

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Renáta Adamová

**Rozvoj komunikace u dětí s poruchami autistického
spektra v mateřské škole**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Jaromírovi Maštalíři, Ph.D., který mi věnoval mnoho času při konzultacích práce. Děkuji za odborné vedení a cenné rady, které byly pro mou práci velkým přínosem. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovor a tím mi pomohli realizovat výzkumnou část mé práce.

Renáta Adamová

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 KOMUNIKACE.....	9
1.1 ZÁKLADNÍ ÚČEL A DEFINICE KOMUNIKACE	9
1.2 FUNKCE KOMUNIKACE	9
1.3 FYLOGENETICKÝ A ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI.....	10
1.4 PROSTŘEDKY VERBÁLNÍ, NEVERBÁLNÍ A GRAFICKÉ KOMUNIKACE	12
1.5 KOMUNIKACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	13
1.6 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	14
2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	16
2.1 VYMEZENÍ POJMU.....	16
2.2 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	16
2.3 TRIÁDA MOŽNÝCH PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ DĚTÍ S PAS.....	17
2.3.1 Interakce a sociální chování	18
2.3.2 Komunikace	19
2.3.3 Představitost, zájmy, hra	21
2.4 PODPORA KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ S PAS	22
3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	24
3.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ A POJETÍ AAK	24
3.2 CÍLOVÁ SKUPINA A VÝZNAM VYUŽITÍ AAK.....	25
3.3 METODY AAK S POMŮCKAMI.....	26
3.4 METODY AAK BEZ POMŮCEK	27
3.5 KLASIFIKACE VYBRANÝCH SYSTÉMŮ AAK VYUŽÍVAJÍCÍCH U DĚTÍ S PAS	28
4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
4.1 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
4.2 OBLAST KOMUNIKACE A PODPORA KOMUNIKATIVNÍCH KOMPETENCÍ VYMEZENÁ Z RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	31
4.3 SPECIFIKA A METODY PRÁCE S DĚTMI S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	33
5 ZKOUMANÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	38
5.1 VYMEZENÍ ZKOUMANÉHO PROBLÉMU, CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	38
6 METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
6.1 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
6.2 VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41

6.3	POUŽITÁ VÝZKUMNÁ METODA ZÍSKÁNÍ DAT.....	42
6.4	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH INFORMACÍ.....	43
7	VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
7.1	PODPORA V KOMUNIKACI U DĚTÍ S PAS.....	45
7.2	VOLBA VHDNÉHO KOMUNIKAČNÍHO SYSTÉMU A MOTIVACE.....	47
7.3	PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE PODPŮRNÝCH KOMUNIKAČNÍCH ČINITELŮ	52
7.4	SPOLUPRÁCE S RODIČI A ODBORNÍKY	56
8	DISKUSE, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY STUDIE.....	61
8.1	DISKUSE.....	61
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	68
8.3	LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	69
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	72
	SEZNAM TABULEK.....	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78
	ANOTACE	79

ÚVOD

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou v dnešní době v celosvětovém měřítku hodně diskutovaným tématem. O tuto problematiku se zajímá stále více lidí, kteří hledají nové informace, studie, publikace a články nebo velmi cenné zkušenosti. V současnosti je toto téma velice diskutované, jelikož dětí s PAS přibývá a společnost jim chce zajistit nejlepší možný rozvoj ve všech oblastech a umožnit jim co nejlepší adaptaci do běžného života.

S touto problematikou jsem se setkala na svých speciálněpedagogických praxích, kde jsem poprvé poznala děti s PAS. Práce s nimi mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla více prozkoumat tuto problematiku se snahou detailně pochopit téma. Zjistila jsem, že přístup a práce s těmito dětmi je odlišná oproti vzdělávání běžné populace. Vzhledem k projevům odlišného chování a typickým rysům dětí s autismem, je velmi důležité, aby dítě mělo svůj vlastní denní režim a bylo mu všechno vizualizováno pro lepší uchopení a pochopení okolního světa.

K psaní bakalářské práce jsem si z tohoto důvodu zvolila téma Rozvoj komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole. Práci jsem zaměřila především na to, jaké techniky a komunikační prostředky využívají pedagogové v mateřských školách k rozvoji a posilování komunikace u dětí s PAS.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak jsou ve vybraných speciálních či běžných mateřských školách rozvíjeny komunikační schopnosti u dětí s diagnostikovanými poruchami autistického spektra. Tato práce by měla nastínit problematiku PAS a seznámit s využíváním různých pomůcek, systémů a metod pro rozvíjení verbální i neverbální komunikace. Snažila jsem se zjistit, jaké formy komunikace dětem s PAS nejvíce vyhovují a které pomůcky se nejvíce osvědčily pro práci s těmito dětmi.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž se každá zabývá jiným tématem. První kapitola se věnuje komunikaci. Zabývá se i vývojem řeči, komunikací u dětí předškolního věku a narušenou komunikační schopností u dětí s PAS. Obsahem druhé kapitoly jsou poruchy autistického spektra a jejich klasifikace, možná triáda problémových oblastí či vymezená podpora komunikačních schopností. Třetí kapitola vymezuje pojem alternativní a augmentativní komunikace, metody a klasifikaci vybraných systémů. V závěrečné kapitole teoretické části popisují specifika předškolního vzdělávání. Praktická část byla zjišťována kvalitativním přístupem a je realizována zpracováním dat z polostrukturovaných rozhovorů, pro které byly přiřazeny čtyři tematické oblasti a následně připraveny položky k dotazování.

Výsledné zkoumání je interpretováno formou analýzy rozhovorů a následných interpretací daných oblastí. Praktickou část uzavírá diskuze na zvolené téma bakalářské práce.

Teoretická část

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá obecným rámcem komunikace, vývojem řeči, verbálními, neverbálními a grafickými projevy komunikace. Dále popisuje komunikaci u dětí předškolního věku a narušenou komunikační schopnost u dětí s poruchami autistického spektra (PAS). Druhá kapitola vymezuje poruchy autistického spektra, definuje základní pojmy, klasifikaci, triádu možných problémových oblastí, ale také se zaměřuje na podporu komunikačních schopností u dětí s PAS. Třetí kapitola se zabývá obecným popisem alternativní a augmentativní komunikace (AAK), cílovými skupinami s významem užívání AAK, představuje řadu metod. V kapitole jsou také informace o diagnostickém procesu u dětí předškolního věku s PAS a popisují vybrané systémy AAK využívané u dětí s PAS. Poslední kapitola specifikuje předškolní vzdělávání, vymezuje oblast komunikace a podporu komunikativních kompetencí z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a představuje metody práce s dětmi s PAS.

1 KOMUNIKACE

„Komunikujeme od narození až do smrti. Komunikace nám pomáhá vytvářet vztahy s ostatními lidmi, poznávat věci a jevy kolem sebe, učit se novým věcem, hrát si, pracovat, ovládat a sdílet své emoce, předávat si informace. Bez možnosti komunikovat nemůžeme být dobrou součástí jakéhokoli sociálního prostředí“ (Skalová, 2021, str. 9).

1.1 Základní účel a definice komunikace

Komunikace pochází z latinského slova „communicare“, a znamená „činit něco společným, společně něco sdílet“ (in Vybíral: Psychologie komunikace, 2000). Při komunikaci dochází k přenosu informací či sdělování a sdílení společných obsahů. Je založena na vzájemné interakci mezi dvěma a více lidmi. Komunikovat můžeme nejen slovy, ale různými dalšími způsoby – mimikou, vzájemnými doteky, postojem těla, gestikou, navázáním očního kontaktu, intonací hlasu, ale i svým chováním (Skalová, 2021; Thorová, 2015). Komunikace je pro člověka velice důležitá, protože je to jedna z nejdůležitějších složek dorozumívání (Skalová, 2021; Klugerová, 2017; Vybíral, 2000).

1.2 Funkce komunikace

Za zakladatele systematické funkční lingvistiky je považován Michael Halliday (1925). Tento britsko – australský lingvista popsal sedm základních funkcí komunikace, které si dítě v ranném věku osvojuje.

Jedná se o těchto sedm funkcí (Halliday in Thorová, 2015):

- možnost sdělit vlastní potřeby - dítě dovede vyjádřit svá přání, svou myšlenku a požádat o pomoc;
- manipulace s druhou osobou - dítě má kontrolu nad chováním druhého a řídí ho;
- interakční, kontaktní - dítě navazuje kontakt s jinou osobou;
- osobní - dítě dovede vyjádřit své emoce, pocity, názory a osobní identitu;
- heuristická, výzkumná - dítě zjišťuje informace z okolního prostředí a doptává se;
- fantazijní - dítě se vyjadřuje na základě své fantazie, vtipů a příhod;
- znázorňující – dítě sděluje reálné informace z jeho okolí.

1.3 **Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči**

„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 30).

Fylogenetický vývoj vyjadřovacích schopností vychází původně od zvířat a postupně byl přejímán lidmi. První vznikaly zvuky, které byly vytvářeny hlasem, ale vyjadřovaly pouze pocity a projevovaly se jako reakce na bolest, radost nebo hlad. Nejprve zvuky vznikaly bez přítomnosti jiných osob, později byly vytvářeny účelově pro společenství a sloužily např. při svolávání, volání o pomoc, při varovných signálech apod. . Poté nastala fáze, kdy lidé začali zvuky vydávat za účelem sdělování myšlenek, a také získali schopnost vnímat a pochopit, co sdělují pomocí jiných zvuků (Bytešníková, 2012; Kutálková, 2009).

Ontogenetický vývoj je náročnější proces vývoje řeči u konkrétního jedince, který se vyvíjí už od novorozeneckého období, kdy se projevuje zejména křikem. S přibývajícímí měsíci života dítěte se z křiku stávají zvukové projevy, které začínají sloužit k uspokojování základních biologických potřeb. Je důležité myslet na to, že vývoj řeči je ovlivňován mnoha faktory – zejména hrubou a jemnou motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Zrakové vnímání hraje důležitou roli při odezírání ze rtů a napomáhá k osvojení správné artikulace a výslovnosti řeči. Velmi záleží také na sociálním prostředí dítěte. Dítě, které bude vyrůstat v rodině se špatnými výchovnými styly nebo s nedostatkem podnětů, může mít větší potíže v osvojování řečových schopností (Bednářová, Šmardová, 2015).

Zhruba od 2 let u dítěte můžeme sledovat zásadní rozdíl v komunikaci. Dítě má mnohem větší pasivní slovní zásobu než aktivní, ale zná už zhruba 200 – 300 slov (Langmeier a Krejčíková, 2006). Jeho řeč začíná mít správný rytmus a k tomu mu napomáhá spousta říkadel, básniček a písniček.

Mezi 2. a 3. rokem se začínají u dítěte objevovat první známky skloňování. Do slovní zásoby děti přidává další slovní druhy: zájmena, přídavná jména. Dítě utváří jednoduché věty, nastává první období kladení otázek typu „Co to je?“ Po 3. roce se přidává i otázka „Proč?“.

Ve 3 letech slovní zásoba dítěte dosahuje zhruba 1000 slov (Thorová, 2015; Kutálková, 2009). Dítě začíná utvářet jednoduchá souvětí. Dokáže pojmenovat běžné věci na obrázku, chápe pojmy „já, moje“, má zájem o obrázkové knížky, reprodukuje říkanky, dokáže říct své jméno, ale i jméno sourozence či kamarádů. Upřednostňuje verbální formu komunikace, rádo komunikuje a snaží se navázat jednoduchou konverzací (Bednářová, Šmardová, 2015).

Po 4. roce dítě dokáže vytvořit složitější věty. V komunikaci využívá souvětí, používá všechny slovní druhy, užívá minulý, přítomný a budoucí čas, obvykle užívá správnou gramatiku. Umí užívat nadřazených pojmů, poslouchá pohádky, chápe děj, spontánně vypráví podle obrázku, umí ukázat obrázek dle aktuální situace. Má zájem o konverzaci a spontánně informuje o svých zážitcích, pocitech a přáních, dokáže předat krátký vzkaz (Thorová, 2015; Kutálková, 2009; Bednářová, Šmardová, 2015).

V 5 letech dítě umí vysvětlit pojmy, chápe jednoduché vtipy, hádanky. Obvykle dokáže sestavit dějovou posloupnost a popsat ji, umí vytvářet protiklady, ale také slova stejného zvuku. Poznává a umí pojmenovat nesmysl na obrázku, dokáže převyprávět pohádku, rozumí pokynům. Z hlediska gramatiky umí rozpoznat nesprávně utvořenou větu a umí doplnit do příběhu slovo. Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá běžné konverzaci, dokáže navazovat spontánní konverzaci s dítětem i s dospělým. Umí dodržovat zásady a pravidla správné konverzace, formuluje otázky, smysluplně vytváří myšlenky, nápady a umí vyjadřovat své prožitky a pocity (Bednářová, Šmardová, 2015). Kolem 5. roku dítě začíná vnímat první a poslední hlásky ve slovech, později dokáže slova i rozložit na jednotlivé hlásky, ale také z hlásek poskládat slovo. Dítě začíná rozlišovat délky samohlásek, tvrdé a měkké slabiky pro následné využití při povinné školní docházce (Thorová, 2015; Kutálková, 2009). Od 5. roku se také začínají objevovat vývojově fyziologické dysgramatismy tzn., že dítě nesprávně využívá tvary slov (Thorová, 2015; Kutálková, 2009). V řečovém projevu dítěte mohou nastat problémy v oblasti fonemické diferenciaci, analýzy a syntézy, kdy se u dítěte mohou vyskytovat obtíže s výslovností některých hlásek. Nejvíce problematické hlásky u předškoláků jsou sykavky – měkké (Š, Ž, Č), tvrdé (S, Z, C) a především hlásky R a Ř (Bednářová, Šmardová, 2015).

Kolem 5. - 6. roku dítě zná 2500 - 6000 slov, ale záleží na individualitě každého dítěte. Mezi 5. – 7. rokem dozrává sluchové vnímání, které úzce souvisí se správným vývojem řeči (Thorová, 2015; Kutálková, 2009).

1.4 Prostředky verbální, neverbální a grafické komunikace

Verbální komunikace je zastřešující pojem pro lidskou činnost, která může být realizována mluvenou nebo psanou řečí - v grafické podobě čtením a psáním nebo prostřednictvím různých symbolů (jedná se o různé podpůrné znaky symboly nebo signály). Nejčastěji slouží k dorozumívání a sdělování si informací mezi sebou prostřednictvím jazykových znaků. Verbální komunikace je nejpřirozenější forma komunikace a jejím základem je slovo (Klugerova, 2017; Lipnická, 2013; Bytešníková, 2012).

Neverbální komunikace je veškerá komunikace, která není založena na významu slova, ale je založena na řeči celého těla. Neverbální komunikace je také často nazývána jako „*řeč emocí*“. Těmto mimoslovním projevům se učí dítě porozumět již od narození. Komunikaci může vhodně podporovat tempo řeči a zdůraznění informací. Neverbální řeč také může být nahrazována i různými ilustracemi či symboly. Dále umožňuje vyjadřovat emoce nebo interpersonální postoje a uskutečňuje sebevyjádření (Vybíral in Bytešníková, 2012).

Mezi jeden z prostředků neverbální komunikace patří mimika, která se vyjadřuje výrazy obličeje. Mimické projevy jsou velmi těžké a mnohdy nesrozumitelné pro jedince s poruchou autistického spektra (dále jen PAS). Řeč očí je zejména u jedinců s PAS mnohdy narušena a oční kontakt vůbec nebývá navázán. Často u jedinců s PAS také bývá využívána gestika při srozumitelnější domluvě v běžném denním režimu. Proxemika, nebo-li sdělování pomocí (ne)dodržování vzdálenosti a narušování osobního prostoru, může také u jedinců s PAS být problematictější. Mezi další prostředky neverbální komunikace řadíme řeč postoje a držení těla – posturiku, haptiku – sdělování dotykem, kineziku – řeč pohybů těla, paralingvistiku – vhodně zvolený tón hlasu, barvu hlasu nebo intenzitu hlasu (Klugerová, 2017; Bytešníková, 2012).

Do grafické komunikace patří především obrázky, piktogramy a symboly, které nám zlehčují a zpříjemňují dorozumívání. Využívají se zejména u dětí, ale také i v pozdějším věku. Forma grafické komunikace nám umožňuje nahradit verbální řeč u jedinců, kteří mají verbální projev na nízké úrovni a nestačila by jim na běžné dorozumění. Patří sem také grafické symboly, což jsou znaky, které nesou nějaký určitý význam. Mohou zobrazovat konkrétní věci,

ale také abstraktní pojmy. Setkáváme se s nimi většinou na veřejných místech a budovách, kde nám podávají pokyny, instrukce nebo varovné signály. Tyto symboly jsou však pro děti předškolního věku ještě obtížné a příliš abstraktní, a tak se využívají spíše u starších dětí (Mazánková, 2018).

1.5 Komunikace u dětí předškolního věku

U dětí dochází k zásadnímu rozvoji komunikace především v předškolním věku. Jazykové schopnosti stále zůstávají na úrovni odpovídající jejich mentálním schopnostem a nejčastěji se rozvíjí komunikací s dospělými či vrstevníky. Je důležité zmínit, že děti mohou být ve vývoji komunikace ovlivňovány i médii. Děti ve věku 3 – 6 let se často ptají na otázky typu „Proč?“ a „Jak?“. V tomto věku jsou děti velice zvědavé, chtějí se učit novým věcem a hledat nové souvislosti. Jejich otázky mohou být často rozmanité a většinou se týkají běžného dění. Některé otázky nás také mohou překvapit nebo zaskočit, ale častokrát se jedná pouze o to, že děti chtějí danou věc prozkoumat co nejvíce do hloubky a porozumět jí, a k tomu vede spousta dalších otázek (Vágnerová, 2021).

Autor Vygotskyj (in Průcha, 2011) vymezuje „zónu nejbližšího vývoje“, podle níž je dítě za podpory dospělého schopno dosahovat vyšších úrovní svých kognitivních schopností, než by dosahovalo bez této podpory. V případě rozvoje komunikačních aktivit dítěte to předpokládá, že dospělá osoba je vnímavá na aktuální stav komunikačních dovedností dítěte.

Komunikace u dětí je také ovlivňována přístupem rodičů. Většinou děti tíhnou spíše ke komunikaci s otcem než s matkou, protože otec na ně klade vyšší nároky, jeho slovník je pro ně více obohacující než slovník matky, která častokrát přizpůsobuje svoji řeč na úroveň dítěte (Průcha, 2011).

Jak už jsem výše zmiňovala, tak předškolní děti si zlepšují svůj verbální projev hlavně díky komunikaci s dospělými lidmi, učí se novým výrazům především v rámci daného kontextu, napodobují verbální projev dospělých a upevňují si gramatická pravidla. Dítě by mělo umět přizpůsobovat své komunikační dovednosti dospělému člověku, ale také dítěti a respektovat pravidla konverzace. Dále by mělo umět porozumět verbálnímu sdělení i vyprávět a sdělovat své zážitky. Z hlediska řečového vývoje je velmi důležitým poznávacím procesem tzv. egocentrická řeč. Egocentrická řeč bývá často spojena s proměnou myšlení a není

primárně určena pro jinou osobu. Dítě se v této fázi učí rozlišovat různé řečové funkce a teprve poté se jeho struktura projevu začne měnit. V praxi to vypadá tak, že dítě např. si při hře povídá samo pro sebe nahlas a až později přejde na úroveň vnitřní řeči, kterou si promítá pouze ve své mysli (Vágnerová, 2021).

Egocentrická řeč může mít tři různé varianty (Steinberg a Belsky in Vágnerová, 2021):

1. Expresivní – jedná se o slovní vyjadřování pocitů dítěte.
2. Regulační – dítě si samo řídí svá jednání a dává si určité návody, co má nebo nemá dělat.
3. Kognitivní – vyskytuje se při řešení problému a lepší orientaci v situaci. Většinou dítě předškolního věku komentuje své kroky při řešení úkolu a napomáhá mu to situaci lépe pochopit a do budoucna si ji více upevnit.

1.6 Narušená komunikační schopnost u dětí s poruchami autistického spektra

Jedna z nejvíce zasažených oblastí u dětí s poruchami autistického spektra je právě oblast řečová (Thorová, 2016). Dle Lechty (2008, s.51) dochází k narušení komunikační schopnosti tehdy, když dojde k narušení některých jazykových rovin: foneticko – fonologické, morfologicko - syntaktické, lexikálně - sémantické nebo pragmatické. Narušená komunikační schopnost zasahuje „*verbální i neverbální, mluvené i grafické formy interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složky*“. Narušená komunikační schopnost může být primárním symptomem u dítěte, ale také může být symptomem jiného dominujícího postižení, onemocnění nebo poruchy. Jestliže je symptomem jiného dominujícího postižení (v našem případě u dítěte s poruchami autistického spektra), mluvíme o tzv. symptomatických poruchách řeči. Osoby s touto poruchou mají většinou zasažené všechny jazykové roviny, a proto se jejich řeč nevyvíjí běžným způsobem, ale dochází mnohdy pouze k neverbální komunikaci, vokalizaci, žvatlání nebo echolálii. Podle typu autismu se může jednat i o verbální napodobování, ale k funkční verbální komunikaci dochází velmi zřídka, proto se snažíme rozvíjet řeč alternativním nebo augmentativním způsobem (Richman, 2008). Paul (in Thorová, 2016, s. 100) uvádí že „*zhruba polovina dětí s poruchou autistického spektra si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům*“. Nejméně zasaženou řečovou oblast mají lidé s Aspergerovým syndromem. Jedinci s autismem komunikují úplně odlišným způsobem než běžná populace, tudíž jejich komunikace pro nás je velmi nápadná. Mají

problémy s navazováním očního kontaktu, ale také s navazováním kontaktu sociálního. Velké problémy mají při přijímání komunikačních signálů, častokrát neumějí porozumět emocím druhých osob a správnému sdělení. Své komunikační problémy nahrazují odlišnými projevy, nápadným a nezvyklým chováním (Novotný, Opekarová in Klugerova, 2017). Více si komunikaci u dětí s poruchami autistického spektra přiblížíme v následující kapitole.

2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je jeho osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá“ (Sinclair in Thorová, 2016, s. 31).

2.1 Vymezení pojmu

Prvotní vymezení pojmu autismus použil americký psychiatr Leo Kanner, který si všiml nepřiměřeného chování u skupinky dětí. Odlišné a zvláštní projevy považoval za příznaky specifické samostatné poruchy a označil je pojmem tzv. časný dětský autismus. Tento pojem vznikl z řeckého „autos“, což v překladu znamená „sám“. S pojmem autismus nepřišel poprvé Leo Kanner, ale Eugen Bleuler, který tento pojem použil už v roce 1911 z pozorovaných příznaků schizofrenních pacientů (Thorová, 2016).

Strunecká (2016, s.15) ve své publikaci uvádí, že *„autismus tedy považujeme za vývojovou poruchu, která se projevuje zpomalením a narušením rozvoje sociálních interakcí, problémy s komunikací a zvláštnostmi v chování“*.

Autorky Hillová a Frithová (in Komárek, 2004, s.17) *„definují autismus jako vývojové onemocnění charakterizované, jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy“*.

Richman (2008, s. 15) tvrdí, že *„autismus je pervazivní vývojová porucha, která ovlivní všechny oblasti postiženého“*. Děti s touto problematikou mají zasažené tři oblasti, které jsou pro autismus charakteristické. Jedná se o kvalitativní postižení v oblasti sociálních vztahů, kvalitativní postižení v komunikaci, o repetitivní a stereotypní vzorce chování a zájmů.

2.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Klasifikací a problematikou pervazivních vývojových poruch se zabývá Světová zdravotnická organizace (WHO), která vydala v roce 2018 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 11) s přeformulovanou strukturou, rozšířeným a detailnějším obsahem. Poruchy autistického spektra jsou vymezeny ve skupině *Duševních, behaviorálních*

a neurovývojových poruch (6A), v kategorii *Porucha autistického spektra* pod označením 6A02. Dle MKN – 11 „*Autismus narušuje osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, pracovní nebo jiné důležité oblasti fungování*“. MKN – 11 uvádí specifické subtypy poruch autistického spektra (6A02 Autism spectrum disorder; Thorová, 2022):

- 6A02 Porucha autistického spektra;
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka;
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem;
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem;
- 6A02.4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka;
- 6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka.

Dále se touto problematikou zabývá Diagnostický a statický manuál duševních poruch (DSM – 5) vydaný v roce 2015 Americkou psychiatrickou asociací (Thorová, 2016). V klasifikaci DSM – 5 (2015) tuto problematiku nalezneme pod termínem „*porucha autistického spektra*“ 299.00 (F84.0). Poruchy autistického spektra jsou rozčleněny podle diagnostických kritérií znaky A – E. V kategorii A jsou zahrnuty deficity v sociální komunikaci a sociální interakci. Tyto deficity se projevují narušením sociálně – emoční reciprocity, narušením neverbální komunikace a narušením schopnosti navazovat a udržovat vzájemné vztahy či přizpůsobení chování různých sociálních kontextů. V kategorii B jsou zahrnuty značně omezené receptivní vzorce chování, zájmů a aktivit, které se projevují stereotypními nebo repetitivními činnostmi. Dochází zde i k rituálním vzorcům chování. Kategorie C definuje začátek obtíží od raného vývoje. Podle kritéria D zasahují příznaky do důležitých oblastí života a zhoršení sociálního, pracovního nebo jiné důležité oblasti fungování. Kritérium E říká, že uvedené příznaky nelze přičíst poruše intelektu nebo celkovému vývoji opoždění (Thorová, 2016; Raboch, 2015).

2.3 Triáda možných problémových oblastí dětí s PAS

Dle současné medicíny jsou poruchy autistického spektra definovány jako časně poruchy vývoje mozku s neurobiologickým základem. K tomu, abychom mohli stanovit

diagnózu PAS, se většinou vyžaduje triáda klinických příznaků: poruchy v sociálních interakcích, poruchy v komunikaci a hrách, omezené či stereotypní chování a zájmy (Strunecká, 2016).

2.3.1 Interakce a sociální chování

Projevy sociálního chování u dětí s PAS se stávají čím dál více odlišnými. Thorová (2016, s. 65) uvádí, že „s pozitivním nastavením k sociální interakci se již dítě narodí. Každým měsícem přibývají nové sociální dovednosti. Více než polovina rodičů nezaznamenala před prvním rokem věku v chování žádné odlišnosti“. Můžeme také říci, že sociální intelekt je vždy ve velkém deficitu vůči mentálním schopnostem jedince s PAS.

Nejčastější problémy jsou v navazování kontaktu s lidmi, i se svými vrstevníky. Narušení bývá i v navazování očního kontaktu. Mohou mít problémy s porozuměním výrazu obličeje a s reakcí na přirozená gesta lidí. Raději bývají o samotě, než aby se zapojovali do kolektivu. Projevují minimální snahu při herních činnostech i dovednostech, vyhýbají se kolektivu – většinou si „hrají“ o samotě, respektive spíše přenáší hračky, nebo je radí za sebe, protože si přirozeně hrát neumí. Velmi důležité je pozorovat jejich sociální chování. Zaměřujeme se na to, jestli projevují radost z nějakých předmětů, nových hraček, zda jiné děti pozorují, nebo se mezi ně chtějí zapojit. Také bychom se měli zaměřit na to, jestli mají radost z přítomnosti ostatních lidí, zda-li jim vyhovují skupinové činnosti/ hry, jaké jsou jejich reakce a na základě toho vyhodnocovat situaci (Richman, 2008; Hrdlička, Komárek, 2004).

Lorna Wingová popsala čtyři typy sociální interakce u jedinců s poruchami autistického spektra (in Thorová, 2016, s. 65): typ osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní, formální/ afektovaný. Způsob sociální interakce nezůstává stálý, ale v průběhu života se může měnit a jednotlivé typy se mohou prolínat. Thorová (2016) k těmto čtyřem typům sociální interakce ještě přidává pátý: typ smíšený – zvláštní.

Vymezení typů sociální interakce (Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2016):

- typ osamělý - je to spíše samotář, nevyhledává sociální hru, vyhýbá se očnímu kontaktu, nemá potřebu se chodit mazlit, naopak se fyzickému kontaktu vyhýbá,

ale občas se mu nějaké doteky mohou líbit, např. lechtání, houpání. Nevyhledává sociální kontakt, nemá zájem o komunikaci a má snížený práh bolesti.

- Typ pasivní - nevyhýbá se kontaktu, ale ani ho nevyvolává, neumí projevovat své pocity, radost, empatii a potřeby. Těší se ze sociálního kontaktu, může se pasivně zapojovat do hry s vrstevníky, avšak neumí se do hry zapojit aktivně a navázat kontakt. Sociální komunikaci využívá pouze k uspokojení základních biologických potřeb. Poruchy v chování nejsou tak časté.
- Typ aktivní – zvláštní - je velmi spontánní v sociální interakci, dochází k sociální dezinhibici a nechápe dodržování intimních vzdáleností. Má sociálně velmi problematické chování, má pervazivní a ulpívavé dotazování a projevují se u něho myšlenkové a řečové perseverace. Má problémy s porozuměním pravidel společenského chování, navazuje oční kontakt bez jakéhokoliv smyslu, někdy se pojí i s hyperaktivitou. Rád dělá jednoduché sociální rituály.
- Typ formální, afektovaný - projevuje se u osob s vyšším IQ. Má velmi dobré vyjadřovací schopnosti, ale jeho řeč je velmi zdvořilá a formální, může na nás působit dojemem slovníku. Má rád společenské rituály, nemá rád porušování pravidel – může docházet až k afektům. Většinou informace bere doslovně a nechápe vtipy a má potíže s ironií. Může se u něho projevovat odtažitě chování i vůči jeho blízkým.
- Typ smíšený – zvláštní - prolínají se zde prvky všech výše zmíněných typů. Chování bývá často nepředvídatelné a proměnlivé. Velmi záleží na prostředí, na tom, v které se nachází situaci a s kým navazuje kontakt. Má tedy velké výkyvy v kvalitě navázání kontaktu, většinou bývá méně problematické chování vůči rodičům. Často užívají imitování či naučené fráze, které pak opakují po dospělých. Jeho projevy v sociální interakci mohou hodně klamat – projevuje se nezájem, který může být propojený s milým úsměvem a souhlasem, proplétaný naučenými dotazy a tím pádem i živím zájmem o kontakt v problematice témat, které ho zajímají. Může také klamat striktním dodržováním pravidel.

2.3.2 Komunikace

Komunikaci můžeme rozdělit na dvě hlavní složky způsobu dorozumívání – verbální a neverbální. Verbální komunikace je hodně obsáhlá a bohatá a zjišťujeme v ní vývojovou úroveň řeči obvykle pomocí vývojových škál. Nejčastěji sledujeme to, jestli se dítě domluví ve větách nebo, jestli využívá pouze zvuky. Dále můžeme sledovat, jakou má slovní zásobu, kolik

využívá slov při běžné komunikaci, a to jsou všechno ukazatele, podle kterých se dále řídíme. Dítě s poruchami autistického spektra má mnohdy zasaženou verbální řeč a vyvíjí se mu mnohem pomaleji než se u dětí běžně děje. Někdy se však nemusí ani na úroveň komunikace běžné populace dostat, a i jedinec v dospělosti může hovořit jako malé dítě. V komunikaci si můžeme všimnout především echolalií, což znamená, že dítě opakuje nějaká slova nebo věty stále dokola. Dalším projevem může být monotónní řeč bez intonace, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích jazyka, častokrát nechápou pravý význam zájmen a užívají je chybně a rozumí pouze konkrétním pojmenováním. Abstraktní pojmy jsou pro ně velmi těžké (Richman, 2008; Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2004).

Obtíže ve verbální komunikaci můžeme dle Thorové (2016, s. 107) rozdělit do pěti jazykových aspektů, v kterých se porucha vyskytuje:

- Fonetika - jedná se o zvukovou stránku řeči. Dítě vůbec nemluví, nebo je řečový vývoj hodně pod jeho mentální úroveň. Rozumí pouze krátkým pokynům, častokrát dvoustupňové pokyny už nezvládne. Může se stát, že mi dítě nebude vůbec rozumět a ani mluvit, nebo může verbálně mluvit, ale jeho řeč je natolik nesrozumitelná, že mu okolí nebude rozumět;
- Prozódie - mají velké obtíže s intonací, melodií, přízvukem, rytmem a rychlostí řeči. Můžou mít příliš vysoko postavený hlas, nebo moc nízko. Jejich řeč nám může připomínat robotické vyjadřování. Nepoužívají modulaci hlasu, takže jejich hlas působí monotónně. Můžou mluvit velmi krátce, „vyštěkávat“ slova, ale také mohou mluvit zpomaleně a dlouze. Mají potíže s prozodickými signály, nevidí v tom rozdíl, a proto většinou ani neporozumí;
- Syntax - ve slovech či větách užívají tzv. agramatismy. Zaměňují slovesa, častokrát o sobě mluví ve druhé nebo třetí osobě, mají potíže se skloňováním, se správnými rody, ale i časy. Vyskytuje se echolalie, mají sklony k používání infinitivů, ve větách vynechávají předložky a spojky. Obvykle mají malou slovní zásobu a jejich učení se rodnému jazyku vypadá jako učení se cizímu jazyku;
- Sémantika - zabývá se významovou stránkou jazykových jednotek. Mají problémy s chápáním významů slov, neporozumí obecnému významu např. bota – může být více druhů bot, oni si to vůbec nedokážou spojit. U jedinců s těžší poruchou může docházet ke slovnímu „salátu“, kdy vyvozují nesmyslně slova, úryvky z básniček, reklam, pohádek apod., která nemají přidáný význam

v komunikaci. Projevuje se u nich echolalie – může být odložená (až po delším časovém úseku) nebo bezprostřední (okamžitá). Často dochází k autostimulaci – verbální rituály, nepřiměřené otázky atd. . Typickou abnormalitou je také tzv. literární přesnost, kde osoby s PAS chápou výrazy doslovně. Nerozumí nadsázkám, ironii nebo žertům, nechápou mnohovýznamovost slov a mohou mít problémy s porozuměním a užíváním homonym.

- Pragmatika - dochází k nepochopení společenského významu konverzace. Využívají nevhodné projevy chování i nevhodné otázky, mají komplikace při vykaní a tykání. Častokrát ulpívají na tématech a neberou ohled na posluchače. Obecně mají potíže s celým procesem konverzace (zahájení, předávání si slova, plynulost a návaznost konverzace, ukončení).

Důležitou součástí hlavní složky je také neverbální stránka komunikace. V ní sledujeme především jakým způsobem je dítě svůj deficit v opožděném vývoji řeči schopno nahrazovat a kompenzovat prostředky neverbální komunikace. Všimáme si především, jestli dokáže navázat při komunikaci oční kontakt, jestli dokáže ukázat na předmět, který by třeba chtělo, popřípadě se na něj podívat, zda-li umí vyjádřit pokývnutím hlavy souhlas či nesouhlas a jak je schopno vyjadřovat své potřeby a přání svému okolí. Po celou dobu si také všimáme užívání gest, mimiky. Dítě s PAS je schopno naučit se komunikovat skrze gesta, ale mnohdy ta komunikace není plynulá. Mimika bývá často nepřiměřená situaci, mnohdy mají neutrální výraz, umí ztvárňovat málo emocí. Úsměv v sociální interakci mnohdy úplně chybí (Thorová, 2016; Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2004).

2.3.3 Představivost, zájmy, hra

Rozvoj nápodoby je jednou z podstatných součástí vývoje představivosti. Představivost se s věkem rozvíjí, ale u dětí s PAS tomu tak není a dochází k narušení této složky. „*Narušená schopnost imitace a potažmo symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a celého vývoje. Narušení představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte vliv v několika směrech*“ (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2004, s.81). Dochází ke stereotypním vzorcům chování, ale také k ulpívání na konkrétních zájmech, aktivitách nebo činnostech.

Stereotypní vzorce chování se mohou projevovat plácáním rukou, tleskáním, kolébáním a otáčením těla, grimasováním, třepetáním rukou, které si u toho prohlíží. Většinou

ho zaujmou, nebo je přímo fascinován zrakovými podněty jako jsou např. světla, stíny, třpytivé věci, které dokáže pozorovat dlouho, ale také může být fascinován pohybem, např. třepetáním klíčů, pozorováním tekoucí vody, papíry, otevíráním či zavíráním dveří apod. . Dítě s PAS rádo přesypá nebo přelévá věci. Neumí si správně hrát s hračkami. Častokrát hračky pouze přenáší, řadí za sebe (např. auta), třídí je dle určitého kritéria, vytváří z nich ornamenty a nevyužívá správně jejich funkci. Velmi často se stává, že ulpí na jednu nebo dvě hračky, které si bere neustále dokola a pokud se snažíme o změnu, tak dochází k problémovému chování, které se projevuje křikem, agresivitou nebo třeba i sebezraňujícími sklony, např. bouchání hlavou o zeď, o zem apod. . Jeho projev také může být pasivní z toho důvodu, že dítě nespolupracuje vůbec, ani na základě své úrovně, kterou běžně zvládne. Jak už jsme výše zmínili, dítě má problémy s imitací a neumí napodobovat, ani ve své hře, vzorce dospělých. Co se týče médií či televize, tak mnohdy neprojevuje zájem ani o pohádky, ale může vyžadovat pouštění nějaké pohádky stále dokola. Více může dávat přednost reklamám, nebo nějakým televizním pořadům, např. Sazka, Risk, Kolotoč, z důvodu toho, že děti s autismem mají velmi často rády čísla (Thorová, 2016).

2.4 Podpora komunikačních schopností u dětí s PAS

Ze všeho nejdůležitější je navázání očního i fyzického kontaktu s dítětem a napojením je na sebe. Dále se dítě musí cítit v bezpečí, aby bylo v klidu a nezačalo se projevovat negativním chováním. Pokud to dítě zvládne, tak u něj můžeme začít rozvíjet a podporovat komunikační schopnosti. Na podporu komunikace můžeme využívat různé pomůcky, předměty, hry, libé činnosti, ale především systémy alternativní a augmentativní komunikace, kterými se zabývám v následující kapitole.

Abychom mohli u dítěte rozvíjet komunikaci, tak musíme dobře zvolit nejprve motivaci. Motivovat můžeme třeba činnostmi, aktivitami nebo pochutinami, které má dítě rádo. Pokud je dítě vhodně namotivováno, máme ho získané, tak můžeme přejít k samotnému procesu rozvoje komunikace. „*Vždycky nejprve zhodnoťme schopnosti dítěte, jeho aktuální komunikační potřeby, ale i naše vlastní možnosti. Pro začátek je lepší zvolit menší kroky, na kterých začneme budovat celý komunikační systém* (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021, s. 49). Je důležité, abychom dítěti nechávali dostatek času, aby mohlo dle svých individuálních potřeb zpracovat podnět a reagovat na něj.

Při komunikaci s dítětem můžeme např. ukázat obrázek, můžeme přidat i gesto a verbálně ho pojmenovat. V tomto případě se z dítěte stává pasivní pozorovatel a šance na

osvojení pojmu nejsou tak velké, jako když si pojem osvojí prostřednictvím komplexního smyslového zážitku, kdy mu můžeme např. napustit nádobu s vodou a nechat ho se v ní cákat. Činnost můžeme u toho komentovat, dítě zapojuje sluch, protože slyší náš komentář, ale také vodu. Zapojuje také zrak, protože má před sebou nádobu s vodou, možná si všímá i našich gest a také vodu omílá ve svých rukou kdy zapojuje hmat. Když se dítě v nádobě bude dostatečně cákat, tak se mu může dostat voda i do obličeje a zapojuje tím chuť a čich, ale také vnímá teplotu vody (tematické čítí). U této činnosti také musí zaujmout nějaký postoj a určitou polohu těla, aby se mohl lépe ponořovat do vody. Tato činnost dítěti přivede pozitivní emocionální zážitek, ale také díky komplexnímu prožitku si lépe osvojí pojem. Z tohoto plyne, že díky komplexnímu prožitku můžeme dítě lépe podpořit v rozvoji komunikace, než když mu budeme ukazovat pouze obrázky, které bude pasivně zpracovávat (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021).

Nejčastěji se ze systému alternativní a augmentativní komunikace u dětí s PAS na rozvoj komunikace využívá Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), gesto či znak do řeči, které se dle potřeb dítěte i navzájem kombinují.

3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

„Vždycky když přemýšlíme o komunikaci s dítětem, přemýšlejme zároveň o tom, co dělá rádo, co ho těší, co mu chutná, na jaké pohádky se rádo dívá, kdo jsou jeho oblíbené osoby, koho či co rádo navštěvuje – tedy o čem by si s námi chtělo povídat. Schopnost účinné komunikace znamená i schopnost zvolit, co chci sdělit. Nabídneme-li dítěti příležitost vnímat slova společně s gesty, děláme mnohé pro podporu jeho komunikačních kompetencí – ať už se jedná o porozumění, nebo možnost aktivního vyjádření“ (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021, s. 51, 61, 65).

3.1 Vymezení základních pojmů a pojetí AAK

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) vychází z „*angl. alternative and augmentative communication*“ (Hanáková in Kroupová a kol., 2016, s. 397). Alternativní komunikační systém má plně nahrazovat mluvenou řeč, zatímco augmentativní komunikační systém má podporovat a rozšiřovat již vzniklou řeč, která ale není dostatečně srozumitelná pro běžné dorozumívání a snaží se „*zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování*“ (Janovcová, 2004, s.16; Mazánková, 2018). Tento pojem zastřešuje všechny způsoby dorozumívání. AAK systémy se snaží přechodně nebo trvale kompenzovat a minimalizovat komunikační deficit u osob se zdravotním postižením. Můžeme ji považovat za reedukační, rehabilitační a kompenzační prostředek při rozvoji komunikace u osob s výrazně narušenou či narušenou komunikační schopností (Bendová, 2014). Napomáhá především výše zmíněným osobám překonat jejich komunikační bariéru a umožnit jim snadnější a pro ně mnohem jednodušší způsob při běžném dorozumívání (Mazánková, 2018).

Cílem AAK je, aby se jedinec s narušenou komunikační schopností mohl stát rovnocenným partnerem na základě podpůrného nebo náhradního komunikačního systému a docházelo tak ke stimulaci řeči, ale také k podpoře sociální interakce, vývoji, pocitu sebedůvěry ale i k minimalizaci frustrujících stavů (Bendová, 2014; Janovcová, 2004).

3.2 Cílová skupina a význam využití AAK

Jak už bylo zmíněno v předchozí podkapitole, tak cílovou skupinou při využívání systému AAK jsou především osoby s výrazně narušenou komunikační schopností nebo s narušenou komunikační schopností, které potřebují jistou míru podpory v komunikaci na základě různě stanovených diagnóz. Pro nás jsou momentálně cílovou skupinou děti s diagnostikovanými poruchami autistického spektra, které jsou nejdůležitější složkou této práce. Mezi další uživatele systému AAK ale můžeme řadit například jedince s vrozeným postižením, a to kupříkladu s mozkovou obrnou, mentálním postižením, kombinovaným postižením. Dále tyto systémy můžeme využít u jedinců se získaným postižením, které vzniklo z důvodu různých mozkových příhod, neurologických onemocnění či úrazech mozku apod. (Šarounová a kol., 2014; Mazánková, 2018).

Význam využití AAK u dětí s poruchami autistického spektra má mnoho pozitivních výhod. Mezi tu nejdůležitější patří to, že si musíme uvědomit, že tento systém u dítěte s PAS nezavádíme jen pro podporu aktivního dorozumívání, ale právě pro porozumění řeči, pochopení a vnímání světa okolo nich (Šarounová a kol., 2014). Mnohdy dítě své okolí vůbec nevnímá, je uzavřené v tom svém světě, ale když se nám podaří se na něj napojit a ukázat mu, že od nás bude mít nějakou jistotu, motivaci a že se třeba domluví s ostatními osobami, tak s námi bude chtít spolupracovat. Zavedení AAK do běžného režimu také napomůže ke snížení frustrace a nepochopení, dojde ke snížení nevhodného či agresivního chování a nebudou třeba tak často propukat záchvaty vzteku. Dítě nebude muset mít obavy z toho, že ho nikdo nepochopí. Tímto systémem dáváme také dítěti možnost a podporujeme svobodnou volbu jeho výběru. Většina dětí se spokojí s tím, co dostanou od dospělého člověka, protože neznají jinou možnost (Mazánková, 2018; Mirenda in Bondy, Frost, 2007). My se ale snažíme jejich volbu podpořit a ukázat jim správný směr. Samozřejmě i tento komunikační systém skrývá i nevýhody. Hlavní nevýhodou je, že daný systém ještě není tolik rozšířený a zná ho menší skupina lidí a širší veřejnost se ještě alternativní a augmentativní formu komunikace tolik nenaučila akceptovat, ale spíše vzbuzuje pozornost ve špatném slova smyslu. O systémech AAK koluje ještě spousta předsudků, např. že rozvoj řeči určitě nepodporuje, ale naopak že způsobuje zablokování přirozenému rozvoji řeči apod. . Spousta odborníků či rodičů má myšlenku, že buď dítě může být uživatelem AAK a může u něho být podporován náhradní komunikační systém, nebo může být rozvíjeno pod logopedickou péčí, kde se soustředí na mluvenou řeč. Opak je pravdou.

Důležité je, aby využívání systému AAK bylo propojeno s logopedickou péčí a komunikace se u dítěte rozvíjela oběma způsoby (Šarounová a kol, 2014; Mazánková, 2018).

3.3 Metody AAK s pomůckami

V první řadě je důležité si říct, že metod s pomůckami je mnohem více než metod bez pomůcek. Metody s pomůckami dále můžeme rozdělit na technické a netechnické. Mezi netechnické pomůcky spadají obrázky, fotografie, předměty, grafické symboly, komunikační tabulky, komunikační knihy, zážitkové deníky, prostě vše, co je nám běžně dostupné a samozřejmě jsou finančně mnohem dostupnější a nemohou se nám porouchat (Šarounová, 2014; Bazalová, 2017). Mezi technické pomůcky spadají veškeré pomůcky, které potřebují ke svému provozu elektrický proud, potřebují pravidelně dobíjet, použití vyžaduje nácvik ovládní. K jejich pozitivům patří hlasový výstup, který umožňuje jak jedinci, který využívá AAK, tak komunikačnímu partnerovi, mnohem rychlejší, efektivnější komunikaci a může to pro dítě být motivací. Patří sem tedy různé pomůcky s hlasovým výstupem, počítače – k nim nepochybně patří i alternativní pomůcky pro snadnější možnost ovládní, různé tlačítkové pomůcky, software a jednoznačně tablety (Bondy a Frost, 2007; Šarounová, 2014).

Netechnickými pomůckami se budeme zabývat v následující podkapitole Klasifikace vybraných systémů AAK využívajících u dětí s PAS, ale nyní se ve stručnosti zaměříme na pomůcky technické.

Jak už jsme si výše zmínili, mezi technické pomůcky spadají pomůcky s hlasovým výstupem. Jedná se o nejčastější typ komunikátoru, který se ovládá pomocí stisknutí tlačítka s obrázkem, piktogramem či písmenem a dítěti tak pomáhá si uvědomit, že obrázek přenáší komunikační sdělení. Ovládní tlačítka se dá přizpůsobit dle motorických schopností dítěte. Tato pomůcka je vhodná pro mladší děti, mohou je využívat např. v podobě hraček ovládaných spínači nebo ozvučených knih (Jarolímová in Mazánková, 2018; Janovcová, 2003).

Počítače jsou další pomůckou s přijatelnou cenou, kterou lze u dětí využívat. Na počítače jsou u nás už delší dobu dostupné komunikační softwary, ale počítač / notebook není pro běžné dorozumívání moc praktický. Je těžký, není tak skladný, nemá tak velkou výdrž baterie a manipulace s ním je složitější. Není vhodný k rychlé komunikaci. Z hlediska motorických schopností lze využít speciální pomůcky k ovládní jako jsou např. dotykové obrazovky, velkoplošné klávesnice, speciální počítačové myši – TrackBall, joystick, myš

ovládaná ústy, adaptéry a spínače, ovládání hlavou nebo ovládání očima (Šarounová, 2014; Jarolímová in Mazánková, 2018).

Pro děti s postižením jsou speciálně vytvořené softwary k usnadnění komunikace. Softwary můžeme mít komunikační, výukové nebo pro usnadnění fyzického přístupu k počítači (Šarounová, 2014). Tyto programy můžeme ještě rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří programy, které jsou určené pro přímou komunikaci. „*Jde o různé komunikační tabulky na obrazovce počítače, které lze přizpůsobit velikostí i počtem políček a obrázky. Na obrazovce se pohybuje barevný rámeček, který se stiskem vypínače zastaví a hlasovým výstupem přečte symbol v rámečku.*“ Druhou skupinu tvoří programy, které jsou určené k výrobě komunikačních materiálů. Jedná se především o program SymWriter, Boardmaker a ACKeybord, v kterých je už vytvořena databáze hotových symbolů, které už pouze vkládáme do předpřipravené tabulky a vytváříme tak komunikační tabulku. Výhodou je, že tyto programy podporují i vkládání vlastních fotografií (Jarolímová in Mazánková, 2018, s.114). Mezi další komunikační programy můžeme zařadit dále český počítačový program Altík nebo britský software Grid 2.

Tablety patří mezi nejmodernější pomůcky v oblasti AAK. Tablety mají spoustu výhod, mají dotykový displej, jsou přesné, mají už dobrou výdrž baterie, prodávají se k nim ochranná pouzdra, která tablet chrání před poškozením a můžeme v nich snadněji upravit možnost alternativní komunikace dle individuálních potřeb jedince. Cenově jsou mnohem dostupnější než ostatní technické pomůcky. Existují tři druhy tabletů a je potřeba vyřešit, pro koho tablet pořizujeme a jaké programy na něho chceme instalovat. Pro děti s poruchami autistického spektra tablet budeme více využívat na vzdělávací programy než na komunikaci jako takovou (Šarounová, 2014).

3.4 Metody AAK bez pomůcek

Mezi metody bez pomůcek se řadí užívání prostředků neverbální komunikace – mimika, oční kontakt, gestikulace i přirozená gesta. Těmito pojmy jsme se ale více zabývali už ve výše zmíněné kapitole „Komunikace“. Do metod bez pomůcek se řadí především manuální znaky, kterým je třeba se učit (Janovcová, 2004). Učení se gestům při dorozumívání je výhodou v tom, že jsou rychlá, jsou vidět na dálku a jedinec s sebou nemusí nosit například velkou

komunikační knihu a listovat v tom a hledat obrázky. Jedinec tak může bezprostředně komunikovat a vstupovat do komunikace (Metody a postupy AAK, b.r.). Do systému využívajících manuálních znaků, který se u nás nejčastěji využívají, patří tyto tři: Makaton, Znak do řeči a znaky podle Anity Portmann (Šarounová a kol., 2014).

Z těchto tří systémů si okrajově zmíníme pouze Makaton a znaky podle Anity Portmann. Více se ale budeme zabývat znaky do řeči v následující podkapitole s názvem Klasifikace vybraných systémů AAK využívajících u dětí s PAS.

Makaton je komunikační program, který je založený na manuálních znacích a symbolech, jež je využíván především v anglosaských zemích. Makaton je také mezinárodně užívaný systém. Má svůj vlastní slovník obsahující 350 slov sestavených do osmi úrovní podle náročnosti pojmů, devátý stupeň se sestavuje dle individuality a potřeb jedince. Znakování je doplňováno o mimiku a také o mluvenou řeč. Ve větě jsou zaznamenávány pouze klíčová slova (Janovcová, 2004; Šarounová a kol., 2014).

Dále dle Šarounové (Šarounová a kol., 2014), která píše o systému znaků podle Anity Portmann, je zřejmé, že systém je postavený na obdobném principu jako Makaton či Znak do řeči. U nás je systém známý a dostupný pouze na CD a u dětí s autismem se ani nevyužívá, je pro ně moc komplikovaný a nerozumí mu.

3.5 Klasifikace vybraných systémů AAK využívajících u dětí s PAS

Znak do řeči (ZDŘ)

Znak do řeči využívá přirozenou řeč těla tzn. gesta a mimiku. Pomocí těla můžeme vyjádřit až 80 % nejrůznějších sdělení, pocitů či našich přání. „*Znak do řeči není znakovou řečí, ale kompenzačním prostředkem, tj. doplňkem řeči pro jedince s narušenou komunikační schopností, zejména v expresivní složce řeči.*“ ZDŘ má rozšiřovat komunikativní dovednosti, nikoliv zahltit uživatele několika znaky a nepodporovat u něj verbální projev. Poskytuje jim podporu percepce i exprese (Janovcová, 2004, s. 22). Ve ZDŘ se využívají jednotlivé znaky ze znakového jazyka neslyšících, jedná se o slova nebo jednoduché fráze. Jednotlivé znaky jsou v příručce rozděleny do jednotlivých okruhů. Aby nácvik byl efektivní, je třeba ho zařazovat

do běžného dne jedince i do každodenních aktivit a neustále znaky upevňovat (Kubová, Škaloudová in Šarounová a kol., 2014).

Přirozená gesta

Přirozená gesta jsou projevy našeho vrozeného chování, která využíváme běžně v rámci komunikace, aniž bychom si to uvědomovali. Spoustu studií ukazuje také na to, že když doprovodíme verbální projev ještě gesty, tak posluchače dokážeme více zaujmout. „*Gestem zdůrazňujeme smysl sdělení.*“ Přirozená gesta se objevují už od malička a dítě, které ještě nemluví, tak mu gesta napomáhají právě k dorozumění, tím že ukazuje na věci, které potřebuje nebo třeba natahuje ruce na ten daný předmět (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021, s.17).

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

Vychází z programu PECS (The Picture Exchange Communication System), který vytvořili američtí velmi známí odborníci z oblasti alternativní komunikace – Lori A. Frost a Andy Bondy. Mají mnoho shodných postupů, ale VOKS je přizpůsobený našim podmínkám (Šarounová a kol., 2014).

Oba systémy jsou postaveny na stejných principech (Knapcová, 2018, s. 9):

- vysoká motivace – konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta;
- smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje;
- podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů;
- podpora nezávislosti uspořádáním lekcí (pozdější zařazení otázky: „Co chceš?“).

Cílem tohoto systému je především velmi rychlé získání funkčních komunikačních dovedností s cílem pochopit, proč je důležité komunikovat. Uživatele tohoto systému vedeme k samostatnosti a k iniciativnímu přístupu. Snaží se o to, aby byl tento způsob komunikace co nejvíce efektivní v používání v běžném prostředí klienta. VOKS je určen především pro jedince s PAS, můžeme ho zavádět v každém věku a zohledňuje jejich specifické problémy v komunikaci. Jedná se především o problémy ve verbální komunikaci, ale také problémy s navazováním jakýchkoliv sociálních kontaktů. Struktura metodiky je rozdělena do dvou částí. V první části se zaměřuje na přípravné práce a v druhé části na výukové a doplňkové lekce

VOKS. „Důležitým předpokladem úspěšného zavedení komunikačního systému VOKS je přesné dodržování postupů. Instrukcí a pokynů. Proto by každému nácviku měla předcházet důkladná příprava“ (Knapcová, 2018, s. 11). „Předpokladem pro úspěšné zvládnutí metodiky je schopnost dítěte porozumět tomu, k čemu určitý předmět slouží“ (Jarolímová in Mazánková, 2018).

Strukturované učení

Jedná se o celistvý speciálně pedagogický přístup, který je přizpůsobený specifickým potřebám a stylu vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra. „Metodika strukturovaného učení vychází především z celoživotní podpory lidí s autismem, z programu péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými problémy v komunikaci TEACCH® (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children).“ Strukturované učení má své principy, které stavějí na „zmírňování a odstraňování deficitů jedinců s PAS“ a zároveň rozvíjejí jejich silné stránky. K principům strukturovaného učení patří individualizace, vizualizace, strukturalizace a motivace. U strukturovaného učení se využívá struktura prostoru, struktura času a struktura činností (Jarolímová, 2021).

Vizuální komunikace - piktogramy, fotografie, obrázky, předměty

Vizuál je vše, co můžeme zobrazit. V našem případě to mohou být předměty, obrázky, fotky, piktogramy, které dítěti něco zobrazují. Mezi vizuály mohou patřit i komunikační tabulky, komunikační knihy nebo třeba tematické tabulky.

Fotografie jsou jednou z nejčastějších pomůcek, které se využívají u menších dětí, pokud se u nich teprve začíná pracovat pomocí AAK. Zobrazují reálné věci, osoby, které ty děti znají. Na základě reálných fotografií můžeme začít přiřazovat k dané kartičce reálný předmět. A na základě rozpoznávání reálných předmětů následně můžeme přecházet na jakékoliv kreslené obrázky. Proto v systémech AAK tvoří také velmi důležitou složku, jelikož obrázky jsou součástí výměnného obrázkového komunikačního systému, který se u dětí s PAS využívá. Piktogramy jsou černobílé obrázky se striktní symbolizací a častokrát nebývají první volbou pro AAK. Pro děti předškolního věku nejsou černobílé obrázky atraktivní. Zpracovala je ale česká autorka Libuše Kubová ve své knížce *Řeč obrázků*, kde je přiložena i metodická příručka, jak s nimi pracovat a jak je využívat (Šarounová, 2014; Mazánková, 2018).

4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Předškolní vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje“ (RVP PV in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 31).

4.1 Specifika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je zajišťováno v zařízeních mateřských škol nebo může být realizováno v přípravných třídách základních škol a je určeno dětem ve věku od dvou do šesti (sedmi) let. Úkolem předškolního vzdělávání dle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je doplňovat, podporovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti podnětné prostředí, které dítě bude obohacovat a probouzet v něm aktivní rozvoj, zvědavost a učení. Důležité je respektování individuální potřeby a možnosti dětí a vybudování dobrých předpokladů pro následující vzdělávání v dalších stupních škol (RVP PV, 2021). Při vzdělávání musíme dbát na komplexní rozvoj osobnosti a přizpůsobit se vývojovým fyziologickým, sociálním, kognitivním a emocionálním možnostem dítěte a zcela ho respektovat (Průcha a Kořátková, 2013).

4.2 Oblast komunikace a podpora komunikativních kompetencí vymezená z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje tzv. klíčové kompetence, které jsou v současném vzdělávání jednou z cílových kategorií a jsou formulovány v podobě výstupů. *„V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější, a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné)“ (RVP PV, 2018, s. 10).* Klíčové kompetence jsou využívány již v předškolním věku, protože dítě, které bude mít dobrý základ vzdělávání z klíčových kompetencí, bude mít snazší a jednodušší cestu v další fázi života i celoživotního vzdělávání. My se budeme zabývat jednou z nejdůležitější kompetencí a to je kompetence komunikativní.

RVP PV (2018, s. 12) vymezuje co vše by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo zvládnout z oblasti komunikativní kompetence:

- ovládat řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.);
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Hlavním a velmi důležitým prostředkem předškolního vzdělávání je vzdělávací obsah. Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti základních vzdělávacích oblastí: „*biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a enviromentální*“. Každá oblast má svůj název: „*biologická – Dítě a jeho tělo, psychologická – Dítě a jeho psychika, interpersonální – Dítě a ten druhý, sociálně – kulturní – Dítě a společnost, enviromentální – Dítě a svět*“ (RVP PV, 2018, s. 14). V každé oblasti najdeme vzájemně propojené kategorie: dílčí vzdělávací cíle (záměry – co učitel u toho dítěte chce rozvíjet a podporovat), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (výsledky – které učitel dítěti nabízí a to, čeho by dítě mělo být schopno dosáhnout na konci předškolního vzdělávání). V oblasti „*Dítě a jeho psychika*“ je přímo podoblast, která se zabývá pouze rozvojem komunikativních kompetencí a ta podoblast se nazývá „*Jazyk a řeč*“ (RVP PV, 2018, s. 17). V této oblasti je komunikativní kompetence zmíněna nejvíce, ale samozřejmě se do jisté míry odráží i v ostatních oblastech.

4.3 Specifika a metody práce s dětmi s poruchami autistického spektra

Při práci s dětmi s poruchami autistického spektra musíme více rozmýšlet a plánovat dopředu, protože jejich chování je mnohdy nepředvídatelné. Velmi důležité je dodržování pravidel. Mezi základní pravidla při práci s dětmi s PAS patří především: „*struktura, vizualizace, neměnnost, motivace a zajištění funkční komunikace*“ (Bazalová, 2017, s. 63). Děti s PAS vnímají svět úplně jinak než my a mají v našem světě velkou nejistotu a problém se zorientovat. K eliminování tohoto pocitu jim pomáhá přesný denní režim, pravidelnost každodenních aktivit, ideálně doplněný o zobrazení ve vizuální formě. Pravidelný a přesný režim u dětí vyvolává pocit bezpečí a jistoty a vede k lepší orientaci v našem světě (Mazánková, 2018).

Důležité je u dětí s PAS strukturované učení, které má jasně daný řád a můžeme tím předcházet problémovému chování a rozvíjet jejich silné stránky. Při uplatňování principů strukturovaného učení využíváme systém práce zleva doprava a shora dolů. Při strukturovaném učení využíváme princip individualizace, kterým poznáváme jedince do posledního detailu a umožňuje nám pro něho stanovit vhodné metody a postupy při vzdělávání. Z hlediska strukturalizace musíme brát zřetel na prostor, pracovní místo, čas a trvání. V dnešní době dochází ke spoustě změn v prostorovém uspořádání, a tak by měl být dobře rozčleněný, aby umožnil lepší orientaci při případných změnách v prostoru, a měl by přispět k lepší adaptaci na nové prostředí. Důležité je, aby se dítě nemělo čím rozptylovat a aby mu bylo zajištěno pohodlí. Strukturu pracovního místa zajišťujeme dle míry postižení, dovedností a intelektových schopností a zvažujeme ho na základě individuálních potřeb dítěte. Z hlediska času je důležité dítě s PAS seznámit s jeho denním režimem pomocí nástěnné nebo přenosné formy. Opět je nutné brát zřetel na jeho individualitu a volit denní program tak, aby mu rozumělo. Trvání úkolu je ovlivněno náročností a komponenty, z kterého se daný úkol skládá. Ze začátku jsou to drobné pokyny a krátké úkoly, které má dítě plnit právě z důvodu toho, aby si zvyklo především na pravidelnost a postupně jsme na něj mohli klást větší nároky. U činností je třeba vysvětlovat smysl a přínos krátkými, jednoduchými pokyny nebo větami. Jedincům s PAS napomáhá vizualizace, protože jim ujasňuje informace, zvyšuje schopnost rozumět změnám a rozvíjí komunikativní dovednosti. Jednou z hlavních zásad práce s dětmi s PAS v prostředí mateřské školy je, velmi úzká spolupráce s rodiči a nastavení stejných pravidel. (Čadilová, Žampachová a kol., 2012; Schopler, Reichler, 2011; Mazánková, 2018).

Klíčovou rolí pro práci dítěte s PAS hraje motivace. „*Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních stimulů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Systematicky budovaný a dobře nastavený motivační systém vede ke zpevnování účelné aktivity dítěte a trvalému zlepšení chování*“ (Čadilová, Žampachová a kol., 2012, s. 55). Motivace slouží jako nižší forma odměňování. Může být materiální nebo činnostní a slouží k posilování dobrých výsledků a sociálních motivačních stimulů. Způsob a formu odměňování můžeme praktikovat dvěma způsoby. Odměna může být předána hned po dokončení úkolu, nebo může následovat až po splnění několika činností. Jedná se o tzv. žetonový systém odměňování, který stojí na základě operativního podmiňování a dítě dostává žetony. Za předem určený počet žetonů potom dostává oblíbenou věc nebo aktivitu (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Schopler, Reichler (2011, s.157) ve své publikaci zmiňují metody výuky, které se jim nejvíce osvědčily v praxi. Jedná se o tyto metody:

- metoda manipulace - hovoříme o fyzické dopomoci, kdy dítěti vedeme jeho pohyby, které jsou potřebné pro dokončení úkolu. Pokud dítě nerozumí úkolu a je pro něj těžký, tímto způsobem mu ukážeme, co po něm chceme, abychom ho to už od začátku učili správně;
- metoda přímé asistence – učitel je po celou dobu nápomocný dítěti a podává mu různé pomůcky do ruky a upravuje pracovní prostor;
- metoda demonstrace – jedná se o názornou ukázkou úkolu, kterou nejprve provede učitel a poté ji má zopakovat dítě samo. Pokud je úkol obtížný, tak ukázkou můžeme demonstrovat opakovaně a dítě zapojovat do činnosti postupně;
- metoda pravidelně se opakujícího postupu – zvolíme-li nějakou činnost, kterou budeme zařazovat do režimu na denní bázi, stane se pro dítě tato aktivita běžnou a můžeme tím docílit toho, že dítě do jisté míry bude schopno aktivitu provádět samo. Samozřejmě po celou dobu dítě pozorujeme a případně opravujeme. Tento způsob je vhodný pro děti, které mají rády opakující se činnosti;
- metoda návodů, klíčů a povzbuzení – u dítěte můžeme využívat současně sluchové a vizuální signály. Těmito signály dítě můžeme povzbudit pro dokončování práce. Signály mohou být malé – lehké pokývnutí hlavy, ale také mohou být doprovázeny i hlasem – povzbuzujícím tónem;

- metoda pantomimou – touto metodou můžeme přispívat k tomu, aby dítě dokončilo úkol. Pantomimicky mu naznačíme např. nakreslení kruhu, jako náznak toho, co má udělat;
- metoda slovních pokynů – obvykle se týkají především mluveného projevu, ale mohou být také nahrazeny gesty nebo znakovou řečí. Pokyny využíváme při běžném dorozumívání a vhodné metody vybíráme na závislosti schopností a porozumění dítěte. Více by měly převažovat slovní pokyny, jelikož znaky a gesta pomalu vymizí. Při metodě výuky se zaměřujeme na dvě složky – pozorování a řeč. Je velmi důležité, abychom dítě důkladně pozorovali při plnění úkolu a stanovili si vlastní cíl, který chceme, aby dítě dosáhlo. Pokud se jedná o samostatnost, tak ho do určité míry musíme nechávat pracovat samotné, abychom analyzovali, na co je potřeba se více zaměřit. Z hlediska řeči volíme jednoduché krátké a stručné pokyny na základě charakteru jazyka odpovídajícímu porozumění dítěte. Záleží na míře postižení, když má dítě těžší formu postižení, volíme pouze klíčová slova např. kostka, stůl a nehovoříme na něho celou větou např. polož červenou kostku na stůl.

Výše zmíněné metody se odlišují od využívaných metod dle Čadilové a Žampachové (2012, s.61). Využívají speciálněpedagogické metody, při kterých uplatňují především kritérium úspěšné intervence na základě individuality dítěte a jeho konkrétního problému, kde hledají vhodný způsob, jak ho v rámci intervence řešit. Jedná se o metodu přiměřenosti, metodu postupných kroků, metodu zpevnování, metodu modelování, metodu nápovědy a vedení, metodu vytváření pravidel, metodu instrukce, metodu vysvětlování, metodu demonstrace, metodu napodobování, metodu povzbuzování a metodu ignorace. V každodenní praxi je třeba všechny metody kombinovat, abychom docílili u dítěte co nejlepšího rozvoje. *„Nejde ani tak o správný popis či název metody, ale spíše o schopnost aplikovat ji v daném kontextu pro konkrétní dítě, a tím zvýšit jeho úspěšnost při nácviku konkrétní činnosti“* (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 62).

K docílení lepších výsledků u dětí můžeme při vzdělávání využívat vhodnou intervenci. Můžeme začlenit behaviorální přístupy např. behaviorální terapie využívané u klientů, kteří nekomunikují a nespolupracují nebo třeba aplikovanou behaviorální analýzu (ABA), která se snaží s jedincem pracovat jeden na jednoho a posilovat žádané chování a začíná být čím dál více uznávaná a klade se na ní velký důraz. Dále je možné využívat program HANDLE, který pracuje na základě nervového systému a funguje na principu vývojového

modelu lidského fungování. Program Son – Rice se provádí ve speciálně upravené herně a je postavený na třech fázích, kde nejdůležitější fází je akceptace dítěte, nabídnutí motivačně – terapeutické zkušenosti a vzdělávacího programu. Ke zklidnění dítěte můžeme využívat speciální multisenzorickou místnost – Snozelen. Další technikou, kterou můžeme využívat je videotrénink interakcí, který nám umožňuje natočit si videozáznam činnosti a následně analyzovat a řešit výchovné problémy. Do práce můžeme také zapojit různé terapie – arteterapii, ergoterapii, dramaterapii, muzikoterapii nebo také canisterapii (Bazalová, 2017).

Praktická část

Pro vypracování praktické části byl zvolen kvalitativní přístup výzkumného šetření. Výzkumnou metodou pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován s pedagogy vzdělávacími děti s poruchami autistického spektra v mateřských školách. K výzkumu nebyl zvolen jednotný typ mateřských škol, ale výzkum byl prováděn s pedagogy ze speciálních mateřských škol, ze speciálních tříd zřízených při běžné mateřské škole, integrační školce a běžné mateřské škole. Praktická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola vymezuje zkoumaný problém, cíl práce a zabývá se výzkumnými otázkami. V druhé kapitole je vymezený metodický rámec výzkumného šetření, který popisuje etické aspekty, zvolení účastníků, zvolené metody pro získání dat, zpracování a analýzu získaných informací. Třetí kapitola představuje výsledky a interpretaci výzkumného šetření v podobě zpracování jednotlivých tematických oblastí a v poslední závěrečné kapitole se nachází diskuse, doporučení pro praxi a limity, které vznikaly během výzkumného šetření.

5 ZKOUMANÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V první kapitole praktické části je v první řadě vymezen zkoumaný problém, dále představuje cíl práce a vymezuje výzkumné otázky. Na základě stanovených výzkumných otázek a odborných konzultací s vedoucím práce byla ke každé výzkumné otázce přiřazena tematická oblast.

5.1 Vymezení zkoumaného problému, cíle práce a výzkumných otázek

Na začátku výzkumu je třeba si vymežit a stanovit konkrétní oblast, v které se bude výzkum provádět a na základě toho si stanovit výzkumný problém, kterým se budeme zabývat (Švaříček, Šeďová, 2010; Hendl, 2005).

Výzkumný problém byl autorkou formulován následovně: *„Jakých technik a komunikačních prostředků využívají v mateřských školách k rozvoji a posilování komunikace u dětí s poruchou autistického spektra?“*

Po vymezení výzkumného problému je důležité stanovit si jasný cíl práce. Je důležité si uvědomit, že významovost cíle není univerzální, ale vztahuje se už k nějaké skupině jedinců, tudíž je třeba se i zamyslet nad tím, pro koho by práce mohla být určena a kdo by ji s námi mohl sdílet (Švaříček, Šeďová, 2010).

Cíl práce: *„Cílem bakalářské práce je zjistit, jak jsou ve vybraných speciálních či běžných mateřských školách rozvíjeny komunikační schopnosti u dětí s poruchami autistického spektra.“*

Švaříček (2010, s. 69) ve své publikaci definuje výzkumné otázky jako *„jádro výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem, Představují další zúžení a konkretizování výzkumného problému.“*

V souladu s výzkumným problémem autorka vymezila následující výzkumné otázky :

VO1: „Jakými prostředky jsou podporovány komunikační schopnosti u dětí s PAS v mateřské škole?“

VO2: „Jaké jsou požadavky pro stanovení vhodných prostředků komunikace pro děti s PAS?“

VO3: „Jak probíhá plánování a následná realizace vybraných komunikačních prostředků u dítěte s PAS do denního režimu?“

VO4: „Jak probíhá spolupráce učitele s jinými odborníky a rodiči dítěte s PAS?“

Na základě stanovených výzkumných otázek a odborných konzultací s vedoucím práce byla ke každé výzkumné otázce přiřazena tematická oblast:

1. Podpora v komunikaci u dětí s PAS
2. Volba vhodného komunikačního systému a motivace
3. Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů
4. Spolupráce s rodiči a odborníky

6 METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Druhá kapitola praktické části se zabývá metodickým rámcem výzkumného šetření a představením kvalitativního přístupu, kterým se výzkum prováděl. Dále jsou zde zmíněny etické aspekty výzkumného šetření, výběr účastníků a představení metody sběru dat, který autorka zvolila pro zpracování praktické části společně s představením tematických oblastí a položek pro dotazování.

Výzkumná část byla realizována pomocí kvalitativního přístupu. Praktická část byla zpracována ze získaných dat z rozhovoru. Kvalitativním šetřením autorka získala mnoho dat týkajících se omezeného počtu osob a uplatňovala celostní přístup, který směřoval k porozumění zkoumaného jevu a hledání nových smyslů věcí (Švaříček, Šed'ová, 2010; Mišovič, 2019). Dle Ondrejkooviče (in Mišovič, 2019, s.22) „*uplatňování vědeckého přístupu v kvalitativním výzkumu neznamena jen pochopení jevu a jeho převyprávění, ale rovněž hledání, nacházení a odhalování skrytých spojení s jinými jevy, vysvětlování jejich vzájemných vztahů a významu a objevování jejich příčin.*“ Výhodou kvalitativního výzkumu je velký vhlad do problematiky a podrobný popis získaných informací. Nevýhodou je ovšem časová náročnost sběru dat a analýzy dat, obtížněji se testují hypotézy a teorie, výsledky mohou být snadno ovlivňovány výzkumníkem a jeho osobními preferencemi a získané výsledky nemusí být použitelné pro osoby v jiném prostředí (Hendl, 2016).

6.1 Etické aspekty výzkumného šetření

Jednou z velmi důležitých součástí výzkumného šetření je informovaný souhlas představující prohlášení, s kterým se účastník ztotožňuje. „*Hlavní etické principy se tedy týkají jak zkoumaných jedinců, tak i samotného výzkumníka.*“ Účastník je seznámen s celým procesem výzkumného šetření, seznámen s hlavními cíli výzkumu a obeznámen se všemi možnostmi včetně možnosti kdykoliv výzkum opustit či přerušit z osobních důvodů. Výzkum nesmí způsobit účastníkům žádnou fyzickou či psychickou újmu nebo škodu a musí být po celou dobu zkoumání zachována anonymita účastníků (Mišovič, 2019; Hendl, 2016).

K zachování etických aspektů autorka seznámila účastníky s informovaným souhlasem před uskutečňováním polostrukturovaných rozhovorů. Společně informovaný souhlas prošli a následně autorce podepsali. Účastníci tímto podali souhlas o poskytnutí rozhovoru k účelům výzkumného šetření a také souhlasili s hlasovým záznamem na diktafon

sloužícímu k následné doslovné transkripci a bezpečnému uložení u autorky. Účastníci byli také informováni o naprosté anonymitě jak jejich osobních výpovědí, tak i o anonymitě zařízení, v kterém pracují. Z tohoto hlediska jsou dále účastníci označeni jako *U1*, *U2*, *U3* a *U4*. Polostrukturované rozhovory byly převážně realizovány v přirozeném pracovním prostředí účastníků a nebyly předem poskytnuty z důvodu autenticity. Pouze jeden rozhovor s *U4* byl realizován prostřednictvím online prostoru z důvodu nemoci, hlasový výstup byl také zaznamenáván pouze na diktafon jako u předchozích účastníků a podepsaný informovaný souhlas byl předem zaslán prostřednictvím datové schránky. Účastníkům bylo nabídnuto zpřístupnění dokončené bakalářské práce.

6.2 Výběr účastníků výzkumného šetření

Pro výzkumnou část byl zvolen prostý záměrný výběr účastníků, který představuje „nejjednodušší variantu záměrného výběru. Spočívá v tom, že bez uplatnění dílčích specifických metod či strategií vybíráme mezi potenciálními účastníky výzkumu aktéry, kteří splňují určité kritérium nebo soubor kritérií vhodných pro účast ve výzkumu a současně s účastí také souhlasí.“ Počet osob nemusí být rozsáhlý, ale dobře zvolený, aby nám dokázal poskytnout veškeré informace k zjištění. Počet zapojených osob do výzkumné části se odvíjí od formulace výzkumného problému, výzkumné otázky a od toho, co výzkumník potřebuje zjistit. (Mišovič, 2019, s. 43).

Výběr účastníků byl volen na základě kritérií, které si autorka stanovila na začátku vymezením cíle práce a metodického rámce. Vzhledem k cíli autorky bylo podmínkou pro účastníky výzkumného šetření, aby měli pedagogické vzdělání, praxi a zkušenosti s vzděláváním s dětmi s poruchami autistického spektra.

Na základě těchto kritérií jsem zvolila čtyři účastníky (*U1*, *U2*, *U3* a *U4*). Účastníci byli vybíráni z různých typů mateřských škol v Pardubickém kraji. *U1* vzdělává děti s PAS ve speciální třídě zřízené při běžné mateřské škole. *U2* vzdělává děti s PAS ve speciální mateřské škole. *U3* vzdělává děti s PAS v integrační školce a *U4* vzdělává dítě s PAS v rámci inkluze v běžné mateřské škole. *Účastník 1, 2 a 3* mají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, *účastník 4* má vzdělání běžného pedagoga pro předškolní vzdělávání.

6.3 Použitá výzkumná metoda získání dat

K zjišťování výzkumného šetření autorka zvolila nejčastěji využívanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu – rozhovor (interview). Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Autorka zvolila formu polostrukturovaného rozhovoru, kde si předem stanovila důsledně promyšlené otázky. „*Polostrukturovaný rozhovor umožňuje koncentrovat pozornost na hlavní výzkumný zájem a naplnit požadavky vytyčené cílem a výzkumnými otázkami*“ (Švaříček, Šedřová, 2010; Mišovič, 2019, s. 81). Tato forma rozhovoru nám dovoluje využívat „*volnou, přirozenou a nenucenou komunikaci k motivaci vyššího zájmu účastníka v částech, v nichž pokládáme více otázek*“ (Mišovič, 2019, s. 83).

Výhodami polostrukturovaného rozhovoru může být třeba hlubší vhled do dané problematiky, které nám téma pomůže lépe uchopit. K nápomoci je také dobrý hlasový záznam rozhovoru, který nám připomene více informací. Mezi nevýhody patří např. časová náročnost z hlediska zhotovení rozhovorů, doslovné transkripce a následné interpretace a analýzy dat nebo nejednoznačné obsáhlé výpovědi účastníka.

Autorka polostrukturovaný rozhovor rozčlenila do čtyř tematických oblastí, ke kterým, jak už bylo výše popsáno přiřadila výzkumné otázky. Na tomto základě autorka stanovila níže zmiňované položky pro dotazování v Tabulce 1.

Tabulka 1 Vymezené tematické oblasti a položky pro dotazování

Tematická oblast	Položky dotazování
Podpora v komunikaci u dětí s PAS	<i>S jakými komunikačními systémy jste se v mateřské škole setkala? Jak začleňujete do podpory komunikace systémy AAK? Jaké komunikační systémy využíváte nyní a jaké byste chtěla vyzkoušet?</i>
Volba vhodného komunikačního systému a motivace	<i>Na základě, čeho stanovujete vhodný systém podpory skrze AAK a co k tomu využíváte? (diagnostické nástroje, testové baterie či nějaké vlastní diagnostické nástroje) Co vše je zohledňováno při výběru vhodného komunikačního prostředku? Jaké pomůcky a metody nejčastěji využíváte u dětí s PAS a jaké se Vám nejvíce osvědčily?</i>

	<p><i>Jaké motivační činitele u dětí využíváte a jaké byste naopak nedoporučovala?</i></p> <p><i>Kdo a jak se podílí na procesu výběru vhodného komunikačního prostředku?</i></p>
Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů	<p><i>Co všechno zohledňujete při plánování při zavedení nového komunikačního systému do denního režimu dítěte?</i></p> <p><i>Jak probíhá samotný proces učení v praxi?</i></p> <p><i>Jak dlouho trvá, než dítě začne reagovat na nové komunikační činitele?</i></p> <p><i>Jsou nějaká úskalí a momenty, které se Vám staly při zavádění nového komunikačního systému, které jste nečekala?</i></p> <p><i>Po jaké době u dětí s PAS sledujete na základě stanoveného komunikačního systému posun ve verbální či neverbální komunikaci?</i></p>
Spolupráce s rodiči a odborníky	<p><i>Jakým způsobem máte navázanou spolupráci s rodiči?</i></p> <p><i>Jak spolupráce s rodiči nejčastěji probíhá a co při konzultacích nejčastěji řešíte?</i></p> <p><i>Jak rodiče reagují na zavádění nových komunikačních prostředků u dítěte a jak je realizují v běžném prostředí?</i></p> <p><i>Jakým způsobem máte navázanou spolupráci s dalším odborníky?</i></p>

6.4 Zpracování a analýza získaných informací

Na základě kvalitativního šetření byly realizovány polostrukturované rozhovory s účastníky z mateřských škol. Rozhovory byly uskutečňovány v přirozeném prostředí účastníků a současně byly nahrávány na diktafon. „Analýza dat je prováděna za účelem uspořádání, strukturování a získávání významu ze získaných dat“ (Knechtová, 2019). Zaznamenaná data z polostrukturovaných rozhovorů byla autorkou následně přepsána do psané podoby. K přepsání byl zvolen princip doslovné transkripce. Při přepisu rozhovoru byla využita anonymizace dat, které slouží k ochraně jmen účastníků, jejich osobních výpovědí, ale také institucí v kterých pracují. V přepisu rozhovoru je vždy označen tazatel (*T*) nebo účastník (*U1*, *U2*, *U3* nebo *U4*), aby bylo zřejmé, kdy a kdo hovořil. Přepis rozhovoru byl upraven do spisovného jazyka zejména ve větné skladbě a stylistice.

Na základě přepisu autorka začala kódovat informace z rozhovorů a třídit je dle zvolených otázek a tematických oblastí. Ke kódování byly využity vytištěné rozhovory, barevné fixy na třídění informací a obyčejná tužka na podtrhávání nejdůležitějších částí. Každá

otázka a k ní přidružená tematická oblast byla očíslována a měla svůj kód a na základě toho k ní byly v rozhovoru dohledávány případné další informace. Autorka dále postupovala důkladným pročítáním rozhovorům, aby se dostala k potřebným informacím. Dle Milese a Hubermana (in Hendl, 2016, s. 207) se redukce dat děje spojitě během analýzy. Nejedná se o operace oddělené od ostatních, ale problém spočívá v požadavku, že nesmíme zjištěná data zbavit jejich kontextu. Tito autoři *„považují zobrazení dat pomocí tabulek, blokových schémat a grafů v kvalitativní analýze za velice důležitý prostředek, protože kvalitativní data jsou objemná a postrádají strukturu“*.

7 VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola popisuje výsledky a interpretace výzkumného šetření. Zjištěné informace jsou rozděleny do čtyřech částí na základě tematických oblastí. Jedná se o tyto oblasti: Podpora v komunikaci u dětí s PAS; Volba vhodného komunikačního prostředku a motivace; Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů; Spolupráce s rodiči a odborníky. Ke každé oblasti byla na základě konzultace s vedoucím práce stanovena výzkumná otázka a na jejím základě k ní byly přiřazeny otázky pro dotazování.

Na úvod podkapitoly je vždy napsaný název tematické oblasti a je k ní vždy přiřazena předem vymezená výzkumná otázka. Jednotlivé informace získané z polostrukturovaného rozhovoru jsou zpracovány v tabulkách. Předem připravené hlavní otázky jsou v tabulce zvýrazněné tučně, otázky, na které se autorka doptávala v průběhu rozhovoru nejsou nijak zvýrazněné, avšak označené kódem A. Účastníci jsou pro lepší orientaci psáni kurzívou. Na konci každé podkapitoly je interpretace získaných dat, kde autorka shrnuje získané informace ve vazbě na danou tematickou oblast.

7.1 Podpora v komunikaci u dětí s PAS

Níže autorka představuje výsledky vztažené k tematické oblasti: Podpora v komunikaci u dětí s PAS. Zároveň je zde saturována jedna z výzkumných otázek ve znění: „*Jakými prostředky jsou podporovány komunikační schopnosti u dětí s PAS v MŠ?*“

V této oblasti autorka vymezila suboblasti, které zde nalezneme v rámci výsledků. V prvé řadě se jedná o komunikační systémy, s kterými účastníci mají zkušenost v rámci mateřské školy. Jak začleňují systémy AAK v rámci podpory komunikace a jaké systémy využívají nyní případně, jestli chtějí vyzkoušet nějaké nové.

Tabulka 2 Podpora v komunikaci u dětí s PAS

„ S jakými komunikačními systémy jste se v mateřské škole setkala?“

U1: „S výměnným obrázkovým komunikačním systémem (VOKSEM). Znak do řeči...“

U2: „...kartičky ... na bázi VOKS... ... A používáme komunikační tabulky... piktogramy...
...gesto do řeči...“

U3: „ No tak já jsem pracovala pořád jenom tady... Takže znakování a VOKS. VOKS teda používáme i předmětový u některých dětí, komunikace předmětama anebo fotografie a obrázky.“

U4: „Vizualizování denního režimu, vizualizování všelijakých činností.“

„Jak začleňujete do podpory komunikace systémy AAK?“

U1: „Výměnný obrázkový komunikační systém moc nevyužíváme, využíváme spíš ten znak do řeči. ... nezajímá nás pouze expresivní stránka řeči a receptivní stránka řeči, ale ... jdeme trošku víc do hloubky...přístup aplikované behaviorální analýzy... ...ABA má tzv. operanty... a oni se krásně prolínají, doplňují a hrozně hezky jakoby to dítě nám to vede v tom, aby dělalo pokroky ve všech těch oblastech.“

U2: „Zaprvé ty komunikační kartičky. Všechno máme teda názorně a za další třeba gesto do řeči.“

U3: „...používáme obrázkový výměnný komunikační systém a používáme znaky do řeči, a to jsou asi dva hlavní kanály, které používáme nejvíc. A ten VOKS teda používáme i předmětový u některých dětí, komunikace předměta anebo fotografie a obrázky. Piktogramy jako takový moc ne. Dá se říct, že skoro vůbec...“

U4: „Převážně začleňujeme do podpory komunikace výměnný obrázkový komunikační systém a vizualizaci denního režimu.“

„Jaké komunikační systémy využíváte nyní a jaké byste chtěla vyzkoušet?“

U1: „Využíváme spíš ten znak do řeči... Je to podle toho, jaké to dítě je.“

U2: „Kartičky, komunikační knihu, to je vlastně na bázi toho + gesto. Všechno zrakově...zatím nemám potřebu jakoby něco nového. Pokud by přišlo dítě, které by ty potřeby mělo, tak samozřejmě jsme tomu přístupný, ale jako jinak nemáme.“

U3: „...znakování a VOKS. Jako já musím říct, že nám to, co používáme vyhovuje, a že to kombinujeme. ...dbáme opravdu na to mluvený slovo k tomu. A používáme jako to, co to dítě potřebuje. Využíváme i toho, že si některé ty děti znaky přizpůsobují sami sobě jo, že jim třeba ten znak nabídneme...ale necháváme mu prostor... aby si to samo přizpůsobilo a používáme ten, co si vlastně to dítě vytvořilo.“

U4: „My využíváme hlavně vizualizaci. Jako zatím jsem nad tím nepřemýšlela, protože nám vyhovuje to, co máme, takže zatím asi ne.“

Interpretace získaných dat

Účastník 1, účastník 2 i účastník 3 se v mateřské škole setkali s Výměnným obrázkovým komunikačním systémem. U1 i U3 uvádí zkušenost i se znakem do řeči. U2 se setkal s kartičkami, komunikačními tabulkami a piktogramy, U3 doplňuje předměty, obrázky či fotografie, přičemž U4 se setkal s vizualizací denního režimu a všelijakých činností.

U1 k metodě VOKS dodává: „...jsme hojně užívali, ale potom tím, jak jsme se začali vzdělávat v rámci ABA, což je takový přístup aplikovaná behaviorální analýza, tak jsme začali zvažovat, jestli dát těm dětem obrázky, které podle nás jsou trošku limitující, protože musí s sebou nosit tu komunikační tašku a než najdou obrázky, které potřebují, tak to chvíli trvá. A zjistili jsme, že děti, které imitují, tak je pro ně jednodušší zvolit znak do řeči.“ U1 začleňuje do podpory komunikace hlavně znak do řeči, ale v případě potřeby dítěte používají obrázky,

kartičky nebo předměty. U2, U3 i U4 na prvním místě začleňují do podpory komunikace výměnný obrázkový komunikační systém a dbají na to, aby děti měly všechno vizualizováno. U2 i U3 výměnný obrázkový komunikační systém propojují se znaky či gesty, aby komunikace byla efektivnější. U2 ale také uvádí, že mají na tabuli pomocné karty - piktogramy. „Protože my máme tamhle denní režim, jako strukturu dne a k tomu jsou ty pomocné karty, když vlastně ty děti přijdou poprvé do té školky, aby si ty základní věci, který se tady dějí, mohli sáhnout pro tu kartu.“ U3 uvádí, že piktogramy u dětí nevyužívají protože „...oni je nechtějí, nerozumějí jim...“, ale osvědčilo se jim a vyhovuje jim kombinování dvou systémů: VOKS a znak do řeči. „Využíváme i toho, že si některé ty děti znaky přizpůsobují sami sobě jo, že jim třeba znak nabídneme, buď jako z přirozeného gesta třeba pít prostě takhle (ukázka) anebo ze znakového jazyka, ale necháváme mu prostor, když je to pro něho moc těžký, aby si to samo přizpůsobilo a používáme ten, co si vlastně to dítě vytvořilo.“

Využívají také předměty, fotografie i obrázky dle potřeb dítěte. U4 začleňují do komunikace výměnný obrázkový komunikační systém, který rozvíjí komunikační schopnosti pomocí různých aktivit. Znak do řeči či gesta nevyužívají. „No to jsme zjistili, že on úplně nepotřebuje, takže jemu prostě stačí říct a on to jakoby udělá.“ U1 ale vypovídá že, „Znak do řeči ty děti rozvíjí v tom, že slyší tu verbální stránku toho slova a spojují si to s tím pohybem, což jim napomáhá k tomu, aby to i sami řekly.“ U1 v současnosti využívá znak do řeči, jelikož dětem tento systém vyhovuje, ovšem nebrání se zavádět i nové systémy. Dbá na individuální potřeby dítěte, a tudíž na základě toho systém vybírá „Nebudu dítěti, které má omezenou hybnost, omezenou imitaci dávat znaky, ale budu využívat prostě ten obrázkový komunikační systém, je to na zvážení.“ U2 nyní využívá převážně kartičky, komunikační knihu a propojuje to s gesty. Užívá veškerých zrakových podnětů a dbá na multisenzoriální přístup. Dle jejich výpovědi zatím nepotřebují zkoušet nové systémy.

Komunikační systémy, které využívají nyní jim vyhovují a nad novými by uvažovali, pokud by to vyžadovaly potřeby nějakého dítěte. U3 a U4 také zatím nemají potřebu zavedené systémy v současnosti měnit.

7.2 Volba vhodného komunikačního systému a motivace

Tematická oblast: Volba vhodného komunikačního systému a motivace. Výzkumná otázka: „Jaké jsou požadavky pro stanovení vhodných prostředků komunikace pro děti s PAS?“

Níže autorka představuje výsledky vztažené k tematické oblasti: Volba vhodného komunikačního systému a motivace. Zároveň je zde saturována jedna z výzkumných otázek ve znění: „*Jaké jsou požadavky pro stanovení vhodných prostředků komunikace pro děti s PAS?*“

V této oblasti autorka vymezila suboblasti, které zde nalezneme v rámci výsledků. Jednou ze suboblasti autorka zjišťovala na základě, čeho stanovují vhodný systém podpory z oblasti AAK a co k tomu využívají. Dále se zabývala otázkou, co všechno je zohledňováno při výběru vhodného komunikačního systému, jaké pomůcky při práci využívají, jaké volí metody a jaké užívají motivační činitele. A v poslední řadě se zabývala zjištěním, kdo a jak se podílí na procesu výběru vhodného komunikačního prostředku.

Tabulka 3 Volba vhodného komunikačního systému a motivace

„Na základě, čeho stanovujete vhodný systém podpory skrze AAK a co k tomu využíváte?“

U1: „*My si vyzkoušíme, jestli to dítě imituje, napodobuje pohyby, jestli bude teda tím vhodným kandidátem pro ten znak do řeči. A taky zkusíme verbální stránku, jestli dokáže vůbec něco ze sebe vyvodit. Nějakou hlásku, nějaký vokál, prostě cokoliv, a to si všechno podrobně zapisujeme. Uděláme si takový sběr dat, potom vyhodnotíme ten sběr dat a na základě toho stanovíme tu podporu a většinou teda jdeme do toho znaku do řeči, protože ty naše děti jsou šikovný. Vlastně my, jak se říká, že tady uplatňujeme ten přístup aplikované behaviorální analýzy, tak oni to mají pěkně zpracovaný. Mají i takový diagnostický nástroj. Mají k tomu takovou WB mapu. ...je do 5 let.“*

U2: „*My máme všechno doporučení z SPC...“*

U3: „*Vycházíme samozřejmě z individuality dítěte, z jeho mentálních schopností, to je základ. A potom z motorických schopností. ...máme svoje speciálně-pedagogické diagnostiky a pokavaď děťátko už je v péči psychologa, tak jsme rádi za psychologické vyšetření a z toho vycházíme. ...máme edukačně hodnotící profil od ...Čadilová, Žampachová, tak to je jakoby základ pro nás. Z toho pak určujeme, jestli teda znaky, obrázky nebo kombinace.“*

U4: „*Tak primárně jedeme na doporučení z SPC...Potom samozřejmě jakou má náladu, s jakou přijde do školky, co ho v ten den baví. My využíváme pedagogickou diagnostiku...“*

A: „*A pro toho chlapečka s autismem, tak vyloženě máte nějakou upravenější diagnostiku než pro ty ostatní děti?*

U4: „*Ne, ne, ne, to nemáme. Máme ji stejnou, ale je prostě skoro všude na úrovni toho batolete...“*

A: „*Takže veškeré testování dětí je z SPC a na základě toho...“*

U2: „*Případně pedagogicko-psychologická poradna..., ale ono to je tak, že když dítě k nám jde poprvé, tak třeba přijde z PPP, ale pak už to mají rozdělený a přebírá si je SPC.“*

A: „*Takže na základě toho, co máte v tom doporučení vy stanovíte...“*

U2: „*Ano.“*

„Co vše je zohledňováno při výběru vhodného komunikačního prostředku?“

U1: „*Je nutné zjistit, jestli to dítě je schopné napodobovat pohyby, jestli má dostatečný svalový tonus, jestli vydrží. Pokud tohle není schopný udělat, ale je schopný udělat něco jemnomotorického, tak jdeme stejně do těch znaků do řeči s tím, že... I ty znaky si*

upravujeme. Nikdy nestavím metodu a přístup nad dítě. Primární je dítě a všechno přizpůsobujeme jemu a také té rodině. ...zjišťujeme, co má rádo.“

U2: „No tak samozřejmě každý dítě je individuální, takže to, jaký to dítě je. Schopnosti toho dítěte, co vlastně je schopno dosáhnout, prostě tady je ve všem individuální přístup...“

U3: „Individualita dítěte, motorika a imitace, jestli když tam není oční kontakt. Jo, když tam není oční kontakt a imitace, tak znaky jsou úplně na nic. Takže tam pak opravdu jedeme ty předměty a začínáme od těch věcí jakoby libých. ...to co dítě má rádo, abychom ten komunikační kanál navázaly.“

U4: „To, jakou má náladu, jak se zrovna cítí ten den.“

„Jaké pomůcky a metody nejčastěji využíváte u dětí s PAS a jaké se Vám nejvíce osvědčily?“

U1: „No my vlastně vycházíme z těch principů a přístupů aplikované behaviorální analýzy, samozřejmě máme k dispozici ještě Klokanův kufr, což je taky diagnostický materiál. Máme takhle třeba i sešity pro grafomotoriku. Děláme s nimi všechno, úplně všechno, co se dělá v mateřské škole s tím, že je to vždycky přizpůsobeno individuálním dovednostem. ...máme analýzu úkolu, takže jdeme od toho, že oni vlastně jenom jakoby udělají ten závěr a postupně jim přidáváme, aby si sami došli k tomu konci, ke konečnému výsledku sami.“

U2: „No nejvíc využíváme všechno, co je názorné. ...procesuální schémata tady máme. Prostě všechno, co je vidět, co si můžou multisenzoriálně ohmatat... My se snažíme, aby to měli sluchem, zrakem, řečí, hmatem, aby to měli jak smysly, tak tu řeč... Gesto jo, prostě by to bylo všechno dohromady. My máme... „Kramárnu“. Maňásky, barevný hračky, všechno manipulačně, pomocí praktických činností. Jo, takže ty děti vlastně namotivujete.“

U3: „Děti, které jsou mentálně na nižších úrovních začínají na předmětech, ale pokud je tam nějaký potenciál, tak velice rychle přejdou na ty fotky a potom z fotek na obrázky... Takže opravdu na obrázky a s tím pak i odcházejí do té školy. Pokažd' se tam neobjeví ta verbální komunikace a samozřejmě s těma znakama.“

U4: „Strukturované učení, takže přiřazování vždycky k tématu.“

„Jaké motivační činitele u dětí využíváte a jaké byste naopak nedoporučovala?“

U1: „My využíváme teda to, co děti mají rádi. Většinou to jsou různé pochutiny... někdo má rád tablet, takže za dobře odvedenou práci mu dáme tablet. Ta ABA má speciální systém odměňování, kdy my si zvolíme fixní ratio což je fixní odměňování, že za třikrát správně splněný mini úkol bude odměna. Jestli je nějaký špatný motivační činitel. Ne, nemyslím si.“

U2: „My využíváme všechno, co je. Samozřejmě modulujete hlas... Používáme spoustu plyšáků, pomůcek... na tu motivaci, aby to ty děti zaujalo, aby tam ten děj jako co se bude dít byl vidět z toho, co je připravený.“

U3: ...začíná se od těch libých věcí... Jsou to sladkosti, které teda nedáváme v klasickém množství... úplně rozkouskovaný na to, aby to dítě jenom pocítilo tu dobrotu, poznalo, co to je a vlastně v podstatě pokažd' se to dítě naučí, tak odbouráváme. ...když je chceme něco naučit, tak tu odměnu máme jenom v tu danou chvíli. Aby to pro ně bylo opravdu motivační a abychom ho to naučili efektivně co nejrychleji...“

U4: „Takhle, nemám nic, co bych nedoporučovala.my ho motivujeme... tím co ho baví. Takhle my ho motivujeme hlavně těma písmenkama, číslama, potom hodně pohybovkama. Má rád, když se u toho může hýbat, ne když sedí, nevydrží u toho. Takže jakýkoliv hry, prstový hry, pohádky... i písničky a básničky.“

A: „A nějaké odměny jim dáváte?“

U2: „No my máme hodnocení na závěr toho vystoupení, rozdáváme mračouny a sluníčka, a není to o tom, jak to dítě něco umí samozřejmě, ale je to o tom, jak to dítě spolupracuje a dokáže třeba v klidu sedět. Kdo jakoby zlobí... dostane mračouna a je bez odměny a kdo dostane sluníčko... tak dostane jeden bonbon haribo nebo lentilku.“

A: „Nějaký tablet, nebo něco takového tady také využíváte?“

U2: „Ano, taky využíváme. ...používáme vyloženě k výuce.“

A: „Takže jenom ty pochutiny takhle, nebo ještě něco třeba nějaký tablety nebo něco si myslím, že se tady dávalo kdysi co si pamatuju.“

U3: „Ano, děkuju, taky se dávají, ale je to samozřejmě dítě od dítěte. ...k nim přistupujeme až když vyčerpáme jakoby všechno ostatní... tzn., že líbí činnosti, co se týká třeba aktivit. ...často milují houpání, skákání a takový tyhle ty věci pohybový...“

A: „A nějaký třeba pochutiny nebo tak využíváte?“

U4: „No on sice v doporučení má napsaný, že za odměnu se mu může dávat bonbon, ale my to neradi děláme, protože on to potom dělá jenom kvůli bonbonu, a hlavně zbytek dětí, když to vidí, tak je dost těžký jim to vysvětlit. ...párkrát jsme to udělali...ale že bychom to dělali pravidelně to ne.“

„Kdo a jak se podílí na procesu výběru vhodného komunikačního prostředku?“

U1: „Určitě učitel, určitě rodič.“

U2: „No samozřejmě SPC, my a rodiče. Případně ten logoped.“

U3: „Takže vždycky je to speciální pedagog, který má děťátko na starost na třídě, logoped a komunikační terapeut, pokud je nutný.“

U4: „Všechny učitelky, já jako vedoucí učitelka a asistentka.“

A: „A ještě někdo? Někdy odborník...“

U4: „Já jsem komunikovala od začátku s tou paní právě, která mu dala to doporučení, ale vzhledem k tomu, že to SPC končí, takže s ní v podstatě žádná komunikace není... S odborníkem ano, právě se speciálním pedagogem, ale teď už není možná.“

A: „A třeba i logoped? Máte tu možnost?“

U4: „Spolupracuji s jednou logopedkou, co se týče ostatních dětí... ale kvůli němu ne. ... spíš ten speciální pedagog, ale teď čekám na to, až změní SPC.“

A: „A rodiče tam mají také nějaké slovo na ten komunikační systém, nebo vyloženě to záleží na speciálním pedagogovi a na Vás?“

U4: „Spíš na nás, protože maminka si myslí, že to nepotřebuje vůbec. Ona podle mě si asi ani moc nepřipouští, že má nějakou diagnózu, takže s ní je jako v tomhle docela těžká domluva, takže to děláme spíš my.“

Interpretace získaných dat

Vhodný systém podpory skrze AAK účastník 2 i účastník 4 stanoví na základě kompletního doporučení ze speciálně pedagogického centra. U4 dodává že SPC dítě viděli pouze jednou, „...neměli bychom se řídit asi jenom podle toho, protože ho viděli jen jednou a my, který ho máme prostě každý den, tak to vidíme zase úplně jinak, než to vidí oni.“ U2

doplňuje, že případně se řídí doporučením z pedagogicko – psychologické poradny, když dítě nemá přebrané ještě speciálně pedagogické centrum.

Účastník 1 i účastník 3 vychází z individuálních potřeb dítěte. U1 ještě doplňuje, že zjišťuje, jestli dítě je schopno imitovat, napodobovat pohyby a jestli je pro něj vhodné se stát uživatelem znaku do řeči. Také nezapomíná ani na zjištění verbální stránky dítěte, jestli tam je nějaký předpoklad k tomu, že by se u něj řeč mohla vyvinout. U3 se dále řídí ještě mentální schopností dítěte a motorickými schopnostmi. *„Pokavad' děťátko má velice špatnou jemnou motoriku,*

a nemá imitaci, tak znaky jsou bezpředmětný. Takže tam přistupujeme k těm obrázkům, nebo předmětům, když je to děťátko na hodně nízkých mentálních úrovních a nezvládá fotografie, obrázky, tak jdeme na předměty...“

Účastník 1 i účastník 3 se shodují že pokud u dítěte nejsou předpoklady pro znakování, tak využívají kartičkový systém. U1 stanovuje vhodný systém dále na základě výsledku WB mapy z přístupu aplikované behaviorální analýzy a U3 vychází dále z psychologického vyšetření dítěte a Edukačně - hodnotícího profilu dítěte s poruchami autistického spektra (Čadilová, Žampachová a kol., 2015). U4 užívají u dítěte pedagogickou diagnostiku dítěte předškolního věku (Bednářová, 2015), kterou mají stejnou také pro děti bez hendikepu z běžné třídy MŠ.

U1, U2 i U3 vždy zohledňují individuální potřeby dítěte a na základě toho vybírají vhodný komunikační systém. U1 dává důraz především na imitaci a napodobování znaků a sleduje, jestli dítě má dostatečný svalový tonus, aby znak zvládlo. *„Máme tady chlapce, u kterého se ta řeč asi nevyvine do takové míry, aby mluvil. Má i lehkou svalovou dysfunkci, a tak jsme se s rodiči domluvili na upravených znacích. Pokud to nezvládne, tak se snažíme řetězit ... přiblížit se co nejvíc k tomu znaku...“* U3 dodává, že je potřeba i oční kontakt, protože pokud nebude navázán oční kontakt, tak dítě nebude imitovat a znaky nám k ničemu nebudou. U4 říká, že dítě také hodně ovlivňuje *„To, jakou má náladu, jak se zrovna cítí ten den.“*, a proto je to další faktor, který musíme zohlednit.

Účastníci (1-4) využívají jiné metody a pomůcky u dětí a společně se neshodují. U1 vychází především z principů aplikované behaviorální analýzy a dále využívají také Klokanův kufr a dětem zavedli pracovní sešity na procvičování grafomotoriky a snaží se využívat veškeré činnosti, které se dělají v běžné mateřské škole s ohledem na individuální potřeby dítěte. U2 klade důraz na zrakové vjemy a procesuální schémata, užívá multisenzoriální přístup *„My se snažíme, aby to měli sluchem, zrakem, řečí, hmatem, aby to měli jak smysly, tak tu řeč, prostě aby to bylo všechno dohromady. Gesto jo prostě všechno, aby to bylo dohromady.“* U3

nejčastěji využívá fotografie, děti s nižší mentální úrovní mají předměty, ale pokud jsou šikovní, tak velmi rychle přejdou na fotografie a následně na obrázky nebo také na znaky. U3 tvrdí, že „...v praxi je to malinko horší, než bych si to představovala. ...my tady něco nastavíme, ale málokdy se to přeneso prostě dál. Potom v té škole to přestanou používat, co mám já tady zkušenost...“ U4 využívá u dítěte metodu strukturovaného učení. „...my ho zapojujeme do řízených činností – my máme centra aktivit, takže primárně chodí s asistentkou... ...a když vidíme, že ho to tam nebaví, a hlavně s dětmi hůř pracuje, nemá rád kolem sebe hodně dětí, tak ho bere bokem na nějaké místečko, kde je klid a tam má pro něj na každý den připravený 3 – 4 aktivity.“

V otázce o motivačních činitelích U1, U3, i U4 odpověděli, že nejlepší motivace pro dítě je vycházet z libých věcí toho dítěte. U2 využívá, vše, co má, ale především různé maňásky, plyšáky, různé pomůcky, velké obrázky apod. U1 a U3 využívá také různé pochutiny. U3 k pochutinám dodává „...úplně rozkouskovaný, aby to dítě jenom pocítilo tu dobrotu, poznalo, co to je a vlastně v podstatě pokavad' se to dítě naučí, tak odbouráváme.“ Na základě doplňkové otázky o odměnách autorka zjistila, že U2 rozdává odměny na základě mračounů a sluníček a ten kdo má sluníčko, tak na závěr dostane bonbon nebo lentilku, tablety jako odměny nevyužívají, užívají je pouze k vzdělávání. U3 tablety využívají k odměnám především v krajních situacích, dávají důraz hlavně na libé činnosti. U4 odměnový systém u dítěte řeší oblíbenými činnostmi a pochutinami, které dávají pouze v těžkých chvílích, protože je těžké dávat pochutiny v kolektivu zdravých dětí, jež tyto odměny nepotřebují na denní bázi.

V otázce, kde se autorka ptá, kdo se podílí na výběru vhodného komunikačního prostředku účastníci (1-4) odpověděli, že především učitel. U1 i U2 doplňují, že se podílí také rodič, U3 pak vypovídá, že také logoped a komunikační terapeut a U4 zmiňuje i asistentku. Se speciálním pedagogem z SPC není moc dobrá komunikace, ale řídí se jejím doporučením.

7.3 Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů

Níže autorka představuje výsledky, vztažené k tematické oblasti: Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů. Zároveň je zde saturována jedna z výzkumných otázek ve znění: „*Jak probíhá plánování a následná realizace vybraných komunikačních prostředků u dítěte s PAS do denního režimu?*“

V této oblasti autorka vymezila suboblasti, které zde nalezneme v rámci výsledků. Jedná se o plánování při zavádění nového komunikačního systému do denního režimu dítěte, jak probíhá samotný proces učení nebo jak dlouho trvá, než začnou reagovat na nové

komunikační systémy. Autorka také zjišťovala, jestli sledují účastníci pokroky ve verbální nebo neverbální komunikaci a zda-li se jim stala nějaká úskalí při zavádění nového komunikačního systému.

Tabulka 4 Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů

„Co všechno zohledňujete při plánování zavedení nového komunikačního systému do denního režimu dítěte?“

U1: „My zohledňujeme individualitu toho dítěte. Jako to dítě je pro nás nejdůležitější a má to být funkční pro to dítě...Nebudu lámat dítě, aby se mnou šlo pracovat, když nechce. Je to o tom, že se s tím dítětem tak spárujeme, že to dítě s námi chce jít pracovat...“

U2: „Vycházíme z toho, co nám napíše SPC a z té diagnostiky my tady.“

U3: „...zohledňujeme ty mentální schopnosti toho dítěte a abychom ho na začátku nepřepálili. Takže postupnými kroky si musíme určit ty priority, co je pro nás teďka aktuální... ..alfa omegou je ještě to zapisování si těch úspěchů... prostě zaznamenávání si, jak je ta motivace a komunikace a ty odměny, jak jsou v tom účinný.“

U4: „Tak my jsme jako žádný nový nezařazovali. My máme ten stejný od začátku roku. My jsme připravili to, co nám doporučilo to SPC. ...v tomhle tom se moc zohledňovat nedá. Samozřejmě individuální zvláštnosti, věkové zvláštnosti, to, co je v doporučení z SPC.“

„Jak probíhá samotný proces učení v praxi?“

U1: „...když k nám přijde úplně nové dítě, tak probíhá pedagogická diagnostika tak jako všude nebo speciálně pedagogická diagnostika. To dítě nás musí poznat, mít nás rádo... Když už dítě získáme, tak nám důvěřuje, chce být s námi... i zjišťujeme, co má rádo. Velmi jednoduchými větami jim popisujeme, co děláme, co vidí a jakmile už to dítě je naše, tak začneme „Já mám bonbonek“ a dítě ho chce, ale my ukážeme ten znak do řeči, když imituje. Když neimituje, dáme mu ten obrázek. ...my mu dáváme tzv. pront, což je dopomoc. ...začínáme na tom, že si dítě začíná žádat to co chce a tohle to je třeba deset věcí...Jakmile máme zhruba těch 10 věcí, jdeme na to, že to začneme pojmenovávat co to je. Potom se dostávám k přiřazování. Nejjednodušší je, když přiřazuje předměty k předmětu. ...Potom ale ...máme předmět a on k tomu přiřadí tu kartičku a potom už jedeme v podstatě jenom na kartičky. A takhle pořád nabalujeme.“

U2: „První měsíc probíhá ta diagnostika a nejprve se teda snažíme dostat z toho dítěte na co reaguje...protože jsou děti s poruchou autistického spektra, které Vás vůbec nevnímají, takže vy je musíte nejdřív získat třeba maňáskem, nebo čímkoliv vůbec tu pozornost, aby se na Vás dívali, nebo vůbec, aby byly ty děti schopný. A postupně, když už třeba vidím, že je to dítě schopné třeba... se na vás podívat... ..tak vy už víte, že si hraje s tím, tady pije, tohle potřebuje jo, pití a dudlík... a už víme. Vlastně postavějí se k tomu dva...tak jak to u VOKSU funguje. Jeden jí to vlastně ukáže, co by jako chtěla, tak aby ona si strhla tu kartičku a druhý jí proti té kartičce podá ten dudlík.většinou jako rychle pochopí.“

U3: „...pořád nesmíme zapomínat na to, že to je dítě, takže si musí hrát, že tam jde ruku v ruce zavádění komunikačního kanálu a hra. A možná ještě předtím. To dítě se musí cítit bezpečně a jistě v tom prostoru, takže zavádíme režimy dne obrázkový, předmětový, ...aby znalo ty lidi kolem sebe.“

U4: „My se ho samozřejmě snažíme co nejvíce zapojovat do společných aktivit. Tzn. do kruhu, do rozcvíček, do center aktivit. To je takový to „gró“. Aby on se učil být s těmi dětmi...my u něj máme rozvijet spolupráci. A když už to nejde a vidíme, že už prostě se cuká,

že se vrtí, že to nevydrží, tak si ho bere asistentka bokem a tam právě spolu dělají tu individuální práci.“

„Jak dlouho trvá, než dítě začne reagovat na nové komunikační činitele?“

U1: „Záleží dítě od dítěte. To se nedá říct. Některý děti začnou během měsíce, ale někdy to trvá třeba půl roku. To prostě záleží na tom, jak je těžká diagnóza u toho dítěte.“

U2: „Záleží na individualitě... ale myslím si, že do toho měsíce většina. ...někdo má autismus, ale je to v pohodě a někdo má autismus těžký... ...a tím pádem ta průhlednost naše trvá dýl no.“

U3: „Je to hodně individuální a já si troufám říct, že když dobře nastavíme tu motivaci, tak téměř okamžitě, protože to dítě zjistí, že tím něco získá tou komunikací...“

U4: „Záleží na dítěti no. Takhle, zrovna ten náš autista si myslím, že by si zvykl rychle, protože jak říkám, tak on nemá středně těžkou symptomatiku, takže on by se tomuhle přizpůsobil rychle...“

„Jsou nějaká úskalí a momenty, které se Vám staly při zavádění nového komunikačního systému, které jste nečekala?“

U1: „No určitě jsou úskalí. Tak je asi největším činitelem, jaké nevhodné chování to dítě má. Kam je ochotné až zajít, protože přijde sem už s nějakou historií. My máme radši děti, když k nám sem přijdou tříletý, protože ta historie není tak dlouhá, jako když nám přijde dítě pětiletý. Pak už je těžký ho opravovat...Ale jako že by mě něco jako vyložené překvapilo? No vždycky je to takové že čekám, jaká bude poprvé situace, když nevím, jaká bude reakce, tak jako čekám a musím rychle vyhodnotit tu situaci, aby si to dítě neublížilo, aby neublížilo jiným, aby nepokousalo. Je třeba být ostražitý.“

U2: „Ne. Já už tady procuju přes 13 let... Já už si nedělám žádné iluze, takže já už prostě čekám všechno. Ono na každý dítě jako něco funguje jo.“

U3: „...typicky třeba unavené dítě. ...i když byla třeba dobře nastavená motivace, tak jsme to dostali na hlavu všechno. Takže to dítě musí být samo v pohodě. Když je nemocný nebo se mu prostě něco děje, tak nám to dá vědět stejně jako zdraví člověk...akorát to dítě nám to neumí vyjádřit verbálně...“

U4: „Asi ne.“

„Po jaké době u dětí s PAS sledujete na základě stanoveného komunikačního systému posun ve verbální či neverbální komunikaci?“

U1: „...je to individuální, ale většinou mě se líbí, že rodiče už v prvním/ dvou měsících chodí a říkají „ono je to lepší, ono je to lepší“ Ano, je lepší to chování. Některý děti opravdu začnou víc mluvit.“

U2: „No to taky je individuální strašně, protože některé dítě tamhle nemluví prakticky vůbec, ale na komunikační tabulku si zvyklo během jednoho dne a pochopilo. ...záleží i na té mentální vyspělosti toho dítěte.“

U3: „...v té neverbální je samozřejmě ten posun vidět rychleji, protože to dítě samozřejmě zjistí, že teda nějakým způsobem...že za tu výměnu toho, že mi podá tu kartičku získá a velice rychle se naučí ten systém...Ale v tom verbálu je to hodně individuální, a to se nedá říct, za jak dlouho.“

U4: „My to děláme i pomocí té pedagogické diagnostiky, kdy jednou za 3 měsíce si vypisujeme, jaké jsou posuny.“

A: „Jako třeba tady si moc nepamatuju děti, který by jako mluvili, pomatuju si jenom vokalizaci.“

U3: „Já teda si vybavuju děti, který sem přišli a nemluvili a odcházeli s komunikací dejme tomu, že nejbližší okruh lidí jim rozuměl.“

A: „Říkali jsme, že je to hodně individuální a myslím si, že i tady, ale je tam nějaký rozdíl třeba od začátku roku? Vidíte nějaké pokroky?“

U4: „Moc ne, ale je to prostě tím, že jemu se nechce a myslím si, že je to i proto, že maminka na něj mluví jiným jazykem a děje se to i ve školce...“

Interpretace získaných dat

První otázka v této oblasti se vztahuje k tomu, co všechno účastníci zohledňují při plánování zavedení nového komunikačního systému do denního režimu dítěte. U1 popisuje následovně: „My zohledňujeme individualitu toho dítěte. Jako to dítě je pro nás nejdůležitější a má to být funkční pro to dítě...Nebudu lámat dítě, aby se mnou šlo pracovat, když nechce. Je to o tom, že se s tím dítětem tak spárujeme, že to dítě s námi chce jít pracovat...“ U3 situaci vnímá velmi podobně jako U1 „...zohledňujeme ty mentální schopnosti toho dítěte a abychom ho na začátku nepřepálili. Takže postupnými kroky si musíme určit ty priority, co je pro nás teďka aktuální... ..alfa omegou je ještě to zapisování si těch úspěchů... prostě zaznamenávání si, jak je ta motivace a komunikace a ty odměny, jak jsou v tom účinný.“ U2 uvádí že zohledňují samozřejmě doporučení ze školského poradenského zařízení, a to jakou si oni udělají pedagogickou diagnostiku u toho dítěte. „...protože to je taky důležitý jo, ... oni, když vyšetřují to dítě, tak tam to dítě třeba přijde s těmi rodiči jednou, a ty rodiče si ještě ...různě vymýšlejí...Ale je to jakoby vždycky. Vycházíme z toho, co nám napíše SPC a z té diagnostiky my tady. A případně se poradíme tady ve škole, protože tady je to samý speciální pedagog.“ U4 popisuje následovně: „Tak my jsme jako žádný nový nezařazovali. My máme ten stejný od začátku roku. My jsme připravili to, co nám doporučilo to SPC. ...v tomhle tom se moc zohledňovat nedá. Samozřejmě individuální zvláštnosti, věkové zvláštnosti, to, co je v doporučení z SPC.“

Proces učení v praxi popisuje velmi podrobně U1 ve své odpovědi. V první řadě dítě prochází speciálně pedagogickou diagnostikou, aby věděli, jak u dítěte mají proces nastavit. Následně prochází proces navázání kontaktu s dítětem a napojením se na sebe. Když tato stránka je úspěšná, tak dochází k zjišťování libých věcí dítěte, aby věděli, jak pro dítě zvolit vhodnou motivaci. Následně už začíná proces učení, který probíhá na principu systému obrázkové komunikace – výměně kartiček s doplněním o gesta. Pokud dítě má problém, užívají u něho tzv. pront (dopomoc). Začínají s pár slovy a nároky na dítě postupně zvyšují.

Diagnostikování dítěte začíná i U2, který volí stejný postup jako U1. U3 dále doplňuje: „...pořád nesmíme zapomínat na to, že to je dítě, takže si musí hrát, že tam jde ruku v ruce zavádění komunikačního kanálu a hra. A možná ještě předtím. To dítě se musí cítit bezpečně a jistě v tom prostoru, takže zavádíme režimy dne obrázkový, předmětový, ...aby znalo ty lidi kolem sebe.“ O zapojování do společných činností a do běžného denního režimu se snaží U4, který se snaží také rozvíjet i spolupráci mezi dítětem s PAS a jeho „kamarády“ ve třídě. „A když už to nejde a vidíme, že už prostě se cuká, že se vrtí, že to nevydrží, tak si ho bere asistentka bokem a tam právě spolu dělají tu individuální práci.“

Na otázku, která se zabývá předmětem, kdy dítě obvykle začne reagovat na nové komunikační činitele se všichni účastníci shodují, že velmi záleží na individualitě a na tom, jak těžká je symptomatika u dítěte. U3 tvrdí: „Je to hodně individuální a já si troufám říct, že když dobře nastavíme tu motivaci, tak téměř okamžitě, protože to dítě zjistí, že tím něco získá tou komunikací, nebo čímkoliv, co ho učíme.“ U1 doplňuje „Některé děti začnou během měsíce, ale někdy to trvá třeba půl roku.“ U2 má zkušenost, že děti obvykle začaly reagovat do měsíce. S úskalími a momenty se U4 zatím nesetkal, U2 na něj navazuje a doplňuje: „Já už si nedělám žádné iluze, takže já už prostě čekám všechno. Ono na každý dítě jako něco funguje jo.“ U1 hovoří o tzv. historii dítěte. Pojímá to tak, že když k nim dítě nastoupí ve starším věku, tak je hůře formulovatelné a má zakotvené nějaké návyky, které se špatně odbourávají než u dítěte, které tam nastoupí malé a učí se vše od základu. U3 reaguje na otázku, že většinou došlo k úskalí, když dítě bylo hodně unavené a mělo špatnou noc. V tomto momentě s ním není vhodné a ani účinné pracovat.

Posuny ve verbální i neverbální komunikaci jsou u dětí s PAS také velmi individuální záležitostí, na které se shodují všichni účastníci. Některé děti se nám mohou alespoň trochu rozmluvit, jiné nikoliv. U3 zmiňuje, že „...v té neverbální je samozřejmě ten posun vidět rychleji, protože to dítě samozřejmě zjistí, že teda nějakým způsobem...že za tu výměnu toho, že mi podá tu kartičku získá a velice rychle se naučí ten systém...Ale v tom verbálu je to hodně individuální, a to se nedá říct, za jak dlouho.“ U4 má s dítětem zkušenost takovou, že od začátku roku zatím vnímá pokrok v komunikaci velmi malý.

7.4 Spolupráce s rodiči a odborníky

Níže autorka představuje výsledky vztažené k tematické oblasti: Spolupráce s rodiči a odborníky. Zároveň je zde saturována jedna z výzkumných otázek ve znění: „*Jak probíhá spolupráce učitele s jinými odborníky a rodiči dítěte s PAS?*“

V této oblasti autorka vymezila suboblasti, které zde nalezneme v rámci výsledků. V první řadě se jedná o způsob spolupráce učitelů a rodičů a nejčastější způsob konzultace s obvyklým podnětem k řešení. Dále autorka zjišťuje, jak rodiče reagují na nový komunikační systém a jestli ho využívají i doma. A na závěr stanovuje spolupráci s dalšími odborníky.

Tabulka 5 Spolupráce s rodiči a odborníky

„Jakým způsobem máte navázanou spolupráci s rodiči?“
<p>U1: „Máme s rodiči individuální konzultace podle potřeby. Na začátku školního roku je to intenzivnější.“</p> <p>U2: „Tak jsme školka, takže s rodiči spolupracujeme a jsme v kontaktu denně. Včetně Whats up, e-mailu, sms. Pokud rodiče mají zájem, chtějí a chodí se s námi radit, tak se jim snažíme prostě pomoci vždy.“</p> <p>U3: „2x ročně pořádáme schůzku, která se jmenuje komplexní individuální rozvoj dítěte a tam je přítomen veškerý personál, který má dítě na starost a rodič.“</p> <p>U4: „Každý den jsme v kontaktu při přivádění a odvádění dětí.“</p>
„Jak spolupráce s rodiči nejčastěji probíhá a co při konzultacích nejčastěji řešíte?“
<p>U1: „Já si během 14 dnů/ měsíce udělám diagnostiku a dám si ty výsledky dohromady, udělám nějaký plán a s tím plánem rodiče seznámím. ...domluvíme se na postupu výchovně–vzdělávací práce. Mluvím s nimi o tom, jak bude probíhat, že já s nimi teď dělám tohle a že oni to budou dělat přesně takhle. A dělám s nimi přesný nácvik. Ne všechny rodiče spolupracují...“</p> <p>U2: „Tohle to je pedagogická diagnostika, to si vypíšeme a na základě toho se napíše tenhle plán individuálního rozvoje a pak se každé pololetí ten plán individuálního rozvoje hodnotí. Takže i tam mají ty rodiče napsané, co s těmi dětmi mohou dělat. Na začátku roku dostávají třeba takovéhle laminované obrázky... aby si doma mohli ... procvičovat řeč. ...každý rodič dostává domů úkoly, sešity. ... dostávají jednu stránku slova, jednu stránku grafomotoriku. ...rodiče, když jsou spolupracující, tak se třeba domlouváme, co mají doma procvičovat... navazujeme na téma... Přes Whats up to třeba nafotím a posílám to rodičům... ...leckdy ty rodiče spolupracující nejsou.“</p> <p>U3: „...řekneme na jaké úrovni to dítě je, kam bychom ho chtěli posunout, rodič nám řekne svoji zakázku, co on by od nás očekával nebo co by chtěl. ...to spojíme a ten půlrok na tom pracujeme a za ten půlrok si zase sedneme, zhodnotíme to a posouváme se zase dál a mimo tyhle ty schůzky rodič nebo pedagog může kdykoliv kontaktovat navzájem toho pedagoga na té třídě, nebo logopeda, nebo ergoterapeuta, kdykoliv si prostě může smluvit schůzku individuálně v průběhu celého roku. ...na těch schůzkách... ...zveme i tyhle pracovníky těch terénních služeb, toho RICU nebo Střediska rané péče...“</p> <p>U4: „Měli jsme teď konzultaci po půl roce v únoru, kdy já jsem dala nabídku rodičům všech dětí a maminka se ozvala i přesto, že chtěla na začátku roku, abychom se scházeli pravidelně, ale my jsme to nepotřebovali, takže my jsme ji jako nevolali na schůzku. Většinou to řešíme za pochodu buď ráno nebo odpoledne. No a na té schůzce jsme toho probrali docela dost, hlavně jsme probírali to, že on se doma chová úplně jinak.“</p>

„Jak rodiče reagují na zavádění nových komunikačních prostředků u dítěte a jak jej realizují v běžném prostředí?“

U1: „Jelikož se s nimi o tom radíme, takže vědí, do čeho jdou, souhlasí s tím, takže bych řekla, že reagují dobře. ...my je tady vlastně učíme, jak mají postupovat. ...když já budu tady dítě učit... tak oni musí doma taky. Takže v tomhle je taky důležitá ta spolupráce.“

U2: „Jako takhle. Řeknu Vám to tak, rodiče, když řeknu, že tady používám komunikační tabulku, tak maminka mi řekne „Jo to my tak taky doma děláme“, ale prostě my tady nejsme hloupý. My víme, kdo to dělá, a kdo to nedělá. ...tam kde teda rodiče mají jakoby tah na branku, když to řekneme, že jako to dítě někam pohnou, tak to je spíš na škodu, protože ty děti bývají přetěžované a neskutečně.“

U3: „No to my nemůžeme jako ověřit no. ...my nejsme terénní služba a nemůžeme jet domů a zjistit „tak jak to děláte“... Pokaždě má ten rodič s tím problém, tak ho odkážeme na příslušnou sociální službu třeba rané péče... aby ošetřili tu část jakoby doma... ...minimálně půlka dětí, co sem přijde už je minimálně v té rané péči, takže s něčím už sem jakoby jdou... my to třeba jenom převezmeme a pokračujeme v tom dál. Nebo se domluvíme a něco k tomu přidáme...“

U4: „Ona to nevyužívá vůbec a když jsme ji říkali, že jsme to zmínili právě na té schůzce jsme jí i říkali paní z SPC, když tam u nás byli. Ona mi odpověděla, že si myslí, že to nepotřebuje a že ona to doma nedělá.“

A: „A stává se, že to doma ty rodiče nedodržují?“

U1: „Stává se, ale to je, jak říkám padesát na padesát.“

A: „Takže ten VOKS vůbec nevyužívá ani to strukturované učení?“

U4: „Ne, vůbec. My si myslíme, že ona s ním doma nedělá vůbec nic. To hlavně poznáte na každém dítěti, jestli s ním rodiče něco dělají nebo ne.“

„Jakým způsobem máte navázanou spolupráci s dalšími odborníky?“

U1: „No to je trošku problém, protože my jedeme trošku jiným přístupem k těm dětem, než jsou vlastně odborníci naučení. Spolupráce s logopedem za mě špatná. S SPC jako s poradenským zařízením. Jako za mě jsou strašně ochotní, oni přijedou, když zažádáme... ...vyslechnou si nás vždycky, ale rad se nám nedostává.“

U2: „Říkám SPC, to je jasný. My tady máme psychologa školního, všichni jsou tady speciální pedagogové, jsou tady logopedi... Dokonce máme navázanou spolupráci i s některými klinickými logopedy... OSPOD samozřejmě, pokud máme ohlašovací povinnost.“

U3: „...ergoterapeut, logoped... psychologové... ... protože nejsme školský zařízení, tak vlastně SPC nemá povinnost sem jezdit, takže my tady máme jakoby na dobrý slovo prostě paní z SPC, která sem jezdí hlavně pro ty předškoláky... ...se všemi spolupracujeme na velmi vysoké úrovni.“

U4: „Ano, to máme klinickou logopedku, s kterou konzultuji, když si nejsem jistá, tak ji zavolám a ona mi poradí a potom s těmi speciálními pedagogy z SPC. S tím, že se SPC ruší, takže žádná komunikace není, ale čekám až půjdou do toho jiného SPC a doufám, že tam ta spolupráce bude lepší.“

Interpretace získaných dat

V poslední čtvrté oblasti se zabýváme spoluprací s rodiči a odborníky. První otázka v této oblasti se zabývá tím, jakým způsobem mají učitelé navázanou spolupráci s rodiči. Dle výpovědí všichni účastníci jsou s rodiči v pravidelném kontaktu nebo pořádají individuální schůzky. U1 zmiňuje: „*Máme s rodiči individuální konzultace podle potřeby. Na začátku roku je to intenzivnější.*“ U2 uvádí, že probíhá sdělování průběžných informací na denní bázi při předávání dětí. Mají ale navázanou spolupráci s rodiči i „*Včetně Whats up, e-mailu, sms.*“ U3 pořádají 2x ročně velkou schůzku, která je zaměřena na komplexní rozvoj dítěte a je tam přítomen veškerý personál, který má dítě v péči – speciální pedagog, logoped, komunikační terapeut, pracovník z rodinného integračního centra, psycholog a pracovník ze střediska rané péče a rodič. „*Tam si řekneme, na jaké úrovni to dítě je, kam bychom ho chtěli posunout, rodič nám řekne svoji zakázku, co by od nás očekával, nebo co by od nás chtěl.*“

Při spolupracích s rodiči U1 nejčastěji rodiče seznamuje s plánem, který si udělal během prvního měsíce na základě diagnostiky a následně se na něj domluví. Během schůzky jsou rodiče seznámeni i s přesným postupem, jak s dítětem nacvičovat komunikační dovednosti a jak případně postupovat dál. Rodiče projdou přesným nácvikem vedeným speciálním pedagogem, jenž má jejich dítě na třídě. Velmi podobným způsobem pracuje s rodiči také U2, kdy si na základě diagnostiky sestaví plán individuálního rozvoje, který se každé pololetí hodnotí. „*Takže i tam mají ty rodiče napsané, co s těmi dětmi můžou dělat. Na začátku roku dostávají třeba takovéhle laminované obrázky... aby si doma mohli ... procvičovat řeč. ...každý rodiče dostávají domů úkoly, sešity. ... dostávají jednu stránku slova, jednu stránku grafomotoriku.*“ U2 také uvádí, že ne se všemi rodiči je spolupráce na dobré úrovni, a ne všichni spolupracují a plní úkoly. Velmi podobný je i postup u U3, ale plán vymýšlí celý tým odborníků, diskutují o tom a následně se schází s rodiči na velké schůzce, kde jim předává závěry. Dle U4 plánovaná individuální schůzka proběhla od začátku školního roku pouze jedna, více jich zatím nebylo třeba, i na základě toho, že maminka chtěla mít schůzky pravidelné. „*Většinou to řešíme za pochodu buď ráno nebo odpoledne. No a na té schůzce jsme toho probrali docela dost, hlavně jsme probírali to, že on se doma chová úplně jinak.*“

Další otázka se týkala reakcí rodičů na zavádění nových komunikačních prostředků a jejich realizace v běžném prostředí. U1 reagoval na otázku následovně „*Jelikož se s nimi*

o tom radíme, takže vědí, do čeho jdou, souhlasí s tím, takže bych řekla, že reagují dobře.“ Dále zmiňuje, že je velmi důležité, aby nastavená pravidla rodiče dodržovali i doma, z důvodu toho, že dítě by v tom mělo zmatek a častěji by se u něj projevovalo negativní chování. U2 zase zastává názor, že rodiče mnohdy ty děti až moc přetěžují, protože jsou zahlceny všemi informacemi a dítě má tolik aktivit, že je to pro něj spíš na škodu. A z hlediska využívání komunikačních systémů doma? *„Řeknu Vám to tak, rodiče, když řeknu, že tady používám komunikační tabulku, tak maminka mi řekne „Jo to my tak taky doma děláme“, ale prostě my tady nejsme hloupý. My víme, kdo to dělá, a kdo to nedělá.* U3 na tuto otázku odpovídá *„No to my nemůžeme jako ověřit no. ...my nejsme terénní služba a nemůžeme jet domů a zjistit „tak jak to děláte“ ...Vždycky jsou rodiče, kteří chtějí spolupracovat a vždycky se najdou nějakí rodiče, kteří nechtějí prostě z nějakého důvodu.*“ Dle slov U3 to může být i z ohledu toho, že stále nejsou smířeni s diagnózou a v tom případě jim můžeme doporučit psychologickou péči či psychoterapeutickou péči. U4 reaguje tak, že maminka komunikační systém vůbec nevyužívá, jelikož ji to přijde zbytečné. Navázanou spolupráci s odborníky mají účastníci (1 - 4), ale odborníci a názory na odborníky jsou různé.

U1 mají navázanou spolupráci s SPC i s logopedem. Dle slov U1 jsou SPC *„...strašně ochotní, oni přijedou, když zažádáme... ..vyslechnou si nás vždycky, ale rad se nám nedostává.*“ S logopedem také nemá moc dobrou zkušenost. Paní logopedka byla aktivní, byla se podívat i na náslechy v běžném dni ve školce, aby věděla, jak má nastavit logopedickou péči, jelikož holčička udělala velké pokroky, ale následně si z toho nic neodnesla a začala u ní dělat „nesmyslné“ věci. U2 mají navázanou dobrou spolupráci s SPC, mají možnost využívání školního psychologa, logopedů a z hlediska koležičky i speciálních pedagogů. Když je potřeba spolupracují s OSPODEM (Orgán sociálně - právní ochrany dětí). Dle U3 mají navázanou spolupráci s logopedem, ergoterapeutem, psychologem, ale také i na dobré slovo se speciálně pedagogickým centrem (SPC), jelikož nejsou školské zařízení, tak SPC nemá povinnost k nim jezdit. U4 má také navázanou spolupráci s SPC jako účastníci (1 - 3) a dle potřeby má možnost konzultovat s klinickým logopedem.

8 DISKUSE, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY STUDIE

V poslední kapitole se autorka zaměřila na diskutování a shrnutí jednotlivých výsledků, které zjistila na základě interpretování jednotlivých tematických oblastí. Jednotlivá východiska jsou rozdělena podle tematických oblastí, jak to bylo praktikováno i v minulé kapitole. Na základě zjištěných informací autorka sděluje doporučení pro praxi. A v poslední řadě uvádí limity výzkumného šetření, které mohou ovlivňovat výzkumné šetření.

8.1 Diskuse

Tematická oblast: Podpora v komunikaci u dětí s PAS

Jak již účastníci (1 - 4) výše zmínili, nejčastěji se v mateřské škole setkávají se systémem VOKS, obrázky, fotografiemi, předměty či piktogramy. Dle autorky Šarounové (2014) jsou fotografie první volbou, pokud začínáme pracovat v oblasti AAK s malými dětmi. Autorka Knapcová (2018) volí VOKS, který je určený především pro jedince s PAS a je vysoce motivující. Osvojování systému je rychlé a děti snadno pochopí, na jakém principu tento systém funguje a zaktivní jejich neverbální komunikaci. Díky tomuto systému s námi dítě může komunikovat a můžeme předcházet nevhodnému negativnímu chování, které vzniká také na základě nepochopení jeho přání a potřeb.

Účastník (1 - 3) dále uvádí, že komunikaci podporují ještě gesty či znakem do řeči. Podle Kubové a Škaloudové (in Šarounová, 2014, s. 15) „jde o kompenzační, doplňující a mnohdy i dočasný prostředek komunikace mezi osobami s postižením řeči a jejich okolím.“ U4 má ale zkušenost, že zatím gesta potřeby dítěte nevyžadovaly. U1 ale využívá znak do řeči jako hlavní systém na podporu komunikace a opírá se o koncept aplikované behaviorální analýzy (ABA), která má předcházet a posilovat žádané chování. S tímto názorem a konceptem se ztotožňuje více autorů: Bazalová, Thorová, Richman (in Bazalová, 2017). U2 i U3 uvádí, že jim vyhovuje propojování více systémů. U2 o tom hovoří jako o užívání tzv. multisenzorického přístupu, kdy dítě zapojuje více smyslů. S podobným přístupem se také ztotožňují autorky Skalová, Kunová, Šarounová (2021) a označují ho pojmem komplexního prožitku, kdy zastávají názor, že díky tomu se dítě aktivně účastní komunikace, nikoliv není pasivním posluchačem a je u něj větší předpoklad pro to, že začne vyvozovat verbální řeč. U2 a U4 hovoří o metodě strukturovaného učení, vizualizování denního režimu a využívání zrakové percepce jako jedné z hlavních bodů podpory komunikace. U2 k tomu využívají také procesuální schémata, piktogramy, obrázky nebo předměty. Bazalová (2017, s.69) s využíváním těchto metod u dětí s PAS souhlasí a ve své publikaci popisuje, že „*Strukturované učení stojí*

na individuálním přístupu, strukturování času a prostoru pomocí vizualizace. K tomu se užívají konkrétní předměty, piktogramy, fotografie, obrázky, psaný text na kartičkách, vše dle vývojové úrovně daného jedince, postupuje se od konkrétního k abstraktnímu, vše se užívá buď jednotlivě, nebo poskládané do denních či delších časových režimů.“

Účastníci (1 - 4) se shodli, že zatím nad zaváděním nového systému nepřemýšlí, ale pokud by to vyžadovaly individuální potřeby dítěte, tak na základě toho by zavedli nový systém, který by pro dítě mohl být více funkční. Účastník 1 zmiňoval např. že pokud by vyzkoušeli u dítěte nápodobu či imitaci a dítě by toho nebylo schopné, tak by u něj určitě nevolili znaky do řeči, ale přemýšleli by o zavedení systému VOKS doplněného o využívání předmětů. Účastníci (2 - 4) ve svých výpovědích potřeby dítěte nijak nspecifikovali, jelikož zatím neměli potřebu nad tím přemýšlet.

Tematická oblast: Volba vhodného komunikačního systému a motivace

Volba vhodného komunikačního prostředku na základě zjištěných informací od účastníků vychází zejména z individuálních potřeb dítěte, jeho mentálních schopností, schopností napodobování pohybů, imitace, navazování sociálního a očního kontaktu, i z motorických schopností. U4 dále uvádí, že zohledňují také náladu dítěte. Šarounová (2014, s. 83) sděluje, že *„Předpokladem komunikace je zvládnutí dovedností, které s dorozumíváním zdánlivě souvisejí jen vzdáleně. Jde o oční kontakt, sdílenou pozornost a dovednost se v komunikaci střídát.“* Účastník 2 i účastník 4 stanovují vhodný komunikační systém na základě kompletního vyšetření a doporučení ze speciálně pedagogického centra. V SPC dítě posuzuje psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Jejich náplní práce je posoudit vhodnost zařazení dítěte do školského zařízení a na základě diagnostiky mu stanovit podpůrná opatření při vzdělávání. SPC poskytuje školení rodinám i školám, nabízí jim pomoc v úpravě prostředí, pomůcek, metodickou podporu, spolupráci na individuálně vzdělávacích programu, navrhování intervence a realizování metodicko - konzultačních návštěv ve školách. *“Speciálněpedagogické vyšetření posuzuje psychomotorický vývoj, řečové dovednosti, vizuopercepci, grafomotoriku, rozvoj vědomostí a dovedností vzhledem k věku dítěte...”* (Bazalová, 2017, s. 141). Časová náročnost psychologického a speciálně pedagogického vyšetření se pohybuje obvykle kolem 2-3 hodin, záleží na spolupráci dítěte, závažnosti a míry hendikepu a věku dítěte (Průběh vyšetření). Účastník 4 ale uvedl, že dle jeho názoru doporučení z SPC není tolik objektivní, jelikož dítě vidí na vyšetření krátkou dobu, zatímco oni v mateřské škole ho vidí každý den a dle jeho slov takovou míru podpory komunikace v takovém rozsahu

jaké stanovilo SPC nepotřebuje. S tímto názorem se ztotožňuje U2 a dodává, že výsledek vyšetření a stanovení podpůrného komunikačního prostředku může být hodně ovlivněno výpověďmi rodičů, s kterými v úvodu bývá veden rozhovor o schopnostech a dovednostech dítěte. Dle jeho slov rodiče mohou zkreslit informace.

Účastníci (1 - 4) do procesu vzdělávání začleňují také vlastní diagnostikování dětí, pro něž využívají diagnostiky na základě jejich volby či preferencí. U1 uvádí, že dítě diagnostikují na základě WB mapy dle konceptu ABA, kde je přesně rozepsané, jakých sedm oblastí by dítě mělo v daném věku zvládat a podle toho přizpůsobují práci a vzdělávání dětí. Kearney (2020, s. 23) zmiňuje: *“ABA je přístup využívající vědecky prověřené principy učení, kterými můžeme nastolit změnu například z nežádoucího na sociálně přijatelné chování.”* Koncept v praxi funguje na systému odměňování “dobrého” chování a ignorování “špatného” chování. ABA je založená na individuálním přístupu. *„Využívání AB při vzdělávání žáků s autismem je velmi efektivní způsob, jak naučit nové dovednosti. Celý program je nutné přizpůsobit konkrétním požadavkům a aktuální situaci“* (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 57). U2 i U4 si k diagnostikování dítěte upravili diagnostiku pro děti předškolního věku (Bednářová, 2015). Bednářová (2015, s. 1) vytvořila koncept diagnostikování ve kterém zmiňuje: *“Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty.* Dále doplňuje, že pokud se chceme *“podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné se v těchto potřebách a možnostech nejprve orientovat.”* Cílem diagnostiky je rozvíjet dítě ve vymezených deseti oblastech: motorika, grafomotorika; zrakové vnímání a paměť; sluchové vnímání a paměť; vnímání prostoru; vnímání času; základních matematických představ; řeči (myšlení); sociálních dovedností; sebeobsluhy (samostatnosti) a hry. U3 využívají k diagnostikování Edukačně - hodnotící profil dítěte s poruchami autistického spektra (Čadilová, Žampachová, 2007). Jedná se o metodický materiál pro děti s PAS ve věku 0 - 7 let, jehož cílem je poskytnout učitelům se speciálním vzděláním v terénu podklady pro hodnocení vývojové úrovně dětí s PAS a sestavování funkčních vzdělávacích plánů. Zaměřuje se na osm oblastí: sociální vývoj; komunikaci; receptivní řeč; expresivní řeč; imitaci; motoriku; grafomotoriku a kresbu; sebeobsluhu. *„Profil ukazuje možnosti speciálně – pedagogické intervence a je pomocníkem při dalším rozvoji dítěte“* (Čadilová, Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let).

U1 využívá běžně dostupné pomůcky mezi které patří i Klokanův kufr což *“je soubor didaktických pomůcek, které naučí dítě vše, co potřebuje umět před nástupem do školy. Díky svému komplexnímu pojetí pomáhá diagnostikovat, co dítě skutečně umí a zvládá, odhaluje jeho*

silné stránky, které posiluje, a identifikuje případné slabé stránky, s nimiž dále pracuje a nachází řešení” (Bednářová). Dále U1 využívá obrázky, ale také si pro rozvoj dětí vytváří grafomotorické sešity. Snaží se pro děti vymýšlet vzdělávací nabídku takovou, jaká je nabízena v běžných mateřských školách, ale vždy činnosti přizpůsobují individuálním potřebám dětí. U2 nejčastěji využívá procesuální schémata, vše vizualizují a využívají spoustu maňásků, barevných hraček a vše co mají děti rádi. Procesuální schémata jsou zaznamenávány ve více obrázcích za sebou, přičemž znázorňují jednotlivé kroky, postupy dané činnosti – např. mytí rukou, oblékání apod. (Bazalová, 2014). U3 u dětí využívají především předměty, fotografie a obrázky a dále hračky či předměty, které děti mají rádi. Fotografie, předměty, obrázky jsou nejčastěji volené pomůcky při komunikaci (Mazánková, 2018). U4 uvádí, že využívají metodu strukturovaného učení. Strukturované učení je speciálně pedagogický přístup, který se uplatňuje především u jedinců s PAS. Dle Hladké a Pavlišťkové (2008) je strukturovaní velmi důležitý proces pro děti s PAS, jelikož jim to usnadňuje celý proces dorozumívání. Mezi strukturované učení patří také denní režimy, komunikační knihy, deníkové listy, týdenní plány nebo také výše zmíněná procesuální schémata.

Základem efektivního rozvoje komunikace je dobře zvolená motivace. Motivovat můžeme různými činnostmi, aktivitami nebo sladkými či slanými pochutinami. *„Vždycky nejprve zhodnotíme schopnosti dítěte, jeho aktuální komunikační potřeby, ale i naše vlastní možnosti. Pro začátek je lepší zvolit menší kroky, na kterých začneme budovat celý komunikační systém* (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021, s. 49). U1, U3 a U4 využívají jako motivační činnosti věci, které dítě má rádo. Nejčastěji volí libé činnosti. U1 a U3 využívají k motivaci různé pochutiny, U2 je pouze dává na základě splněného odměňovacího systému (mračounů a sluníček) na konci činností. U4 využívá pochutiny pouze v krajních mezích, ale spíše se snaží dítě motivovat přes činnosti, které má rádo.

Na výběru vhodného komunikačního prostředku účastníci (1 - 4) odpověděli, že se podílí speciální pedagog v případě U4 učitel, který má dítě na třídě. U1 i U2 doplňují, že se na výběru také podílí i rodič, U2 dodává ještě logopeda. U3 uvádí, že na procesu komunikačního prostředku se podílí celý tým odborníků – logoped, speciální pedagog, komunikační terapeut. Podle Maštalíře (2018) *“Na výběru optimálního systému AAK u vybraného jedince by se měli spolupodílet pracovníci z různých oblastí – zdravotnictví (klinický logoped, fyzioterapeut, ergoterapeut), pedagogiky (speciální pedagog, pracovník v sociálních službách, logoped pracující v resortu MŠMT ČR či MPSV), psycholog, psychiatr, pracovník z technických oborů aj. Zjednodušeně řečeno – rozsah interdisciplinární spolupráce by se měl odvíjet od*

individuálních potřeb a požadavků vázaných k danému jedinci – tzn. podpora „šitá na míru“, nikoliv na základě existujících/neexistujících možností.“

Tematická oblast: Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů

Jak je z výzkumného šetření patrné, tak U1 a U3 zohledňují při plánování především individualitu dítěte a jeho mentální schopnosti. U2 a U4 plánují komunikační systém na základě vyjádření ze speciálně pedagogického centra. Samotný proces učení probíhá pozvolně. Je důležité, abychom dítěti nechávali dostatek času, aby mohlo dle svých individuálních potřeb zpracovat podněty a reagovat na ně (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021). U1 uvádí, že postupují popisováním jednoduchých vět, kterými komentují jednotlivé úkony. Začínají postupně. Nejprve děti učí zhruba 10 slov, který využívají nejčastěji a pokud tyto slova zvládnou, tak jim postupně přidávají další.

V praxi realizace probíhá tím, že chtějí po dítěti, aby zvládalo imitaci, napodobování a následně ukazovalo znaky. K dopomoci případně využijí i zobrazení v podobě obrázků. U2 uvádí, že se nejprve snaží zjistit, na jaké podněty dítě reaguje, aby s ním mohli navázat kontakt. Dle účastnických slov jsou pro dítě první měsíc neviditelní a v místnosti vůbec nevnímají realitu včetně pohybujících se osob. Po nějaké době se situace zlepší, dítě začne více vnímat okolí a oni si ho mohou získat. Když vidí, že mají dítě získané, tak začnou využívat princip výměnného obrázkového komunikačního systému, kdy při učení jsou vždy dva učitelé nebo asistent a učitel. *„Klíčem k úspěšnému užívání systému VOKS je zejména způsob, jakým jsou děti vedeny používat symboly ke komunikaci“* (Knapcová, 2018, s. 8). U3 zastává názor, že nesmíme pořád zapomínat na to, že vzděláváme dítě a systém komunikace zavádí společně s hrou. U4 se snaží dítě zapojovat do běžného režimu do všech činností, které s dětmi dělají. Jelikož se snaží zapojit dítě s PAS do běžného kolektivu, tak se to mnohdy nepodaří a dítě jde pracovat s asistentkou, která pro něho má připravené aktivity na rozvoj komunikace. Dle výzkumného šetření autorky Koudelkové (2021) bylo zjištěno že *„Učení nového systému AAK podle účastníků probíhá postupně. Začínají u jednoduchých pojmů a u toho, co dítě zajímá. Nejvíce se osvědčila slova, která dítě uplatní v rámci své denní rutiny a při oblíbených činnostech.“*

Z hlediska reagování na komunikační systémy a viditelných výsledků využívání verbální a neverbální komunikace účastníci vypovídají, že je to velmi individuální proces, přičemž záleží na závažnosti symptomatiky dítěte. Pokud je symptomatika těžká, tak k verbální

řeči vůbec nemusí dojít. Co se týče neverbální komunikace, tak se účastník 2 s účastníkem 3 při vhodně zvolené motivaci shodují, že k pochopení dochází zhruba do měsíce. „*Asi u čtyřiceti procent dětí s autismem se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jako jsou gesta nebo mimika. Ti, u kterých se řeč rozvine, nepoužívají jí běžným konverzačním způsobem*“ (Richman, 2008, s. 8).

Úskalí, která účastníci (1 -4) nejčastěji uvedli byla obvykle ve špatně nastaveném systému či špatně zvolené motivaci. Z velké části právě z tohoto důvodu dochází k projevům nevhodného chování. Mezi nevhodné chování patří především sebestimulace, stereotypy, záchvaty vzteku a sebezraňující chování (Richman, 2008). „*V úvahu je nutné brát i to, že obtíž v chování má komunikační funkci, a je třeba zjistit, co dítě k tomuto chování vede a co chce sdělit. Intenzita a forma problémového chování velmi úzce souvisí s tíží symptomatiky, osobnostními předpoklady dítěte a na terapeutickém a výchovném působení v minulosti i v současnosti*“ (Holečková, 2014). U3 ještě dodává, že záleží také na unavenosti dítěte. Je-li dítě unavené a nemá dobrou náladu, tak s ním není možná spolupráce, ani přes největší motivaci. U dětí s PAS je velmi časté, že ulpívají na nějakých stereotypních vzorcích chování (Thorová, 2016). U1 se ve své výpovědi zmiňuje, že pokud se snaží odbourat nějaké špatné vzorce chování v průběhu komunikace, tak je důležitá spolupráce s rodiči, které tyto nežádoucí chování musí potlačovat i doma.

Tematická oblast: Spolupráce s rodiči a odborníky

Při výzkumném šetření bylo zjištěno, že účastníci (1 - 4) mají navázanou spolupráci s učiteli ať už na bázi nabídky konzultačních schůzek nebo při dennodenním přivádění a odvádění dětí. Každý učitel by chtěl mít ve třídě vzorné, pracující žáky. Aby toho dosáhl neměli by s ním rodiče bojovat, ale naopak spolupracovat i v jejich prospěch. „*Sami rodiče totiž mohou velkou měrou přispět k úspěchu svého dítěte ve vzdělávání tím, že se o školu zajímají, aktivně se podílejí na akcích, které škola pro ně pořádá, a spolupracují s ní*“ (Čapek, 2013, s. 16). Pokud jsou nějaké problémy většina účastníků je konzultuje okamžitě. Pokud rodiče mají zájem, mohou se domluvit na konzultaci s učitelem dítěte. Při setkání učitele s rodičem by měly být dodržovány určité zásady při předávání informací. Vždy mi informace měly být předávány pouze rodičům bez jakýchkoliv svědků. Měli bychom si dávat pozor, abychom neříkali rodičům kritiku před jejich dítětem, mohlo by to být nepříjemné jak jim, tak dítěti. Kritiku obvykle přijmou, ale nebude jim příjemné, že jejich potom něco provedl (Lázová, 2013). Intenzitu a pravidelnost schůzek by si měl rodič s učitelem vždy vymezit na začátku roku dle svých preferencí (Čapek, 2013).

U1, U2 i U3 si s rodiči domlouvá dvě schůzky v průběhu roku. První schůzka se odehrává na začátku roku a námětem ke konzultování je na základě vyhodnocení diagnostik shodnutí se na využívání správného systému u dítěte. U4 měl s účastníkem schůzku v průběhu roku, kde se scházeli především kvůli rozdílnému chování v prostředí domova a prostředí MŠ, dříve potřebu sjednané konzultace neměli, sdělovali si informace pravidelně při předávání dítěte. U1 při sjednané schůzce také ukazuje rodičům, jak mají s dítětem pracovat a dává mu jasné návody, jak to přesně provádět. U3 se s rodiči schází při programu komplexního rozvoje dítěte, kdy jsou přítomni na schůzce všichni odborníci, kteří s dítětem pracují, z důvodu toho, aby schůzka byla efektivnější a aby se společně dohodli na vhodném komunikačním prostředku.

Účastníci (1 - 4) mají navázanou spolupráci s logopedy, ale U1 s nimi nemá dobrou zkušenost, jelikož dítě začali učit úplně jiné věci, než na kterých byli domluveni. U4 s logopedem spolupracuje, ale ne čistě kvůli dítěti s PAS, ale z hlediska celé třídy. U2 dále uvádí, že také spolupracují s psychology, speciálními pedagogy, se speciálně pedagogickým centrem a z hlediska potřeby i s OSPODEM. U3 uvádí, že mají velmi dobře navázanou spolupráci s odborníky a zajištěné děti v oblasti psychologické, logopedické, ergoterapeutické, ale také spolupracují s rodinným integračním centrem a v rámci dobrých vztahů i s SPC, ačkoliv nemají povinnost k nim dojíždět. Multidisciplinární přístup je způsob práce, při kterém spolupracuje více odborníků z dané oblasti. V našem případě se jedná o spolupráci speciálních pedagogů, logopedů, ergoterapeutů, psychologů, pediatrů, pracovníků sociálních služeb, kteří spolu partnerky spolupracují a snaží se dítěti s PAS vymyslet co nejvhodnější a nejkompexnější komunikační systém. Důležitá je efektivní vzájemná komunikace a plánování, aby využili společný potenciál znalostí a zkušeností a intervencí ve prospěch dítěte (Metodika zavádění multidisciplinárního přístupu v péči a podpoře lidí s duševním onemocněním, 2021).

8.2 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných informací při rozvoji komunikace u dětí s poruchami autistického spektra navrhuje autorka následná doporučení pro praxi. Tato doporučení jsou zaměřena pro pracovníky mateřských škol – zejména pro učitele běžných mateřských škol, ale mohou jich využít i ti, kteří se potřebují lépe zorientovat v problematice oblasti komunikace u dětí s PAS. Autorka navrhuje následující doporučení:

- zejména v běžných mateřských školách doporučuje navštívení seminářů, webinářů, kurzů zaměřených na problematiku dětí s PAS z hlediska lepších znalostí a předpokladů pro práci odkaz na kurzy: <https://vzdelavani.nautis.cz/cz>;
- náslechy a pozorování při nácviu komunikace u zkušenějších odborníků, které by se měly zaměřit na přímou práci s dítětem;
- nastudování si odborných článků, literatury o možných podporách v komunikaci, systémech AAK, metodách, pomůckách, motivacích, odměňovacího systému;
- více si nastudovat diagnostikování dítěte s PAS z hlediska lepšího uchopení jednotlivých výsledků v daných oblastech pro následnou volbu individuálních potřeb
- využívání běžně dostupných pomůcek, které si mohou pořídit domů i rodiče dítěte (komunikační knihy, komunikační deníky, zvukové hračky, zvukové knížky, didaktické pomůcky na podporu komunikace atd.), dostupné na: <https://www.autismus-a-my.cz/vzdelavani-vyukove-pomucky/>;
- navazovat spolupráce s jinými odborníky (logopedy, speciálními pedagogy, učiteli ze základních škol atd.) či jinými pracovišti (Speciálně pedagogické centrum, Pedagogicko - psychologická poradna, Rodinné integrační centrum atd.) pro budování lepších předpokladů a užívání naučených systémů v běžném životě u dětí;
- do procesu vzdělávání více zapojovat digitální technologie a pomůcky (tablety, počítače, výukové softwary dostupné z: <https://www.pachner.cz/vyukove-programy-95k/poruchy-uceni-inkluze-21k/autismus-155k>;
- navázání užší spolupráce s rodinou dítěte a následného podporování při užívání systémů v běžném prostředí (navazování větší spolupráce, zapojování rodičů do akcí školy);

- jasné a názorné ukázky nácviků vybraného komunikačního systému pro rodiče, z důvodu sjednocení požadavků na dítě a striktního dodržování metodiky práce.

8.3 Limity výzkumného šetření

Během realizování výzkumného šetření mohlo dojít k limitům, které mohly ovlivnit kvalitu výzkumu a mít vliv na realizování a interpretaci dat. Autorka limity následně rozdělila do čtyřech oblastí: limity na straně výzkumníka, limity na straně účastníka, limity na straně metodiky a limity na straně zkoumané reality.

Limity na straně výzkumníka

- první zkušenost s psaním bakalářské práce;
- první zkušenost s kvalitativním výzkumným šetřením;
- první zkušenost s realizováním polostrukturovaných rozhovorů;
- znalost anglického jazyka pro práci se zahraničními dokumenty;
- aktuální zdravotní stav a nálada;
- genderová nevyváženost (rozhovory poskytnuty pouze od žen).

Limity na straně účastníka

- ochota poskytnout rozhovor s pravdivými informacemi (některé výpovědi nemusely být kompletní);
- aktuální zdravotní stav a nálada (nervozita, poskytování prvního rozhovoru, roztěkanost);
- osobní předpoklady (vyjadřování, smysluplné odpovědi, komunikační schopnosti);
- nejednotné chápání položek rozhovoru, odbíhání od tématu.

Limity na straně metodiky

- volba tématu pro výzkumné šetření;
- kvalita zpracování polostrukturovaných rozhovorů a interpretace získaných dat;
- ověření funkčnosti hlasového záznamu.

Limity na straně zkoumané reality

- získání informovaných souhlasů účastníků;
- počet účastníků výzkumného šetření;
- vybraný vzorek účastníků pouze v Pardubickém kraji;
- jeden rozhovor probíhal online z důvodu nemoci (účastník neměl funkční webkameru);
- funkčnost techniky (slabé připojení, špatný signál).

ZÁVĚR

V bakalářské práci autorka vymezila problematiku rozvoje komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole.

Na základě tohoto šetření autorka došla k závěru, že účastníci ze speciálních mateřských škol mají větší znalost a předpoklady pro správný rozvoj komunikace pomocí systémů alternativní a augmentativní komunikace než účastníci běžných mateřských škol, kteří se dle autorky v problematice dětí s PAS, terminologii a systémech AAK pohybovali ještě dost nejistě a nezkušeně. Volbu komunikačního systému u dítěte někteří účastníci volili na základě zprávy ze Speciálně pedagogického centra, i přesto, že se s výsledkem zprávy neztotožňovali. Autorku zaujal koncept aplikované behaviorální analýzy, která je založena na předpokladu, že můžeme jedince ovlivnit změnami v prostředí a podmínit vznik nežádoucího chování, které podněcuje zlepšení v učení se dítěte novým komunikačním dovednostem.

Na základě zjištění autorka vymezila následná doporučení pro praxi, do kterých mimo jiné začlenila i vzdělávání pedagogů na různých kurzech a seminářích týkajících se problematiky komunikace u dětí s poruchami autistického spektra. Dále zjistila, že realizování vhodných komunikačních systémů záleží především na okolnostech a individuálních potřebách dítěte. Aby bylo stanovení vhodného systému komunikace pro dítě s PAS efektivní, autorka dále doporučuje, aby učitelé více spolupracovali i konzultovali s rodiči a dávali jim přesné ukázky nácviků využívaného komunikačního systému.

Zpracování této problematiky a výsledky z výzkumného šetření by mohly být inspirací pro zjišťování dosaženého vzdělání, odborné kvalifikace a předpokladů pedagogů mateřských škol pro vzdělávání dětí s PAS. Tento výzkum autorku obohatil spoustou nových znalostí a zkušeností, které pro ni budou využitelné nejen v praxi, ale také budou velkým přínosem a zároveň poučením se pro práci s dětmi s poruchami autistického spektra.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

- BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
- BONDY, Andy a Lori FROST, 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2053-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- HLADKÁ, Lenka a Alena PAVLIŠTÍKOVÁ, 2008. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Most: Ladislav Pavlišťík. ISBN 978-80-254-2356-1.
- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2004. *Dětský autismus*. Vydání I. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- JANOVCOVÁ, Zora, 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3204-9.
- KEARNEY, Albert J., 2020. *Jak porozumět aplikované behaviorální analýze: Úvod do ABA pro rodiče, učitele a další profesionály*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-48-3.
- KLUGEROVÁ, Jarmila, 2017. *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-128-7.
- KNAPCOVÁ, Margita, 2018. *Komunikační systém - VOKS*. Vydání čtvrté, doplněné a přepracované. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-215-6.

- KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. 5. přepracované vydání. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.
- LIPNICKÁ, Milena, 2013. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0381-0.
- MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, 2015. *DSM 5 - Diagnostický a statický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- RICHMAN, Shira, 2008. *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.
- SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING, 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: Příručka pro učitele i rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SKALOVÁ, Pavla Foster, Alena KUNOVÁ a Jana ŠAROUNOVÁ, 2021. *Jak si porozumět, domluvit se a společně si hrát: Neverbální dítě v mateřské škole*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-73-5.
- STRUNECKÁ, Anna, 2016. *Přemůžeme autismus?*. Petrovice: ProfiSales. ISBN 978-8087494-23-3.
- ŠAROUNOVÁ, Jana, 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

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

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

Elektronické zdroje

6A02 Autism spectrum disorder. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* [online]. 1/2023 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Klokanův Kufr. *Klokanův kufr SVČ Lužánky* [online]. Lužánky [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://klokanuvkufr.luzanky.cz>

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra. *Databáze knih* [online]. [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/edukacne-hodnotici-profil-ditete-s-poruchou-autistickeho-spektra-248683>

Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let). *Pasparta* [online]. [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.pasparta.cz/edukacne-hodnotici-profil-ditete-s-poruchou-autistickeho-spektra--do-7-let/>

HOLEČKOVÁ, Petra, 2014. *Problémové chování u žáků s poruchami autistického spektra na základní škole speciální* [online]. Brno [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/q5cjm/DP_Holeckova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Mgr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

JAROLÍMOVÁ, Marcela, 2021. Strukturované učení. *Autismport* [online]. 11.2.2021 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>

KNECHTOVÁ, Zdeňka, Andrea POKORNÁ, Edita PEŠÁKOVÁ a Dana DOLANOVÁ, 2019. Kvalitativní výzkum. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské*

zdravotnické obory [online]. Masarykova univerzita [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html

MAŠTALÍŘ, Jaromír, 2018. *Příručka alternativní a augmentativní komunikace* [online]. Evropská Unie [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://horizontkyjov.cz/wp-content/uploads/2019/08/Prirucka-AAK.pdf>

Metodika zavádění multidisciplinárního přístupu v péči a podpoře lidí s duševním onemocněním, 2021. *Ministerstvo zdravotnictví České republiky: Reforma péče o duševní zdraví* [online]. Praha: MZČR -, 5.3.2021 [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://reformapsychiatrie.cz/clanek/metodika-zavadeni-multidisciplinariho-pristupu-v-peci-podpore-lidi-s-dusevnim-onemocnenim>

Metody a postupy AAK: Systémy bez pomůcek, b.r. *SPC pro děti s vadami řeči* [online]. b.r. [cit. 2023-03-05] Dostupné z: <https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-metody-a-postupy-aak-7>

Průběh vyšetření. *Speciálně pedagogické centrum Trutnov* [online]. Trutnov [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <http://spc.msspctu.cz/wordpress/prubeh-vysetreni/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>. [cit. 1.9.2021].

THOROVÁ, 2022. Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11). *Autismport* [online]. 7.12.2022 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Kvalifikační práce

KOUDELKOVÁ, Monika, 2021. *Využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace ve vybraném předškolním zařízení*. Univerzita Palackého Olomouc. Bakalářská. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. Vedoucí práce Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vymezené tematické oblasti a položky pro dotazování	42
Tabulka 2 Podpora v komunikaci u dětí s PAS	45
Tabulka 3 Volba vhodného komunikačního systému a motivace	48
Tabulka 4 Plánování a realizace podpůrných komunikačních činitelů	53
Tabulka 5 Spolupráce s rodiči a odborníky	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 1

Příloha 2 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 2

Příloha 3 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 3

Příloha 4 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 4

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Renáta Adamová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Rozvoj komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole
Název v angličtině:	Development of communication in Children with Autism disorder in kindergarten
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole. Toto téma autorku oslovilo na základě speciálně pedagogických praxí. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak jsou ve vybraných speciálních či běžných mateřských školách rozvíjeny komunikační schopnosti u dětí s poruchami autistického spektra. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá především komunikací, vymezením problematiky poruch autistického spektra, popisuje systémy alternativní a augmentativní komunikace a nastiňuje předškolní vzdělávání. Praktická část je založena na základě kvalitativního výzkumu. Autorka použila pro získání sběru dat metodu interpretace a analýzy polostrukturovaných rozhovorů s účastníky z mateřských škol. Výsledky především poukazují na rozdíly v informovanosti a znalostech učitelů pracujících v běžné mateřské škole a odlišných postupech či zařazování vhodných komunikačních systémů u dětí s PAS. Diskuze dokazuje, že výpovědi účastníků rozhovoru se obvykle shodují s teoretickými podklady.</p>
Klíčová slova:	Komunikace dětí předškolního věku, narušená komunikace dětí s PAS, děti s poruchami autistického spektra, alternativní a augmentativní komunikace, mateřská škola nebo předškolní vzdělávání
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the development of communication in children with autism spectrum disorders in kindergarten. This topic was addressed to the author on the basis of her special education practice. The aim of the bachelor thesis is to find out how communication skills are developed in children with autism spectrum disorders in selected special or mainstream kindergartens. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals mainly with communication, defines the problems of autism spectrum disorders, describes

	alternative and augmentative communication systems and outlines preschool education. The practical part is based on qualitative research. The author used the method of interpretation and analysis of semi-structured interviews with participants from kindergartens to collect data. In particular, the results highlight the differences in the awareness and knowledge of teachers working in mainstream kindergartens and the different practices or inclusion of appropriate communication systems for children with PAS. The discussion demonstrates that interviewees' statements usually coincide with the theoretical underpinnings.
Klíčová slova v angličtině:	Communication preschool children, impaired communication children with PAS, children with autism spectrum disorders, alternative and augmentative communication, kindergarten or preschool education
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 1 Příloha 2 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 2 Příloha 3 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 3 Příloha 4 Doslovná transkripce polostrukturovaného rozhovoru 4
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český jazyk