

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Veronika Kuncová

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

**PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A ROZVOJ
KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAS V MATEŘSKÉ
ŠKOLE**

Bakalářská práce

Veronika KUNCOVÁ

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Smolíková Monika

ABSTRAKT

V této bakalářské práci se zabývám tématem Podpůrná opatření a rozvoj komunikačních schopností u dětí s PAS v mateřské škole. Provázanost diagnózy PAS s narušenou komunikační schopností předurčují k dalšímu zkoumání této problematiky, proto jsem si jej vybrala. Nástrojem pro úspěšnější vzdělávání dětí mohou být právě podpůrná opatření a jejich využití v praxi. Nelze najít dva totožné jedince s touto diagnózou se stejnými projevy a potřebami. V této oblasti je stále co objevovat.

Pro tvorbu této práce jsem zvolila kvalitativní výzkum – případovou studii. Při práci byly použity metody pozorování, rozhovoru, rozboru prací a dokumentů dítěte. Za chlapcem jsem docházela do mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozorovala jsem ho v jeho přirozeném prostředí, aktivně jsem se účastnila některých aktivit, vedla jsem rozhovory s učitelkami, asistentkou i se zákonným zástupcem dítěte. Měla jsem možnost nahlédnout do složky prací dítěte a také do školní dokumentace.

V průběhu sledovaného období (1 kalendářní rok) jsem u chlapce zaznamenávala pokroky v jednotlivých oblastech vývoje, při každodenním využívání podpůrných opatření 4. stupně. Nezaměřila jsem se pouze na oblast komunikace, ale na celou triádu obtíží, jelikož úzce souvisí právě s řečovými dovednostmi.

Na konci sledovaného období byl chlapec na nesrovnatelně vyšší úrovni, než na počátku. Při nástupu do mateřské školy nemluvil vůbec a nyní je schopen slovně vyjádřit své přání a komunikovat v rámci svých možností. Za danou dobu 1 roku došlo k rozvoji celkové osobnosti dítěte a nesporný díl na tom mají právě zmíněná podpůrná opatření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alternativní a augmentativní komunikace, autismus, komunikace, podpůrná opatření, triáda potíží

Počet stran práce: 64

Počet příloh: 12 (z toho 0 volné a 12 elektronické)

ABSTRACT

In this bachelor's thesis I deal with the topic of Supportive Measures and the Development of Communication Skills at Children with ASD in Kindergarten. The interconnectedness of the diagnosis of PAS with impaired communication ability predestines it to further investigation of this issue, thus I have chosen it. Support measures and their use in practice can be an implement for more successful education of children. It is not possible to find two identical individuals with this diagnosis with the same manifestations and needs. There is still much more to discover in this area.

For the formation of this piece of work, I chose the qualitative research - a case study. Methods of observation, interview, analysis of works and documents of the child were used in the work. I went to a kindergarten for children with special educational needs to see the boy. I observed him in his natural environment, I actively participated in some activities, I conducted interviews with teachers, an assistant and the child's legal representative. I had the opportunity to look into the child's work file and also into the school documentation.

During the observed period (1 calendar year), I recorded the boy's progress in individual areas of development, with the daily use of the 4th degree support measures. I did not focus only on the area of communication, but on the whole triad of difficulties, as it is closely related just to speech skills.

At the end of the observed period, the boy was at an incomparably higher level than at the beginning. When he started kindergarten, he did not speak at all and now he is able to express his wishes verbally and communicate within his possibilities. In the given period of 1 year, the overall personality of the child has developed and the just mentioned support measures have an indisputable share in this.

KEYWORDS

Alternative and augmentative communication, autism, communication, supporting measures, triad of troubles.

Number of pages: 64

Number of appendixes: 12

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci 2020

.....

Veronika Kuncová

Poděkování

Ráda bych poděkovala mému garantovi práce Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. a vedoucí práce Mgr. Monice Smolíkové za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PRÁVNÍ ÚPRAVA	10
1.1 Podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	11
1.2 Podpůrná opatření	11
2 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O ŠKOLE	16
2.1 Materiální a hygienické podmínky	17
2.2 Charakteristika vzdělávacího programu	17
2.2.1 Popis a formy vzdělávání.....	18
2.3 Vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami	19
2.3.1 Specifika péče o děti s PAS – autismus	20
3 KOMUNIKACE	22
3.1 Formy, druhy a typy komunikace	23
3.2 Alternativní a augmentativní komunikace	24
3.2.1 Přehled metod AAK	25
3.3 Narušená komunikační schopnost u dětí s poruchou autistického spektra.....	27
4 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	29
4.1 Triáda potíží PAS.....	30
4.2 Klasifikace poruch autistického spektra	32
PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE VÝZKUMU	36
5.1 Popis výzkumného problému	36
5.2 Cíle výzkumu	36
5.3 Otázky nezbytné pro výzkum	36
6 METODOLOGICKÝ ASPEKT	37
6.1 Typ výzkumu.....	37
6.2 Výzkumný vzorek.....	37
6.3 Výzkumné metody.....	37
6.4 Zásady etického hlediska	37
7 ANAMNÉZA DÍTĚTE	38
7.1 Rodinná anamnéza	38
7.2 Předškolní vzdělávání dítěte	38
8 Z POZOROVÁNÍ	40
8.1 Vlastní pozorování a rozhovor – Triáda narušení	40
8.1.1 První setkání v Mateřské škole.....	40

8.1.2 Druhé setkání v mateřské škole.....	41
8.1.3 Třetí setkání v mateřské škole	43
8.1.4 Čtvrté setkání v mateřské škole	44
8.2 Vedlejší oblasti pozorování	46
9 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	48
10 ZÁVĚR.....	51
SHRNUTÍ.....	52
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	53
SEZNAM PŘÍLOH.....	55
PŘÍLOHY.....	56

ÚVOD

Předložená bakalářská práce se zabývá tématem Podpůrná opatření a rozvoj komunikace u dětí s PAS v mateřské škole. Toto téma mě oslovilo a vzhledem ke své aktuálnosti jsem se rozhodla mu věnovat větší pozornost. V současné době jsem na mateřské dovolené. Předtím jsem pracovala šest let jako asistent pedagoga v mateřské škole Paraplíčko Havířov, příspěvkové organizaci. Škola je zřízena pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Problematikou, kterou se zabývám ve své práci, jsem se setkávala denně v zaměstnání a nyní se snažím vzdělávat také na mateřské dovolené, jelikož nové trendy, poznatky ve výchově a vzdělávání se neustále posunují kupředu.

V současné době registrujeme ve svém okolí nespočet dětí, které se potýkají se zdravotním postižením. Jejich počet rapidně stoupá a je potřeba, aby i tyto děti měly možnost vzdělávat se podle svých možností s maximální mírou podpory. Od konce 90. let 20. století se v rámci české legislativy mnohé změnilo k lepšímu. V současné době již existuje a úspěšně funguje kromě běžných typů škol, také řada mateřských škol se specializovanými třídami a mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školách působí kvalifikovaní speciální pedagogové, pedagogové s odborným vzděláním a dále také asistenti pedagoga. Zřízení jejich funkce je dle mého názoru velký krok vpřed ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Provázanost mezi dalšími institucemi (PPP, SPC, odborní lékaři, Raná péče atd.), které ovlivňují výchovu a vzdělávání funguje, avšak z důvodu nízkého počtu pracovníků, na které připadá velké množství klientů, nemůže být tato spolupráce na takové úrovni, na jaké by měla být. Vznikají tak delší lhůty na vyšetření, vyjádření, odborné zprávy a rozhodnutí. V tomto ohledu vidím slabý článek, který by bylo vhodné posílit, aby se dětem dostalo pomoci a podpory v co nejkratším možném čase.

Další klíčový faktor, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání, je využití podpůrných opatření. *„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání.“* (www.nuv.cz 2019 [online]). Jsou odstupňována podle míry podpory od prvního do pátého stupně. Důvodů, pro tato opatření existuje nespočet. Poskytnutí podpůrných opatření se řídí přesně danými podmínkami. Téměř v každé školce dnes najdeme dítě, na které je uplatněn nárok na podpůrná opatření. Právě tomuto významnému tématu jsem se rozhodla věnovat ve své bakalářské práci. Více o podpůrných opatřeních v samostatné podkapitole.

V mateřské škole Paraplíčko jsem se zaměřila na chlapce s poruchou autistického spektra a jeho komunikační schopnosti, které jsou jednou z triády narušení u jedinců s PAS. Zajímalo mě, do jaké míry mohou ovlivnit podpůrná opatření rozvoj řečových dovedností, ale také sociální interakci, představitost, chování a hru. Jelikož tyto tři okruhy jsou společně provázané. Již samotná diagnóza ve většině případů předurčuje

narušení komunikační schopnosti v různých rovinách, což do značné míry ovlivňuje jejich další výchovu a vzdělávání. S využitím podpůrných opatření se otevřelo i této mateřské škole široké spektrum edukačních možností a aktivit, které dětem umožní zažít pocit úspěchu a motivovat je tím k další aktivitě.

Cílem této bakalářské práce bude zhodnocení vývoje komunikačních dovedností a dalších oblastí triády za dané období s využitím podpůrných opatření různého stupně, za pomoci rozličných metod vzdělávání. Přičemž bude přihlédnuto k případu individuálně, vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám.

Tato práce je rozdělena na dvě části – teoretickou, která vychází z teoretických poznatků a odborné literatury. Ke zpracování praktické části jsem použila kvalitativní metody – pozorování, případové studie a současně se opírala o teoretické poznatky z první části.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PRÁVNÍ ÚPRAVA

Předškolní vzdělávání v mateřské škole upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. Dále také Vyhláška č.27/2016Sb.

Podle školského zákona je mimo jiné postaveno na zásadách a cílech rovného přístupu, nediskriminace, vzájemné úctě a respektu, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Možnosti každého jedince vzdělávat se a rozvíjet po celou dobu života, přičemž poslední rok předškolního, období základního a středního vzdělání není zpoplatněno.

Legislativní vymezení, které se zabývá vzděláváním, nám určuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V §16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných je uvedeno: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (MŠMT, Školský zákon, 2019 [online]).

Jedním z následujících směrodatných dokumentů je vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Přičemž *„Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“.* (Zákony pro lidi, 2019 [online]). Prováděcí vyhláška řeší otázky podpůrných opatření, individuálních vzdělávacích plánů, asistenta pedagoga, tlumočnicka, přepisovatele a dalších osob poskytující podporu.

„Každé dítě na světě by mělo dostat co možná nejlepší start do života. Všechny děti mají právo chodit do školy, žít v bezpečném prostředí, být v kontaktu se svou rodinou, dostat tu nejlepší možnou péči v případě nemoci, mít prostor na své dětské hry a sny. Proto vznikla Úmluva o právech dítěte, která prosazuje rovné příležitosti pro všechny děti bez ohledu na to, kde žijí.“ (UNICEF, 2019 [online]).

1.1 Podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

„Základní podmínky, které je třeba při vzdělávání dětí dodržovat, jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami (zákony, vyhláškami, prováděcími právními předpisy). V návaznosti na ně RVP PV podrobněji popisuje a doplňuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání vymezenou a požadovanou RVP PV.“ (www.rvp.cz, 2016 [online]).

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je mnohdy potřeba dalších úprav v několika ohledech. Kupříkladu se jedná o bezbariérovost prostředí, vytvoření pracovního místa pro individuální činnost, relaxaci, úpravu pracovního prostředí. Úpravu interiéru i exteriéru tak, aby ho mohly využívat děti s různým typem postižení – zrakově, sluchově, mentálně, tělesně postižení, popř. děti s kombinovanými vadami.

Není výjimkou, že mateřskou školu navštěvují také děti mladší 3. let. Matky si mohou zvolit délku rodičovské dovolené, tudíž se setkáváme se skutečností, že některé matky se vracejí do zaměstnání před 3. rokem věku dítěte. Přijímání dětí ve věku od dvou let do předškolního vzdělávání, je možné na základně úpravy Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, která byla provedena na základě ustanovení zákona č. 178/2016 Sb., kterým se měnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, ve znění pozdějších předpisů). Upravené RVP vstoupilo v platnost 1. 9. 2017. S ohledem na tyto nejmladší děti, je potřeba vhodně upravit podmínky, připravit prostředí, zajistit hygienické podmínky, životosprávu. Přizpůsobit materiální vybavení, hračky pro dvouleté, odstranit z dosahu nejmenších dětí nebezpečné předměty, zpřísnit bezpečnostní opatření, zvlášť dbát na bezpečnost při hrách, činnostech a akcích školy. Za zmínku stojí, že mateřská škola může přijmout pouze děti očkované.

1.2 Podpůrná opatření

První zmínka o podpůrných opatřeních se poprvé objevila ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. V současné době jsou vyrovnávací a podpůrná opatření zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. (v aktuálním znění) §16.

„Vyrovnávací opatření se užijí u žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Podpůrná opatření jsou určena pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zahrnují „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby

žáka“. *Podpůrná opatření podle této vyhlášky jsou poskytována i žákům mimořádně nadaným.*“ (Katalog podpůrných opatření, 2019 [Online]).

V současnosti se podpůrná opatření nepřidělují podle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Přechází se na vhodnější tzv. vertikální model, kdy je posuzována míra/hloubka daného znevýhodnění a potřeby podpůrných opatření z něj vyplývající.

Podpůrná opatření jsou postavena na principech a zásadách, které provázely celou tvorbu podpůrných opatření. Podle těchto pravidel by také měly být aplikovány do školských zařízení. Jedná se o zásady a principy *nediskriminace, spravedlnosti a rovného přístupu; odbornosti a kvality; efektivity a dostupnosti; jednotného přístupu; metodického vedení; kontinuity a spolupráce; rozvoje a otevřenosti.* (www.katalogpo.upol.cz, 2019[online]).

Podle Katalogu podpůrných opatření jsou rozčleněna do 1. – 5. stupně, přičemž základním východiskem pro rozdělení do jednotlivých stupňů podpory je úroveň dopadu zdravotního postižení (znevýhodnění) na vzdělávání. Jednotlivé stupně se mezi sebou mohou prolínat.

Podpůrná opatření 1. stupně - identifikuje sama škola, její pedagogové. Navrhují, realizují a vyhodnocují jednotlivé dostupné metody, formy práce, ale i speciální vzdělávací potřeby dítěte v rámci běžné výuky. Při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Podmínkou je dobrá znalost dítěte, jeho zdravotního stavu, rodinných poměrů, hodnocení prací. Tato opatření mohou fungovat úspěšně po celý školní rok. Pokud ale škola zhodnotí (nejpozději do 6 měsíců užívání PO 1. stupně), že podpůrná opatření jsou nedostačující a očekávané zlepšení nepřichází, kontaktují přes zákonného zástupce žáka školské poradenské zařízení. Při vzdělávání lze také využít plán pedagogické podpory. Podpůrná opatření 1. stupně nejsou finančně podporována, škola hradí sama ze svých rozpočtů.

Podpůrná opatření 2. stupně - cílem je zařazovat do výuky takové speciálněpedagogické metody a formy práce, které je pedagog schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě, s důrazem na individuální přístup k žákovi. Realizují se na základě doporučení ŠPZ, týkají se organizace výuky (úprava zasedacího pořádku, délka vyučovací jednotky, přestávky mezi hodinami i doba přímé práce v závislosti na využití zraku, sluchu, doba určená k tichému či hlasitému čtení, psaní, plánování a organizace využití času stráveného ve škole mimo vyučování a stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka). Na specifické činnosti může být vytvořena skupina žáků s obdobným problémem ve vzdělávání.

V případě potřeby (na základě doporučení ŠPZ) se žák vzdělává s podporou didaktických či speciálně didaktických pomůcek, tyto však nejsou finančně zvláště náročné. Obsah učiva odpovídá „běžnému“ RVP, některé výstupy však mohou být

redukovány v závislosti na možnostech žáka (v tomto případě musí být zpracován IVP!). Využíváme rozšířené formy hodnocení. V tomto stupni podpory lze využít vzdělávání s podporou plánu pedagogické podpory, v případě potřeby je možné využít i IVP. Do vzdělávání žáka může vstoupit také jiný pedagogický pracovník – sdílený asistent, doba jeho působení je však značně omezená.

Podpůrná opatření 2. stupně vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i opatření z 1. stupně podpory. Škole v tomto stupni náleží ze státního rozpočtu finanční prostředky odpovídající potřebám žáka.

Podpůrná opatření 3. stupně – potíže žáků v tomto stupni podpory již vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které závažněji zasáhnou do organizace práce se třídou, ve které je žák vzděláván (úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy). Je nezbytná odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence. Provádí se dle potřeby ve škole, v ŠPZ či v rodině žáka. Nutno využívat speciálních forem, metod, postupů a rovněž respektovat možnosti žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Zahrnuje také opatření 1. a 2. stupně.

Zpravidla jsou žáci vzdělávání s podporou IVP. V případě, že je žák zařazen v systému speciálního školství, může být vzděláván dle upraveného RVP (ŠVP). Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Dle potřeb žáků a posouzení ŠPZ je možné snížit počet žáků ve třídě. V odůvodněných případech může ve třídě působit asistent pedagoga, či sdílený asistent. Časová dotace bývá zpravidla 5-8 hodin týdně.

Stanovená opatření jsou vždy v daný časový úsek vyhodnocována společně s ŠPZ. Škole taktéž náleží navýšení finančního normativu. Tato finanční podpora umožňuje vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 8–14 žáků.

Podpůrná opatření 4. stupně - Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy. Žák vzdělávaný formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou IVP. Žák vzdělávaný formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se SVP je vzděláván podle upraveného ŠVP (viz stupeň 3). Žák s mentální retardací je vzděláván podle RVP pro ZŠ speciální. Odborná speciálněpedagogická intervence ve škole je zpravidla pravidelná a četnější než v předcházejících stupních podpory.

Při vzdělávání je nutné využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických, finančně náročnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutná i rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě (upravené pracovní místo). Výuka předmětů speciálně-pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáka je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací (v odůvodněných případech se využívá i terapeutických metod). Průběžně se vyhodnocuje a upravuje obsah IVP.

U některých žáků může být nutné při podpoře komunikace ve výuce využívat náhradní formy komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) s podporou potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice apod.). Obvyklá je potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem – např. asistent pedagoga s odbornou kvalifikací odpovídající jeho náplni práce, může být využíváno snížení počtu žáků ve třídě. Vzhledem k míře (hloubce) postižení může být činnost asistenta pedagoga rozšířena o poskytování pomoci při pohybu a sebeobsluze.

Jak již bylo zmíněno, do vzdělávání žáka s potřebou podpory ve stupni 4 vstupují další pedagogičtí pracovníci – asistent pedagoga, druhý pedagogický pracovník. Pravidelná individuální či skupinová výuka předmětů speciálně-pedagogické péče.

Podpůrná opatření ve 4. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. – 3. stupně podpory. Škole vzdělávající žáka ve stupni podpory 4 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční podpora umožňuje vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 6–8 žáků.

Podpůrná opatření 5. stupně - charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva je vždy modifikován, případně i výrazně redukován vzhledem k možnostem žáka. U žáka s mentální retardací se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS, případně dle jeho části určené pro rehabilitační vzdělávací program.

Při vzdělávání je nezbytné využívání speciálních učebnic a dalších alternativních výukových materiálů, speciálních didaktických, finančně náročných kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a vždy je nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě (škole). Výuka předmětů speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáka je zajišťována s využitím terapeutických metod a s podporou pomůcek pedagogem s příslušnou odbornou kvalifikací individuálně, případně ve skupině s podporou (často s podporou dalšího pedagogického pracovníka).

U některých žáků se vzdělávání neobejde bez využití náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) a využití potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice apod.). Je oprávněné poskytovat individuální pedagogickou nebo speciálně pedagogickou péči i mimo vyučování v rámci školy. Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nejen na dobu výuky odpovídající učebnímu plánu žáka, ale i na umožnění účasti žáka na dalších školních aktivitách souvisejících se vzděláváním (školní družina, zájmové kroužky apod.).

V případě potřeby (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) se využívá individuální výuka v domácím prostředí zajišťovaná pedagogy školy, případně pracovníkem SPC. Další formou vzdělávání žáků v tomto stupni podpory je vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které v souladu s ustanovením § 32 ŠZ zprostředkovává příslušný krajský úřad (odbor školství).

Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. – 4. stupně podpory. Škole vzdělávající žáka ve stupni podpory 5 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční podpora umožňuje individuální vzdělávání žáka v rozsahu 6–8 hodin týdně nebo vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 4–6 žáků.

Vzdělávání každého konkrétního žáka (tím spíše žáka se SVP) je procesem určeným velkou množinou proměnných, do vysoké míry závislých na konkrétních podmínkách daných časem i místem vzdělávání (druh a stupeň školy, počet žáků ve třídě, skladba konkrétní třídy, erudice vyučujícího, materiální podmínky školy apod.). Nebylo by proto účelné parametry výše uvedených stupňů vnímat striktně a rigidně. Obligatornost podpůrných opatření v jednotlivých stupních musí umožňovat respektování všech činitelů, které jejich využívání doprovázejí. Tato zdánlivá volnost s sebou nese zvýšené nároky na odpovědnost poradenských pracovníků, kteří daná podpůrná opatření doporučují.

2 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O ŠKOLE

„Co je důležité, je očím neviditelné. Správně vidíme jen srdcem.“ Antoine de Saint – Exupéry

Mateřská škola se zaměřením na výchovu a vzdělávání dětí s postižením byla zřízena v roce 1991 v budově bývalé mateřské školy běžného typu. Zařízení, jehož součástí je i školní jídelna, sídlí v patrové budově s rozlehlou zahradou, vlastním parkovištěm, bezbariérovým vstupem a bezbariérovými úpravami v přízemí. Nachází se v klidném a příjemném prostředí centra města. V její blízkosti se nachází dětské hřiště a les, které jsou při vycházkách s dětmi využívány. Škola má čtyři třídy, kapacitu 42 dětí. V současné době má škola dvě třídy pro děti se zrakovým, mentálním, sluchovým, tělesným postižením, jednu třídu pro děti s vadami řeči a jednu třídu pro děti s postižením „Autismus“. Škola je samostatným právním subjektem. V zařízení pracuje 7 učitelek, 4 asistentky pedagoga a 4 nepedagogické pracovnice.

Filosofií mateřské školy je vytvářet podmínky pro všestranný harmonický rozvoj osobnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s přihlédnutím k jejich individuálním zvláštnostem a potřebám, vést děti k osvojování samostatnosti a schopnosti umět se uplatnit ve společenském životě k získávání základů kompetencí důležitých pro další rozvoj a učení s důrazem na komunikativní dovednosti. Cíle vzdělávání jsou naplňovány pomocí souhrnů speciálně pedagogických postupů a metod.

Škola pracuje podle Rámcového programu předškolního vzdělávání, nabízí kvalitní standardní a nadstandardní péči. Při výchovně vzdělávacích činnostech je upřednostňováno rozvíjení smyslového vnímání coby základu veškerého přirozeného poznávání. MŠ podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku. Podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, na osvojování základních pravidel chování dítěte. Podporuje získávání základních životních hodnot a mezilidských vztahů dítěte, vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Napomáhá vyrovnávat nerovnosti vývoje dětí před jejich vstupem do základního vzdělávání. Poskytuje speciální pedagogickou péči dětem s potřebami podpůrných opatření. Průběh a výsledky výchovy a vzdělávání jsou pravidelně vyhodnocovány.

Výchovně vzdělávací činnost zařízení je zabezpečena zkušenými a kvalifikovanými pedagogy a nepedagogickými pracovníci. Všechny mají velmi přátelský a kladný vztah k dětem, aktivně se podílejí na přípravě a realizaci akcí pro děti. Celý pracovní kolektiv se vyznačuje stálostí a kompaktností. Veškeré snažení všech zaměstnanců školy směřuje k tomu, aby zde bylo dítě maximálně šťastné a spokojené. Důraz je kladen na individuální přístup ke každému dítěti, na rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit, na pozorování, na samostatné rozhodování a volbu dítěte, na přijímání odpovědnosti za ně a na účast rodiny. Mateřská škola stravuje děti a zaměstnance ve vlastní kuchyni, která zajišťuje pestrou, chutnou

a kvalitní stravu. Škola má vlastní facebookové a webové stránky, na kterých zveřejňuje informace o aktivitách školy.

Škola spolupracuje se speciálními pedagogickými centry v Opavě, v Ostravě, v Karviné a Frýdku - Místku, s pedagogicko-psychologickou poradnou, střediskem rané péče, psychology, s odbornými lékaři a klinickými logopedy.

2.1 Materiální a hygienické podmínky

Mateřská škola sídlí v patrové budově s rozlehlou zahradou a vlastním parkovištěm. Má bezbariérový vstup a bezbariérové úpravy v přízemních místnostech. Je zateplená a vybavena rekuperací. V suterénu budovy se nachází školní kuchyň, sklady, prádelna, snoezelen (obr.1) a místnost s infrasaunou. V přízemí se nachází sborovna, šatna učitelek a správních zaměstnanců, dvě třídy s kapacitou 6 - 14 dětí, hygienické zařízení, šatna, centrum pro individuální práci s dětmi, tělocvična se šatnou. V poschodí je umístěna ředitelna, kancelář účetní, dvě třídy s kapacitami 6 -14 dětí, jejich hygienická zařízení a šatna, spisovna, místnosti pro individuální práci s dětmi, kabinety rozumové a výtvarné výchovy a jídelna. Na východní stranu MŠ se rozkládá velká školní zahrada s pískovištěm, s pocitovým chodníčkem z přírodnin, s dřevěnou chatkou, s průlezkami, se skluzavkou, pružinovými houpadly a houpačkami. Velmi hezký ráz zahrady dotváří množství stromů a keřů, které zabezpečují dětem v horkých letních dnech dostatek stínu. Prostory školní zahrady jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity. Mateřská škola má přiměřeně velké prostory, dětský nábytek, tělocvičné nářadí a zdravotně hygienická zařízení jsou uzpůsobené potřebám a počtu dětí. Všechny tyto pomůcky jsou zdravotně nezávadné, bezpečné. Hračky jsou umístěny tak, aby je děti dobře viděly a aby si je mohly samy brát a samy ukládat. Součástí vybavení školy je keramická pec s příslušenstvím. V místnostech pro individuální práci s dětmi, které přímo sousedí se všemi třídami, se provádí individuální výchova a vzdělávání dětí. Místnosti jsou dostatečně vybaveny potřebnými kompenzačními, rehabilitačními pomůckami, speciálním didaktickým materiálem, notebooky, tablety, projektorem, počítačem s dotykovým monitorem a hračkami (obr.2). Děti se svými výtvary podílejí na úpravě a výzdobě prostředí, dětské práce jsou přístupné rodičům a veřejnosti. Vybavení hračkami, pomůckami a materiálem pro zaměstnávání dětí je velmi dobré, především díky zapojování školy do projektů zřizovatele, města a MŠMT a díky nemalým finančním a věcným darům sponzorů, rodičů a partnerů školy. Všechny vnitřní i venkovní prostory MŠ splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů.

2.2 Charakteristika vzdělávacího programu

Úkolem předškolního vzdělávání a výchovy této MŠ je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Smysluplně

obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči plní i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným. Poskytuje všem dětem optimální podmínky pro vlastní rozvoj. Dětem, které to potřebují, poskytuje předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje i dalších rozvojových možností každého dítěte, včasnou speciálně pedagogickou péči, a tím zlepšuje jejich životní i vzdělávací šance.

ŠVP se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Toto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady.

2.2.1 Popis a formy vzdělávání

Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou, vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. Specifickou formu vzdělávání představuje didakticky zacílená činnost, při níž pedagog s dítětem naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení. Toto učení zakládá na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte, založené na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení, zpravidla ve skupinách a individuálně. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat. V dostatečné míře uplatňuje situační učení, založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl. Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné. Vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah vychází ze života dítěte, je pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Omezuje učení předáváním hotových poznatků a slovních poučení. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost

je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě získává skutečné činnostní výstupy – kompetence.

Vzdělávání dětí obohacuje škola také činnostmi relaxačními, odpočinkovými, frontálními a aktivitami, které tyto činnosti doplňují – programy pro rodiče s dětmi,..... K činnostem využívá velmi širokou nabídku speciálních a didaktických učebních pomůcek. Všechny činnosti obsahují prvky hry a tvořivosti. Při všech řízených činnostech respektuje individuální pracovní tempo a posiluje sebevědomí a sebedůvěru dětí ve vlastní schopnosti. Vzhledem ke specifikaci zařízení používají pedagogové speciálně pedagogické metody a přístupy – individuální přístup, multisenzorický přístup, strukturované učení, vizualizaci, experimentaci, stimulaci, imitaci, náhradní komunikační systémy, metodu komentování, speciálně pedagogické postupy k reedukaci zrakových vad a postižení – hrubá, jemná, pohybová pleoptika, metody kompenzace zraku – posilování a rozvíjení kompenzačních smyslů, a další. Při práci postupují učitelky s maximálním zřetelem k rozdílnosti výchovně vzdělávacích potřeb jednotlivých dětí, hledají individuálně optimální cesty a přístupy, improvizují a průběžně kombinují v tom, co kdy kterému dítěti nabídnout ve snaze poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.

2.3 Vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

MŠ má bezbariérový vstup do budovy, vyhrazené parkovací místo pro postižené a bezbariérové úpravy v přízemní a některých místnostech v 1. podlaží. S dětmi pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci s většinou vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky, se státními zkouškami z logopedie a psychopedie a asistenti pedagoga. Asistent pedagoga působí v každé třídě a je nápomocen při všech činnostech. Formou reedukace a kompenzace jsou rozvíjeny, posilovány funkce postižených orgánů a je zajišťováno osvojování si specifických funkcí dětí vzhledem ke stupni postižení. Péče směřuje k vytváření optimálních podmínek, k rozvoji osobnosti každého dítěte s ohledem na vývojová a osobnostní specifika. Pedagogové zajišťují osvojení si specifických dítětem zvládnutelných dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsluhu. Škola spolupracuje se SPC, PPP, SRP, logopedem, dětským psychologem, řídí se doporučeními odborných lékařů a terapeutů. Počty dětí v jednotlivých třídách jsou sníženy. Veškerá činnost s dětmi se opírá o kvalitní diagnostikování dětí a důkladné zpracovávání diagnostických záznamů a individuálních plánů. Dětem s PAS je nabízen skupinový nácvik sociálních dovedností vedený psychologem a individuální nácvik sociálních dovedností. Rodičům je nabídnuta účast na Rodičovských skupinách pod vedením psychologa, kde mohou získat důležité informace, rady a návody na řešení různých situací a výchovných postupů.

Děti, kterým je stanoven třetí a vyšší stupeň podpůrných opatření, jsou vzdělávány dle individuálních vzdělávacích plánů dle doporučení SPC. Dětem, které nemají doporučený individuální vzdělávací plán (např. děti se zrakovou vadou) jsou zpracovávány diagnostické záznamy, podle kterých jsou rozvíjeny potřebné kompetence. Pravidla pro použití podpůrných opatření školou a školským zařízením stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Děti nejsou přetěžovány. Pracovní tempo a zátěž jsou přizpůsobeny aktuálnímu psychickému a fyzickému stavu dítěte. Mateřskou školu dle finančních možností stále vybavují kompenzačními, rehabilitačními nebo speciálními učebními pomůckami a hračkami. Pedagogické pracovnice se zajímají o novinky v oboru, studují odbornou literaturu a účastní se odborných seminářů.

2.3.1 Specifika péče o děti s PAS – autismus

Hlavním cílem školy je aktivní zapojení těchto dětí do procesu výchovy a vzdělávání, rozvíjení jejich komunikativních a sociálních dovedností a rozumových schopností.

Škola má vytvořeny dobré podmínky pro zařazení dětí s PAS. Děti jsou vzdělávány ve třídě zřízené pro PAS nebo jsou individuálně integrovány do tříd s jiným druhem postižení. Záleží na individuálních schopnostech a dovednostech dítěte. Vřazení do jiné třídy rovněž ovlivňuje další postižení dítěte a schopnost sociální interakce s vrstevníky. Ve všech třídách spolupracují s učitelkami odborně vyškolené asistentky pedagoga. Do prosince 2019 byla asistence pedagoga řešena coby podpůrné opatření personálního charakteru, na něž škola získala finanční prostředky. Bylo běžné, že ve třídě působily i dvě asistentky současně, a to z důvodu závažnosti postižení dětí. Od ledna 2020 již tomu tak není. Změnou legislativy a reformou financování regionálního školství může ve třídě školy zřízené podle § 16 odst. 2 ŠZ, působit pouze jeden asistent pedagoga a škola se s touto změnou musí vyrovnat. Ve škole funguje sekce asistentů pedagoga, jejímž cílem je zkoordinovat svou práci pomocí společných diskusí, předávání zkušeností, poznatků a nápadů. Díky tomuto sdílení informací je rovněž zabezpečena zastupitelnost asistentů napříč třídami. Pro individuální práci s dětmi jsou vytvořeny vhodně zařízené koutky a místnosti, kde mohou děti nerušeně plnit své „úkoly“, či relaxovat. MŠ je dostatečně vybavená vhodnými hračkami a pomůckami, z velké části se jedná o prvky Montessori metody, které evokuje dítě k poznávání souvislostí a fungování okolního světa formou hry.

V průběhu veškerých činností se učitelky a asistentky pedagoga zaměřují na postupné zmírňování deficitů v triádě- děti směřují k co největší možné míře samostatnosti a k co nejmenší závislosti na jiných. Terapeutická činnost a intervence ve třídě dětí s autismem probíhá ve třech hlavních liniích, které se navzájem prolínaly a ovlivňují:

Adaptivní linie-zlepšuje adaptabilitu dítěte vytvářením žádoucích dovedností, o kterých víme, že zmenšují riziko problémového chování. (Podpora postupného vývoj

oblastí, které jsou opožděné, a zároveň posilování a rozvíjení již získaných dovedností žádoucím směrem.

Preventivní linie-každému dítěti je přizpůsobeno prostředí tak, aby vyhovovalo jeho potřebám., aby se dítě cítilo bezpečně, rozumělo prostředí a bylo schopné v něm přijímat nové informace a pracovat.

Následná linie- odstraňování projevů agresivity a stereotypního chování. Občas je zapotřebí zvýšeného dohledu při všech skupinových činnostech k zajištění bezpečnosti ostatních dětí.

Děti s PAS se vzdělávají podle IVP. Jejich výchova a vzdělávání se uskutečňují formou skupinových nebo individuálních činností. K získání požadovaných kompetencí se používají následující metody a jejich kombinace:

- strukturované učení (důsledné využívání a dodržování struktury, vizualizace, individualizace, motivace),
- náhradní komunikační systém VOKS, Makaton,
- systémy AAK (volba se odvíjí od aktuálního porozumění konkrétního dítěte, tzn., že musí být respektována jeho vývojová fáze a především úroveň porozumění),
- modelové situace,
- komunikační scénáře,
- sociální scénáře,
- nácviky dovedností a pracovního chování formou kódovaných úloh.

Spolupráce s rodiči je rozvíjena na bázi vzájemné důvěry ve snaze o jednotné a důsledné působení na děti. Škola poskytuje rodičům rady a kontakty na odborné instituce a zájmové organizace na území města (spolek ADAM, RAD, HELP), zabývajícími se problematikou zdravotně postižených dětí. Ve spolupráci se jmenovanými, škola organizuje odborné semináře, spolupracuje s odborníky – psycholog Mgr. Mikoláš (Metoda dobrého startu v MŠ) a úzce spolupracuje se spolkem Adam, které má v budově školy sídlo. Společně s nimi také organizuje rodičovské skupiny a zájmové aktivity pro rodiče a jejich děti. Po celou dobu pobytu dětí v MŠ spolupracuje škola a SPC Ostrava. Vyšetření dětí probíhá téměř výhradně v prostorách MŠ, kde se dítě cítí v bezpečí a je schopno předvést své dovednosti a schopnosti ve svém přirozeném prostředí. (www.paraplicko-havirov.cz, 2019 [online]).

3 KOMUNIKACE

Termín komunikace se používá v mnoha vědních disciplínách. Její definice se v odborné literatuře liší. Vzhledem k rozsahu a prolínání pojmu je téměř nemožné používat jednotnou definici, která by zahrnovala veškeré její aspekty. Každodenní život se skládá z neustálých komunikačních procesů a interakcí s okolím. V podstatě je nemožné nekomunikovat, jelikož i mlčení je určitá forma nonverbálního sdělení. Možnost komunikace je pro člověka nedocenitelná, bez komunikace by společnost nebyla schopna fungovat.

Komunikace (z lat. slova *communicatio*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost používat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vztah vzájemných. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz *interakce*, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících.

Komunikaci neboli dorozumívání, lze v obecné rovině pochopit jako složitý proces výměny informací. Jeho základ tvoří čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují:

- *Komunikátor* (osoba, sdělující něco nového, zdroj informací)
- *Komunikant* (příjemce informace, který na ni nějakým způsobem reaguje)
- *Komuniké* (nová informace, obsah sdělení)
- *Komunikační kanál* (nezbytná podmínka úspěšné výměny informací, aby si obě strany rozuměly, musí používat předem dohodnutý kód). (Klenková, 2006, s. 25)

Lechta dle Klenkové (2006, s. 26) uvádí „*Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.*“ Podle tvrzení Lechty je komunikační schopnost narušená, pokud některá rovina jazykových projevů působí interferenčně na komunikační záměr (in Vrbová, 2012, s21).

Při sledování komunikačních schopností jedince musíme brát v úvahu nejen *foneticko-fonologickou (zvukovou) rovinu*, která zahrnuje především artikulaci a fonemický sluch, ale i další 3 ze 4 jazykových rovin. *Lexikálně-sémantická (obsahová) rovina* obsahuje pasivní i aktivní slovní zásobu, úroveň zobecnění, porozumění řeči. Pomocí *morfologicko-syntaktické (gramatické) roviny* uplatňujeme gramatická pravidla. Patří sem gramatická správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. V poslední době je nejvíce upřednostňována *pragmatická rovina*, která je rovinou sociálního užití řeči v praxi. Zahrnuje schopnost vyjádřit rozličné

komunikační záměry, požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, schopnost vést rozhovor, spontánně vyprávět. (www.inkluze.upol.cz NKS Metodika, Vrbová a kol., 2012 [online]).

3.1 Formy, druhy a typy komunikace

I když v komunikaci hraje hlavní roli verbální projev, dorozumíváme se i jinými prostředky. Podstatnou část sebevyjádření nesou prostředky neverbální komunikace (Klenková, 2006, s.29).

Formy komunikace:

- *Verbální* – do této skupiny spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace má velkou sociální relevanci – inteligence člověka se manifestuje zejména ve slově a písmu (Braun in Klenková, 2006)
- *Neverbální* (nonverbální, neslovní, mimoslovní) – která v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Je fylogeneticky i ontogeneticky starší, má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost. Neverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje, co do provedení, četnosti a významu nonverbálních projevů značné individuální odlišnosti (jiná kultura, jiné zvyky). Pokud se setkáváme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, mnohokrát větší

Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme bez slov nebo spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.

Neverbálně komunikujeme:

- Pohyby hlavou a dalšími pohyby těla (kinezika, gestika)
- Postojem těla (posturika)
- Výrazy tváře (mimika)
- Pohledy očí (vizika)
- Vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic (proxemika)
- Tělesným kontaktem, dotykem (haptika)
- Tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči (paralingvistika)
- Oblečením, zdobností, fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu

Druhy komunikace

- *Auditivní* (řeč, zvuk, hudba)
- *Vizuální* (písmo, fotografie, tiskoviny)

- *Statická* (kresba, fotografie)
- *Dynamická* (film, video)

- *Přímá* (rozhovor, beseda)
- *Nepřímá* (zprostředkovaná – telefonní rozhovor, videokonference)

- *Aktuální* (probíhá v reálném čase)
- *Reprodukováná* (vysílaná se zpožděním)

- *Individuální*
- *Skupinová*.

Typy komunikace

- *Jednosměrná* (tok informací, sdělení – např. v hromadných sdělovacích prostředcích)
- *Obousměrná* (sdílení, možnost zpětné vazby)

- *Prvotní* (základní)
- *Druhotná* (mediální zpracování)

- *Ve stejném jazyce*
- *V různých jazycích* (problém kultury)

- *Intrapersonální* (informace z počítače či z archivu)
- *Interpersonální* (mezi dvěma či více osobami)

- *Masová* (masmédia)

3.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Není ojedinělé, že se setkáváme s jedinci, kteří z důvodu získané, vrozené poruchy nebo degenerativního onemocnění, nemohou používat hlasový projev. V těchto případech, kdy pro člověka není možné dorozumět se mluvenou řečí, přichází na řadu další způsob předávání zpráv. Ne vždy tomu tak bylo, dříve jsme se mohli setkat s názorem, že lidé nemluvíci nekomunikují. V současnosti se nabízí široká paleta nabídky AAK. Každému uživateli vyhovuje odlišná forma sdílení informací. Více si tyto způsoby komunikace přiblížíme v dalším textu.

Laudová (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s.561) uvádí „**Alternativní a augmentativní komunikaci** (AAK) jako oblast klinické praxe, která se pokouší kompenzovat (po určitou dobu, nebo trvale) projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami (tj. se závažným postižením řeči, jazyka a psaní).“

Cílem AAK je umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívat a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu,

aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti. Jde tedy o využití veškerých komunikačních schopností, jež člověk s postižením komunikace má, aby kompenzoval postiženou funkci.

Přehledně popsala základní terminologii AAK. Je to obecný pojem znamenající určitý přístup k osobám s těžkým tělesným, mentálním či kombinovaným postižením. Augmentativní (z lat. *augmentare* - rozšiřovat) systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.

3.2.1 Přehled metod AAK

Při komunikaci se využívají *verbální* (mluvené nebo psané slovo) i *metajazykové prostředky* (mimoslovní způsoby sdělování, nonverbální prostředky). Základní mimoslovní způsoby sdělování tvoří *pohled* (řeč očí), *mimika* (výraz obličeje), *kinestetika* (pohyby hlavou, rukou, nohou, způsob chůze), *fyzické postoje* (konfigurace všech částí těla), *gestika* (gesta), *haptika* (doteky), *proxemika* (přiblížení či oddálení), *úprava zevnějšku a životního prostředí*. (Klenková, 2006, s.206).

Šarounová a kol. (2014, s.14) rozlišuje metody AAK takto:

- Metody bez pomůcek – Systémy využívající manuální znaky
- Metody s pomůckami – Netechnické pomůcky, technické pomůcky

Metody bez pomůcek

K těmto metodám se řadí také přirozené způsoby komunikace, kterým se obvykle není třeba nijak učit. Jedná se především o *cílený pohled* (klient se upřeně dívá na věc, kterou by chtěl podat), o *mimiku*, *přirozená gesta*, *odpovědi ANO/NE na otázky*, *komunikaci akcí* (dítě podá mamince boty, sděluje že chce jít ven). Především sem patří *manuální znaky*, které je třeba uživatele naučit.

Systémy, využívající manuální znaky:

- makaton,
- znak do řeči,
- znaky podle Anity Portmann.

Metody s pomůckami

Netechnické pomůcky (v anglicky psané literatuře *low tech*) jsou zjednodušeně pomůcky, které nevyužívají ke svému provozu elektrický proud ani napájení baterie, jejich použití nevyžaduje nácvik ovládání, pravidelné dobíjení ani nutné zásahy v případě porouchání pomůcky. Vzhledem k tomu jsou i cenově dostupnější. Na druhé straně ovšem nemají hlasový výstup, který je pro uživatele i pro komunikačního partnera důležitý a může dorozumívání urychlit a zefektivnit. V naší zemi jsou tyto pomůcky poměrně rozšířené, protože jsou na rozdíl od technických pomůcek levné a dostupné.

Typy netechnických pomůcek:

- Trojrozměrné zobrazení – předměty (reálné předměty, reálné předměty jako symboly, části předmětů, referenční - odkazovací předměty, zmenšeniny)
- Fotografie a komunikační tabulky z fotografií
- Grafické symboly – systémy
- Symboly PCS (Picture Communication Sysmbols)
- Symboly Widgit
- Piktogramy PICS – Pictogram Ideogram Communication Symbols - černobílé
- Systém Bliss
- Komunikační tabulky
- Osobní komunikační tabulky
- Tematické tabulky
- Komunikační tabulky s využitím písma
- Komunikační zážitkové deníky

Technické pomůcky (v angl. literatuře high-tech) je potřeba zmínit, že jsou pro AAK velmi potřebné a dobře využitelné, je ovšem nutno počítat s tím, že velmi rychle zastarají a jsou nahrazovány jinými. Mezi obecné rysy, které tyto pomůcky mohou mít, se řadí možnost hlasového výstupu, možnost zobrazení jednotlivých prvků sdělení, možnost zobrazení hotového sdělení, možnost přehrání sdělení přímým stiskem tlačítka i prostřednictvím externího spínače či jiné pomůcky pro osoby s tělesným postižením. K technickým pomůckám patří obvykle pomůcky s hlasovým výstupem – jednoúčelová zařízení pro komunikaci, počítače a tablety. Možnosti využití technických pomůcek se u nás dramaticky rozšířil po uvedení tabletů na trh. Již dříve byly obdobné pomůcky srovnatelné s dnešními, pochopitelně jim chyběly možnosti jako užití internetu nebo fotoaparátu přímo v pomůcce. Pro většinu českých uživatelů však byly finančně těžko dostupné.

Typy technických pomůcek:

- Pomůcky s hlasovým výstupem – komunikátory (existuje více druhů)
- Pomůcky s jedním tlačítkem
- Pomůcky s více tlačítky
- Pomůcka s hlasovým výstupem na principu čtení čárových kódů
- Čtečka akustických samolepek (pero PEN Friend)
- Pomůcky s dynamickým displejem
- Počítače a software
- Alternativní možnosti ovládání PC (dotyková obrazovka, velkoplošné klávesnice, speciální pc myši, adaptéry a spínače, ovládání hlavou, očima)
- Speciální software
- Komunikační software (Boardmaker, Symwriter, Altík, Grid 2)
- Software pro usnadnění přístupu k PC (Click-N-Type Keyboard, Dwell Clicker)
- Výukový software (programy prvotně určeny pro výuku, ne pro komunikaci)

- Tablety a jejich využití v AAK (existují tři druhy tabletů: s operačním systémem iOS, s operačním systémem Android a s operačním systémem Windows)

O tom, zda jsou pro klienty vhodnější technické či netechnické pomůcky uvádí Šarounová (2014) následující. „*Mohlo by se zdát, že technické pomůcky předčí ty netechnické. Ne vždy je to ale jednoznačné. Pokud už je daná osoba poměrně zkušeným uživatelem metod AAK s netechnickými pomůckami, může být přechod od těchto jednoduchých pomůcek k technice nesnadný a uživatel k němu potřebuje kvalitní podporu.*

Využití techniky s hlasovou syntézou pro dorozumívání může být také diskutabilní u malých dětí, u kterých je prozatím možno předpokládat rozvoj mluvené řeči, tedy například u některých dětí s autismem, vývojovými vadami řeči apod. Děti většinou velmi brzy dokáží pomůcku (tablet) ovládat, přitom jim ale již nezbývá kapacita, aby se pokoušely současně užívat mluvenou řeč. Rozvoj řeči se tak v mnoha případech podporuje lépe, když používají ke komunikaci například kartičky, které podávají komunikačnímu partnerovi. Současně jsou stimulovány k vyslovení jednoduchého slova, věty.“

Vždy je nutno individuálně zvolit vhodnou metodu AAK, nebo metody a způsoby AAK kombinovat.

3.3 Narušená komunikační schopnost u dětí s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra již ze své podstaty neoddělitelně souvisí s narušenou komunikační schopností u těchto jedinců. Samotná diagnóza znemožňuje běžný vývoj řečových schopností. Dá se tedy předpokládat, že rozvoj komunikativních kompetencí bude odlišný, než je tomu u intaktních dětí. Podle Gilberga (in Thorová, 2006, s.98) jsou ve velké většině případů potíže s opožděným vývojem řeči prvním znepokojivým signálem, které rodiče u svého dítěte mohou pozorovat.

V současné době je již běžnou praxí, že pediatři provádí ve svých ordinacích screening PAS u dětí ve věku 18-24 měsíců. Toto usnesení schválil Úřad vlády ČR v roce 2016. (Bittmannová a kol., 2019, s.48). Pediatr předá rodičům okolo 18 měsíce věku dítěte dotazník zacílený na diagnostiku PAS v nejtětlejším věku. Dotazník obsahuje přehledný průřez otázek a odpovědí, díky nimž by měl být pediatr schopen zhodnotit, zda se jedná o odchylku ve vývoji. Včasná diagnostika pervazivních (všepromikajících) poruch má zásadní význam pro další vývoj dítěte.

„Děti a žáci s narušenou komunikační schopností jsou podle současné legislativy chápáni jako děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Na základě zařazení do této kategorie jsou jim doporučována podpůrná opatření definovaná v pětistupňovém systému podpory.“ (Bittmannová a kol., 2019, s.32)

Narušenou komunikační schopností (dále NKS) se zabývá mnoho odborníků u nás i ve světě. V současnosti je přístupných mnoho publikací na vysoké úrovni. Snaha definovat tento termín je nelehká a je potřeba přihlédnout k mnoha faktorům, které s NKS úzce souvisí, aby byla diagnostika provedena co nejefektivněji vzhledem k dalšímu vývoji jedince. „Při vymezování narušené komunikační schopnosti je třeba brát v úvahu tyto jazykové roviny: foneticko-fonologickou (zvuková stránka řeči), morfologicko-syntaktickou ((gramatická), lexikálně-sémantickou (obsahovou), nebo pragmatickou (sociální uplatnění komunikační schopnosti).“ (Lechta, 2003, s.18) Dále také uvádí, že může být narušena forma řeči a to verbální i neverbální, resp. mluvená i grafická forma. V průběhu komunikace může být narušena složka expresivní (produkce) či receptivní (porozumění řeči). NKS může být trvalé, nebo přechodné a může se projevit jako vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči. Nejčastěji se používá tato Lechtova definice NKS: „O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu nebo jejich kombinace.“ (www.rvp.cz, 2020 [online]).

NKS v kombinaci s diagnózou PAS bývá úzce spjata zejména s diagnostikou opožděného vývoje řeči nebo **symptomatických poruch řeči**. „Symptomatické poruchy řeči definujeme jako narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc, poruchu.“ (Lechta in Klenková, 2006, s.184). Klenková k tomu dodává, že NKS může být v celkovém klinickém obrazu *dominantní* (tj. může být hlavním symptomem), nebo může být *symptomem jiného dominantního postižení*, onemocnění, poruchy.

4 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Pojem autismus pochází z řeckého slova *autis* „sám“. Podle Muhlpackra (in Vítková, 2004, s.344) byl **Leo Kanner** první, kdo popsal autismus v psychiatrické literatuře. Některé z hlavních rysů, které identifikoval, jsou zahrnuty v uznávaných diagnostických systémech.

„Poruchy autistického spektra (PAS), v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD), patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) k těmto poruchám řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou desintegrační poruchu v dětství. Americký statistický manuál DSM-5 slučuje tyto poruchy do jediné jednotky nazvané porucha autistického spektra. Poruchy vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, označujeme je tedy jako neurovývojové.“ (Ryšánková, Kulisek, www.katalogpo.upol.cz, 2020 [online]).

*„Pervazivní vývojové poruchy (**Pervasive Developmental Disorders** – PDDs) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní, znamená všepřonikající vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá a tudíž se chová jinak.“* (Thorová, 2006, s.58) Dále autorka uvádí, že PAS diagnostikujeme vždy na základě přítomnosti určité plejády symptomů ve specifických oblastech a nikdy ne na základě několika projevů. Diagnostikujeme je také bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost další přidružené poruchy nebo nemoci. Znamená to, že autismus se může pojít s jinou nemocí či poruchou, čímž je diagnostický proces ztížen.

Problematice autismu se věnují také tematicky zřízené webové stránky. Jednu takovou stránku spravují erudovaní odborníci a je jí NAUTIS. Ten uvádí na svých stránkách o autismu následující **„Modelový příklad člověka s diagnózou autismu neexistuje. Stejnou diagnózu sdílí lidé nadprůměrně inteligentní i s mentální retardací, spontánně navazující kontakt i uzavření, klidní i aktivní s poruchami chování. Někteří lidé s touto diagnózou vyžadují speciální vzdělávání a neustálý dohled, jiní žijí samostatně, jsou úspěšní v zaměstnání a vedou spokojený rodinný život. Nicméně u všech lidí s touto diagnózou je vývoj v konkrétních oblastech narušen do té míry, že lze dopad poruchy na člověka a na jeho rodinu považovat za závažný a handicapující.“** (www.nautis.cz, 2020[online]). Pervazivní vývojové poruchy jsou rozmanité celoživotní onemocnění. Zpravidla se projeví do 3let věku dítěte. Vyznačují se rozličnými příznaky, četností symptomů, silou projevu, odchylkami ve vývoji dítěte, některé symptomy mohou zcela chybět. Je takřka nemožné najít dva jedince s totožnými projevy této nemoci. Vždy je prioritní včasná diagnostika, správně nastavená opatření, aby byl umožněn všestranný rozvoj osobnosti dítěte, dle jeho aktuálních potřeb a možností. Přičemž projevy jedince

se v průběhu vývoje osobnosti mění, některé zmizí a zase se projeví později. Diagnóza PAS ovlivní život nejen samotného jedince, ale také rodiny a blízkého okolí.

4.1 Triáda potíží PAS

Pervazivní (všepronikající) vývojové poruchy se řadí k nejzávažnějším poruchám mentálního vývoje dítěte. Život dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Přičemž hlavní problémové oblasti, které jsou klíčové pro diagnózu, vymezila v sedmdesátých letech britská psychiatrička **Lorna Wingová** a popsala je jako tzv. Triádu poškození (*Triad of Impairments*). Spadají sem obtíže v sociální interakci, komunikaci a představitosti. (Thorová, 2006, s.58). OBRÁZEK

Opatřilová (in Pipeková, 2006, s.310) popsala *Triádu příznaků* následovně:

- **Neschopnost vzájemné společenské interakce:** brání postiženým se adaptovat na prostředí, ve kterém žijí. Život je pro ně chaos bez pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumí jen oni
- **Neschopnost komunikace:** kvalita komunikace je silně narušena, často dítě vůbec nemluví, pokud ano, není schopno konverzovat, často opakuje slova či věty. Chybí přátelské emoční reakce, pohledy do očí. Absentuje spontaneita a tvořivost při hře, dítě bývá někdy extrémně uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o okolí, děti ani dospělí, nemazlí se
- **Omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit:** dítě nesnáší změny, mívá specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin či činnostech nefunkčního charakteru

Sociální interakce

Již v nejútlejším věku jedince se setkáváme s prvními projevy sociálního chování. Jedná se o první oční kontakt, sociální úsměv, broukání. Veškeré takové jednání se v průběhu vývoje dítěte diferencuje a rozvíjí. V případě postižení dětí pervazivní vývojovou poruchou bývá jedním z prvních signálů, které rodiče či pediatr zpozorují, právě narušení sociální interakce. Tyto deficity se nemusí projevit už v kojeneckém věku, ale mohou se vlivem hloubky a typu postižení projevit i později, či v různých obměnách. Jak uvádí Thorová (2006, s.61) „*některé děti mají potíže se základními sociálními dovednostmi, které jsou vlastní dětem v kojeneckém věku, u jiných sociální chování odpovídá tříletému dítěti a někteří lidé s mírnější variantou handicapu chápou sociální problémy na úrovni šestiletých. Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s PAS v hlubokém deficitu.*“ Přičemž je dokázáno, že takovéto děti o sociální kontakt stojí, ale cítí se nejistě. Často se projevuje neschopnost empatie, doslovné chápání vyřčeného, nedokáží většinou rozlišit metakomunikaci (gesta, tón hlasu, postoj, mimiku).

Lorna Wingová v sedmdesátých letech popsala tři typy sociální interakce u lidí s PAS – *typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní*. Později přidala ještě typ čtvrtý – *formální*.

Dále uvádí, že se tyto typy mohou v průběhu vývoje měnit, nejedná se o stabilní projev. Není ojedinělý ani typ *smíšený* (záleží na prostředí, v jakém se jedinec zrovna pohybuje – rodina x neznámý člověk)

U dětí s poruchou autistického spektra můžeme také zpozorovat dva protipóly sociálního chování. Bud se jedná o dítě *osamělé* (odvrátí zrak, schová se, zakrývá oči, manipulace s předmětem, úkryt) nebo *extrémní* (snaha o kontakt všude a kdykoliv, necítí sociální normu, dotýká se, dlouze povídá, až obtěžuje).

Komunikace

U dětí s PAS je primárně narušena komunikace. A to verbální i neverbální složka. V mnoha případech je prvním signálem toho, že je něco v nepořádku právě oblast komunikačních projevů. Vývoj řeči bývá opožděn, nebo zcela chybí. U osob, které si řeč osvojí, jsou viditelné odchylky a abnormality ve vývoji řeči. Nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem.

„Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s autismem a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Liší se pestrostí projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu. Řeč u dětí s PAS nemusí být poškozena, v komplexním řečovém vývoji však nalezneme abnormality vždy.“ (Thorová, 2006, S.98).

Dále také uvádí (2006, s.112) zvláštnosti ve verbálním projevu u lidí s PAS. S těmito projevy se setkáváme i v běžném vývoji zdravých dětí. Rozdíl je však v tom, že u lidí s PAS tyto projevy přetrvávají mnohem delší dobu. Co bylo dříve bráno jako úsměvné roztomilé, je u staršího dítěte považováno za sociálně nepřijatelné.

Jedná se o tyto *zvláštnosti ve verbálním projevu* lidí s PAS:

- Echolálie reflexní, efekt posledního slova, echolálie s bezprostředním komunikačním významem, semiecholálie (záměna zájmen a rodů), echolálie opožděná bez komunikační funkce, echolálie opožděná plnící komunikační funkci (pokud je dešifrována), frazeologismy (rčení, pořekadla), nepřiměřený, aktivní – zvláštní kontakt, citová nepřiměřenost (příliš excentrický škrobený jazyk)
- Verbální provokace s agresivním, šokujícím, sociálně nepřijatelným obsahem, koprolalie (nutkavé používání vulgarismů), literární přesnost, neologismy, verbální rigidita negativistická forma, neschopnost vyjadřovat adekvátně emoční a intimní pocity, verbální rituály vlastní, verbální rituály a rigidní způsob vyjadřování vyžadovaný od druhých („řekni, že jsem první“)
- Únikové chování, přímost – pravdomluvnost – netaktnost – neslušnost, mluví mimo kontext, „vědecké otázky“ a témata na úkor běžné komunikace, komunikační egocentrismus a obtíže ve vedení dialogu („jak se jmenujete, jak se jmenuje váš manžel, kolik máte dětí, jak se jmenují,..“)

Představivost, zájmy, hra

Vývoj v oblasti představivosti (imaginace), zájmů a her bývá také velmi ovlivněn a narušen touto diagnózou. Narušení může mít nepřehledné množství rozličných projevů. Každý jedinec s PAS vykazuje odlišnou míru a způsob abnormalit při těchto aktivitách. V raném věku mají děti kupříkladu obtíže s nápodobou her a s jejich správným uchopením. Často se věnují hrám, které jsou nestandardní, funkčně neplní svůj účel, nebo se stále opakuje jedna a tatáž činnost. Problém obvykle nastává v případě, že jim chceme do hry zasáhnout, popř. nabídnout jinou variaci. Nerady mění svůj styl hry, znamená to pro ně velkou neznámou a nejistotu, ve většině případů toto přináší vyšší míru problémového chování (křik, sebepoškozování, agrese).

Ve své publikaci Thorová (2006, s.117) popisuje o této oblasti následující: *„Narušení představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje.“* Uvádí také, že nedostatečná představivost způsobuje, že si děti vybírají aktivity, které odpovídají věku mladších dětí, hledají předvídatelnost a ulpívají na stereotypní činnosti. Vývoj hry také závisí na úrovni motoriky, schopnosti myšlení a sociálních dovednostech.

*„Kvalita hry, její spontánnost, pestrost, radost ze sociální interakce, míra zapojení dítěte a schopnost se na ni soustředit se odvíjí od tíže symptomatiky a významným podílem určuje úroveň celkové adaptability dítěte (nízko funkční, středně funkční, vysoce funkční autismus). U volnočasových aktivit hodnotíme celkovou kvalitu hry, její vyzrálost vzhledem k věku dítěte a hledáme výskyt abnormálních projevů, které jsou pro PAS charakteristické. Jedná se o vysledování **repetitivních aktivit (opakující se v čase), stereotypních (stejných, neměnných) modelů chování, projevů či forem činnosti, příliš silného myšlenkového zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním a neodklonitelností.**“*

Některé děti se věnují pouze nejjednoduššímu manipulování s předměty – houpání, mávání, roztáčení, bouchání, házení. O úroveň výše, činnost se vztahovými prvky můžeme zařadit třídění, seskupování, řazení předmětů, podle určitého kritéria (barva, tvar). U jiných se může projevit neobvyklý, až fascinující zájem o určitou věc či činnost (čísla, vlaky, puzzle, dopravní značky, pozorování konkrétní věci nebo aktivity). Neobvyklé nejsou u dětí s PAS také pohybové stereotypy, které se mohou projevat kýváním, houpáním, máváním rukama, chůze po špičkách, záklony, točení dokola, mnutí rukou, plácání do nohou, bouchání hlavou.

4.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož

důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu.

Symptomy mohou v průběhu vývoje jedince měnit svou intenzitu, některé mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak prohloubí.

S poruchou autistického spektra se může pojit mnoho dalších poruch a onemocnění, což v řadě případů stěžuje diagnostiku a následnou intervenci. Označení poruchy autistického spektra je dnes běžně používaný termín, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci nemocí (pervazivní = vše či hluboko pronikající).

V současné době jsou k diagnostice PAS využívány všeobecně uznávané a rozšířené dva manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je **MKN-10** (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou pak kritéria **DSM-IV (aktuálně V)**, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994. (www.zskptvajdy.cz 2020 [online]).

MKN – 10

Přesný název je *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Prozatím je stále aktuální 10. revize, připravuje se 11. revize. Podle MKN-10 (www.uzis.cz 2020, [online]) se poruchy autistického spektra řadí k:

V. kapitole Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99)

Podkapitola PORUCHY PSYCHICKÉHO VÝVOJE F80 – F89

F 84 Pervazivní vývojové poruchy

Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci. K vyznačení současné somatické a mentální retardace lze použít dodatkový kód.

F 80.0

. 0 Dětský autismus

Typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována: (a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a (b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů, jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě.

Autistická porucha

Infantilní:

- autismus
- psychóza

Kannerův syndrom

Nepatří sem: autistická psychopatie (F84.5)

. 1 Atypický autismus

Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Tato podpoložka by měla být použita tam, kde je abnormální a porušený vývoj až po třetím roku věku a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (porucha reciproční sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování) i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech. Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči.

Atypická dětská psychóza

Mentální retardace s autistickými rysy

K vyznačení mentální retardace lze použít dodatkový kód (F70–F79).

. 2 Rettův syndrom

Stav až dosud zjištěný pouze u dívek s obvyklým nástupem ve věku 7-24 měsíců. Po období časného vývoje, probíhajícího normálně, se objevuje částečná nebo pozvolná ztráta řeči a porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou, současně se zástavou růstu hlavy. Ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní krouživé pohyby rukou a spontánní hyperventilace jsou charakteristické. Je zastaven vývoj hraní a vývoj sociální, ale sociální zájmy mají tendenci se udržovat. Ataxie trupu a apraxie se začíná vyvíjet od čtyř let a často následují choreoatetoidní pohyby. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace.

. 3 Jiná dětská dezintegrační porucha

Typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakterizována tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech vývoje průběhem několika měsíců. Typicky je to doprovázeno ztrátou zájmu o okolí, stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu. V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.

Infantilní demence

Dezintegrační psychóza

Hellerův syndrom

Symbiotická psychóza

K vyznačení nějakého přidruženého neurologického stavu lze použít dodatkový kód.

Nepatří sem: Rettův syndrom (F84.2)

. 4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou. Položka označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém tkví

v hyperaktivitě a v poruchách pozornosti, ale i ve stereotypním chování. Po stimulanciích se nezlepšuje (na rozdíl od dětí s normální inteligencí) a může docházet k těžkým dysforickým reakcím (někdy doprovázeným psychomotorickou retardací) po podání psychostimulancií a v dospívání jeví hyperaktivita sklon k nahrazení sníženou aktivitou (což u hyperkinetických dětí s normální inteligencí nebývá). Tento syndrom je často sdružen s řadou vývojových opoždění, ať již specifických nebo globálních. Do jaké míry je tento typ příznaků způsoben nízkým IQ nebo organickou chorobou mozku, není známo.

. 5 Aspergerův syndrom

Porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.

Autistická psychopatie

Schizoidní porucha v dětství

. 8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

. 9 Pervazivní vývojová porucha NS

DSM – V

Přesný název je *Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch* (angl.. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). DSM je vydáváný Americkou psychiatrickou společností a od roku 2013 je platná revize DSM – V. „*Americký statistický manuál DSM-5 slučuje tyto poruchy do jediné jednotky nazvané porucha autistického spektra. Poruchy vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, označujeme je tedy jako neurovývojové.*“ (www.katalogpo.upol.cz 2020 [online]). DSM-V dále ke zpřesnění diagnózy užívá specifikátory: s přidruženou poruchou intelektu, řeči a závažnosti symptomů. Poruchy autistického spektra zde najdeme pod kódem 299.00.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE VÝZKUMU

V této kapitole popíšu problematiku dané práce, cíle výzkumu a formulaci výzkumných otázek.

5.1 Popis výzkumného problému

V této bakalářské práci se zabývám problematikou dopadu diagnózy autismus na komunikační schopnosti jedince a nejen na ně. Zajímalo mě, do jaké míry dokáží podpůrná opatření ovlivnit rozvoj komunikačních schopností a dovedností u jedince v předškolním věku.

5.2 Cíle výzkumu

Cílem mé bakalářské práce je podrobně popsat a zmapovat posun komunikačních schopností, sociální interakce, chování, představitosti a hry daného dítěte s využitím podpůrných opatření v časovém úseku jednoho kalendářního roku. Poskytnout tak své poznatky pro případné další zájemce o tuto problematiku.

5.3 Otázky nezbytné pro výzkum

Tyto otázky jsem zvolila tak, aby byly zachyceny stěžejní znaky poruch této diagnózy – autismus. Budou se opírat především o poznatky změn z oblasti zasažené Triády. Komunikace, ale také sociální interakce, představitosti, zájmů a hry za dobu sledování. Oddělit tyto oblasti od sebe není prakticky možné. Rovněž se také zaměřím na to, zda výzkum nebyl ovlivněn nenadálou závažnou změnou v životě zkoumaného jedince, což by mohlo značně ovlivnit výsledný závěr práce.

- JAK SE POSUNULA ÚROVEŇ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ TADEÁŠE ZA SLEDOVÉ OBDOBÍ?
- DO JAKÉ MÍRY SE ZMĚNILA TADEÁŠOVA SOCIÁLNÍ INTERAKCE VŮDČI OKOLÍ?
- JAK SE VYVÍJELO CHOVÁNÍ A HRA TADEÁŠE ZA SLEDOVANÉ OBDOBÍ?
- OVLIVNILA VÝZKUM V DOBĚ POZOROVÁNÍ TADEÁŠE NENADÁLÁ SITUACE?

6 METODOLOGICKÝ ASPEKT

6.1 Typ výzkumu

Praktickou část této práce jsem řešila kvalitativní formou výzkumu. Konkrétně jsem se rozhodla pro metodu případové studie. Chtěla jsem se věnovat jedinečnému případu, zmapovat veškerá specifika, popsat obtíže, které se liší u každého dítěte s diagnózou PAS.

Jak uvádí Hendl (, s50) „Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k práci detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter.“

6.2 Výzkumný vzorek

V této práci se věnuji chlapci s diagnózou *8J – Poruchy autistického spektra mimo dětského autismu se závažným odrazem do vzdělávání*, jež spadá dle MKN-10 do poruch autistického spektra F.84. Dále byla odhalena diagnóza *4M - Mírné vady řeči*. Chlapce jsem po dobu výzkumu navštívila 4x.

Jelikož jsem před rodičovskou dovolenou v této mateřské škole působila jako asistent pedagoga, znal mě chlapec již z dřívějších návštěv tohoto zařízení. Nebyla jsem pro něj tudíž úplně cizí člověk a Tadeášovi nečinily naše setkání problém.

6.3 Výzkumné metody

V této práci jsem nejvíce využívala metodu **zúčastněného pozorování**. Docházela jsem do mateřské školy, tudíž do přirozeného prostředí sledovaného objektu. V průběhu tohoto období jsem figurovala v několika rolích a to podle aktuálních situací. Někdy bylo vhodné, abych působila jako účastník-pozorovatel. V jiných situacích jsem se stala jako pozorovatel přímým účastníkem činnosti. Dále jsem aplikovala také metodu **rozhovorů, analýzu dokumentů, rozboru prací** dítěte.

6.4 Zásady etického hlediska

Vzhledem k tomu, že bakalářská práce vychází ze sledování a výzkumu nezletilé osoby – chlapce Tadeáše, mám k dispozici informovaný souhlas zákonného zástupce, který není součástí této práce.

V této souvislosti bylo také pozměněno jméno tohoto chlapce (v bakalářské práci – Tadeáš), aby byla zachována anonymita nezletilého.

7 ANAMNÉZA DÍTĚTE

V této kapitola se zaměřím na život chlapce z různých hledisek. V následujících řádcích se budu opírat o informace zákonného zástupce – matky dítěte. Dále také o výsledky z lékařských, odborných zpráv a vyšetření a o vyjádření pedagogů z mateřské školy Tadeáše.

7.1 Rodinná anamnéza

Chlapec se narodil do úplné rodiny. Rodiče již společně vychovávali staršího syna (19let). V současné době otec s rodinou nežije. Asi dva roky o rodinu nejevil zájem, nyní se situace mění. Otec se začal znovu snažit, o rodinu se zajímat a zapojovat se do jejich života. Chlapec má otce rád, tráví společně volný čas. Rodiče spolu vycházejí, navštěvují společně také školní akce. Otec s matkou se ale rozcházejí v přístupu k výchově. Otec je benevolentní, spíše rozmazluje. Maminka se snaží o dodržování pravidel a zachování režimu, který chlapci svědčí. Po návratu od otce je Tadeáš vždy rozjívěný a špatně spolupracuje. Z celé situace bývá zmatený.

U rodičů ani bratra se neobjevily žádné zdravotní komplikace, které by mohly mít spojitost s chlapcovou diagnózou autismus. V červnu 2018 bylo školským poradenským zařízením doporučeno zákonnému zástupci, aby kontaktoval psychiatra z důvodu upřesnění dg. PAS.

7.2 Předškolní vzdělávání dítěte

Podle školského poradenského zařízení z června 2018 bylo zákonnému zástupci Tadeáše doporučeno vzdělávání dítěte ve škole zřízené pro žáky dle §16 odst. 9 ŠZ. Chlapci byl přiznán 4. stupeň podpůrných opatření a od září 2018 byl přijat do Mateřské školy Paraplíčko, Havířov, příspěvková organizace. Byl zařazen do speciální třídy pro děti s diagnózou PAS. Jak bylo uvedeno v závěru zprávy ŠPZ byl chlapci přiznán sdílený asistent na celý den, kompenzační pomůcky a bude vzděláván dle zásad TEACCH programu (struktura, vizualizace, jasně definované úkoly). Součástí prostor třídy je také místnost pro individuální vzdělávání dítěte, zde je umístěn stůl, přizpůsobený k výuce dětí s PAS (princip zleva doprava, jasně označené přihrádky splnit/splněno). Děti mají po dobu vzdělávání ve škole přidělen obrázek, se kterým se dítě identifikuje v různých situacích (obr.3). Veškeré vzdělávání probíhá s ohledem na individuální přístup ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte.

Z **rozhovoru** s učitelkou jsem zjistila, že Tadeáš nastoupil do mateřské školy z domácího prostředí. V té době byl silně fixován na matku. Během dne se často díval na dveře, potřeboval ujištění, že maminka přijde. Ráno vyžadoval pobyt pouze ve své třídě, jinde byl neklidný. Odpoledne už mu to nevadilo, věděl, že přijde matka. Po dobu pobytu v MŠ pracoval s vizualizovaným režimem dne, bez něj nebyl schopen

fungovat. Chlapec vůbec nemluvil, s dětmi nespolupracoval (pozoroval), vyhledával neustále blízkost dospělého, ale sám kontakt nenavázal.

Byl to milý a klidný kluk, uměl po sobě uklidit hračky, nevyhledával konflikty. Naopak, raději ustoupil a hračku přenechal druhému dítěti. Zvládl respektovat dohodnutá pravidla třídy, po předchozím zopakování. Většinu běžných činností v MŠ zvládal Tadeáš s pomocí dospělého, vyžadoval ujištění, že jedná správně (hygienu, stolování, oblékání,..).

8 Z POZOROVÁNÍ

8.1 Vlastní pozorování a rozhovor – Triáda narušení

Zaměřila jsem se kromě komunikace na oblast triády narušení, která pojímá:

- 1) narušenou komunikaci,
- 2) narušenou sociální interakci,
- 3) abnormality v chování, představitivosti a hře.

8.1.1 První setkání v Mateřské škole

Jak jsem se již zmínila výše, Tadeáš mě zná již z předchozích návštěv zařízení. Cílené pozorování ale proběhlo poprvé v lednu 2019. Zvolila jsem metodu zúčastněného pozorování a rozhovoru, zaměřila jsem se na oblasti, týkající se **triády** narušení u diagnózy **PAS** (viz. níže). Současně jsem sledovala využití **podpůrných opatření** chlapce a jejich vliv na jeho vývoj v těchto oblastech v praxi. V zařízení jsem strávila celý den.

Komunikace

Již při příchodu mě mile překvapilo, když se Tadeáš přiběhl podívat, kdo přišel a snažil se o oční kontakt. Chlapec denně pracuje s vizualizovaným režimem dne, trvá na něm, nemá rád změny (obr. 4). Od nástupu do mateřské školy, kdy vůbec nemluvil, došlo k zlepšení. Navštěvuje pravidelně logopeda. V rámci MŠ probíhají logopedické chvílky s logopedickým asistentem. Slovní vyjadřování je již na úrovni vlastního nesrozumitelného slovníku. Při pokusu o komunikaci je však bojácný a opatrný, jeho jazyk je nekoordinovaný. O komunikaci stojí, ale neví jak na to. Nestydí se komunikovat pouze s nejbližšími osobami, ke kterým má důvěru (učitelky, asistentka). Při komunikaci s chlapcem musí učitelky dodržovat několik zásad – mluvit konkrétně k dítěti, jasně, stručně, srozumitelně.

S podporou učitelky zvládá pojmenovat věci běžné potřeby, nebo předměty na obrázku, reprodukci krátké říkanky podle piktogramů. S obrazovým materiálem a piktogramy pracuje v průběhu celého dne (obr.5). Tadeášek také zná své jméno a reaguje na něj. Pokud porozumí, je schopen správně splnit zadaný jednoduchý úkol. Úkoly musí být jasně definované a srozumitelné. Užívá společenské návyky pozdravit/rozloučit se, poprosit/poděkovat, pokud jsou mu stále připomínány. Totéž platí o pravidlech, která třída dodržuje.

Sociální interakce

Stále vyžaduje a vyhledává blízkost dospělého. Pokud je přítomen dospělý, je schopen spolupracovat dle svých možností i s ostatními dětmi. Sám ale společnost dětí nevyhledává, spíše si hraje v ústraní. Ostatní zaměstnance MŠ respektuje a ví, že jsou součástí, ale nejlépe se cítí ve „svém prostředí“ se „svými učitelkami“. Zajímavostí je, že odpoledne už na pobytu ve své třídě netrvá, protože očekává příchod matky, se kterou má chlapec stále silnou citovou vazbu. Několikrát během dne potřebuje ujištění, že maminka přijde.

Tadeáš je nekonfliktní a milý typ dítěte. Pokud porozumí zadanému, zvládne správně reagovat na pokyny pedagoga. Při častém opakování pravidel je schopen vyhodnotit co je správné/co je špatné a co se smí/nesmí. Pravidla třídy jsou vystavena na viditelném místě ve třídě. Na věci kolem sebe je opatrný, neničí, zachází s nimi ohleduplně.

Chování, představivost, hra

U Tadeáše se podle rozhovoru s učitelkou neobjevují stereotypní pohyby (houpání, kývání, apod.) ani výrazné abnormality v chování (neadekvátní vztek, pláč, křik, házení, ...). Je spíše mírný typ, drží se v ústraní. Pokud mu nějaké dítě vezme hračku, přenechá ji a přechází k jiné činnosti.

Jeví zájem především o hudební a výtvarné aktivity (obr.7). Vše opět provázáno spoluprací s dospělým. Zvládne hru na jednoduchý hudební nástroj, avšak bez schopnosti nápodoby. Rád volně čmárá na papír, s pomocí zvládne nakreslit svistou/vodorovnou čáru a kruh. Rozliší několik druhů barev, pokud jsou mu předloženy. Nemá vyhraněné oblíbené činnosti a hry, chodí takzvaně od ničeho k ničemu a stále vyhledává autoritu.

Při pohybových hrách (poskoky, přejít po vyznačené linii, nerovný terén) jsou jeho pohyby nekoordinované, až bojácné. Při běžném pohybu po třídě/školce zvládá bez problému (chůze po schodech – střídá nohy) a samostatně.

Některé úkoly zvládá Tadeáš snadněji, pokud je plní v individuální místnosti s asistentkou. Má tam svůj klid a nerozptyluje jej dění okolo. Netrívá tam čas každý den, záleží na momentálním rozpoložení chlapce a jiných proměnných faktorech.

V rámci podpůrných opatření mu byla doporučena práce s tabletem. S ním Tadeáš prozatím pracuje minimálně. Tablet jej zaujal, ale „nestihá mu“, pouze bezmyšlenkovitě fuká. Vydrží u něj pouze pár chvil a jeho zájem opadá. Učitelky se snaží, aby se zklidnil při práci s IT technikou, motivují různými způsoby, prozatím bez většího úspěchu. Jako vhodnější se ukázala metoda vizualizace pomocí fotografií a piktogramů. Především bez vizualizovaného režimu dne, by se Tadeáš neobešel. S radostí využívá světelné a zvukové hračky a pomůcky.

8.1.2 Druhé setkání v mateřské škole

Podruhé jsem se za Tadeášem vypravila po cca 6 měsících v červnu 2019. I nadále špatně snáší změny, má rád svou jistotu, co bude teď a co přijde potom. Vizualizace denního

režimu je nepostradatelná. Pokud není denní režim na piktogramech správně poskládán posloupně za sebou, požaduje od asistentky nápravu.

Komunikace

Od mé minulé návštěvy jsem zpozorovala, že se komunikační schopnosti posunuly kupředu. Řeč se mírně zlepšila. Tadeášek se snaží opakovat dle mluvního vzoru. Pomáhá mu také vzor ostatních dětí. Přetrvává ostych při mluvení. Je nezbytné komunikovat s chlapcem klidně, pomalu a v jednoduchých větách. Mluvit konkrétně k dítěti, stručně a krokovat složitější pokyny. Podle potřeby zadání několikrát zopakovat.

S podporou dospělého odvypráví krátký příběh podle obrazového materiálu, klade otázky, které ho napadnou. Se třídou reprodukuje jednoduchou píseň podle piktogramů. Oproti minulému pozorování již většinou správně umí používat pojmy ano/ne a chápe jednoduché protiklady (které se průběžně opakují - suché/mokrý, otevřeno/zavřeno, málo/moc). Zvládne poslech pohádky, ale jeho pozornost je velice krátkodobá. Rozlišuje odkud se ozývá zvuk, otočí se za ním a ukáže daným směrem. Slovní vtip nechápe, myšlení je konkrétní, humor je pro něj příliš abstraktní záležitost, kterou neumí vyhodnotit.

Z neverbální komunikace lze u Tadeáška většinou vyhodnotit jeho momentální rozpoložení a přání. Mimické výrazy a gesta používá jako podporu při snaze o běžnou komunikaci.

Sociální interakce

Dále trvá fixace na autoritu i na maminku. Učitelky i asistentka se snaží vést Tadeáška k větší samostatnosti a průbojnosti. Totéž bylo doporučeno do domácího prostředí. Pokouší se jej nenásilně zapojit do kolektivu. Chlapec o kontakt stojí, ale nedaří se mu jej správně aplikovat. Při sociálním kontaktu navazuje i oční kontakt.

Upevnil si zvládání pravidel třídy, která respektuje bez připomínání učitelky. Uvědomuje si co je správné a co ne. Činí mu velké potíže porozumění zadání. Pokud však správně porozumí, zvládne poslechnout pokyn, splnit zadaný úkol. S dětmi si i nadále moc nehraje, pokud je součástí hry dospělý, zapojí se. Samostatně si ale s dětmi nepříjde hrát. K dětem je citlivý, umí s nimi vyjít, například se rozdělit o sladkost.

Jelikož se třída účastní i některých mimoškolních aktivit, zvládne se Tadeáš s podporou asistentky přizpůsobit konkrétnímu prostředí. Na změnu je upozorněn a předem připraven. Umí upravit své chování vzhledem k prostředí (les, divadlo). V těchto situacích je nezbytná blízkost asistentky.

Chování, představitost, hra

Tadeáš je stále velmi stydlivý a bojácný. Učitelky usilují o upevnění sebevědomí, podporují chlapce, oceňují i nejmenší snahu o spolupráci. Chlapcova pozornost

se nepatrně zvyšuje. Umí se soustředit na danou činnost a s pomocí ji také dokončí. Z úspěšně zvládnutého úkolu se raduje a většinou jej to motivuje k další práci.

Oblíbil si hru s modelínou, rád skládá půlené obrázky, nebo vyhledává stejné dvojice na obrázku. Baví ho výtvarně zaměřené činnosti – práce s barvami, v oblíbě má i lepení. S pomocí zvládá nakreslit kruh, čáry, vlnovku, také jednoduchou kresbu postavy. Nedokáže rozlišit prostorové pojmy (na, za, pod, nad,..) Při pohybových činnostech je neobratný, ale snaživý. Je poznat, že má radost z pohybu. Spokojený je velmi při pobytu ve snoezelenu (senzorická místnost se stimulačními pomůckami). Snaží se rytmizovat na hudební nástroj podle vzoru. Samostatně u hry setrvá pouze krátkou chvíli. Opět to vyplývá z toho, že chce mít v blízkosti dospělého, ve kterém má jistotu.

Chlapec má možnost využívat vizualizované pomůcky (piktogramy, fotografie, obrázky), pro názornou ukázkou činností, situací, věcí (obr.8). Kromě vizualizovaného režimu dne, se však tyto další pomůcky neukazují jako příliš přínosné. Tadeáš si jich většinou nevšímá a až na výjimky s nimi nepracuje. Ve třídě jsou přesto nepostradatelné pro jiné děti, tudíž jsou nedílnou součástí interiéru. Tablet/PC příliš nevyužívá, stále s ním neumí pracovat, i když snahu má. Pokud jej však sleduje třída skupinově, přidá se.

8.1.3 Třetí setkání v mateřské škole

Z našeho třetího setkání jsem měla smíšené pocity. Mělo proběhnout po letních prázdninách v *září 2019*. Byla jsem zvědavá, zda a jak ovlivnily prázdniny Tadeášovy dřívější pokroky. Jelikož první dny v mateřské škole po prázdninách bývají hektické, po domluvě s učitelkou jsem do třídy přišla ke konci měsíce.

Přetrvávající ostych a nízké sebevědomí stále nepříznivě ovlivňují většinu aktivit během dne. Učitelky společně s asistentkou podporují sebejistotu a samostatnost chlapce. Usilují o celkový rozvoj komplexní osobnosti Tadeáše, aby byl pro něj pobyt v mateřské škole přínosem v co největší možné míře.

Komunikace

V oblasti dorozumívání nedošlo k žádnému progresu, naopak se řečové schopnosti mírně prohloubily. Logopedická péče se příznivě promítá do chlapcova řečového vývoje. Chlapec umí některá svá přání sdělit bez vyzvání a slovní podpory. Začíná správně používat zdvořilostní fráze, samostatně rozliší a používá pojmy ano/ne. Pokusy o komunikaci jsou i dále spojovány s dospělým, s dětmi kontakt sám nenavazuje.

Tadeáš i v dalším školním roce pracuje s vizualizovaným režimem dne, ostatní vizuální pomůcky tohoto typu jej nezajímají, nepotřebuje je k běžnému životu. Samostatně pojmenuje běžné věci okolo sebe, slovní zásoba se rozšiřuje. Učitelky dbají na správný mluvní vzor a hlasovou hygienu. Běžnou součástí dne jsou dechová cvičení a hry na procvičení řečového ústrojí v hravé formě. Komunikace při práci probíhá v klidu, srozumitelně. Průběžně chlapec dostává drobné „úkoly“, aby se cítil potřebný, posílil svou sebedůvěru a zažil pocit úspěchu.

Sociální interakce

V letošním školním roce byla do Tadeášovy třídy přiřazena nová učitelka. Chlapec byl ze začátku nesvůj, přestože se učitelky snažily situaci vysvětlit, těžce nesl změnu. Přilnul více ke stávajícím autoritám. Nelibě nese, pokud má trávit čas v jiné třídě, především při ranním scházení dětí. Cítí se nejistě, chodí tzv. „ode zdi ke zdi“ a ptá se, kdy půjdou do své třídy. Jinak se v jeho chování a jednání nic nezměnilo. Dospěle respektuje a nečiní mu obtíže dbát pokynů všech zaměstnanců školy, pokud porozumí. S ostatními dětmi si hraje pouze v přítomnosti učitelky nebo asistentky. Děti nadále sám nevyhledává.

Chování, představitost, hra

Začíná projevovat zájem o činnost nebo hru, která je mu nabídnuta. Líbí se mu skládat puzzle, u této činnosti vydrží a zpravidla ji dokončí. S dospělým rád zkouší stolní společenské hry. Straní se konstruktivním a didaktickým hrám, upřednostňuje námětové hry v koutcích, ale společnost ke hře nepotřebuje. V případě, že se děti ke hře přidají, ztrácí pro něj smysl a odchází jinam. Neumí si prosadit svou a vyjádřit, že si chce hrát sám. Proto opouští prostor a jde za jinou aktivitou.

Z oblasti grafomotoriky zvládá samostatně (po předchozí ukázce) nakreslit kruh, vrislou a vodorovnou čáru, vlnovku i „zuby“ (obr.9). Kresbu postavy zvládá samostatně, po připomenutí se začínají objevovat detaily. Prostorové pojmy jsou pro Tadeáše i nadále příliš abstraktní, nedokáže je rozpoznat.

Když jsem chtěla Tadeášovi ukázat na tabletu nový výukový program, záměrně jsem hledala podle jeho zájmů. Víím, že má rád barvy, proto jsem zvolila tuto tematiku. Po chvíli, kdy jsem mu popisovala, co má dělat jsme zkusili společně poznávat barvy (víím, že je umí pojmenovat). Chlapec by byl jistě úspěšný v řešení úkolu, ale jeho cílem nebylo rozlišení barev, ale zase pouhé „řukání“ do tabletu. Technika mu zkrátka nestačila a chlapec byl po chvíli rozladěn, že to nejde. Přestože učitelky zkoušely také práci s notebookem, situace dopadla podobně. V Tadeášově případě je využití IT technologie prozatím na minimální úrovni.

8.1.4 Čtvrté setkání v mateřské škole

Má poslední návštěva mateřské školy se uskutečnila v lednu 2020. Tadeáš je stále v péči logopeda. Nad rámec toho dochází několikrát týdně na logopedická cvičení do třídy při mš s rozšířenou logopedickou péčí, což se také příznivě odrazilo na jeho komunikačních schopnostech. Nadále je vzděláván dle zásad TEACCH programu, neobejde se bez vizualizovaného denního režimu dne. Jiné piktogramy a obrázky používá nahodile, nevyžaduje je. Práce v individuální místnosti probíhá dále nárazově, dle aktuálních potřeb dítěte. Pokračuje snaha pedagogů o zvýšení sebevědomí chlapce a o jeho zapojení do společnosti dětí.

V poslední době si oblíbil barvy, které umí všechny správně pojmenovat. Zejména upřednostňuje červenou a růžovou. Rád je používá při práci, vyhledává v prostorách školy i venku na procházce (obr. 10).

Z rodinného prostředí stojí za zmínku, že se v Tadeášově životě opět figuruje otec. Chlapec je s tátou rád, ale jelikož matka i otec mají rozdílné názory na výchovu, situace je pro něj někdy nepřehledná. Stále má silnou vazbu na maminku, raduje se pokaždé, když pro něj přijde do školky. Po odpoledním odpočinku ji už netrpělivě „vyhlíží“.

Komunikace

Podle rozhovoru s učitelkou zaznamenal Tadeáš velký posun vpřed v oblasti komunikace. Cítí se jistěji při komunikaci se známými lidmi, opakuje podle mluvního vzoru. Snaží se a navazuje kontakt, pokládá otázky – ve vztahu k dospělým. Pokud má mluvit k někomu cizímu, k dětem ostýchá se, jemu nepříjemnou komunikaci neumí odmítnout. Pouze je z ní nesvůj, těká očima. Zná své jméno a příjmení a umí jej zopakovat. Tadeáš potřebuje ujištění dospělého, jeho zpětnou vazbu. Ocení pochvalu, ta jej motivuje k další snaze o komunikaci.

Pod vedením zvládne roztleskávat slovo na slabiky, vyslechne si pohádku. Oblast kresby a grafomotoriky se také výrazně zlepšila. Což úzce souvisí právě s rozvojem řečových dovedností. Novým fenoménem je také sledování televizních pořadů, reklam a pohádek. I díky tomuto médiu se obohacuje chlapcova slovní zásoba, často opakuje reklamní slogany a úryvky z pohádek.

Sociální interakce

Od poslední návštěvy jsem zaznamenala u Tadeáška větší klid a jistotu. Jak jsem zmínila výše, ve třídě došlo k personálním změnám, které chlapce nepříjemně rozladily. V současnosti mohu tvrdit, že se chlapec s novou situací vyrovnal a přijal ji. S dospělými nemá problém komunikovat.

Z mého pozorování jsem zhodnotila, že chlapcovo působení ve třídě je ve většině případů samostatné bez dětí. V mnoha případech hra nabídnuta učitelkou. Ale objevují se první pokusy o „hru vedle sebe“. Při společných aktivitách pěkně spolupracuje a činnost ho baví. Usiluje často o pozornost dospělých, snaží se být v jejich blízkosti, vyhledává oční kontakt.

Překvapilo mě, že chlapec již chvíli zvládne hru vedle ostatních dětí (např. v kuchyňce). Pozoruje a současně také setrvává na místě. Z této skutečnosti jsem byla mile potěšena a je znát, že se Tadeášův vývoj i v této oblasti posunul. Začíná projevovat zájem o ostatní děti, ale je při tom obezřetný a nesmělý.

Chování, představivost, hra

Chlapcovo chování je nadále bez výrazných abnormalit. Stále je spíše plachý, bojácný a neprůbojný. Než by vstoupil do konfliktu, raději se stáhne do ústraní. Dodržuje dohodnutá pravidla, respektuje je. Ve vztahu k dospělým i k dětem se chová slušně a s hračkami zachází šetrně.

Hra je víceméně řízená. Jeho zájem o hru je krátkodobý, neudrží dlouho pozornost u jedné činnosti, často je střídá. Z oblíbených přetrvávají pohybové, hudební, námětové. Rád skládá puzzle, přiřazuje obrázky, modeluje s plastelínou či kinetickým pískem.

Při řízených činnostech je nadšený, když může stříhat s asistentkou tandemovými nůžkami, lepit obrázky. Celkově práce s nůžkami a lepidlem je pro Tadeáška velkým lákadlem. Při pobytu ve snoezelenu se vždy zabaví u světelného válce a dalších světelných, zvukových pomůcek stimulujících nejen zrak. Venku rád běhá po školní zahradě a využívá mobiliář (klouzačky, prolézačky, houpadla). S technickými pomůckami (tablet, pc) mu to zatím moc nejde. Stále jen „řuká“ bezmyšlenkovitě, princip programů nechápe, přestože mu byl úkol předem několikrát vysvětlen.

Tadeáš začíná přijímat společnost dětí, již mu nevadí. Přestože je cíleně často nevyhledává, registruje je a snaží se o první spolupráci dle svých možností.

8.2 Vedlejší oblasti pozorování

Jelikož je nemožné pozorování soustředit pouze na cílené tři oblasti triády, níže v krátkosti uvedu vývoj chlapce v dalších oblastech jeho vývinu po dobu sledovaného roku. Za dobu, kdy jsem za chlapcem docházela do zařízení, se změnila úroveň jeho schopností a dovedností v celé komplexní osobnosti.

Sebeobsluha

V rámci **hygieny** při nástupu do mateřské školy byl chlapec bez plen. Na wc zvládl sám vykonat potřebu, avšak bez správného použití toaletního papíru. Nutný dohled dospělého u mytí rukou, přestože jsou v místnosti umístěny piktogramy s posloupností činnosti. Neuměl se vysmrkat, ani samostatně používat kapesník. Nedokázal zhodnotit, kdy je nutné umýt si ruce. Čištění zubů bylo problematické, pouze s pomocí (obr. 11).

Na konci sledovaného období chlapec ještě neumí správně použít toaletní papír, ale jinak zvládá celkovou hygienu pouze s přihlídnutím. Ví, kdy a jak má použít kapesník, zuby čistí sám společně s dětmi. V koupelně a wc vždy pod dohledem dospělé osoby.

Oblékání Tadeášovi nečinilo větší obtíže. Rozliší oděv, na kterou část těla ho má obléct. Maminka se jej snaží vést k samostatnosti. Po nástupu do mš umí s drobnou pomocí obléct a vysvléct oblečení i ponožky. Pokud je oblečení naruby, neumí jej obrátit. Obuje a zapne si boty na suchý zip, zavazování tkaniček není zvládnuto. Problémy mu činí manipulace se zipy a knoflíky. Prozatím řeší maminka tak, že vyhledává oděvy bez těchto prvků.

Po roce chlapec zvládá i manipulaci se zipem, s pomocí zvládne zapnout knoflík, samostatně a vědomě obrací oděv, když je naruby. Zavazování tkaniček je stále nezvládnuto.

Jídlo má rád, není vybíravý. Při stravování a kultuře **stolování** je nutná asistence dospělého. Tadeáš neumí používat příbor ani lžičku samostatně, pouze s pomocí zvládne jíst lžičkou. Často je v důsledku toho pobryndaný, čistota při stolování není zachována. S pitím je na tom podobně jako s jídlem, nutný dohled asistentky. Do hrnečku nalít raději málo tekutin a častěji.

V závěru sledovaného období se chlapec zvládne sám najíst lžící a napít z hrnečku. Příbor používá s pomocí, krájí si jídlo. Čistota při stolování je na mnohem vyšší úrovni než před rokem (obr. 12).

Spánek - odpočinek po obědě ve školce snáší Tadeáš dobře. Většinou pouze odpočívá, ale neusne. Sleduje věci okolo sebe, dospělé. Pokud měl během dopoledne náročný program (výlet, delší procházka) na chvíli chlapec usne. Tato situace je spíše výjimečná.

Tento režim trvá po celou dobu docházky do mateřské školy.

9 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Chlapci byly příznány dle vyšetření Školského poradenského zařízení **podpůrná opatření ve 4. stupni**. Nejvíce se osvědčil **další pedagogický pracovník** – sdílený asistent ve třídě. Jelikož je chlapec silně fixován na dospělou osobu, po sledovanou dobu se velmi často obracel na asistentku o pomoc a podporu, ať už formou verbální nebo neverbální komunikace. **Snížený počet dětí** ve třídě také umožnil vzdělávání dle individuálních potřeb chlapce, vzhledem k jeho specifickým zvláštnostem. Jako správná volba se také ukázalo využití **vizualizovaného režimu dne**, bez kterého by se po celou dobu neobešel, vyžaduje jej dodnes. Z počátku docházky chlapci **fotografie a obrázky** denní potřeby pomáhaly s adaptací na nové prostředí a situace. Po krátké době však u něj ztratily atraktivitu a Tadeáš si jich už nevěšimal. Výjimku tvoří hmatové knihy, pohádky, písničky, krátké příběhy s **piktogramy**. S těmi pracuje pořád a vyhovují mu.

Jako ne příliš šťastná se ukázala práce s technikou – **tabletem/pc**. Od počátku s ním Tadeáš neuměl pracovat. Chlapec měl příliš rychlé reakce a tablet mu „nestíhal“. Byl z toho potom rozladěný a při další práci s ním sice projevil snahu, ale většinou bez úspěchu. Pokud byl tablet součástí výuky a učitelka na něm dětem ukazovala fotografie rostlin, zvířat, nebo tematická videa, poté sledoval bez obtíží. Touto metodou chlapec tablet opravdu využil, samostatně ne.

Jak se posunula úroveň komunikačních schopností Tadeáše za sledované období?

Tadeášova komunikace se za sledované období (1kalendářní rok) posunula velmi kupředu. Když nastoupil do předškolního zařízení, nemluvil vůbec. Během sledovaného období se jeho řečové schopnosti vyvíjely mnohdy skokově. Svou nezanedbatelnou roli hrála spolupráce maminky, školy a odborných pracovníků. Matka se snažila pracovat s chlapcem i doma podle zásad **TEACCH programu**. Vizualizace, strukturalizace, jasně a stručně zadávané instrukce. Chlapec taktéž od nástupu do školky **pravidelně navštěvuje logopeda**. Správný mluvní vzor měl také v erudovaných pedagogích školy. Učitelky i asistentka se po celou dobu snažily posilovat chlapcovu sebedůvěru, motivovaly jej ke komunikaci a usilovaly různými metodami o to, aby se chlapec zapojil do kolektivu. Vybavení školy je dostačující, děti mají ve třídě nespočet pomůcek, her nejen k rozvoji komunikace. Učitelky samy vyrábějí různé **pomůcky AAK** dle potřeb třídního vzdělávacího programu, pokud není vhodná pomůcka k dispozici. V průběhu roku byly další pomůcky dokupovány, nebo obměňovány v rámci tříd.

V současné době je chlapec schopen komunikovat v jednoduchých větech se známými dospělými bez ostychu. Pokládá otázky, vyjádří přání, navazuje oční kontakt. S dětmi zatím sám od sebe nemluví, ale je schopen spolupráce ve skupině s dospělým. V cizím prostředí a mezi neznámými lidmi je stále ostýchavý. Příznivý vývoj

komunikačních dovedností přispěl velkou měrou k celkovému rozvoji osobnosti jedince a jeho dalším pokrokům ve vzdělávání a socializaci.

Do jaké míry se změnila Tadeášova sociální interakce vůči okolí?

Do mateřské školy přišel z domácího prostředí a **silně fixován na matku**. Tuto fixaci převedl ve školním prostředí na učitelky a asistentku. Během dne často a po dlouhé období vyžadoval ujištění, že se maminka vrátí. Bloudil bezcílně po třídě. Hru nevyhledával, pouze se snažil o kontakt a blízkost dospělého. Špatně nesl změnu prostředí. Nerad trávil čas v jiné třídě s jinými učitelkami.

Díky své neprůbojnosti proplouval třídou **bez konfliktů**. Děti si nevšímal, pokud chtěly jeho přízeň, tiše se vzdálil. Časem byl spolupráce s dětmi schopen pouze za doprovodu dospělého. Pedagogové se po celou dobu pozorování snažili posilovat vztahy ve třídě, zapojovali jej do dění. Nenásilně apelovali na prosociální chování ve třídě.

V cizím prostředí se zvládl adaptovat pouze za přítomnosti známých dospělých, držel se v jejich blízkosti. Většinou se jednalo o mimoškolní akce, pobyt v jiné třídě.

V době ukončení pozorování chlapec bez problémů **spolupracuje s dospělými** i z jiných tříd. **S dětmi si dobrovolně nehraje**, ale pokud se objeví v jeho blízkosti, vydrží na místě a po oku pozoruje. Pokud je hra vedena učitelkou, **je schopen i spolupráce s ostatními dětmi**. Přetrvává i nadále výrazná **vazba na maminku**, ale už ne v takové míře, jako na začátku pozorování.

Jak se vyvíjelo chování a hra Tadeáše za sledované období?

Tadeáš je spíše klidné dítě, v jeho **chování** se nevyskytují abnormality, jako to často bývá u jiných dětí s diagnózou PAS. Z počátku byl velmi bázlivý a ostýchavý. Jeho důvěru si získaly nejdříve učitelky a asistentka ze třídy, děti z počátku neregistroval. Později akceptoval jejich přítomnost, nevadily mu, **choval citlivě** a ohleduplně. **Nevstupoval do sporu**, nerad byl součástí takových situací. K dospělým se choval mile a zdvořile. Brzy si **osvojił pravidla třídy** a respektoval je, pokud mu byly připomínány.

Chlapec z počátku daného období **hru vůbec nevyhledával**. Jeho cílem byla nepřetržitá **snaha upoutat pozornost učitelky**. V průběhu sledování si hrál nejraději s dospělým, vedle něj nebo sám. Nabídku **činností** a her většinou **iniciovala asistentka**, Tadeáš se pouze přidal. Sám si hračku vybral pouze ve výjimečných případech. Hra byla tedy výhradně vedená dospělým.

Při **řízené činnosti** zvládl spolupráci po krátkou dobu pouze s asistentkou. Úkoly musely být krokované a několikrát srozumitelně reprodukovány. Chlapec nechápe abstraktní pojmy, přirovnání, prostorové pojmy. Bylo nezbytné používat jednoduché věty, podpořené vizuálně. **Pozornost** byla velmi krátkodobá a snadno se chlapec rozptýlil a unavil. Z tohoto důvodu byl úkol mnohdy splněn s přestávkou, nebo dokončen v individuální místnosti v průběhu dne.

Má rád **pohybové hry a cvičení**. Je snaživý, ale jeho pohyby jsou nekoordinované a těžkopádné. Z jeho výrazů se dá vyčíst, že má z pohybu radost a užívá si jej, přestože nezvládne přesně kopírovat dané pohyby.

Oblíbené aktivity se pro něj staly námětové hry v tematických koutcích (kuchyňka, obchod), rád skládal puzzle, vyhledával dvojice obrázků. Z praktických činností se mu líbila práce s tandemovými nůžkami a lepidlem. Velmi se mu líbí ve **snoezelenu**. Tady by mohl strávit celé dopoledne a pozoroval by různé světelné, zvukové a jiné pomůcky k rozvoji smyslů. Neatraktivní jsou pro chlapce didaktické a konstruktivní hry.

V závěru sledovaného období se chlapec částečně začíná **odpoutávat od fixace na autoritu**. Dále ji musí mít tzv. „na dohled“, ale už se sám začíná aktivně zapojovat do herních činností. Začíná se příznivě vyvíjet **hra s dětmi**, prozatím ve fázi „vedle sebe“, nebo pozoruje ostatní děti při hře. **Upřednostňuje** své **oblíbené hračky a aktivity**, které stále dokola opakuje. Nejčastěji skládá puzzle, u něj vydrží sedět poměrně dlouhou dobu. V oblíbenosti má také práci s modelínou, kinetickým pískem. Nabídnutou změnu činnosti nese nelibě, ale pokud jej zaujme, projeví radost a snahu. Učitelky se průběžně snaží obměňovat nabídku činností, která vede k celkovému rozvoji dítěte.

Ovlivnila výzkum v době pozorování Tadeáše nenadálá situace?

Po dobu sledovaného období jsem zaznamenala dvě situace, které by mohly ovlivnit výzkum.

Při první z nich šlo o **změnu pedagoga** v Tadeášově třídě. Chlapec nesl změnu nelibě, ale zkušenosti pedagogové našli cestu, jak přes tuto situaci Tadeáše přenést. Do výsledku šetření se tato změna nepromítla. Chlapcovo vzdělávání tím nebylo narušeno a změnu po čase přijal bez výrazných obtíží.

V druhé situaci se jednalo o zásah z rodinného prostředí. V rodině chlapce se po odloučení znovu začal zapojovat do života **biologický otec dítěte**. Tadeáš byl z této situace zmatený. Jelikož matka tuto situaci oznámila pedagogům v mateřské škole, byli připraveni na to, že se může změnit Tadeášovo chování i jeho působení ve školce. Přesto se tato změna promítla více v rodinném prostředí, než ve školním. Na výzkumný proces tato skutečnost neměla vliv.

10 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem využití podpůrných opatření a rozvoj komunikačních schopností u dětí s PAS v mateřské škole. Cílem této práce bylo zjištění, zda a do jaké míry ovlivní PO komunikační dovednosti dítěte. Pro vyhodnocení této práce byl použit kvalitativní výzkum – případová studie. Při práci byly aplikovány metody pozorování, rozhovoru, rozborů prací a dokumentů dítěte.

Z podpůrných opatření, která měla nejvýznamnější přínos pro chlapcův výchovně vzdělávací proces, bych uvedla pozici sdíleného asistenta, snížený počet dětí ve třídě, vzdělávání dle zásad TEACCH programu, zejména vizualizace při výuce.

Práci na toto a podobné téma bylo jistě napsáno už mnoho. Nikdy nenajdeme dva totožné výzkumy, jelikož každý výzkumník používá jiné metody zpracování a pracuje s rozdílným vzorkem respondentů, kteří mají své potřeby. Výzkum ovlivňuje nespočet proměnných. Usilovala jsem o objektivní popsání dané problematiky, přestože i subjektivní pohled na věc, by do výzkumu mohl přinést nové poznatky.

Ze závěrů studie vyplývá, že PO (4. stupně) u tohoto výzkumného vzorku měly významný vliv na úroveň jeho řečových dovedností a na celkový rozvoj osobnosti za sledované období (1 rok). K výsledkům tohoto šetření přispěly i skutečnosti, že je chlapec vzděláván erudovanými pedagogy, navštěvuje pravidelně logopeda a spolupráce rodiny se školou je na perfektní úrovni.

Vzdělávání dětí s diagnózou PAS v mateřské škole vyžaduje ve většině případů přijetí mnoha opatření, která by měla vést k úspěšnému rozvoji celkové osobnosti těchto jedinců. Jedním z těchto opatření je poskytování podpůrných opatření, dle doporučení školského poradenského zařízení a jejich aplikace do výuky. Další praxe nám do budoucna odkryje, zda jsou současná podpůrná opatření dostatečná, nebo bude přínosná jejich další úprava.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce je zaměřena na podpůrná opatření a rozvoj komunikačních schopností u dětí s PAS v mateřské škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Zpracována metodou kvalitativního výzkumu – případové studie.

Teoretická část se zabývá právní úpravou, základními údaji o škole, vymezením stěžejních pojmů práce – podpůrná opatření, komunikace, poruchy autistického spektra. V praktické části se věnuji metodologii výzkumu a samotné případové studii.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. Speciálně-pedagogické minimum pro učitele. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o., 2019. ISBN 978-80-88163-30-5.

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

<https://is.mendelu.cz/> Dostupné z

https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz_cast.pl?cast=31903

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

LECHTA, Viktor a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

ŠAROUNOVÁ, Jana a kol. Metody alternativní a augmentativní komunikace. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. Klinická logopedie. Praha: portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VÍTKOVÁ, Marie a kol. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VRBOVÁ, Renata a kol. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80244-3312-7.

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/>

MŠMT - ŠKOLSKÝ ZÁKON Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

NUV PODPŮRNÁ OPATŘENÍ Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni?highlightWords=podp%C5%AFrn%C3%A1+opat%C5%99en%C3%AD+p%C5%99edstavuj%C3%AD+podporu>

MŠ PARAPLÍČKO HAVÍŘOV, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE Dostupné
z <https://paraplicko-havirov.cz/dokumenty.html>

RVP PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Dostupné
z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12132>

UNICEF ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE Dostupné
z <https://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete?tag=prava>

ZÁKONY PRO LIDI VYHL.27/2016 Sb. Dostupné
z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Bibliografie

ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál 2012. ISBN 978 – 80 – 262 – 0193 - 9

RICHMAN, Shira. Výchova dětí s autismem. Praha: Portál 2015. ISBN 978-80-262-0984-3

ŘÍHOVÁ, A. Logopedická intervence u osob poruchou autistického spektra. In: Efeta otvor sa, Martin: Osveta, 2009. ISBN 1335-1397.

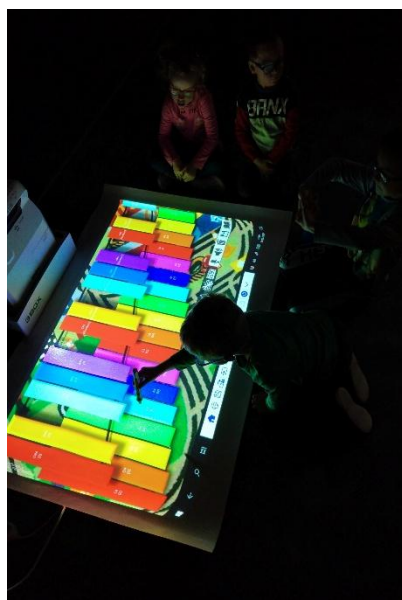
SEZNAM PŘÍLOH

Obrázek 1: Multisenzorická místnost Snoezelen.	57
Obrázek 2: Speciální kompenzační pomůcky.	57
Obrázek 3: Značka dítěte, označení skříňky.....	58
Obrázek 4: Vizualizace režimu dne.....	58
Obrázek 5: Soubor piktogramů a obr. materiálu.....	59
Obrázek 6: Pravidla třídy.....	59
Obrázek 7: Kresba, malba.	60
Obrázek 8: Vizualizace téma oblečení.....	60
Obrázek 9: Grafomotorika.	61
Obrázek 10: Oblíbené barvy při práci.....	61
Obrázek 11: Sebeobsluha – zubní hygiena.	62
Obrázek 12: Stolování.	62

PŘÍLOHY



Obrázek 1: Multisenzorická místnost Snoezelen.



Obrázek 2: Speciální kompenzační pomůcky.



Obrázek 3: Značka dítěte, označení skříňky.



Obrázek 4: Vizualizace režimu dne.



Obrázek 5: Soubor piktogramů a obr. materiálu.



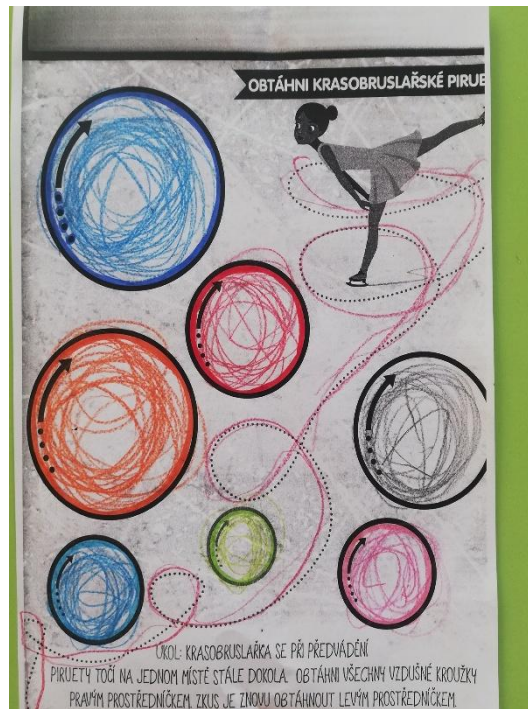
Obrázek 6: Pravidla třídy.



Obrázek 7: Kresba, malba.



Obrázek 8: Vizualizace téma oblečení.



Obrázek 9: Grafomotorika.



Obrázek 10: Oblíbené barvy při práci.



Obrázek 11: Sebeobsluha – zubní hygiena.



Obrázek 12: Stolování.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	VERONIKA KUNCOVÁ
Katedra:	ÚSTAV SPECIÁLNĚPĚDAGOGICKÝCH STUDIÍ
Vedoucí práce:	MgA. MONIKA ŠHOLÍKOVÁ
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	PODPOŘNÁ OPATŘENÍ A ROZVOJ KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAJ V MATEŘSKÉ ŠKOLE
Název v angličtině:	SUPPORT MEASURES AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM IN ORDER IN KINDERGARTEN.
Anotace práce:	UVÉDENÁ PRÁCE SE ZABÝVÁ TÉMATEM PODPOŘNÁ OPATŘENÍ A ROZVOJ KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAJ V MATEŘSKÉ ŠKOLE. BYLA ZPRACOVÁNA FORMOU KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU - PŘÍPADOVÉ STUDIE. V CHLAPČE BYLY SLEDOVÁNY KROMĚ OBLASTI, KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ TAKÉ DALŠÍ OBLASTI TRÍADY ŮSTĚŽÍ, SOCIÁLNÍCH S DIAGNÓZOU AUTISMUS (SOCIÁLNÍ INTERAKCE, CHOVÁNÍ, IMAGINATIVITA A HRÁ). V KONTEXTU S VYUŽITÍM PODPOŘNÝCH OPATŘENÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ. Z VÝLEDKŮ TĚTO STUDIE JE PATRNÉ, ŽE V TOMTO PŘÍPADĚ MAJÍ DALŠÍ PODPOŘNÁ OPATŘENÍ PŘÍZNIVÝ DOPAD NA ZKVALITNĚNÍ OBLASTI A NA CELKOVÝ ROZVOJ OSOBNOSTI DĚTĚ.
Klíčová slova:	ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE, AUTISMUS, KOMUNIKACE, PODPOŘNÁ OPATŘENÍ, TRÍADA ŮSTĚŽÍ
Anotace v angličtině:	THIS WORK DEALS WITH THE ISSUE OF SUPPORTIVE MEASURES AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AT CHILDREN WITH ASD IN KINDERGARTEN. IT WAS PROCESSED IN THE FORM OF QUALITATIVE RESEARCH-CASE STUDIES. IN ADDITION TO THE AREA OF COMMUNICATION SKILLS, THE BOY WAS ALSO MONITORED FOR OTHER AREAS OF THE TRIAD OF DIFFICULTIES RELATED TO THE DIAGNOSIS OF AUTISM (SOCIAL INTERACTION, BEHAVIOUR, IMAGINATION AND PLAY) IN THE CONTEXT OF THE USE OF SUPPORT MEASURES IN EDUCATION. THE RESULTS OF THIS STUDY SHOW THAT IN THIS CASE, THE SUPPORT MEASURES HAVE A POSITIVE IMPACT ON THE STUDIED AREAS AND ON THE OVERALL DEVELOPMENT OF THE CHILD'S PERSONALITY.
Klíčová slova v angličtině:	ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION, COMMUNICATION, AUTISM, SUPPORT MEASURES, TRIAD OF DIFFICULTIES
Přílohy vázané v práci:	OBRAZKY 1-12
Rozsah práce:	62 STRAN
Jazyk práce:	ČEŠTÝ JAZYK