dne jsou pravidelně zařazovány chvilky logopedické prevence, individuální intervenci potom zajišťují logopedi z SPC. Třída se neodlišovala od běžných tříd mateřské školy, avšak byl tam pro děti obsažen denní režim – každé dítě mělo u dveří danou svou fotografii a pod ní plán dne s piktogramy.

Třída Ž

Třída je určena pro děti se speciálními vzdělávacími a výchovnými potřebami (tj. děti s PAS, narušenou komunikační schopností, smyslovým postižením aj.). Prostředí je uzpůsobeno tak, aby bylo pro děti bezpečné, podnětné a srozumitelné, tzn. že jsou zde prvky vizualizace, samozřejmostí je struktura času, činností, prostoru. Pedagogové se svými aktivitami ve třídě zaměřují na rozvoj komunikace, samostatnosti – zejména co se týká sebeobslužných činností, dále na rozvoj kognitivních schopností a sociálních dovedností. Na nástěnce u této třídy byla nejen zaznamenána různá logopedická cvičení, ale také hry zaměřené na rozvoj zrakového, sluchového, hmatového i chuťového aparátu a dále na rozvoj grafomotoriky a jemné a hrubé motoriky. Třída využívá také hydroterapii, bazální stimulaci, masáže, rehabilitaci na míčích, trampoterapii či herní terapii.

Třída S

Jde o heterogenní třídu, kterou navštěvuje 14 dětí, přičemž dvě jsou tzv. autistické. Také tato třída je určena zejména pro děti s narušenou komunikační schopností. Ve třídě probíhá jak skupinová, tak individuální logopedická intervence, jejímž cílem je odstranění nebo zmírnění problémů v komunikaci a dále odstranění nebo zmírnění řečových poruch. Ve třídě je mnoho didaktických a logopedických pomůcek a v porovnání s ostatními třídami můžeme vidět odlišnosti v přístupu - při vzdělávacích

činnostech jsou totiž využívány prvky Montessori pedagogiky, známé svým heslem „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“.

Ve třídě tedy převládaly zejména Montessori pomůcky, které byly vyrobeny ze dřeva či z jiných přírodních materiálů a věcí, které často můžeme najít v domácnostech. Byly to například skládanky, vkládačky, mnoho pomůcek je zaměřených na jemnou motoriku a rozvoj předmatematických dovedností, a to zejména na rozvoj smyslů, intelektu či soběstačnosti. Dále to byly kaštany, luštěniny, mnoho pomůcek si vyrobily samy učitelky (plastové oválné nádobíčky plněné různými semínky – tzv. zvukové pexeso, zalaminované úkoly ve stylu strukturovaného učení). Zaujalo mě, že děti, které přijdou ráno do školky, mají na stolečku nachystáno opravdu hodně aktivit, přičemž některé jsou zaměřeny tematicky. Dalším pro mě pozitivním bodem je, že ve třídě mají stolečky do písmene U, takže na sebe všechny děti viděly. Děti s PAS měly vyznačený svůj denní rozvrh a na židličkách připevněnou svou fotografii, aby věděly, že mají místo, které je jen jejich. Při jídle si většinou samostatně připravovaly vlastní prostírání, na kterém bylo znázorněno, kam patří talíř a jednotlivé příbory. Když chodí ven, třeba jen na zahradu, autistické děti dostávají reflexní vestu, která má dvojí výhodu. Za prvé bezpečnostní a za druhé je to pro ně znamení, že se půjde ven. Co se týká ranního kruhu, obě děti v něm mají barevnou lepenkou vyznačené svoje místo. Holčička červenou lepicí páskou a chlapec modrou. Co se týče vzdělávacích aktivit s dětmi, všimla jsem si, že je zde uplatňován žetonový systém a činnostní motivace, tedy dítě splní úkol a následně může jít do snoezelen místnosti, na trampolínu, do chacha boxu aj. Třída má mimo jiné možnost různých terapií: canisterapie, fyzioterapie, trampoterapie, saunování, ...

Třída R

Třída R. je logopedická třída pro děti, které potřebují zvýšenou pomoc speciálního pedagoga a logopeda. Ve třídě jsou integrováni autistický chlapec a holčička, avšak nezaznamenala jsem tam žádné speciální pomůcky, které by byly používány pro děti s PAS. U dveří je pouze značka skříňky, kterou chlapec má a pod ní harmonogram dne. Právě na nástěnce této třídy byla vystavena domácí logopedická cvičení pro rodiče a děti. Byla tam zahrnuta dechová cvičení, cvičení na oromotoriku, artikulační cvičení, básničky a logopedické hry, vztahující se vždy k určitému tématu podle školního

vzdělávacího plánu. Tyto úkoly měly děti podpořit ve správné výslovnosti jednotlivých skupin hlásek, např. V, F; B, P; Č, Š, Ž aj.

Třída H

Třída je heterogenní, pro děti s různými druhy postižení – řečové vady, tělesné, zrakové, sluchové, mentální postižení, dále děti s PAS nebo poruchami chování. Do třídy je integrován jeden autistický chlapec. Je zde poskytována jak individuální, tak skupinová logopedická péče, při které je využíváno nejen různých logopedických pomůcek, ale také mnoho metod, jež na rozvoji komunikačních schopností mají taktéž velký podíl. Také v této třídě je zajištěna struktura prostoru, času a činností a stejně tak vizualizace.

4.2.2. Zajištění logopedické péče

V rámci této podkapitoly se budeme nejprve věnovat tomu, jakým způsobem jsou komunikační schopnosti dětí ve třídách rozvíjeny.

4.2.2.1. Skupinová logopedická péče ve třídách

MŠ je zajištěna jak individuální, tak skupinová logopedická péče. Individuální je nabízena rodičům na základě doporučení logopedického asistenta a probíhá dále s pracovníky SPC, kdežto skupinová zahrnuje přímou práci logopedického asistenta ve třídách. Na nástěnkách u tříd byly vystaveny logopedické plány, obsahující náměty na dechová, fonační a artikulační cvičení, pohybová cvičení na jemnou a hrubou motoriku či grafomotoriku a náměty na rozvoj sluchového vnímání, slovní zásoby či vyjadřování, které realizují pedagogové v rámci jednoho měsíce s dětmi ve třídě. V některých třídách pedagogové vymýšlejí také logopedické aktivity, např. pro nácvik správné výslovnosti určité hlásky pro rodiče a děti na domácí procvičování.

4.2.2.2. Individuální logopedická péče

Byli jsme přítomni také individuální práci paní logopedky s dětmi s PAS. V rámci logopedické intervence jsme se zaměřovali na celkové prostředí logopedické pracovny, přípravnou fázi a samotnou intervenční činnost.

a) Charakteristika logopedické pracovny

Pokud bychom chtěli charakterizovat logopedickou pracovnu, byla zařízena prostorně. V místnosti se nacházel stůl, židle, hrací koutek, zrcadlo, tabule, skříň

s pomůckami, lehátko. Paní logopedka do budoucna vidí nutnost v tom, aby se všechny hračky uložily do krabiček. V tom případě se k nim samy děti bez pomoci nedostanou a budou si muset o danou věc požádat. Přesto se snažila to tak dělat i teď. Při práci s dětmi s PAS byla využita speciální židle, ke které se přimontoval stoleček, což za prvé vyloučilo možnosti úrazu, spadnutí dítěte ze židle či možnost „útěku“, ale také děti měly pracovní plochu přímo před sebou a věděly, že mají své místo, což jim dodávalo pocit bezpečí a jistoty.

b) Příprava na logopedickou intervenci

Logopedka ráno vždy pomocí aromaterapie navodila klidnou atmosféru prostředí. Pro děti si sama chodila do tříd, a to s tranzitní kartou logopedické pracovny, aby děti věděly, co se bude dít. Tu si děti vždy do pracovny přinesly a opět odcházely s kartičkou třídy. Logopedka také kladla důraz na to, aby děti odcházely v dobré náladě, protože to má výrazný vliv na její další práci s nimi.

c) Logopedická intervence

Je nutné připomenout, že se formy aktivit odvozovaly individuálně od potřeb každého jedince. Každopádně většina dětí už více či méně byla schopna pracovat prostřednictvím komunikačního systému.

První krok představoval většinou navázání kontaktu, zejména byla snaha o navázání kontaktu očního. Následovala motivace. Šlo buď o jídlo (sladkosti, ovoce, slané tyčinky, lentilky apod.), nebo o hračky (pop-it, autíčka, blikající míčky aj.). U některých dětí bylo na nástěnce vyznačeno, kolik úkolů musí ještě splnit, aby se dostaly k vytoužené odměně. V rámci několika sezení jsem si všimla jistých metod, se kterými logopedka pracovala. Jedná se např. o komunikační výměnu, přičemž prostřednictvím této metody se snažíme u dítěte vyvolat nějaký zvuk a není nutné, aby dítě přímo mluvilo. Lze vycházet ze zvuků, které dítě vydává a napodobujeme ho. Pokud na nás dítě nějakým zvukem zareaguje, zopakujeme ho. Touto metodou se má dítě naučit a uvědomit si střídání komunikačních rolí. V praxi to probíhalo tak, že logopedka měla barevnou rukavici, přičemž každý z prstů byl jinak zdobený. Poté předvedla nějaký zvuk – „áááá“ – a jeden prst vykoul. To samé mělo udělat dítě. Pokud v průběhu sezení dítě udělalo nějaký zvuk, logopedka ho ihned zopakovala a snažila se ho motivovat

k tomu, aby ho dítě také znovu zopakovalo. Nebo v rámci této metody používala pop-it pomůcku, kdy „při promačkávání“ docházelo ke vzájemnému střídání.

Dále bylo hodně využíváno třídění, zejména ve formě krabicových úloh. Dítě třídilo předměty podle barvy, velikosti, délky a podobně. V případě krabicových úloh měla logopedka krabici rozdělenou do několika polí. Do každého z polí byl uložen předmět, který byl v páru. Dítě tedy následně přiřazovalo stejné předměty k sobě.

Využívána byla také facilitovaná neverbální nápodoba, jejímž principem bylo, že dítě mělo napodobit pohyb, který dělala logopedka. Pokud to dítě nezvládlo samo, dopomohla mu pohyby napodobovat pomocí vlastních rukou. V praxi to vypadalo tak, že logopedka např. zatleskala a říkala „*paci, paci*“. Následně vzala ruce dítěte a udělala to samé. Podobně to dělala i se slovy oči, nos aj. Ve třídě to zase probíhalo tak, že se paní asistentka postavila za dítě a pohyb vykonala spolu s ním.

Hojně používány byly také zvukové vkládačky. Práce s nimi většinou probíhala tak, že logopedka vzala ruku dítěte a ukazovátkem ukazovala na jednotlivé obrázky, které při tom pojmenovala a několikrát slovo zopakovala. Často k tomu přidávala onomatopoie (např. kráva – bú). Jinou metodou bylo, když vyžadovala po dítěti, aby uchopilo obrázek, podalo jí ho, logopedka si ho přidržovala vedle úst a pojmenovala zvíře na obrázku i se zvukem. Cílem bylo, aby se dítě zaměřilo na oblast úst a pak na obrázek, přičemž by došlo k propojení pojmenování, zvuku a vizuální podoby. Poslední možností, kterou jsem zaznamenala, byl jakýsi nácvik porozumění, kdy logopedka řekla např. „Podej mi krávu, bú.“ Dítě jí mělo podat obrázek a následně doplnit do vkládačky. Když si nevědělo rady, ukázala mu, co jí má podat.

Pokud dítě bylo nepozorné nebo ho něco zaujalo a nedávalo pozor, logopedka vždy vzala ruce dítěte, jemně mu je přidržela na stolečku a vyzývala ho k očnímu kontaktu. Pracovala také hodně s fotografiemi, které využívala k tomu, aby dítě dokázalo pojmenovat jednotlivé členy rodiny a ukázat na ně. Po jednom ukazovala fotografie členů rodiny a pojmenovávala je. Následně se ptala otázkou např. „*Kde je máma?*“ nebo schovala fotografii jednoho člena rodiny a dítě mělo uhádnout, kdo chybí. Pracovala ale také s piktogramy, které dítěti vždy ukázala a přidala onomatopoie. Dítě to po ní mělo zopakovat (např. bubliny – fú, kráva – bú). Popřípadě si vzala skutečný předmět, např.

bublifuk, držela ho u úst a několikrát ho pojmenovala. Dítě následně mělo najít piktogram, na kterém je bublifuk znázorněn.

V neposlední řadě využívala k rozvoji komunikačních schopností VOKS, i když bychom mohli říci, že vlastně do většiny těchto činností VOKS zařazen byl, jen jiným způsobem. Logopedka položila otázku typu „*Co chceš?*“. Dítě ukázalo na piktogram a vyměnilo ho za věc, která na něm byla zobrazena. Stejný princip použila opět při práci se skládačkou, kdy dítě požádalo o část skládačky a následně ji doplnilo. Děti už dokázaly rozpoznat většinu obrázků, manipulovat s nimi. Některé děti už byly vedeny k tomu, aby skládaly věty, na druhou stranu v některých případech dítě bylo teprve na začátku procesu. V jiných případech děti s dopomocí logopedky byly schopné poskládat větu na větném proužku a projevit tak žádost. Větu většinou měly zkusit říct slovně, a přestože mnohdy vynechaly slovo, nebo místo slova řekly jen určité písmeno a v každém případě byla jasně zřetelná porucha výslovnosti, byl to velký úspěch.

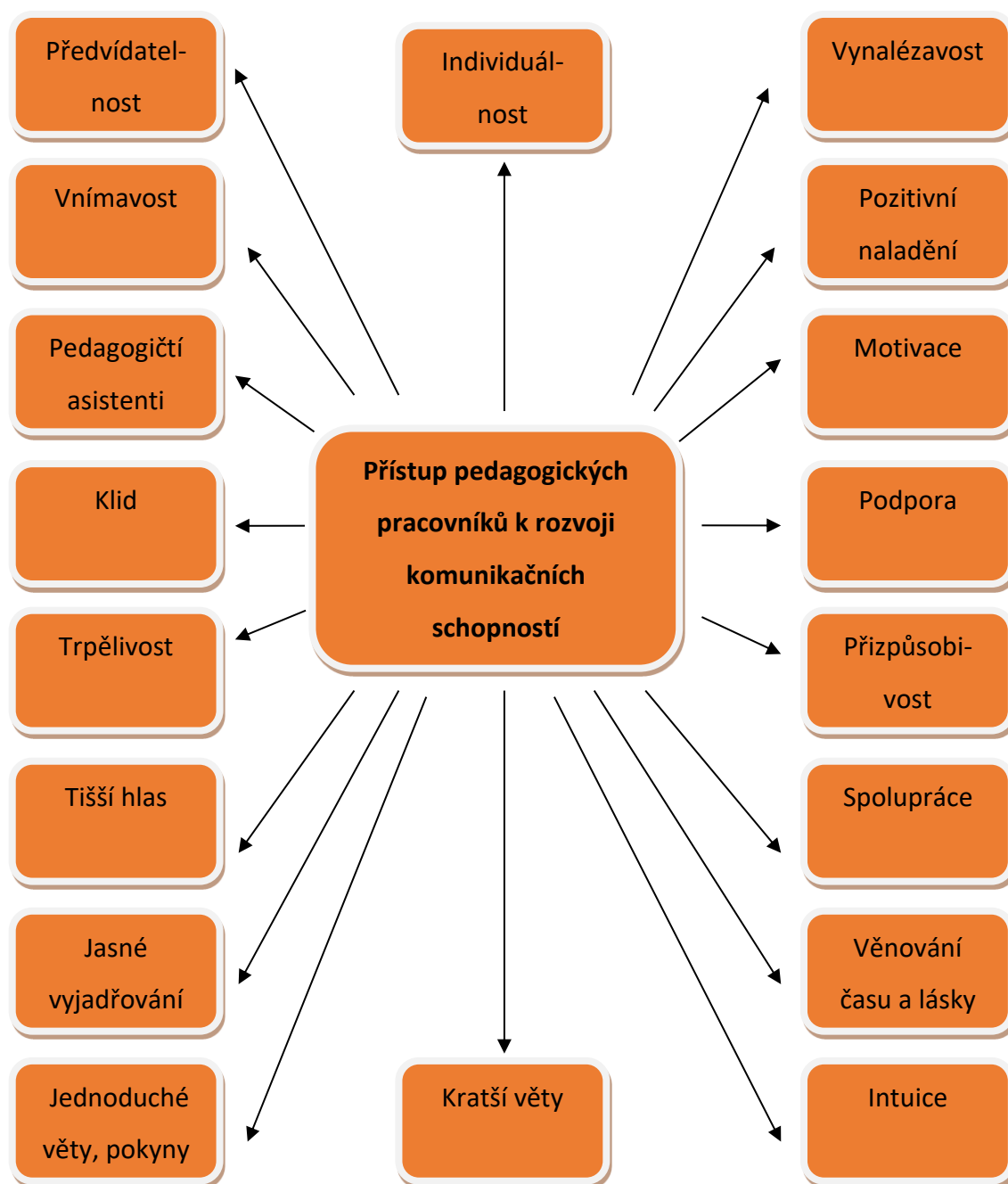
5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Již ve 4. kapitole bylo uvedeno, že data byla seskupena do šesti oblastí. Konkrétně se tedy jedná o následující okruhy:

1. Přístup pedagogických pracovníků k rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS
2. Přístup mateřské školy k rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS
3. Konkrétní metody využívané pro rozvoj komunikačních schopností
4. Konkrétní nástroje a pomůcky využívané pro rozvoj komunikačních schopností
5. Způsob rozvoje komunikačních schopností
6. Problematika komunikačních schopností u dětí s PAS

V rámci doplňování informací k jednotlivým okruhům přepisy rozhovorů sloužily jako prostředek, jehož prostřednictvím byla hledána odpověď na otázku, kterou se určitá oblast zabývá. Mnoho informací týkajících se těchto oblastí bylo ale zakomponovaných také v odpovědích na jiné otázky, jelikož byly mnohdy velmi propojené. Využívalo bylo také vlastních zkušeností získaných z pozorování, které v jednotlivých třídách probíhalo.

5.1. Přístup pedagogických pracovníků k rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS



Shrnutí

Klíčovým předpokladem každého pedagoga by měla být kreativita a vynalézavost. Ačkoli by se mohlo zdát, že u dětí s PAS se tato schopnost příliš neocení,

je nutné poukázat také na to, že pedagogové stále zkoušejí nové a nové možnosti a vymýšlejí nové a nové pomůcky, které by dětem s PAS umožnily a usnadnily komunikaci v okolním světě nebo ji dále rozvíjely, a to nejen v oblasti komunikace, ale i v oblasti jemné a hrubé motoriky, kognice, grafomotoriky atd., které mají na rozvoj komunikace také nemalý vliv. Většina respondentek odpověděla, že si práci pedagožky vybraly zejména kvůli její kreativitě a její nepředvídatelnosti. A právě tyto odpovědi jsou ukazateli toho, že i v případech dětí s PAS je žádoucí schopností kreativity oplývat.

Všechny respondenty se shodují na tom, že je třeba k dětem s PAS přistupovat především individuálně, podle jejich možností, schopností a také třeba aktuálního emočního naladění. Tedy, když vidíme, že dítě je unavené, nebudeme po něm vyžadovat, aby plnilo nějaké úkoly. V mnoha třídách s dětmi s PAS pracovaly individuálně především asistentky pedagoga, když s nimi dělaly různé výchovné a vzdělávací činnosti.

Vzhledem k deficitu dětí pedagožky také kladou důraz na nutnost předvídatelnosti, protože jinak je tu velký předpoklad nevyzpytatelného chování některých dětí s PAS. Je proto důležité snažit se u nich co nejvíce eliminovat možnosti vzniku strachu a nevědomosti toho, co bude následovat. Proto jsou v tomto případě struktura a řád dva nejvýznamnější pojmy.

Vnímavost patří k dalším předpokladům jakéhokoli pedagoga, zejména pokud se jedná o děti s PAS. Několik respondentek naznačilo potřebu zkusit se „nacítit“ na dané dítě, všimnout si toho, jak se chová, co často dělá, co ho uklidňuje, co ho naopak rozzlobí nebo co ho nejvíce zajímá. Umět vycítit a přizpůsobit situaci tomu, když si dítě potřebuje odpočinout nebo když naopak má dobrou náladu a mohlo by spolupracovat při různých činnostech.

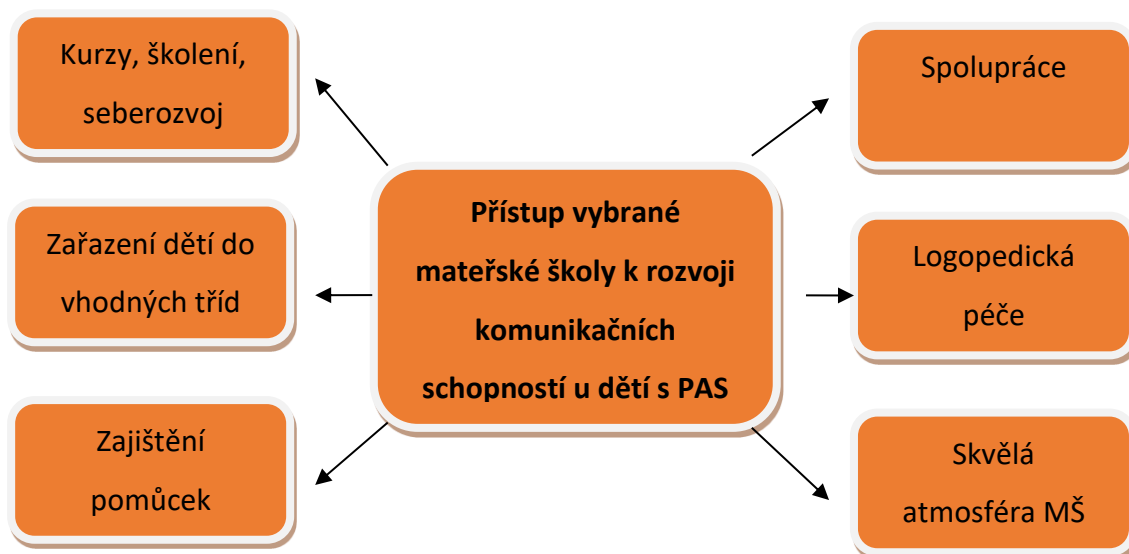
Mezi další náležitosti řadící se zejména k oblasti komunikace – ať už k jejímu navázání nebo alespoň projevení snahy o ni či porozumění mluvenému slovu – bylo zmiňováno využití jasných a jednoduchých pokynů či vět, převážně krátkých. Dále využití tiššího hlasu, jelikož děti s PAS bývají velmi citlivé na hluk nebo jiné smyslové podněty. Co se týče této oblasti, jedna z respondentek uvedla, že k dětem přistupují a jednají na základě intuice, což je v této profesi také velmi mocný nástroj.

Nezbytnou součástí práce s dětmi s PAS je schopnost oplývat také určitou dávkou trpělivosti, jelikož s nimi často zažíváme mnoho neúspěchů, než dojdeme k tomu vytouženému úspěchu. Mnoho dětí potřebuje neustálou podporu, a přestože s nimi každý den v mateřské škole opakují rituály, VOKS, znaky, pojmenovávají předměty, s kterými děti denně přichází do kontaktu aj., může se stát, že některým dětem to prospěje hned a u některých budou výsledky viditelné později nebo třeba nikdy. Tak jako tak je třeba se nevzdávat, i když to zprvu nikam nevede, protože vždy je tu nějaká naděje. Velmi příhodný byl názor jedné z pedagožek, která tvrdí, že dítě s PAS potřebuje zejména náš čas a lásku. Na to se občas v souvislosti s těmito dětmi zapomíná, zejména pokud se zaměříme na to, že děti samy většinou rodičům svou lásku neprojevují.

Mnoho z pedagožek zmiňuje jako primární potřebu motivovat dítě. Je vidět, že děti ve svých třídách znají velmi dobře na to, aby věděly, jak je správně motivovat, aby nakonec došlo ke vzájemné spolupráci a rozvoji komunikace. Proto bylo několikrát zmíněno, že se nejprve snaží děti dobře naladit, nechají jim volnou hru, ať si dělají, co je baví, zajímá, co potřebují, aby potom nedošlo k agresivitě, pláči, vzteku, jelikož následně není jednoduché tyto děti uklidnit.

Bylo zřejmé, že všechny pedagožky ke své profesi přistupují velmi poctivě a důsledně. Přiznaly, že pokud si s něčím neví rady nebo by potřebovaly s něčím pomoci, mají možnost se obrátit na speciální pedagogy ze speciálně pedagogického centra nebo na paní logopedky. Uznávají, že pro adekvátní rozvoj dětí je nutný také zájem a přístup rodičů. A ačkoli jsou v tomto pedagogové velmi otevření a snaží se vyhledat co nevhodnější řešení pro děti, radit se s rodiči a komunikovat s nimi, ne vždy se jim tento zájem vrací stejnou měrou.

5.2. Přístup vybrané mateřské školy k rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS



Shrnutí

Nejen z odpovědí vyplývajících z rozhovorů, ale také z vlastního pozorování mohu soudit, že přístup mateřské školy ve smyslu jejího vedení je na velmi dobré úrovni. Bylo uvedeno, že pedagogové jsou podporováni a vedeni k tomu, aby se dále sebevzdělávali na kurzech nebo školeních – např. Nautis v Praze nebo Brně. Podle všeho jde až o 3 školení za rok. V mateřské škole samotné se také pořádají různé semináře pro pedagogy i pro rodiče. Na jednom takovém jsem osobně byla přítomna a byl hodně přínosný. Týkal se pomůcek, které s dětmi s PAS můžeme využívat na rozvíjení různých oblastí, přičemž většina z nich šla vyrobit z běžných věcí, které většinou máme v domácnostech. Na základě této podpory k dalšímu vzdělávání pedagogů potom můžeme vycházet z toho, že se vedení mateřské školy snaží pro své děti zajistit co největší odborníky v daném oboru, což, když se na to podíváme ze širokého hlediska, má potom nemalý příznivý vliv na další rozvoj dětí, zahrnující také oblast komunikačních schopností. Na druhou stranu ale také dává možnost zaměstnání pedagogů, kteří si teprve vzdělání v oboru doplňují, což značí zase podporu začínajícím pedagogům.

Co se týká otázky materiálního zabezpečení mateřské školy, vybavena je velmi dobře. Z výpovědí dvou učitelek bychom mohli říci, že v mateřské škole mají dostatek

pomůcek i možností pro vzdělávání dětí a jejich náležitý rozvoj, zahrnující také rozvoj komunikačních schopností. Na druhou stranu ale také tři z pěti respondentek napadly pomůcky či metody, které by chtěly s dětmi někdy vyzkoušet, ať už terapeutické fazole, vibroakustický bazén, znakovou řeč nebo hlasový modulátor. Jedna z respondentek odpověděla, že na nové pomůcky není dostatek financí, a další neví, jestli jsou vůbec nové pomůcky potřeba vzhledem k závažnosti postižení dětí v její třídě a jejich aktuální úrovni. V tomto ohledu si myslí, že než nákup nového vybavení je mocnější dát dětem čas a lásku.

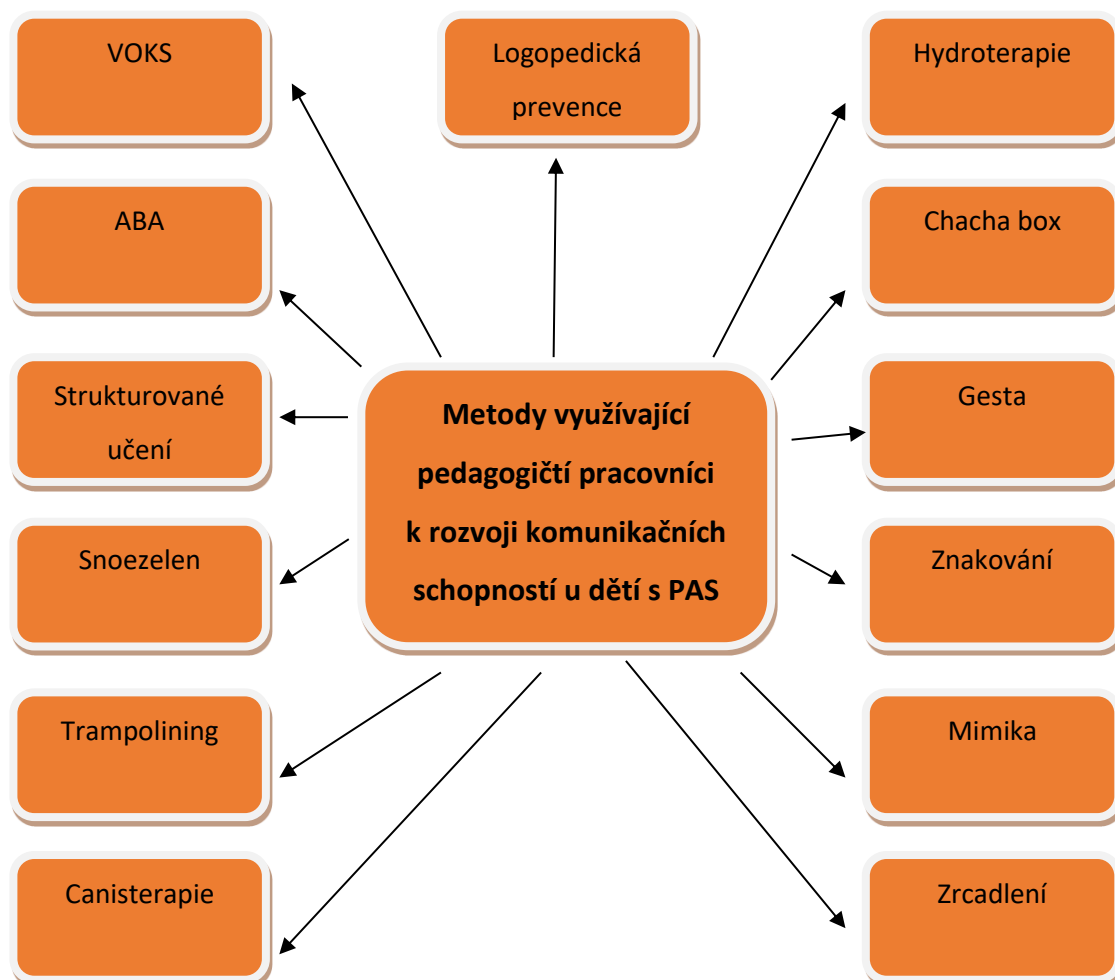
Pokud se zaměříme na terapie, které mateřská škola nabízí, je překvapující, že dříve byla možnost terapií vskutku rozlehlá (arteterapie, canisterapie, dramaterapie, hydroterapie, trampolining, chacha box, snoezelen aj.), avšak dnes se nabídka omezila na hydroterapii, občasnou canisterapii, trampolining, snoezelen, fyzioterapii, chacha box a logopedii. U některých pedagožek bylo zřejmé, že je to mrzí a byly by pro opětovné navázání spolupráce, co se různých terapií týče. Například muzikoterapie, arteterapie nebo dramaterapie patří mezi expresivní terapie, tedy jde zde o vyjádření člověka prostřednictvím hudby, výtvarných nebo dramatických prostředků. Z tohoto hlediska je i zde kladen důraz na komunikaci, kterou děti s PAS tak potřebují rozvíjet. Na straně druhé by měly možnost se projevit i jinak než verbálně, což by na ně mohlo také mít pozitivní vliv.

Během pozorování v mateřské škole, ale i během rozhovorů vyšlo zřetelně najevo, že jedna paní logopedka má ve školce zasloužené uznání ostatních kolegů a je u nich, ale i u dětí velmi oblíbená. Sama jsem několikrát sledovala její práci s dětmi a musím konstatovat, že její neustálý pozitivní přístup je obdivuhodný stejně jako její trpělivost. Dokázala si vypěstovat i s dětmi velmi pozitivní vztahy. Je tedy vidět, že vedení školy má pro rozvoj komunikace zajištěnou opravdu kvalitní logopedickou péči.

Mateřská škola v rámci přijímacího řízení rozhoduje, do jaké třídy které dítě zařadit tak, aby to pro něj bylo co nejvíce vyhovující a prospěšné. Nejde o to, že by do jedné třídy zařadili co nejvíce dětí s PAS, ale snaží se je individuálně rozlišovat. Například bylo řešeno, do jaké třídy dát holčičku s PAS, která nemá přidružené mentální postižení, takže ji umístili do běžné třídy. Vedení se snaží, aby se děti mohly rozvíjet, prospívat a vzdělávat v co nejvyšší možné míře, navzdory postižením a poruchám, které mají.

Celkové prostředí mateřské školy je velmi pěkné, což doprovází také velmi pozitivní atmosféra, která v ní panuje. Nejen pedagogičtí, ale i nepedagogičtí pracovníci působili velmi přátelsky, sebraně a tak, že podporují jeden druhého. Když se takto vzájemně podporují, a když své zaměstnance takto podporuje také vedení školy, velmi se tím předchází vzniku psychického vyčerpání nebo tzv. syndromu vyhoření. V tomto případě to také bude mít pozitivní dopad na děti, jelikož s nimi stále budou pedagogové, kteří je znají, kteří vědí, jak s nimi pracovat a kteří je budou dále rozvíjet v potřebných oblastech.

5.3. Metody využívající pedagogičtí pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS



Shrnutí

Mezi nejčastější zmiňovanou metodu, kterou využívali pedagogové v mateřské škole, byl výměnný obrázkový komunikační systém. Byl využíván pedagogy ve všech třídách, a stejně tak u paní logopedky, jak již bylo uvedeno výše. Všechny děti měly své vlastní komunikační deníky. Piktogramy byly většinou rozděleny podle určitého odvětví (jídlo, pití, oblečení, barvy aj.). Bylo vidět, že tomuto systému komunikace už velmi dobře rozumějí a vědí, jak ho mají použít. Při svém pozorování jsem například postřehla, jak jeden chlapec po splnění úkolů paní asistentce donesl piktogram snoezelen místnosti, tedy využil komunikační systém k záměrné komunikaci, aby dosáhl své odměny. Na druhou stranu je důležité si dávat pozor na to, aby se děti nenaučily, že

např. slovo „triko“, je jen to žluté triko, které mají v komunikační knize. V tomto případě by hodně mohly pomoci trojrozměrné pomůcky, které reálně zobrazují daný předmět.

Další metodou, která byla hojně využívána pro rozvoj komunikačních schopností, bylo strukturované učení. Co se týče struktury prostoru, pedagogové využívají autistické boxy, aby dítě mělo jasnou představu o tom, kde je jeho místo, kde se plní úkoly. V ostatních třídách v tomto směru mají fotografie nalepené na židličkách. Všude byly vyznačené prostory pro hru, individuální práci či prostory pro osobní hygienu, případně někde i místo v ranním kruhu. V oblasti struktury času využívali denní režimy, které byly jak ve vertikální, tak horizontální poloze. Nad režimem visela většinou fotografie dítěte nebo jeho značka. V rámci struktury času jsem také v několika třídách viděla využívání žetonového systému, tedy, že dítě např. vidělo, kolik úkolů ještě musí splnit, aby došlo zasloužené odměny. V rámci struktury činností byly pedagogy i logopedkou využívány krabicové úkoly i úlohy v deskách.

Méně často pracovali s aplikovanou behaviorální analýzou, ta je využívána pouze v jedné třídě. Tamní pedagožka potvrzuje, že na děti, které má aktuálně ve třídě, mají prvky ABA velmi příznivý vliv a některé děti díky ní začaly komunikovat funkčně. Na druhou stranu ale také potvrzuje využívání VOKS.

Prvky neverbální komunikace jsou pro komunikaci verbální také velmi příznačné. S mnohými komunikačními signály se narodíme, jiné se musíme učit. Ale již výše jsme zmiňovali, že dítě s PAS neverbálním projevům komunikace nerozumí. A vzhledem k této skutečnosti je třeba to děti s PAS prvně učit. Pedagožky využívají mimiku, gestikulaci, různé posunky, nebo zrcadlení. Mnohdy se děti samy snaží opakovat, co viděly, snaží se zkoumat ústa druhé osoby a podle toho např. špulit pusinku. V oblasti mimiky také bývají problémy. Měla jsem možnost si projít různé materiály a úkoly ve formě strukturovaného učení paní logopedky, v němž byly zařazeny také nálady. Děti tedy mohly k obličejí přilepit určitou náladu, např. úsměv, a na základě toho se učit slova různých nálad, která jsou jim opakována v průběhu, tedy v tomto případě bychom řekli „veselý, spokojený“. Rozvíjení této oblasti je hodně složité, proto z pohledu pedagoga je důležité věnovat pozornost vizuální složce dítěte, abychom mohli lépe pochopit jeho aktuální rozpoložení. Stejně tak co se týče oblasti gestikulace nebo znakování. Děti mají problém napodobovat, a proto je třeba je to zprvu naučit. Můžeme

zkusit sami vzít ruce dítěte a tvořit znaky spolu s ním. Respondentky uváděly, že znakování používají jako jeden z prostředků komunikace a že je to pro děti poměrně zábavná forma učení. Pokud ale se znakováním propojujeme mluvenou řeč, je také důležité se zaměřit na to, jestli dítě reaguje více na gesta nebo mluvenou řeč. Každopádně je v oblasti neverbální komunikace nutné být pozorní a všimnout si jakýchkoliv snah o kontakt. Dále je nutné sledovat, zda se nám dítě snaží něco říci záměrně.

Podle pedagožek mateřské školy mají jistý vliv na rozvoj komunikace také různé terapie. Například v rámci zooterapie bývá v některých třídách využívána canisterapie. Müller (in Valenta a kol., 2014) tvrdí, že kontakt se psem přispívá k aktivizaci a stimulaci psychosociálních funkcí kognitivních, verbálních i neverbálních či schopností prožívání a navazování vztahů. I ve třídě se u některých dětí objevily pozitivní výsledky v komunikačních schopnostech, jelikož začaly samy od sebe např. opakovat slovo „pes“, hladily si ho, chtěly ho oslovit a jistou formou se poté snažily zjistit, jestli ještě někdy přijde. Pes může například pomoci dítěti s PAS porozumět ostatním. Plní funkci jakéhosi prostředníka mezi dítětem a vnějším prostředím a dítě se necítí tak osaměle.

Snoezelen je pro děti spíše motivační, ale i tak napomáhá rozvoji verbální i neverbální komunikace. Jde o multisenzorickou místnost, v níž je v našem případě obsaženo vodní lůžko, vodní sloup a válce, zrcadlová stěna, reflektor a zrcadlová koule, CD přehrávač, gymnastické míče, vibrační pomůcky, aromalampa, hmatová deska a další. V rámci pozorování jsem se tam jednou byla podívat s autistickým chlapečkem. Byl velmi zaujat všemi barvami, vodním lůžkem a hlavně zrcadly. Většinu doby strávil u nich, koukal se na sebe a zkoušel špulit pusinku. Později začal vydávat určité zvuky, které byly minimálně podobné řeči, každopádně to na něj asi udělalo dojem, protože je stále opakoval. Během pohybu v místnosti se ale mohou rozvíjet komunikační schopnosti dětí např. i četbou.

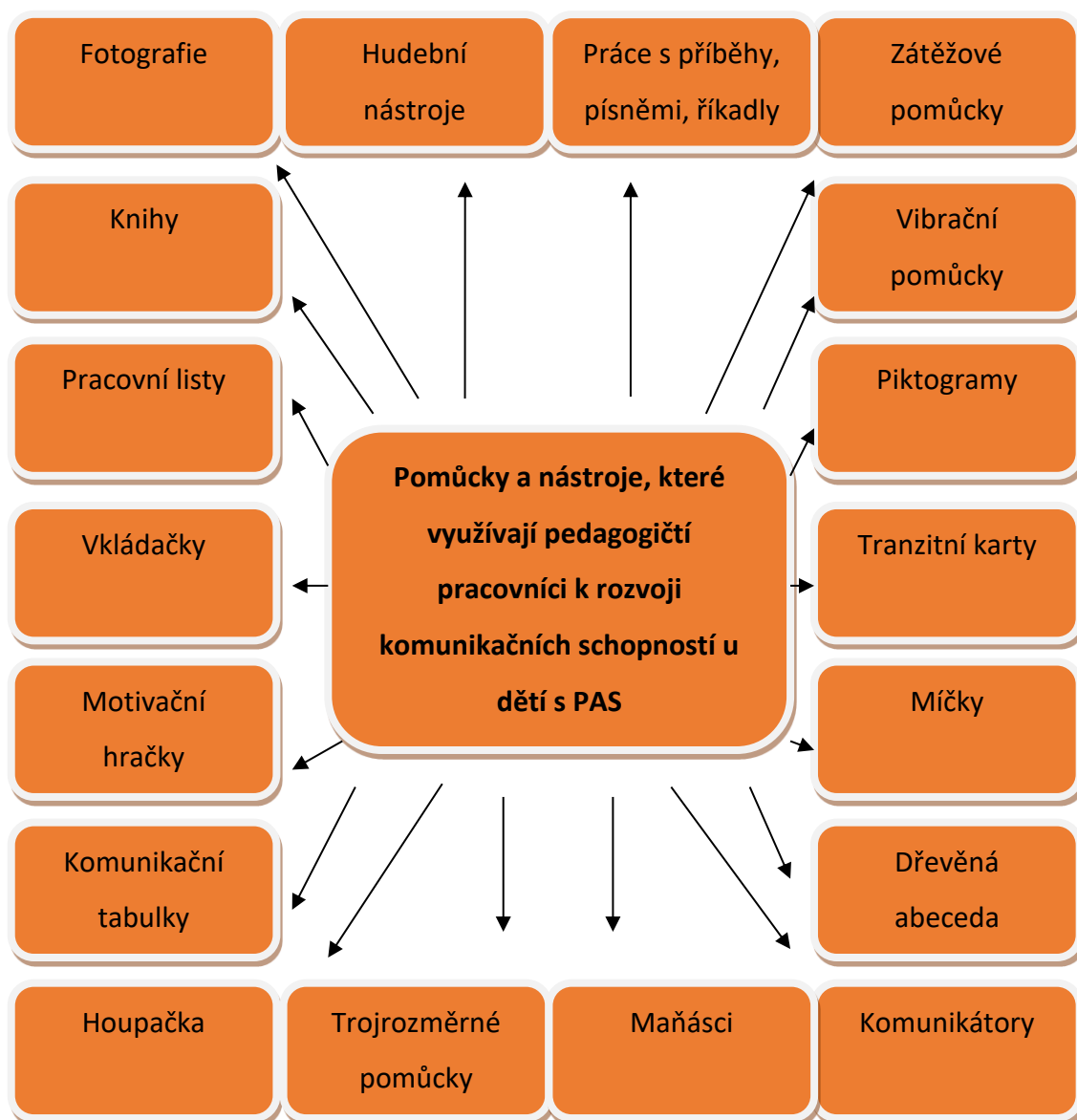
Jistý vliv na rozvoj komunikace mají také chacha box a trampolining. Díky trampoliningu mají děti nejen možnost prozkoumat své tělo a naučit se ho vnímat, ale také se naučí orientaci v prostoru, koordinaci a rytimizaci, s čímž dále souvisí rozvoj komunikace.

Někteří pedagogové v rámci rozvoje komunikačních schopností využívají prvky konceptu zvaného bazální stimulace. Jde o koncept, který podporuje vnímání,

komunikaci, pohyb i kognici. Základem je zde holistický přístup, přičemž jde o to, že všechny oblasti vývoje osobnosti se vzájemně ovlivňují (Müller a kol., 2014). Friedlová (2007, str. 19) ve své knize píše, že *„bazální stimulace je koncept, který podporuje v nejzákladnější (bazální) rovině lidské vnímání. Každý člověk vnímá pomocí smyslů, smyslových orgánů, které vznikají a vyvíjejí se již v embryonální fázi a mají od narození až do smrti nenahraditelný význam. Díky smyslům tedy můžeme vnímat sebe sama a okolní svět. Díky schopnosti vnímat jsme se naučili pohybovat a komunikovat. Pohyb, vnímání a komunikace se vzájemně ovlivňují“*. Proto není možné rozvíjet jednu oblast, aniž by byla rozvíjena druhá. Bazální stimulace zahrnuje mimo jiné prvky vibrační, somatické, vestibulární, dále orální, auditivní, optické, olfaktorické či taktilně-haptické (Friedlová, 2007). Nyní se na všechny tyto podněty zaměříme z hlediska využití v mateřské škole.

V rámci somatického vnímání se v mateřské škole dělají masáže – tlakové masáže nebo tzv. míčkování. Z výpovědi jedné respondentky bychom mohli zařadit také hlazení, tedy přesněji řečeno dotečky. Logopedka využívala ještě jiné materiály, jako např. rukavici nebo peříčka. Do oblasti vestibulární zařadíme houpání, kolébání, třesení aj. Dítě se při tom většinou cítí uvolněně a v bezpečí. Tato oblast napomáhá orientaci v prostoru. V mateřské škole jsou využívány také vibrační pomůcky, aby se děti naučily cítit vibrace, nebo ke stimulaci mluvidel. Pro navození vibrací se používají různé pomůcky, prsty či hlas. V rámci orální oblasti zase byly zmíněny masáže úst. Do auditivní oblasti bychom mohli zařadit pohyb doprovázený zpěvem.

5.4. Pomůcky a nástroje, které využívají pedagogičtí pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS



Shrnutí

Pomůcek, které bychom mohli využít pro rozvoj komunikačních schopností, existuje opravdu mnoho. Mezi nejznámější, zejména co se týká poruch autistického spektra, patří piktogramy. Právě díky tomu, že jde o vizualizované obrázky, mají pro tuto oblast jedinců takový význam. V mateřské škole byly k vidění skoro všude, ať už to byly denní rozvrhy, komunikační deníky, tranzitní karty, pracovní postupy či úkoly ze

strukturovaného učení. Piktogramy byly využívány i při aktivizačních a vzdělávacích činnostech v průběhu dne. Pedagogové je využívali například při nácviu písní, básní, říkanek, při určování počasí, dnů v týdnu atd. Většinou tedy byly doprovázeny mluvenou řečí, což napomáhá tomu, aby došlo k propojení vizuální a slovní podoby předmětu. Dále se zde hodně pracovalo s fotografiemi, které jsme mohli vidět u denních režimů, na židličkách či v komunikačních denících. Vlastně i v logopedickém sešitě mělo každé dítě fotografii s paní logopedkou, kde se oba většinou smáli do objektivu, což byl pravděpodobně motivační prvek.

Jedna z respondentek zmínila užitečnost komunikátorů jednovzkazových i vícevzkazových či komunikační tabulky. Velmi příhodně pro stimulaci mluvidel v jedné třídě využívali vibrační pomůcky a vlastně i při pozorování práce paní logopedky jsem viděla, že používá logovibrátor. Dále byly zmíněny ještě zátěžové pomůcky, které také někomu dokáží velmi prospět.

Z celkového výčtu bychom mohli soudit, že podle pedagožek mají pro děti největší význam pomůcky, které mají rády, ať už jde o jejich oblíbené hračky, knihy, obrázky, houpačku, komunikátory aj. Můžeme říct, že jde o pomůcky, které mají pro děti s PAS velký motivační charakter a jejichž prostřednictvím můžeme rozvíjet jejich řeč. Jedna z učitelek uvedla, že ráda pracuje s pomůckami, které si samy vyrobily z koberce a suchého zipu, doplněné piktogramy. Další uvedla, že momentálně upřednostňuje práci s pracovními listy, jelikož je to aktuálně pro dítě s PAS v její třídě nejvhodnější. Pokud se zaměříme na problematiku tabletů a různých programů, ukázalo se, že tři z pěti pedagožek tablety ani programy na interaktivní tabuli nevyužívají, ať už z hlediska toho, že děti nejsou na takové úrovni, aby je dokázal tablet zaujmout, nebo byl poté od dítěte vyžadován nadmíru a vedlo to k problematickému chování. Jedna respondentka uvedla, že používání elektroniky ve třídě nepodporuje. Dvě respondentky uvádějí, že tablet občas využívají.

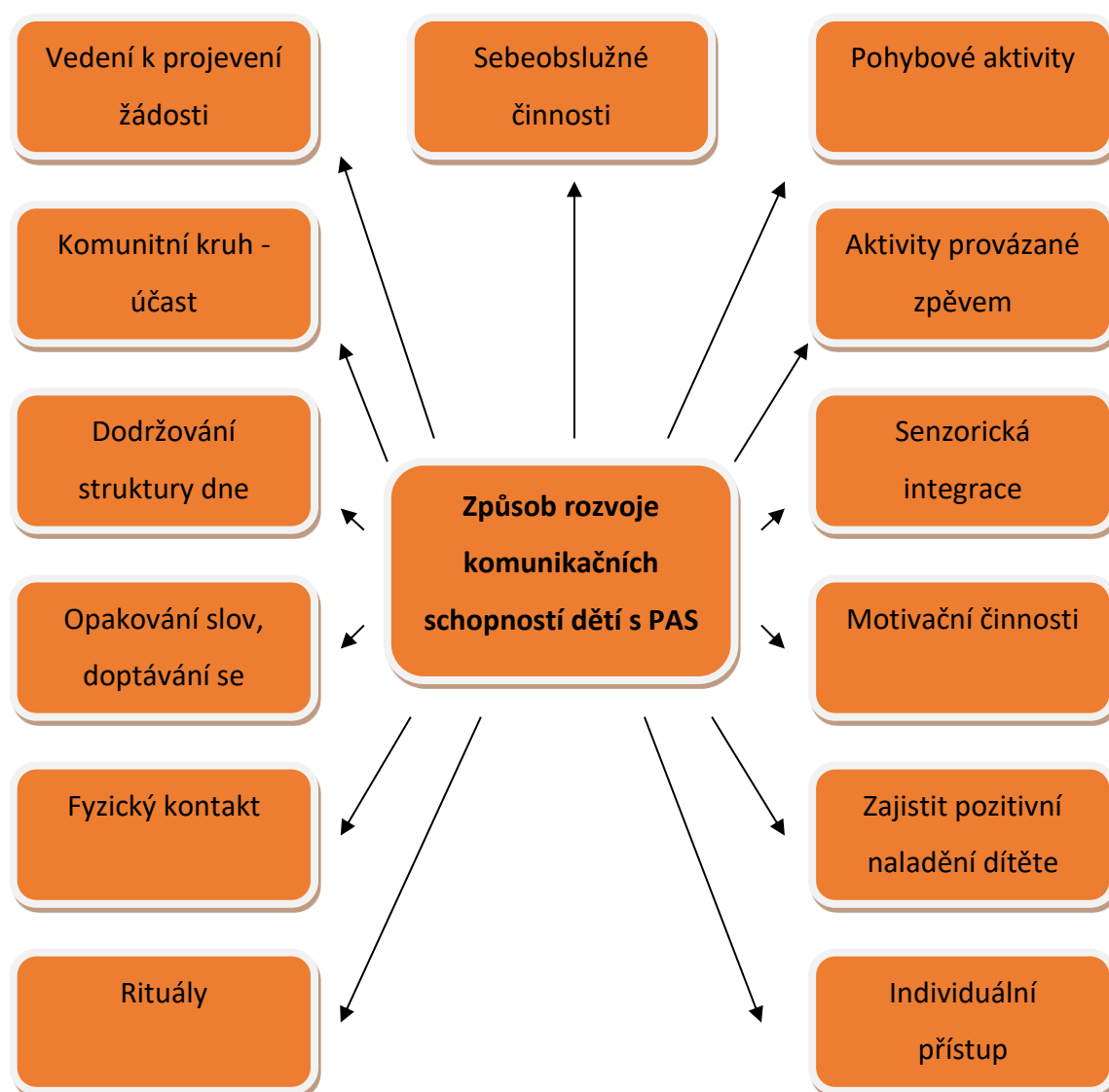
Vybrat vhodné pomůcky není úplně jednoduché, protože na druhou stranu je důležité vnímat nebo umět posoudit, jestli je při dlouhodobějším používání ta pomůcka pro dítě ještě zajímavá, jestli ho ještě nějak rozvíjí. Může se stát, že určitou pomůcku už dítě má zažitou, vyzkoušenou, ví, jak s ní pracovat, takže už ho nudí a je vhodné potom přejít k něčemu jinému a neozkoušenému.

Dle výpovědí dvou pedagožek v mateřské škole mají dostatek pomůcek i možností pro vzdělávání dětí a jejich náležitý rozvoj, zahrnující také rozvoj komunikačních schopností. Každopádně, již výše bylo zmíněno, že tři z pěti respondentek napadly pomůcky či metody, které by chtěly s dětmi někdy vyzkoušet, ať už terapeutické fazole, vibroakustický bazén, znakovou řeč nebo hlasový modulátor. Ani jedna respondentka však nepoukázala na to, že by nějaké pomůcky nutně potřebovala a neměla je k dispozici.

Při vzdělávání dětí s PAS bychom se měli vyvarovat jakémukoliv nucení, jelikož je zřejmé, že to povede k neúspěchu. Z výpovědí ale nevychází žádná metoda nebo pomůcka, kterou by některá z respondentek zásadně odmítala využívat.

Pokud se zaměříme na otázku, kdo pomůcky obstarává, respondentky se shodují v tom, že je třeba se vždy domluvit na tom, co je ve třídě potřeba, a na základě toho potom samy nakoupí pomůcky či hračky z peněz, které jim na to vedení uvolní, přičemž mohou vybírat pouze z určitých webových stránek. Zajímavostí je, že jedna respondentka uvedla, že jim tyto věci zajišťuje školka, ony samy pouze vypíší seznam věcí, které by si do třídy přály.

5.5. Způsoby rozvoje komunikačních schopností dětí s PAS



Shrnutí:

Otázka, která se zabývá způsoby rozvoje komunikačních schopností, je velmi úzce vázána na předchozí podkapitolky, tedy na metody a pomůcky. Všechny respondentky se shodují v tom, že je určitě lepší pracovat s autistickými dětmi individuálně, avšak občas je nutné zařadit také aktivity skupinové, jelikož dítě s PAS je součástí třídy a je třeba, aby se tak také cítilo, a aby ho tak braly také ostatní děti, ačkoli mnoho činností třeba nechce dělat nebo u nich nevydrží. Do průběhu celého dne je zahrnuta snaha ze strany pedagogů o rozvoj komunikačních schopností, a to různými způsoby. Záleží na

osobnosti samotného pedagoga, náladě dítěte, jeho ochotě spolupracovat a mnoha dalších okolnostech.

Když ráno děti přicházejí do mateřské školy, většinou mají volnou hru a dělají to, co je baví právě proto, aby se zamezilo vzniku špatné nálady, byly ochotny následně více spolupracovat a také, aby se dostatečně rozvíjely v oblastech, které samy potřebují. Jde o tzv. senzoryckou integraci, kdy se dítě „dostimuluje“ v určité oblasti, aby se cítilo bezpečně a uklidnilo se. Pokud například dítě stále běhá dokolečka a u toho vydává nějaké zvuky, nebo občas zaslechneme určité slovo, část písničky a podobně, je potřeba zkusit zjistit, jestli to pro dítě má nějaký význam a jestli to říká za nějakým záměrem. V takovýchto případech je vhodné se dítěte zkusit doptávat nebo opakovat po něm, snažit se ho „rozmluvit“. V jedné ze tříd děti ráno zprvu plní úkoly, které mají různý charakter. Nejsou tedy zaměřeny tematicky, ale jejich pomocí dochází k rozvoji různých oblastí. Dětem s PAS s úkoly většinou pomáhá paní asistentka, ale mnoho úkolů také děti zvládly samy. Při dopomoci asistentky často opakují určitá slova – např. dítě doplňuje vkládačku a asistentka u toho říká: „Auto, vlak, autobus...“. Často k tomu přidávají i onomatopoeie. V jedné ze tříd je většina hraček ve vyšších polohách, a to proto, aby děti byly nuceny zahájit komunikaci s pedagogem a o danou hračku požádat. Mohou požádat slovně, ukázat piktogram dané hračky nebo je často k vidění i to, že dítě vezme ruku dospělého a na danou hračku ukáže prostřednictvím jeho ruky. V průběhu dne se zařazuje mnoho motivačních činností, záleží ale individuálně na tom, co má každé dítě rádo, protože na základě toho jsou do aktivit zařazovány také motivační činnosti a pomůcky.

Když je doba svačinky, děti s PAS mají vyhrazené vlastní prostírání, na kterém je vizuálně zobrazeno místo talíře, lžíce, vidličky a nože. Většinou mělo každé dítě jinou barvu nebo to bylo odlišeno podle pohlaví dětí. Je snaha o to, aby si děti prostírání připravily samy nebo aby u stolečku alespoň vydržely sedět. Buď od pedagoga dostanou slovní pokyn, nebo ukáže piktogram. V rámci struktury místa mají také vlastní židličku, která je označena ještě jejich fotografií nebo značkou. Takto to ale není vyznačené ve všech třídách.

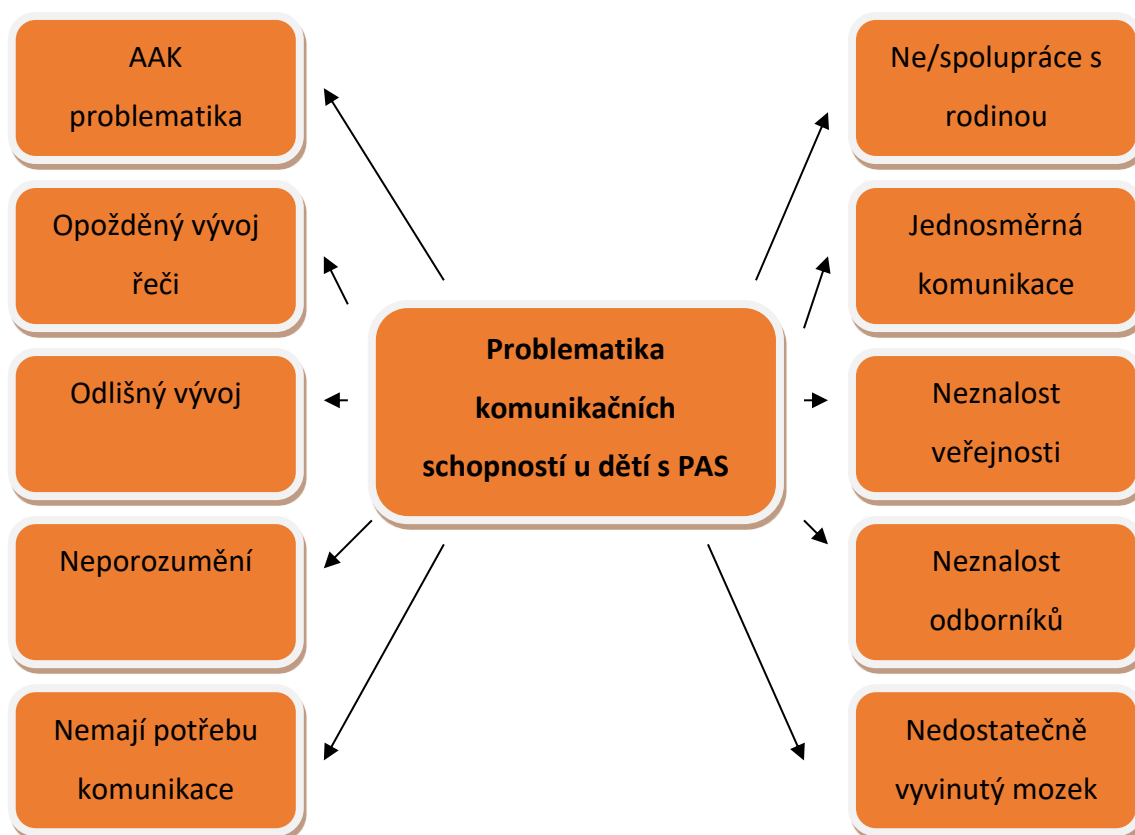
Přivítání je ve všech třídách společné, tedy je snaha, aby se ho účastnily také děti s PAS, i když třeba s podporou asistenta. V jedné ze tříd jsem viděla, že děti s PAS

měly vyznačené místo i v komunitním kruhu barevnou lepenkou. V každé třídě mají také nějaké rituály, zahrnující například úvodní básničku ve VOKS obrázcích s tím, že se jí denně snaží opakovat a stejně tak rituál s bubínkem a komunikátorem. Vzhledem k míře postižení dětí je bráno jako velký úspěch a jakási snaha o komunikaci i pouhé bouchnutí do bubínku nebo sáhnutí na komunikátor.

V rámci komunitního kruhu bývá také opakováno počasí nebo dny v týdnu či roční období a každý den se dělá prezence dětí. Mohou projevit svou přítomnost slovně nebo fotografií. Následně tedy dochází k individuálním aktivitám, které mají na starost zejména asistentky pedagoga. V každé třídě dochází k formám strukturovaného učení – využívají denní režimy, práci v autistickém boxu, krabicové úlohy, piktogramy a fotografie, úlohy ve skriptech aj. Obvykle ale bývají zahrnovány také pohybové aktivity, aktivity spojené se zpěvem nebo různé sebeobslužné činnosti, jejichž opakování jednak vede ke zdokonalování v jemné motorice, ale také rozvíjí slovní zásobu. Po úkolech následuje procházka nebo jdou děti na hřiště, což je jim zobrazeno nejen pomocí piktogramu, ale v některých třídách také reflexní vestou. Tomuto způsobu zobrazení se říká trojrozměrné.

Z rozhovorů vyplývá, že sbírku aktivit přímo pro dítě s PAS mají pouze v jedné ze tříd, a je založena na bázi strukturovaného učení. Každopádně, co se týká rozvoje komunikačních schopností dětí, vždy je důležité individuálně hledat nejlepší komunikační prostředky pro dané dítě a snažit se jeho komunikační schopnosti dále a dále rozvíjet, i když se může zdát, že to nikam nevede. Může se stát, že trvá delší dobu, než dítě něco pochopí nebo mu něco zkrátka tak nejde, proto je nutné několikrát přejít neúspěch a trpělivě to zkoušet znovu. Snažit se k dětem s PAS být otevřený, citlivý a vnímavý co se týče jejich snahy o navázání kontaktu nebo komunikace a na základě toho se potom přizpůsobit v rámci jejich dalšího rozvoje.

5.6. Problematika komunikačních schopností u dětí s PAS



Shrnutí

Úroveň komunikačních schopností dětí s PAS při nástupu do mateřské školy je hodně individuální. Již v teoretické části byl uvedený vývoj řeči dětí s PAS a také jeho odlišnosti. Mnohdy se řeč vyvíjet nemusí nebo děti vokalizují, říkají jen určitá slova či pouze vydávají určité zvuky. Často má dítě ještě různé přidružené poruchy, zejména smyslová postižení. To je také důležité zohlednit při výběru komunikačních prostředků. Práce s těmito dětmi je hodně náročná, a přestože byla dětem v mateřské škole poskytována dle mého názoru kvalitní péče, vlastně není úplně jasné, jestli jejich posun nastal zásluhou pedagogů v mateřské škole nebo samotným vývojem dítěte.

Do mateřské školy, v níž výzkum probíhal, děti většinou přicházejí jako nemluvící, přičemž se v mnoha případech rozmluví nebo jsou alespoň částečně schopné komunikovat prostřednictvím komunikačních systémů či jiným alternativní způsobem.

Jedna pedagožka byla překvapena při zjištění, že dítě se ještě opravdu může rozmluvit po osmém roce věku. V mnoha případech také hodně záleží na tom, jak k rozvoji komunikačních schopností dítěte přistupuje rodina. Protože ač se mohou v mateřské škole komunikační schopnosti rozvíjet díky pomoci pedagogů a logopedů, je také důležitá snaha samotných rodičů a jejich zapojení do celého vzdělávacího procesu. Jedna z pedagožek zastává názor, že velký pokrok je dosažený díky dodržování řádu a neustálému opakování slov během dne. Je třeba, aby se k této strukturalizaci přidali také rodiče. Některé děti hledaly v průběhu docházky do mateřské školy nějaký svůj vlastní komunikační prostředek. Na pedagožkách potom bylo, aby ho pochopily a vnímavě přistupovaly k tomu, co jim chce dítě sdělit.

Celá tato oblast je hodně individuální a těžko se o ní píše, jelikož je vše na takové bázi, kdy není jisté, zda se děti rozmluví či nikoli. A mnohdy může být ze strany školy opravdu kvalitní pedagogická podpora, ale některým dětem to stejně nepomůže.

Velmi zajímavá je ale také otázka týkající se největšího úskalí dětí s PAS. Od všech pedagožek jsem získala odlišný názor. Pro nás je například nepředstavitelné neumět projevat emoce. Děti s PAS se v této oblasti špatně orientují, takže často mají „nacvičené“ dvě nebo tři emoce, které využívají pořád. Proto u nich máme takový problém rozpoznat aktuální rozpoložení. Je velmi zajímavé, že všechno projevují jednou, dvěma emocemi, a to nezávisle na situaci.

Pravdou také ale je, že nikdo moc neví, jak s těmito dětmi pracovat, až na konkrétní lidi, co se o tuto problematiku zajímají, a samozřejmě rodiče dětí. Mnohdy se ani od odborníků nedozvíme mnoho informací, z čehož vyplývá nutnost většího obeznámení nejen laické veřejnosti, ale také odborníků o práci s lidmi s touto poruchou. Je těžké tyto děti integrovat do společnosti, ale je to důležité jednak pro ně samotné, a jednak pro veřejnost.

Často může být problém v nepochopení komunikace dítěte s PAS. Dítě se sice naučí nějakému komunikačnímu systému, ale intaktní společnost ho nezná, neví, jak ho využít, takže nedochází k žádnému posunu. Nebo mnohdy děti chtějí něco říct, ale třeba nevědí jak. Ostatní zase nebudou chápat, co se jim dítě snaží říct, takže ze strany dítěte nastává frustrace. Je třeba se v těchto situacích snažit na to přijít a zejména začít děti co nejdříve učit komunikačním systémům.

Jedna z pedagožek se domnívá, že záleží na tom, jak moc je dětský mozek vyvinutý, protože pokud není, je pochopitelné, že dítě má v oblasti komunikace problémy, že se nerozmluví. Pokud ano, dítě se snaží komunikaci navázat a snaží se vzdělávat. Jistou možností je také to, že dítě nemá potřebu komunikovat.

6. SHRnutí, INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT, ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE

První výzkumná otázka se zabývala přístupem pedagogů k rozvoji komunikačních schopností dětí s PAS. Výzkum v tomto směru přinesl poměrně pozitivní skutečnosti. Pedagogičtí pracovníci se shodují v tom, že je třeba k dětem s PAS přistupovat individuálně a na základě jejich potřeb a možností, což bylo v mateřské škole velmi dobře ukázáno. Na straně druhé také zdůrazňují nutnost integrace těchto dětí, takže se je snažili zapojit i do aktivit celé třídy.

S dětmi jinak převážně pracovali asistenti pedagogů, kteří si uvědomovali, že tato porucha s sebou nese jistá specifika, která brání těmto dětem aktivně komunikovat a zapojovat se do společnosti. Věděli, že porucha každého jedince postihuje v jiné míře, a podle toho k nim tak také přistupovali. Dle výpovědí pedagogů je třeba u každého dítěte zprvu sledovat jeho chování, jeho snahy o navázání kontaktu, a najít vhodný motivační stimul. Motivace totiž pro dítě s PAS otevírá obrovské možnosti, a to nejen k podnícení navázání komunikace, ale také k rozvoji ostatních oblastí osobnosti. Dále je nutné k těmto dětem přistupovat s klidem a trpělivostí. Dle jedné respondentky k úspěchu vedou řád a předvídatelnost. V rámci komunikace je nutné mít jasné vyjadřování, zadávat jednodušší pokyny, mluvit tišším hlasem kvůli jejich smyslové přecitlivělosti. Dále těmto dětem zajistit pocit jistoty a bezpečí, a především věnovat jim čas a lásku. Celý pedagogický sbor působí sebraně i spolu s pracovníky SPC a je zřejmé, že jim jde o to, poskytnout všem dětem možnost prožít co nejkvalitnější a nejsamostatnější život.

Druhá výzkumná otázka se zabývá tím, jaké metody a nástroje pedagogičtí pracovníci při práci s dětmi s PAS využívají. Na této mateřské škole, dle výpovědí respondentek, měl pro děti největší význam komunikační systém VOKS a piktogramy, které k tomuto systému vlastně patří. Prokázalo se, že vizuální prostředky, spojené například s reálnými předměty a mluvenou řečí, mají u dětí s PAS na této škole nejlepší výsledky. Navíc bylo zřejmé, že většina dětí má tento komunikační systém již velmi dobře osvojený a některé děti jsou schopné ho využívat i samostatně. Například dokázaly projevit žádost tím, že přinesly fotografii hračky pedagožce, případně se snažily o verbální formu žádosti, ale třeba jedním slovem. Nebo dítě splnilo úkol, dostalo žeton.

Když jich mělo pět, vědělo, že přijde odměna, vzalo kartičku z režimu dne a běželo s ní za paní asistentkou.

Další metoda, která se v mateřské škole hodně využívala a měla pozitivní hodnocení, bylo znakování. Některé pedagožky měly buď kurz znakového jazyka, nebo se učily s podporou paní logopedky a v praxi to potom zkoušely využívat. Tato metoda se osvědčila i u dětí. Za prvé to pro ně bylo zajímavé a za druhé se prostřednictvím učení znakování rozvíjely také jejich motorické schopnosti.

V mnoha třídách pracovali také s formami strukturovaného učení, což je neméně důležité, protože to přinese do života dítěte potřebnou strukturu, jasnost, předvídatelnost. Navíc pomocí strukturovaných úkolů se dítě učí zrakové diferenciaci, rozvíjí se jeho motorické schopnosti, rozumová oblast, emoční oblast a také ta komunikační.

Dle odpovědí respondentek můžeme vycházet z toho, že jistý vliv na rozvoj komunikačních schopností mají také speciální terapie (arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, terapie hrou, trampoterapie, snoezelen, chacha box, aj.). Proto bylo poměrně překvapující, že mnoho z těchto základních terapií se v mateřské škole nepraktikuje, přestože na webových stránkách instituce jsou uvedeny. Na straně druhé vyšlo najevo, že využívají prvky bazální stimulace, která má také velmi pozitivní účinky na rozvoj komunikačních schopností.

Co se týče nejrozličnějších pomůcek, které pedagožky při práci s dětmi s PAS využívají, jedná se o různé vkládačky, puzzle, knihy, komunikátory, komunikační tabulky, komunikační deníky, tablety, fotografie, hudební nástroje, vibrační pomůcky, trojrozměrné pomůcky, pracovní listy, dřevěná písmena, houpačka a mnoho dalších.

Cílem předškolního vzdělání dítěte s PAS by mělo být adekvátní osvojení komunikačního systému a pochopení podstaty a záměru komunikace.

7. DISKUSE

Již výše bylo uvedeno, jaké metody a pomůcky pedagogičtí pracovníci využívali pro rozvoj komunikačních schopností u dětí s PAS. Co se týče systému VOKS, nebylo pro mě ani tak překvapením, že ho zde využívají nejvíce a že má nejlepší výsledky. Podle Thorové (2016) patří VOKS k doporučovaným metodám, jež mají důkazy o své úspěšnosti. Šporclová (2018) odkazuje na to, že tento systém pomáhá snížit frustraci dítěte, které se nedokáže vyjádřit slovně. Podobně srovnatelné výsledky má také aplikovaná behaviorální analýza, která sice byla využívána pouze v jedné ze tříd, avšak z rozhovoru jasně vyšlo najevo, že má podobně úspěšné výsledky. Thorová (2016, str. 407) zmiňuje, že *„ABA terapie je v mezinárodním společenství považována za nejrozšířenější a potažmo i nejlépe ověřený přístup,“* přesto ale také odkazuje na fakt, že je množství dětí, u kterých se efektivita metody neprokázala. Vyplývá z toho, že tedy nejde přesně určit způsob, metoda ani pomůcka, která zaručeně pomůže všem dětem s PAS, protože tak, jak porucha poukazuje na svou individualitu u každého dítěte, stejně tak individuálně musíme nahlížet na výběr vhodných edukačních a rozvíjejících metod a pomůcek pro toto dítě.

Další metodou, dle očekávání využívanou téměř ve všech třídách, bylo strukturované učení. Žampachová (2014) považuje strukturované učení za jednu z nejefektivnějších strategií v oblasti vzdělávání dětí s PAS. *„Klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní a augmentativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou“* (Thorová, Jůn & Čadilová in Hrdlička & Komárek, 2014, str. 174). Pomocí této metodiky dochází ke zmírňování poruchy v paměťových, komunikačních a abstraktních schopnostech (Thorová, Jůn & Čadilová in Hrdlička & Komárek, 2014). V mateřské škole se využívaly v tomto směru denní režimy, procesuální schémata, strukturované úlohy, do kterých zahrnujeme krabicové úlohy nebo úlohy v pořadačích. Dále se využívaly ještě textové pomůcky, tedy zejména pracovní listy či logopedické sešity.

Překvapující bylo zjištění, že v této mateřské škole má jistou účinnost znakování. Již v teoretické části jsme se zabývali tím, že ne všichni autoři si myslí, že tato alternativní metoda může dětem s PAS nějak výrazněji pomoci, na druhou stranu je zřejmé, že jim nemůže uškodit, takže proč ji nezkusit.

Moc se mi líbil přístup a schopnost spolupráce všech pedagogů, jelikož takovou semknutost týmu jsem v mateřské škole ještě neviděla. Při rozhovorech s pedagožkami bylo zřejmé, že si velmi váží práce všech svých kolegů a samozřejmě také práce paní logopedky, která byla všemi hodnocena velmi pozitivně.

8. ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký přístup má vybraná mateřská škola zřízená podle § 16. odst. 9 školského zákona a její pracovníci k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS a jaké nástroje nebo metody v tomto směru využívají. Při kvalitativním výzkumu v této mateřské škole bylo zjištěno, že ačkoli se přístup pedagogů v každé ze tříd něčím liší, všichni, ať už pedagogové nebo asistenti pedagoga, přistupovali ke každému dítěti individuálně podle jeho aktuálních možností a potřeb a snažili se o jeho všestranný rozvoj. Bylo zřejmé, že pedagogové „své“ děti ve třídě dobře znají, vědí, jak s nimi pracovat, jak je správně motivovat a jak mají reagovat na jejich potřeby.

Stěžejním tématem této práce byl rozvoj komunikačních schopností, a právě také této oblasti věnují pedagogičtí pracovníci mateřské školy velkou pozornost. Prostřednictvím rozhovorů jsme měli možnost podívat se podrobněji na to, jak podněcují u dětí rozvoj řeči, jaké metody a pomůcky se jim nejvíce osvědčily a jaké využívají nejčastěji v mateřské škole jako celku. Na prvním místě stojí tedy verbální komunikace spojená s využíváním výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Využívání těchto vizualizovaných obrázků je pro děti, zdá se, nejsrozumitelnější formou k navázání komunikace a jejímu dalšímu rozvoji. Přesto byl ale jako další nejčastější alternativní komunikační prostředek používán znak do řeči.

Pedagogové k práci s dětmi s PAS přistupovali individuálně a vzhledem k jejich specifickým, totiž klidně, nenásilně, nenutili je do činností, které odmítaly vykonávat. Věděli, že je prvotně důležité u nich podněcovat přirozený zájem o kontakt, o zahájení komunikace a udržovat je v dobrém naladění. A právě na základě toho se snažili zvolit vhodnou formu motivace. Ta musí být přizpůsobena zájmům dítěte a jeho individuálním potřebám. Nejčastěji šlo o různé hračky, činnosti (snoezelen, trampolining...) nebo jídlo, dále knihy, tablety, hry s čísly a písmeny, chacha box, relaxační místnost aj.

V neposlední řadě je důležité poukázat na to, že přestože se dětem v mateřské škole může dostávat vynikající péče v přítomnosti citlivých, empatických, respektujících a kreativních pedagogů, je velmi důležité, aby se na této péči podíleli také nejen další odborníci, jako jsou v tomto případě speciální pedagogové ze speciálně pedagogického

centra, logopedi, psychologové aj., ale především péče rodičů je důležitou součástí rozvoje malého dítěte s PAS.

Pokud se zamyslíme nad touto problematikou, do budoucna by bylo zajímavé se věnovat tomu, jakým způsobem můžeme u dětí s PAS rozvíjet jednotlivé logopedické roviny, tedy foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou, a na základě toho vytvořit jakýsi přehledný soubor aktivit, který by pedagogové mohli využívat při práci s dětmi v praxi. Dále si myslím, že by bylo přínosné se této problematice věnovat také z druhé strany, tedy ze strany rodičů, kteří do této práce zahrnutí nebyli, své děti znají ve většině případů nejlépe a mohli by přinést úplně jiný pohled na problematiku dětí s PAS.

ZDROJE:

1. BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
2. BENDOVIÁ, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3853-6.
3. BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT, 2006. *Autismus a hra: Příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7367-157-3.
4. BEZDĚKOVÁ, Jana, 2008. *Učíme naše dítě mluvit*. Velké Bílovice: TeMi CZ. ISBN 987-80-87156-02-5.
5. BONDI, Andy a Lori FROST, 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978 - 80 - 247 - 2053 - 1.
6. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku: Aspekty vývoje řeči, narušená komunikační schopnost, jazyk a řeč, konkrétní náměty pro rozvoj řeči*. U průhonu 22, 170 00 Praha 7: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3008-0.
7. CIGÁNKOVÁ, Vladimíra a Přemysl MIKOLÁŠ, 2016. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: MONTANEX. ISBN 978-80-7225-414-9.
8. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-475-5.
9. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: Pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. Praha: PASPARTA. ISBN 978-80-905576-2-8.
10. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: Při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním. 1. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978 - 80 - 244 - 4453 - 6.*
11. ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ, Kateřina THOROVÁ a a kol., 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II. (diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3054-6.

12. ČERVENKOVÁ, Barbora, 2019. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: U dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978 - 80 - 271 - 2054 - 3.
13. FRIEDLOVÁ, Karolína, 2007. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1314-4
14. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978 - 80 - 7367 - 498 - 4.
15. HENDL, Jan a Jiří REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
16. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2014. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. 2. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0686-6.
17. JOHNSON, Elle Olivia, 2020. *ABA pro děti s autismem*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-1628-5.
18. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3941-0.
19. KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: PASPARTA publishing. ISBN 978-80-247-1110-2.
20. KLIMEŠ, Lumír, 1998. *Slovník cizích slov*. 6. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80 - 7235 - 023 - 4.
21. KUBOVÁ, Libuše, 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Novohradská 994, 142 21 Praha 4: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-1-3.
22. KUTÁLKOVÁ, Dana, 1996. *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.
23. LYNCH BARBERA, Mary a Tracy RASMUSSEN, 2021. *Rozvoj verbálního chování: Jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9. ISBN 987-80-210-9212-9.
24. MARKOVÁ, Aneta a Andrea CIBULKOVÁ ET AL., 2022. *Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-079-9.

25. MÜLLER, Oldřich a a kol., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4172-7.
26. NESNÍDALOVÁ, Růžena, 1994. *Extrémní osamělost*. 2. Praha: Portál. ISBN 80 - 7178 - 024 - 3.
27. NEUBAUER, Karel, Sarmite TÜBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ ET AL., 2017. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7465-261-5.
28. PASTIERIKOVÁ, Lucia, 2013. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.
29. RICHMAN, Shira, 2008. *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. 2. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-424-3.
30. SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSINGOVÁ, 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami.: Příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-199-1.
31. SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV, 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-133-9.
32. SLOWÍK, Josef, 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-691-9.
33. SOVÁK, Miloš, 1989. *Logopedie předškolního věku*. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-749-89.
34. STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ, 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0002-4.
35. STRUNECKÁ, Anna, 2016. *Přemůžeme autismus?*. Petrovice: ProfiSales. ISBN 978-8087494-23-3.
36. ŠAROUNOVÁ, Jana a a kol., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978 - 80 - 262 - 0716 - 0.
37. ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: PASPARTA publishing. ISBN 978-80-88163-98-5.
38. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978 - 80 - 7367 - 313 - 0.

39. THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
40. THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. Praha: Portál. ISBN 978 - 80 - 262 - 0768 - 9.
41. TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN, 2014. *Strukturované učení v praxi: Uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: PASPARTA. ISBN 978-80-905576-3-5.
42. VALENTA, Milan a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
43. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
44. VOCILKA, Miroslav, 1996. *Autismus*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-3-X.
45. VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2016. Poruchy autistického spektra - I. díl. *Pediatric pro praxi* [online]. **17**(3), 3 [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiZzJjDntr1AhWbwAIHHc3ArwQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.pediatricpropraxi.cz%2Fpdfs%2Fped%2F2016%2F03%2F05.pdf&usg=AOvVaw2jZkhu1O_D1rE62XNVI8tY
2. DYRČÍK, Filip, 2017. *Klientská část aplikace SerialFreak* [online]. Praha [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: file:///C:/Users/Anet/Downloads/F3-DP-2017-Dyrcik-Filip-DP-dyrcifil-2017.pdf. Diplomová práce. České vysoké učení technické v Praze. Vedoucí práce Pavel Strnad.
3. EL - BAZ, Farida, Mohamed Saad ZAGHLOUL, Ezzat El SOBKY, Reham M ELHOSSINY, Heba SALAH a Neveen Ezy ABDELAZIZ, 2016. Chromosomal abnormalities and autism. *Egyptian Journal of Medical Human Genetics*. **17**.(1.), 57 - 62. ISSN 1110 - 8630. Dostupné z: doi:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S111086301500049X>
4. GEISLER, Michal, 2018. *Historická sociologie autismu v České republice* [online]. Praha [cit. 2022-05-31]. Dizertační práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Nicolas Maslowski.
5. Hsiao-Mei Liao, Ying-Cheng Su, Miao-Chun Chou, et al., 2013. Chromosomal Abnormalities in Patients With Autism Spectrum Disorders From Taiwan. *American Journal of medical genetics part B* [online]. **162 B**(7), 734 - 741 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ajmg.b.32153>
6. SLOSIARIKOVÁ, Hana, 2007. *Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem* [online]. Brno [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjx8_G3-bH3AhXYgP0HHfAOCT8QFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2Fftn67%2Fdiplomka.pdf&usg=AOvVaw2MbgzWzoGj-umo8Ct3q3fu. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Jiřina Klenková.

7. Světová zdravotnická organizace, 2018. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1. 1. 2018 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>
8. SZYMANSKI, Christen a Patrick J. BRICE, 2008. When Autism and Deafness Coexist in Children: What We Know Now. *Odyssey* [online]. 2008, 9(1), 10-15 [cit. 2022-04-26]. ISSN 1544-6751. Dostupné z: doi:<https://eric.ed.gov/?id=EJ903163>
9. ŘÍHOVÁ, Alena, 2012. *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra* [online]. Olomouc [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/45619150-Logopedicka-intervence-u-osob-s-poruchou-autistickeho-spektra.html>. Disertační práce. Univerzita Palackého Olomouc. Vedoucí práce Kateřina Vitásková.
10. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2014. Vzdělávání dětí s autismem patří k nejtěžším disciplínám speciální pedagogiky. *Člověk v tísni* [online]. Martina Vysloužilová [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/vzdelavani-deti-s-autismem-patri-k-nejtezsिम-disciplinam-specialni-pedagogiky-1799gp>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1.: Struktura rozhovoru

1) Úvodní otázky

- Jak dlouho se věnujete práci pedagoga /asistenta pedagoga v MŠ speciální?
- Jaké máte dosažené vzdělání?
- Máte rád/a tuto práci? Proč jste si ji vybral/a?

2) Hlavní otázky

- Kolik dětí s PAS máte ve třídě?
- Jaký je Váš přístup k dítěti s PAS? Liší se něčím od přístupu k ostatním dětem?
- Jak probíhá den dítěte s PAS ve školce?
- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační schopnosti u dětí s PAS? Pracujete s nimi spíše individuálně nebo skupinově?
- S jakými dalšími metodami / pomůckami napomáhající k rozvoji komunikace u dětí s PAS máte zkušenosti, a které se Vám v praxi osvědčily?
- Myslíte si, že volíte vhodné aktivity, které děti dokážou motivovat k rozvoji komunikace, navázání spolupráce či ke snaze o kontakt?
- Jaké metody a pomůcky jsou Vaše oblíbené pro rozvoj komunikačních schopností a které podle Vás mají pro děti největší význam?
- Jsou nějaké metody, které z nějakého důvodu odmítáte využívat, nebo se Vám neosvědčily?
- Jsou nějaké metody nebo pomůcky pro rozvoj komunikace u dětí s PAS, které byste chtěla vyzkoušet, ale nemáte k tomu možnost?
- Máte nějakou sbírku aktivit, her či rituálů, které při práci s dětmi s PAS využíváte a mají vliv na jejich komunikační schopnosti?
- Kde berete inspiraci pro jednotlivé postupy, metody, pomůcky či výrobu pomůcek?
- Využíváte také nějaké speciální programy nebo aplikace např. na tabletech či interaktivních tabulích, které by rozvíjely komunikační schopnosti u dětí s PAS?
- Kdo vybírá a nakupuje pomůcky, které ve třídě následně využíváte?
- Jaké formy AAK používáte ve třídě?

- Nabízí MŠ nějaké speciální terapie (např. arteterapie, canisterapie atp.), které by jistým způsobem pomáhaly podněcovat komunikační schopnosti dětí?
- Na jaké úrovni jsou většinou komunikační schopnosti dětí při zahájení docházky do MŠ a při jejím ukončení?
- V čem vidíte největší úskalí v komunikačních schopnostech dětí s PAS?
- Jaký přístup má podle Vás vedení mateřské školy k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS?

3) Závěrečné otázky

- Je něco, co byste chtěl/a ještě doplnit?
- Je něco, na co byste se Vy chtěl/a zeptat?

Příloha č. 2.: Rozhovory

1) Jak dlouho se věnujete práci pedagoga /asistenta pedagoga v MŠ speciální?

Respondentka č. 1: Tady ve školce pracuji 7 let. Měla jsem přestávku, když jsem byla pět let na mateřské-to mi také dalo určitě nějaké zkušenosti a jinak, patnáct let plavu s dětmi s postižením, tak těch 15 let pracuji i s dětmi s PAS.

Respondentka č. 2: V téhle školce konkrétně čtvrtým rokem.

Respondentka č. 3: Tři roky.

Respondentka č. 4: V této školce jsem čtyři roky.

Respondentka č. 5: V této školce čtvrtým rokem.

2) Jaké máte dosažené vzdělání?

Respondentka č. 1: Magisterské, obor speciální pedagogika.

Respondentka č. 2: Teď si dodělávám bakalářský titul ve speciální pedagogice.

Respondentka č. 3: Bakalářské, obor speciální pedagogika, vychovatelství.

Respondentka č. 4: Středoškolské.

Respondentka č. 5: Teď dodělávám speciální pedagogiku, bakaláře.

3) Máte rád/a tuto práci? Proč jste si ji vybral/a?

Respondentka č. 1: Mám ji ráda, a mám ji ráda proto, že každý den, každá minuta, možná každá sekunda je jiná, nejde předvídat.

Respondentka č. 2: Protože mě opravdu pedagogika bavila. Předtím jsem pracovala na základní škole...no, změna je život, tak jsem šla na mateřinky.

Respondentka č. 3: Je to kreativní práce, mám to ráda.

Respondentka č. 4: Mám ráda tuto práci.

Respondentka č. 5: Samozřejmě, že jí mám ráda. Vybrala jsem si ji, protože je kreativní, vlastně pořád se to obměňuje. Je to s těmi dětmi takové záživné.

4) Kolik dětí s PAS máte ve třídě?

Respondentka č. 1: Pět.

Respondentka č. 2: Ve třídě máme 11 dětí, z toho šest dětí má PAS.

Respondentka č. 3: Dvě.

Respondentka č. 4: V současné chvíli jedno.

Respondentka č. 5: Děti s PAS máme aktuálně dvě, jedno má dětský autismus, jedno má atypický autismus.

5) Jaký je Váš přístup k dítěti s PAS? Liší se něčím od přístupu k ostatním dětem?

Respondentka č. 1: Vždy je ten přístup určitě individuální. Ta charakteristika nebo ty děti s PAS mají samozřejmě nějaké svoje zákonitosti, takže se snažím být předvídatelná, mít jasná gesta, pořád stejná. U jiných dětí si mohu dovolit třeba legraci, ironii, humor, být víc tvořivá. Tady vím, že bych je tím akorát rozhodila.

Respondentka č. 2: Musí se lišit. K té komunikaci, jsou děti, které mluví a mají kombinované poruchy řeči a pak jsou děti autistické a mezi nimi je také rozdíl, protože někteří autisté mluví nebo vokalizují a jiní ani nevokalizují. Prostě, nedostanete z nich vůbec nic, takže je tam samozřejmě velký rozdíl v té komunikaci i v práci s nimi. S každým dítětem pracujeme individuálně, dá se říct. V té komunikaci je to základ.

Respondentka č. 3: Určitě je to individuálnější, a i když u všech je to individuální, tak přeci jen, jak s námi tolik nekomunikují, tak to musíme vysledovat, být k nim vnímaví a podle toho se zařídit.

Respondentka č. 4: Určitě. Děti s PAS mají u nás primárně na starost asistentky, které s nimi individuálně pracují. Vyžadují klidnější a trpělivější přístup, tišší hlas, komunikaci s jasným vyjadřováním, kratší věty, aby mohly snáze pochopit. Používáme vlastně VOKS systém.

Respondentka č. 5: No, v některých věcech se snažíme, aby se nelišil, protože by děti v rámci integrace měly mít stejný přístup, ale samozřejmě jsou situace, kdy se k těm dětem musíte chovat jinak, např. při výchovně vzdělávacích činnostech, kdy potřebují víc dopomoci a tak.

6) Jak probíhá den dítěte s PAS ve školce?

Respondentka č. 1: Děti přijdou a protože chceme, aby byly dobře naladěné, tak je necháme dělat nějakou volnou aktivitu, to, co mají rády. Moc ráda jim dopřeju – ten

přístup se jmenuje senzorická integrace – aby se nasytily toho, co jim chybí. Takže pokud vím, že holčička se potřebuje houpat a točit na houpačce, křesle nebo pojízdné plošině, tak jí to dopřeju, protože třeba nemá dost stimulované centrum, které ona potřebuje mít. A tak se padesát krát zatočí, krásně se „dostimuluje“ a potom se velmi zklidní, lépe s námi spolupracuje. Nebo dítě, které potřebuje něco kousat. Zase, potřebuje takovou tu haptiku, nebo na něco sahat dotýkat se, a tak je klidně nechávám. A až se zklidní, tak jim hračky vezmu a můžeme s nimi jít pracovat. Pracujeme často v autistickém boxu, nebo děláme různé krabicové úkoly. Ty úkoly jsou třeba na minutu či dvě. Často je střídáme, takže za celý den je opravdu hodně těch aktivit. Často tam je pohybová aktivita střídána se zpěvem, potom dáme sebeobsahu. Hodně se tyto děti snažíme nějak motivovat, aby měly tendence s námi komunikovat, protože jsou vlastně uzavřené ve svém světě a my je z něj pořád taháme. Takže spoustu hraček, nezvykle, máme nahoře na skříni, a to z toho důvodu, aby děti měly potřebu o ni požádat, a měly chuť jít se mnou do té interakce a najednou mluvit. Anebo mi ukázat obrázek a poprosit si o tu konkrétní věc. A to je vlastně většinou dopoledne, kdy děláme ty vzdělávací činnosti. Hodně se děti chodí i mazlit. Pak je svačina a ta pro někoho je odměnou a pro někoho opravdu trestem. To jídlo může být opravdu za trest, ale musí zvládnout alespoň sedět u stolečku. Nemusí jíst, ale má nějaké aktivity. Potom, pro naše děti s kombinovaným postižením, které mají PAS, ale i mentální postižení je lepší možná procházka. Na zahrádce jsou takoví zoufalí. Takhle se jde, je to pro nás dá se říct, rituálek, a myslím, že vyhovuje všem dětem. Potom je oběd, a to už děti bývají unavené. Musím se přiznat, že odpoledne, když vidím, že mají dobrou náladu prohodím nějakou vzdělávací činnost, ale také necháváme už hodně volnou hru, protože jsou hodně přetažené, unavené. Když si uvědomíme, že my chodíme třeba na osm hodin do práce, ony jsou tu často od šesti ráno. A pokud jsou tu do čtyř, není to osm hodin. To je víc. Ale musím říct, že od dvou odpoledne tady spoustu dětí začne kňourat, plakat, začnou se naštávat, jsou prostě přetažené. Už toho mají moc, a vlastně, i kdybych jim nabídla cokoli, tak ony potřebují možná jen klid, a ne třídu dalších pěti dětí a tří učitelek v malinkém prostoru, kde je všechno slyšet. Takže odpoledne už jsou velmi klidná.

Respondentka č. 2: No tak běžně se vlastně dopoledne zapojují do volných her, pak je samozřejmě svačinka, komunitní kruh. Běžně se zapojujeme do komunitního kruhu,

takže jim pomáháme, protože všechno máme obrázkově. Nejen tedy, že o tom mluvíme, ale všechno máme obrázkově podložené. Takže když děláme ve školce prezenci dětí, ony mají své fotografie a nemusí říkat „*Já jsem tady, jmenuji se tak a tak*“. On přijde a tu fotografii si dá ke dni, který právě je.

Respondentka č. 3: To je také podle toho, jaké to dítě je. U obou je ten režim trochu jiný, ale v podstatě ráno přijdou, udělají si s námi nějakou individuální práci - třeba skládají abecedu nebo jim nabídneme nějakou činnost či pomůcku, něco na rozvíjení, ještě před volnou hrou. Potom mají volnou hru, svačinku – to už zase mají své prostírání, a po svačině se všichni společně přivítáme v komunitním kruhu, aby byly i mezi ostatními dětmi. Děti s PAS pak jdou s paní asistentkou individuálně pracovat pomocí strukturovaného učení. Potom mají za odměnu vlastně každý něco jiného. Chlapec má rád trampolínu, snoezelen, relaxační místnost. To má každý jinak. Ale také se to mění podle období. Jeden z nich v jednu dobu něco nemá rád, tak zůstane ve třídě, nebo jdou společně. No a s ostatními zatím pracuju já, tady ve třídě. A pak všichni společně jdeme ven. Potom už je zase společný oběd a po něm mají oba individuální činnost. Splní si úkoly po obědě - za to mají nějakou odměnu a pak už vlastně mají své aktivity, svůj volný čas.

Respondentka č. 4: Pakliže se mám orientovat na to dítě, co máme ve školce nyní, chlapec už má odklad podruhé a myslíme si, že už měl být na speciální škole, protože se nám zdá, že tu není úplně rád, že už se měl trochu posunout. Protože se vyjadřuje dost často pláčem a pořád se mu něco nelíbí, tak ho vlastně necháváme ráno, aby si rozvíjel své potřeby, hrál si se svými hračkami tak, jak on to potřebuje s tím, že jsme na blízku a spolupracujeme s ním, když cítíme, že se máme přiblížit. Nezasahujeme mu do jeho činností. Pouze pokud je nějaká změna. Potom máme kroužek, já jdu s dětmi do komunitního kruhu, paní asistentka si bere chlapce ke stolečku a pracují s deskami, se suchými zipy, obrázky, základní věci.

Respondentka č. 5: Mají ho takový, opravdu hodně strukturovaný. Dbáme na to, aby se dodržoval ten režim, protože děti samy vyžadují, aby se dodržoval. To znamená, že se jednotlivé činnosti nepřesunují, jde to popořadě tak, jak jsou zvyklé. Že prostě hraní, svačinka, jde se ven...že se dodržuje ten režim.

7) Jakým způsobem rozvíjíte komunikační schopnosti u dětí s PAS? Pracujete s nimi spíš individuálně nebo skupinově?

Respondentka č. 1: Určitě individuálně. Zkoušíme skupinově každý den, a každý den se přesvědčujeme o tom, že skupinová práce ve chvíli, kdy je tam mentální postižení, autismus a další ty smyslové poruchy, nejde, a vlastně, trápili bychom ty ostatní, trápili bychom sebe, takže je to individuální. Ale i ve třídě je ta individuální práce těžká, protože slyšíte ostatní zvuky, ale snažíme se. Každý den děláme VOKS. Máme komunikátory jednovzkazové a vícevzkazové. Ty hodně používáme. Potom denní režim, chodíme s tranzitními kartami, ale jsme vlastně ve fázi, kdy se to teprve děti učí a učí se to třeba tři roky. Jen tu základní, první výměnu. Nikam dál většinou s nikým moc nedojdeme.

Respondentka č. 2: I skupinově i individuálně. Samozřejmě, individuálně je to pro rozšíření té komunikace určitě lepší, tak k tomu tak přistupujeme. Když je společná činnost, zapojují se do společné činnosti a pak se jim věnujeme individuálně, abychom ty komunikační schopnosti rozvíjeli. Používáme k tomu převážně VOKS, nebo aplikovanou behaviorální analýzu.

Respondentka č. 3: Skupinově ne, i když během toho denního režimu na ně stejně skupinově mluvíme. Ale individuálně s nimi hodně dělá paní asistentka to, co se radíme s paní logopedkou – např. zkoušíme různé znaky. Chlapec třeba dobře rozumí, holčička jen některým pokynům, nebo třeba zjistíme, že reaguje na nějaká anglická slovíčka. Takže, to si s nimi pracujeme individuálně a snažíme se rozvíjet tu komunikaci. Když třeba vidíme, že začínají opakovat nebo říkají konkrétní slovo, tak se snažíme zjistit, jestli je to cíleně, nebo je to náhoda a kdyžtak na to navázat. Holčička se nám teď rozjela, začíná říkat slova funkčně, takže se na tom snažíme nějak stavět, a třeba to po ní opakovat, doptávat se, jestli na to bude nějak více reagovat.

Respondentka č. 4: Snažíme se ho začleňovat i mezi děti, samozřejmě to zkoušíme. Ne pokaždé se to podaří, ale důležité je, že si aspoň na chvíličku sedne do toho kroužku. Že je součástí té třídy. Že ho ty děti berou. Že se učí vlastně, že když ony křičí, on křičí. Vzájemnému porozumění. Jinak vlastně používáme strukturované učení, fungujeme s piktogramy. Já myslím, že to dělají asi všude obdobně a práce u toho stolečku probíhá individuálně. Někdy se nepodaří, když máme komunitní kruh, paní asistentce ho

přesvědčit, aby pracoval, ale někdy třeba pracuje ráno. Je to velmi individuální u těchto dětí.

Respondentka č. 5: Tak sem dochází paní logopedka, která s nimi dělá individuálně logopedii, tzn., že si je odvádí do svojí pracovny a tam je má zhruba 20 – 25 minut. My s nimi děláme ty klasické, jako spíš u dětí běžných. Takové ty logopedické prevence, protože logopedii jako takovou dělat nesmíme.

8) S jakými dalšími metodami / pomůckami napomáhající k rozvoji komunikace u dětí s PAS máte zkušenosti, a které se Vám v praxi osvědčily?

Respondentka č. 1: Určitě kartičky jsou skvělé. VOKS kartičky, někomu spíše vyhovují fotografie, je to vždy o tom dítěti. Je parádní, když ty kartičky jsou vizualizované. Určitě se nám osvědčilo znakování - vložení znaků do řeči. Mám i pocit, že se dětem líbí vibrace. Takže, ať je to nějaký vibrační had nebo starý zubní kartáček. Prvně je stimuluji třeba na ruce a pak přejdu k puse a oni začnou, podle toho, na jaký bod bych řekla najedu, špulit pusinku, kterou nikdy předtím takto nešpulily. Takže musím říct, že i ty vibrační pomůcky jsou skvělé. Kdyby se komunikace, nebo logopedie brala hodně ze šířky, tak používáme i třeba zátěžové pomůcky. Mají také moc a je to neuvěřitelné. Já mám někdy pocit, že si děti vůbec neuvědomují, kde třeba mají končetiny. Proto často děláme masáže anebo jim právě dávám ty zátěžové pomůcky. Třeba jim dám na nohy takové pásečky a oni najednou jdou, je to pro ně nový podnět. Mají nohy, mají to těžší, musí je zvednout a uvědomit si je. My je tím možná probouzíme z toho jejich světa. Ty se nám tedy také velmi osvědčují. I ta zátěžová vesta. Že se zklidní, trošku uzemní. Vyhovuje to nám i dětem.

Respondentka č. 2: Víc se mi tedy osvědčila ABA, opravdu ty děti udělaly pokroky. Samozřejmě záleží, jak tomu dítěti, co vyhovuje. Každé dítě je jiné. Někomu bude více vyhovovat VOKS, naučí se podle něj daleko více a podle aplikované behaviorální analýzy se naučí míň. To dítě je prostě jiné. Já mám vlastně tento školní rok, co mám tyto děti, poprvé možnost dělat aplikovanou behaviorální analýzu a VOKS dohromady. Zrovna na děti, co teď máme je ABA prostě lepší. Takže opravdu je to o tom, jaká skupinka dětí se vám zrovna sejde a jaký problém tam v té komunikaci je a podle toho to tomu prostě přizpůsobit.

Respondentka č. 3: Hodně ta dřevěná abeceda, ta je super. Různá vkládací písmenka. Chlapec třeba vezme vyloženě ta písmena a skládá z toho slova podle sebe. Nebo používáme piktogramy a podle toho zkoušíme znaky.

Respondentka č. 4: Je to pořád ten VOKS systém, práce s obrázky, trampolína, snoezelen, chacha box. Máme tady vlastně i nově postavenou místnostku, která je právě pro tyto děti. Když potřebují změnu nebo se zlobí, tak se s nimi asistentka jde projít a mohou pracovat i v té místnosti. Také je ta možnost. Klouček má vlastně i svou osobní složku, kterou si nosí. Tam má fotografie své rodiny a takový ten jeho „bezpečný koutek,“ nebo jak bych to nazvala. A někdy se uklidní i tím, že se na ty fotografie kouká, že si jakoby povídá, ukazuje o té rodině. To je také takový zklidňující prostředek. Ale funguje jako, reaguje.

Respondentka č. 5: Používáme metodu VOKS. Jinak vlastně oba, co máme, tak výborně rozumí, takže když se prostě něco řekne, chápou, co po nich chceme. Samozřejmě, ty pokyny jsou jakoby jednodušší, jednoduché věty, aby rozuměli, co po nich chceme. Ale pracujeme i s VOKS.

9) Myslíte si, že volíte vhodné aktivity, které děti dokážou motivovat k rozvoji komunikace, navázání spolupráce či ke snaze o kontakt?

Respondentka č.1: Tím, že jsme tam 4 pedagogové ve třídě - nebo dva pedagogové a dva asistenti pedagoga, tak každý na něco přijde. A když to nejsem já, tak někdo si sedne s druhým, nebo má nějakou náladu a naváže se na něj. A pak někdo přijde na něco, co funguje. Ale často to funguje jen jeden den. Trampolína, jeden den úžasná a druhý den vůbec nefunguje. Říkali jsme si „*to bude skvělé, budeš mít dobrou náladu, tak to bude v pohodě*“. Ale tak to prostě není. A to je na tomhle to hezké, že to tak nikdy není, člověk musí být tvořivý a zkusit něco dalšího. Ale je skvělé, že nás je tam více, že se podporujeme. A když to nefunguje u mě, tak to možná bude fungovat u kolegy.

Respondentka č. 2: Určitě.

Respondentka č. 3: Určitě, aktivity i ty běžné činnosti, třeba, ať si řekne o pití. Ukážeme to pití a snažíme se, ať tam od nich vznikne nějaká žádost nebo nějaký pokyn.

Respondentka č. 4: No, děláme pro to všechno.

Respondentka č. 5: Doufám, že ano. Tak ono ty děti samy o sobě, když něco potřebují, tak se snaží tu komunikaci nějak rozvíjet. Ale samozřejmě je v tom podporujeme, snažíme se je hodně namotivovat a zaujmout činnostmi tak, aby měly samy potřebu komunikovat. Nebo snahu.

10) Jaké metody a pomůcky jsou Vaše oblíbené pro rozvoj komunikačních schopností a které podle Vás mají pro děti největší význam?

Respondentka č.1: Určitě je to houpačka, neuvěřitelná věc. To je prostě skvělá pomůcka. Trampolína, chacha box. Co je vlastně nejúžasnější je asi to obejmutí, nebo tělo. Jenom to být s tím dítětem, někdy na něj koukat, někdy se s ním třepu taky a je nám vlastně možná krásně a stačí to. Také jsou úžasné komunikační tabulky, ty komunikátory děti milují. Vlastně i ta houpačka. Já třeba houpu dítě, zastavím, a ono chce houpnout zase, takže je nuceno vlastně se mnou komunikovat, aby mě požádalo. Nebo samozřejmě jídlo. To je také další věc, kdy jde některé dítě skvěle motivovat.

Respondentka č. 2: Určitě motivační hračky. Něčím ho motivovat, když s ním chci pracovat. Když si bude hrát s plastelínou, já mu tu plastelínu odsunu a dám mu úkol, který mi splní a tu plastelínu mu vrátím, tak on se naučí, jakoby, že ho to baví. Ta motivace je tam v tom, že to, co on zrovna dělá se mu vrátí i přesto, že musí udělat něco jiného. Děti mají problém v tom, že když jim seberete něco, co mají rády, tak je strašný křik a na ty věci si nenechají sáhnout. Tady vlastně, když se s nimi dělá ABA na základě těch motivací, tak je to opravdu nejlepší. Mám tady chlapečka, který v září přišel a s prominutím byl „zvírátko“. A díky té aplikované behaviorální analýze začal říkat třeba: „Chci houpat“. Když se ptám: „Co chceš?“ „Knížku“. A to v září nedělal. Takže tam ty pokroky pak jsou vidět.

Respondentka č. 3: No, když to vezmu na tom chlapci, protože tam je to asi viditelnější, tak ten už má všechny pomůcky - třeba jednoduché vkládačky, u kterých jenom opakoval předměty (chtěl slyšet výslovnost, třeba medvěd, vlak, apod.) ochozené, a jde vyloženě po písmenkách. Takže tam spíš třeba děláme vyloženě pracovní listy. Že už to není tak o pomůčkách. Obtahuje písmena nebo dělá grafomotoriku. Už ho baví prostě pomalu učivo první třídy nebo něco takového. Protože oni jsou vlastně oba s odkladem a jeho baví teď ty písmena nejvíc. A skládání s tou abecedou, to je nejvíc oblíbené.

Respondentka č. 4: No, rozhodně na prvním místě jsou obrázky. On má vlastně oblíbené všechno, co se týká krtečka od oblečení, přes hračku, přes knížky, přes puzzle a s tím vlastně přišel k nám, z té minulé třídy, že byl naladěný na krtka a krtek mu zůstává pořád. Takže toho si nosí. Dál si nosí všechny knížky z Alberta, od Dášeňky přes Kořata a Hajného robátko, takže má takový štos knížek a ty si různě střídá, různě prohlíží a také různě ničí, samozřejmě v jeho pojetí. Potom, my máme oblíbené pomůcky, co jsme si vlastně vytvořily z koberce a suchého zipu, různé obrázky, tak když je dobře naladěný, dobře se s tím pracuje. A pokud po něm něco chceme, musíme přes ty knížky. Přes ty jeho obrázky a pomůcky.

Respondentka č. 5: To teda nevím, jestli mám nějaké oblíbené. Jak říkám. Jediné, co máme jakoby navíc je VOKS, jinak s nimi komunikujeme normálně.

11) Jsou nějaké metody, které z nějakého důvodu odmítáte využívat, nebo se Vám neosvědčily?

Respondentka č. 1.: Já jich spoustu neznám, takže si myslím, že to bude určitě velká šíře metod, která některým dětem nebude vyhovovat. Někdo právě není třeba kontaktní, takže ty různé vibrační pomůcky, které někoho uklidní, jiným vyhovovat nebudou. Na někoho může mít úžasný vliv hydroterapie a na někoho zase vůbec žádný, nebo naopak negativní. Takže si spíš myslím, že to není o mně, ale o těch dětech. A i jednou to zase bude vyhovovat, druhý den ne. Takže, ať je to jedna skvělá terapie, nebo něco úžasného, tak stejně si musí říct to dítě ano, dneska je mi v tom hezky nebo není.

Respondentka č. 2: To snad ani ne, protože každá metoda má něco do sebe a každá metoda se dá na něco využít. Opravdu záleží na tom dítěti, jak je stavěné, jaký má problém, protože u někoho, jak říkám, může fungovat ABA, u někoho může fungovat úplně něco jiného, takže tam se to nedá konkrétně říct.

Respondentka č. 3: Ono u nich je problém, než to pochopí - třikrát přejít ten neúspěch a opravdu vytrvat. On to pak třeba začne nějak chápat. Takže s tím občas narazíme, ale spíš používáme to, co vidíme, že na to aktuálně nejvíce reaguje. Víme, že když bychom mu teď pořád dokola dávaly ty pomůcky, že už to má všechno zažité. On to všechno umí, ale už ho to nebaví. My kolikrát třeba zalaminujeme, uděláme nějakou novou pomůcku, ale teďka vyloženě jdeme po těch pracovních listech, protože to má největší úspěch.

Respondentka č. 4: No rozhodně cokoli, co souvisí s nějakým nucením. Tam narážíme naprosto a pokud vlastně vyjadřuje nesouhlas s něčím, tak se nesnažíme ho ani motivovat, protože jakákoliv naše snaha ho rozčílí ještě víc. Takže tohle ne.

Respondentka č. 5: Ne.

12) Jsou nějaké metody nebo pomůcky pro rozvoj komunikace u dětí s PAS, které byste chtěla vyzkoušet, ale nemáte k tomu možnost?

Respondentka č. 1: No, musím říct, že naše školka je úžasná, že nám spoustu pomůcek nabídne. Snoezelen máme skvělý, trampolína v zemi zapuštěná je také úžasná. Spíš mám pocit, že ty pomůcky tu jsou, ale... Kdybych třeba mohla mít pěnu. Pěna je vlastně sestimuluje chuťově, čichově, ale tady děti nejsou na takové úrovni, aby to třeba s nimi šlo dělat. Takže si spíš myslím, že spousta věcí jde, ale nemám v té třídě zrovna vhodné děti, se kterými by to šlo dělat. Anebo jsem v té třídě, ale v té třídě zrovna ta určitá terapie nejde dělat, takže musím odcházet a ve třídě musí zůstat spousta jiných pedagogů. Takže to spíš nejde z důvodu času. Ještě mě napadlo, že jsem jednou viděla takové terapeutické fazolky, ty tu ještě možná nemáme, ale vím, že jich bylo velké množství a byly velmi těžké. Také jsem viděla vibroaktustický bazének. V podstatě, mohli bychom toto všechno mít, ale říkám si, jestli je to opravdu tak potřeba. Je potřeba těm dětem věnovat hlavně čas a lásku, takže si myslím, že jsme velmi dobře materiálně zajištěni.

Respondentka č. 2: V tuhle chvíli si myslím, že mi ke své práci nic nechybí. Myslím, že v naší třídě mám všechno, co v rámci té výuky potřebuji. Nebo mě v tuto chvíli nic nenapadá, asi bych musela hodně přemýšlet.

Respondentka č. 3: Asi mě nic úplně nenapadá. Možná by byla zajímavá ta znaková řeč, ale my vlastně tu znakovou řeč neznáme. Třeba, co nám natočí videa logopedka, tak to zkusíme podle toho, ale sami nevíme, jestli to děláme úplně správně. Ale na to by možná reagoval víc. Takže to by s ním bylo možná zajímavé zkusit pro jeho rozvoj.

Respondentka č. 4: Je spousta krásných pomůcek, měli jsme tady seminář tomu věnovaný, ale nemáme k tomu finance.

Respondentka č. 5: Chtěla bych vyzkoušet takový ten hlasový modulátor. On tam vlastně na tom mačká obrázky a ono to za něj mluví. Je to takový stroječek. Ale to nemáme.

13) Máte nějakou sbírku aktivit, her či rituálů, které při práci s dětmi s PAS využíváte a mají vliv na jejich komunikační schopnosti?

Respondentka č. 1: Máme úvodní básničku. Tu básničku máme danou ve VOKS obrázkách. Máme takový rituálek s bubínkem a s tím komunikátorem. To se snažíme dělat denně, ale v podstatě, za celý rok, kdy to pořád zkouším jsme to, nechci říct nenatrénováli, ale pro děti s těžkým mentálním postižením a tou kombinací... no nedaří se to pořád. Jsme rádi, když se dotknou toho komunikátoru. Nebo jenom bouchnou do bubínku. To je vlastně veliký úspěch. Nejdeme po těch úspěších, ale jdeme po tom, že to zkoušíme, trénujeme, někdy nám je v tom hezky společně, někdy ne, ale v jiných třídách věřím, že je mají, že se od toho odpíchnu a že to je skvělé a funguje to. U nás ne. Ale je to tento rok, tahle třída má takovéto složení. Příští rok to může být úplně jiné a řekla bych Vám tu něco úplně jiného.

Respondentka č. 2: Určitě to jsou piktogramy, určitě to jsou denní režimy v rámci piktogramů, to se hodně využívá i při té prezenci, při počasí, když se chceme bavit s dětmi v komunitním kruhu, jaké je vlastně venku počasí a co máme za den. Ve všem jsou ty obrázky dané, doplněné k tomu mluvenému slovu, takže určitě tohle hodně.

Respondentka č. 3: No, máme ty piktogramy. Ty jednou za čas zařazujeme a určitě ho to rozvíjí. Jinak hry... on to bere jako takovou hru. I třeba u té logopedky. Tam má vyloženě na pohádce vystavěný příběh a znaky ukazuje „*trpaslík, jí atp.*“. A to ho zábavnou formou učí nějaké znaky a je vidět, že ho to v tu chvíli vtáhne, že za to ani nevyžaduje odměnu, že je mu odměnou to, že on to opakuje, napodobuje a tak. Takže možná tyhle pohádky s nějakým příběhem a do toho ty piktogramy.

Respondentka č. 4: Určitě rituály, ty máme. Ty máme pravidelně pro všechny děti a on je součástí třídy, takže je vlastně plní s námi. Dítě musí ty rituály mít a pakliže je nemá, ztrácí půdu pod nohama a pak je ten křik. Takže ano, rituály máme, stejně jako sbírku aktivit. Ty aktivity jsou na bázi suchých zipů, různé úkoly, které plní. Kolegyně to měla z nějakých internetových stránek a vlastně jsme si to tvořily samy, ale jak se jmenovaly, to už Vám neřeknu. Ale je to z internetu stažené a dělaly jsme si to samy to pro něj.

Respondentka č. 5: Kromě teda běžných her má náš chlapec s autismem rád takové „divočejší“ hry, když se tam běhá, když je to takové hodně rytmické, dynamické, tak se

sám zapojuje. Do některých her se třeba nezapojuje vůbec. Takže jsou hry, které, třeba víme, že ho opravdu nalákají. Jinak sbírku aktivit asi nemáme.

14) Kde berete inspiraci pro jednotlivé postupy, metody, pomůcky či výrobu pomůcek?

Respondentka č. 1: Naštěstí spolupracujeme se speciálně pedagogickým centrem. Nejvíce nám tady pomáhá naše paní logopedka a ještě speciální pedagogové, kteří se ale právě zaměřují na děti s PAS. Běžný speciální pedagog by nám také určitě hodně pomohl, ale s těmi se asi ani tolik nevidáme. Pak jezdíme často na školení Nautis Praha, Brno, asi je to i z osobního života, z Vodomílku - toho plavání dětí s postižením. Když se setkáváte i s jinými druhy postižení, tak vás to také určitě inspiruje.

Respondentka č. 2: Z literatury, z kurzů, internetu.

Respondentka č. 3: On kolikrát na něco přijde sám a my se od toho třeba odrazíme. Třeba teď přelévá, různě vaří nebo tak, tak to třeba zahrneme do té abecedy. Napíšeme věty, co dělá. Třeba víme, že byli na výletě, tak použijeme něco z toho osobního života. Výlet a ta slova, co se teď zrovna dělo v tom jeho okolí. Takže to propojujeme s tou realitou. To je asi inspirace, ten běžný život.

Respondentka č. 4: Ano, na internetu a samozřejmě se tady domlouváme s naším speciálně pedagogickým centrem, abychom se posouvali u těch dětí. Pokud něco řešíme nebo chceme posunout a nevíme si úplně přesně rady, tak vždycky požádáme o pomoc přímo je.

Respondentka č. 5: Od naší paní logopedky, to je studnice nápadů.

15) Využíváte také nějaké speciální programy nebo aplikace např. na tabletech či interaktivních tabulích, které by rozvíjely komunikační schopnosti u dětí s PAS?

Respondentka č. 1: Když jsem tady byla ještě před mateřskou, tak opravdu ty děti reagovaly i na tablet a zvládly ho. Bylo to vlastně pro ně motivační. Byl předvídatelný a autisti ho milují. Ale my jsme na úrovni ročních dětí a vlastně je to úplně nebaví, není to pro ně motivace. Teď, když tam třeba nastavím kytaru, nebo nějakou hudbu... ale ani to ne. Nejsou na úrovni, aby je to bavilo.

Respondentka č. 2: Já nejsem zastáncem téhle elektroniky, takže moc ne.

Respondentka č. 3: My jsme s ním používali tablet a jeho to hodně bavilo. Jenže pak to vyžadoval nad míru, vynucoval si to a byl agresivní, takže to jsme museli úplně přestat používat. No a nesmíme to ani vyndávat, takže už jsme od toho upustili.

Respondentka č. 4: Ano, s tím bychom rády spolupracovaly, ovšem. Tablet ano, tam jsou programy. Ale interaktivní tabule, ta nám věčně nefunguje, takže to je pro nás pomůcka nepomůcka. A je tam zase potřeba dokoupit programy a v téhle době to prostě není prioritní.

Respondentka č. 5: Máme tablet, který občas používáme a tam vlastně ukazuje na obrázky. Ono to řekne slovo a on opakuje slovo. Jako, málo ho využíváme, občas jo. Spíš to má tak jako za odměnu, bych řekla.

16) Kdo vybírá a nakupuje pomůcky, které ve třídě následně využíváte?

Respondentka č. 1: My jako kolektiv. Paní učitelky jak z naší, ale i z vedlejší třídy se vždycky dohodneme, co je potřeba, protože některá hračka není potřeba tolikrát a je hodně drahá, tak stačí koupit jednou do obou tříd. Jednou za rok vlastně dostaneme nějaký objem peněz, který můžeme utratit. My často kupujeme na Sensa-shopu takové krásné pomůcky. Nebo občas přijde nějaký projekt. Oni navrhnou, abychom vybrali třeba něco do padesáti tisíc. Ale musí to být třeba jenom jedna věc, což je zas také problém. Takže to se také stává. Je to moc hezké a moc děkujeme, že sponzoři takhle jsou a fungují a že se snaží.

Respondentka č. 2: S kolegyněmi se vždy domluvíme, protože ve třídě je nás víc, takže se vždy domluvíme co je vhodné, co bychom třeba chtěly. Je to vždy na domluvě a na tom, kolik na to můžeme pustit peněz, co nám na to dá vedení.

Respondentka č. 3: To si vybíráme sami, jsou to vlastně jednou za čas od školky uvolněné peníze na určité stránky, kde můžeme vybírat, takže podle toho, co tam najdeme vhodného. To se snažíme vybrat nějak celkově pro všechny děti, aby to bylo pro ně zajímavé a atraktivní, ale zároveň aby je to posouvalo.

Respondentka č. 4: My.

Respondentka č. 5: To kupuje školka. My akorát vlastně vypisujeme seznam, co bychom si přáli a školka to potom zajišťuje. A také záleží na cenové relaci.

17) Jaké formy AAK používáte ve třídě?

Respondentka č. 1: Určitě je to znakování v řeči, jsou to různé posunky, gesta, VOKS, je to jakákoli mimika, je to zrcadlení. Vždy se navážeme na to dítě a podle něho reagujeme a často se řídíme. Naše děti reagují jinak ve třídě než tady na logopedii nebo v jiných individuálních terapiích, tak se řídíme slovy těch terapeutů, co tedy funguje.

Respondentka č. 2: VOKS a ABU.

Respondentka č. 3: Asi všechno tak co jsem řekla. Nenapadá mě víc k tomu. Myslím, že to bylo všechno řečeno.

Respondentka č. 4: Musím se přiznat, že netuším, jestli něco z toho, co používáme je alternativní. Já bych řekla, že hodně používáme intuici. Ale jestli se to dá schovat pod Vaši otázku. Na znakovou řeč máme kurz, ale protože děti s PAS hodně těžko udržují oční kontakt, někdy vůbec ne, takže tohle úplně ta cesta pro tyhle naše děti není. Třeba klouček z naší třídy vůbec. Ten se na Vás koukne, ale nic. A co já jsem vlastně tady, tak se to naučil snad jediný, vietnamský chlapeček, který měl svůj způsob komunikace, že si vzal Váš prstík a ukazoval. Jel mým prstíkem, vždycky mi ho políbil a ukazoval dál. Tak tam ano, to byl způsob komunikace, který by se dal nazvat takovým alternativním, ale byl to jeho způsob, takže vyšly jsme z toho, co on má rád a jak to může fungovat. Protože na tohle bychom opravdu nepřišli. A tohle bylo jediné dítě, které s námi komunikovalo i přes oči, jinak jsem to nezažila. Možná ještě jeden chlapec, byl takový mírnější.

Respondentka č. 5: Jenom VOKS.

18) Nabízí MŠ nějaké speciální terapie (např. arteterapie, canisterapie atp.), které by jistým způsobem pomáhaly podněcovat komunikační schopnosti dětí?

Respondentka č. 21: Když jsem tady byla před mateřskou, byly tady granty a nabízela se tady hydroterapie, pak trampolining, počítače, arteterapie a po těch několika letech, kdy projekt skončil, terapie ustaly. Ale bylo to úžasné. Vlastně, do naší třídičky přišel třeba arteterapeut a vzal si to dítě a odešel s ním pracovat nebo jsme někdy pracovali společně ve třídě. A bylo to úžasné. Vlastně sem jezdila i paní na dramaterapii z Prahy z lesní školky, a také. Nic tak krásného jsem nikdy nezažila. Dělal úplně úžasné věci. Tohle mě také hodně naučilo. A ten projekt bohužel skončil, takže občas přijdou na canisterapii pejsci. Je to takové spíše nahodilé. Ta hydroterapie zůstala, ale už tam chybí takový ten

velký cíl a to, že to dítě není s terapeutem samo a nemůžou tedy na něm tím pádem tolik pracovat. Protože když máme potom dvě děti, tři, tak už samozřejmě se nemůžeme zaměřovat tak konkrétně na něj.

Respondentka č. 2: Tak my vlastně využíváme snoezelen, využíváme tady fyzioterapeutku, chacha box s trampolínou, vanu, logopedii klasicky a to je asi tak všechno, nic už mě nenapadá.

Respondentka č. 3: Byla tu muzikoterapie, jinak v podstatě ten trampolining, to třeba oba dva hodně baví. Ale musí tam být bez ostatních dětí, mít na to své soukromí, jinak jsou tam nervózní. Nebo ten snoezelen. Hlavně teda chlapec, holčička tam nevydrží. Té vadí zase ta světla, ta tam nemůže být. Ale chlapec to má rád. A jinak maminka od jednoho chlapce ze třídy dělá canisterapii, takže třeba když přišla se psem do třídy, tak chlapec chtěl opakovat „pes, pes...” a hladil si ho. Holčička vůbec. Takže to bylo takové zajímavé a tato možnost tu je.

Respondentka č. 4: Tak určitě nějaké formy spolupráce v tomto směru jsou.

Respondentka č. 5: Canisterapii jsme mívali, teď teda nebyla nějakou dobu, asi kvůli covidu. Máme trampoterapii, že vlastně na trampolíně děti cvičí, máme chacha box, kde vlastně děti mají míčkování, masáže atd., a snoezelen. Jsou tady i hydroterapie, ale to úplně nevyužíváme.

19) Na jaké úrovni jsou většinou komunikační schopnosti dětí při zahájení docházky do MŠ a při jejím ukončení?

Respondentka č. 1: V naší třídě přicházejí děti a vlastně nemluví. A odcházejí a taky ještě většinou nemluví. Neumím posoudit, teď to složení třídy je opravdu těžké. Ten řečový vývoj je u nich trošku posunutý, takže když odcházeli z MŠ a nemluvili, tak jsem si myslela, že už se to děťátko nerozmluví. Ale ono se opravdu často může, jak se rozvíjí až později na té speciální škole, kam od nás přechází, ještě rozmluvit. Tak jenom, to je překvapující. Jinak u nás nikdo nepovídá.

Respondentka č. 2: Komunikační schopnosti dětí s PAS při nástupu do MŠ jsou odlišné. Některé děti pouze vokalizují, nekomunikují vůbec nebo jsou schopni opakovat některá slova. Při ukončení docházky v MŠ jsou jejich schopnosti také různé, stejně jako při nástupu. Děti, co vokalizují jsou schopné opakovat slova. Ty, co nekomunikovaly začaly

vokalizovat a ty co opakovaly slova jsou schopné s Vámi v jednoduchých větách či slovech komunikovat. Děti se během docházky v MŠ naučí komunikovat v rámci komunikačních systému a samozřejmě záleží v jejich posunu i na spolupráci s rodinou.

Respondentka č. 3: No tak, holčička vlastně přišla z jiné školky, a je tu jenom na jeden rok, ale už od toho začátku se dá vidět hodně velký rozdíl. A přelomilo se to ale, dejme tomu, dva měsíce zpátky, že hodně dlouhou dobu se neprojevovala tak, jak teď udělala obrovský skok a začíná funkčně používat třeba ta slova. A nevíme, jestli je to tou prací, co jsme odvedli, nebo nějakým jejím vnitřním posunem. To těžko říct. Ale ten řád, hodně jim dodává tomu pokroku. Že konstantně opakujeme ty činnosti a říkáme ta slova dokola: „*prostírka, oběd...*“. A říká to prostě funkčně, jak to je, takže určitě posun velký. No a chlapec, ten spíš v tom čtení a psaní. Takže, tam je to také hodně pozorovatelné.

Respondentka č. 4: To je také velmi individuální, protože ten náš chlapec nemluvil ani na začátku a nerozmluvil se ani na konci, takže tam je to nula. Spíš se trochu otevřel a navázal s námi nějaký jeho způsob kontaktu. Ale když jsem tady zažila prvního autistického chlapce, tak ten se v rámci možností opravdu snažil. Dokonce s námi i tancoval, takže tam ano, tam byl velký posun rok od roku, ale tady třeba není žádný. Těžko se na to odpovídá, je to dítě od dítěte.

Respondentka č. 5: No, tam je vidět veliký posun. Nedokážu posoudit, jestli je to vývojem toho dítěte samotného nebo tím působením školky. Asi je to kombinace obojího, ale vždy tam ten obrovský posun je. Třeba jsme měli chlapce, který, když přišel, tak nemluvil vůbec a odcházel a normálně povídal už celé věty i souvětí. A vlastně ten autistický chlapec, co ho máme teď, tak tam je také veliký posun v té řeči. Dokáže zformulovat celou větu, když chce.

20) V čem vidíte největší úskalí v komunikačních schopnostech dětí s PAS?

Respondentka č. 1: Je to velmi zajímavé. Já budu mluvit o úrovni dětí v naší třídě. Ony tu komunikaci vyjadřují třeba jedním směrem, takže je tam holčička, která veškerou komunikaci i veškeré emoce vyjadřuje smíchem. Ona se bouchne a bude se smát. Stane se něco krásného nebo ošklivého a pro ni to vyjádření řeči není, ale vyjádří to vždycky smíchem, což je prostě zajímavé pro mě, že to má nastavené takhle. A naopak. Někdo je negativní, děje se něco krásného - dostane čokoládu, a nebo něco ošklivého, tak to zase

vyjádří křikem. Negativně, pláče, což je pro mě vlastně trošku nepochopitelné, že vlastně tohle není rozlišené. Mají to takto nastavené, no.

Respondentka č. 2: Že nikdo neví, jak s nimi pracovat, pokud to vlastně není člověk, který by se o to zajímal, protože to dítě má. Jsou rodiče, kteří se nějak smíří s tím osudem, že to dítě je takové a snaží se ho zapojit do společnosti natolik, aby co nejméně bylo nějakým způsobem mimo společnost. Kdežto jsou pak rodiče, kteří to dítě mají tak jako na obtíž, tady vám ho necháme, vy se nám o něj postarejte, nejlépe dvě minuty, než zamknete, my si ho vyzvedneme. A to je na těch dětech hodně vidět. Tím, že ty děti fungují je vidět, že se jim rodiče věnují, že ty pokroky dělají rychleji nebo se rodiče ptají: „*jak bychom měli postupovat?*“ nebo když řekneme my, třeba: „*zrovna dneska se nám vztekal, spal dobře, spala dobře, nebo nějaký problém*“, vždycky vycítí všechno. A ti rodiče, pokud to chtějí řešit a chtějí na tom pracovat, tak řeknou třeba: „*ne, to ale včera byl takový, asi ho bolel zub*“ nebo já nevím, a už se můžeme od něčeho odrazit. Když víme, jak to funguje u nich, jak s dítětem pracují, tak na tu práci můžeme navázat stejně jako oni navazují na tu naši. Měla by ta spolupráce vlastně fungovat. A bohužel jsou rodiče, kdy to prostě nefunguje a ty děti stagnují. Tam je to občas takové smutné.

Respondentka č. 3: Asi v tom, že kolikrát je vidět, že by nám velmi chtěly něco říct nebo ukázat, ale neví jak a my zase nevíme co, takže tam to nedorozumění mezi námi. Že se třeba snažíme na to přijít, on je frustrovaný z toho, že nemůžeme, tam se to setká a pak je agresivní, protože nám to nemůže jakoby předat.

Respondentka č. 4: Úskalí je v tom, jestli prostě má to dítě vyvinutá centra v mozku nebo nemá. Že prostě to dítě, pokud na to má, tak se určitě snaží nějakým způsobem komunikovat a prospívat a zlepšovat se. A pokud to nemá uzpůsobené, tak to prostě nejde.

Respondentka č. 5: Těžko říct, v čem je největší úskalí. Asi v tom, že třeba nemají ani moc potřebu komunikovat.

21) Jaký přístup má podle Vás vedení mateřské školy k rozvoji komunikačních schopností u dětí s PAS?

Respondentka č.1: Úžasný přístup, protože tady máme několik logopedek. Klinická logopedka je vlastně v centru a tady jsou dvě logopedky, které jsou nám nebo našim

dětem k dispozici. Je to skvělé. Naše logopedka je úžasná, takže tu vlastně stihne s těmi dětmi něco probrat, ještě to zapsat rodičům, ještě třeba natočí video, pošle ho rodičům, takže je to vlastně i prostředník, mezi námi, mezi rodiči. Je tu prostě ten pedagog, který se nás zastane, který se zastane rodičů, řešíme ty situace společně, nejsme v tom sami. Ale to ani ti rodiče.

Respondentka č. 2: Já si myslím, že paní ředitelka se právě snaží o to, aby to fungovalo, jak nejlépe by mělo. Máme u ní velkou podporu v tom, abychom se vzdělávali dál, abychom si dělali kurzy, abychom měli osvědčení, aby opravdu jsme postupovali výš a výš, abychom měli spoustu možností, jak se rozvíjet a jak tím dětem pomoci. A od ní je po celou dobu, co tady jsem, nepředstavitelná podpora, což jsem třeba nikde ve školství nezažila. Pro mě to je prostě první vedení, kdy ta podpora je na takovéto úrovni, třeba dvě tři školení za rok. Oni se tomu ti ředitelé brání, nebo řeknou: „*zaplaťte si to sami*“, ale pak také je to těžké s hodinami. Ale tady právě naopak vychází hodně vstříc. To jako tam ta podpora je neuvěřitelná. Ona k tomuhle přistupuje velice dobře a snaží se právě, aby ta komunikace, ať už mezi kolegy, zaměstnanci a dětmi, i s rodiči, aby to prostě fungovalo na lepší úrovni.

Respondentka č. 3: Tady hodně spolupracujeme s logopedkou a jinak, byly by nám tu nápomocné speciální pedagožky z SPC, když bychom měli nějaký problém. Když jsme třeba sestavovali ty komunikační lišty nebo když bychom chtěli i ty komunikační sešity nebo cokoli, tak se máme za kým jít poradit. Takže nápomocné.

Respondentka č. 4: Já nevím, jestli se dá nazvat...samozřejmě oni každý rok, pokud to dítě, jak jsme teď řešili jednu holčičku dole na mentálním oddělení, tak ona je autistka, ale chytrá autistka. Takže ji třeba dají do normální třídy. Že se určitě snaží vedení o to, aby ty děti prospívaly a aby se v rámci jejich možností vzdělávaly, rozvíjely, tak jak to jde. Ano, ano, samozřejmě.

Respondentka č. 5: Tak, zaměřuje vlastně některé ty třídy vyloženě na logopedii a snaží se vybírat děti tak, aby byly vhodně zařazené do těch tříd. Tak asi tím, že prostě dítě s komunikačními potížemi dají do takové třídy, kde je více dbáno na rozvoj řeči. Nebo dokupují vhodné pomůcky.

22) Je něco, co byste chtěl/a ještě doplnit?

Respondentka č. 1: Nic

Respondentka č. 2: Asi ne.

Respondentka č. 3: Asi, že s tou komunikací je to hodně o tom koukat se, jak na to to individuální dítě reaguje. Že každý je úplně jiný a nedá se to vzít podle toho, že je autista, a dělá se to tak a tak. Takže, asi individuální přístup, že je gró.

Respondentka č. 4: Doplnit jedině to, že je náročné ty děti ve třídách mít.

Respondentka č. 5: Nenapadá mě už k tomu nic.

23) Je něco, na co byste se Vy chtěl/a zeptat?

Respondentka č. 1: Nic.

Respondentka č. 2: Nic.

Respondentka č. 3: Nic.

Respondentka č. 4: Nic.

Respondentka č. 5: Nic.

Příloha č. 3.: Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas

Výzkumný záměr: Bakalářská práce – Rozvoj komunikačních schopností u dětí s poruchou autistického spektra ve vybrané MŠ

Období realizace: květen 2022

Řešitelé projektu: Aneta Vyhnánková, student oboru Speciální pedagogika předškolního věku-učitelství pro mateřské školy

Prohlášení

Já,prohlašuji, že souhlasím s účastí na výzkumném šetření „Rozvoj komunikačních schopností u dětí s poruchou autistického spektra ve vybrané MŠ“ a že jsem byl/a seznámen/a se záměrem výzkumného šetření a se způsobem realizace výzkumného šetření. Dále prohlašuji, že jsem byl/a seznámena se skutečnostmi, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají.

Byl/a jsem informována, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity výhradně pro účely vypracování kvalifikační práce studentky, a že jsem měl/a možnost vše řádně, v klidu a v dostatečném čase zvážit.

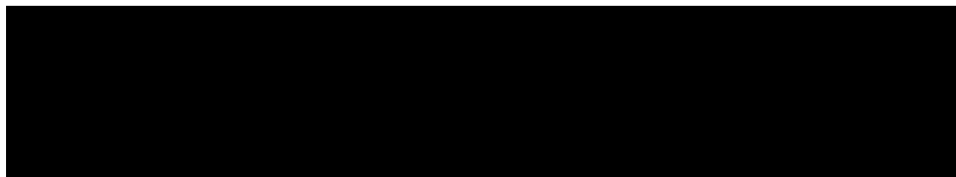
Prohlašuji, že jsem měl/a možnost se zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné, a že na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Prohlašuji též, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním svých údajů v rozsahu nezbytném pro vypracování kvalifikační práce.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Datum:

Podpis účastníka výzkumu:

Příloha č. 4.: Potvrzení o docházce na praxi



POTVRZENÍ O DOBROVOLNICKÉ PRAXI

Potvrzuji, že paní Aneta Vyhnánková měla s našim zařízením dlouhodobou spolupráci při tvorbě bakalářské práce v rozmezí měsíců září až prosinec 2021, během kterých vícekrát navštívila mateřskou školu. Vybrány byly třídy zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ, ve kterých jsou začleněny mimo jiné také děti s diagnózami poruch autistického spektra. Náplní byly asistenční práce, začlenění do běhu třídy, pozorování práce, přímá účast na výuce v MŠ, práce s dětmi a různá další výpomoc. Měla možnost seznámit se s koncepcí zařízení, speciálně pedagogickými metodami, využívání principů strukturalizace a vizualizace ve třídách. Proběhly také náslechy logopedických intervencí u Mgr. [redacted] při práci s dětmi s PAS.

Po celou dobu byl její přístup zodpovědný, projevovala velkou míru empatie, schopnost naslouchání a přizpůsobení se potřebám okolí, vstřícnost vůči dětem i ostatním pracovníkům. Oceňuji komunikaci, aktivitu a otevřenost vůči novinkám a zkušenostem. Byl patrný zájem o vybraný obor a téma.

S pozdravem,

Mgr. [redacted]
psycholog

