

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

Marcela Švajková

3. ročník-kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE
S PERVAZIVNÍ VÝVOJOVOU PORUCHOU

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Doc.Mgr.Kateřina Vitásková, Ph.D

OLOMOUC 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Verbální a neverbální komunikace u dětí s pervazivní vývojovou poruchou“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

Ve Vidnavě ... 2013

.....

Poděkování

Děkuji vedoucímu své bakalářské práce doc.Mgr. Kateřině Vitáskové ,Ph.D. za odborné vedení,vstřícnost a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Dále děkuji svým kolegyním za pomoc a mamince autistického chlapce za ochotu spolupracovat a za přístup k informacím.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 5 |
| 1 Společné projevy PAS | 7 |
| 1.1 Problémy v oblasti komunikace | 8 |
| 1.2 Problémy v oblasti sociálních vztazích | 9 |
| 1.3 Problémy v oblasti představitosti | 10 |
| 2 Augmentativní a alternativní komunikace | 11 |
| 2.1 Rozdělení systému | 11 |
| 2.1.1 Systémy bez pomůcek | 11 |
| 2.1.2 Systémy s pomůckami | 12 |
| 2.2 Komunikační systém MAKATON | 15 |
| 2.2.1 Slovník MAKATONu | 16 |
| 2.3 Komunikační systém BLISS | 18 |
| 2.3.1 Systém Bliss | 18 |
| 2.3.2 Výuka systému Bliss | 19 |
| 2.4 Komunikační systém s obrazovými komunikačními symboly-piktogramy | 21 |
| 2.5 Výměnný obrázkový komunikační systém- VOKS | 25 |
| 2.6 Strukturované učení | 29 |
| 2.6.1 Principy strukturovaného učení | 31 |
| 3 Verbální a neverbální komunikace dítěte s PAS | 33 |
| 3.1 Charakteristika výzkumu, cíle, metodologie | 33 |
| 3.2 Charakteristika výzkumného prostředí | 33 |
| 3.3 Charakteristika třídy | 34 |
| 3.4 Kasuistika | 35 |
| 3.5 IVP | 41 |
| 3.6 Závěr šetření | 45 |
| Závěr | 46 |
| Seznam literatury | 47 |
| Seznam příloh | 59 |
| Anotace | 50 |

ÚVOD

Motto: *Není zrcadla tak zdrásaného, aby se vypulírovat nedalo, proto raději začneme stokrát znovu, než se jednou vzdát.*

Jan Amos Komenský

Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Zasahují celou osobnost člověka a to především v oblast komunikace, sociální interakci a představitosti

S tímto postižením jsme se setkali před sedmi lety, kdy se vyskytl v naší rodině. U chlapce jsme do roku a půl jsme nepozorovali žádné vážnější příznaky, pak se nám jeho chování začalo jevit jako opožděné. Nevyhovovalo mu společenství více lidí, byl nevrlý, někdy až agresivní. Nekomunikoval, jen vydával blíže nespecifikovatelné zvuky, z tohoto důvodu téma“ „*Verbální a neverbální komunikace u dětí s pervazivní vývojovou poruchou*“ nám bylo blízké a začali jsme se mu blíže věnovat.

V první kapitole se zabýváme triádou postižených oblastí u pervazivně postižených dětí. Jen stručně bychom chtěli popsat základní příznaky tohoto postižení to problémy v oblasti komunikace, problémy v sociálních vztazích a v neposlední řadě problémy v oblasti představitosti.

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na augmentativní a alternativní komunikaci. Děti komunikovat potřebují, aby mohli vyjádřit své potřeby, přání a myšlenky a pokud se nemohou vyjádřit verbálně, poslouží nám různé neverbální komunikační systémy, které bychom vždy měli volit s ohledem na individuální možnosti dítěte. Také v této kapitole rozdělím systém na systém bez pomůcek a systém s pomůckami a popíšu výhody a nevýhody alternativních způsobů komunikace.

Druhá kapitola má podkapitolu komunikačním systému MAKATON, který je podle Janovcové(2010, str.27) “*systém manuálních znaků a symbolů, čímž představuje komunikační prostředek pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálního vyjadřování a pomocný prostředek pro osoby s obtížemi v porozumění pojímům.*“

Dále do druhé kapitoly patří komunikačnímu systému Bliss. Je to grafická dorozumívací (komunikační) soustava, která používá místo slov velice jednoduché obrázky.

Také se budeme zabývat komunikačním systémem s obrázkovými komunikačními symboly – Piktogramy, který je ve světě stále více používán. Jeho cílem je lidem umožnit rychlou orientaci všude tam, kde by slovní vyjádření mohlo být překážkou (např. v dopravě), ale také pro jazykový program umožňující komunikaci u lidí s mentálním postižením.

Dále si přiblížíme Výměnný obrázkový komunikační systémem VOKS. Je to velmi účinný komunikační systém, který se přizpůsobuje individuálním potřebám dítěte. Jako komunikační prostředky se používají fotografie, piktogramy a jiné symboly, které vyhovují konkrétnímu dítěti, je silně motivován odměnou (Knapcová,2006).

Jako poslední jsme do druhé kapitoly zařadili Strukturované učení, protože se tento systém také zabývá i při učení komunikace a je to ten systém, který jsme z menším úspěchem zkoušeli při výchově chlapce s PAS v naší mateřské škole.

Ve výzkumné části jsme zvolili kvalitativní výzkum, v jehož rámci jsme vypracovali kasuistiku chlapce s poruchou autistického spektra, u kterého jsme popsali jeho verbální a neverbální komunikaci. Kazuistiku jsme doplnili o individuálně vzdělávací plán a edukačně hodnotící profil. V samostatné příloze jsou doplněny tabulky, krabicové úlohy a fotografie, které jsme používaly u výuky autistického chlapce.

1 Pervazivní vývojové poruchy

Thorová (2006, str. 58) uvádí, že „*Pervazivní vývojové poruchy (Pervazive Developmental Disorders – PDDs) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje.*“

Slovem pervazivní se rozumí všepronikající, což znamená, že dítě je narušeno do hloubky v mnoha směrech. Takto postižené dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Dítě s pervazivní vývojovou poruchou vnímá, prožívá a tudíž se i chová jinak. Diagnostikujeme bez ohledu na přítomnost či absenci jakékoliv jiné poruchy či nemoci, což znamená, že se může pojít s jakoukoliv nemocí nebo poruchou. Tím bývá diagnostika ztížena. V 70. letech 20. století vymezila britská psychiatryně Lorna Wingová problémové oblasti, které jsou klíčové a nazvala ji triádou poškození (Triad of Impairments). Patří sem potíže v sociálním chování, potíže v komunikaci a také potíže v představivosti. (Thorová, 2006)

Je velmi obtížné zařadit dítě do určité kategorie pervazivních vývojových poruch (např. autismus či Aspergerův syndrom) dohady „*vyvolaly v praxi potřebu vzniku všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou i mírou symptomů. Ve světě se rozšířil a je v současné době běžně používán termín poruchy autistického spektra.*“ (Thorová (2006, str. 60)

MKN-10(1993, str. 225, 226) dělí poruchy autistického spektra na

1. F84.0 Dětský autismus
2. F84.1 Atypický autismus
3. F84.2 Rettův syndrom
4. F84.3 Jinou dezintegrační poruchu v dětství
5. F84.4 Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby
6. F84.5 Aspergerův syndrom
7. F84.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy
8. F84.7 Pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou

1.1 Problémy v oblasti komunikace

Podle Jelínkové(1999,str.2)“ *problémy v oblasti komunikace se vyskytují i u jiných typů postižení například u dětí s mentální retardací nebo u dětí s vrozenou afází. Tyto problémy jsou však kvalitativně odlišné od komunikačních problémů dětí s autismem.*“

U dětí s autismem se problémy s komunikací vysvětlují nejen sníženým intelektem. Většinou je řeč narušena, ale schopnost mluvit bývá zachována. Autisté nemají vrozenou schopnost chápat význam mluvené komunikace.Nechápu,že mohou komunikací ovlivňovat své prostředí.Při výuce autistů musíme rozvíjet i chápání proč komunikovat.(Jelínková,1999)

Problém s přiřazováním významu

Zdravé děti se rodí se schopností přiřazovat význam k vnímaným podnětům. Tyto děti jsou schopny přiřazovat význam ke slovu, které slyší, i když jde o abstraktní význam slova. Děti s autismem mají tuto schopnost oslabenou, někdy jim úplně chybí. Vnímají jen to co vidí, nejsou schopni pochopit abstraktní pojmy(Jelínková,1999).

Problém s chápáním symbolů

Děti s autismem mají také problémy s chápáním symbolů. Nedokáží pochopit emoce, nerozumí výrazům obličeje, gestům ani zabarvení hlasu (Jelínková,1999).

Problém s chápáním souvislostí

Podle Jelínkové (1999, str.3) “ *Vzhledem k úzké vazbě na realitu, nejsou děti s autismem schopny dávat věci do širší souvislosti. Např.slza na tváři je pro ně jen kapkou vody. Nechápe, že se mohou za touto kapkou skrývat emoce (vztek , bolest či lítost) nebo reálná příčina (krájení cibule).*“

Problémy s generalizací

Pokud má dítě s autismem problémy s abstrakcí, má také potíže překonat doslovný význam vnímaného. Slyší-li například slovo auto, pak toto slovo je vždy spojeno s konkrétním autem. Nedovede si představit zobecňující pojem slova auto. Zdravé dítě zobecňuje již v raném vývoji, používá jedno slovo pro více významů, například slovo „ham“ je spojeno se vším co dítě jí a až postupem času začne věci rozlišovat. U dětí s autismem je tomu právě naopak. Dítě rozumí jen tomu co ve

skutečnosti vidí, nedokáže zobecňovat, nedokáže si představit v mysli obraz něčeho co nevidí. (Jelínková, 1999)

Problémy se zájmeny

Většina dětí má také problémy s přiřazováním zájmen. Dítě s autismem nemůže pochopit proč jedna a tatáž osoba je jednou pojmenována já jindy on nebo ty. Je to důsledek doslovného způsobu myšlení. (Jelínková, 1999)

Problémy s pamětí

Děti s autismem mívají dobrou krátkodobou paměť. Jsou schopny si zapamatovat věty aniž by jim porozuměly. Po delším čase mohou mít tyto děti problém s vybavováním vět a slov, proto musíme zvolit takový způsob, kterým se informace stává trvalou (fotografie předmětu, obrázek. (Jelínková, 1999)

Problémy se sociální komunikací

Děti s autismem nemají vrozenou schopnost navazovat kontakty s lidmi, neznají radost ze vzájemné komunikace. Pokud se u nich rozvine řeč, pak ji používají k uspokojování svých potřeb a k získávání informací. Neumějí naslouchat druhého, drží se svého tématu, i když to již ostatní nezajímá (Jelínková, 1999).

1.2 Problémy v sociálních vztazích

Podle Jelínkové (2000, str. 5) *“V sociálním chování postižených chybí reciprocita, snaha o sdílení pozornosti. Dítě s autismem nikdy nepřinese ukázat obrázek, který namalovalo, nepodělí se o své radosti a starosti.”*

Dítě s autismem nevyhledává vztahy, což se jeví jako nedostatek pozornosti k lidem. Chová se k lidem jako k předmětům, nevyhledává kontakt a na snahu navázat kontakt obvykle nereaguje. Ve vzájemném styku někdy chybí oční kontakt, autisté ho nepovažují za důležitý ke komunikaci. Dítě s autismem si není vědomo citů jiných lidí. Dítě s autismem často neumí spontánně napodobovat nebo napodobuje doslova bez ohledu na okolnosti. Postižený také nedodržuje společenské normy a konvence (Jelínková, 2000).

1.3 Problémy v oblasti představivosti

Podle Jelínkové (2000, str.4) *“Kvalitativní postižení v oblasti představivosti se manifestuje repetitivním chováním, rituály a omezeným okruhem zájmu. Někteří odborníci dávají přednost termínu rigidita v myšlení a chování namísto termínu nedostatek představivosti, který je trochu zavádějící.,”*

Má-li člověk představivost, pak je schopen využívat všech svých zkušeností a z jednotlivých podnětů skládat nové kombinace, které vyhovují určité situaci, lidé s autismem nedokáží oddělit minulost od současnosti a zbývá jim jediná možná jistota a zdroj radosti – rituály a repetitivní chování, které se mohou s věkem měnit. V raném věku může jít o plácání, třepání rukama v pozdějším věku například otevírání a zavírání dveří. V dospělosti se většinou rituály zmírňují a postižený je lépe ovládá (Jelínková, 2000).

Verbální rituály

Jelínková (2000, str.6) *„U mluvících dětí se setkáváme s jinou formou stereotypního chování. Dítě opakuje oblíbená slova, zvuky, věty či popěvky. Velmi často klade dítě stále tytéž otázky, což bývá pro okolí velmi únavné.“*

Hilde De Clerq (2011, str.51) popisuje, že porozumět každodennímu životu stojí lidi s autismem je nesmírnou námahou. Pochopit, že kartáček na zuby může být zelený i červený, si žádá velké intelektové napětí. Dále popisuje příhodu: děti postavily sněhuláka, ale Thomas (její syn s PAS) protestoval. Vzal mu šálu a čepici a hodil ji zpět do chodby domu, kousky uhlí, které měl sněhulák místo očí dal do uhláku ke kamnům a mrkev snědl. Nemají tyto děti někdy více rozumu než my ?

2 Alternativní a augmentativní komunikace

Komunikaci považujeme za jednu z nejdůležitějších lidských potřeb. Za normálních okolností je navazování a udržování kontaktu něco, co probíhá zcela přirozeně. U dětí s postižením může být tento proces narušen či omezen. Tím je negativně ovlivněn celý vývoj. V tomto případě je třeba nalézt jiný způsob komunikace. Děti komunikovat potřebují, aby mohly vyjádřit své myšlenky, přání, aby poznávaly svět kolem sebe (Kubová, 1996).

Výběr komunikačního systému, podle Kubové (1996, str.11) „*či jejich kombinace je vždy nutné posuzovat individuálně vzhledem k možnostem dítěte a vztahu k předpokládanému vývoji. Mezi jiné způsoby komunikace patří různé neverbální komunikační systémy. V zahraničí je užíván termín augmentativní a alternativní komunikace.*“

Kubová (1996, str.11-12), „**Augmentativní systémy** zvyšují komunikativní schopnost i tam, kde dítě (osoba) má určité komunikativní dovednosti (např. nesrozumitelná nebo omezená řeč).

Alternativní systémy používáme jako náhradu mluvené řeči. Tento Uvedený způsob může být dynamický nebo statický. Mezi dynamické, zahrnující gesta a znaky patří prstová abeceda, znaková řeč pro neslyšící a Makaton. Mezi statické systémy, kdy symboly jsou překládány nemluvicí osobě ve dvou či trojrozměrné formě, patří systém Bliss a piktogramy.(Kubová,1996)

2.1 Rozdělení systémů

Alternativní komunikace, Metody a postupy AAK [online]. [2009.2011]Dostupné naWWW: <http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-metody-a-postupy-aak-7>

2.1.1 Systémy bez pomůcek

Jde o cílené pohledy očí, mimika,gesta, gestikulace, manuální znaky (např.jazykový program Makaton)

Postižený bývá velmi často odkázán na zrak a kinestetické vnímání. Gesto mu poskytuje doprovodnou vizuální informaci. Je to vlastně spojení řeči s pohybem (zrakové, hmatové a pohybové podněty), které vznikají při řeči a jsou důležité pro vnímání perцепčně motorických paměťových stop. Gesta nebo znaky je také možné využít v situacích, které jsou pro dítě aktuálně zajímavé, to je velmi důležité zvláště u dětí s mentálním postižením a také u dětí s poruchami pozornosti. Výhodou je i možnost dorozumívání na větší vzdálenost.

2.1.2 Systémy s pomůckami

a)Předměty

Jde o trojrozměrné symboly, se kterými je možno manipulovat, mají hmatovou strukturu a jsou snadno rozpoznatelné. Jsou vhodné pro malé děti a také pro osoby se zrakovým postižením, s kombinací smyslového postižení nebo u osob s těžkým kognitivním postižením. Nevýhodou je, že nemohou reprezentovat abstraktní slova. Například slovo lžička znamená lžičku samotnou, ale také pojem jíst.

b)Fotografie

Fotografie je realistické dvojrozměrné znázornění, které nám může znázornit předměty, činnosti, osoby, místa, činnosti. Je srozumitelnější a čitelnější než obrázek či grafický symbol. Fotografie bývají často předstupněm pro abstraktnější symbolické systémy.

c)Systémy grafických symbolů (např. PCS, Bliss, piktogramy)

Byly navrženy v podobě různých symbolů, černobílých i barevných. Dětem pomáhají pochopit strukturu prostředí, sled činností v čase, stavbu věty, jsou výhodné i pro možnost vyjádření abstraktních jazykových pojmů.

d)Komunikační tabulky

Symboly se pro potřeby nemluvicí osoby sestavují do komunikačních tabulek. Forma komunikační tabulky vychází z potřeb uživatele: organizace symbolů v ploše, případně v prostoru je založena na pohybových a zrakových možnostech uživatele (velikost tabulky, velikost a umístění symbolů, barevný kontrast), a zohledňuje také jazykové potřeby. Vybraný symbol pak nemluvicí osoba indikuje ukázáním prstem, pěstí, pohledem,

světelným paprskem umístěným na hlavě atd., podle svých motorických možností. Uživatel musí také umět o tabulku požádat.

e)Písmena a psaná slova

Je velmi výhodné, pokud se mohou nemluvící osoby vyjadřovat pomocí písma, protože možnosti komunikace jsou pak pro ně mnohem širší než při práci s jakkoliv dobře předpřipravenou sadou symbolů. Důležité je začít co nejdříve budovat schopnost rozpoznat písmena a tištěná slova – zpočátku se kombinují s obrázkovými symboly.

f)Technické pomůcky s hlasovým výstupem

Jde o pomůcky jednoúčelové, využívané pouze pro komunikaci. Mohou to být jednoduché pomůcky s tištěným anebo hlasovým výstupem s omezeným počtem vzkazů či přístroje s klávesnicí anebo displejem, kdy sdělení jsou označena obrázky, fotografiemi, symboly, nápisem. Může být připojen i hlasový výstup ve formě syntetické nebo digitalizované řeči.

g)Počítače

Počítač musí být vybaven speciálním softwarem. Velkou výhodou je možnost současného využití počítače například pro výuku, je také možnost změnit systém podle individuálních potřeb uživatele. Pro snadnější práci na počítači se mohou používat různé pomůcky a programy. Pro osoby s postižením motoriky se používají dotykové obrazovky (naše Mateřská škola je jedním vybavena). Myš u počítače můžeme nahradit Trackballem nebo Easyballem či joystickem *Alternativní komunikace, Metody a postupy AAK*[online].[2009.2011]DostupnénaWWW:<http://www.alternativnikomunikace.cz/strank-a-metody-a-postupy-aak-7>

Počítačové programy pro alternativní komunikaci najdete na *Petit*[online].[2013].Dostupný na WWW: <http://www.petit-os.cz> jde například o Altík nebo Altíkovy úkoly. Ten byl vytvořen přímo pro účely AAK,umožňuje vytvářet komunikační tabulky z fotografií, obrázků, piktogramů a slov, ale také nacvičovat skládání jednoduchých vět. Dalším programem je např. Méd'a, který je vhodný pro předškolní výchovu a handicapované děti. Tento program je snadno ovladatelný několika klávesnicemi a může být užíván jak mluvícími, tak nemluvícími dětmi. Je zde nabízena také nová verze Altíka, která obsahuje jisté novinky a vylepšení. Jde o elektronickou komunikační tabulku, nový soubor piktogramů, nové ovládání tabulek

Elektronická komunikační tabulka



Petit.[online].[2013].Dostupný na WWW: <http://www.petit-os.cz>

Výhody alternativních způsobů komunikace:

- snižují tendenci k pasivitě dětí
- zvyšují zapojení dětí a jejich pečovatелů ve vzdělávací činnosti a také ve volném čase
- pomáhají k rozvoji kognitivních jazykových dovedností
- umožňují se dětem samostatně rozhodovat
- rozšiřují možnosti pro komunikaci dětí
- umožňují tomu, kdo má potíže při vyjadřování, aktivně se zúčastnit konverzace tam, kde byl pouze pasivním a často opomíjeným posluchačem (Kubová,1996)

Nevýhody alternativních systémů komunikace:

- jsou společensky méně využitelné, než mluvená řeč
- alternativní systémy jsou nápadné a vzbuzují pozornost veřejnosti
- zavedení alternativních systémů může být někdy důkaz toho, že dítě nebude nikdy mluvit
- proces porozumění předchází před vyjadřovacím procesem, takže to trvá určitou dobu, než dítě začne využívat alternativní systém (Kubová,1996)

Kubová poukazuje na skutečnost(1996,str.12)“že ať se rozhodneme pro kterýkoli komunikační systém, nikdy by neměl být založen na jediném typu pomůcky, ale spíše na celé kolekci technik,pomůcek,symbolů a strategií, které lze v jejich použití vzájemně doplňovat. V zahraničí je běžný pojem **totální komunikace**.“

Totální komunikace zahrnuje celé spektrum řečových způsobů, ať už jde o řeč, gesta, znaky, ale také prstovou abecedu, čtení, psaní, pohyby těla nebo pohledy očí.

Znak není pouze alternativa, ale je to pomůcka k zapamatování si mluveného slova. Měli bychom využívat všech příležitostí ke komunikaci s dětmi, především u každodenních aktivit. Je nutné si uvědomit, že dítě, které přichází do školy má většinou znalost některých i když odlišných znaků a pedagog by je měl respektovat a dále rozvíjet (Kubová,1996).

2.2 Komunikační systém MAKATON

Komunikační systém MAKATON je podle *ABZ slovník cizích slov*[online].[cit.2008-08-22].Dostupný naWWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/makaton>

„Jazykový program, který využívá manuální znaky, symboly a mluvenou řeč. Představuje komunikační prostředek pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálního vyjadřování. Je také pomocným prostředkem pro osoby s obtížemi v porozumění pojmům a také zároveň podněcuje rozvoj těchto schopností“

MAKATON byl vytvořen logopedkou Margaret Walker a psychiatrickými konzultanty Kathy Johnson a Tony Cornforthem z Královské asociace pro pomoc neslyšícím ve Velké Británii. Postupně se vyvíjel a svou podobu dostal v sedmdesátých letech dvacátého století (Kubová,1996).

Uživatelé MAKATONU

Tým systému MAKATON pracoval původně jen s dětmi s mentálním postižením a autismem, které byly slyšící, ale komunikovaly mluvenou řečí a špatně jí rozuměly. Pak začal být tento systém využíván pro potřeby komunikace u osob s dalšími typy postižení:

- neslyšící dospělí a děti s mentálním postižením
- slyšících dětí a dospělých s mentálním postižením, kteří nekomunikují mluvenou řečí
- a špatně ji rozumějí
- dospělí a děti s mentálním postižením
- dětí s autismem
- neslyšící děti
- dětí s problémy artikulace např. artikulační dyspraxií

- některé koktavé osoby s cílem omezit stres při komunikaci do doby, než další léčba přinese výsledky
- některé dospělé osoby trpící komunikačními problémy následkem po úrazu mozku nebo po mozkové mrtvici
- děti s potížemi v učení (Kubová,1996)

2.2.1 Slovník MAKATON

Podle Kubové (1996, str.15) je „*slovník MAKATON je jazykový program, nikoli jen znakový jazyk nebo značkovací systém, užívá znaky doplněné mluvenou řečí a symboly.*“

Znaky pocházejí buď s přirozeného znakového jazyka komunity neslyšících nebo znaky ze znakových systémů užívaných ve vzdělávání neslyšících. Znaky MAKATON jsou v každé zemi před zavedením systému pečlivě vybírány a standardizovány. Při používání MAKATONU není nezbytné znakovat všechna užívaná slova, znakuje zpravidla tzv. klíčové slova, teda ta, která mají pro smysl sdělení největší význam. Postupně s individuálním rozvojem expresivní stránky řeči i porozumění pojmům můžeme množství znakových slov omezovat.

Symboly MAKATON, které se používají v některých případech zároveň se znaky, umožňují použít vícesmyslový přístup ke komunikaci. Mohou být užívány jako primární prostředek komunikace, jako pomůcka přispívající k rozvíjení jazyka i jako pomoc při rozvíjení čtenářských dovedností. I symboly je zapotřebí v některých případech upravit pro použití v rozdílném kulturním prostředí, než pro které byly původně zavedeny.

Jak dále Kubová (1996, str.15) uvádí: „*při počátečním užívání jazykového programu MAKATON je vhodné používat současně znaky, symboly i mluvenou řeč.*“

Je potřebné zjistit, kterému způsobu dává osoba s postižením přednost a která je pro ni větším přínosem. (Kubová, 1996)

Symboly používané v rámci systému MAKATON mohou být podobně jako klasické piktogramy nebo symboly systému BLISS používány jako primární prostředek komunikace. Častěji jsou však používány jako pomůcka přispívající k rozvíjení jazyka za využití multisenzoriálního přístupu – v tomto případě jsou symboly používány jako doplněk znaků MAKATONu. Samotné znakování (pohyb jednou nebo oběma rukama) je vždy doprovázeno mluvenou řečí a pro snadnější pochopení smyslu je obsah výpovědi

dotvářen mimickými prvky, modulací hlasu a kontextem celé situace. Obvykle není nutné znakovat všechna slova obsažená ve větě, znakujeme pouze tzv. klíčová slova, tedy ta, která mají pro smysl sdělení podstatný význam. Uživatelé si osvojují slovník MAKATONu (znaky i symboly) systematicky podle příručky MAKATONu. Osoby, se kterými uživatel pravidelně přichází do styku, by měly být s tímto systémem seznámeny (a umět jej aktivně používat), protože jen tak je možné, aby nabyté znalosti mohly být efektivně využívány v každodenním životě.

Systém MAKATON zastává obvykle více uvedených rolí v jejich různých kombinacích a stává se tak velmi cennou pomůckou pro rozvoj schopnosti dětí nebo dospělých komunikovat. Obecně se počet složek, které jsou aktivně aplikovány postupně omezuje a v ideálním případě je nakonec nahrazen pouze mluvenou řečí.(Ludíková a kol.,2006)

Slovník MAKATON obsahuje přibližně 350 slov (znaků), které jsou uspořádány do osmi stupňů neboli etap. Devátý stupeň tvoří zvláštní přídatný slovník. Každý stupeň tedy obsahuje 35-40 slov. Na základě výzkumů v oblasti vývoje řeči osob s mentálním postižením jsou vyučovací znaky strukturovány do jednotlivých stupňů v očekávání, že se získané znalosti budou postupně rozšiřovat.(Kubová,1996)

Výuka MAKATONu musí probíhat ve dvou rovinách:

Formální rovina

Děti a také dospělí jsou učeni strukturovaným způsobem podle příručky MAKATONU. Tímto způsobem získávají znalost znaků a také porozumění příslušným pojmům jazyka.

Neformální rovina

Zde je výhodné, je-li systém používán co nejširším počtem dalších osob, které přicházejí s dětmi či dospělými do styku. Cílem je dát možnost využívat nově nabyté znalosti v každodenním životě (Kubová, 1996).

Osoby, které budou samy jazykový systém vyučovat, se účastní kurzů, pořádaných MAKATON Vocabulary Development Project se sídlem ve Velké Británii. V české republice existují již také kurzy, jeden nabízí *SPC pro děti s vadami řeči, Semináře a kurzy* [online].[2013].Dostupný na [www:http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-seminare-kurzy-3](http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-seminare-kurzy-3)– kurz MAKATON pod vedením lektorky Mgr. Lucie Laudové nebo další Kurz augmentativní a alternativní komunikace a nácvik gest a jazykového programu

„MAKATON“ ten najdete na *Kurz AAK a nácvik gest jazykového programu Makaton*[online].[2011].<http://www.vas-msk.cz/kurz-aak-a-nacvik-gest-jazykoveho-programu-makaton-vzdelavani#content>

Ukázka komunikačního systému MAKATON viz příloha č.1

2.3 Komunikační systém Bliss

Symbolový systém vyvinul pan Charles K.Bliss, byl to rakouský žid a inženýr chemie, který po útěku z koncentračního tábora emigroval do Číny svůj život pak dožil v Austrálii. Ch.Bliss byl k vývoji inspirován čínským obrázkovým písmem.“*Tento symbolový jazyk měl mít jako univerzální obrázková řeč vnitřní systémovou logiku a měl sloužit k lepšímu vzájemnému porozumění mezi národy a ke zrušení kulturních hradeb mezi nimi*“ Kubová(1996,str.18).

2.3.1 Systém Bliss

Jde o grafickou komunikační soustavu, používající místo slov velmi jednoduché obrázky tzv. piktogramy a ideogramy. Symboly Bliss jsou sestaveny z jednoduchých geometrických obrazců a jsou oproti piktogramům v mnoha případech abstraktní. Všechny symboly používané v systému jsou sestaveny z 26 jednoduchých grafických prvků. V současné době existuje 2300. Uživatelům lze tedy nabídnout poměrně široký slovník, který by měl postačit pro běžnou komunikaci.

Systém byl dále v průběhu své existence upraven a rozvinut tak, aby ho mohli využívat nejen osoby, které umějí číst, ale také ti, kteří číst neumějí a také pro jedince s omezenými pohybovými funkcemi (ukazování prstem, jinou částí ruky nebo těla, očima, zaměřením světelného paprsku atd.). Obvykle je systém Bliss zpracováván do individuálních komunikačních tabulek nebo karet se symboly.

Jednotlivé symboly a grafické prvky je možné vzájemně kombinovat a docílit tak jednoduchými prostředky, že nemluvící osobě je možné nabídnout rozsáhlý a úplný komunikační systém, který je přizpůsoben jeho potřebám.

Mnoho symbolů se navíc blíží světu prožitků osob s tělesným nebo mentálním postižením.

Skutečnost, že systém Bliss je zcela vyvinutým systémem, který lze z hlediska vyjadřovacích možností natolik propracovat, že se může téměř vyrovnat mateřskému jazyku, činí tento systém jedinečným mezi dalšími symbolovými systémy.

Oproti běžné abecedě nabízejí symboly systému Bliss více možností, jak se přizpůsobit různým mentálním schopnostem uživatelů a také osobám s kombinovaným postižením. Je možné nabízet a učit je symboly, které odpovídají jejich životním zkušenostem a potřebám. Osoby s nenarušeným intelektem mohou zcela využívat propracovanou strukturu a strategii celého systému a komunikovat tak na jakékoli úrovni. Systém Bliss je dobrým odrazovým můstkem ke zvládnutí komunikace pasnou formou jazyka(Ludíková a kol.,2006).

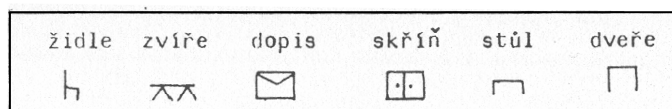
2.3.2 Výuka systému Bliss

Libuše Kubová dále uvádí : “že systém Bliss lze snadno vysvětlovat při výuce. Výuka se zaměřuje nejdříve na jednotlivé symboly vyjadřující jednoduché i známé předměty

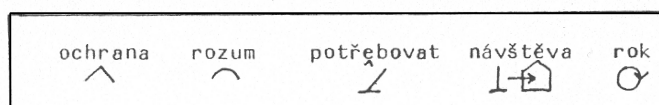
a snadnou činnost. Po určité době mohou tyto děti případně dokázat spojovat symboly do struktur připomínajících věty, i když bez gramatických pravidel.

Jednotlivé symboly a symbolové prvky je možné vzájemně kombinovat a docílit tak jednoduchými prostředky, že nemluvicí osobě je možno nabídnout rozsáhlý a úplný komunikační systém bez mezer, který je přizpůsoben jeho potřebám.

Mnoho symbolů (konkrétní slovní zásoba) je piktografické povahy, aby se zjednodušila jejich výuka, neboť se podobají předmětům či představám, které vyjadřují:








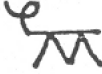
Jiné symboly jsou abstraktní-sem patří symboly vyjadřující pojmy a představy:



Symbol pro „ochranu“ má podobu střechy, symbol pro „rozum“ nalézáme podle Blisse horní zaoblení hlavy, „potřebovat“ ukazuje podpírající se osobu hledající podpěru, „návštěvník“ je osoba přicházející do domu, „rok“ představuje velký okruh symbolizující slunce, přičemž šipka vyjadřuje obíhání Země kolem Slunce během roku. Jeden symbol může zahrnovat větší počet synonym nebo slov podobných. Přesný význam bude zřejmý komunikačnímu partnerovi ze souvislosti:

| | |
|--|--|
| pěkný, nádherný, příjemný atraktivní, elegantní atd. o ♥ † | oblek, kabát, sako, bunda blejzr, vesta atd. ☞ ☞ |
|--|--|

(Kubová, 1996) uvádí že, pokud se dítě učí první slova, musí si zapamatovat abstraktní obraz písma, jehož jednotlivé prvky (písmena, slabiky) mají vždy vztah výlučně k určitým hláskám. Dítě pak musí jednotlivé prvky skládat dohromady tak, aby vzniklo smysluplné slovo, jehož podstatná podoba nemá žádný vztah k vlastnímu předmětu. Symboly Bliss připomínají zpočátku dítěti obraz, jehož obrys má přímý vztah k představovanému předmětu:

| Slovo | Znázornění | Bliss |
|-------|---|---|
| lod' |  |  |
| ryba |  |  |
| prase |  |  |

2.4 Komunikační systém

s obrazovými komunikačními symboly-PIKTOGRAMI

Na celém světě se stále více používá neverbálních informací v podobě PIKTOGRAMŮ. Můžeme je vidět na veřejných místech, budovách i tištěných materiálech. Cílem je lidem umožnit rychlou orientaci všude tam, kde by slovní vyjádření mohlo stát překážkou k porozumění, např. v dopravě, v nemocnici. Pomocí PIKTOGRAMŮ můžeme předávat

i různé instrukce, příkazy nebo varování (Kubová,1996)

Piktogramy, které jako jazykový program umožňují komunikaci a rozvoj u dětí i dospělých s mentálním či vícenásobným postižením se používají v mnoha zemích, při použití piktogramů s osobami s mentálním postižením je třeba dbát na respektování individuálních zvláštností každého jedince Libuše Kubová(1997,5.s.)

Uživatelé piktogramů

Lze je rozdělit do tří skupin:

1. Děti a dospělí s vážným mentálním a současně i tělesným postižením, kteří potřebují:

a) znaky a piktogramy jako pomůcku při chápání

b) piktogramy pro svůj výrazový projev

2. Děti a dospělí s mentálním postižením, kteří rozumějí mluvené řeči, ale sami jsou tak těžce postižení, že nejsou sami schopni srozumitelné řeči nebo samostatné tvorby znaků

3. Děti a dospělí, kteří i přes své mentální či tělesné postižení rozumějí mluvené řeči a jsou schopni používat znaky, ovšem piktogramy potřebují jako přídatnou podporu

(Kubová,5.s.)

Postup osvojování a používání piktogramů

1. Reálný předmět

2. Reálný předmět+obrázek nebo fotografie

3. Různé obrázky se stejným obsahem
4. Situační obrázky+daný obrázek (přiřadit do situace)
5. Obrázek+piktogram
6. Piktogram+piktogram
7. Situační obrázek+piktogram
8. Pracovní listy s piktogramy, skládání rozstříhaných piktogramů atd
9. Sestavování vět
10. Tabulky, deníky

V postupu seznamování s piktogramy začínáme od známých pojmů předmětů a činností.“
(Janovcová,2010)

Program rozvoje PIKTOGRAMŮ

Program se dělí na tři stupně:

Základní stupeň-zde patří porovnávání a rozlišování, dále také uvádění nových piktogramů po malých skupinkách a používání základních piktogramů ke komunikaci, rozvíjení motivace schopnosti porozumění mluvené řeči za použití znaků nebo piktogramů.

Střední stupeň-pokračující uvádění funkčního slovníku, nové povzbuzování k jednoduchým sledům piktogramů zvyšování počtu zobrazených piktogramů

Nejvyšší stupeň-další rozšiřování symbolových řetězců, také používání složitějších pojmů a přechod od čtení symbolů až po rozeznávání slov. (Kubová,1997)

Praktické náměty pro výuku Piktogramů

Začínáme s velice jednoduchými obrázky, nechceme, aby se hned tvořily celé věty.

Náměty vznikají nejen v zahraničí, ale také u nás.

Hlavním cílem je trvalé zlepšování funkčního využívání systému, měli by se neustále zdokonalovat komunikační dovednosti. (Kubová,1997)

Příklady námětů:

1. Vyhledávání piktogramů-cílem je-porovnávání piktogramů
2. Autobiografie-cílem-výuka piktogramů vztahující se k vlastní osobě
3. Panáček-cílem-procvičování piktogramů pro části těla
4. Oblékání Panáčka-cílem je procvičování piktogramů označujících oblečení
5. Jednoduché věty-Počítadlo-cílem-sestavování jednoduchých vět (Kubová,1997)

Hra na části těla...podrobnější popis činnosti:

*Účel činnosti:*Znalost lidského těla

*Materiál požadovaný pro činnost:*Kostka s obrázky hlavních částí lidského těla:hlava,ruka,noha,oko atd.

Postup při činnosti : Hráči hází kostkou a pojmenovávají části těla, které na kostce padly. Hráči si ukáží část těla na sobě a touto částí těla zkusí pohybovat. Postup se opakuje pro každou hozenou položku.Zkuste hudební doprovod a celá skupina se bude skutečně pohybovat!

Sestavení obrázku

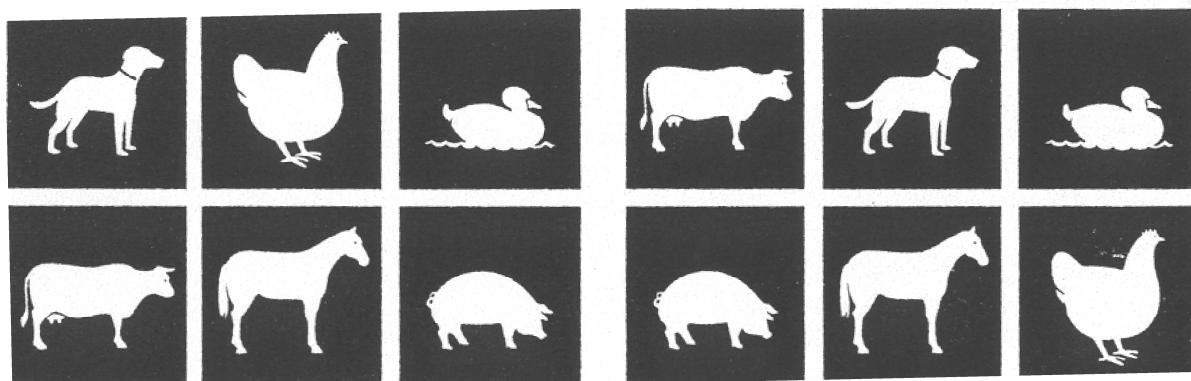
Účel činnosti: Porovnávání piktogramů

Materiál požadovaný pro činnost: Základní deska se šesti piktogramy,obrázek stejné velikosti jako základní deska,obrázek rozstříhejte na šest částí,na jejich zadní strany nakreslete stejné piktogramy jako jsou na základní desce,takže při správné umístění piktogramů a jejich položení lícem dolů se objeví složený obrázek

Postup při činnosti: Dítěti nejdříve ukažte celý obrázek, pak ho otočte a piktogramy promíchejte. Piktogramy pokládejte postupně na odpovídající místa základní desky otáčejte lícem dolů tak, aby se objevovaly části obrázku.

*Cílem:*Cílem hry je sestavit úplný obrázek.

Varianty činností: Alternativně je možno použít větší počet piktogramů.



2.5 Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS

„VOKS(Výměnný obrázkový komunikační systém)je ve světě znám jako PECS tj. *Picture Exchange Communication System*. Systém využívá obrázků k nonverbální komunikace u dětí s poruchami autistického spektra.“ Může se však i využít pro děti s výraznějšími komunikačními problémy.“Jako komunikační prostředek se používají fotografie, piktogramy nebo jiné symboly, které vyhovují individuálním potřebám dítěte. Důležitý je při nácviku VOKS motivační prvek, děti za obrázek dostanou to, co chtějí-většinou jde o pamlsek *Výměnný obrázkový komunikační systém*[online].[2013].Dostupné na WWW: <http://www.cprhodonin.cz/default.asp?cont=280>).

Cíl systému VOKS

Podle Knapcové (2006,str.8) “ *Cílem systému je rychlé nabití funkčních komunikačních dovedností. Jde o způsob, jak učit klienty komunikovat, a především-jak jim osvětlit, proč komunikovat, tedy význam a sílu komunikace.*“Celý systém výuky je postaven tak,aby vedl klienty k nezávislosti-k samostatnému používání svého komunikačního systému. Již od začátku nácviku komunikace vede klienty k iniciativnímu přístupu ke komunikaci(aby klienti sami navazovali kontakty a byli tak oni iniciátory komunikace).Systém se v co největší míře snaží o realizaci nácviku komunikačních dovedností v rámci běžných životních situací.Zdůrazňuje **neoddělitelnost** komunikačního systému od výchovně vzdělávacího procesu v širokém slova smyslu.“

Pro kterou skupinu klientů je systém určen

VOKS je určen především **pro klienty s poruchou autistického spektra-PAS**. Bere zřetel na jejich specifické problémy v oblasti komunikace-úskalí verbální komunikace i problémy, které mají s navazováním sociálních kontaktů. Mívá úspěch i u klientů, kde jiné alternativní a augmentativní komunikační systémy selhaly.

Se Systémem VOKS je možné začít **v jakémkoli věku**. Lze je zavést ihned, jakmile je zřejmé, že dítě má problémy s funkční komunikací a to zvláště u dětí s PAS. Není potřeba čekat, zda se řeč vyvine či nikoli. VOKS řeči nepřekáží, ale naopak zvyšuje pravděpodobnost jejího vývoje či zdokonalení. Velmi dobrých výsledků dosahují

i klienti, s e kterými byla práce zahájena až v adolescentním či dospělém věku.(Knapcová,2006).

Předpoklady pro zvládnutí VOKS klientem

Klient by měl bezpečně zvládat **diferenciaci reálných předmětů** (měl by být schopen pochopit, k čemu určitý předmět slouží). S touto metodou by se nemělo začínat, dokud není zřejmé, že se klient domáhá předmětů přímou cestou.

Na otázku, zda před započítím nácviku musí klienti přiřadit obrázek k reálnému předmětu, je sporná. Praxe nám totiž ukazuje, že způsob, jakým se klienti učí diferencovat obrázky v systému VOKS je vysoce motivující a také velmi účelný.(Knapcová,2006.s.8.)

Metodika VOKS

Vznikla postupně ověřováním principů původního systému PECS v praxi **v podmínkách českého speciálního školství. Modifikováním metody PECS**, a to nejen z hlediska jazykových odlišností, ale i změnou některých postupů, přidáním nových kroků a naopak zaměřením nezařazením některých postupů původní metodiky PECS, se vyvinula metodika nová, odlišná, která se v mnohém ubírá vlastní cestou.

Metodika VOKS se odlišuje vyšším počtem lekcí a rozšířením o většinu doplňkových lekcí. Snaží se o snadnější orientaci, obrací se zvláště na komunikačního partnera a zvláště na asistenta. Je také přizpůsobena jazykovým aspektům češtiny(např.skloňování)a bere v potaz řečová úskalí klientů s PAS (např. sklony s echoláliím) Knapcová,2006,8.s.

Přípravné práce

Při nácviku VOKS je zapotřebí minimálně dvou učitelů:

-*Komunikačního partnera*-komunikuje s klientem a řídí nácvik

-*asistenta klienta*-navádí klienta a pomáhá při komunikaci

Prostředí nácviku Voks

První nácviky by se měly vždy provádět na místech, která klient velmi dobře zná a kde se cítí bezpečně. Teprve potom, až je nová dovednost zvládnuta, se může vyzkoušet jinde.

Získané komunikační dovednosti procvičujte v přirozeném prostředí klienta v rámci aktivních činností. Je důležité používat systém Voks v různém prostředí a s různými lidmi

a také procvičovat a uplatňovat získané dovednosti v domácím prostředí(proto se doporučuje intenzivní spolupráce s rodinou)Knapcová,2006,11.s.

Pomůcky ke komunikaci Voks a jejich příprava (Knapcová,2006)

a)Komunikační symboly

Mělo by se důkladně zvážit, jaký symbolický systém se bude užívat. Spoustu obrázků si můžeme nakreslit sami podle individuálních potřeb klientů. Jako předloha mohou posloužit piktogramy,snažíme se zachovat stejný ráz obrázků..Nad vlastní obrázky umístíme jejich názvy psané velkými tiskacími písmeny,aby měl klient do budoucna usnadněnou cestu k případnému globálnímu čtení*.Obvykle začínáme nácvik s obrázky o velikosti 5x5.

b)Nosiče obrázků (zásobníky)

V české republice zatím není běžně k dostání vyhovující nosič obrázků, proto si je sami vytváříme z běžně dostupných materiálů. jedná se o komunikační tabulky, komunikační knihy, tématické komunikační palety, odlehčené přenosné komunikační zásobníky-komunikační zástěry a tašky.

c)Komunikační tabulka

Komunikační tabulka je základní nosič obrázků VOKS. Klient zpočátku užívá pouze jednu komunikační tabulku a teprve po zvládnutí diferenciaci většího množství obrázků, se přidávají další tabulky, ze kterých se tvoří komunikační kniha. Komunikační tabulky jsou různých barev podle toho, pro jaký druh obrázků jsou určeny.

*„*Tato metoda byla původně zavedena pro děti duševně opožděné a pro děti předškolní. Teoreticky vychází z tvarové psychologie (Gestaltpsychologie), podle níž čtenář vnímá celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Proto globální metoda vychází z celků (věty nebo slova) a zachovává je tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k jejich rozboru.“ Metodický portál RVP,Pedagogický lexikon[online].[cit.2011-12-08]*

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/G/Globální metoda čtení](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/G/Globální_metoda_čtení)

1. Oranžová-*podstatná jména*, která nejsou zahrnuta do jiných kategorií
2. Žlutá-*osoby*-včetně osobních zájmen
3. Zelená-slovesa
4. Modrá-*rozvíjející slova*-zejména přídavná jména a některá příslovce
5. Bílá-*různé*-spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, čísla a další abstraktní pojmy
6. Červená-*tázací zájmena a frekventovaná slova* užívaná k podpoře řeči učitelů („ANO“, „NE“, „NENÍ“, „V POŘÁDKU“)
7. Šedá-větný proužek
8. Hnědá-„nosná“ slovní spojení a slovesa („JÁ CHCI“, „JÁ VIDÍM“, „JÁ MÁM“.....)
9. Fialová-*sociální výrazy*-běžně užívaná slova při společenském styku, zdvořilostní výrazy, omluvné výrazy, slangové výrazy a nelibosti i různá jedinečná expresivní vyjádření konkrétní osoby.

d) Komunikační kniha

Komunikační tabulky vkládáme do kroužkového bloku nebo pákového pořadače tak, aby nedošlo ke slepení suchých zipů sousedních tabulek. Je vhodné, aby měl každý klient komunikační knihu označenou svou *identifikační značkou*. Fyzicky zdatnější klienti ji mohou přenášet na ramenou ve speciální brašně, která je ušita na míru komunikační knize.

e) Větný proužek

Jedná se o malý nosič symbolů, který klienti a jejich komunikační partneři užívají k vlastní komunikaci. Slouží k uchycení více obrázků za sebou pro vyjádření delšího sdělení.

f) Tématické komunikační palety

Ty slouží jako tématické zásobníky skupiny obrázků nejčastěji užívaných v rámci určité aktivity a místnosti-např. třídy, pokoje, jídelny.

g) Komunikační taška

Jedná se o odlehčený mobilní zásobník. Je určen jak pro klienty, tak pro učitele metody VOKS, rodiče, pedagogy a další komunikační partnery klienta. Její výhodou je okamžitá dostupnost obrázků a tedy bezprostřední komunikace s nimi. Neustálá přítomnost

obrázků přispívá k větší chuti je požit v případě potřeby v běžném životě (Knapcová,2006).

2.6 Strukturované učení

Podle Čadilové (2008,str.25) „*Strukturované učení, jako metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem, vychází především z TEACCH* programu a Loovasovy intervenční terapie. Základem obou uvedených přístupů jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence.*“ To znamená, že metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň.

2.6.1 Principy strukturovaného učení

Při uplatňování principů se řídíme základním pravidlem, kterým je nastavení systému a to práce **zleva doprava a shora dolů**. Tento systém vychází z našich tradic a je uplatňován ve všech oborech lidské činnosti. Nikoho z nás nenapadne číst knihu zprava směrem nahoru, čteme i píšeme zleva doprava a postupujeme shora dolů. Tento systém nám umožňuje se orientovat a také lépe vnímat vzájemné souvislosti (Čadilová a kol,2008).

Individualizace

O individuálním přístupu se velmi často hovoří jak ve výchově, tak ve vzdělávání. Tím se rozumí poznání konkrétního jedince a individuální řešení problémů. Individualizace je jedním z principů strukturovaného učení, ale zachází zde mnohem dál. Nese sebou volbu metod, postupů a individuálně volené úlohy, upravené prostředí, formy vizualizačních pobídek, komunikaci a také motivaci. Musíme se zaměřit i na nejmenší detaily jako je např. velikost reálných předmětů a předmětů na fotografiích, barevné značení při práci, oblíbený hrneček při nácvičku pití apod. pokud se nebudeme zabývat detaily může být naše intervence neúspěšná (Čadilová a kol,2008).

*TEACCH program (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci /volně přeloženo/*) je

modelovým programem péče o lidi s autismem v každém věku. Zahrnuje mimo jiné i speciální výchovně vzdělávací program, který vychází z potřeb těchto lidí a specifík autistické poruchy.“
Metodický portál RVP, Pedagogický lexikon. [online]. [cit.2011-07-28] <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/>

Strukturalizace

Označuje členění, jakousi přehlednost konkrétního sdělení či situace. Struktura či členění zajistí každému člověku určité jistoty a neměnnost, která mu umožní vykonávat každodenní činnost s danou rutinou. Pro většinu lidí s PAS je domácí prostor se známými lidmi jistotou, ve chvíli kdy však dojde ke změně, k nečekané události nebo chceme-li po člověku s PAS něco nového tak nastává problém, nedokáže si odpovědět na otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ a dostává se do stresu a důsledkem může být problémové chování. (Čadilová a kol, 2008)

Vizualizace

Vizualizace nám umožňuje orientovat se bez větších problémů v dopravních situacích, obvykle využíváme orientační systémy ve městech, na letištích, na nádražích. Vizualizací informací rozumíme snadněji než jiným komunikačním prostředkům. Vizualizace myšlení a vnímání patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Umožňují snadněji chápat strukturu prostoru, času a jednotlivých činností, rovněž rozvíjí komunikační dovednosti. Vizualizace musí být zaměřena na konkrétního jedince a být individualizovaná s ohledem na jeho potřeby a možnosti.

Výhodami vizualizace je,

- že pomáhá založit a udržet informace,
- informace podává ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadno a rychle interpretovat
- objasňuje verbální informace
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji
- usnadňuje nezávislost a samostatnost (Čadilová a kol, 2008)

Typy strukturovaných úloh

a) Krabicové úlohy

Nejjednodušší formou strukturovaných úloh jsou krabicové úlohy. Uspořádání uvnitř krabice je dáno typem úkolu. Rozměry krabic a uspořádání uvnitř krabice se řídí velikostí a množstvím jednotlivých složek, které tvoří danou úlohu. Krabicová úloha musí být přehledná, dítě s ní musí snadno manipulovat, musí do ní dobře vidět a okraje krabice mu nesmí bránit v práci jednotlivými díly. Krabice se nejčastěji vyrábí z kartonu, překližky či z umělé hmoty. V krabici převažují úlohy zaměřené na manipulaci s trojrozměrnými předměty a symboly. Ukázka krabicových úloh viz.příloha.

b) Úlohy deskách

c) Úlohy v pořadačích

d) Sešity a pracovní listy (Čadilová,2008)

Komunikace

Podle Čadilové a kol (2008, str.144) *Deficit komunikace patří k základní symptomatice autismu, vývoj řeči u těchto dětí bývá nejen porušený a nerovnoměrný, ale také velmi často opožděný. Pozorujeme u nich výrazný propad v komunikačních dovednostech vzhledem k jejich mentálnímu věku.*

I když některé děti však mohou mít verbální vyjadřování na poměrně vysoké úrovni (otázkou je funkčnost verbálního vyjadřování), nicméně oblast porozumění je výrazně porušena. Jiné děti naopak rozumí mluvenému slovu lépe, ale jejich verbální vyjadřování je na nízké úrovni (receptivní* složka řeči převažuje nad složkou expresivní*).

U PAS je také porušena i neverbální komunikace např. oční kontakt je málo kvalitní a často bývá bez komunikačního významu, mimika obličeje je chudá, někdy je její používání až nadměrné a neodpovídající komunikační situaci, používání gest je omezené, deficit může být i v poloze těla při komunikaci(Čadilová a kol,2008).

**expresivní složka řeči je úroveň výstižnosti, srozumitelnosti a adekvátního vyjadřování myšlenek, pocitů, prožitků a rozhodnutí*

**receptivní složka řeči je úroveň porozumění a pochopení mluveného projevu při sociální komunikaci :ABZ slovník cizích slov[online].[cit.2008-08-22].Dostupný naWWW:*

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>

Ačkoli je rozdíl v komunikaci u dětí s autismem výrazný, speciálními metodami ho lze zmírnit. Využitím komunikační strategie, která je připravena pro konkrétní dítě, je možné dítě naučit používat některé funkce komunikace. Učení se jednotlivým funkcím komunikace je závislé zejména na tom, zda je nebo není vytvořena expresivní složka řeči. Čím častěji je dítě s autismem vývojově opožděné, tím více je narušena verbální složka komunikace. Klíčovou roli v nácvicích komunikace hraje také typ dítěte podle sociálního vývoje, zda se jedná o dítě, které je v sociálním kontaktu pasivní, či aktivní. Pokud jsou na dítě kladeny požadavky, kterým nerozumí, je zřejmé, že nebude poslouchat. Proto je třeba požadavky přizpůsobit aktuální vývojové úrovni dítěte, tedy volit taková slova nebo takové komunikační prostředky, kterým bude dítě rozumět (Čadilová a kol, 2008).

jak dále uvádí Čadilová a kol (2008, str. 145)

K tomu, aby dítě rozumělo a respektovalo pokyny druhých lidí, je třeba:

- *používat klíčová slova nebo jednoduché věty, ve kterých se dítě stačí orientovat*
- *slova či věty doplňovat „ přehrávanými“ gesty či mimikou*
- *komunikaci doplňovat vizualizovanými podněty*
- *pokud dítě v porozumění selhává, je třeba volit jiná slova, formulovat věty jinak*

Jak rozvíjet komunikaci?

Nejlépe ji lze rozvíjet v přirozených každodenních situacích. Dítě by mělo mít dostatečný prostor pro aktivitu ke komunikaci nebo by se mělo záměrně aktivně učit. V počátečním nácviku musí být komunikační témata dostatečně motivačně silná. Dítě bude aktivnější pokud za komunikaci může získat své oblíbené jídlo či předmět. Komunikační strategie je třeba plánovat přísně individuálně, je vhodné nejprve zvolit vizualizovaný alternativní systém, v první fázi založený na konkrétních předmětech s možností modifikace na fotografie, popřípadě jinou obrázkovou komunikaci. Základní strategií by měla být výměna symbolu za reálný předmět, činnost, jídlo apod. Nácvik těchto výměnných komunikačních strategií vyžaduje odborné vedení a spolupráci s odborníkem, který se výměnným komunikačním strategiím věnuje a má bohaté zkušenosti. Vizualizovaný systém komunikace podpoří případný rozvoj řeči (Čadilová a kol, 2008).

3 Verbální a neverbální komunikace dítěte s PAS

3.1 Charakteristika výzkumu, jeho cíle a metodologie

Ve svém *výzkumu* jsme se zaměřili na zpracování kazuistické studie verbální a neverbální komunikace u šesti letého chlapce s poruchou autistického spektra, který navštěvuje MŠ ve V.K..

Výzkum zpracovávám metodou *kvalitativní*, zvolili jsme případovou studii chlapce, u kterého byl diagnostikován dětský artismus a Středně těžká mentální retardace. Při výzkumu jsme se zaměřili na jeho verbální a neverbální komunikaci a použité komunikační systémy, které jsme při jeho výuce zkoušeli.

Cílem mé bakalářské práce je zdokumentovat vývoj jeho ve:

- neverbální komunikaci
- verbální komunikaci

Při vlastním výzkumu jsem vycházela z pozorování, analýzy dokumentace chlapce a nestandardizovaných rozhovorů s rodiči chlapce a lékařských vyšetření.

Použité techniky:

- analýza dokumentace
- přímé pozorování
- nestandardizovaný rozhovor

3.2 Charakteristika výzkumného prostředí

Mateřská škola (také škola, MŠ) je umístěna ve středu obce V.K., která je součástí okresu Jeseník a nachází se v blízkosti polských hranic. Ve vesnici se nachází pouze obecní úřad, pošta, prodejny potravin a místní koupaliště.

MŠ je umístěna v dvoupodlažní budově. V přízemí je šatna, školní jídelna s výdejnou, sklad úklidových prostředků a šatna pro zaměstnance. V patře se nacházejí dvě prostorné

třídy, dvě místnosti určené k odpočinku a místnost pro úschovu prádla či výtvarných potřeb.

Budova vyniká svými velkými prostory, což nám umožňuje vytvářet dostatečné množství herních koutů, také integrované dítě má svůj pracovní kout.

Přílehlá velká školní zahrada je osázená ovocnými a jehličnatými stromy a je vybavena pro různé herní a pohybové aktivity dětí. Škola má také tělocvičnu, která je využívána k denním pohybovým aktivitám i náhradním činnostem za nepříznivého počasí.

3.3 Charakteristika třídy

Třída je určena pro celkový počet 15 dětí. Je to velká, prostorná herna, která je rozdělena na část hrací-s kobercem a hračky a pak část pracovní-kde se věnujeme výtvarným činnostem a hrám u stolečku.

A. má svůj oddělený koutek ve kterém má svůj stolek se zvedací pracovní plochou a svou židli a také polici s materiálem, který používá asistentka při práci s ním.

S dětmi zde pracuje jedna učitelka a asistentka pedagoga, která je A. přidělena. MŠ spolupracuje s SPC psychologem a speciálním pedagogem, logopedem.

Děti jsou vzdělávány podle Školního vzdělávacího programu „My jsme z jedné vesnice“.

S A. se pracuje podle individuálně vzdělávacího plánu. Učí se respektovat a vnímat děti i dospělé ve třídě, rozumět základním pokynům. Cílem je naučit A. dovednostem, návykům a sebeobsluze.

3.4 Kazuistika

Základní údaje o dítěti:

Jméno dítěte: A.

Věk dítěte: 6 let

Pohlaví dítěte: chlapec

Třída: třída mladších dětí

Škola: Mateřská škola na vesnici

Krátký popis obtíží dítěte: jedná se o dítě se Středně těžkou mentální retardací a Dětským autismem

Použité metody: pozorování, rozhovor, edukačně hodnotící profil

Rodinná anamnéza

A. žije v úplné rodině. Otec má z prvního manželství tři zdravé děti (19,28 a 30 let), matka je zdravá bulharské národnosti, v rodině se nevyskytují žádná vážná onemocnění. Žijí spolu v klidném prostředí na venkově. A. se rodiče věnují po všech stránkách. Velmi dobře spolupracují s Mateřskou školou, SPC, logopedem i lékaři.

Osobní anamnéza

Chlapec je z rizikové gravidity, narodil se již v 29. týdnu těhotenství, operativně a byl umístěn do inkubátoru, vzhledem k infekci medikoval antibiotika. Raný psychomotorický vývoj byl opožděný, s maminkou cvičily dle Vojtovy metody, jeho řečový projev byl dosud nerozvinutý, ve třech letech chlapec absolvoval logopedické vyšetření a nastoupil do Mateřské školy, kde ze začátku těžce snášel větší počet dětí. Mamince jsme doporučili vyšetření ve Speciálně pedagogickém centru pro žáky s více vadami (při Základní škole

a Mateřské škole v Mohelnici).

Tam zjistili, že A. (v té době 3 roky a 2 měsíce) má poruchu pohybové koordinace, opoždění psychomotorického vývoje a vývoje řeči, poruchu pozornosti v rámci ADHDsy, hyperaktivita – bylo jisté, že potřebuje speciální a individuální péči a proto jsem museli zažádat o zřízení funkce asistenta pedagoga v MŠ. Téměř rok byl A. s maminkou doma a do Mateřské školy nastoupil až v září ve svých čtyřech letech. Ve čtvrtém roce života A. podstoupil další vyšetření a to ve Všeobecné fakultní nemocnici v Praze na Foniatrické klinice. A. zde trávil 4 dny s matkou a byl zapojen do individuální logopedické péče. Logopedická intervence byla zaměřena na stimulaci rozvoje rozumových, poznávacích komunikačních schopností. Jako priorita byla posílit a prodloužit chlapcovu záměrnou spolupráci a pozornost, podněcovat chlapce k cílenému očnímu kontaktu. Bylo stimulováno porozumění řeči na úrovni jednotlivých pojmů (pasivní zásoba, využití nejprve reálných předmětů, výhledově obrázkového materiálu) a jednoduchých vět (reakce na pokyny Dej, Podej, Na....). V edukaci bylo opakovaně využíváno prvků nonverbální komunikace, verbální projev logopeda byl doplněn přirozenými gesty, no což chlapec reagoval pozitivně. Průběžně byla zapojována cvičení zrakového vnímání (třídění barev) a jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (manipulační hry, stavění kostek na sebe atd.)

Vyšetření během pobytu: Tonový audiogram, tympanogram a percepční test pro děti: pro nespupráci nebylo možné provést. Normální výsledek BERA vyšetření- fyziologický sluch, v.s

Před nástupem povinné školní docházky byl chlapec byl kontrolně psychologicky a speciálně pedagogicky vyšetřen v SPC pro MP při ZŠ prof. Matějčka Olomouc z podnětu se souhlasem zákonného zástupce, za účelem posouzení aktuální úrovně psychomotorického vývoje, dovednosti, návyků.

Ze závěru komplexního vyšetření: Aktuálně porucha sociální interakce při utváření vztahů s vrstevníky i dospělými, nedostatek sociální reciprocity, omezený vývoj hry a zájmů, narušený vývoj komunikace. Psychomotorický vývoj je značně nerovnoměrně rozložený, aktuálně odpovídá pásnu středně těžké mentální retardace.

Ze zprávy z vyšetření ve FN Motol:

Dětský autismus F 84.0

Středně těžká mentální retardace F 71.0

Komunikace:

Neverbální komunikace:

Při nástupu do MŠ jsem u A. nezaznamenala žádné projevy neverbální komunikace. Chlapec neudržel oční kontakt, neukazoval na předměty a ani nepoužíval sociální úsměv. Vzhledem ke svému asociálnímu chování nám byla ztížena práce a proto jsme se v první řadě soustředily na *rozvoj očního kontaktu*. Snažily jsme se několikrát za den vyvolávat situace kdy musel použít oční kontakt.

Pro rozvoj očního kontaktu jsme použily slovní podnět, otočení obličeje k mluvčímu, který používáme i nyní. V současné době již A. udrží krátkodobý oční kontakt, většinou při příchodu do MŠ.

Při komunikaci chlapec vůbec nepoužívá gest ani mimiky. Někdy se bez důvodu začne smát, jindy plakat a to velmi hlasitě, vzteká se a bývá agresivní.

Verbální komunikace:

1. bodem bylo *rozvíjet reakci na vlastní jméno*, aby se dokázal podívat na osobu, která vysloví jeho jméno. Opakovaně několikrát denně jsme vyslovovali zvýšeným hlasem jeho jméno a pokud se na nás jen podíval, odměnili jsme ho jeho oblíbenou sušenkou. Po čase jsme začali zvětšovat vzdálenost a vypouštět odměnu. Tento úkol A. zvládl.

2. bod- *reakce na verbální pokyn (Pojď sem)*- Učil se pochopit pokyn „Pojď sem“, učitelka i asistentka měli v zásobě odměnu a vždy za splnění požadavku byl odměněn dobrotou. Zpočátku musel asistent A. popostrčit směrem k učiteli. Cvičení jsme opakovali 4 krát denně, postupně jsme omezovali fyzickou pomoc a vypouštěli odměnu. Tento úkol A. zvládl jen částečně, pokud neměl dobrou náladu tak nereagoval vůbec.

reakce na verbální pokyn (Sedni si).. Vedli jsme A., aby si posadil. Nejprve učitel řekl výrazně „Sedni si“ a pomůže mu sednout, po správné provedení byl A. odměn. Zkoušeli jsme několikrát denně dokud nepochopil. Částečně zvládl, ale také jen pokud měl dobrou náladu, když ji neměl, nepomáhali žádné odměny, byl agresivní a házel předměty kolem sebe.

3. bod- *reakce na verbální pokyn (Stůj, Jdi)* Tu jsme cvičily procházením po místnosti. Občas jsme řekli „Stůj“ a zabránili jsme A. v pohybu. Po chvíli, kdy několik vteřin stál jsme ho pochválili a řekli „Jdi“. Postup jsme museli často opakovat. Zvládl pokyn „Stůj“, na pokyn „Jdi“ nereagoval v pravou chvíli.

Strukturované (krabicové)učení -úloha byla určena k přípravě rozpoznávání shody mezi barevnou fotografií a černobílým náčrtem, tento úkol byl ze strany žáka nepochopen, nepomohli ano odměny v podobě jeho oblíbeného pamlsku. Obr. viz příloha

S A. jsme se pokoušeli i o komunikační systém VOKS. Předmět měl přiřazovat k fotografii stejného předmětu. Vedli jsme jeho ruku, ale bohužel nechtěl spolupracovat s předměty i fotografiemi jen bezúčelně manipuloval a ani odměna pro něj nebyla motivací Obr. viz příloha č.8.

Dalším komunikačním systémem, který jsme taktéž bez výsledků testovali bylo přiřazování obrázků Piktogramy. Úkolem bylo *najít stejný obrázek*, nejprve jsme vedli Alexovu ruku na místo,kam má obrázek přiložit,pokud spolupracoval byl odměněn. Zkoušeli jsme to mnohokrát,ale tato činnost se mu nelíbila vyvolávala u něj pouze nelibost,pokud měl dobrou náladu tak s obrázky jen bezúčelně manipuloval a ťukal si s nimi do stolu.

Náměty jsme čerpali z :SCHOPLER,Eric a kol,*Výukové aktivity pro děti s autismem* Praha:2000,Nakladatelství Modrý klíč,261s.ISBN 80-902494-3-4

Celkově co A. zvládl po dvou letech pravidelné docházky (první rok byl v MŠ dohromady jen 2 měsíce):

- částečný oční kontakt,
- reakce na své jméno,
- dokáže držet člověka za ruku a někdy ukáže co chce,
- reaguje na základní pokyny „Sedni si, Stůj, Umyj se, Podej...“

6.Pozorování

Chlapec je při prvním kontaktu nebojácný, navazuje fyzický kontakt (přiběhne a chvíli se tiskne). Ve známém prostředí si brouká,klepe do předmětů a poslouchá jaké vydávají zvuky,válí se po zemi. Má velmi rád, když děti zpívají-to se usmívá a dává najevo svou spokojenost broukáním, mručením. Pokud jsou děti v Mateřské škole hlasitější, tak začne být nespokojený a začne křičet a vztekat se, bývá i agresivní nejen na učitelky, ale i děti (štípe, kouše s velikou silou). Nejráději je, když jsme s dětmi na zahradě, je šťastný běhá po špičkách a brouká si.

Na zahradě se musí hlídat se zvýšenou pozorností, protože pojídá všechno co mu přijde pod ruku (ze začátku to byla pouze tráva, časem však začal jíst písek a kamínky a měl pak problémy se stolicí).

7.Rozhovor

Rozhovor s rodičem

Celodenně nosí pleny, rodiče ho zkouší vysazovat na nočník, zatím s neúspěchem. A. si dokáže naznačit, že potřebuje přebalit a donese plenu.

Má problémy s jídlem - nemá rád teplá jídla, ale spíše pokrmy, které může držet sám (chleba, rohlík croasan, nádobku na pití). Dle matky bývá někdy vzteklý a reaguje afektivními záchvaty. Maminka dítě netrestá a přesto na její zvýšený hlas reaguje a většinou se zklidní. Rodiče mu doma pouštějí hudbu, kterou má moc rád a pořídili mu trampolínu, snaží se aby vybil přebytek své energie a v noci spal.

Rozhovor s učitelem

Je to velmi neklidný chlapec. Na některé pokyny nereaguje, ale u některých se zdá, že rozumí a občas je i splní např. na pokyn podá ruku, napij se, na toaletě při výměně plen reaguje správně (otoč se, zohni se, vydrž, umyj se).

Při krabicových úkolech (Strukturované učení) tvary, předměty či fotografie vytáhne a manipuluje s nimi, zpět je však nevrací, nechce ani s pomocí. Když nemá náladu na spolupráci tak se vzteká, křičí a bývá i agresivní.

Jeho oblíbená činnost je vhadzování korálek do plechovky (líbí se mu zvuk při dopadu korálky), se zaujetím poslouchá tekoucí vodu.

Při nabídce hraček si stále vybírá autíčko a také papíry, které trhá na malinké kousíčky. S oblibou čmárá pastelkou a sleduje stopu, kterou pastelka zanechává.

Edukačně hodnotící profil (hodnoceno s rodiči) A.-76 měsíců

Sociální vývoj

-úroveň odpovídá cca 6 měsícům/jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Raduje se ze společné činnosti, z příchodu známe osoby.

Komunikace

-řeč receptivní:úroveň odpovídá cca 15 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Vyhoví jednoduchým pokynům doprovázeným gesty.

-řeč expresivní/verbální vyjadřování/:úroveň odpovídá cca 6 měs.Kombinuje zvuky z několika hlásek-„da-ma-ba“ /žvatlá/.

-neverbální vyjadřování: úroveň odpovídá cca 4 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Vede ruku dospělého k žádanému předmětu.

Imitace

-motorická:úroveň odpovídá cca 12 měs./naznačeny jsou i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Po předvedení napodobí zvonění zvonkem.

-sociální:úroveň odpovídá 0 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/

-verbální: úroveň 0 měs

Motorika

-jemná motorika:úroveň odpovídá 22 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Otevře dveře na kliku.

-hrubá motorika:úroveň odpovídá 26 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Přednostně užívá jednu ruku.

-Grafomotorika a kresba:/roveň odpovídá 0 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.

Sebeobsluha

-stravování a srolování:úroveň odpovídá cca 16 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně / .Začíná jíst lžící.

-oblékání:úroveň odpovídá 24 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.
Rozezne zip.

-umývání:úroveň odpovídá 38 měs.Učí se čistit si zuby.

-používání WC:úroveň odpovídá cca 18 měs.V zásadě používá WC,když je pravidelně vysazováno.

Vnímání

-zrakové:úroveň odpovídá cca 4 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.Natahuje se po blízkých předmětech.

-sluchové:úroveň odpovídá cca 6 měs./ jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/Naslouchá hudbě a hlasové intonaci.

-taktilní: úroveň odpovídá 24 měs.Diferencionálně reaguje na dotyk různými předměty.

Abstraktně vizuální myšlení

/roveň odpovídá cca 14 měs./jsou naznačeny i některé dovednosti z vyšší úrovně/.

Chápe účelové spojení dvou předmětů.

Aktuálně je psychomotorický vývoj nerovnoměrně rozložený, při chronologickém věku 6 roků a 4 měsíce dosahuje mentální úrovně 1 r 6 m, což odpovídá pásmu těžké mentální retardace. Celkově došlo k regresi ve vývoji, výrazně zhoršena zejména v oblasti sociálního vývoje,sociální imitace,hrubé motoriky,grafomotoriky. Mírné zlepšení lze konstatovat v oblasti sebeobsluhy.

3.5 Individuální vzdělávací plán

Jméno žáka: A. **Bydliště:** Velká Kraš

Datum narození:

Školní rok: 2011/2012

1. Závěry speciálně pedagogického vyšetření

Vyšetření dne: 2.12.2010 SPC pro MP – zpráva ze speciálně speciálněpedagogického vyšetření:

V prostředí herny se adaptoval velmi rychle. Hra má destruktivní charakter (rozhazuje hračky kolem sebe) jezdí mechanicky s autem, válí se po podlaze, na řízenou hru nereaguje. Kontakt nenavazuje, nemluví, vydává zvuky (podobné broukání). Projevy hyperaktivity, k okolí lhostejný.

Screening autismu: Má zvláštní, situaci nepřiměřený výraz obličeje. Domlouvá se vedením těla dospělého. Předměty používá stále stejným neúčelným způsobem. Má stereotypní pohyby rukou i celého těla. Má sklon ubližovat druhým. Činnosti nenapodobuje, oční kontakt nenavazuje, na úsměv nereaguje. Nesnaží se sdílet pozornost. Druhého neutiší, chybí schopnost empatie. Nehraje napodobivé ani fantazijní hry.

CHAT: Neplní ani jednu z 5 klíčových položek dotazníku, chybí protodeklarativní chování, monitorování pohledu, symbolická hra.

CARS (posuzovací škála autismu) Nejvíce skóruje v oblastech I. Vztah k lidem – odmítá sociální kontakt, IV. Motorika – stereotypní pohyby, V. Používání předmětů, hra – manipulativní chování, fascinace, chybí symbolická a fantazijní hra, XI. Verbální komunikace – opožděný vývoj řeči, XII. Neverbální komunikace – chybí oční kontakt, sdílená pozornost, ukazování

2. Učební dokumenty:

ŠVP pro předškolní vzdělávání

3. Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické péče:

Chlapec je druhým rokem vzděláván formou individuální integrace v mateřské škole. Obsah vzdělávání dle Školního vzdělávacího programu pro předškolní výchovu a IVP. Speciálně pedagogická a psychologická péče: individuální přístup za dopomoci pedagoga-asistenta, nezbytné kompenzační pomůcky, vybavení krabicemi s několika přihrádkami.

4. Údaje o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, volba pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení.

Cílem vzdělávání dítěte je osvojování a poznávání nových poznatků v kolektivu zdravých dětí. Cílem je komplexní rozvíjení osobnosti žáka podle individuálního vzdělávacího plánu (viz. níže). Cíle vzdělávání mohou být individuálně upravovány, aby se v průběhu školního roku lépe přizpůsobily potřebám dítěte.

5. Spolupráce se zákonnými zástupci:

předávání informací rodičům denně o průběhu aktivit dítěte ve školce, přijímání doporučení a rad ze strany rodičů. Společná domluva o postupu péče o dítě.

6.Další důležité informace:

jednotlivé denní zapojení a činnosti dítěte se zapisují v třídní knize II. oddělení

Denní režim:

8:00 – 8:30 pohybové chvílky, rozcvička, hygiena

8:30 – 9:00 dopolední svačina

9:00 - 9:45 řízená činnost

9:45 - 10:00 příprava na pobyt venku

10:00 - 11:30 pobyt venku

11:30 - 12:00 hygiena, oběd

12:00 odchod domů

Základní podklady pro vytvoření IVP,

- kvality – úspěšné položky, potřeby – A. se pohybuje bez pomoci . Rozumí pojmu „pojď, vstaň, nechej to, posad’ se“. Reaguje na jednoduché povely.
- nejlepší podmínky pro učení – vytvoření koutku pro A. v samostatné třídě pro individuální práci, vytvořeny nástěnky se zástupnými předměty, vytvořeny strukturované krabice z omyvatelného materiálu, vytvořeny kartičky s nafocenými reálnými předměty, s kterými se A. denodenně setkává
- nejlepší způsob předkládání nových poznatků, návyků, dovedností – metodika práce dle strukturovaného učení
- nejefektivnější způsob vytváření odpovědí na způsoby práce při zachování komunikativnosti zda dítě souhlasí, nesouhlasí (spokojenost – nespokojenost)

- speciální potřeby, které to dítě má , pro vytvoření vhodných podmínek k učení – (úpravy prostředí, četnost opakování, fyz.podmínky (teplo, světlo, hluk), vztahy s rodiči, častý fyz. kontakt (pohlazení, chycení za ruku, obejmutí, pochování v náruči)

Závěr šetření

Cílem kazuistické studie bylo zdokumentovat verbální a neverbální komunikaci u chlapce s dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Na základě vlastního pozorování, jsem si ověřila, jak je důležité nalézt správný způsob komunikace.

Z výsledků kazuistiky je zřejmé, že u A. došlo jen k mírnému zlepšení v komunikaci. Ne však na úrovni používání komunikace, ale jen její porozumění. A. s námi verbálně komunikovat nezačal, ani když jsme s ním zkoušeli komunikační systémy jako byl komunikační systém VOKS, piktogramy a strukturované učení. U systému VOKS jsme se domnívali, že se naučí tímto způsobem komunikovat, ale šlo u něj jen o lákavou touhu po odměně, nechápal proč by měl komunikovat. Bohužel jakékoli nové učení u něj vyvolávalo pouze nelibost v chování a někdy až agresi.

Pokrok u něj nastal v tom, že začal reagovat na naše pokyny, což nám trochu usnadnilo práci s ním. Pokud byl v dobré náladě tak si dokázal ukázat na to co chtěl a dovedl nás na to místo.

U A. se zlepšila úroveň sociální interakce s okolím. V současné době vydrží krátký oční kontakt a také reaguje na své jméno a dokáže reagovat na základní verbální pokyny jako je „Stůj, Pojď sem...“

Komunikovat se ale žádným testovaným komunikačním systémem nenaučil. Budeme věřit se to podaří speciálním pedagogům ve speciální základní škole, do které A. nastoupí.

ZÁVĚR

Pervazivní vývojové poruchy jsou závažným postižením, které zasahují celou osobnost. Přes velkou rozmanitost projevů autistického spektra k hlavním problémům patří problémy komunikace. Děti s autismem nemají vrozenou potřebu komunikovat, nechápou že komunikací mohou ovlivnit své okolí. Při výuce učíme nejen jak, ale také proč komunikovat a snažíme se nalézt vhodnou formu komunikace.

Ve své práci jsem se zabývala tématem verbální a neverbální komunikace a chtěla jsem blíže popsat komunikační systémy, které jsou vhodné pro autistické děti. Velmi důležitý je správný výběr systému a v neposlední řadě také zkušenosti a trpělivost pedagoga. V dnešní době existuje celá řada komunikačních systémů ať už jde o systémy vizuální, grafické také existuje celá řada technických pomůcek, které nám komunikaci mohou usnadnit.

Podnět ke psaní této práce u mě vyvolalo to, že se v naší rodině objevil chlapec s poruchou autistického spektra a protože vůbec nekomunikoval, začala jsem se o toto téma blíže zajímat a chtěla jsem pro něj najít vhodný způsob komunikace. Do výuky se zapojila také rodina, ale přes všechny naše snahy se žádný komunikační systém neujal. Úspěch jsme zaznamenali hlavně v porozumění pokynům a také trochu v sociálních vztazích. Věřím, že v budoucnu A. nalezne komunikační systém, který mu otevře novou cestu.

Seznam literatury

1. CLARQ, Hilde de. *Mami je to člověk nebo zvíře?* vyd.2. Praha : Portal, 2011. 104 s.
2. ČADILOVÁ, Libuše, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*, Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5
3. GILBERG, Ch., Peeters, T. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty*. Praha : Portal, 1998. 122 s.
4. HRDLIČKA, Michal ; KOMÁREK, Vladimír . *Dětský autismus : přehled současných poznatků*. vyd.1. Praha : Portal, s.r.o., 2004. 206 s.
5. JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*, Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5186-7
6. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I.: Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha IPPP ČR, 1999
7. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II.: Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000
8. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus III.: Problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000
9. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus : pětidílný sborník*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Praha, 1999. 36 s.
10. KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém-voks*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického-poradenství ČR: Praha 2006
11. KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. tech-market. Praha 4 : Tech-market, 1996. 80 s.
12. KUBOVÁ, Libuše. *Piktogramy : metodická příručka*. tech-market. Praha 4 : Tech-market, 1997. 56 s.

13. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portal, 2002. 191 s.
14. LUDÍKOVÁ, L. a kol., *Základy speciální pedagogiky*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1479-1
15. MKN-10 Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - Deseátá divize, vyd. 2., Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky v Praze 1993
16. SCHOPLER, Eric a kol., *Výukové aktivity pro děti s autismem* Praha: 2000, Nakladatelství Modrý klíč, 261 s. ISBN 80-902494-3-4
17. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portal, s.r.o., 2006. 453 s.

Internetové adresy:

ABZ slovník cizích slov [online]. [cit. 2008-08-22]. Dostupný na WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/makaton>

Alternativní komunikace, Metody a postupy AAK [online]. [2009.2011] Dostupné na WWW: <http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-metody-a-postupy-aak-7>

SPC pro děti s vadami řeči, Semináře a kurzy [online]. [2013]. Dostupný na www: <http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-seminare-kurzy-3>

Metodický portál RVP, Pedagogický lexikon. [online]. [cit. 2011-07-28] <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/>

Kurz AAK a nácvik gest jazykového programu Makaton [online]. [2011]. <http://www.vas-msk.cz/kurz-aak-a-nacvik-gest-jazykového-programu-makaton-vzdelavani#content>

Petit. [online]. [2013]. Dostupný na WWW: <http://www.petit-os.cz>

Seznam příloh:

Příloha č.1 Komunikační systém MAKATON-znaky

Příloha č.2 Strukturované učení-komunikace

Příloha č.3 Komunikační systém makaton-znaky,symboly

Příloha č.4 Tvoření vět pomocí symbolů Bliss

Příloha č.5 Komunikační systém s piktogramy

Příloha č.6 Komunikace-receptivní,expresivní řeč-tabulky

Příloha č.7 Komunikační systém VOKS

Příloha č.8 Fotografie A. pomůcek

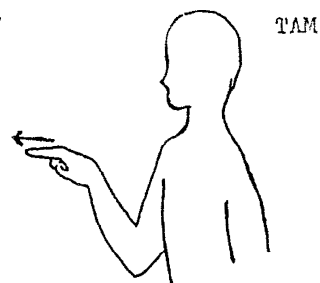
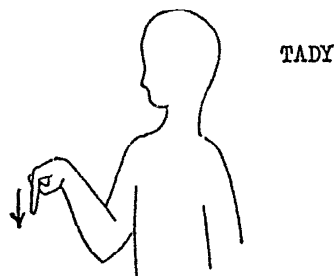
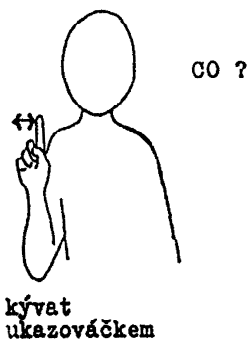
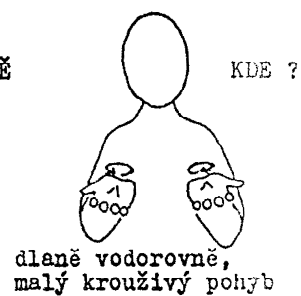
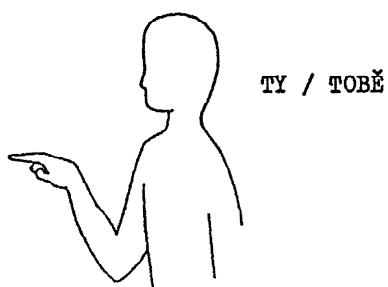
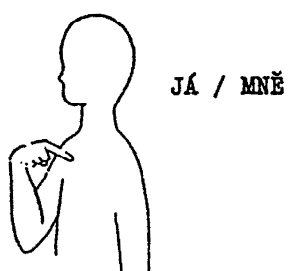
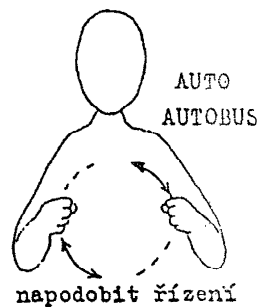
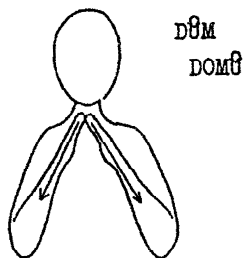
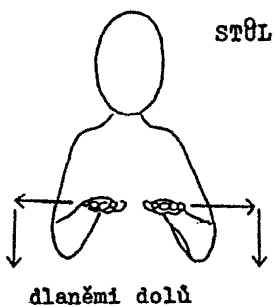
Příloha č.9 Diagnostický list dítěte

ANOTACE

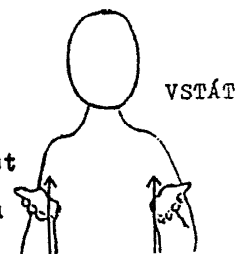
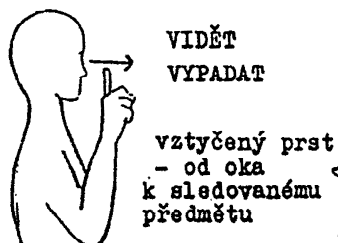
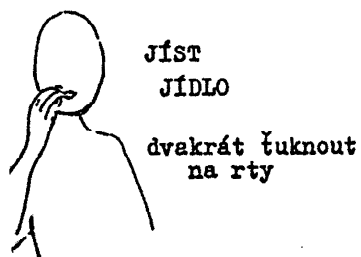
| | |
|--------------------------|---------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Marcela Švajková |
| Katedra: | Speciální pedagogiky |
| Vedoucí práce: | Doc.Mgr.Kateřina Vitásková,Ph.D |
| Rok obhajoby: | 2013 |

| | |
|------------------------------------|--|
| Název práce: | Verbální a neverbální komunikace dítěte s pervazivní vývojovou poruchou |
| Název v angličtině: | Verbal and nonverbal communication of children with pervazive developmental disorder |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá verbální a neverbální komunikací u dětí s PAS. Stěžejní náplní práce je zaměření na augmentativní a alternativní komunikaci. Praktická část se věnuje autistickému chlapci, na kterém jsme testovali alternativní způsoby komunikace. |
| Klíčová slova: | pervazivní vývojová porucha, augmentativní a alternativní komunikace, MAKATON, Bliss, piktogramy, VOKS, strukturované učení |
| Anotace v angličtině: | This thesis deals with verbal and nonverbal communication in children with ASD. The fundamental job is to focus on augmentative and alternative communication. The practical part deals with autistic boys, on which we tested alternative methods of communication. |
| Klíčová slova v angličtině: | pervasive developmental disorder, augmentative and alternative communication, MAKATON, Bliss, pictograms, VOKS, structured learning |
| Přílohy vázané v práci: | |
| Rozsah práce: | 50 |
| Jazyk práce: | Český jazyk |

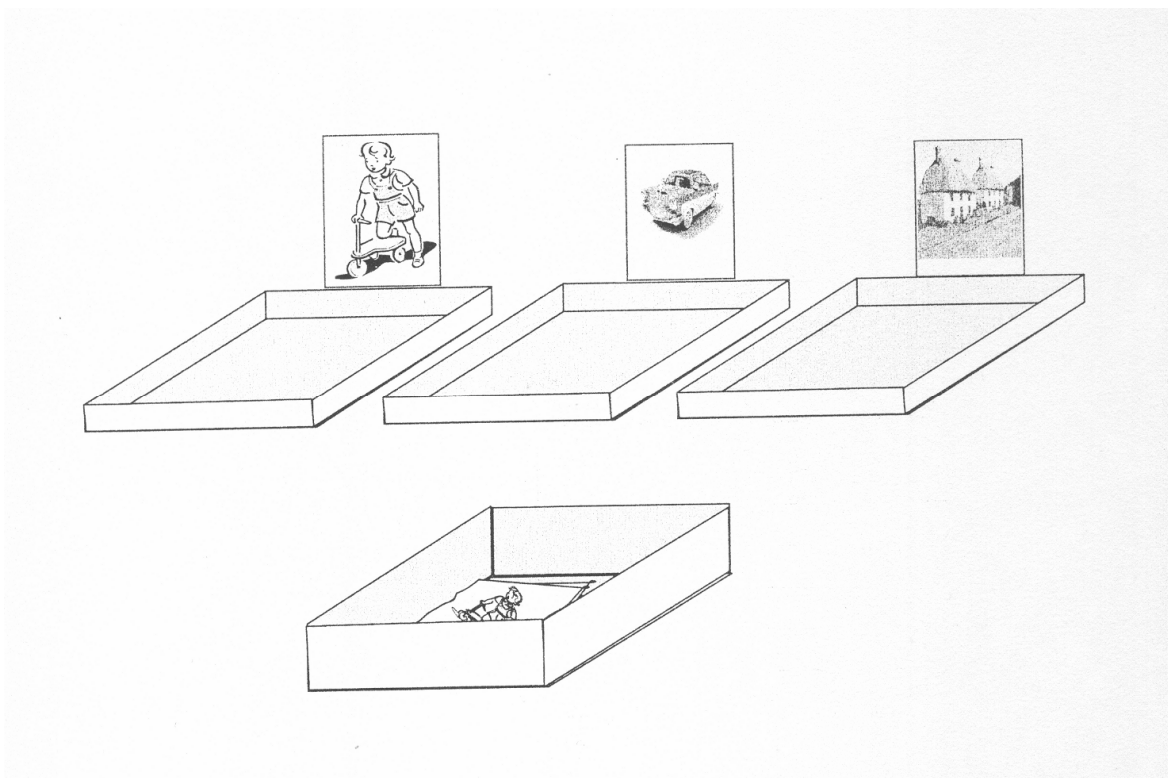
Příloha č.1 (Kubová,1996,str.45)

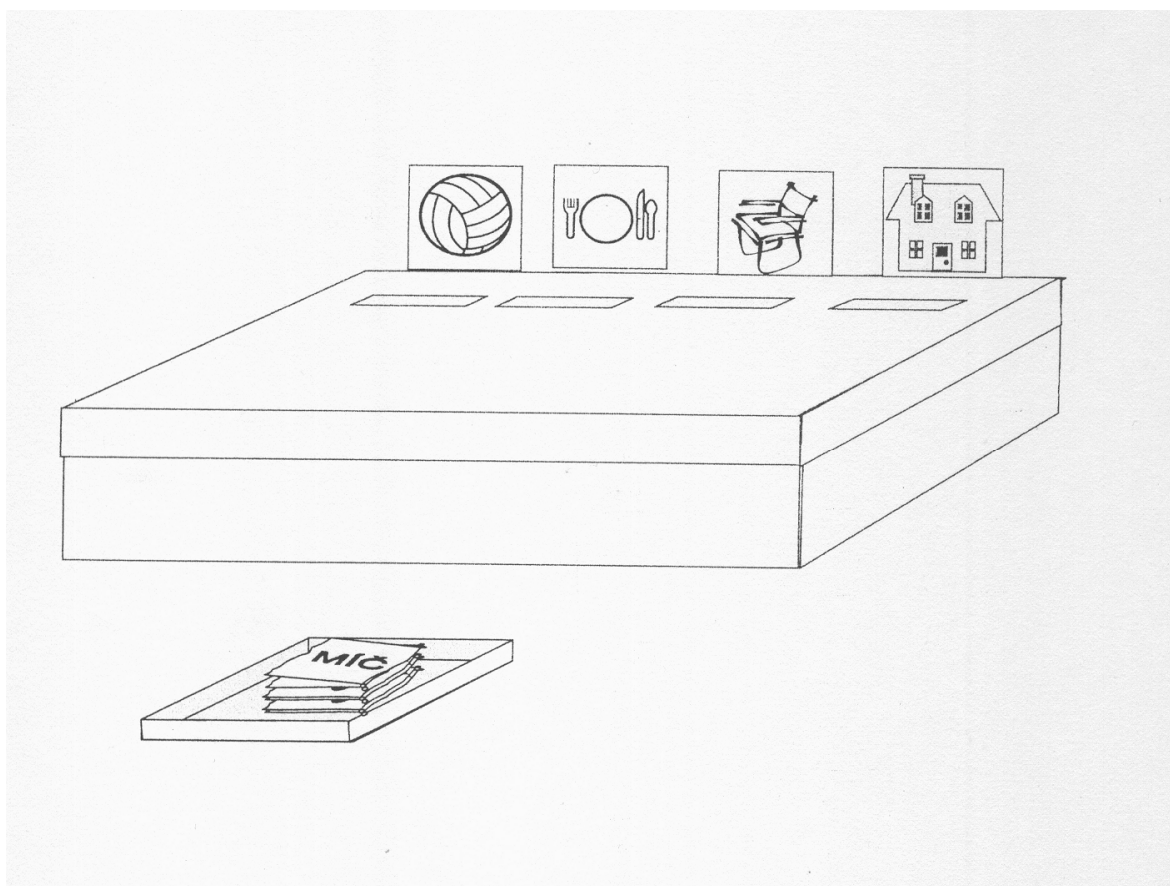


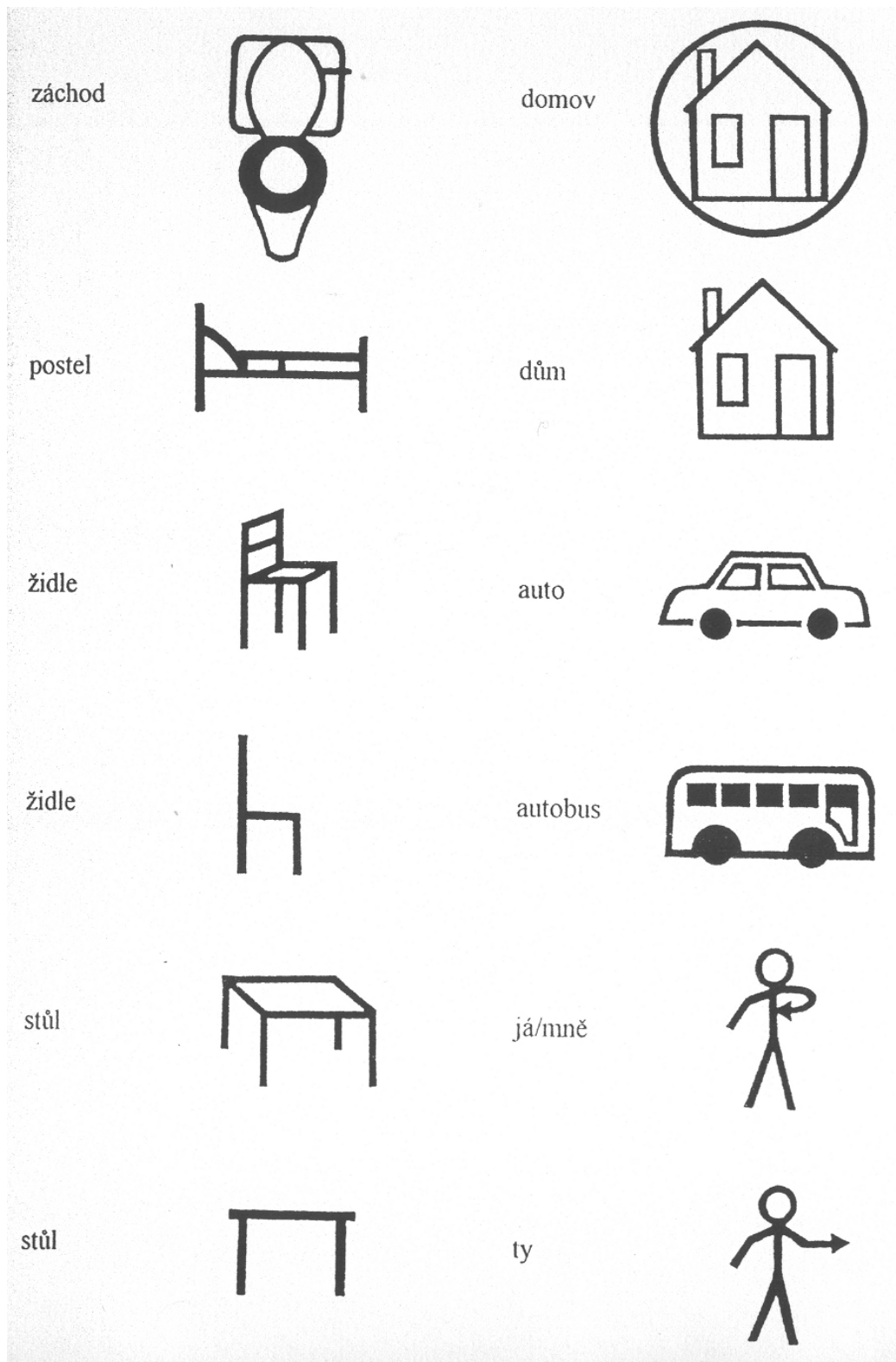
SPÁT + PÍT - viz str. 5



Příloha č.2a (Degrieck,2006,str.77a 82)





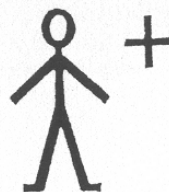


Příloha č.3b

matka/
maminka



zdravotní
sestra



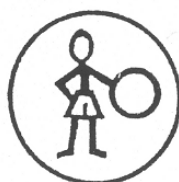
otec/
tatínek



lékař



bratr (1)
(počáteční
písmeno jména
uved'te
do kroužku



nápoj



bratr (2)



hrnek



sestra (1)
(počáteční
písmeno jména
uved'te
do kroužku



sušenka



sestra (2)



večeře



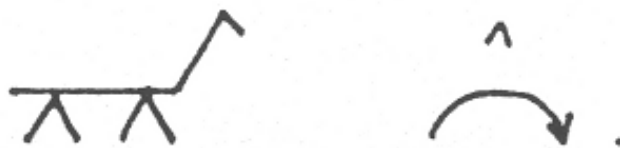
Muž se dívá na televizi



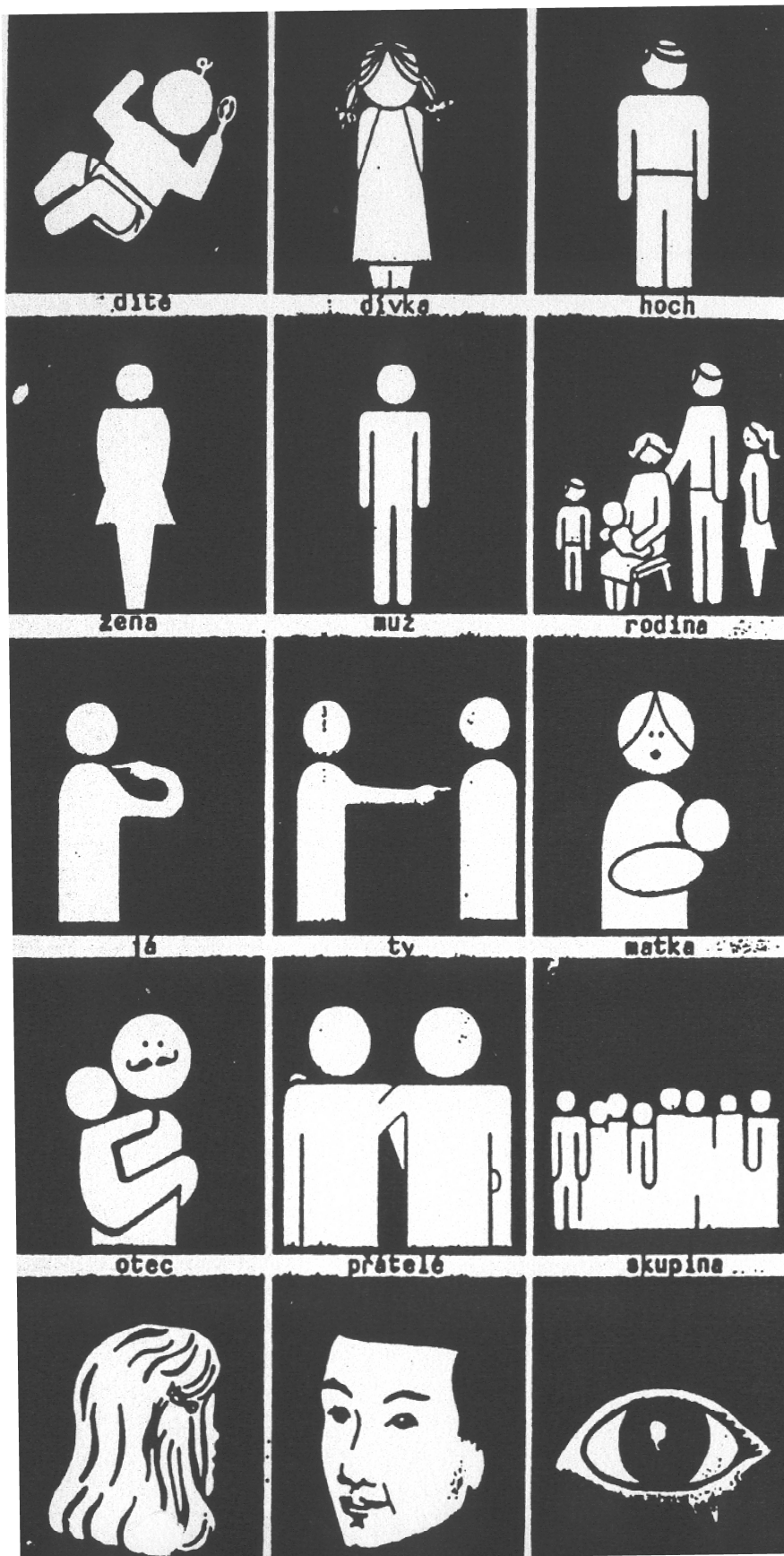
Holčička jde domů



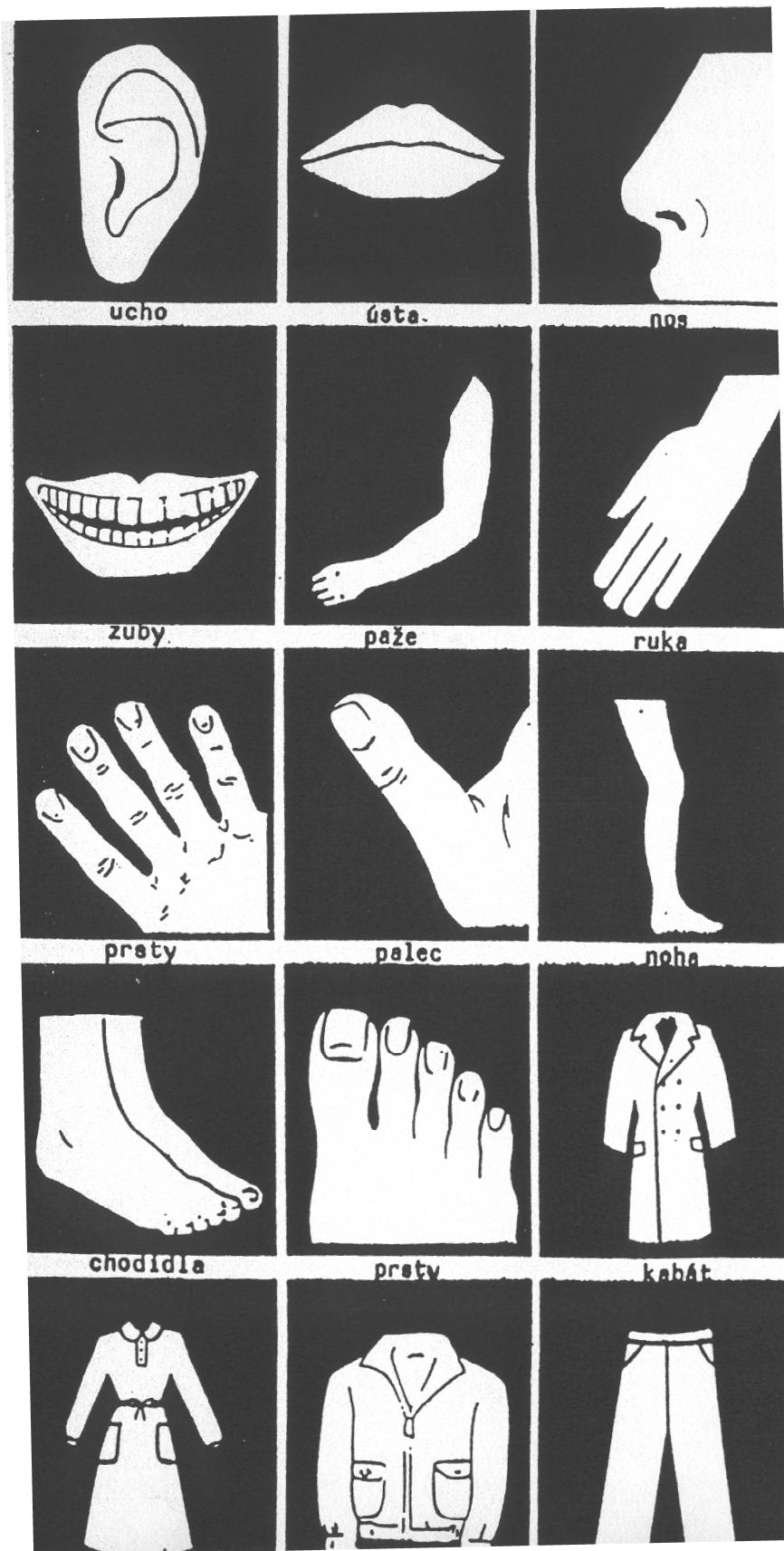
Kůň skáče



Příloha č.5a (Kubová,1996.59-61 s.)



Příloha č.5b



Příloha č.6a (Čadilová,2007,str.12-16)

| KOMUNIKACE - RECEPTIVNÍ ŘEČ | | | | |
|-----------------------------|-----|---|-----------|--|
| Věk | | Dovednost | Hodnocení | |
| 8-12 měsíců | 1 | Na slovní pokyn a gesto „paci, paci“ reaguje | | |
| | 2 | Na slovní pokyn a gesto „pá, pá“ reaguje | | |
| | 3 | Reaguje na gesto natažené ruky a na vyzvání „Dej mi!“ | | |
| | 4 | Pozoruje to, co se mu ukazuje | | |
| 12-18 měsíců | 5 | Pouze na slovní pokyn „paci, paci“ reaguje | | |
| | 6 | Na své jméno reaguje pohledem | | |
| | 7 | Reaguje na slovní pokyn „Dej mi!“ | | |
| | 8 | Pouze na slovní pokyn „pá, pá“ reaguje | | |
| | *9 | Rozeznává některé předměty (např. míč, auto apod.) | | |
| | *10 | Reaguje na negativní informace (např. „Nedělej to !“, „Nesahej na to!“ apod.) | | |
| | 11 | Vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty (např. „Pojď sem.“, „Sedni si.“ apod.) | | |
| | 12 | Poznává některé pojmenované části těla (např. oči, pusa, nos apod.) | | |
| | 13 | Na požádání ukáže na známé osoby a zvířata (např. máma, táta, pes apod.) | | |
| | 14 | Splní jednoduchý verbální pokyn bez gesta (např. „Pojď ke mně!“, „Sedni si.“ apod.) | | |
| | 15 | Otočí hlavu, když se ho zeptají: „Kde je...?“ | | |
| | 16 | Na výzvu ukáže tři pojmenované části těla | | |
| 18-24 měsíců | 17 | Ukáže na známé pojmenované obrázky | | |
| | 18 | Vyhoví jednoduchým pokynům nebo větám, které obsahují jeden klíčový výraz (stále se ještě může zmýlit, když se změní kontext, např. „Uklid' si tu hračku!“ apod.) | | |
| | 19 | Začíná rozumět slovům ano – ne | | |
| | 20 | Reaguje na otázku „Kde?“, ne nezbytně slovem | | |
| | *21 | Chápe význam vlastnictví (např. donese tátovi boty, mamince kabelku, sestře panenku apod.) | | |
| | *22 | Ukáže nebo podá pojmenované obrázky či fotky | | |
| 24-36 měsíců (3. rok) | 23 | Na požádání podá předměty denní potřeby, se kterými má každodenní zkušenost | | |
| | 24 | Spojuje jednotlivá slova do významových kategorií (např. jídlo, oblečení apod.) | | |
| | 25 | Receptivně rozliší malý – velký | | |
| | 26 | Podá obrázky znázorňující činnost, se kterou má každodenní zkušenost (alespoň 1 ze 3) | | |

Příloha č.6b

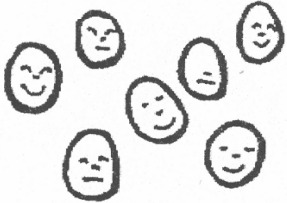


| | | | | | |
|--------------------------|--|---|--|--|--|
| 24-36 měsíců (3. rok) | 27 | Porozumí větám, které obsahují jen jeden pokyn (přesně vykoná: např. „Uklid si boty.“, „Obleč si tričko.“, „Přines knihu.“ apod.) | | | |
| | *28 | Rozliší receptivně pohlaví | | | |
| | 29 | Ukáže na pojmenovaná zvířata (6) | | | |
| | 30 | Chápe kategorie: „ve“, „na“, „do“ v kontextech (např. „Dej kostku do krabice.“) | | | |
| | 31 | Receptivně identifikuje základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník) | | | |
| | *32 | Umí receptivně napočítat dva předměty | | | |
| | 33 | Naslouchá vysvětlením proč a jak | | | |
| 36-48 měsíců (4. rok) | 34 | Provede jednoduchý dvoustupňový pokyn (např. „Sedni si a jez.“ apod.) | | | |
| | 35 | Určí větší předmět ze dvou ukázaných | | | |
| | 36 | Rozumí delším větám, v nichž je pouze jeden pokyn (např. „Půjdeme ven, obleč si kabát.“ apod.) | | | |
| | 37 | Receptivně rozlišuje barvy (např. „Podej červený míč.“ apod.) | | | |
| | 38 | Rozumí funkčním spojením (např. „Co si oblékáš?“, „Co jíme?“ apod.) – možno ukazovat na obrázcích | | | |
| | 39 | Splní dva časově související pokyny „nejprve... pak“ apod.) | | | |
| | 40 | Chápe otázky, ve kterých je možnost výběru („Chceš to nebo to...?“) | | | |
| | *41 | Umí receptivně napočítat tři předměty | | | |
| 48-60 měsíců (5. rok) | 42 | Chápe kategorie „za, vedle, mezi, u“ apod. v kontextu (např. „Dej červené auto mezi žluté a modré!“) | | | |
| | *43 | Rozumí výrazu „stejný“ (předměty) | | | |
| | *44 | Rozumí výrazu „jiný“ (předměty) | | | |
| | *45 | Chápe vztah menší – větší | | | |
| | *46 | Chápe pojmy včera, dnes a zítra | | | |
| | *47 | Rozezná lidi podle pohlaví | | | |
| | 48 | Rozezná, co je stejné na obrázku | | | |
| | 49 | Rozezná, co je jiné na obrázku | | | |
| | 50 | Chápe otázku „Který?“ | | | |
| | *51 | Rozumí žertu, humoru | | | |
| | *52 | Receptivně pozná některé číslice | | | |
| *53 | Receptivně pozná některá velká tiskací písmena | | | | |
| 60-72 měsíců (6. rok) | 54 | Rozumí krátkým pohádkám nebo příběhům | | | |
| | *55 | Rozumí nepřímé otázce (např. „Mohl bys mi podat?“ apod.) | | | |
| 72-84 měsíců (7. rok) | *56 | Rozumí přirovnáním, nechápe je doslovně | | | |
| | *57 | Na základě přečteného textu splní zadaný úkol | | | |

Příloha č. 6c

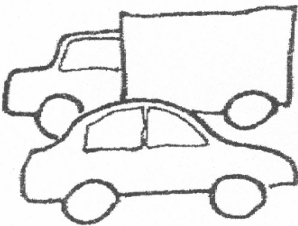
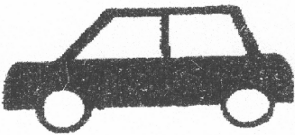
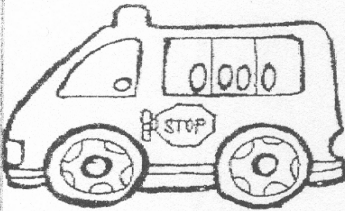
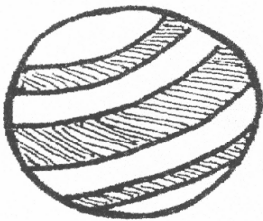
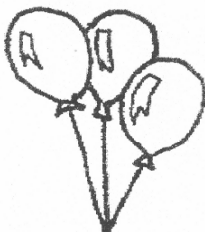
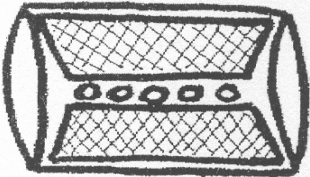
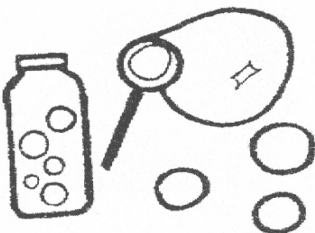
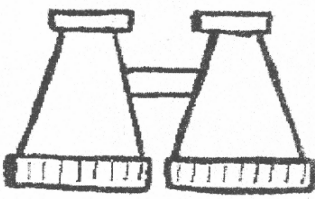
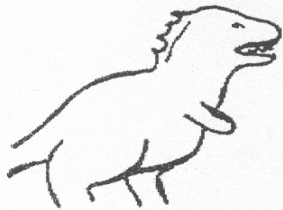

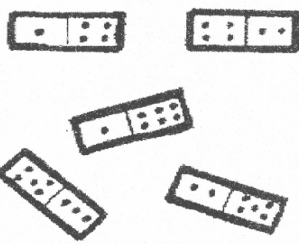
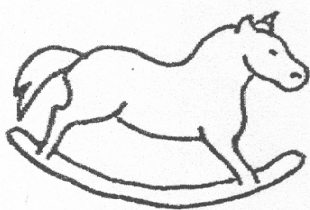
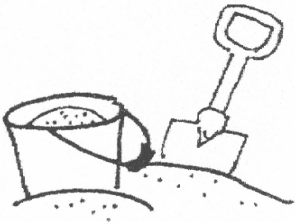
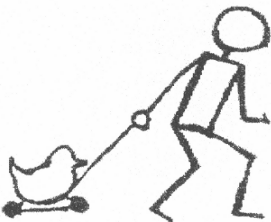
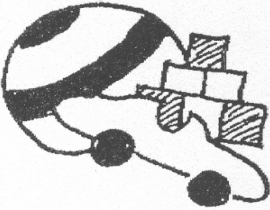
| KOMUNIKACE - EXPRESIVNÍ ŘEČ - verbální vyjadřování | | | | | |
|--|-----|--|-----------|--|--|
| Věk | | Dovednost | Hodnocení | | |
| do 6 měsíců | 1 | Vokalizuje | | | |
| | 2 | Jednu slabiku žvatlá řetězově – „da-da-da“ | | | |
| | 3 | Kombinuje zvuky z několika hlásek – „da-ma-ba“ (žvatlá) | | | |
| 6-12 měsíců | 4 | Opakuje zvuky a jednotlivá slova | | | |
| | 5 | Používá pozdrav („pá, pá“) | | | |
| | 6 | Žvatlá ve stylu vyprávění | | | |
| | 7 | Spojuje první slova s osobou nebo věcí | | | |
| 12-18 měsíců | 8 | Na požádání produkuje zvuky zvířat | | | |
| | 9 | Používá svůj žargon | | | |
| | 10 | Vyjadřuje přání jedním slovem (např. „Pá“, „Ham“ apod.) | | | |
| | 11 | Používá různá slova, ne vždy správně (rozšířené používání významu slov, např. slovo „táta“ používá pro všechny muže apod.) | | | |
| | 12 | Odpovídá na otázky: „Co je to?“ | | | |
| | 13 | Odpovídá na otázky: „Kdo je to?“ | | | |
| 18-24 měsíců | 14 | Začíná používat věty ze dvou slov (např. „Jet auto“, „Máma jít“ apod.) | | | |
| | 15 | Klade otázky: „Co je to?“ | | | |
| | *16 | Používá 6 - 20 slov ve správném kontextu | | | |
| | 17 | Používá slovo „to“ (místo aby pojmenoval požadovaný předmět), které doprovází gestem | | | |
| | *18 | Používá záporné věty, např. „Nechci“, „Nepůjdu“ apod. ne vždy ve správném kontextu | | | |
| | *19 | Vysloví žádost o pomoc (nemusí nutně použít slovo „pomoc“) | | | |
| | *20 | Používá k označení vlastnictví ve většině případů zájmena „můj, moje“ | | | |
| | 21 | Používá fráze ze dvou slov (Např. na otázku: „Chceš nějaký džus?“ odpoví: „Chceš džus?“ apod.) | | | |
| | 22 | Na sebe poukazuje svým jménem, používá 2. nebo 3. osobu čísla jednotného | | | |
| | 23 | Je schopné zachovat téma rozhovoru v kontextu jednoduché vztahové hry, neodbíhá od tématu (např. hra s autíčky, stavění kostek, prohlížení knížky apod.) | | | |
| 24-36 měsíců (3. rok) | 24 | Tvoří jednoduché otázky (např. „Kde je táta?“; „Jít pá?“ apod.) | | | |
| | 25 | Zná několik rýmů dětských říkanek | | | |

Příloha č. 6d

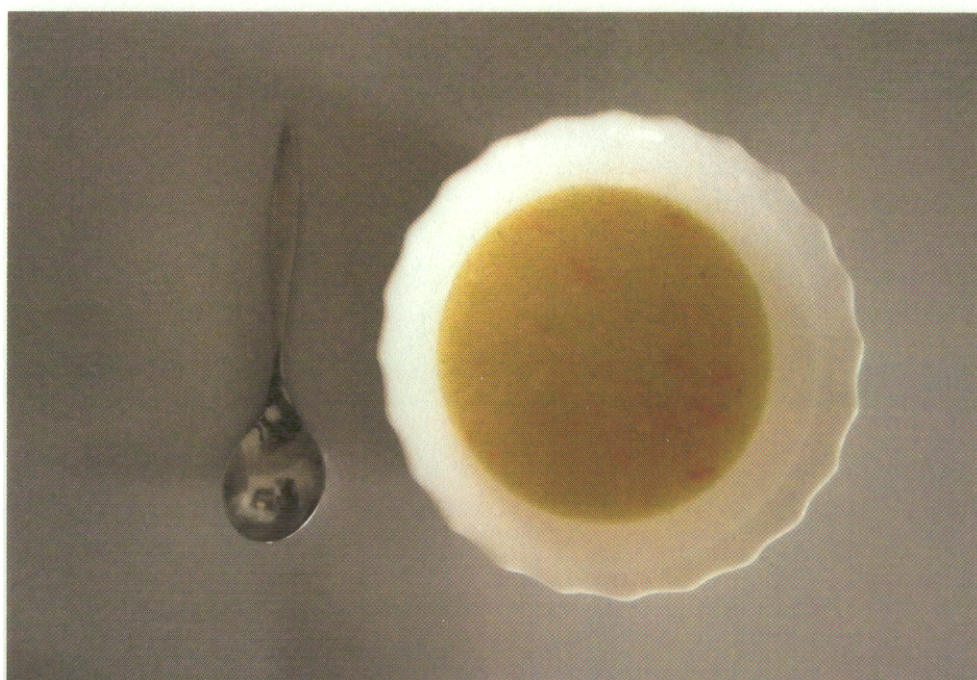
| | | | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|--|
| 24-36 měsíců (3. rok) | 26 | K vyjádření myšlenky používá jednoduché dvou až tříslavné věty (např. „Víc už není.“; „Už je pryč.“ apod.) | | | |
| | *27 | Správně používá slovo „ano“ a „ne“ | | | |
| | 28 | Odpoví na otázku: „Jak se jmenuješ?“ | | | |
| | 29 | Pojmenuje věci a osoby na obrázku | | | |
| | 30 | Používá kombinaci podstatné jméno a sloveso | | | |
| | 31 | Vyslovuje negativní výroky ve správném kontextu, např. „Nepůjdu tam.“; „Nechci to dělat.“ apod. | | | |
| | *32 | Používá množné číslo | | | |
| | *33 | Skloňuje podstatná jména | | | |
| | 34 | Vypráví podle obrázku s návodnými otázkami | | | |
| | *35 | Začíná používat zájmena | | | |
| | 36 | Pojmenuje základní geometrické tvary | | | |
| | 36-48 měsíců (4. rok) | *37 | Hlasitě počítá, nemusí zachovat číselnou řadu | | |
| 38 | | Expresivně rozlišuje malý – velký | | | |
| 39 | | Komplexně popíše jednoduchý obrázek (např. „Půjdeme do obchodu.“ apod.) | | | |
| 40 | | Klade otázky: „Proč?“ | | | |
| *41 | | Je schopno strukturované konverzace | | | |
| 42 | | Používá kombinaci podstatné jméno a přídavné jméno | | | |
| 43 | | Mluví o sobě s použitím zájmen „já“, „mne“ | | | |
| 44 | | Pojmenuje základní barvy | | | |
| *45 | | Předá krátký vzkaz | | | |
| *46 | | Napočítá určitý počet předmětů (do 3) | | | |
| 48-60 měsíců (5. rok) | *47 | Pojmenuje správně své pohlaví | | | |
| | *48 | Časuje slovesa | | | |
| | 49 | Na vyzvání řekne celé své jméno | | | |
| | 50 | Správně používá předložky na určení místa: „na, pod, v...“ | | | |
| | 51 | Mluví ve větách, zpravidla používá 4–5 slov | | | |
| | 52 | Odpoví na otázky týkající se času (např. „Kdy snídáš?“; „Kdy jdeš spát?“ apod.) | | | |
| | *53 | Částečně kontroluje rychlost řeči a hlasitost podle toho, co chce zdůraznit | | | |
| | 54 | Na požádání sděluje události, které se staly v minulosti | | | |
| | 55 | Průběžně klade otázky „kdy“, „jak“ a „proč“ | | | |
| | 56 | Spontánně vypráví podle obrázku | | | |
| *57 | Správně používá budoucí čas | | | | |
| 58 | Poslouchá příběhy, pohádky, je schopen interpretace, která může být nepřesná | | | | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>DĚTI</p>  | <p>DÍTĚ</p>  | <p>DÍVKA</p>  |
| <p>DÍVKA</p>  | <p>DOSPĚLÍ</p>  | <p>CHLAPEC</p>  |
| <p>JÁ</p>  | <p>KAMARÁD</p>  | <p>KOLEKTIV</p>  |
| <p>LIDÉ</p>  | <p>MIMINKO</p>  | <p>MLADÍK</p>  |
| <p>MOJE</p>  | <p>MUŽ</p>  | <p>MUŽ</p>  |

Příloha č. 7b (Knapcová,2006)

| | | |
|--|---|--|
| <p>AUTÍČKA</p>  | <p>AUTO</p>  | <p>AUTOBUS</p>  |
| <p>BALÓN</p>  | <p>BALONKY</p>  | <p>BLIKAČKA</p>  |
| <p>BUBLIFUK</p>  | <p>DALEKOHLED</p>  | <p>DINOSAURUS</p>  |
| <p>DOMĚČEK PRO PANENKY</p>  | <p>DOMINO</p>  | <p>HOUPACÍ KONÍK</p>  |
| <p>HRAČKY NA PÍSEK</p>  | <p>HRAČKY NA PROVÁZKU</p>  | <p>HRAČKY</p>  |

Příloha č. 8



DIAGNOSTICKÝ LIST DÍTĚTE za období 2011-2012

Jméno: Alexandr

Dat. naroz.:

Diagnóza: autismus

Škol. rok: 2011/2012

Diagnostika rodiny: úplná rodina

Spolupráce s rodinou: ano

1. Dítě a jeho tělo

- **Hrubá motorika:** úroveň základních pohybových dovedností – chůze, poskoky, *vydrží sedět 5 minut, neběhá koordinovaně, pohyby nepřesné, těkavý, často křečovitý*
- **Jemná motorika:** drží tužku, štětec, nůžky *zájem o malování projevuje jen velmi zřídka, tužku drží občas, nemá správný úchop. Štětcem maluje rád, vydrží poměrně dlouho, ale s nesprávným úchopem*
- **Lateralita:** *jeví se jako pravák,*
- **Sebeobsluha:** *pije z lahve, vezme do ruky rohlík, celozrnný plátek, knedlík – strčí si ho do úst. Sladké mlsky (bonbóny) odmítá, jí jen oplatky. Již se nají lžící, ale jen když jídlo zná a chutná mu. Z počátku protestoval po důsledné péči a přístupu personálu si zvykl sedět a jíst. Ke konci šk. roku opět nejedl. Nepoužívá toaletu ani nočník – odmítá ho. Když je plenka velmi pročuraná - sundá si ji (v případě stolice ne – a ani by to nestihl – je to poznat čichem, takže asistent pedagoga pohotově Sašu přebalí) Ruce si Saša umyje. I sám na pokyn učitelky Dokáže se sám vysléci, při oblékání pomáhá (nastavuje ruce, nohy, nasadí si čepici, rozepne si bundu)*

2. Dítě a jeho psychika

- **Porozumění řeči:** vnímá řeč
- **Diag. artikulace:** hlásky (dy, bo,mn,)
- **Diag. slov. zásoby:** žádná
- **D. gram. pravidel:** žádná
- **D. rozum. vývoje:** žádná
- **Diag. pozornosti:** krátkodobá

Zájem o knihy byl projeven, obrací stránky a prolistovává. Obrázky si neprohlíží, o čtení nejeví zájem (odchází). Je to spíše manipulační činnost. U půlených obrázků není cílené – nedokáže najít druhou polovinu. U krabicového učení dokáže po několika cvičeních sloučit dva předměty. Paměť je krátkodobá. Bez denního opakování stejné činnosti okamžitě zapomene.

3. Dítě a ten druhý

Jak se projevuje v běžných situacích – *občas impulzivní, někdy mazlivý, občas šprýmař – sám se zasměje jemu vtipné situaci*

Jak se chová v náročných situacích – *nervózní, vzteklý, ukřičený až plačtivý*

Jak navazuje kontakty – *strká ruce druhému (učitelkám) pod tričko, mazlí se s dětmi, když má dobrou nálad i s dospělým, přisedne si ke stolečku, obchází*

dítě a dotýká se ho svým tělem

Jak spolupracuje s ostatními – *neumí požádat o pomoc, je samotářský.*

Začíná napodobovat hru dětí a také

začíná hledat jejich společnost (pískoviště)

Jak reaguje na konflikty – *vztek, agresivita, rezignace,*

4. Dítě a společnost

Rozezná-li nežádoucí chování – *nerozezná co se smí x nesmí*

reaguje na zvýšení hlasu -jako negaci

Uplatňuje-li základní společenské návyky – *nekomunikuje,*

Jaký je vztah dítěte k MŠ – *častější příchod ráno s úsměvem, s prostředím*

i s dětmi je již

dobře seznámen, líbí se mu pohybové hry a zpívání – občas se zapojí a je veselý – kolo mlýnský . Při zpěvu s dětmi má radost a poskakuje kolem nás. Pomazlí se nejen s učitelkou, ale válí se i po dětech – většinou stejné děti z velkého oddělení. Mladších dětí si nevšímá.

V případě zájmu o určitou činnost či předmět, vezme Saša učitelku za ruku a odvede na příslušné místo (k houpačce...)

Sašovi je nutné dávat pokyny více s přísností v hlase aby pochopil, uposlechl: Nedělej to !

nesmíš!

Sašo to

mnou

Pojď za

(současně s natažením ruky učitelky k úchopu)

5. Dítě a svět

- **Zná své jméno, příjmení, adresu: *ne***
- **Vyjmenuje členy rodiny: *ne***
- **Základní znalosti o okolním světě: *ne***

Nesplněno, nerozumí, nechápe, není schopen soustředění.

DLOUHODOBÝ PLÁN – priority rozvoje

- orientace v denním režimu
- rozvoj sociálních vztahů ve skupině
- zapojení k učení při řízené činnosti
- motivace k rozvíjení řeči

STŘEDNĚDOBÉ PLÁNY

PLÁN : na 4 měsíce - Zářít až Prosinec

Kontrolní vyšetření: prosinec

Postup a jednotlivé kroky při práci: pomocí strukturovaného učení, krabičky s několika přihrádkami, zvyknout si na krabičky, zvládnout sedět u krabičky a třídit předměty denní potřeby,

Plán:

- napodobování Sašových vokálních zvuků (nechat prostor na to aby napodobil naopak zvuk učitelky)
- houpání s doprovodem (houpy,houpy), jednoduché výrazy, bác,bum, motivovat k realizaci pohybu dle zvuku
- nápodoba tleskání (ne tleskání do dlaní učitelce, ale samostatné tleskání)
- nápodoba zvuku předmětů_tik-tak,bim-bam,tů-tů,ššššš

Sebeobsluha

- vysazovat na nočník v blízkosti toalety
- vzít jídlo do ruky, držet a ukusovat, stravování lžící – nadále procvičovat
- pití z hrnku samostatně
- oblékání-větší spolupráce

Hodnocení: zvládl x nezvládl

PLÁN V DLOUDOBEÉM HORIZONTU NA 7 MĚSÍCŮ

Kontrolní vyšetření daného plánu: březen

Postup a jednotlivé kroky při práci: pomocí strukturovaného učení, krabičky s několika přihrádkami, zvyknout si na krabičky, zvládnout sedět u krabičky a třídit předměty denní potřeby

1. Dítě a jeho tělo

- **Hrubá motorika:** zdokonalit koordinaci pohybů při cvičení
umět ukázat jednotlivé části těla na svém těle
- **Jemná motorika:** zdokonalovat držení psacího náčiní
- **Grafomotorika:** šnek, uzavřený kruh, rovné čáry
- **Sebeobsluha:** zvládat a zdokonalovat základy sebeobsluhy
umět se čistě najíst lžící

Písemné hodnocení :

2. Dítě a jeho psychika

- **Řeč:** gymnastika mluvidel
dechová a artikulační cvičení
napodobování zvuků zvířat a zvuků z okolí
návčik a zdokonalování výslovnosti hlásek
- **Rozumový vývoj:** podněcovat zájem o knihy a obrázky (vydržet u nich)
nacházet a třídit předměty podle společných znaků (barva, tvar,
auta, rostliny ...)
skládání půlených obrázků- cíleně
skládání jednoduchého puzzle

Písemné hodnocení :

3. Dítě a ten druhý

- Umět se dohodnout s ostatními (i gesty) při hře o hračku
- Umět vyhledat pomoc u učitelky i kamaráda, ne přitáhnoutím za ruku,

ale ukázáním rukou, či na příslušný obrázek

Písemné hodnocení :

4. Dítě a společnost

- Zacházet šetrně s hračkami, knížkami
- Umět pochopit co se smí a co se nesmí

Písemné hodnocení :

5. Dítě a svět

- Mít základní poznatky o sobě, rodině, přírodě

Písemné hodnocení :

PLÁN V DLOUDOBÉM HORIZONTU NA 10 MĚSÍCŮ

Kontrolní vyšetření daného plánu: červen

1.Dítě a jeho tělo

- **Hrubá motorika:** zdokonalit koordinaci pohybů při cvičení
umět ukázat jednotlivé části těla na svém těle a na obrázku
- **Jemná motorika:** zdokonalovat držení psacího náčiní
- **Grafomotorika:** šnek, uzavřený kruh, rovná čára
- **Sebeobsluha:** zvládat a zdokonalovat základy sebeobsluhy
umět se čistě najíst lžící

Písemné hodnocení:

2.Dítě a jeho psychika

- **Řeč:** gymnastika mluvidel
dechová a artikulační cvičení
napodobování zvuků zvířat a zvuků z okolí
návčik a zdokonalování výslovnosti hlásek
- **Rozumový vývoj:** podněcovat zájem o knihy
(vydržet u nich)
nacházet a třídit předměty podle společných znaků (barva,
tvar,
auta, rostliny ...)
skládání půlených obrázků
skládání jednoduchých puzzle

Písemné hodnocení:

3.Dítě a ten druhý

- Umět se dohodnout s ostatními (i gesty) při hře o hračku
- Umět vyhledat pomoc u učitelky i kamaráda

Písemné hodnocení:

4.Dítě a společnost

- Zacházet šetrně s hračkami, knížkami
- Umět pochopit co se smí a co se nesmí

Písemné hodnocení:

5.Dítě a svět

- Mít základní poznatky o sobě, rodině, přírodě

Písemné hodnocení:

