

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

**Barbora Straková**

Speciální pedagogika ortokomunikace  
III. ročník – prezenční studium

ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U ŽÁKŮ S PORUCHOU  
AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, PhD.

OLOMOUC 2014

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchou autistického spektra“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a za použití bibliografických pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Kroměříži dne 22.4.2014

.....

podpis



## Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, PhD., za odborné vedení práce. Dále Mgr. Ivaně Baštinové za materiální podklady a cenné připomínky, které mi v průběhu vypracování práce poskytla.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Straková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických věd
<b>Vedoucí práce:</b>	Smečková Gabriela, Mgr. et Mgr. Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchou autistického spektra
<b>Název v angličtině:</b>	Communication skills development of students with autism spectrum disorders
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních schopností u žáků s poruchou autistického spektra. Člení se do čtyř kapitol. První tři zpracovávají část teoretickou, čtvrtá se věnuje výzkumnému šetření. První kapitola popisuje terminologické vymezení poruch autistického spektra, triádu postižených oblastí, klasifikaci jednotlivých poruch, diagnostické metody a intervence. Druhá kapitola pojednává o komunikaci u jedinců s poruchou autistického spektra a shrnuje obtíže ve verbální a neverbální komunikaci. Ve třetí kapitole představujeme systémy alternativní a augmentativní komunikace. Ve čtvrté kapitole je prezentováno výzkumné šetření, jehož cílem bylo vytvořit pomůcky dle zásad strukturalizace a vizualizace, které vycházejí z principů alternativní a augmentativní komunikace. Pomůcky byly aplikovány u čtyř žáků s diagnózou poruchy autistického spektra v ZŠ praktické. V této kapitole jsou uvedeny metody a techniky, kterých bylo použito při zpracování praktické části, charakteristika zařízení, výzkumného vzorku, aplikace pomůcek a jejich evaluace.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Komunikační schopnosti, poruchy autistického spektra, alternativní a augmentativní komunikace, intervence
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The Bachelor thesis deals with a development of communicative abilities (capacities, skills) of pupils with autistic spectrum disorders. The thesis is divided into four chapters. First three of them elaborate on theoretical part of the thesis. The fourth one is dedicated to empirical research. The first chapter describes terminology of autistic spectrum disorders, triad of impairments, classification of each of the disorders, methods of diagnosis and intervention. The second chapter</p>

	<p>addresses the communication of individuals with autism spectrum disorders. It summarizes difficulties of both verbal and non-verbal communication. In the third chapter the systems of alternative and augmentative communication are presented. The final chapter presents the empirical research. Its main goal has been to create aids according to principles of structuralization and visualization, which are based on the principles of alternative and augmentative communication. The aids were applied to four pupils diagnosed with autism spectrum disorder at Practical Elementary school. This chapter also presents the methods and techniques, which were used in processing of empirical part of the thesis, description of the facility, research sample, application of aids and their evaluation.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Communicative abilities, autistic spectrum disorders, alternative and augmentative communication, intervention
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p><b>Příloha č. 1</b> Denní režim</p> <p><b>Příloha č. 2</b> Piktogramy</p> <p><b>Příloha č. 3</b> Komunikační deník</p> <p><b>Příloha č. 4</b> Globální metoda čtení</p> <p><b>Příloha č. 5</b> Výměnný obrázkový komunikační systém</p> <p><b>Příloha č. 6</b> Komunikátor</p> <p><b>Příloha č. 7</b> Veronika, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha</p> <p><b>Příloha č. 8</b> Pavel, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha</p> <p><b>Příloha č. 9</b> Petr, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha</p> <p><b>Příloha č. 10</b> Martin, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha</p> <p><b>Příloha č. 11</b> Dvouslovné věty</p> <p><b>Příloha č. 12</b> Trojslovné věty</p>
<b>Rozsah práce:</b>	71 s.
<b>Jazyk práce:</b>	CZ

## Obsah

ÚVOD.....	7
1 Poruchy autistického spektra.....	9
1.1 Terminologické vymezení .....	9
1.2 Etiologie.....	10
1.3 Triáda postižených oblastí vývoje.....	11
1.3.1 Sociální interakce.....	11
1.3.2. Komunikace.....	13
1.3.3.Představivost, zájmy, hra.....	14
1.4 Klasifikace jednotlivých poruch PAS.....	15
1.5 Diagnostika .....	17
1.6 Intervence u jedinců s PAS.....	19
1.6.1 Strukturované učení .....	20
2 Komunikace u jedinců s PAS.....	24
2.1 Ontogeneze řeči a celkové komunikace u dětí s PAS.....	24
2.2 Obtíže v neverbální komunikaci.....	27
2.3 Obtíže ve verbální komunikaci.....	28
3 Alternativní a augmentativní komunikace (AAK).....	32
3.1 Vymezení pojmu AAK.....	32
3.2 Metody a volba AAK.....	33
3.3 Přehled vybraných komunikačních systémů.....	35
4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4.1 Cíl a metodologie.....	39
4.2 Základní škola a Mateřská škola speciální Kroměříž.....	40
4.2.1 Charakteristika základní školy praktické .....	42
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	44
4.4 Vlastní šetření.....	51
4.4.1 Popis metodického materiálu.....	52
4.4.2 Popis metodického materiálu.....	59
ZÁVĚR.....	66
Seznam literatury a elektronických zdrojů.....	68
Seznam příloh.....	71

# ÚVOD

Hlavním námětem k bakalářské práci byla praxe v Základní škole a Mateřské škole speciální v Kroměříži, respektive na 1. stupni Základní školy praktické (dále jen ZŠ) pro žáky s poruchou autistického spektra. Osobně jsme se účastnili výuky, seznámili se s individualitou každého žáka a také s komunikačním systémem a strukturou, která je pro tyto děti nedílnou součástí jejich života. Za zmínku stojí práce pedagogů, kteří musí tuto strukturu a komunikační systémy žáků zahrnout do jejich vyučovacích učebních pomůcek a tímto způsobem žáky vzdělávat. Sami jsem si výrobu pomůcek a jejich aplikaci vyzkoušeli a přitom jsme se drželi zásad strukturalizace a vizualizace a principů vycházejících z systémů alternativní a augmentativní komunikace.

Cílem bakalářské práce bylo rozvíjet komunikační schopnosti u žáků s poruchou autistického spektra na 1. stupni ZŠ praktické. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou.

První kapitola teoretické části popisuje terminologické vymezení poruchy autistického spektra a jeho možné příčiny. Dále typickou triádu postižených oblastí vývoje, které ji reprezentují. Součástí je také klasifikace jednotlivých poruch a diagnostické metody. Kapitola je ukončena výčtem intervencí u jedinců s poruchou autistického spektra, v kterých je představen vzdělávací přístup strukturovaného učení.

V druhé kapitole definujeme komunikaci a popisujeme první abnormality v ontogenezi řeči u jedinců s poruchou autistického spektra, kterých si rodiče nejprve všímají. Součástí je také nástin průběhu ontogeneze, kde uvádíme srovnání vývoje u jedince s poruchou autistického spektra a vývoj u zdravého jedince. Kapitola zahrnuje také problémy v oblasti neverbální a verbální komunikace.

Ve třetí kapitole představujeme systém Alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK). V úvodu kapitoly je vymezen pojem systému AAK, cíl a využití systému. Dále metody AAK a také jaká hlediska je nutné brát v úvahu při rozhodování o způsobu komunikace. Kapitola je zakončena přehledem vybraných komunikačních systémů, se kterými jsem se setkali v zařízení, kde bylo prováděno výzkumné šetření.

Praktická část je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchou autistického spektra. Pro výzkumné šetření byli vybráni čtyři žáci s poruchou autistického

spektra vzdělávající se na 1. stupni ZŠ praktické. Blíže je popsáno zařízení, kde bylo výzkumné šetření realizováno a metody sběru dat. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo samostatně vytvořit a následně aplikovat pomůcky, které byly zpracovány dle zásad strukturalizace a vizualizace a zároveň vycházejících z principu alternativní a augmentativní komunikace. Součástí je popis metodického materiálu, který byl pro žáky vytvořen, dále je zaznamenána aplikace pomůcky, která vychází z přímé práce se žákem. Její zhodnocení i poznámky, směřující jak k žákovi, tak k aplikované pomůcce a její evaluace.

# 1 Poruchy autistického spektra

Kapitola popisuje terminologické vymezení poruchy autistického spektra a jeho možné příčiny. Dále typickou triádu postižených oblastí vývoje, které ji reprezentují. Součástí je také klasifikace jednotlivých poruch a diagnostické metody. V závěru kapitoly jsou popsány intervence u jedinců s poruchou autistického spektra, v kterých je představen vzdělávací přístup strukturovaného učení.

## 1.1 Terminologické vymezení

Prvním člověkem, který v roce 1943 popsal poruchy autistického spektra, byl americký psychiatr Leo Kanner. Projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy, kterou označil jako časný dětský autismus. K označení termínu se inspiroval řeckým původem slova "autos," což znamená "sám". Tímto se snažil vyjádřit domněnku, že děti trpící autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, neschopné lásky a přátelství (Thorová, 2012).

V současné době se můžeme setkat s nejrůznějšími termíny, kterými je tato problematika pojmenována. Mezi nejčastěji se vyskytující termíny, které jsou jak v laické tak odborné veřejnosti běžně aplikovány, patří: autismus, poruchy autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy.

Pro syndromy, tvořící jednotlivé nozologické jednotky, je charakteristická značná variabilita symptomů. Poruchy autistického spektra bývají diagnostikovány na základě přítomnosti určité sumy symptomů ve specifických oblastech, nikdy ne na základě několika projevů. Pervazivní vývojové poruchy bývají diagnostikovány bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoliv jiné přidružené poruchy či nemoci, což znamená, že se autismus může pojít s jakoukoliv jinou nemocí či poruchou. U všech těchto poruch je jádrem problému postižení v oblasti komunikace, v utváření sociálních vztahů a představitosti (Thorová, 2006).

V České republice je preferováno užití zastřešujícího označení poruchy autistického spektra (Říhová, 2011). Jak ve své literatuře uvádí i Thorová, (2012, s.60) „*ve světě se rozšířil a je v současné době běžně používán termín poruchy autistického spektra, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám.*“ K tomu dodává, že užití termínu poruchy

autistického spektra je považován za výstižnější, neboť specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé, než pervazivní, nebo-li všepronikající, vyjadřující fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech (Thorová, 2012).

*„Poruchy autistického spektra patří mezi poruchy dětského mentálního vývoje. Vývoj dítěte s PAS je většinou odlišný od útlého věku, proto mohou být rodiče a odborníci znepokojeni vývojem dítěte již v jeho raném stádiu, obvykle před 3. rokem. Poruchy autistického spektra se zákonitě projevují v prvních letech života, přičemž věkové rozmezí je ovlivněno konkrétním typem poruchy“ (Říhová, 2011, s.11).*

Pro účely bakalářské práce budeme užívat preferovaný termín poruchy autistického spektra dále jen PAS.

## 1.2 Etiologie

Jednu z prvních teorií příčin PAS vyslovil Kanner, který vycházel z nedostatečného citového přístupu ze strany rodičů, tedy chladných mezilidských vztahů. Prezentoval názor, že dítě je mentálně opožděné a nemluví proto, že je sociálně odcizené. Rodiče těchto dětí se od běžného průměru lišili vysokým ekonomickým postavením a vzděláním a poměrně chladnými mezilidskými vztahy. Tato teorie byla již překonána (Opatřilová in Pipeková, 2006).

V současné době převládá také názor, že existuje jistá propojenost s genetickou oblastí. Specialisté se však shodně domnívají, že genetické faktory mohou hrát určitou roli, ale samy o sobě k vyvolání PAS patrně nestačí. Jsou zjištěny také určité hemisferické abnormality obvykle se ukazuje, že levá hemisféra je méně aktivní než levá hemisféra "normálního" mozku (Bragdon, Gamon, 2006).

Jde o syndrom, který se diagnostikuje na základě chování projevující se v raném věku (do 36 měsíců), ale diagnostikován bývá zpravidla až po třetím až čtvrtém roce života (Pátá, 2008).

Thorová (2006) ve své publikaci zdůrazňuje vznik PAS na neurobiologickém podkladě. Což se projevuje nesprávnou funkcí určité části mozku či nějakého dosud neidentifikovaného funkčního okruhu. Předpokladem narušení, vzhledem k charakteristice spektra jsou považovány funkční systémy mozku, které se podílí na sociálních, komunikativních a integrativních schopnostech člověka. Teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti



mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula a hipokampu. V dnešní době existuje řada teorií, ale ani jedna nepřinesla jednoznačné výsledky (Thorová, 2008).

### **1.3 Triáda postižených oblastí vývoje**

Chování jedinců s PAS je do jisté míry jedinečné a mnohdy vzbuzuje ve svém okolí pozornost, údiv, někdy i úzkost a strach. Tyto projevy v chování brání ve styku s intaktní populací a vyřazují jedince s tímto postižením ze života společnosti. Jedná se o postižení hluboké a vážné, kde je jedinec handicapován jak ve vztahu k sobě, tak i k druhým lidem. Velmi důležité je odlišit PAS od neuróz a psychóz, zvláště od obrazu schizofrenie, se kterou byl často spojován (Opatřilová in Pipeková, 2006).

PAS diagnostikujeme vždy na základě celkového vzorce chování ve specifických oblastech popsaných níže, nikdy ne na základě několika projevů (Thorová, 2007).

V sedmdesátých letech vymezila britská psychiatrička Lorna Wing tři stěžejní problematické oblasti, které nazvala "triádou narušení".

#### **Klíčovými oblastmi pro diagnózu jsou:**

- sociální chování;
- verbální i neverbální komunikace;
- představitivost (Thorová, 2007).

#### **1.3.1 Sociální interakce**

K narušené sociální interakci patří nepřiměřené vyhodnocení sociálně emočních situací (radost, hněv), nepatřičná a nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí, s tím také souvisí nedostačující se přizpůsobení sociálnímu kontextu dané situace v sociální normě. Omezená schopnost používat sociální signály a dovednosti vede k absenci používání dovedností sloužících k vyjádření sociálně emoční blízkosti. Slabá integrace sociálního, komunikačního a emočního chování, které se projeví v určité naučené sociální dovednosti, nedokáže jedinec užít většinou i v jiných situacích (Říhová, 2011).

Problémy v sociální interakci shrnuje také Opatřilová (in Pipeková, 2006). Jedinci

s PAS nevyhledávají vztahy s lidmi, často se k nim chovají jako k předmětům. Ve vzájemném styku s druhou osobou chybí zrakový kontakt a schopnost empatie. Narušení v oblasti sociální interakce se projevuje především ve vztazích s vrstevníky, pochopení pojmu přátelství a nepřátelství, neschopnost sdílení pozornosti, zážitků a zkušeností. Výrazná je neschopnost interpretovat výrazy obličejů, gesta, postoje a tón hlasu. Jen těžko se orientují v pravidlech chování, morálce a konvencích.

Koncem sedmdesátých let popsala Lorna Wingová tři typy sociální interakce u lidí s PAS. Byl to typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, poté přidala čtvrtý typ formální a nakonec typ smíšený (Thorová, 2012). „*Jednotlivé typy chování se prolínají, záleží na osobě člověka, se kterou dítě kontakt navazuje, a na jiných okolostech*“ (Thorová, 2012, s.74). Tyto typy jsou v současné době běžně užívány. Porucha sociální interakce se hloubkou postižení u každého jedince výrazně liší. Obecně můžeme říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s PAS v hlubokém deficitu (Thorová, 2012).

### **Základní specifika narušené sociální oblastí (vztahy k lidem):**

**Typ osamělé sociální interakce.** Je charakteristický velmi malým zájmem o společnost druhých lidí, čas tráví nejradyji o samotě. U některých jedinců se nemusí vyskytovat sociální úsměv, fyzický kontakt, zrakový kontakt či radost ze shledání.

**Typ pasivní sociální interakce.** Zřídka se snaží aktivně navázat sociální kontakt s vrstevníky či cizí osobou. Často k lidem přistupuje pasivně. Chování jedince je velmi nezralé, chybí vyšší sociální dovednosti, jako například prosba o pomoc, snaha spontánně rozvíjet společnou hru či aktivitu.

**Typ aktivní (zvláštní) sociální interakce.** Tito jedinci nedokážou odhadnout sociální normu, často ji překračují. Kontakt navazují aktivně, mnohdy příliš osobně i s neznámými lidmi, často nepřiměřeně. Nebere ohled na druhé osoby, provokuje, lpí na určitých tématech, klade nevhodné dotazy.

**Typ formální sociální interakce.** Často se snaží o nápodobu chování ostatních, které v jejich podání působí zvláště. Chybí sociální intuice, využití empatie vzhledem k vhodnému sociálnímu chování. Na některých pravidlech chování zcela nevhodně lpí. Není flexibilní ve vztahu ke změně sociální situace a kontextu.

**Typ smíšený zvláštní.** Vždy záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán. U těchto jedinců je sociální chování velmi nesourodé (Thorová, 2007).

### 1.3.2. Komunikace

Zde se o komunikaci jedinců s PAS zmíním jen okrajově. Komunikaci je věnována druhá kapitola.

*„Porucha komunikace se u jedinců s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální“* (Thorová, 2012, s.98).

Deficity v komunikaci se liší pestrostí projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu. U jedinců s PAS nemusí být řeč poškozena, v komplexním řečovém vývoji však nalezneme abnormality vždy. Značné potíže mají i s porozuměním neverbální komunikace. Nerozumí, částečně nechápou nebo problematicky dekódují její význam u druhých. Velkou obtíž je z výrazu obličeje, postoje těla nebo gesta usuzovat, co si lidé myslí. Mají potíže chápat jemná a komplexní pravidla, kterými se neverbální komunikace řídí. Z tohoto důsledku dochází k různým nedorozuměním (Thorová, 2012).

Opatřilová (in Pipeková 2006) uvádí, že u jedinců s PAS je řeč vážně narušena, schopnost mluvit je ale obvykle zachována. Těmto dětem chybí vrozená schopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Nerozumí tomu, že pomocí komunikace mohou ovlivnit své prostředí.

Jedinci s PAS projevují malý zájem o mluvené slovo. Mnohdy nereagují na řečové pokyny. Jejich mimoslovní komunikace je omezená, zrakový kontakt je méně kvalitní a jen málokdy korigovaný s gesty. Objevuje se jednostranná komunikace, kdy jedinec mluví jen o vlastních tématech, nezajímá se o potřeby a zájmy posluchače. Obtíže se projevují ve vyjádření jeho pocitů, v podávání informací z minulosti, v nepřizpůsobování se komunikační sociální situaci. Velmi často se objevují zvláštní projevy v řeči, kdy jedinec opakuje slyšené. Má

výrazné problémy s gramatickou strukturou věty, poněvadž lpí na určitých výrazech a neustále je opakuje (Thorová, 2007).

### **1.3.3.Představitost, zájmy, hra**

Narušení představitosti má na mentální vývoj jedince negativní vliv v několika směrech (Thorová, 2012). „*Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje*“ (Thorová, 2012, s.117).

Nedostatečná představitost způsobuje, že jedinec upřednostňuje činnosti a aktivity, které se stávají nápadně odlišnými od jeho vrstevníků, často na nižší úrovni, než by odpovídalo skutečnému věku a mentální úrovni jedince (Urbanovská, 2011).

Hra jedinců s PAS je popisována jako mechanická, bez přirozeného zájmu zkoumat svět. Předměty bývají využívány k neměnné stereotypní hře, postrádající zkušenost s jednoduchou manipulací a kombinací předmětů. Také spontánní funkční hra je u těchto jedinců pozorována v mnohem menší míře (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Upínají se na jednoduché stereotypní hry, jejichž vývoj a kvalita závisí na schopnosti jejich představitosti, motoriky, úrovni myšlení a sociálních dovedností (nápodoba, sdílení pozornosti). Všechno se odvíjí od tíže symptomatiky a významný podíl tvoří úroveň celkové adaptability jedince (Thorová, 2012).

**Nyní se stručně zmíníme o adaptabilitě (funkčnosti) jedinců s PAS v jednotlivých oblastech.**

#### **vysoce funkční**

- ⌚ Sociální chování- zvláštní projevy, nepřiměřenost, zájem o soc. kontakt.
- ⌚ Komunikace- komunikativní, zvláštní projevy, potíže v konverzaci, verbální rituály.
- ⌚ Hra a volný čas- zvláštní, omezené zájmy, ulpívavost, nezájem o kolektivní hry.
- ⌚ Intelekt- nadprůměr, průměr, subnorma, snížené sociální IQ.

#### **středně funkční**

- ⌚ Sociální chování- uzavřenost, pasivita, snížená spontaneita.

- ⌚ Komunikace- zvláštnosti v řeči, echolálie, agramatismy, neschopnost mluvit.
- ⌚ Hra a volný čas- pohybové stereotypie, ulpívavost, obtížná odklonitelnost.
- ⌚ Intelekt- lehká, středně těžká MR.

### **nízko funkční**

- ⌚ Sociální chování- uzavřenost, neschopnost navázat kontakt.
- ⌚ Komunikace- neschopnost vyjadřovat se i rozumět řeči, nefunkční echolálie.
- ⌚ Hra a volný čas- dlouhotrvající pohybové stereotypie, autostimulační aktivity.
- ⌚ Intelekt- těžká, hluboká mentální retardace (Thorová, 2006).

Urbanovská (2011) uvádí, že jedinci s PAS touží po jasnosti a pravidelnosti v každodenním životě. Tato touha vede k určitým abnormalitám v chování, v kterém můžeme vyzorovat repetitivní aktivity, stereotypní chování a nemožnost odklonu od oblíbené aktivity.

Gillberg, Peeters (1998) uvádí ve své knize srovnání vývoje představivosti u jedinců zdravých a u jedinců s PAS. U zdravých jedinců v osmém měsíci jsou reakce na předměty diferenciované dle charakteru předmětu, u dětí s PAS převažují repetitivní motorické pohyby. Ve dvacátémčtvrtém měsíci zdravý jedinec předstírá skutečnou činnost dospělých s panenkou, vycpanými zvířaty, jedinci s PAS používají hračky neobvyklým způsobem (točení, řazení předmětů). Ve třech letech zdravý jedinec připravuje symbolickou hru, která u jedinců s PAS neexistuje. Pokračují v repetitivních motorických pohybech, kolébání, otáčení a chození po špičkách, jsou fascinováni vizuálními předměty. Ve čtyřech letech je u jedinců s PAS hra jednoduchá, většinou nekombinují hračky při hře narozdíl od intaktních jedinců, které zvládají sociálně dramatickou hru a používají pantomimu.

## **1.4 Klasifikace jednotlivých poruch PAS**

V současné době mezi všeobecně uznávané a rozšířené diagnostické systémy patří v Evropě diagnostická kritéria vydávaná Světovou zdravotnickou organizací MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)

- (F84.0) Dětský autismus
- (F84.2) Rettův syndrom
- (F84.3) Jiná dezinegrační porucha v dětství
- (F84.5) Aspergerův syndrom
- (F84.1) Atypický autismus
- (F84.8) Jiné pervazivní vývojové poruchy
- (F84.9) Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
- (F84.4) Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, 2012).

Následně popíšeme poruchy, které jsou zastoupeny ve výzkumném šetření.

### **F84.0 Dětský autismus**

Autismus je pervazivní porucha jejíž symptomy se obvykle objeví před třicátým měsícem věku jedince. Zřetelnými se stanou v době, kdy u jedince dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka (Richman, 2006). Autismus bývá často kombinován s jinými poruchami či handicapy psychického i fyzického rázu (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady, hyperaktivita atd. (Pátá, 2008).

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Závažnost poruchy mívá různý stupeň, od mírné formy (málo mírných symptomů) až po těžkou (velké množství závažných symptomů). Problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády. Jedinci postižení dětským autismem mohou trpět kromě již zmíněné triády příznaků také mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormním až bizarním chováním. Typická je značná variabilita symptomů, které se mění s věkem dětí (Thorová, 2012).

Mezi nespecifické rysy patří neopodstatněný strach z lidí a věcí, poruchy spánku a příjmu potravy, záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování. U jedinců s dětským autismem chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času (Říhová, 2011).

## **F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Do této kategorie spadají jedinci, kteří nesplňují klasická kritéria autismu. Problémy ve vývojových oblastech mohou být však natolik hluboké, že způsobují v běžném životě závažné obtíže v několika oblastech. Narušen může být sociální a emoční intelekt, schopnost plánování, domýšlení důsledků vlastního chování a schopnost rozumět jazyku. Kvalita komunikace, sociální interakce a hry je narušena, ne však do takové míry, která by odpovídala diagnóze autismu nebo atypickému autismu. Jde o hraniční symptomatiku, v níž některé symptomy mohou být totožné s chováním jedinců s autismem, ale nikdy se nevyskytují v dané kategorii ve větším množství. Pro oblast představivosti je typická jen malá schopnost rozeznávat mezi fantazií a realitou a až obsedantní zájem o určitá témata, kterým se intenzivně věnují. Kvalita komunikace a sociální interakce nevykazuje téměř žádné znaky typické pro autismus, i když sociálně komunikační dovednosti jsou slabé (Thorová, 2008).

## **F84.9 Pervazivní porucha nespecifikovaná**

Tohoto termínu lze užít v raném a předškolním věku, kdy se předpokládá, že klinický obraz poruchy není ještě plně krystalizován. Jedná se tedy o kategorii přechodnou, kdy je nutné jedince nadále diagnosticky sledovat a poruchu specifikovat v pozdějším věku (Thorová, 2012).

## **1.5 Diagnostika**

PAS se řadí mezi poruchy vrozené, nicméně jejich projevy nejsou v čase stabilní. Diagnózu komplikuje fakt, že se klinický obraz s věkem mění. Aby mohla být diagnóza stanovena, musí být vývojové abnormality u většiny poruch přítomné v prvních třech letech života. Doba rozeznání prvních projevů poruchy záleží do velké míry na stupni závažnosti a typu poruchy, která se vyvíjí u každého jedince odlišným způsobem (Thorová, 2006).

Richman (2008) podotýká, že PAS ovlivní všechny vývojové oblasti dítěte. I když se v průběhu let může diagnóza změnit, pro většinu dětí zůstává neměnná po celý život.

Diagnostiku provádí psycholog nebo psychiatr, který PAS diagnostikuje na základě

chování. Pro diagnostiku jsou důležité znalosti a zkušenosti jak z psychopatologie tak vývojové psychologie (Thorová, 2008).

Předběžná diagnóza je možná od 18. měsíce věku. Již v 18 měsících věku lze na základě klinického vyšetření s vysokou mírou spolehlivosti předpovědět přítomnost PAS. Avšak nejvhodnější období pro stanovení konečné diagnózy je mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy bývají projevy poruchy nejmarkantnější a lze také provést diferencionální diagnostiku (Thorová, 2006).

V České republice se v současné době používá pouze semistrukturovaná škála CARS – Childhood Autism Rating Scale - Škála dětského autistického chování. Posuzovací stupnice se skládá z 15 položek, v které se každá položka hodnotí na stupnici od 1 do 4 dle frekvence a intenzity abnormních projevů v dané oblasti. Škála poskytuje rychlé rozlišení, zda se jedná o PAS či nikoliv. Jedná se spíše o screeningovou metodu (Thorová, 2012). Opatřilová (in Pipeková 2006) dodává, že touto škálou lze hodnotit již dvouleté děti a děti, které nemluví, ale dosáhly alespoň 18 měsíců mentálního věku.

Další českou screeningovou metodou je DACH - Dětské autistické chování. Jde o metodu orientační, nikoliv diagnostickou. Metoda je určena k depistáži dětí s PAS. Má formu jednoduchého dotazníku, kde jsou otázky směřovány na rodiče. Využití je nejvhodnější u jedinců od 18 měsíců do pěti let. Položky jsou zaměřeny na oblast vnímání, verbální a neverbální komunikaci, sociální chování, motoriku a zvláštní pohyby, emoce, hru, způsob trávení volného času, problémového chování a adaptace (Thorová, 2012).

Nejlépe ověřenou metodou je ADI-R- Autism Diagnostic Interview- Revised. Tato metoda je založena na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte či dospělého se suspektními projevy autismu.

Mezi screeningovou metodu určenou pro detekci Aspergerova syndromu patří A.S.A.S -The Australian Scale for Asperger's syndrome a to u dětí mladšího školního věku. Naopak AQ test - Kvocient autistického spektra se používá u adolescentů a v dospělém věku (Thorová, 2012).



## 1.6 Intervence u jedinců s PAS

V dnešní době nalezneme dostatečné množství literatury jak české tak i zahraniční, která pojednává o metodách, jakým způsobem přistupovat k jedincům s PAS. Každý jedinec je individualita, vyžadující speciální metody a přístupy.

Za velmi efektivní formu pomoci jsou považovány různé speciální programy s podporou behaviorálních a interakčních technik, které umožňují jedinci s PAS využít schopnosti a dovednosti v jeho maximální možné míře. Účinná intervence by měla zahrnovat nácviky pracovních a sociálních dovedností a především rozvoj funkční komunikace. Dnes existuje celá řada intervenčních postupů, ne však každý je vhodný. Reakce bývají velmi individuální (Thorová, 2008).

Například pomocí Aplikované behaviorální analýzy lze upravit problémové chování jedince. Vždy je třeba zhodnotit okolnosti, které problémovému chování předcházejí a na základě této skutečnosti chování měnit a učit chování nové (Richman 2006).

Dále můžeme jmenovat japonský model vzdělávání a to vzdělávací program Higashi. Ve Spojených státech funguje již několik desítek let TEACCH program, který vznikl spoluprací rodičů a profesionálů. Metoda založená na principu nepodmíněné a absolutní lásky a akceptaci nese název Terapie volbou, Son Rise program (Option therapy). Terapie pevným objímáním (Holding Therapy), která se v České republice dostala do podvědomí díky německé psychologičce českého původu Jiřiny Prekopové (Thorová, 2006).

Nabízeny jsou také Herní a interakční terapie, Zooterapie (Hipoterapie, Canisterapie, Plavání s delfíny atd.), Arterterapie, Ergoterapie, Fyzioterapie a pohybová aktivita atd. (Thorová, 2006).

Základní pomocí je umožnit jedinci s PAS přístup ke vzdělávání a to dle individuálního vzdělávacího programu, který obvykle sestavuje pedagog s pomocí poradenského pracovníka (Thorová, 2008).

*„Efektivní vzdělávací metodika, která je v České republice při práci s dětmi s PAS rozšířená, se jmenuje strukturované učení“* (Thorová, 2008, s.54). Tato metodika bude představena podrobněji.

### 1.6.1 Strukturované učení

*„Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje“ (Thorová, 2006, s.384).*

V rámci strukturalizovaného učení bývá využíváno behaviorálních technik, které se ukázaly v práci s jedinci s PAS jako vysoce účinné. Propagátory tohoto přístupu se stal tým pracovníků kalifornské univerzity vedený Ivarem Lovaasem. Jedná se o vysoce individuální, propracovaný, strukturovaný a systematický intervenční program, který se u jedinců s PAS používá.

Intervenční program je rozložen do několika oblastí, které jsou podrobně rozpracovány do dílčích kroků, jež si dítě musí postupně osvojit. Cílem tohoto programu je úprava různého chování (emočního, jazykového, sociálního), které se modeluje do správné formy. Důraz je kladen na individuální výuku, která poskytuje různou míru fyzického a verbálního vedení, jež se postupně odbourává. *„Velmi výrazně se pracuje s pozitivními odměnami (systematicky se posilují chtěné projevy), trestům se vyhýbá, negativní reakcí je pouze důrazné „ne“ nebo ignorace“ (Thorová, 2006, s. 388).* Program se vytváří individuálně pro každého jedince, práce a pokroky jsou pečlivě zaznamenávány.

#### **Cíle a prostředky strukturovaného učení**

*„Strukturované učení teoreticky vychází z Lovaasovy intervenční terapie a vzdělávacích programů, které jsou propagovány v rámci TEACCH programu“ (Vilášková, 2006, s.10).*

Velký důraz je kladen na využití individuálních schopností, na nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, na spolupráci s rodinou a využití metod alternativní komunikace. Metodika je maximálně přizpůsobena specifikům poruchy, mezi které patří vizuální vnímání, mechanická paměť i speciální zájmy. Využívá tedy silných stránek schopností, kterými jedinci s PAS disponují (Vilášková, 2006).

### **Mezi principy strukturovaného učení řadíme:**

- a) individualizaci
- b) strukturalizaci
- c) vizualizaci
- d) motivaci (Žampachová, Čadilová, 2012).

#### **a) Individualizace**

Pojem individuální přístup zahrnuje poznání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů a práce s ním v individuálním vztahu. PAS jsou ve svých symptomech velmi různorodé a variabilita projevů je v rámci jednotlivých diagnóz velmi široká, proto je důležité u každého jedince s PAS volit individuální volbu metod a postupů, důležitou roli zastupují i individuálně volené úlohy, formy vizualizačních pobídek, komunikace, motivaci a prostředí. Je třeba brát v úvahu individuální přístup i v nejmenších detailech a vždy respektovat jejich důležitost (Čadilová, Žampachová, 2008).

#### **b) Strukturalizace**

Slovo strukturalizace označuje členění, jakousi přehlednost konkrétního sdělení či situace, která zajistí každému jedinci určité jistoty a neměnnost umožňující vykonávat každodenní činnosti s danou rutinnou (Čadilová, Žampachová, 2008).

U jedinců s PAS se objevují deficity ve zpracování vnějších podnětů a informací. Velkým problémem je třídít informace na podstatné a zbytečné, nejsou schopni analyzovat situace a řídit si svou vlastní práci nebo činnost a chápat abstraktní pojmy.

Účinnou pomoc představuje vnesení řádu do jejich prostředí, pravidelnost a předvídatelnost. Pomocí důsledné strukturalizace a vizualizace prostředí, ve kterém žije, dostává jednoznačné odpovědi na otázky: Kde? Kdy? Jak? Jak dlouho? Jaký je sled činností?

Pro jedince s PAS je důležité přesné, přehledné určení a vizuální ohraničení prostoru pro práci, volný čas, odpočinek. Strukturovaný prostor by měl být přehledný, ne zbytečně velký a oddělený od rušivých podnětů. Pro porozumění časovým pojmům a činnostem je nezbytné používat vizualizovaný časový plán. Musí mít určitou posloupnost (zleva doprava nebo shora dolů). Důležitou složkou strukturované výuky je pravidelnost, která by měla být dostatečně pevná, aby kompenzovala vrozené nedostatečné schopnosti, ale současně i pružná,

aby mohla reagovat na nepředvídatelné změny (Vilášková, 2006).

### **Struktura prostoru**

Uspořádání prostoru třídy je pro žáky s PAS velmi důležité. Prostřednictvím vizuálně jasných oblastí a hranic pro jednotlivé činnosti umožní žákům lépe porozumět svému okolí a vztahům v něm. Vizuálně přehledné uspořádání třídy dává žákovi najevo, co je od něj očekáváno a tím lépe porozumí vztahu mezi prací a hrou.

Je důležité minimalizovat rozptylování pozornosti, což docílíme rozdělením místnosti pomocí různých typů zástěn, uspořádáním nábytku, rozdělení pracovního místa a minimalizování dekorace, oken a zrcadel v blízkosti pracovního místa.

Při plánování vnější struktury třídy se řídíme speciálními potřebami žáků. Můžeme označit viditelně hranice například kobercem, nalepenou páskou na podlaze nebo uspořádáním nábytku (Schopler, Mesibov 1997).

**Struktura pracovního místa** je vždy závislá na míře symptomatiky, motorických dovednostech a na intelektových schopnostech daného jedince.

**Struktura času** nám odpoví na otázku otázku: „Kdy budu něco dělat?“ Čas je třeba vždy zcela zviditelnit a to takovou formou, které budou rozumět a respektovat ji bez zbytečných stresových situací. Časovou strukturu vytváříme formou nástěnných a přenosných denních režimů, které odpovídají jasně na otázky: „Co budu dělat?“ a „Kdy to budu dělat?“ Denní režim se vytváří na základě individuálních možností konkrétního jedince s PAS (viz. příloha č. 1).

**Strukturovanou činností** odpovídáme jedinci na otázky, **jak** má splnit zadaný úkol a **jak dlouho** bude splnění úkolu trvat. Nejdříve musíme myslet na to, jakým způsobem úkol strukturovaně uspořádat, aby bylo na první pohled zřejmé, jakým způsobem a jak dlouho bude jedinec pracovat. Při plnění úkolu využívá jedinec pravidlo systému práce zleva doprava a shora dolů. Rozeznáváme různé typy strukturovaných úloh. Například krabicové úlohy, které patří mezi nejjednodušší formu strukturovaných úloh. Vyšší formou jsou úlohy v deskách a obtížnost se dále zvyšuje v úlohách v pořadačích (šanonech) a nejvyšším typem

strukturovaných úloh jsou sešity a pracovní listy, u kterých se předpokládá velmi dobrá orientace na ploše, motorické schopnosti, dovednosti čtení a psaní (Čadilová, Žampachová, 2008).

Nesmírně důležitou formu strukturalizace zahrnuje pravidelnost. Pro jedince s PAS je velmi obtížné porozumět různým situacím a organizovat účinně svou činnost. V každém úkolu je nutné volit postup vždy zleva doprava a shora dolů.

Strukturování se dále uplatňuje v podávání instrukcí pedagogem. Musí být vždy srozumitelné každému žákovi, prezentovány buď verbálně, kdy volíme jen minimum slov nebo neverbálně pomocí kontextových nebo vizuálních návodů (Schopler, Mesibov 1997).

### **c) Vizualizace**

Při vizualizaci se klade důraz na předávání informací ve vizuální podobě, využívající písemných pokynů, piktogramů, procesních kreslených schémat atd. U jedinců s PAS zmírňuje handicap v paměťových, komunikačních a abstraktních schopnostech (Hrdlička, Komárek, 2004).

Vizuální podpora usnadňuje jedincům s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu prostoru, času a jednotlivých činností. Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny jedinců s PAS, forma vizuální podpory musí být zaměřena na konkrétního jedince s ohledem na jeho potřeby a možnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

**Vizualizace prostoru** musí být přiměřená a umocnit přehlednost prostorového uspořádání a také zvyšovat míru samostatnosti orientace v prostoru. Při realizaci lze použít koberce, skříňky, barevné nátěry, barevné pásy apod.

**Vizualizací čas** zkonkrétníme a přiblížíme ho konkrétnímu jedinci tak, aby mu rozuměl. Formy vizualizace času mohou být pomocí konkrétních předmětů, fotografií, barevných nebo černobílých obrázků, pomocí slovních obrazů a dalších.

**Vizualizaci činností** docílíme pracovním schématem, který informuje o tom, jak dlouho bude jedinec pracovat. Nejjednoduším pracovním schématem je seřazení jednotlivých úkolů na levou stranu stolu a to v pořadí v jakém s ním jedinec bude pracovat. Vyšší formou jsou kódy, které

jsou řazeny na pracovním schématu v pořadí, v jakém chceme, aby jedinec úkoly plnil. Pracovní schémata mohou být předmětová, obrazová (fotografie, piktogramy, obrázky) nebo psanou formou (Čadilová, Žampachová, 2008).

#### **d) Motivace**

Motivace je považována při práci za úspěšný způsob ovlivňování chování jedinců s PAS. Pokud najdeme způsob, jak ovlivňovat pozitivní chování konkrétního jedince, pak dokážeme předcházet problémům v chování a motivací ovlivnit konkrétní chování, které se v dané situaci považuje za přiměřené. Odměna je jakákoli událost, která následuje po určitém chování a zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování i v budoucnu. Měla by následovat hned po splnění požadovaného. Nejnížší formou motivace je odměna materiální (jídlo, sladkosti, drobné předměty). Vyšší formou odměny je odměna činnostní (poslech oblíbené hudby, hra na počítači, skládačka). Nejvyšší formou je odměna sociální (patří sem verbální pochvala, ocenění za vykonanou práci). Ta však u jedinců s PAS příliš nefunguje, uplatňují se spíše nižší formy odměny (Čadilová, Žampachová, 2008).

## **2 Komunikace u jedinců s PAS**

V úvodu této kapitoly definujeme komunikaci dále popisujeme první abnormality v ontogenezi řeči u jedinců s PAS, kterých si rodiče nejprve všimají. Součástí je také nástin průběhu ontogeneze, kde uvádíme srovnání vývoje u jedince s PAS a vývoj u zdravého jedince. Kapitola zahrnuje také problémy v oblasti neverbální a verbální komunikace.

### **2.1 Ontogeneze řeči a celkové komunikace u dětí s PAS**

*„Komunikace je akt, při kterém dochází k přenosu informací pomocí určitého systému.“* (Richman, s. 77).

Autorka dále dodává, mezi tyto systémy řadíme řeč, písmo, znakové jazyky, obrázky, Morseovu abecedu apod.

Další definici uvádí Klenková (2006), podle ní je komunikace obecně lidská schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

Rodiče udávají jako první příčinu znepokojení problémy v řeči a širší komunikaci, kde si všímají opožděného vývoje řeči a velmi malé schopnosti komunikovat. Za abnormní lze považovat, pokud dítě v 6 měsících nereaguje vzájemným sociálním úsměvem, do 12 měsíců nežvatlá a negestikuluje, do 16 měsíců neukazuje ukazovákem na předměty a neužívá slova a ve dvou letech spontánně neužívá věty. Ve 14 měsících zdravé dítě většinou reaguje na jméno, věnuje pozornost přítomnosti člověka a dokáže navazovat zrakový kontakt (Thorová, 2006).

*„Při osvojování řeči rozlišujeme složku pasivní slovní zásoby – tedy rozumění (percepce) řeči a složku aktivní slovní zásoby – tedy množství slov, která jsme schopni používat ve své řeči, mluvení (exprese). Rozvoj pasivní slovní zásoby předchází rozvoji aktivní složky.“* (Straussová, Hradská, 2012, s. 6).

Pasivní slovní zásoba se rozvíjí tak, že dítě začne opakovat slova po matce a hledat jejich význam. Hovoříme o stádiu echolálií, které dítě se zdravým vývojem rychle opustí. Poté ke slovům doplní správný význam, začíná se rozvíjet aktivní slovní zásoba.

U jedinců s PAS se setkáváme s nedostatky jak v oblasti pasivní slovní zásoby, tak aktivní slovní zásoby. Verbálnímu vyjadřování předchází rozumění, které je takzvanou bránou k mluvení. A to mluvení bez echolálií a s plným porozuměním sdělovaného. Teprve tehdy mluví dítě funkčně (Straussová, Hradská, 2012).

Téměř všichni jedinci s PAS selhávají ve funkční komunikaci (Straussová, Knotková, 2011).

*„Funkčně komunikovat znamená vědět, s kým můžeme o svém přání komunikovat a jak svou žádost o dosažení svého přání adekvátně a jednoznačně předat“* (Straussová, Knotková, 2011, s.35).

Bondy, Frost (2007) uvádí, že se některé děti s PAS velmi zaměstnávají žvatláním a raným vývojem řeči. Kolem druhých narozenin nastává významný regres, kdy přestávají mluvit zcela. Význačným znakem mnoha dětí s PAS, u kterých se vyvinula řeč, je echolálie.

Gillberg, Peeters (1998) však dodávají, že echolálie není základním rysem autismu. I při normálním vývoji jazyka každého dítěte se určité formy echolálie mohou objevit, neboť jsou pro určité vývojové období normální.

Průběh vývoje řeči v jednotlivých obdobích popisují ve své publikaci autoři (Gillberg, Peeters, 1998).

U některých jedinců s PAS se v **prvním roce** objeví abnormální vývoj již ve stádiu žvatlání. Toto stádium však někdy může úplně chybět, někdy je monotónní anebo není používáno ke komunikaci.

Většina zdravých jedinců se začíná v tomto věku dožadovat pozornosti ze strany jiných osob. Dělá jim radost účastnit se různých společenských her, typických pro tento věk. Zatímco jedinci s PAS o tyto aktivity nejeví zájem. Většina z nich se v prvních letech nenaučí ukazovat adekvátním způsobem na určitý předmět.

Thorová (2006) ve své publikaci uvádí postřehy rodičů popisující komunikaci dítěte. Jedinci s PAS nereagují na zavolání ani na své jméno. Nedokáží projevit své přání ani své potřeby. Někdy také působí dojmem, že neslyší. Nereagují na pokyny, zdá se, že řeči nerozumí. Nepoužívají posunky, neukazují, spontánně na rozloučenou nemávají, nekomunikují pohledem, slova po jiných osobách opakuje.

**V předškolním období** používá většina jedinců slova, kterým rozumí i lidé mimo nejbližší rodinu. U jedinců s PAS se obvykle řeč tímto způsobem nevyvíjí. Osvojí si pět až deset jednotlivých slov, které používá určitou dobu a pak slova opět ze slovníku dítěte úplně zmizí. U jedinců s PAS je postižena schopnost pochopit význam jazyka pro komunikaci. Od dvou a půl až do čtyř, pěti či šesti let věku můžeme pozorovat echolálii, u které jedinci s PAS setrvávají celé měsíce i roky. Velmi častá je také palilálie (neustálé opakování vlastních slov či vět). Jedinci s PAS používají často chybně osobní zájmena. Používají například „ty“ místo „já“, „ona“ místo „on“ apod.

Podstata postižení v oblasti komunikace je nedostatek reciprocit a neschopnost správně pochopit význam používání jazyka. Chápání funkce jazyka bývá u jedinců s PAS těžce postiženo i v tom případě, kdy pochopení jednotlivých slov je správné.

Jedinci s PAS, u kterých se v **období školních let** rozvinula řeč, může echolálie přetrvávat někdy i celý život. Větší část této skupiny si vytvoří komunikativní řeč různého stupně i kvality. Řeč má však tendence být formální, doslovná a přednes bývá monotónní



s nezvyklou kvalitou hlasu, jeho výškou či hlasitostí. Objevují se však velké rozdíly v komunikaci, někteří jedinci prakticky nekomunikují vůbec, zatímco jiní jsou velmi povídaví až únavní. I nemluvící děti rozumí lépe psanému slovu než verbálnímu projevu.

**Období preadolescence a adolescence.** U malé části populace dojde v tomto období k pozitivnímu obratu v oblasti komunikace. A na druhé straně spektra někteří přestanou mluvit a ztratí řečovou dovednost. Jiní se o řeč přestanou zajímat a někteří jedinci se vrátí k echolálii jako k hlavnímu způsobu interakce (Gillberg, Peeters, 1998).

## 2.2 Obtíže v neverbální komunikaci

Jedinci s PAS problematicky dekodují význam neverbální komunikace druhých lidí. Velmi často nerozumí nebo částečně nechápou postojům těla, gestům nebo výrazům obličeje. Je pro ně obtížné usuzovat emocionální signály, které osoba prostřednictvím neverbální komunikace vysílá. Často dochází k různým nedorozuměním v důsledku nepochopení jemných a komplexních pravidel, kterými se neverbální komunikace řídí (Thorová, 2006).

Velké obtíže v neverbální komunikaci představuje užívání **gest**. Jde o deklarativní ukazování vyjadřující zájem a sloužící k upoutání pozornosti komunikačního partnera, které u jedinců s PAS často chybí. Pohyb hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu buď zcela chybí, nebo přichází méně zřetelně a méně frekventovaně. Častěji chybí vyjádření souhlasu. Velmi zřídka jsou užívána gesta, které doprovázejí průběh konverzace (zdůraznění řečeného pohybem rukou, spontánní zamávání rukou na pozdrav apod.). Vyskytují se spíše v naučených situacích nebo na vyzvání jiné osoby.

Ve **výrazu tváře** se často objevuje hypomimie, která neinformuje nebo jen omezeně o pocitech jedince s PAS. Výraz obličeje se často skládá jen ze základního emočního prožívání (např. hněv, lítost a radost). Velmi rozmanitý je **sociální úsměv**, který může být nezřetelný, křečovitý nebo zcela chybí. Někteří jedinci s PAS jej věnují jen nejbližším osobám. **Mimika** obličeje může být velmi živá až přehnaná, neodpovídající aktuální situaci, odrážející základní prožívané pocity jedince, avšak nesloužící ke komunikaci. V hodnocení je vždy zapotřebí přihlídnout k věkové normě dítěte, neboť mimika se s věkem rozvíjí a zdokonaluje.

**Posturace těla** neboli poloha při komunikaci je abnormní. Jedinec se tlačí tělem příliš

blízko k posluchači, přibližuje neadekvátně blízko svůj obličej, nebo komunikuje zády k posluchači. Při vzájemné konverzaci mají jedinci s PAS tendenci zaujímat jeden postoj (např. schoulení do klubíčka, svěšená ramena, skloněná hlava či nadměrná živost, poskakování apod.).

**Zrakový kontakt** je vyvíjející se komplexní komunikační dovednost jak z pohledu fylogenetiky i ontogenetiky. Při hodnocení zrakového kontaktu se zvažují jak základní kvalitativní nedostatky, jako je příliš ulpívavý pohled, vyhýbání se zrakovému kontaktu, „pohled skrz,“ ale také komplexnější formy, jako je neschopnost zkoordinovat zrakový kontakt s ukazováním, neschopnost sledovat směr pohledu jiné osoby mimo vlastní zorné pole apod. Za důležitou schopnost je považováno využívání zrakového kontaktu k aktivní komunikaci jako je ukazování pohledem, dotazování a ujišťování, kontrola pozornosti druhé osoby a pochopení pravidel při užívání zrakového kontaktu.

Při **fyzické manipulaci** využívají jedinci s PAS jako nástroj dosažení nějakého cíle nebo přání ruku dospělé osoby. Může jít například o užití ruky dospělého k otevření dveří, stavění kostek či otevření limonády. Při tomto kontaktu nevyužívají žádné jiné prostředky neverbální komunikace.

Problémové chování, destruktivní chování, agresivita a sebezraňování bývají používány jako forma komunikace. Bývá často spojeno s komunikačním záměrem, kdy se k tomuto chování jedinec uchyluje z důvodu neschopnosti dorozumět se, požádat o základní potřeby, k získání pozornosti, vyjádřit své základní pocity jiným sociálně přijatelným způsobem.

**Znakový a posunkový jazyk**, který by nahradil chybějící řeč, si vytváří jedinci s PAS jen sporadicky. A to z důvodu omezené schopnosti vizuálně-motorické imitace. Jedincům s PAS znemožňuje osvojení si znakového nebo posunkového jazyka jeho pochopení a využití (Thorová, 2006).

## 2.3 Obtíže ve verbální komunikaci

Mnoho jedinců s PAS si nevytvoří aktivní mluvenou řeč. Příčinou může být jak nedostatečné pochopení funkce a možností komunikace, tak nižší vývojová úroveň nebo specifická vývojová porucha typu dysfázie. Jsou také jedinci, kteří mají schopnost vytvořit si řeč a funkční slovní zásobu. Avšak i tito jedinci mají problém s dialogem a pragmatickým

využitím řeči. Naproti tomu zdraví jedinci zvládají tento typ dialogu již v prvním roce života, ještě dříve než začnou mluvit (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Richman (2006) upozorňuje na odchylky v chování dítěte již v raném věku, kdy se může chovat nezvykle tiše, chybí pláč a broukání. I když se objeví náznaky verbálních projevů jedinec s PAS, nedokáže napodobit slova či zvuky. Naučená slova může dítě v batolecím věku zcela přestat používat.

Jelínková, Pokorná (2011, s. 40) zdůrazňují, že „*broukání, žargon a tzv. echolálie pokračují dlouho po překonání vývojových stádií, pro která jsou příznačné.*“

Existují také jedinci, kteří naslouchají a rozumí něčemu z řeči, přičemž jsou schopni sdělit svá přání několika slovy. Tato slova mezi druhým a třetím rokem mizí a jsou nahrazována žargonem. Někteří jedinci si postupně osvojují nová slova, fráze i věty, které se však nikdy nepřiblíží běžnému jazykovému úzu. Mají jen omezený slovník a nedostatečnou pestrost syntaktických forem. Mluva těchto jedinců je plná zvláštností, například opakování slov, změna zájmen, užívání slov a frází na špatném místě. Kvalita hlasu bývá mnohdy monotónní, zpěvavá nebo napodobující dospělé v jeho okolí (Jelínková, Pokorná, 2011).

Nyní uvedeme konkrétní deficity u jedinců s PAS dle aspektů jazyka, ve kterém se porucha projevuje.

Porucha komunikace se projevuje jak na úrovni receptivní (porozumění) tak na úrovni expresivní (vyjadřování).

V oblasti **fonetiky** (zahrnuje zvukovou stránku lidské řeči, artikulační, akustickou a percepční povahu zvukových prvků).

Porucha v expresivní složce řeči se projeví tím, že jedinec vůbec nemluví, nebo je vývoj řeči hluboce pod úrovní celkových mentálních schopností. V receptivní složce řeči jedinec s PAS rozumí jen jednoduchým pokynům, často řeč vůbec nechápe. Objevuje se dlouhá latenční doba reakce na verbální instrukci. Velkým problémem jsou artikulační potíže v řeči, která může být natolik setřelá, že znemožňuje porozumění (Thorová, 2006).

**Prozódie** (pojednává o zvukové stránce jazyka, zahrnující melodii, přízvuk, rytmus a rychlost řeči, intonaci).

Při využívání prozodických prvků v expresivní složce řeči bývá narušené posazení hlasu, který je buď příliš nízko anebo příliš vysoko. Vyjadřování je mnohdy monotónní, mechanické, bez důrazu na klíčová slova, bez emočního zabarvení připomínající řeč robota. Při modulaci hlasitosti se obtížně přizpůsobují okolnostem. Mluví příliš nahlas nebo potichu, jsou neschopní ztišit či zesílit hlas dle okolností. Jedinci s PAS mají zvláštní rytmus řeči, mluví buď krátce, úsečně, vyštěkávají slova nebo dlouze, pomalu až rozvlekle. V oblasti receptivní složky se objevuje neschopnost porozumět prozodickým signálům. Jedinec s PAS nechápe rozdíl, který větě dodá zabarvení hlasu nebo kladení důrazu na konkrétní slovo. K porozumění sdělenému musíme chápat sociální kontext situace a umět dekodovat prozodické signály použité druhou osobou. V těchto oblastech mají jedinci s PAS velké obtíže (Thorová, 2006).

Rovina **syntax** (obsahuje mluvnickou stavbu vět a souvětí, větnou skladbu). V řeči jsou časté agramatismy, potíže s přivlastňovacími zájmeny, rody, časy skloňováním. Velmi obvyklá a nápadná je změna používání zájmen u jedinců s PAS, které zaměňují první osobu za druhou a třetí. Jedinec s PAS si velmi pomalu osvojuje gramatická pravidla mateřského jazyka. Slova do vět skládá mechanicky se sklony používat často infinitiv, věty jsou holé bez užití předložek a spojek. Častým důvodem je také nedostatečná slovní zásoba, která nerozvíjí řeč jedince s PAS.

Významovou stránku jazykových jednotek tvoří **sémantika**.

V této oblasti má dítě s PAS obtíže v chápání významu a široké škály všech funkcí komunikace. Mnozí jedinci ani nevědí k čemu slova vůbec slouží, mají potíže s pochopením, že existují slova, která mají určitý obecný význam.

Mezi typické abnormality u jedinců s těžším typem poruchy patří logorhea, kdy se jedná o změť volně vyslovovaných slov, písniček, pasáží z knih obvykle bez komunikačního významu. Velmi častým projevem je již několikrát zmíněná echolálie.

Richman (2006) rozlišuje tři typy echolálie. A to echolálii bezprostřední, jedná se o takový typ echolálie, kdy dítě opakuje slova či věty okamžitě potom, co je slyšelo. Opožděná echolálie (nefunkční) se projevuje, jestliže mezi tím, kdy dítě určitou větu či slovo slyší, uplyne určitá doba. V tomto případě jedinec používá řeč, ale nerozumí jí. A opožděnou echolálii (funkční), se rozumí, když jedinec celou větu doslovně přenesl do jiné situace.

Mezi další abnormalitu patří verbální autostimulace, kdy si dítě hraje se slovy a slovními spojeními. Pokládá osobám nepřiměřené otázky, řeč je idiosynkratická.

Pod pojmem idiosynkratické používání slov, které vysvětluje ve své publikaci Pečeňák (in Lechta, 2003), se rozumí použití reálných slov či slovních spojení způsobem, který se jedinec nemohl naučit zkušeností. Slova mají zcela jiný sémantický obsah.

Typickým znakem u jedinců s lehčím typem poruchy je tzv. literární přesnost (doslovné chápání slyšeného), které znemožňuje správně reagovat na otázky.

Potíže v porozumění sociálním situacím neumožňuje pružně chápat ironii, sarkasmus, žert, dvojsmysl nebo nadsázku. Někteří jedinci jsou však schopní výrazům se mechanicky naučit a rozumět jim, potíže vždy ale přetrvávají v obecné schopnosti intuitivního chápání jazyka.

Jedinci s PAS často lpí na určitých slovech a obratech, a to z důvodu matoucího mnohovýznamového jazyka. Odmítají také synonyma, jen jedno slovo pro ně označuje jednu věc. Problémové je také porozumění homonymům, kdy určité slovo u jedinců s PAS nemůže označovat dvě rozdílné věci, např. kolej – ubytovna, kolej – na trati. Slangové a módní výrazy (to je hustý, je to odvaz), nářečí a dialekty (šalina – tramvaj) i obecná nespisovná čeština (vokno, pěkněj) náležející určité skupině výrazů vzbuzují u dětí s PAS potíže a nechuť.

O znacích vztahujících se k mluvčímu o praktickém užívání jazyka a jazykového stylu pojednává rovina **pragmatická**. Tito jedinci nechápou společenský význam konverzace, která se projevuje nepřiměřeností. V sociálním kontaktu používají nevhodné otázky, ulpívají na tématech, neberou ohled na zájem a reakci posluchače, k upoutání pozornosti užívají vulgarismus. Problém se objevuje v tykání a vykání osobám. Celý proces konverzace je narušen již od zahájení přes předávání si slova, plynulosti a ukončení (Thorová, 2006).

Vzorce poruch řeči a komunikace shrnuje ve své publikaci také (Jelínková, Pokorná, 2011).

Většina problémů v řeči u jedinců s PAS zahrnuje vývojová opoždění, zvláštní vyjadřování nebo kombinaci obojího. Řeči se učí zdánlivě rutinním a neohebným způsobem. Mají tendenci podržet si svůj přesný původní význam slov, s nímž vstoupila do paměti.

Jedinci s PAS negeneralizují řeč z jedné situace do druhé. Jsou neschopné užít slovo v nové kombinaci, ale lpějí na frázi, kterou se naučily rutinou. Jen velmi obtížně chápou slova reprezentující abstraktní koncepty, jako např: čas, barvy, velikost či pocity. Stejně tomu je i u otázek (kdo, co, kde, kdy, proč).

Komunikační záměr iniciují jen velmi málo. I když mají slovník, v němž by své potřeby mohly vyjádřit, děje se to pouze tehdy, jsou-li k tomu přivedeny dospělou osobou. Tímto nedostatkem iniciativy a zájmu, jsou diskriminovány od ostatních jedinců.

Velmi dobrá u jedinců s PAS je krátkodobá paměť. Dovedou opakovat dlouhé věty, aniž by rozuměli jejich obsahu. Velké potíže činí, když mají v dlouhodobé paměti vyhledat ty krátké věty, jimž rozumí. Jsou schopny použít některé jazykové struktury v náhodných situacích, ale nedovedou je použít na požádání. Vizualní paměť je někdy výjimečně dobrá, někteří jedinci jsou schopni číst a dokonce hláskovat slova, kterým v mluvené řeči nerozumějí (Jelínková, Pokorná, 2011).

### **3 Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)**

V následující kapitole představujeme systém Alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK). V úvodu kapitoly je nejprve vymezen pojem systému AAK, cíl a využití systému. Dále uvádíme metody AAK a také jaká hlediska je nutné brát v úvahu při rozhodování o způsobu komunikace. Kapitola je zakončena přehledem vybraných komunikačních systémů, se kterými jsme se setkali v zařízení, kde byla prováděna výzkumná šetření.

#### **3.1 Vymezení pojmu AAK**

*„Systémy augmentativní komunikace ( z latinského augmentare, tj. zvětšovat, rozšiřovat) jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností“* (Janovcová, 2010, s.16).

*„Systémy alternativní komunikace jsou ty, které se používají jako náhrada mluvené řeči“*(Janovcová, 2010, s. 16).

**Cílem AAK** je umožnit jedincům se závažnými poruchami komunikačního procesu aktivní dorozumívání a zapojení do života společnosti. Osobám, jejichž mluvená řeč je jen málo srozumitelná nebo je jim zcela znemožněna, usnadňuje a rozšiřuje komunikaci (Janovcová, 2010).

Thorová (2006) uvádí, že metody alternativní a augmentativní komunikace bývají

využívány hlavně u dětí nemluvicích nebo jako podpůrný systém u jedinců mluvicích, jejichž vývoj řeči je nedostatečný.

Techniky AAK se mohou používat k reedukaci frustrace, kterou zakouší mnoho jedinců s PAS, kteří nemluví. Mohou být také použity při učení jedinců, aby si řekli, co chtějí nebo při prosbě o pomoc, aniž by došlo k některým typům problémového chování. Jsou tedy jedním ze způsobů redukce či prevence problémového chování, které pramení z frustrace (Bondy, Frost, 2007).

Systémy AAK umožňují těmto jedincům stát se aktivními v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání či jiných aktivitách, avšak tyto systémy nemohou dosáhnout objemu slovníku mluvené řeči.

Při zavádění systému se mnoho rodičů mylně domnívá, že dítě nikdy mluvit nebude, v těchto případech je nutné tyto obavy eliminovat a vysvětlit, že žádný náhradní nebo podpůrný komunikační systém nepotlačuje přirozené řečové projevy (Janovcová, 2010).

To zdůrazňují ve své publikaci i Kunhartová a kol. (2011, s. 15) „*Není nutné se obávat, že by systémy AAK potlačovaly přirozené řečové projevy*“.

Autoři dále podotýkají, AAK působí příznivě na rozvoj mezilidské komunikace, snižuje pasivitu jedince a podporuje jeho samostatnost. S výběrem vhodného systému může jedinci pomoci speciální pedagog nebo logoped. Při výběru je nutné zohlednit dovednosti konkrétního jedince a jeho rodiny, dále jeho individuální potřeby a možnosti (Kunhartová a kol., 2011).

## **3.2 Metody a volba AAK**

### **a) Bez pomůcek**

Jsou to metody, které nevyžadují ke své produkci žádné vybavení. Řadíme mezi ně gesta, řeč těla, vokalizaci a manuální znaky.

### **b) S pomůckami**

Tyto symboly vyžadují prostředky, které jsou vůči svým uživatelům externí. Zahrnují komunikační knihy, komunikační přístroje s hlasovým výstupem a počítače (Bondy, Frost, 2007).

AAK s pomůckami se dále dělí na:

⊕ **Neelektronické** neboli „low tech“, zahrnující komunikační knihy, tabulky, peněženky a jiné.

⊕ **Elektronické** neboli „high tech“, techniky vyžadují na rozdíl od neelektronických nějaký typ zdroje energie (baterie či elektřinu). Řadíme zde například BIGmack, Message Mate, Partit a další, využívat lze i standardní PC (Bondy, Frost, 2007).

Systémy AAK můžeme zvolit **statické** (např. komunikační tabulky) nebo **dynamické** (např. znaková řeč nebo prstová abeceda) (Janovcová, 2010).

Janovcová (2010 s.18) uvádí: „*je vhodnější využívat více komunikačních systémů, kombinací metod, pomůcek, symbolů, které se vzájemně doplňují a umožňují multisenzoriální přístup*“. Podle autorky by neměl být překročen limit tří systémů současně u daného jedince.

Na dítě jsou při osvojování AAK kladeny požadavky ve smyslu jeho vizuální aktivity, paměti a ostatních procesů myšlení (Janovcová, 2010).

Proto bychom měli při volbě AAK vycházet jak z komplexního ohodnocení vnitřních potenciálů jedince, tak možnosti a motivace okolí. U jedinců s nejtěžším stupněm postižení je preferovanou komunikační strategií využití předmětů, kdy si klient sám volí mezi dvěma či více předměty znázorňujícími činnosti, potřebu, zájem. Nejčastěji užívanou komunikační cestou je volba fotografií (Vitásková, Říhová 2012).

**Při rozhodování o způsobu komunikace a volby systému AAK je nutné brát v úvahu:**

#### **A. Pedocentrická hlediska**

- verbální dovednosti
- fyzické dovednosti
- stav smyslových orgánů
- doba práceschopnosti
- věk
- předpoklad dalšího rozvoje
- kognitivní schopnosti
- potřebu a motivaci ke komunikaci
- podporu rodiny a personálu



-schopnost interakce

## **B. Systémová hlediska**

-způsob přenosu (dynamický nebo statický)

-ikonicita (zřetelnost, průhlednost, míra abstrakce)

-rozsah slovní zásoby a shoda s mluveným jazykem (Janovcová, 2010).

U jedinců s PAS je frekvence vět, kterými reagují na sdělení druhých osob velmi nízká. I když jejich komunikace bude vyžadovat více konkrétních a názorných předmětů, jsou schopné naučit se a používat řeč či jinou formu komunikace správným a smysluplným způsobem (Richman, 2006).

Vitásková, Říhová (2012) ve své publikaci shrnují AAK systémy, které lze po individuálním zvážení u jedinců s PAS užít. Jde o:

- 1 předměty
- 2 trojrozměrné symboly
- 3 fotografie
- 4 piktogramy
- 5 PECS (Picture Exchange Communication System)
- 6 Výměnný obrázkový komunikační systém
- 7 Makaton
- 8 znak do řeči
- 9 komunikační tabulky
- 10 komunikátory
- 11 počítač

Pokud se jedinec naučí komunikovat prostřednictvím jakékoliv modality, bude schopno se účastnit hry či jiných školních aktivit a dostane se mu pravděpodobně přijetí od vrstevníků (Bondy, Frost, 2007).

### 3.3 Přehled vybraných komunikačních systémů

#### **Piktogramy (viz. příloha č. 2)**

Piktogramy řadíme mezi jednoduché, názorné a perspektivní prostředky komunikace. Usnadňují orientaci v nejrůznějších prostředcích bez vazby na řeč (jazyk).

Piktogramy můžeme charakterizovat jako vnímatelný útvar vytvořený psaním, kreslením, tiskem nebo jinými postupy. Jsou určitou formou předávání instrukcí, příkazů nebo nás mohou informovat o nějakém varování. Užívat piktogramy mohou jedinci s narušeným komunikačním procesem, zejména ti, kteří nemohou z různých příčin dekódovat písmo, používat mluvenou řeč, sdělit své pocity a potřeby. Pomocí piktogramů se zvyšují, jejich kognitivní možnosti, pozitivně pomáhají při rozhodování a umožňují zapojení do konverzace. S piktogramy se současně užívá mluvená řeč spolu s manuálními znaky. Typy piktogramů jsou v České republice převzaté z modelu užívaného zejména v zemích severní Evropy (Dánsko, Švédsko, Holandsko apod.) Jsou vizuálně čitelné, dobře zapamatovatelné, reprezentující osoby, předměty, činnosti, pocity a jiná slova (Janovcová, 2010).

#### **Komunikační deník (viz. příloha č. 3)**

Sestavení komunikačního deníku je vysoce individuální a specifickou záležitostí u každého jedince. Vychází z jeho komunikačních schopností a potřeb. Pomůcka je určena ke každodennímu používání, jedinec se spolu s ní musí vyvíjet, nesmí stagnovat. Komunikační deník se tvoří společně s handicapovaným jedincem, rodiči a pedagogy. Do seznamu se zařazují slova, které jedinec nemůže sdělit např. pohybem těla, mimikou, gesty apod. Piktogramy v komunikačním deníku lze upravovat podle jedincovy individuální potřeby, např. velikost, počet, odlišení barvami a jednotlivé symboly. Symboly v komunikačním deníku jsou vždy doplněny písmem pro ty, u kterých v budoucnu můžeme vyvodit globální čtení. Ke snadnější orientaci a vyhledávání v piktogramech přispívá jejich barevné označení (vybarvení nebo zvýraznění okrajů). Bílá barva je pro označení kategorií časové a funkční piktogramy, žlutá jsou pro lidé a zájmena, modrá označuje kategorii zvířat, zelená je barva pro slovesa, oranžová pro podstatná jména, růžová je barva pro speciální funkce, individuální seznam slov a mnohobarevné piktogramy se vztahují k více než jedné kategorii (Janovcová 2010).

### **Globální metoda čtení (viz. příloha č. 4)**

Principem metody globálního čtení je seznámení dítěte se zobrazením konkrétního předmětu a současně se slovem označujícím jeho název. Učební pomůckou je soubor slov, které dítě obklopují: rodina, domácnost, nábytek, oblečení, potraviny, zvířata aj. Jako doplněk souboru obrázků mohou posloužit i fotografie. Lze vytvořit i vlastní soubory obrázků s textem dle potřeb a úrovně schopností konkrétního jedince (Švarcová, 2006).

Metodicky se postupuje od celku k jednotlivostem, postup je tedy opačný než u metody analyticko- syntetické. Mezi hlavní cíle metody globálního čtení patří stimulace zrakového vnímání, verbální myšlení, rozvoj komunikativních dovedností a další. Využívá se u jedinců, kde se předpokládají obtíže s osvojováním čtení pomocí analyticko-syntetické metody (Janovcová, 2010).

### **Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) (viz. příloha č. 5)**

VOKS vychází z komunikačního programu PESC, liší se v některých bodech metodiky a je upravený a speciálně přizpůsobený pro podmínky v České republice díky Mgr. Margitě Knapcové. Tento systém funguje na principu výměny symbolu za předmět. V iniciálních fázích nácviku je využíváno oblíbené pochutiny nebo atraktivního předmětu. Což je pro jedince značně motivující, neboť dostává to, co chce. Nejprve se pracuje s izolovanými symboly VOKS, které jsou následně integrovány do barevně odlišených komunikačních tabulek a do komunikačních knih. Jednotlivé etapy nácviku systematicky vedou od používání jednotlivých symbolů ke tvorbě slovních spojení, popřípadě vět (Knapcová, 2005).

Systém využívá obrázků k nonverbální komunikaci, který se využívá u jedinců s PAS. Lze ho však využít i pro jedince s výraznějšími problémy ve verbální komunikaci (DMO, Downův syndrom, dysfázie). Jako komunikační prostředek lze použít fotografie, piktogramy nebo jiné specifické symboly, vyhovující konkrétnímu jedinci (Centrum pro rodinu Hodonín–VOKS, online, 2.4.2014 ).

Ve školním zařízení, kde jsem realizovala své výzkumné šetření, pracují jedinci s PAS s počítačovými programy jako jsou Brepta, Méd'a, Altík a Mentio.

Vitásková, Říhová (2012) ve své publikaci uvádějí, logopedická intervence u jedinců s PAS je zaměřena na budování pragmatické jazykové roviny, pragmatické kompetence.

Logoped pracuje také s pomůckami určenými pro alternativní a augmentativní komunikaci. Jedná se především o pomůcky, mezi které například patří : trojrozměrné předměty, miniaturní podoby předmětů či částí předmětů jako zástupných symbolů, fotografie, obrázky (vystřížené z časopisů, novin, vlastní nákresy, perokresby), symboly, systémy Makaton, Bliss systém, pomůcky k nácviku globálního čtení či sociálního čtení) komunikační knihy, brašny, palety a jiné.

### **Komunikátor (viz. příloha č. 6)**

Jedná se o pomůcku s hlasovým výstupem, která přispívá k integraci postiženého jedince. Hlasový výstup je zprostředkován digitalizovanou řečí tj. nahranou na komunikační pomůcku nebo syntetickou tj. generovanou počítačem. Jednotlivé klávesy jsou individuálně označeny písmem, piktogramem nebo obrázkem a po stisknutí tlačítka je sdělení reprodukováno. Ovládání komunikátoru lze individuálně přizpůsobit motorickým schopnostem jedince. Výhodou je rychlost komunikátoru, sdělení je srozumitelné, lze poskytnout poměrně široký slovník. Mezi nevýhody patří zvyšující se pořizovací cena, snadná rozbitelnost a potřeba schopnosti interakce (Janovcová, 2010).

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchou autistického spektra na 1. stupni ZŠ praktické.

### 4.1 Cíl a metodologie

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo samostatně vytvořit a následně aplikovat pomůcky, které byly zpracovány dle zásad strukturalizace a vizualizace. A vycházejících z principu alternativní a augmentativní komunikace. Vytvořené pomůcky by měly sloužit k rozvoji komunikačních schopností u žáků s diagnózou poruchy autistického spektra.

Dílčí cíle:

- analýza vývoje komunikačních schopností v průběhu docházky do ZŠ praktické, dále v oblasti jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, kresby, lateralit a sebeobsluhy u vybraného vzorku žáků
- stanovení si vybraných cílů u vybraného vzorku vycházejících z doporučení SPC
- tvorba pomůcek na základě studia dokumentů, pozorování, samostatné práce s žáky, studium odborné literatury a konzultace s třídním učitelem
- aplikace pomůcky (vytvoření metodického listu k pomůckám)
- evaluace pomůcky

Výzkumné šetření je založeno na kvalitativním výzkumu. Během šetření byly použity zejména tyto techniky:

- analýza dokumentů (IVP – individuální vzdělávací plán, logopedické zprávy, doporučení SPC)
- aktivní pozorování, samostatná práce s žáky, volný rozhovor s třídním učitelem doplňující informace o obtížích a potřebách, který vedl k analýze potřeb žáka
- tvorba pracovních listů na základě aktuálních mentálních a komunikačních dovednostech žáka

- praktický rozbor vytvoření pracovních listů pro každého žáka (dodržena zásada individuality)
- analýza výsledků činnosti

Orientace výzkumu je kvalitativní „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění, založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Hendl, 2005, s.50).

V případě našeho výzkumu jsme použili metodu přímého pozorování a nestrukturovaného (volného) rozhovoru.

Přímé pozorování provádí sám autor bakalářské práce. Jde o techniku, která se týká bezprostředního a systematického pozorování sociálních jevů, procesů či činností podle stanoveného plánu a to bez dotazování a jakéhokoliv ovlivňování pozorovaného objektu. Přímým předmětem pozorování je chování osob, celková situace nebo atmosféra (Kutnohorská, 2009).

Rozhovor je metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumníka a respondenta. Nestrukturovaný (volný) rozhovor se přibližuje přirozené komunikace mezi lidmi. Rozhovor směřuje ke konkrétnímu cíli, prostředky k jeho dosažení jsou však předem stanoveny (Chráska, 2007).

## **4.2 Základní škola a Mateřská škola speciální Kroměříž**

Výzkumné šetření bakalářské práce bylo realizováno v Základní škole a Mateřské škole speciální v Kroměříži, konkrétně v praktické třídě této školy, přizpůsobené pro žáky s poruchou autistického spektra, která je popsána níže.

Bezbariérová škola je svým posláním přímo určena především pro vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sídlo školy na ulici Františka Vančury se nachází v klidné části místa na okraji sídliště rodinných domků Barbořina, v dosahu MHD.

Objekt je rozložen do tří pavilonů, propojen proskleným koridorem a obklopen rozsáhlou zahradou. První budova prošla v roce 2001 celkovou rekonstrukcí a splňuje všechny nároky. Projekt revitalizace ostatních částí se připravuje.

Dětem je přizpůsobena organizace výuky podle jejich individuálních potřeb. Škola rodinného typu je přirozeným prostředím, ve kterém se mohou setkávat nejen děti zdravé, ale i děti, kterým je třeba jejich cestu ke vzdělávání přizpůsobit vhodnými kompenzačními pomůckami a speciálními metodami práce.

V 10 třídách je 70 až 75 dětí, v každé z nich pracují souběžně dva pedagogové. Světle vymalované místnosti jsou členěné na část pracovní a relaxační. Ve třídách je připojení na internet. Nábytek je funkční, výškově stavitelný. Četnost druhů pomůcek odpovídá rozsahu a náročnosti výuky dětí s různým typem zdravotního postižení.

Činnosti školy se realizují v předškolním (mateřská škola, přípravný stupeň ZŠ), základním (základní škola) a zájmovém vzdělávání, ve speciálně pedagogickém poradenství a stravování.

Zájmové vzdělávání poskytované aktivitami školní družiny, školního klubu a kroužků vhodně doplňují rozsáhlou nabídku mimoškolních akcí (dny otevřených dveří, školní slavnosti, tvořivé dílny s rodiči, zahradní slavnosti, jarmarky, výstavy a prezentace školy na soutěžích, přehlídkách, festivalech, divadelní představení školního souboru Korálek, výlety, škola v přírodě a mnoho dalších).

Mezi významné dokumenty školy patří vzdělávací programy jednotlivých typů škol a školských zařízení. Většina žáků školy má vypracován individuální vzdělávací plán podle svých skutečných potřeb a možností. Škola se profiluje především v oblasti individuální speciálně pedagogické a terapeutické péče (individuální péče psychopedické, somatopedické, logopedické, surdopedické, tyflopédické a strukturovaná výuka při poruchách autistického spektra).

Významné a mimořádně cenné partnerství poskytuje pedagogům školy školská rada a Občanské sdružení Korálky. Zapojují se při organizaci a přípravě školních i vlastních akcí. Příjemné prostředí důvěry a spolupráce vytvářejí učitelé jako kolektiv, děti a jejich rodiče.

Pravidelné, téměř každodenní setkávání při doprovodu dětí do školy je cestou ke vzájemnému poznávání a získávání důvěry.

Týmová spolupráce, respektování, vzájemná tolerance a komunikace společně s odborností je cestou k zvládnutí náročné školní přípravy dětí na cestu do života – cestu

k maximální možné samostatnosti v rámci individuálních možností každého z nich, ale i k dosažení maximálního možného cíle v oblastech s mimořádným nadšením (ZŠ a MŠ speciální Kroměříž, online, 2.4.2014).

#### **4.2.1 Charakteristika základní školy praktické**

Ve třídě jsou žáci 1. až 4. ročníku. Celkem je zde vyučováno 9 žáků s kombinovanými vadami a z toho 5 žáků s diagnózou poruchy autistického spektra.

Při práci s poruchou autistického spektra a žáky s autistickými rysy na 1. stupni ZŠ praktické je používána metodika strukturovaného učení. Základem je strukturalizace prostoru a činností, forma vizuální podpory, která je závislá na úrovni porozumění konkrétního žáka, jenž vyplývá z míry jeho autistické symptomatiky a ze stupně mentální retardace. Struktura a vizuální podpora se vzájemně doplňují a ovlivňují, tudíž ji nelze od sebe oddělit. Vytvoření struktury poskytuje dítěti pocit jistoty, možnost předvídat sled činností, lepší orientaci a podporuje ho v samostatnosti při plnění úkolů.

Struktura prostoru umožňuje předvídat plnění konkrétních činností, které jsou s tímto prostorem spojeny. Žáci mají vytvořena pracovní a relaxační místa, která využívají vždy jen pro jednu určenou činnost a tyto místa mají označena barevně nebo fotografií. Podobně mají žáci zvýrazněn i věšák pro odkládání oděvů, ručníku, skříňku pro odkládání bot, WC, atd.

Struktura času je zajištěna vytvářením denních režimů. Struktura činností znamená strukturované uspořádání úkolu tak, aby bylo zřejmé, jakým způsobem bude žák pracovat a jak dlouho zabere splnění úkolu. Využíváno je pravidlo systému práce zleva doprava a shora dolů. Metody, používané při práci s žáky s poruchou autistického spektra jsou individuálně přizpůsobeny tak, aby odpovídaly vývojové úrovni konkrétních žáků. Jenotlivé metody se navzájem prolínají a doplňují.

Nejdůležitější je metoda přiměřenosti, která by měla odpovídat potřebám a možnostem konkrétního žáka a metoda postupných kroků. Dále je uplatňována metoda zpevnování, modelování, nápovědy a vedení, vysvětlování, povzbuzování, ignorace a behaviorální metoda. Aby byla práce s žáky s poruchou autistického spektra úspěšná, je nezbytné jednotné působení ve školním i domácím prostředí, proto je velmi důležitá úzká spolupráce s rodiči.

V ZŠ praktické je používána komunikační metoda VOKS neboli výměny obrázkový



komunikační systém. Soubor obrázků přejímají učitelé z knihy Margity Knapcové. V případě potřeby si obrázky vytvářejí učitelé sami.

Mezi priority základní školy praktické patří: (Školní vzdělávací program pro základní vzdělání pro žáky s lehkým mentálním postižením Korálek ke korálku)

### **Komplexnost**

Speciální pedagogickou péčí a speciálními pedagogickými metodami přispívat k posilování zdravotní i psychické složky a celkové osobnosti jedince (reedukace, edukace, kompenzace, rehabilitace).

### **Samostatnost**

V rámci individuálních schopností dosáhnout co nejvyšší možné míry samostatnosti (sebeobsluha, sociální dovednosti, prostorová orientace, praktické dovednosti, řešení sociálních situací v souvislosti s komunikací).

### **Komunikace**

V rámci individuálních možností se učit smysluplnému a srozumitelnému vyjadřování (porozumění, srozumitelnost, komunikační dovednosti a jejich využití v rámci širšího sociálního prostředí, sebevyjádření, navazování kamarádských vztahů).

### **Práce**

Získání pracovních návyků, dovedností, praktické využití pracovních dovedností, nést odpovědnost za provedenou práci, sebehodnocení.

### **Smysluplnost učení**

Využití získaných poznatků v dalším vzdělávání, v praktickém životě, v profesní přípravě a využití získaných komunikačních dovedností v rámci navazování mezilidských vztahů (Výroční zpráva 2012/2013 o činnosti školy, online, 6.4.2014).

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření byly vybráni 4 žáci 1. stupně ZŠ praktické s diagnózou poruchy autistického spektra. Jedná se o tři chlapce a jednu dívku.

**Jméno: Veronika**

**Věk: 8 let**

**Diagnóza:** Dětský autismus vysocefunkční s lehkou a střední symptomatikou, lehké mentální postižení – střední pásmo, sluchové postižení lehké – hraniční nedoslýchavost korigována levým naslouchadlem. Omezený vývoj řeči, dyslálie s dysfatickými rysy, kvalitativní porucha řeči a komunikace.

Veronika nastoupila do 1. ročníku ZŠ speciální 6.9 2013/2014. Plní školní vzdělávací program pro základní vzdělávání vypracován dle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s LMP a bude zpracován do IVP se zohledněním speciálních potřeb žáka.

Adaptace žáčky proběhla úspěšně. Veronika nevyhledává kontakt s ostatními dětmi, je spíše uzavřená. Děti pozoruje ze svého místa. Na oslovení jménem na začátku nereagovala. Její odpovědi neměly žádnou výpovědní hodnotu řeč byla echolalická. Opakuje co vysloví jiné děti nebo pedagog. Veronika se nadechuje pusou, výdechový proud používá obratně, zapojení bránice se daří po názorné ukázce a nácviku. Sluchově rozliší měkké a tvrdé hlásky ve slabice. Oromotorika je velmi dobrá. Vytleská slovo na slabiky, správně vytleská jednoduchý i složitý rytmus. S podporou vizualizace rozliší slova s odlišnou hláskou na začátku (pes-les, krajíc – zajíc, liška – šiška). Pracuje s lištou denního režimu na obrázkové úrovni. Mezi jednotlivými stanovišti přechází s tranzitní kartou. U lišty odkládá symboly a pojmenovává další stanoviště bez vedení pedagoga. Sama si vybere kartičku s požadavkem činnosti a předloží ji učitelce, nebo přilepí na větný proužek, kde seskládá krátkou větu. Například : „Prosím, já chci knížku“. Následně vyhledá zrakový kontakt s dospělou osobou a čeká na reakci. Porozumění se u Veroniky teprve utváří. Aktivní slovní zásoba je na dobré úrovni- pojmenuje své kamarády, vizualizované pojmy, obrázky. Velmi ráda zpívá, intonačně správně, se zpěvem zvládá hru na jednoduchý rytmický nástroj.

Co se týká oblasti hrubé motoriky je Veronika velmi šikovná, obratná, cvičí s radostí,

manipuluje a napodobuje prvky s gymnastickou stuhou, cviky na rozvoj rovnováhy a zpevnění těla. V oblasti jemné motoriky manipulační hry, které vyžadují přesnost a trpělivost nepatří k oblíbeným činnostem dívky i s doprovodem vztekání však úkol dokončí.

Grafomotorika, kresba, lateralita. Dle předlohy překreslí obrázek, opíše jméno, nakreslí vlnovku, pravotočivou i levotočivou spirálu. Kresba postavy je doplněna o uši, krk, oční panenky, kreslí i pupík. Dle představivosti kreslí dívka moc pěkně, u kresby přemýšlí a doplňuje detaily. Dívka je samostatná, po jídle si uklidí automaticky, ji příborem, dbá o svůj vzhled. V hygieně zvládá vše sama.

Dívku jsem poznala hned od jejího nástupu do školy a viděla její velký pokrok v komunikaci a socializaci. V této době dívka používá komunikačním systémem VOKS, pracuje s lištou denního režimu na obrázkové úrovni a přemist'uje se pomocí tranzitní karty.

Doporučení SPC:

Porozumění u dívky ověřovat zpětnou vazbou, prodlužovat pozornost a koncentraci na danou činnost. Střídat metody a formy práce během dne. Opírat se o krátké komunikační scénáře, modelové situace převádět do reality. Oslovovat dívku jménem k uvědomění si vlastní identity, s dívkou mluvit pomalu a dbát na artikulaci, neměnit rychlost řeči a umožnit ji odezírat. Nezahlcovat příliš verbálně, ověřit si porozumění, pokyny podporovat vizuálně. Rozvoj aktivní i pasivní obsahové stránky mluvního projevu. Komunikační deník postupně rozšiřovat. Prodlužování záměrné pozornosti a koncentrace. Motivovat dívku a používat názorné obrázky i pomůcky pro strukturu a vizualizaci. Denní režim, procesuální a pracovní schémata. Pomůcky pro rozvoj aktivní komunikace, reálné předměty, obrázky, fotografie, PC programy, pojmový, komunikační a zážitkový deník. Komunikační a sociální scénáře .

**Jméno: Martin**

**Věk: 8 let**

**Diagnóza:** Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, lehká mentální retardace, ADHD. Vývojová dysfázie a dyslálie, výrazně nerovnoměrný vývoj se závažnou sociální nezralostí.

Martin nastoupil do 1. ročníku ZŠ speciální 14.10 2013/2014. Plní školní vzdělávací program pro základní vzdělávání vypracován dle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s LMP a bude zpracován do IVP se zohledněním speciálních potřeb žáka.

Martin je velmi plačtivý, adaptace na školní prostředí pro něj byla velmi těžká. Koncentruje se velmi krátce, pod dohledem pedagoga je koncentrace lepší. Jeho koncentraci stěžuje diagnóza ADHD – odbíhá od svého místa, nechá se vyrušit okolními zvuky, zapíná aktovky a pouzdra svých spolužáků, spontánně navazuje kontakt (i s cizími lidmi), oslabena je složka grafomotoriky, ve které se odráží hyperaktivita chlapce. Adekvátně reaguje na slovní pokyn. Rád se zapojuje do kolektivu dětí.

Martin má dyskoordinaci v oblasti mluvní motoriky. Hlasový i slovní projev se projevuje s mírnou nosovostí. Jeho jazyk zaujímá jakoby přemíru místa v dutině ústní. Jazyk je zvednut hřbetem k patru a posunutý směrem vpřed mezizubně a výdechový proud tak vzniká při výslovnosti nesprávným směrem, což zkresluje kvalitu mluvního projevu v neprospěch chlapce. I přes řečové obtíže ve výslovnosti jednotlivých slov dokáže vyjádřit časově a posloupně prožitky z domácího prostředí (oporou je mu komunikační deník – používá formu symbolů a také deník zážitkový). Na otázky odpovídá dyslalicky, slova i věty, ale komunikační hodnota odpovídá jeho mentálnímu věku. V logopedii procvičuje artikulaci, kde dochází k zlepšení obratnosti mluvidel pomocí různých cviků. Technika dýchání je osvojena, správně se nadechuje nosem, výdechový proud je doprovázen silnou explozí. Jeho řeč je méně srozumitelná, používá jednoduché věty, projevy echolálie, opožděná echolálie na úrovni jednoslovné věty, celé věty, projevy ulpívání, opakování proslovovaného. Projevy žargonu, chlapce mrzí, že mu okolí nerozumí. Vlastní vývoj řeči je omezen a opožděn. Slovní zásoba je přiměřená ale slova i věty jsou špatně vyslovovány. Pojmenuje předměty kolem sebe, zvířata, dopravní prostředky, povolání, tělo, ovoce a zeleninu. Skloňuje podstatná jména, používá množné číslo, při problému se obrátí na paní učitelku. Symboly denního režimu má na obrázkové úrovni (černobílé lineatury). Dokáže rozpoznat písničku dle melodie podpořenou vizualizovanou podobou. Martin rozloží slovo na slabiky, prostřednictvím sluchu rozliší zvuky z nahrávky, pozná předměty denní potřeby. Bez problému navazuje zrakový kontakt s pedagogy i se spolužáky. Rozvíjí a prohlubuje vztahy.

V hrubé motorice se objevuje motorická neobratnost, nekoordinace. Špičky nohou vytáčí dovnitř, vyžaduje neustálou asistenci při cvičení. V oblasti jemné motoriky nemá žádný problém. Navléká korále, spojuje céčka, šroubuje matice a manipuluje s nůžkami. Je to pravák.

Grafomotorika, kresba, lateralita. Lateralita je souhlasná, zápěstí nemá dostatečně uvolněné. Napodobí různé tvary (čáry, klubička, horní a dolní oblouk). Kresba je chudá,

omalovánky přetahuje a ani nesleduje co vybarvuje. Volná kresba je stereotypní – červený taktor s vlečkou a cestou.

V sociálních dovednostech nemá výrazný problém, je samostatný v oblékání, hygieně i stolování. Je emočně labilní, neustále shání matku a pláče. Zabotřebí je u něj střídat předkládané aktivity a pozitivně ho motivovat. Není schopný samostatné práce, občas je roztěkaný a agresivní vůči svým spolužákům. Potřebuje dohled a pomoc.

Ve škole má Martin zvizualizovaný denní režim na obrázkové úrovni. Snaží se vyjádřit svůj komunikační záměr slovy, když mu ostatní nerozumí na konkrétní věc ukáže.

Doporučení SPC:

V samostatném řečovém projevu je pro něj významnou oporou vizualizace. Výuka by měla probíhat formou strukturovaného učení. Dále zavést u chlapce denní režim, rozložení pracovní plochy, práce s týdenním přehledem. Složitější instrukce rozfázovat nejlépe vizuálně a rozvrhnout do jednotlivých postupných kroků. Respektovat Jakubovo tempo, jasné stručné pokyny, dodržovat systém zleva doprava, shora dolů. V oblasti komunikace rozvíjet pojmovou zásobu pojmenováním, komentováním věcí a dějů. Zvolit individuální přístup, princip minimální akce od 3-5 minut. Prodlužování záměrné pozornosti a koncentrace. Gramatická správnost na základě opakování správného mluvnického vzoru. Slovní zásobu rozvíjet na základě daných činností, situací a témat zvolených v rámci výuky. Zkvalitnit srozumitelnost mluvnického projevu procvičováním v analýze a syntéze. Rozvoj pasivní a aktivní adekvátní obsahové stránky mluvnického projevu s podporou názoru a vizualizace na úrovni obrázků.

**Jméno: Pavel**

**Věk: 10 let**

**Diagnóza:** Dětský autismus – střednětěžká až těžká symptomatika, pasivní typ sociálního chování, suspektní vývojová afázie, lehká mentální retardace.

Pavel je nyní ve 3. ročníku ZŠ speciální. Plní vzdělávací program pro základní vzdělávání upraven pro žáky s mentálním postižením se specifikací v IVP.

Rok vyšetření 2011 - Pavel na oslovení reaguje, jeho zrakový kontakt je však velmi krátký. Vydrží se již koncentrovat delší dobu a zvládne více požadavků. Pracuje s lištou denního režimu, s níž umí i manipulovat. Pokud se mu v práci nedaří je plačtivý a vydává neartikulovatelné zvuky. Pavel je nemluvící, vydává jen zvuky, zdvojení slabik, spontální

hlasové projevy. Náznaky slabik na úrovni pudového žvatlání a počátku žvatlání napodobivého. Při nesouhlasu přechází do křiku .Opakuje samohlásky cca 5 slov, náhradní komunikace je tvořena komunikačním deníkem. Sám zatím funkčně nepoužívá, potřebuje vedení a dopomoc. Deník má zavedený i doma. Na předměty ukazuje, pokud má nějaké přání vede ruku dospělého. Pasivní slovní zásoba je vyšší než aktivní. Slovní zásoba je vázána na vizuální podporu. Pokynům učitele rozumí, krákým příběhům, otázkám vázaných ke konkrétní činnosti. Splní i dvoustupňový pokyn. Neverbální komunikaci tvoří jednoduchá gesta, projevy perseverace, echolování a echopraxie s výraznějšími projevy echolalického opakování a s projevy počátečního adekvátního proslovování na základě vizualizace. Symptomatická porucha řeči, řeč nerozvinuta s verbálním věkem chlapce odpovídá primární diagnóze PAS-kvalitativní porucha zpracování ve všech oblastech. Receptivní složka je lépe rozvinuta, vážne porozumění a vlastní zpracování požadovaného i vlastní vývoj expresivní složky řeči. Aktivní obsahová stránka mluvního projevu souhláskových shluků, onomatopií, citoslovcí od 5 do 15 jednoduchých slov.

V oblasti hrubé motoriky nemá žádná omezení, horší je to s pohybovou koordinací. V oblasti jemné motoriky dovede manipulovat s drobnými předměty.

Grafomotorika, kresba, lateralita. Úchop tužky je neupevněn, neadaptivní, vysoké držení, zápěstí neuvolněné. Koordinaci oko-ruka mírně rozvíjí, je pravák. Kresba je jednodimenzionální.

Sebeobsluha mu nedělá velké potíže, nají se sám, preferuje však jen určitá jídla, oblékne se také sám a WC zvládá bez problému.

Rok vyšetření 2012 - Pavel spolupracuje s pedagogem. Vyžaduje ale neustálý dohled a kontrolu. Napodobuje výslovnost jednoduchých slov. Vztahy sám nenavazuje, komunikuje gesty neverbální složka komunikace je aktivní. Jeho pozornost je velmi krátkodobá. Uchyluje se k pohybovým stereotypiím – pobíhá, třepe rukama, skáče, poklepává si na ramena, hlasové stereotypie. Verbální projev – popisuje předměty. Potřebuje motivovat a podporovat. Nejslabší výsledek je v abstraktním myšlení a grafomotorice. Přiřazuje slovo k obrázku, odezírá, opíše a přepíše slova. Doplňuje děj příběhu. Skládá větný proužek. Dorozumívá se pomocí gest a mimikou.

Od roku 2013 plní vzdělávací program pro základní vzdělávání, vypracovaný dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. upravující vzdělávání žáků

s lehkým mentálním postižením doporučení IVP - Školní vzdělávací program pro základní vzdělání pro žáky s lehkým mentálním postižením Korálek ke korálku.

Pavel rozumí instrukcím a adekvátně na ně reaguje. Rozvoj řečové produkce – sám je fascinován až zahlcen. Slova používá nadměrně a adekvátně. Při samostatné práci hledá očima pomoc. Při neúspěchu se objevuje nelibost a vztek. Čte krátké věty. Rozlišuje pojmovou zásobu na základě vizualizace, odpoví CO? KDE? KDO? Ve škole používá Pavel komunikační deník, z kterého vybírá konkrétní obrázky a upevňuje je na lištu.

Je velmi snadno rozptýlitelný, je mu dovoleno aktivní uvolnění. Potřebuje neustálou dopomoc, nepozná reálné nebezpečí.

Doporučení SPC:

Materiál pro strukturu a vizualizaci. Komunikační a sociální scénář, deník pojmů, dětské časopisy, obrázkový materiál (názorné pomůcky pro vyučování). Strukturované učení. Střídat metody práce a pohybové chvílky. Nezahlcovat příliš verbálně. Verbální pokyn doplnit vizuálně. Posilovat zrakový kontakt. Rozšiřovat pojmovou zásobu, podporovat vizuálně, pojmový a zážitkový deník.

**Jméno: Petr**

**Věk: 10 let**

**Diagnóza:** Poruchy autistického spektra: jiné pervazivní vývojové poruchy, kombinované postižení, dominuje vývojová dysfázie, ADHD, lehká mentální retardace, horší pohybová koordinace, autistické projevy na hranici spektra (druhotně).

Rok vyšetření 2012 - Petr je velmi milý a usměvavý kluk. Vemí pozitivní, spontální a spolupracující. Sdílí emoce, při správném splnění úkolu se směje, zatleská si, ukazuje svou práci a chce pozornost okolí. Má silně vyvinutou sociální nápodobu. Pracuje s lištou denního režimu na úrovni obrázkových symbolů, pro snažší orientaci během dne jsou využívány barevné karty, předmětová lišta, behaviorální tabulka na odbourávání nežádoucího chování s denní a následně týdenní motivační odměnou. Petr má silnou potřebu být středem pozornosti. Má pomalé pracovní tempo. Sociální kontakt navazuje spíše s dospělou osobou než se spolužáky.

V komunikaci si rozšířil aktivní slovník, slovo má význam celé věty s použitím žargonu. Reaguje na dvoustupňové pokyny, rozumí větě s jedním klíčovým významem. Napodobuje

zvuky, slova opakuje po ostatních s dysgramatismy. Vícečetné dyslálie (hlásky, slabiky vynechává, nahrazuje jinými a asimiluje – přizpůsobuje hláskám či slabikám jiným). Mluvní projev je méně srozumitelný ve spontánním projevu. Bezprostřední echolálie, nedostatky v oblasti gramatické správnosti. Mluvní tempo, síla, zabarvení hlasu, neslovní projevy vychází z aktuální situace a celkového rozpoložení. Vlastní řeč má komunikační charakter. Rozšiřuje svou pojmovou zásobu, mluví v agramatismech, sdělí vše podstatné neverbálně (gesta, mimika, předmět, obrázek). Koncentrace jeho pozornosti je krátkodobá, potřebuje neustálou motivaci. Zná jménem své spolužáky a projevuje o ně zájem, upřednostňuje však dospělé. Nedokáže dát situaci potřebný sociální význam, v některých situacích se projevuje velmi nezrale.

V nepřehledných situacích má tendenci unikat ke svým rituálům.

V oblasti hrubé motoriky má problém s koordinací, učí se nové pohybové vzorce po malých krocích. V oblasti jemné motoriky má potíže s drobným materiálem a střiháním.

Grafomotorika, kresba, lateralita. Úchop tužky není adaptivní, nižší držení, písmo tvoří celkem plynulými tahy, čitelné. Je to pravák. Kresba je nepřesná, často přetahuje. Kresbu nemá moc v oblibě.

Rok vyšetření 2013 – Petr plní Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením Korálek ke korálku.

Rozumí verbálním i neverbálním pokynům odpovídající jeho mentálnímu věku. Občas projevy infantilního chování – mladší vývojový věk. Receptivní složka je rozvinuta lépe. Expresivní dle okolností na úrovni jednoslovné věty s významem věty celé, na úrovni celé věty až jednoduchého souvětí s využíváním žargonu, kterým daná klíčová slova doplňuje s projevy nonverbální komunikace. Slovní zásoba se rozvíjí adekvátním způsobem odpovídající mentálnímu věku. Zvuková rovina – nedostatky v rovině foneticko – fonologické. Nedostatky v oblasti pragmatické, morfologicko – syntaktické, gramatické, lexikálně – sémantické. Projevy narušené větné skladby, ulpívavost, echolálie, vlastní výrazy – žargon, neologismy. Pokládá otázky a vyžaduje odpověď. Petr ve škole využívá zvizualizovaný denní režim na obrázkové úrovni.

Hrubá motorika bez omezení, s nižší koordinací. K pohybovým aktivitám má pozitivní vztah. V oblasti jemné motoriky třídí materiál, nedokáže špetkou, potíže mu dělá střihání, lepení a skládání. Koordinace oko – ruka neupevněn, napodobí čáru, spojí body, postavu sám nenakreslí.



Sebeobsluha mu nedělá problém, sám se obleče, jí čistě lžící, pije z hrnku, základní hygienu zvládá.

Doporučení SPC:

Respektovat pomalé psychické tempo, zásady metody strukturovaného učení – úprava prostředí třídy, pracovního místa do jasného srozumitelného a přehledného systému. Práce s denním režimem, který slouží k orientaci, předvídatelnosti a přípravě pomůcek. Střídat časový sled činností, užívat jasné pokyny, vždy získat zpětnou vazbu. V rámci socializace a komunikace se opírat o vizualizované komunikační scénáře, posilovat zrakový kontakt. Podporovat pojmovou zásobu názorem – obrázky, fotografie, pojmový deník a zážitkový deník. Tvorbu vět podporovat vizuálně a názorem. Lépe pracuje má-li práci dobře vizualizovanou a ve struktuře. Stimulace a rozvoj komunikačních dovedností, používat stejná slova, jednoduché věty, dbát na gramatickou správnost. Rozvoj porozumění a adekvátnost v sociálních situacích. Používat materiál pro strukturu a vizualizaci, procesuální schémata z kombinací obrázků a slov, názorné pomůcky ve vyučování.

#### **4.4 Vlastní šetření**

Pro rozvoj komunikačních schopností u žáků s PAS jsme si zvolili nejprve alternativní formu básničky a následovně pracovní listy pro rozvoj utváření dvou a tří stupňových vět. Všechny tyto materiály jsou vytvořené individuálně pro každého žáka tak, aby odpovídaly jeho vývojové úrovni. Pracovní listy jsou zpracovány dle zásad vizualizace a strukturalizace a požadavků alternativní a augmentativní komunikace. Každá z pomůcek byla konzultována s třídním učitelem, po praktickém rozboru upravena do konečné podoby a aplikována. Každý žák má stanovené cíle, které vyplývají z doporučení SPC. Z tohoto doporučení jsem vždy vybrali několik cílů, kterých jsme chtěli ve výzkumném šetření dosáhnout. Každá pomůcka je metodicky rozpracovaná, dále je popsána naše vlastní činnost, která probíhala pod dohledem pedagoga. Vlastní činnost je doplněna o zhodnocení, zda došlo k naplnění stanovených cílů, poznámkami ke konkrétní pomůcce a žákovi. Na závěr je evaluace pomůcky.

#### 4.4.1 Popis metodického materiálu

Alternativní forma recitace

Pomůcka je určena pro alternativní formu recitace žáků se závažnými poruchami komunikačního procesu na 1.stupni základní školy praktické. Dětské básničky - říkanky jsou jednoduše graficky zvizualizovány na jednotlivých kartičkách, obrázky jsou doplněny slovními pojmy. Jednoduchost kreslených obrázků odpovídá stupni mentálního postižení či stupni postižení v oblasti porozumění řeči. Inspirací nám byla práce paní Mgr. Ivany Baštinové, učitelky v ZŠ a MŠ speciální v Kroměříži, která vytváří a používá tento alternativní způsob recitace pro žáky s poruchou autistického spektra. Žáci se tímto začleňují do recitační soutěže v rámci Svátku poezie nebo při recitacích a zpívání při různých školních akcích.

Pomůcka je zpracována dle principu strukturovaného učení a splňuje kritéria - vizualizace, strukturalizace, individualizace a motivace. Každá báseň je vytvořena individuálně pro daného žáka.

Vlastní práci a vytváření pomůcky předcházela konzultace s třídní učitelkou a postupné ověřování jednotlivých obrázků v praxi se žákem. U některých obrázků došlo k drobným úpravám (zjednodušení obrázku, detailní rozkreslení obrázku a úprava textu, vynechání zájmen, doplnění podstatného jména).

Každá pomůcka se skládá z pomocné tabulky a recitační knihy. Obě jsou zhotoveny z tvrdého kartonu. Na ploše jsou umístěny kousky suchého zipu a obrázky.

Metodický postup:

1. Oslovení žáka jménem, navázání zrakového kontaktu, popřípadě fyzický dotek a oslovení.
2. Seznámení s pomůckou a záměrem práce.
3. Seznámení s pojmy
4. Učitel pojmenovává obrázky a ukazuje na jednotlivé obrázky
5. Učitel pojmenovává, žák ukáže správný obrázek
6. Učitel ukáže, žák pojmenuje ( otázka učitele Co je to? nebo jen poklepání na obrázek)
7. Učitel říká postupně jednotlivá slova básničky, žák vezme vždy konkrétní obrázek z pomocné tabulky a ten umístí (postupuje zleva doprava) do recitační knihy.
8. Učitel i žák povídají báseň společně, ukazují si obrázky
9. Učitel obrázky ukazuje, žák básničku recituje
10. Učitel vezme psané slovo a umístí jej pod daný obrázek , vysloví

11. Učitel báseň recituje, žák vybírá dané slovo z pomocné tabulky a upevní jej pod daný obrázek v recitační knize. (Jedná se o vyšší úroveň, kdy se žák učí a zvládá čtení pomocí globální metody).

Veronika (viz. příloha č. 7)

Cíl: vychází z doporučení SPC k rozvoji řeči a komunikace

Pro žákyni vytvořit komunikační pomůcku založenou na principu strukturalizace a vizualizace. Zrakem i sluchem vnímat básničku pomocí obrázků a dosáhnout tak porozumění. U žákyně dbát na správnou artikulaci a umožnit jí odezírat. Udržovat její pozornost, dbát na zrakový kontakt a vhodně motivovat. Nezahlcovat příliš verbálně, stačí jednoduché instrukce.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Seznámení se s žákyní: „Ahoj Verunko, já jsem Barbora. „Veru, budeme spolu pracovat“ (ukážu na sebe a na Verunku).

2. Vezmu pomocnou tabulku s pojmy.

Položím otázku: „Co je to?“ Žákyně odpovídá ( tím si ověřuji porozumění jednotlivých obrázků).

Vyzvu : „VEZMI“ ...- nastavím dlaň a řeknu: „DEJ“ (zpětná vazba pro mne, že došlo k porozumění).

3. Ukazuji na konkrétní obrázky a recituji básničku.

Obědvala veverka,

oříšky a jádérka,

Na pasece rostla bedla,

bedlu veverka taky snědla.

4. Žákyně ukazuje na konkrétní obrázky.

Pokyn: „Veru ukaž veverku.“ Verunka ukáže správný obrázek.

Pokyn: „Veru ukaž oříšek.“ Verunka ukáže, tímto postupem pokračujeme celou básničkou.

Ukážu na obrázek bedly a řeknu: „Verunko, co to je?“ Verunka odpoví: „To je hřib.“ Žákyni pochválím a vysvětlím: „ Ano je to hřib, je to bedla.“ Dbám na to, aby po mě žákyně opakovala.

## 5. Pomalu recituji básničku

Verunka vybírá z pomocné tabulky správný obrázek a upevňuje jej poslopně (zleva doprava) do recitační knihy.

Používám jednoduché instrukce: „Obědvá veverka, Verunko: „VEZMI“, ukážu na recitační knihu a řeknu: „DEJ“. Tak postupujeme se všemi obrázky.

6. Po upevnění obrázků do recitační knihy společně ukazujeme obrázky a básničku recitujeme. To provedeme několikrát za sebou.

7. Verunka recituje a ukazuje básničku s dopomocí.

### Zhodnocení práce:

Verunka mým pokynům rozuměla a krásně spolupracovala. Obrázky bez pomoci správně pojmenovala a také je správně upevňovala dle poslopnosti. Při recitaci přiřazovala obrázky do knihy dle poslechu. Snažila se pěkně recitovat básničku se mnou a o správnosti se ujišťovala zrakovým kontaktem. Básnička byla pro žákyni zvolena správně, obrázky jsou srozumitelné a pokyny byly voleny vzhledem k aktuálním schopnostem. Došlo k porozumění, žákyně reagovala správně.

Poznámky: -

Pavel (viz. příloha č. 8)

Cíl: Vytvořit a aplikovat pomůcku založenou na principu strukturalizace a vizualizace. U daného žáka dbát na zlepšení výslovnosti, srozumitelnosti a rozvíjet porozumění. Číst slovní spojení s podporou vizualizace na základě globální metody čtení. Žáka dostatečně motivovat a podporovat v činnosti (kvůli pohybovým stereotypům). Nezahlcovat příliš verbálně, volit jednoznačné stručné pokyny. Upevňovat zrakový kontakt. Zrakem i sluchem vnímat básničku pomocí obrázků.

### Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Seznámení se s žákem: „Ahoj Pavle, já jsem Barbora. „Pavle, budeme spolu pracovat“ (ukážu na sebe a na Pavla).

2. Vezmu pomocnou tabulku s pojmy.

Položím otázku: „Co je to?“ Žák odpovídá ( tím si ověřuji porozumění jednotlivých

obrázků.)

Vyzvu : „VEZMI“ ....- nastavím dlaň a řeknu: „DEJ.“ (zpětná vazba pro mne, že došlo k porozumění.

3. Ukazuji na konkrétní obrázky a recituji básničku.

Kde je kvítí, je i včelka.

Včelka je malá, já jsem velký.

Kde je rybník je i žabka.

Žába skáče, já si t'apkám.

Kde je pole, je i skřivan.

Skřivan zpívá, já si zpívám.

4. Žák ukazuje na konkrétní obrázky.

Pokyn: „Pavle ukaž včelku.“ Pavel ukáže správný obrázek.

Pokyn: „Pavle ukaž rybník.“ Pavel ukáže, tímto postupem pokračujeme celou básničkou.

5. Pomalu recituji básničku

Pavel vybírá z pomocné tabulky správný obrázek a upevňuje jej posloupně (zleva doprava do recitační knihy).

Používám jednoduché instrukce: „Kde je kvítí, je i včelka.“ „Pavle VEZMI,“ ukážu na recitační knihu a řeknu: „DEJ.“ Tak postupujeme se všemi obrázky.

6. Po upevnění obrázků do recitační knihy společně ukazujeme obrázky a básničku recitujeme. To provedeme několikrát za sebou.

7. Pavel recituje a ukazuje básničku sám.

8. Pavel přiřadí i text k danému obrázku na základě metody globálního čtení, nejprve vezmu psané slovo já, umístím jej pod daný obrázek a vyslovím.

9. Poté báseň recituji já, žák vybírá dané slovo z pomocné tabulky a upevní jej pod daný obrázek v recitační knize. (Jedná se o vyšší úroveň, kdy žák se učí a zvládá čtení pomocí globální metody).

Zhodnocení práce:

Pavel spolupracoval pěkně. Pro uvolnění se potřeboval při nácviu dvakrát projít po třídě. Obrázkům rozuměl a správně je upevňoval do knihy dle posloupnosti děje. Při vysvětlování pojmů se mnou udržoval zrakový kontakt. Poté přiřadil i text na základě globální metody čtení. Básničku se mnou pěkně recitoval. Pro Pavla byla zvolená správná forma i srozumitelnost obrázků a pokynů. Žák pokynům rozuměl a úkoly správně plnil.

Poznámky :

- místo kluk v básničce říká své jméno (souvisí s hyperrealistickým přístupem), po upozornění se opraví

Petr (viz. příloha č. 9)

Cíl: Vytvořit a aplikovat pomůcku založenou na principu strukturalizace a vizualizace. Pro porozumění, užívat jednoduché instrukce, posilovat zrakový kontakt a žáka k práci motivovat a udržovat jeho pozornost. Dbát na správnou artikulaci a vyslovování slov bez dysgramatismů. Přizůsobit pracovní tempo žákovi. Přiřazovat psané slovo k obrázku na základě globální metody čtení.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Seznámení se s žákem: „Ahoj Petře, já jsem Barbora“. „Petře, budeme spolu pracovat“ (ukážu na sebe a na Petra).

2. Vezmu pomocnou tabulku s pojmy.

Položím otázku: „Co je to?“ Žák odpovídá ( tím si ověřuji porozumění jednotlivých obrázků).

Vyzvu : „VEZMI“ nastavím dlaň a řeknu: „DEJ“ (zpětná vazba pro mne, že došlo k porozumění).

3. Ukazuji na konkrétní obrázky a recituji básničku.

Malá včelka loukou bzučí,

čmeláček včelku létat učí.

Na podběl sedají,

mňam med sbírají.

4. Žák ukazuje na konkrétní obrázky.

Pokyn: „Petře ukaž včelku.“ Petr ukáže správný obrázek.

Pokyn: „Petře ukaž čmeláka.“ Petr ukáže, tímto postupem pokračujeme celou básničkou.

5. Pomalu recituji básničku

Petr vybírá z pomocné tabulky správný obrázek a upevňuje jej poslopně (zleva doprava do recitační knihy).

Používám jednoduché instrukce: „Malá včelka.“ Petře: „VEZMI,“ ukážu na recitační knihu a řeknu: „DEJ.“ Tak postupujeme se všemi obrázky.

6. Po upevnění obrázků do recitační knihy společně ukazujeme obrázky a básničku recitujeme. To provedeme několikrát za sebou.

7. Petr recituje a ukazuje básničku sám.

8. Petr se učí a zvládá čtení pomocí globální metody. Vezmu psané slovo, umístím jej pod daný obrázek a vyslovím.

9. Poté báseň recituji já, Petr vybírá dané slovo z pomocné tabulky a upevní jej pod daný obrázek v recitační knize.

Zhodnocení práce:

Žák pracuje s radostí. Rozumí obrázkům a řadí je dle posloupnosti do recitační knihy. Snaží se recitovat básničku se mnou a přiřadí i psaný text k obrázkům. Je moc šikovný. Byly zvoleny správné instrukce i forma básničky. Žák rozuměl obrázkům i mým pokynům.

Poznámky:

- když říká slovo včelka doplní včelka Mája, nevím jakým způsobem obrázek vizualizovat, aby nedocházelo k pojmenování včelka Mája. Pokud na to žáka upozorním a řeknu, že to není včelka Mája tak se opraví.

Martin (viz. příloha č. 10)

Cíl: Vytvořit vizualizovanou a strukturalizovanou pomůcku a poté ji aplikovat. Dbát na správnou výslovnost jednotlivých slov. Nesrozumitelná slova opakovat vícekrát. Udržovat se žákem zrakový kontakt. Pozitivně žáka podporovat, motivovat k práci. Rozvíjení pojmové

zásoby vizualizací na úrovni obrázků. Prodlužovat jeho krátkodobou pozornost.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Seznámení se s žákem: „Ahoj Martine, já jsem Barbora.“ Následně vyhledám s žákem zrakový kontakt. „Mart’o, budeme spolu pracovat“ (ukážu na sebe a na Martina).

2. Vezmu pomocnou tabulku s pojmy.

Položím otázku: „Co je to?“ Žák odpovídá ( tím si ověřuji porozumění jednotlivých obrázků).

Vyzvu : „VEZMI.“ Nastavím dlaň a řeknu: „DEJ“ (zpětná vazba pro mne, že došlo k porozumění).

3. Ukazuji na konkrétní obrázky a recituji básničku.

Slunce volá na sněženku,

podívej se jak je venku.

Slunce volá do oken,

haló, děti, pojd’te ven.

4. Žák ukazuje na konkrétní obrázky.

Pokyn: „Mart’o, ukaž slunce.“ Martin ukáže správný obrázek.

Pokyn: „Mart’o, ukaž sněženku.“ Martin ukáže, tímto postupem pokračujeme celou básničkou.

5. Pomalu recituji básničku. Martin vybírá z pomocné tabulky správný obrázek a upevňuje jej posloupně (zleva doprava do recitační knihy).

Používám jednoduché instrukce: „Slunce volá.“ Mart’o: „VEZMI,“ ukážu na recitační knihu a řeknu „DEJ.“ (Některé obrázky si ukazujeme např: „Podívej se jak je venku.“ Dáme si ruku na čelo a díváme se z okna). Tak postupujeme se všemi obrázky.

6. Po upevnění obrázků do recitační knihy společně ukazujeme obrázky a básničku recitujeme. To provedeme několikrát za sebou.

7. Martin recituje a ukazuje básničku sám. Dbám na správnou výslovnost a zrakový kontakt se



žákem.

Zhodnocení práce:

Žák pracuje pěkně, někdy s emočními výkyvy. Ihned se musí jeho pozornost zaměřit zpět na práci. Při práci je soustředěný. Při opravování konkrétních slov udržuje zrakový kontakt a sleduje ústa mluvčího. Snaží se o nápodobu vyslovení správného slova. Důležitá je neustálá motivace žáka. Martin správně pojmenuje obrázky a přiřadí je dle posloupnosti děje do recitační knihy. Při vysvětlování pojmů si některé obrázky předvádíme živě. Například: „Slunce volá.“ Dáme obě dvě ruce k ústům. Byly zvoleny správné instrukce i básnička směřovaná k žákovi. Žák pěkně pracoval a správně reagoval.

Poznámky:

-vzhledem k hyperaktivitě žáka , je nutné pracovat po částech, nechat žáka uvolnit.

Evaluace pomůcky:

Pomůcka splňuje zásady práce se žáky s PAS .Všichni žáci měli z práce radost a nadšeně spolupracovali. Správně řadili obrázky básničky dle dějové posloupnosti. Pomůcka byla každému individuálně rozkreslena tak, že jí porozuměl. Instrukce byly také formulovány správně. Dva žáci přiřadili text k básničce na základě globální metody čtení.

#### **4.4.2 Popis metodického materiálu**

Jedná se o strukturalizovanou a vizualizovanou pomůcku určenou pro žáky s PAS se závažnými poruchami komunikačního procesu na 1.stupni základní školy praktické. Pomůcka je určena k osvojení struktury věty, k rozvoji mluveného projevu s porozuměním s oporou vizualizace. Jedná se o tvoření dvouslovných a trojslovných vět. Pro sestavení této pomůcky jsme se nechaly inspirovat obrázkem z knihy Romany Straussové a Moniky Knotkové (Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč).

Metodický materiál se skládá z 18 zalaminovaných pracovních listů. Listy jsou seřazeny od jednoduchých dějových obrázků po složitější. V jednoduchém schématu je rozkreslena stavba věty. Pracovní list se skládá z podpůrné pracovní plochy (vlevo) a pracovní plochy (vpravo). Jak podpůrná tak pracovní plocha je rozdělena svisle na dvě části. Každá z těchto částí je barevně odlišená a to barvou žlutou, označující kategorii piktogramů, obrázků pro osoby a barvou zelenou, označující slovesa. Na této straně jsou zalaminované piktogramy a zjednodušené obrázky, které charakterizují dějový obrázek. Nejprve se začíná

s jednoduchými obrázky typu: „Kluk plave” nebo „Holka pije” (viz. příloha č. 11). Na piktogramu i obrázku je vyobrazen kluk – žlutá plocha, na zelené ploše opět v piktogramu i obrázku sloveso plave. Na druhé straně metodického listu se nachází dějový obrázek. Pod obrázkem jsou pod sebou 2 žluté čtverce pro správnou kartičku osoby, vedle žlutých jsou pod sebou dvě zelené karty pro sloveso. Pod kartičkou označující osoby, slovesa se nachází text, který někteří žáci na základě globálního čtení přiřadí. Žák má možnost vybrat si piktogram nebo obrázek. Jelikož je dějový obrázek, dle kterého žáci pracují nakreslený, volí žáci nejprve kartičky s obrázky a poté s piktogramy. Z tohoto důvodu byl metodický materiál poupraven a žáci budou mít k dispozici nejprve buď jen piktogramy a poté obrázky. Jednoduché dějové obrázky s osobou a slovesem jsou na prvních čtyřech listech metodického materiálu. Druhá část je náročnější v tom, že na dějovém obrázku je osoba, vykonávající nějakou činnost s konkrétním předmětem. Pomocná plocha je rozdělena na tři vodorovné části. Žlutá plocha zastupuje kartičky pro osoby. Plocha zelená slovesa a plocha oranžová označuje podstatná jména. Druhá strana metodického materiálu obsahuje dějový obrázek. Pod ním jsou ve třech řadách po dvou kartičkách čtverce s konkrétní barvou tedy žlutou, zelenou, oranžovou. Kartičky jsou podpořeny nadpisy znázorňujícími označení osob - žlutá, slovesa - zelená a konkrétního podstatného jména - oranžová. Například: „Kluk maluje motýla” nebo „Holka si hraje s panenkou” (viz. příloha č. 12).

### Metodický postup

1. Žáka oslovíme jménem, navážeme zrakový kontakt, popřípadě upoutáme pozornost uchopením žáka za ruku.
2. Po navázání kontaktu jednoduše formulovanými větami žáka seznámíme se záměrem práce, žáka nezahlcujeme příliš verbálně. Rozhovor začneme obvyklými otázkami, nebo komentováním určité situace. Poté přejdeme k samostatnému plnění úkolu. Řídíme se vždy podle úrovně porozumění konkrétního žáka.
3. Před žáka položíme strukturovanou podpurnou pracovní plochu a strukturovaný pracovní list.
4. Žák pracuje zleva doprava, nejprve pojmenuje dějový obrázek (např: Kluk plave). Na otázku „Kdo je na obrázku?” Odpoví: „Kluk” na otázku: „Co dělá?” odpoví: „Plave”. Tím popíše dějový obrázek. Na levé straně, kde jsou umístěny obrázky, piktogramy,

začnu instrukcí: „Ukaž, kde je kluk?“ pokud neukáže, vezmu jeho ruku a s fyzickou pomocí na obrázek nebo piktogram ukážeme spolu se slovy: „Kluk.“ Poté následuje instrukce: „Vezmi kartičku a dej“ (na určené místo). Tímto způsobem se postupuje i se slovesem, s těmi samými instrukcemi jen se použije otázka: „Co dělá?“ Nakonec žák větné spojení přečte dohromady. Ti, kteří zvládají metodu globálního čtení, přiřadí i text.

5. V druhé části jsou obrázky náročnější v tom, že žáci doplňují osoby, sloveso a podstatné jméno. Nejprve je popisován dějový obrázek. Například: „Kluk maluje motýla.“ Přesuneme se na podpůrnou pracovní plochu. Začneme instrukcí: (Jméno žáka) „Kde je kluk?“ „UKAŽ!“ Žák ukáže kluka. Poté pokračujeme instrukcí: „VEZMI kartičku a DEJ!“ (na určené místo). Tak postupujeme i se slovesem otázkou: „Co dělá kluk?“ Žák odpoví: „Maluje.“ Žák vezme kartičku a dá opět na pravou stranu za kartičku s osobou. Poslední otázka je: „Co maluje?“ Žák odpoví: „Motýla“. Poté někteří žáci přiřazují k obrázkům patřičný text na základě globálního čtení. Text žák následně přečte.

Využitelnost pomůcky je variabilní dle vzdělávacího cíle pedagoga. Žák může pracovat s piktogramy, obrázky nebo doplňuje obojí. Obrázky lze také zaměnit například za fotografie či jiné obrázky, s kterými je žák zvyklý pracovat a těmto symbolům rozumí. S každým žákem jde pracovat individuálním způsobem. Využitelnost je širokospektrální. Postup lze individuálně použít u každého žáka podle jeho mentální úrovně.

Veronika

Cíl: Porozumění pojmům, správné pojmenování obrázku, orientace na ploše a správné řazení dvojslovné věty.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Nejprve žákyni oslovím jménem, navážu s ní zrakový kontakt a řeknu: „Verunko budeme spolu pracovat.“
2. Před žákyni položím strukturovanou podpůrnou pracovní plochu, která je v šanonu umístěná vlevo a pracovní plochu, která je v šanonu umístěná napravo.

3. Nejprve pojmenujeme dějový obrázek. „Veru co je na obrázku?“ Veronika odpoví: „Kluk“. „Veru co dělá?“ Veronika odpoví: „Plave“. Tímto způsobem popíšeme dějový obrázek.

4. Nyní se přesuneme na podpůrnou pracovní plochu. Veronika pracuje zleva doprava. „Veru, kde je kluk?“ „UKAŽ“ Veronika ukáže. Následuje má instrukce: „Veru, VEZMI kartičku a DEJ“ (ukážu na plochu pracovní). Tímto způsobem postupujeme i se slovesem. Já řeknu: „Veru co dělá kluk?“ Veronika řekne: „Plave.“ Opět použiju instrukci: „VEZMI kartičku a DEJ.“ Na základě vizualizace si větu přečteme. Piktogramům dívka nerozumí.

Shrnutí:

Žákyně pracuje s obrázky. Obrázky žákyně názorně vidí, na základě pokynů obrázky skládá a na základě ukázky napodobuje přiřazení. Pracuje na úrovni jednoduchých dějových obrázků, tedy osoba a sloveso. Text nepřiradí. Pomocí didaktického materiálu rozvíjí svůj projev, který je podpořen vizuálně a pomáhá k rozvoji porozumění. Pokyny byly voleny správně, nejprve s fyzickou dopomocí později žákyně pracovala sama. Žákyně pokynům rozuměla a správně reagovala.

Poznámky: Žákyně se nejprve na ploše nemohla zorientovat. Nechala jsem na ploše jen obrázky a spodní část s piktogramy jsem zakryla papírem. To ji právě mátl. Po tomto opatření žákyně pracovala správně a obrázek bez problémů přiřadila.

Martin

Cíl: Porozumění a správné pojmenování pojmů, orientace na ploše, dodržovat pravidlo posloupnosti a dbát na správnou výslovnost jednotlivých slov.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Nejprve žáka oslovíme jménem, dotknou se jeho ruky a navážu s ním zrakový kontakt a řeknu: „Martine, budeme spolu pracovat.“

2. Před žáka položím strukturovanou podpůrnou pracovní plochu, která je v šanonu umístěná vlevo a pracovní plochu, která je v šanonu umístěná napravo.

3. Nejprve společně pojmenujeme dějový obrázek. „Mart'ó co je na obrázku?“ ukážu na něj. Dám mu čas na porozumění otázce. Martin odpovídá: „Holka.“ „A co dělá?“ Martin: „Pije.“ Tímto způsobem pojmenujeme dějový obrázek.

4. Nyní se přesouváme na podpůrnou pracovní plochu. Moje instrukce zní: „Mart’o UKAŽ, kde je holka?“ „Martin ukáže příslušnou kartičku. „Martine VEZMI kartičku a DEJ“ ukázu mu na které místo. Tímto způsobem postupujeme i se slovesem. Já řeknu: „Mart’o, co dělá holka?“ Martin odpoví: „Pije.“ „Mart’o, VEZMI kartičku a DEJ.“ Martin následně pomocí obrázků větu přečte. Takto pracujeme i s trojslovnou větou, která zahrnuje osobu, sloveso a podstatné jméno. Nejprve si opět dějový obrázek popíšeme. „Martine co je na obrázku?“ Martin odpovídá: „Kluk.“ Já se ptám: „Co dělá?“ Martin: „Skládá.“ Moje poslední otázka zní: „Co skládá?“ Martin odpoví: „Puzzle.“ Přesouváme se na podpůrnou pracovní plochu. Já začínám instrukcí: „Mart’o kde je kluk, UKAŽ.“ Martin ukáže. Další instrukcí je: „Mart’o VEZMI kartičku a DEJ“. To samé provedeme i se slovesem a podstatným jménem. Dle obrázků větu přečteme. Martin přiřadí obrázky a také piktogramy.

Shrnutí:

Tento žák pracuje s pomůckou jiným způsobem. Pracuje již s trojslovnou variantou. Skládá slova do věty dle vizuální podpory. Poskládá jak obrázky tak piktogramy bez přiřazení textu. Při podpoře obrázkem, piktogramem se zklidní jeho řečový projev. Slova vyslovuje plynuleji a zřetelná je také jeho výslovnost. Jeho chování je celkově klidnější. Martin rozumí pokynům, je klidný a soustředěný. Martin správně reagoval, o správnosti se ujišťoval zrakovým kontaktem.

Poznámky: -

Petr

Cíl: Porozumění pojmům, orientace na ploše, řazení věty dvojslovné i trojslovné s přiřazením textu na základě metody globálního čtení.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu a příprava na spolupráci. Oslovení žáka jménem, navázání zrakového kontaktu. „Ahoj Petře, něco jsem si pro tebe připravila, budeme spolu pracovat.“

2. Před žáka položím strukturovanou podpůrnou pracovní plochu, která je v šanonu umístěná vlevo a pracovní plochu, která je v šanonu umístěná vpravo.

3. Nejprve pojmenujeme dějový obrázek. „Petře, co vidíš na obrázku?“ Petr odpoví: „Tatínek.“ Já ho opravím: „Ne Petře to není tatínek, to je kluk.“ Petr se opraví. Já pokračuji: „Petře, co dělá kluk?“ Petr: „Hrabe“. „Ano správně.“ Tímto jsme si popsali dějový obrázek.

4. Přesuneme se na podpůrnou pracovní plochu. Já začínám instrukcí: „Petře, ukaž kde je kluk.” Petr ukáže. „Petře, VEZMI kartičku a DEJ.” Ukážu mu pracovní plochu. Nyní je na řadě sloveso. Řeknu: „Petře, co dělá kluk?” Petr odpoví: „Hrabe.” Instrukce: „VEZMI kartičku a DEJ.” Petr přiřadí na základě metody globálního čtení i text a poté dvojslovnou větu přečte.

5. Poté přecházíme k větám trojslovným. Nejprve popíšeme dějový obrázek, který se skládá z osoby, slovesa a podstatného jména. „Petře co vidíš na obrázku?” Petr odpoví: „To je holka.” „A co dělá?” Petr: „Staví.” „A copak staví?” Petr odpoví: „Komín.” Poté přecházíme k podpůrné pracovní ploše. Já Petrovi řeknu: „Petře ukaž holku.” Petr ukáže. Moje instrukce zní: „Petře VEZMI kartičku a DEJ.” Těmito instrukcemi pokračuji i se slovesem a podstatným jménem. Petr pracuje s obrázky i piktogramy. Přiřadí i text, který následně přečte.

Shrnutí:

Petr pracuje s velkým nadšením. Instrukcím ihned porozuměl, správně pojmenoval obrázky i piktogramy, které seřadil dle posloupnosti. Práci se slovem jsme využili k nácviku metody globálního čtení. Petr mým pokynům rozuměl, byl moc šikovný. Správně reagoval a pracoval. Poznámky: Místo kluk, řekl tatínek. Po mém upozornění se opravil. Může být použita jiná vizualizace pro kartičku kluk.

Pavel

Cíl: Porozumění pojmům, orientace na ploše, řazení věty dvojslovné a trojslovné s přiřazením textu na základě globální metody čtení.

Popis vlastní práce:

1. Navázání kontaktu, příprava na spolupráci s žákem. Nejprve žáka oslovím, dotknu se jeho ruky a navážu s ním zrakový kontakt se slovy: „Pavle práce, budeme spolu pracovat.” Ukážu na sebe a na Pavla.

2. Před žáka položím strukturovanou podpůrnou pracovní plochu, která je v šanonu umístěná vlevo a pracovní plochu, která je v šanonu umístěná vpravo.

3. Pojmenujeme dějový obrázek. „Pavle co je na obrázku?” Pavel dopovídá: „Holka.” Já se ptám dál: „Co dělá?” Pavel odpovídá: „Skáče.” Tímto způsobem popíšeme dějový obrázek.

4. Přesuneme se na podpůrnou pracovní plochu. Má instrukce zní: „Pavle, ukaž kde je holka.” Pavel ukáže. „Pavle VEZMI kartičku a DEJ,” ukázu na pracovní plochu. Přecházíme ke slovesu. Já se ptám Pavla: „Co dělá holka?” Pavel: „Skáče.” Pavel přiřadí nejprve obrázky a poté piktogramy. Následně k dvojslovným větám přiřadí i text, který přečte. Při čtení si na konkrétní slova ukazujeme.

5. Pavel zvládá také trojslovné věty. Nejprve pojmenujeme dějový obrázek. Já se Pavla zeptám: „Pavle, co je na obrázku?” Pavel odpoví: „Kluk.” Já se ho ptám: „Co dělá kluk?” Pavel odpoví: „Maluje.” Moje otázka zní: „Co maluje?” Pavel: „Motýla.” Přesuneme se na podpůrnou pracovní plochu. Já začínám instrukcí: „Pavle kde je kluk, UKAŽ.” Pavel ukáže. Já pokračuji instrukcí: „Pavle, VEZMI kartičku a DEJ.” Pavel provede. Dále pokračujeme slovesem: „Co dělá kluk?” Pavel odpoví: „Maluje.” Moje instrukce opět zní: „Pavle, VEZMI a DEJ.” Má poslední otázka je: „Pavle co maluje?” Pavel odpovídá: „Motýla.” Já doplním: „Pavle VEZMI a DEJ.” Pavel doplní jak obrázky tak piktogramy. Následně k textu přiřadí text, který společně přečteme.

Shrnutí:

Pavlovi nedělá žádný problém řazení dvojslovných a trojslovných vět. Přiřadí obrázky i piktogramy. K obrázkům přiřadí i text, který následně přečte. Na ploše se také orientuje dobře. Pavla je potřeba stále motivovat. Dát mu chvíli na uvolnění. Rozvíjeno je také jeho vyjadřování. Přístup k Pavlovi byl volený správně, byly voleny jednoduché pokyny, kterým žák rozuměl. Žák správně reagoval a postupoval při plnění úkolu.

Poznámky: Pavel neměl žádný problém, šlo vidět, že mu plnění úkolu dělá radost.

Evaluační pomůcky:

Pomůcka splňuje zásady práce se žáky s PAS .Všichni žáci nadšeně spolupracovali a práce jim bez problému šla. Nikdo neměl problém s řazením ať už dvojslovných nebo trojslovných vět. Někteří žáci přiřadili jak obrázky tak piktogramy. Pomůcka byla nakreslena tak, že jí všichni žáci porozuměli. Instrukce byly také formulovány správně. Dva žáci přiřadili k větám i text na základě globální metody čtení.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na „Rozvoj komunikačních schopností u žáků s poruchou autistického spektra.“ Cílem bakalářské práce bylo vytvořit pracovní pomůcky dle zásad strukturalizace a vizualizace, vycházející z principu alternativní a augmentativní komunikace a následně aplikovat.

Výzkumné šetření bylo zpracováno metodou kvalitativní. Byly vymezeny metody a techniky, které byly v průběhu výzkumného šetření použity. Dále byla uvedena charakteristika výzkumného vzorku i zařízení, ve kterém byl výzkum realizován. Bylo nám umožněno nahlédnout do vzdělávacích plánů, dokumentací žáků, logopedických vyšetření a vyšetření speciálního pedagogického centra. Díky informacím z těchto dokumentů, aktivnímu pozorování žáků, samostatné práce s nimi během vyučování a především konzultacemi s jejich třídní učitelkou, byly vypracovány pomůcky pro každého z nich.

Pracovní pomůcky byly vytvořeny na základě aktuálních, mentálních a komunikačních schopností žáka. U každého žáka byly stanoveny cíle, které jsme vybrali na základě doporučení speciálně pedagogického centra. Každá pracovní pomůcka je metodicky popsána, dále je rozepsána o vlastní činnost s žákem. Doplněna je o zhodnocení práce a poznámky směřující ke konkrétní pomůcce a žákovi.

Nejprve byla aplikována pomůcka určena pro alternativní formu recitace žáků s PAS se závažnými poruchami komunikačního procesu na 1. stupni ZŠ praktické. Jednoduchost rozkreslení obrázků odpovídá stupni mentálního postižení či postižení v oblasti porozumění řeči. Pomůcka je zpracována dle principu strukturovaného učení splňující všechna jeho kritéria.

Druhá pracovní pomůcka splňuje kritéria vizualizace a strukturalizace. Je určena žákům se závažnými poruchami komunikačního procesu na 1. stupni ZŠ praktické. Žáci pracují jak s piktogramy tak s jednoduchými obrázky. Pracovní pomůcka je určena k osvojení si struktury věty, rozvoji mluveného projevu s porozuměním a s oporou vizualizace.

Hlavní cíl i dílčí cíle byly splněny. Vše bylo zaznamenáno ve zhodnocení práce, kde byly uvedeny poznatky o spolupráci žáků a závěrečná evaluace pracovních pomůcek. Celkové vyplnění cílů se odvíjelo od psychického rozpoložení a nálady žáků spolupracovat.

Pracovní pomůcky mají velký přínos pro pedagogy, kteří tyto vytvořené pomůcky zařadí do výuky a tím rozvíjí komunikační schopnosti u žáků s PAS.

Psaní bakalářské práce bylo obohacující jak po stránce teoretické tak praktické. V teoretické části zejména studiem literatury a odborné dokumentace žáků. Po stránce praktické byly přínosné cenné rady ze strany pedagogických pracovníků, denní práce s žáky ve



vyučování, řešení různých situací, sdílení jejich radostí i starostí.

## Seznam literatury a elektronických zdrojů

BEYER, J., GAMMELTOFT, L., 2006. *Autismus a hra (příprava herních aktivit pro děti s autismem)*. 1. vydání. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.

BONDY, A., FROSTL, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1.

BRAGDON, A. D., GAMON, D., 2006. *Když mozek pracuje jinak*. 1. vydání. Praha: Portál. 113 s. ISBN 80-7367-066-6.

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K., 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. 1. vydání. Praha: Portál. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

GILLBERG, CH., PEETERS, T., 1998. *Zdravotní a výchovné aspekty (Výchova a vzdělání dětí s autismem)*. 1. vydání. Praha: Portál. 122 s. ISBN 80-7178-201-7.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HRADSKÁ, M. STRAUSSOVÁ, R., 2012. *Obrázkový slovník pro nácvik porozumění řeči a rozvoj pasivní slovní zásoby*. 1. vydání. Praha: APLA Praha. 72 s. ISBN 978-80-87690-02-4.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., 2004. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOVCOVÁ, Z., 2010. *Alternativní a augmentativní komunikace : učební text*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 52 s. ISBN 978-80-210-5186-7.

JELÍNKOVÁ, M., POKORNÁ, V., 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami, příručka učitele i rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál. 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

KNAPCOVÁ, M., 2005. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. 2. vydání. Praha: IPPP ČR. 110 s. ISBN 80-86856-07-0.

KUNHARTOVÁ, M., HORVÁTHOVÁ, I., POTMĚŠIL, M., 2011. *Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 69 s. ISBN 978-80-24429-76-2.

KUTNOHORSKÁ, J., 2009. *Výzkum v ošetrovatelství*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-2713-4.

OPATŘILOVÁ, D., 2006. *Výchova a vzdělávání dětí a žáků s autismem*. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. 404 s. ISBN 80- 7315-120-0.

PÁTÁ, P. K., 2008. *Mé dítě má autismus – příběh pokračuje*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s. 128 s. ISBN 978-80-247-2683-0.

PEČEŇÁK, J., 2003. *Diagnostika dětského autismu*. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vydání. Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 2. vydání. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-102-6.

ŘÍHOVÁ, A., 2011. *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, E., MESIBOV G. B., 1997. *Autistické chování*. 1. vydání. Praha: Portál. 304 s. ISBN 80-7178-133-9.

STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M., 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. 1. vydání. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.

ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3., aktualizované a přepracované vydání. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, K., 2012. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergrův syndrom, dezintegrační porucha*. 2. vydání. Praha: Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, K., 2008. *Poruchy autistického spektra, Včasná diagnóza branou k účinné léčbě*. 2. vydání. Praha: APLA Praha. 60 s. ISBN 978-80-254-6339-0.

URBANOVSÁ, E., 2011. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 27 s. ISBN 978-80-244-2678-5.

VILÁŠKOVÁ, D., 2006. *Strukturované učení pro žáky s autismem (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. 1. vydání. Praha: Septima, s.r.o. 112 s. ISBN 80-7216-233-0.

VITÁSKOVÁ, K., ŘÍHOVÁ, A., 2012. *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra: odborná publikace pro logopedy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 126 s. ISBN 978-80-244-2908-3.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 80 s. ISBN 978-80-244-3377-6.

Centrum pro rodinu Hodonín–VOKS. [online] [cit. 4.2.2014]. Dostupné z: <http://www.cprhodonin.cz/default.asp?cont=280>

ZŠ a MŠ speciální kroměříž [online] [cit. 4.2.2014]. Dostupné z: <http://msazskm.cz/zs-a-ms-specialni-kromeriz/>

Výroční zpráva 2012/2013 o činnosti školy. [online] [cit. 6.4.2014]. Dostupné z: <http://msazskm.cz/zs-a-ms-specialni-kromeriz/dokumenty-skoly/kromeriz/dokumenty-skoly/>  
Nepublikováno.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Denní režim

**Příloha č. 2** Piktogramy

**Příloha č. 3** Komunikační deník

**Příloha č. 4** Globální metoda čtení

**Příloha č. 5** Výměnný obrázkový komunikační systém

**Příloha č. 6** Komunikátor

**Příloha č. 7** Veronika, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha

**Příloha č. 8** Pavel, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha

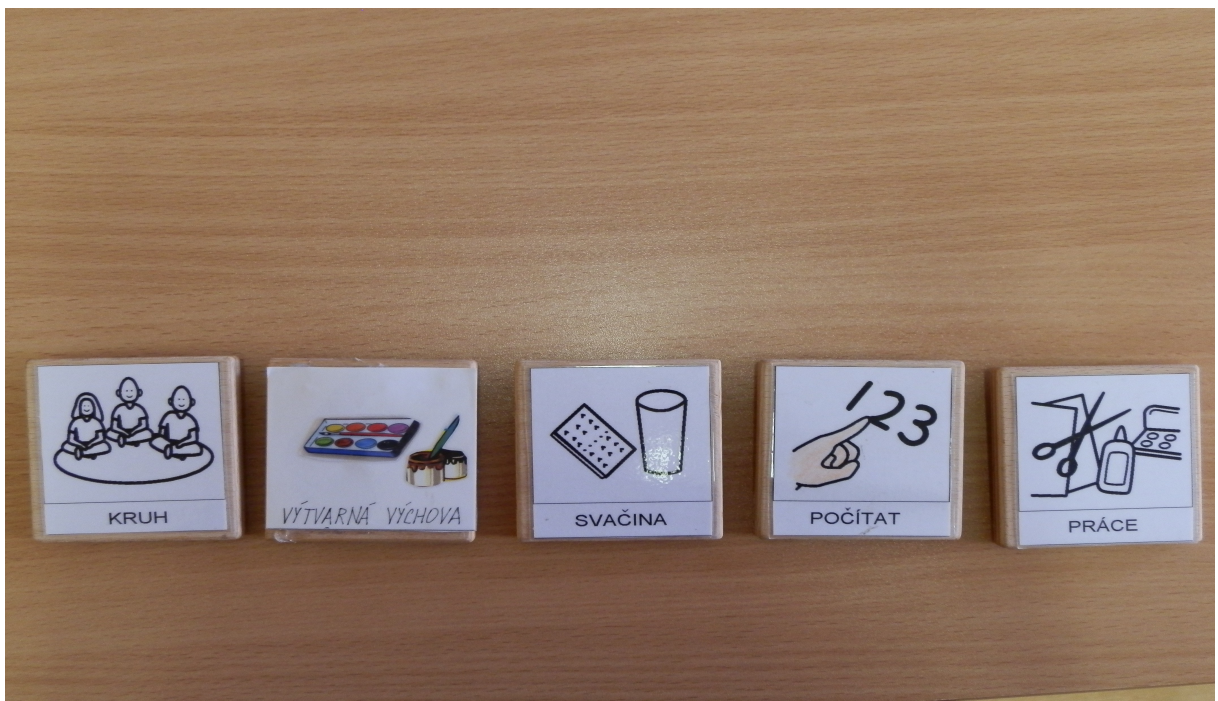
**Příloha č. 9** Petr, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha

**Příloha č. 10** Martin, básnička a) pomocná plocha b) recitační kniha

**Příloha č. 11** Dvouslovné věty

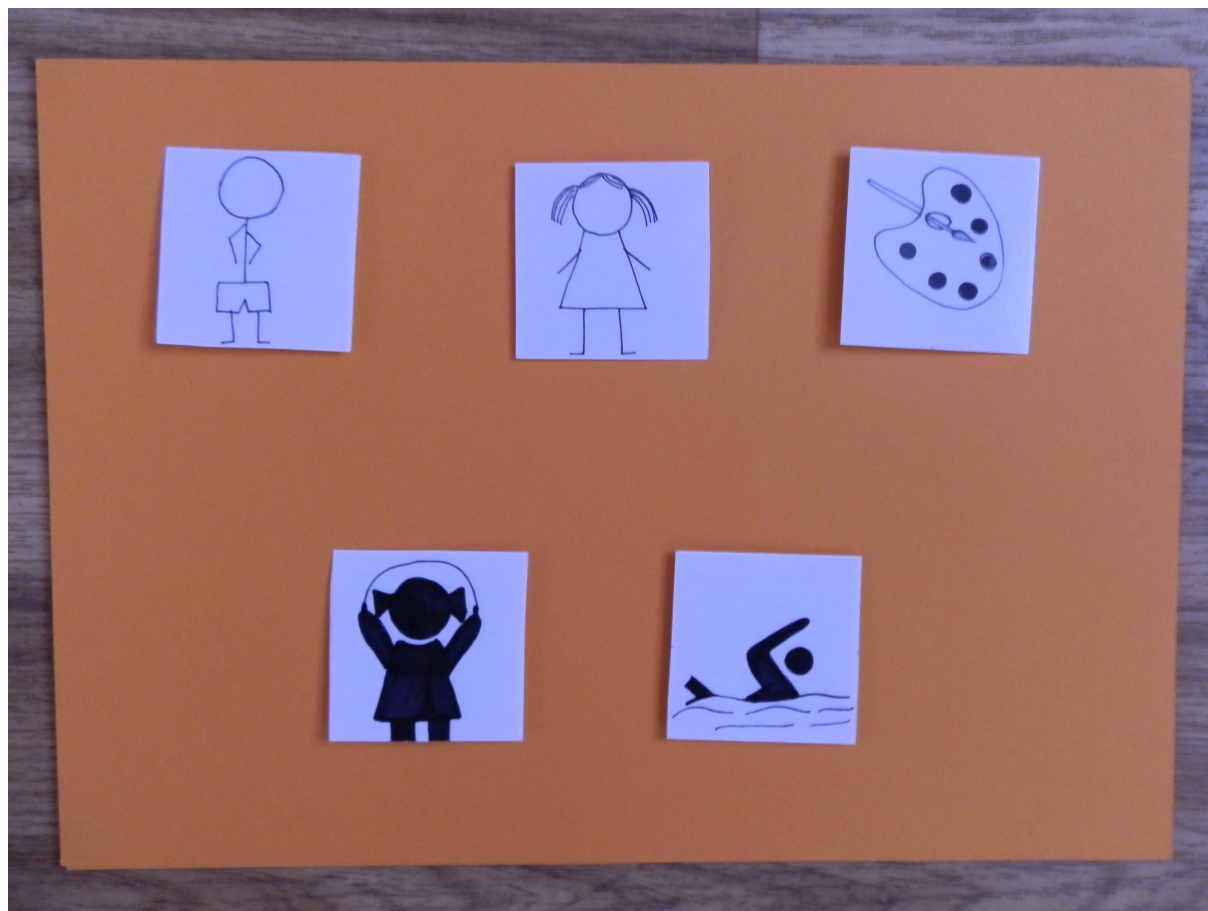
**Příloha č. 12** Trojslovné věty

Příloha č. 1 *Denní režim*

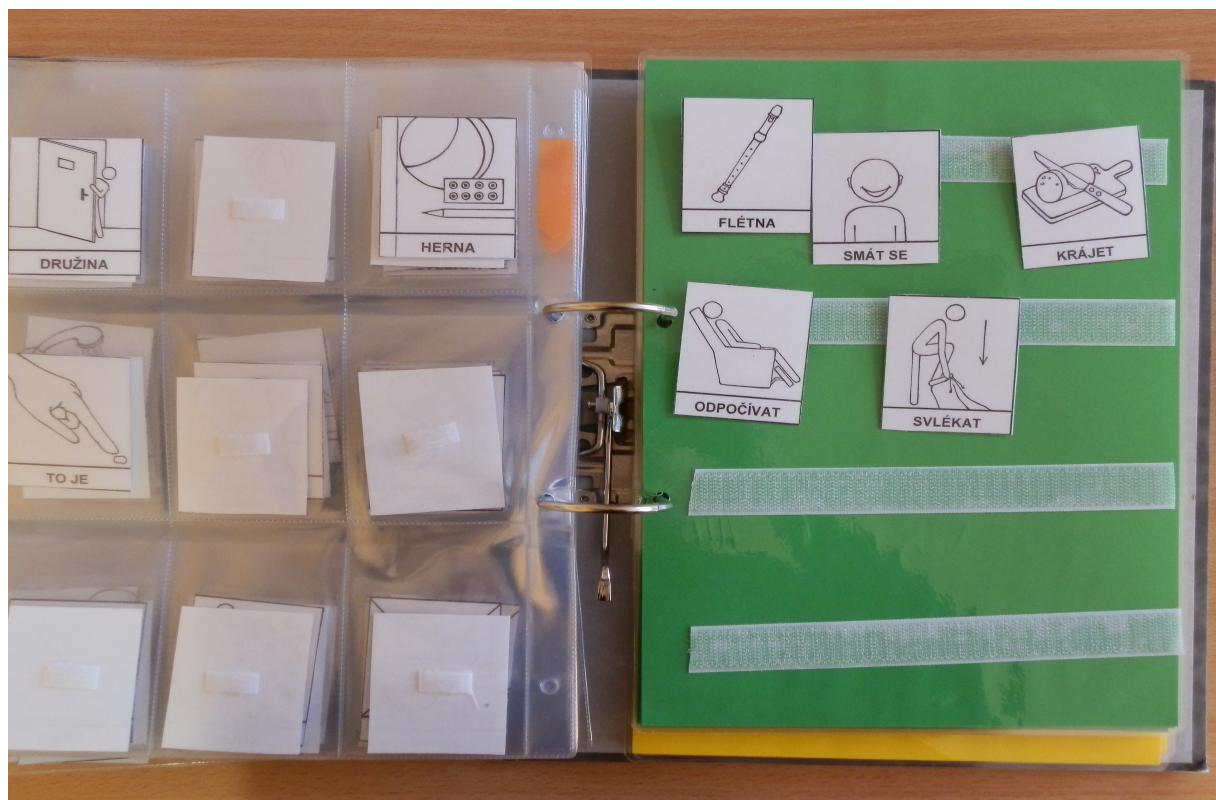
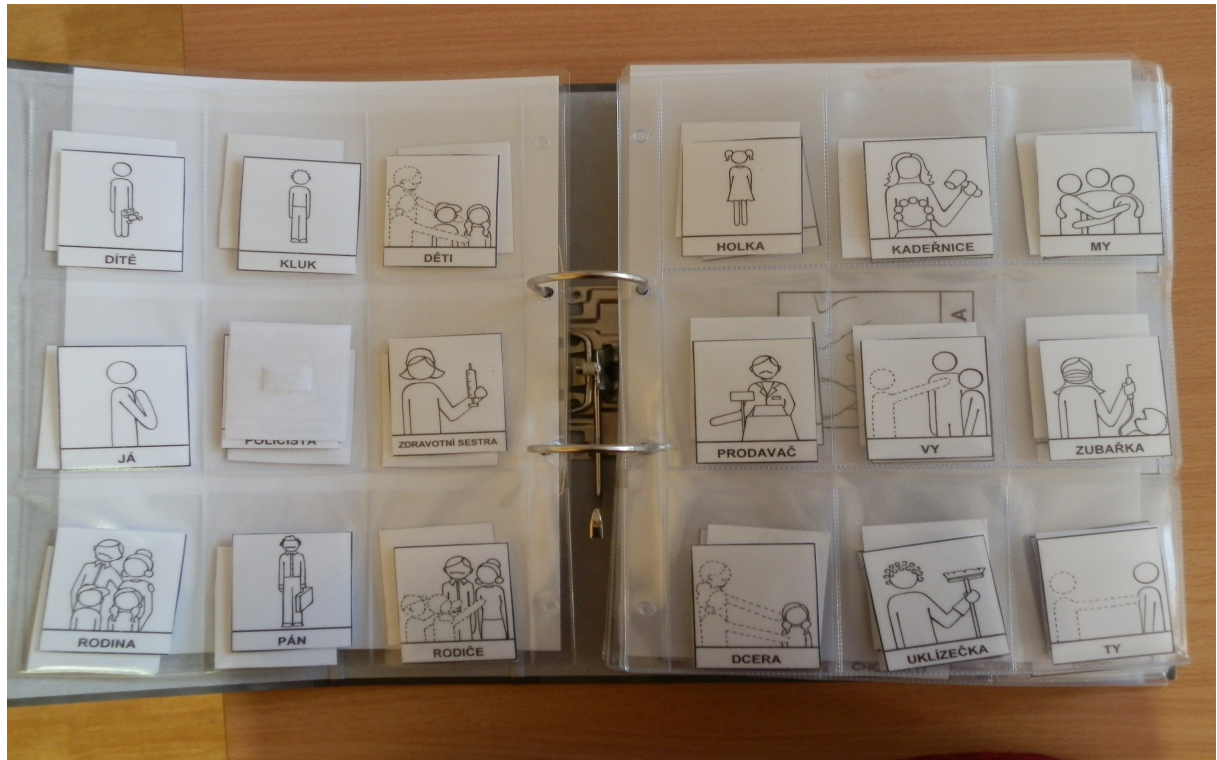




**Příloha č. 2 Piktogramy**

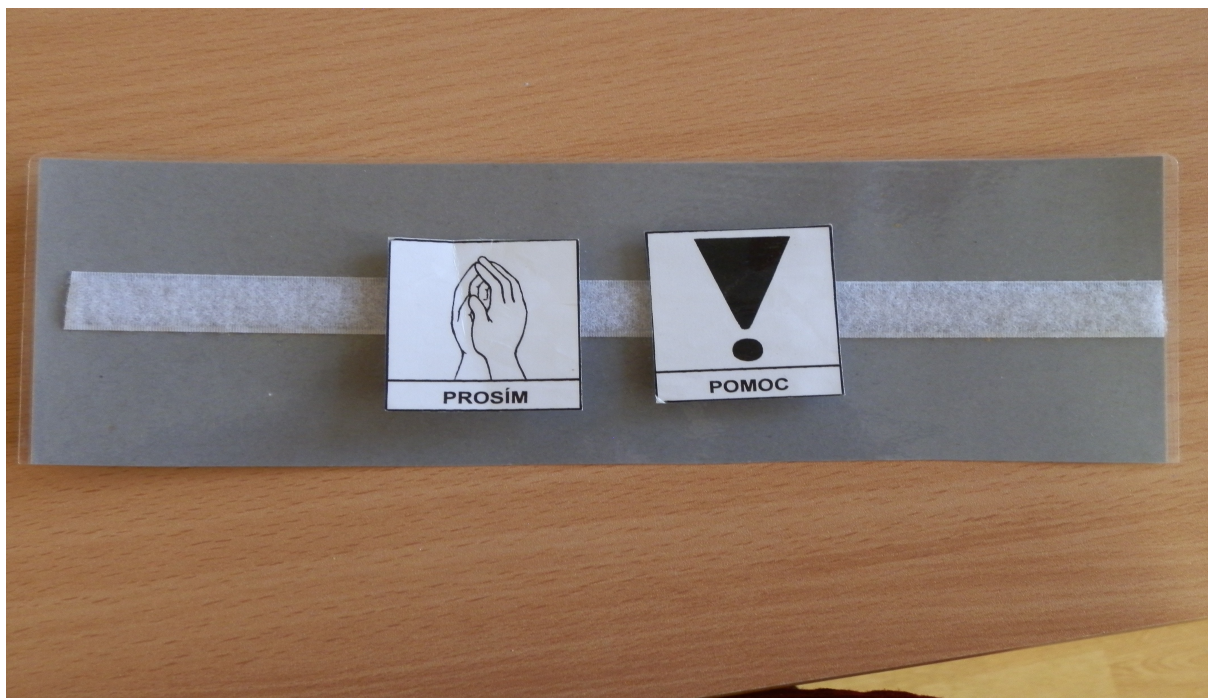


**Příloha č. 3** *Komunikační deník*





**Příloha č. 4** *Globální metoda čtení*



**Příloha č. 5** *Výměnný obrázkový komunikační systém*





Příloha č. 6 Komunikátor







**Příloha č. 8 Pavel, básnička a) pomocná tabulka, b) recitační kniha**



*a) pomocná tabulka*



*b) recitační kniha*



**Příloha č. 9 Petr, básnička a) pomocná tabulka, b) recitační kniha**



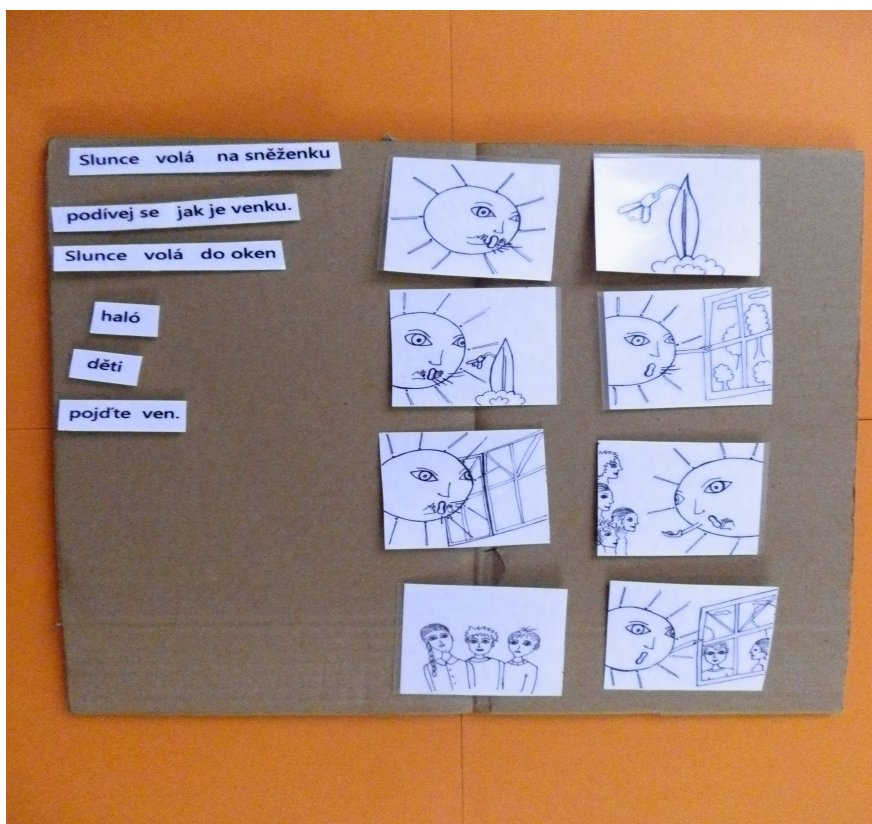
*a) pomocná tabulka*



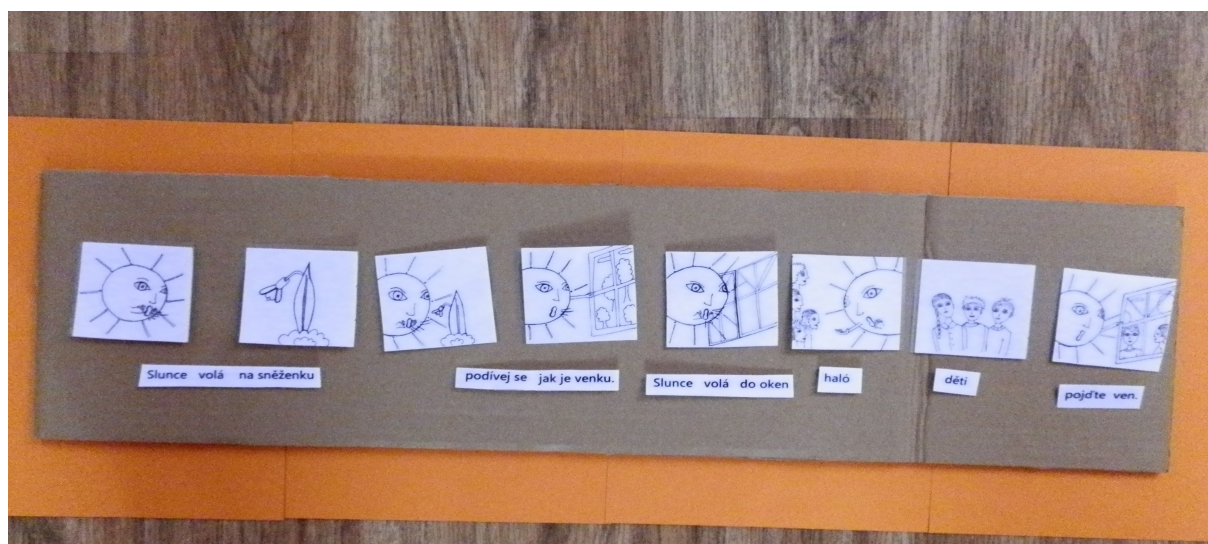
*b) recitační kniha*



**Příloha č. 10** *Martin, básnička a) pomocná tabulka, b) recitační kniha*



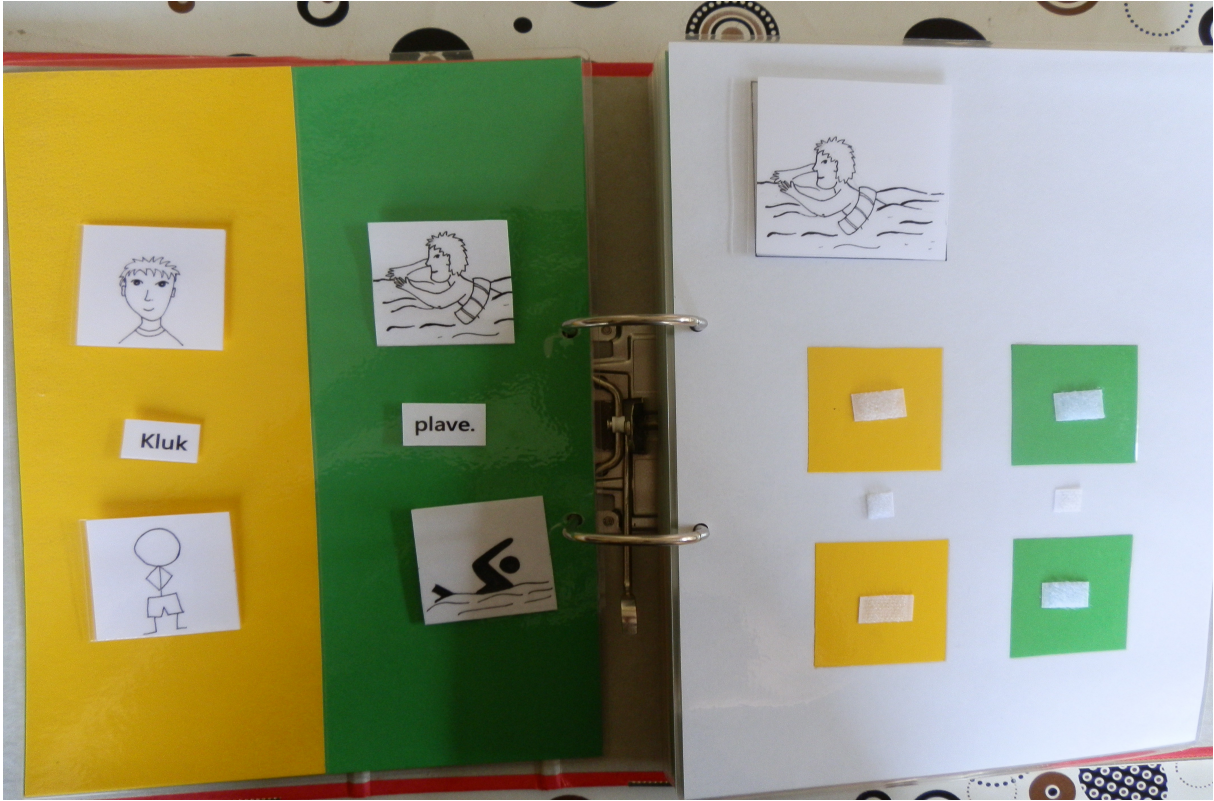
*a) pomocná tabulka*



*b) recitační kniha*



Příloha č. 11 Dvouslovné věty





Příloha č. 12 Trojslovné věty

