



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Rozvoj komunikace u předškolních dětí s PAS

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Tereza Raulová**
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Nová





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



The Development of Communication in Preschool Children with ASD

Bachelor thesis

Study programme: B7506 – Special Education
Study branch: 7506R012 – Special Education for Preschool Teachers
Author: **Tereza Raulová**
Supervisor: Mgr. Zuzana Nová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Sasková**
Osobní číslo: **P13000059**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Rozvoj komunikace u předškolních dětí s PAS**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaké jsou možnosti a prostředky rozvoje komunikace předškolních dětí s PAS.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BONDY, A., FROST, L. Vizuální komunikační strategie v autismu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 129 s. ISBN 9788024720531.
- JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. Autismus: pětidílný sborník. 1-5, Problémy komunikace dětí s autismem, Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem, Problémy s představitivostí u dětí s autismem, Péče o dospělé klienty s autismem, Hra a hračka v životě dítěte s autismem. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003. [123] s.
- JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. Autismus I. problémy komunikace dětí s autismem. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 10 s.
- RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza. Praha: Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6
- ŘÍHOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K. Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra: odborná publikace pro logopedy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 126 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2908-3.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zuzana Nová

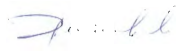
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2016**


doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.


PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 13.5.2017

Podpis: 

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Zuzaně Nové, za trpělivost, odborné rady a pomoc při psaní této práce. Dále mé poděkování patří mé rodině, především manželovi a dceři za trpělivost a podporu.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku. Teoretická část práce obsahuje informace a poznatky o všech poruchách autistického spektra, o období předškolního věku, o formách alternativní a augmentativní komunikace, o zvláštích vývoje řeči dětí s poruchami autistického spektra a v neposlední řadě podrobně popisuje systém PECS (výměnný obrázkový komunikační systém). Empirická část se zabývá rozborem a vyhodnocením dotazníkového šetření, který byl svým obsahem zaměřený na možnosti a nejčastěji používané metody rozvoje komunikace.

Klíčová slova

Poruchy autistického spektra, předškolní věk, výměnný obrázkový komunikační systém, alternativní a augmentativní komunikace, rozvoj komunikace, pervazivní vývojové poruchy.

Anotation

This Bachelor deals to development of communication in children with Autism spectrum disorders in preschool age.. The theoretical part contains information and knowledge about Autism spectrum disorders, the preschool age, the forms of augmentative and alternative communication, about the peculiarities of speech development of children with Autism spectrum disorders and finally describes in detail the system of PECS (picture exchange communication system). The empirical part deals with the analysis and evaluation of the survey, which was its content focused on the possibilities and the most frequently used methods of communication development.

Key words

Autism spectrum disorders, preschool age, picture exchange communication system, alternative and augmentative communication, development communication, pervasive developmental disorders.

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	10
SEZNAM GRAFŮ	11
SEZNAM OBRÁZKŮ	11
SEZNAM TABULEK.....	11
ÚVOD	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 AUTISMUS	13
1.1. Klinický obraz	13
1.2. Diagnostická kritéria dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10).....	14
1.3. Diagnostická kritéria dle Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5)	17
2 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1 Motorika dítěte v předškolním věku	19
2.2 Řeč dítěte v předškolním věku	19
2.3 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku.....	20
3 KOMUNIKACE.....	20
4 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE S AUTISMEM	21
5 PROBLÉMY V KOMUNIKACI PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	23
5.1. Problémy v neverbální komunikaci.....	23
5.2 Problémy ve verbální komunikaci.....	24
5.3 Echolálie.....	25
6 AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	26
6.1. Augmentativní a alternativní komunikační systémy	26
6.2. Komu je alternativní a augmentativní komunikace určena	26
6.3. Metody alternativní a augmentativní komunikace	27
6.4. Metody bez pomůcek	27
6.4.1 Přirozená gesta a řeč těla	27
6.4.2 Makaton.....	28
6.4.3 Znak do řeči.....	28
6.5. Metody s netechnickými pomůckami	28

6.5.1 Skutečné předměty	28
6.5.2 Fotografie	29
6.5.3 Systém Bliss	29
6.5.4 Symboly PCS (Picture Communication Symbols).....	30
6.5.5 Symboly Widgit	31
6.5.6 Piktogramy (PICS)	32
6.5.7 Komunikační slovníky – tabulky	32
6.6 Metody s technickými pomůckami	32
6.6.1 Pomůcky s hlasovým výstupem	33
6.6.2 Počítače a software	33
6.6.3 Tablety.....	35
6.7 Způsoby nácviku a používání systému alternativní a augmentativní komunikace	35
7 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM PECS (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM).....	36
7.1 Výběr motivujících předmětů.....	37
7.2 Fáze výuky PECS.....	38
EMPIRICKÁ ČÁST.....	42
8 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	42
9 POUŽITÉ METODY	42
9.1 Dotazník	42
10 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU.....	42
11 FORMULOVANÉ HYPOTÉZY	43
12 PRŮBĚH PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	43
12.1 Získaná data a jejich interpretace	43
12.2 Vyhodnocení hypotéz.....	50
ZÁVĚR.....	52
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	56

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AAK = Augmentativní a alternativní komunikace

CMS = Cévní mozková příhoda

DMO = Dětská mozková obrna

DSM-5 = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Mezinárodně využívaný manuál psychických poruch a nemocný vydávaný Americkou psychiatrickou společností.

MKN-10 = Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

NAUTIS = Národní ústav pro autismus

PAS = Poruchy autistického spektra

PCS = Picture Communication Symbols. Jeden ze způsobů alternativní augmentativní komunikace.

PECS = Picture Exchange Communication System. V Česku známý jako výměnný obrázkový komunikační systém.

PICS = Piktogramy

VOKS = Výměnný obrázkový komunikační slovník

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání	44
Graf 2 – Povolání	44
Graf 3 – Nejčastěji uváděné PAS	45
Graf 4 – Nutnost rozvíjení komunikace	46
Graf 5 – Nejčastěji využívané prostředky AAK	47
Graf 6 – Nejefektivnější prostředky rozvoje komunikace	48
Graf 7 – Motivační systémy	49
Graf 8 – Míra poskytované pomoci	50

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Bliss symbol domov	30
Obrázek 2 – Symbol PCS domov	31
Obrázek 3 – Symbol Widgit domov	31
Obrázek 4 – Piktogram domov	32

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Jazykový vývoj dítěte	21-22
---	-------

ÚVOD

S dětmi, které mají diagnostikovanou některou z poruch autistického spektra jsem se poprvé osobně setkala jako osobní asistentka na psychorelaxačním čtrnáctidenním pobytu pro děti a mládež s poruchou autistického spektra a kombinovaným postižením, pořádaném občanským sdružením Poruchy autistického spektra z Ústí nad Orlicí. Toto občanské sdružení mě oslovilo jako studentku pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. V té době jsem ještě netušila, že i syn mého budoucího manžela bude mít diagnózu dětský autismus. Můj zájem o tuto oblast speciální pedagogiky velmi zesílil.

V této práci autorka zjišťuje informace o možnostech rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra, zejména o možnostech využití alternativní a augmentativní komunikace. Cílem autorky je tedy zjistit, jaké metody alternativní a augmentativní komunikace jsou při komunikaci předškolních dětí s PAS nejpoužívanější a neefektivnější, jaké metody jsou používány při jejím nácviu a také jaké možnosti má rodič takového dítěte při rozvoji jeho řečových funkcí.

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část empirickou. První část práce – teoretická je rozčleněna dále do sedmi hlavních kapitol. Kapitola první je zaměřena na základní vymezení a diagnostiku poruch autistického spektra včetně klinického obrazu. Ve druhé kapitole je blíže přiblížena charakteristika předškolního věku. Třetí kapitola se zabývá stručným vysvětlením, co je to komunikace. Práce se primárně zabývá komunikací, tudíž je nutné tento termín vysvětlit. V kapitole čtvrté se nachází porovnávání jazykový vývoj autistů v porovnání s jazykovým vývojem zdravého dítěte. Tato kapitola je velmi podstatná k podrobnému přiblížení deficitů, které dítě s PAS má v oblasti komunikace vývoje řeči. Kapitola pátá přibližuje problémy v komunikaci předškolních dětí s PAS, které jsou jak v oblasti verbální komunikace tak té neverbální. Nejobsáhlejší kapitola šestá velmi detailně popisuje, jaké jsou možnosti alternativní a augmentativní komunikace a jaké všechny prostředky a metody může předškolní dítě s PAS a jeho okolí ke komunikaci využívat. Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce představuje nejrozšířenější metody alternativní komunikace využívanou dětmi s PAS, což je systém PECS (výměnný obrázkový komunikační systém). Obsahuje jak jeho popis, tak fáze výuky. Po těchto kapitolách navazuje empirická část bakalářské práce, kde je popsán rozbor dotazníkového šetření, ve které autorka zjišťuje používané metody rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra.

TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTISMUS

Autismus patří do skupiny vývojových pervazivních poruch a co do prevalence (0,1- 0,2%, 3 - 4x častěji jsou postiženi chlapci) v populaci je jednoznačně nejčastější poruchou. Etiologie autismu je i přes celosvětový výzkum nejednoznačná. Většina takto postižených dětí má v anamnéze perinatální rizika, předpokládají se však genetické dispozice. (Ambler, Bednařík, Růžička a kol. 2008, s.640)

První projevy autismu můžeme u dítěte pozorovat mezi 1. – 3. rokem věku. Často nejdříve rodiče zpozorují narušenou sociální komunikaci a deficitní vývoj řeči (přetrvává opakování slabik či slov, řeč je bez hlasové modulace, bez gestikulace). Později se u dětí může projevit nezáměr o okolí, dítě je zaměřeno na určité omezené zájmy, trvají na stereotypech. Na první pohled mohou někteří působit jako samotáři, nemají zájem o slovní ani sociální kontakt (včetně členů rodiny), vyhýbají se dotyku i přímému pohledu do očí. Co se týče intelektu, normální intelektové schopnosti má jen 1/3 postižených a naopak autistické rysy osobnosti můžeme pozorovat až u 1/4 všech dětí s mentální retardací. (Ambler, Bednařík, Růžička a kol., 2008)

1.1. Klinický obraz

Jak je už zmíněno výše, psychopatologie je charakteristická především v oblasti komunikace, sociálních vztahů, hry a abnormálního chování. Aby bylo možné diagnostikovat právě dětský autismus, je třeba zpozorovat nástup příznaků před dovršením třetího roku života.

- Kvalitativní narušení sociální interakce

Projevuje se především nezáměrem o interakci s lidmi společně s chybějící odpovědí na emoce jiných lidí. Postižený je nepřizpůsobivý chování sociálnímu kontextu. Není schopen správně vyhodnotit a používat sociální signály a slabá integrace sociálního, emočního a komunikačního chování. (Hrdlička 2003, s. 36-37)

- Narušená komunikace

Definujícím znakem autismu je také deficit v komunikaci. Většina osob s autismem buďto vůbec nemluví, nebo nejsou schopny jasně vyjádřit své potřeby a přání. Tento fakt je pro osoby s autismem velmi frustrující a tyto osoby mnohdy od okolí izoluje a může být příčinou

obtíží v jejich chování. Jedním z nejzásadnějších problémů v komunikaci u osob s poruchou autistického spektra jsou obtíže s porozuměním řeči. Mezi první projevy často patří nereagování na řeč rodičů. Rodiče jsou pochopitelně z tohoto problému sklíčení a mají pocit, že nejsou schopni se svým dítětem navázat smysluplný kontakt. Velmi často také předpokládají, že má jejich dítě problém se sluchem, či že je dokonce hluché. Po diagnostikování poruchy autistického spektra jsou pak velmi překvapeni. (Schopler 1999, s. 49)

- Problém představivosti a hry

Mezi základní charakteristiky vymezující autismus patří potíže v sociálních vztazích a schopnost znázorňovat ve hře. Děti s autismem nejsou dostatečně schopny ve hře předstírat a napodobovat druhé. Pokud si mají hrát s jinými dětmi či různými hračkami, mohou se jevit jako netečné či dokonce nepřátelské. Kvůli tomu mohou být vyřazovány z kolektivu ostatními dětmi a nemají prostor pro vytváření sociálních dovedností a schopnosti spolupráce. Stejně tak nemají smysl pro výhru i prohru. S hračkami často hází, ochutnávají je, točí s nimi nebo je seřazují. Mohou si dlouhodobě hrát jen s jednou hračkou, ačkoli jich mají k dispozici mnoho. (Schopler 1999, s. 67)

- Omezené, stereotypní chování a zájmy

Pro pacienty trpící dětským autismem je typické obsedantní lpění na stereotypech života, včetně nejmenších detailů v prostředí a denním režimu. Dále se mohou u pacienta objevit stereotypní pohyby končetin i celého těla, které zřejmě slouží k uvolnění napětí. Typické jsou speciální a netradiční zájmy (např. dopravní prostředky, jízdní řády a trasy), koníčky typické pro věk pacienta ho nezajímají a ignoruje je.

Detailní kritéria stanovení diagnózy poskytuje MKN-10. (Hrdlička 2003, s. 37)

1.2. Diagnostická kritéria dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)

F84 – Pervazivní vývojové poruchy

Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci. (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

F84.0 – Dětský autismus

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

(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

F84.1 – Atypický autismus

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

(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

F84.2 – Rettův syndrom

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

(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

F84.3 – Jiná dětská dezintegrační porucha

Typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakterizována tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech

vývoje průběhem několika měsíců. Typicky je to doprovázeno ztrátou zájmu o okolí, stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu. V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.

(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

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

Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou. Položka označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém tkví v hyperaktivitě a v poruchách pozornosti, ale i ve stereotypním chování. Po stimulacích se nezlepšuje (na rozdíl od dětí s normální inteligencí) a může docházet k těžkým dysforickým reakcím (někdy doprovázeným psychomotorickou retardací) po podání psychostimulancií a v dospívání jeví hyperaktivita sklon k nahrazení sníženou aktivitou (což u hyperkinetických dětí s normální inteligencí nebývá). Tento syndrom je často sdružen s řadou vývojových opoždění, ať již specifických nebo globálních. Do jaké míry je tento typ příznaků způsoben nízkým IQ nebo organickou chorobou mozku, není známo.

F84.5 – Aspergerův syndrom

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

(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

F84.8 – Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.9 – Pervazivní vývojová porucha nervové soustavy

(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

1.3. Diagnostická kritéria dle Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5)

A. Přetrvávající deficity v sociální komunikaci a sociální interakci v nejrůznějších souvislostech, které se vyskytují v současnosti nebo jsou prokazatelné v minulosti a projevují se následujícími příznaky (příklady jsou ilustrativní, ne vyčerpávající, viz. text.):

1. Narušení sociálně emoční reciprocitu projevující se v rozsahu od abnormálního sociálního přístupu a selhávání v běžné vzájemné konverzaci přes omezení vzájemného sdílení zájmů, emocí nebo citů až po neschopnost navázat sociální interakci nebo na ni reagovat.
2. Narušení neverbální komunikace, která je používána v rámci sociální interakce v rozsahu od nedostatečně integrované verbální a neverbální komunikace přes abnormality v očním kontaktu a řeči těla nebo neschopnost porozumět gestům a používat je až po úplnou absenci výrazu ve tváři a nepřítomnost neverbální komunikace.
3. Narušení schopnosti navazovat a udržovat vzájemné vztahy a rozumět jim v rozsahu od nedostatečné schopnosti přizpůsobit chování různým sociálním kontextům přes obtíže ve sdílení fantazijní hry nebo navazování přátelství až po naprostý nezájem o vrstevníky.

B. Omezené, repetitivní vzorce chování, zájmů a aktivit, jež se projevují nejméně dvěma z následujících příznaků, které jsou přítomny v současnosti nebo byly přítomny v minulosti (příklady jsou ilustrativní, ne vyčerpávající, viz. text):

(American psychiatric association 2015, s. 51-54)

1. Stereotypní nebo repetitivní motorické pohyby při užívání předmětů nebo v řeči (např. jednoduché pohybové stereotypie, rovnání hraček nebo roztáčení předmětů, echolálie, používání idiosynkratických frází).
2. Lpění na neměnnosti, neústupné trvání na rutině nebo ritualizované vzorce verbálního nebo neverbálního chování (např. zcela nepřiměřené rozrušení při malých změnách, obtíže přizpůsobit se změně, rigidní vzorce myšlení, ritualizované pozdravy, potřeba dodržet vždy stejnou trasu nebo jíst každý den stejné jídlo).
3. Neobvykle silně vymezené, ulpívavé zájmy abnormální intenzity nebo zaměření (např. silná vazba k neobvyklým předmětům nebo zabývání se neobvyklými předměty, excesivně omezené nebo perseverativní zájmy).

4. Zvýšená nebo snížená citlivost na sensorické podněty nebo neobvyklé smyslové zájmy (např. zjevné narušení vnímání bolesti/teploty, nepříznivá reakce na specifické zvuky nebo materiály, nadměrné ohmatávání předmětů nebo jejich očíhávání, zraková fascinace světly nebo pohybem).
- C. Začátek obtíží spadá do období raného vývoje (ale nemusí se plně manifestovat do doby, kdy sociální požadavky překročí omezenou kapacitu jedince nebo mohou být zakryty naučenými strategiemi v pozdějším životě).
- D. Příznaky musí způsobovat klinicky významné funkční narušení v sociální, školní, pracovní nebo jiných důležitých oblastech života.
- E. Tyto příznaky nelze přičíst poruše intelektu (vývojové poruše intelektu) nebo celkovému vývojovému opoždění. Poruchy intelektu a porucha autistického spektra se často vyskytují společně. Pokud bychom chtěli diagnostikovat komorbiditu poruchy autistického spektra a poruchy intelektu, měla by být sociální komunikace jedince pod vývojovou úrovní očekávanou pro daný věk.

Poznámka: Osoby s dobře stanovenou diagnózou autismu, Aspergerova syndromu nebo nespecifikované pervazivní vývojové poruchy dle MSM-IV by měli mít stanovenou diagnózu porucha autistického spektra. U osob, které mají značný deficit v sociální komunikaci, ale jejichž ostatní příznaky nesplňují kritéria pro poruchu autistického spektra, by měla být zvážena diagnóza sociální (pragmatické) poruchy komunikace.

(American psychiatric association 2015, 51-54)

2 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Za předškolní věk se většinou považuje období od tří do šesti let věku dítěte. Zjednodušeně řečeno je jím dítě ve věku, kdy může navštěvovat mateřskou školu. Pokud se však na předškolní období díváme komplexněji, zahrnuje v sobě vývoj dítěte v době od narození do šesti let věku, kdy v České republice zpravidla nastupuje do základní školy. (Kotátková 2008, s. 12) V této práci však bude předškolní období zahrnovat dítě ve věku tří až šesti let.

V předškolním období se děti nadále vyvíjí komplexně po všech stránkách – somaticky, emocionálně, pohybově, intelektově a společensky. Již v tomto období si diferencuje vlastní zájmy. Dítě srze své rodiče a společnost přijímá kulturní tradice a nároky. Velmi intenzivně se vyvíjí jeho zrakové i sluchové vnímání a jejich propojení. Vývoj řeči dětí v předškolním věku postupuje velmi rychle, až bude před vstupem na základní školu schopno používat všechny

formy větné skladby, ačkoli výslovnost ještě nemusí být dokonalá. (Matějček 2005, s. 139-140)

Hra dítěte mezi třemi a šesti lety nabírá na fantazii a je velmi pestrá. Děti v tomto období rády poslouchají či sledují pohádky, které jim fantazii nadále neotřele rozvíjí. Začínají se vytvářet první přátelství, spolupráce, dítě umí projevit soucit a soustrast a vyhledává společnou zábavu. (Matějček 2005, s. 140)

Předškolní děti jsou velmi snadno ovlivnitelné (v pozitivním i negativním smyslu slova) a díky tomu si velmi rychle a snadno osvojí důležité návyky (hygiena, společenské zvyklosti, pracovní návyky) prostředí, ve kterém vyrůstá. Děti nejsou v tomto věkovém období svázané předsudky a snadno mezi sebe přijmou i vrstevníka s handicapem či zvláštností. (Matějček 2009, s. 140)

2.1 Motorika dítěte v předškolním věku

V předškolním období dochází u dítěte k velkému posunu v oblasti hrubé i jemné motoriky. Již lépe koordinuje pohyby a je dostatečně hbité, aby zvládalo skoky, chůzi po schodech se střídáním nohou, lezení po žebříku. Z hlediska jemné motoriky zvládne modelovat z plastelíny, staví kostky (nejen komíny) a velkému posunu se dostane i jeho kresbě. Dítě by mělo ve čtyřech letech dokázat nakreslit křížek, v pěti letech čtverec a v šesti libovolný trojúhelník. Kresba osoby se od hlavonožce dostane až k nakreslení osoby se všemi důležitými částmi těla a detaily (knoflíky na oblečení, pět prstů na ruce...). (Špaňhelová 2004, s. 9-10)

2.2 Řeč dítěte v předškolním věku

Na počátku předškolního období může v řeči dítěte přetrvávat patlavost, ta ale do konce tohoto období vymizí. Tříleté dítě je schopno zapamatovat si a říci krátkou básničku či písničku, pozná a pojmenuje barvy a jeho slovní zásoba se neustále bohatě rozvíjí. Pětileté dítě již používá vlastní řeč k regulaci svého chování, používá „vnitřní řeč“. Teprve šestileté dítě se naučí lidem vykat a umí odpovědět na složitější pokyn (Co musíš udělat večer před spaním?). (Špaňhelová 2004, s. 10) Více o řeči v předškolním období ve 4. kapitole.

2.3 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku

Ve věku kolem čtyř let je dítě schopno názorně myslet, dělat závěry dle svého názoru, fantazii a vnímání. Logické myšlení u mladších dětí v předškolním věku nenajdeme. Převažuje uvažování citem a instinktem. (Matějček 2005, s. 148) Dítě je také stále více iniciativní a rodič by mu měli poskytovat dostatek důvěry ke zvyšování vlastního sebevědomí v různých oblastech jeho života. Velký pokrok dítě v tomto období udělá také ve vnímání detailů a nezajímají je věci jen jako celky. Začíná si osvojovat (například stavěním kostek Lego a puzzle) proces analýzy a syntézy, kterým mu bude velmi užitečný při učení čtení v první třídě. (Matějček 2005, s. 146)

3 KOMUNIKACE

Pro pochopení významu augmentativní a alternativní komunikace je nezbytné vysvětlit samotný termín komunikace. Dle dokumentu vydaným americkou organizací National Joint Comitee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (Celonárodní spojený výbor pro komunikační potřeby osob s těžkým postižením) zní definice komunikace takto: „*Jde o každý akt, kterým jedna osoba druhé předává nebo od ní přijímá informace o svých potřebách, přáních, vjemech, vědomostech nebo emočních stavech. Komunikace může být záměrná, může zahrnovat obvyklé nebo nekonvenční signály, může mít lingvistickou nebo nelingvistickou formu a může se uskutečňovat řečí nebo jiným způsobem.*“ (cit. Beukelman, Mirenda in Šarounová, 2014, s. 9) Jiná definice (Webster's Collegiate Dictionary) hovoří o komunikaci takto: „Komunikace je proces, jímž dochází k výměně informací mezi jednotlivci prostřednictvím běžného systému symbolů, znaků nebo chování.“ (Bondy, Frost 2007, s. 15-16)

Za „běžný systém symbolů“ se nejčastěji považuje jazyk, který může být tvořen psaným a mluveným slovem, gesty, symboly (Braillovo písmo) a dalšími „kódy“.

K tomu, aby mohl vzniknout komunikační proces, je nutné dvou jazykových dovedností:

1. Expresivní komunikace: Jazyk používaný ke zprostředkování sdělení (komunikátor)
2. Receptivní komunikace: Porozumění tomu, co nás sdělují druzí (komunikant)

(Bondy, Frost 2007, s. 15-16)

4 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE S AUTISMEM

Jako první signál, že dítě může trpět poruchou autistického spektra (dále jen PAS), rodiče udávají problémy v řeči či širší komunikaci. Dětská řeč prochází opožděným vývojem a dítě má všeobecně malou schopnost komunikovat. Za varovné (abnormální) signály je možné považovat, pokud dítě kolem 6. měsíce věku nereaguje na úsměv, kolem 12. měsíce věku nežvatlá a negestikuluje (nemává, nenatahuje se), do věku 16. měsíců neukazuje ukazováčkem své ruky na atraktivní předměty a neužívá některá slova až do věku 2 let spontánně neužívá věty. Za pozornost jistě stojí i to, že dítě ve 14. měsících by mělo dobře reagovat na své jméno, navazuje oční kontakt i na vzdálenost několika metrů a věnuje pozornost ostatním osobám v místnosti. Za podezřelé by rodiče měli brát jakýkoli řečový nebo sociální regres v jakémkoli věku dítěte.

U autistických dětí můžeme vyzorovat tyto typy vývoje řeči:

1. Dítě mluvilo první slova, vývoj ustal, následoval regres a mluvit přestalo.
2. Dítě mluvilo a mluví, avšak s malým progresem.
3. Řeč se u dítěte nikdy neobjevila.
4. Řeč je u dítěte objevil, dále se nevyvíjela a dítě zůstalo na tomto stupni řečového vývoje. (Thorová 2006, s. 233)

Tabulka 1 Jazykový vývoj dítěte

Věk v měsících	Jazyk a komunikace - normální vývoj	Jazyk a komunikace - vývoj u dětí s autismem
2	Broukání a samohláskové zvuky.	
6	„Konverzace“ pomocí vokálů nebo vyhledávání pozice tváří v tvář rodičům. Objevují se souhláskové zvuky.	Pláč je obtížné interpretovat.
8	Různá intonace při žvatlání včetně intonace otázek. Opakování slabik (ba-ba, ma-ma). Objevují se gesta, kterými dítě ukazuje.	Omezeně a neobvykle žvatlá (piští a kvičí). Nenapodobuje zvuky, gesta a výrazy.
12	Objevují se první slova. Při žvatlání používá větné intonace. Stále častěji popisuje slovně prostředí. Hry se samohláskami. Používá gesta spojená se slovy, aby přilákalo pozornost, ukázalo předmět a vyjádřilo přání.	Mohou se objevovat první slova, ale nebývají používána smysluplně. Častý a hlasitý pláč, který se dá obtížně interpretovat.
18	Slovník obsahuje 3-50 slov. Začíná skládat věty ze dvou slov. Význam slova není specifikován (např. táta používá pro všechny muže). Používá jazyka, aby popsalo věc, činnost a vyjádřilo přání. Tahá lidi, aby dosáhlo pozornosti. Často opakuje a napodobuje slova.	
24	Občas spojí 3-5 slov („telegrafická řeč“). Tvoří	Obvykle používá méně

	jednoduché otázky („Kde je táta?“) Používá ukazovací zájmeno „to“, které doprovází gestem. Častěji nazývá sebe sama jménem, ne zájmenem „já“. Používá nesprávná zájmena. Není schopno zachovávat téma rozhovoru. Jazyk se zaměřuje na „tady a nyní“.	než 15 slov. Slova se objevují a zase mizí. Gesta se nerozvíjejí, jen výjimečně ukáže na předmět.
36	Slovní zásoba obsahuje asi 1000 slov. Většinu gramatických pravidel (množné číslo, minulý čas, předložky atp.) používá správně. V tomto věku jen zřídka opakuje slova. Stále více používá v řeči slova „tam“ a „potom“. Hodně se vyptává, často proto, aby pokračoval v interakci, než aby získalo další informace.	Kombinace slov je velmi řídká. Může opakovat fráze, ale nepoužívá kreativní jazyk. Má zvláštní rytmus, tón i přízvuk. Chybná artikulace se vyskytuje asi u poloviny dětí, které používají řeč a více než polovina nepoužívá jazyk smysluplně. Bere rodiče za ruku a vede je k předmětu. Chodí na známé místo a vyžaduje určitý předmět.
48	Používá komplexně strukturovanou větu. Je schopno sledovat konverzaci a přidávat nové informace. Žádá druhé, aby mu objasnili výroky. Přizpůsobuje kvalitu řeči posluchači (např. jednodušší jazyk pro menší dítě).	Zřídka tvořivě kombinuje dvě nebo tři slova. Přetrvává echolálie a je občas používána komunikativně. Napodobuje televizní reklamy. Vyjadřuje přání.
60	Stále více používá odpovídající komplexně strukturované věty. Všeobecně ovládá gramatická pravidla. Je schopno posoudit správnost věty z hlediska gramatiky a je schopno provést opravy. Rozvíjí se porozumění žertům a sarkasmu, rozezná jazykovou dvojjazyčnost. Roste schopnost přizpůsobit jazyk hledisku a roli posluchače.	Nerozumí a nevyjádří abstraktní představy (čas). Nedokáže udržovat konverzaci. Nepoužívá správně osobní zájmena. Přetrvává echolálie. Otázky klade jen zřídka, a pokud je klade, často je opakuje. Abnormální výška a rytmus hlasu.

(Watson, Marcus, 1988 cit. podle Gillberg, Peeters, 1998, str. 17-18)

5 PROBLÉMY V KOMUNIKACI PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Obtíže v komunikaci, se kterými se u dětí s poruchou autistického spektra můžeme setkat, je celá řada. V zásadě je možné je rozdělit na problémy v neverbální komunikaci a problémy ve verbální komunikaci. (Thorová 2006, s. 99)

5.1. Problémy v neverbální komunikaci

- **Gesta:** Často chybějící zájem vyjadřující deklarativní ukazování, které má sloužit k upoutání pozornosti komunikačního partnera. Někdy se objeví ve vyšším věku dítěte s PAS.
- **Výraz obličeje a mimika:** Převažuje hypomimie. Dítě mívá neutrální výraz po většinu dne, používá jen několik mimických výrazů k vyjádření např. hněvu, radosti, smutku. Úsměv může úplně chybět či ho dítě „věnuje“ jen nejbližšímu okolí. Někdy může být naopak mimika velmi bohatá, ovšem nemusí odpovídat situaci nebo být přehnaná a křečovitá. Mimiku děti s PAS většinou nepoužívají ke komunikaci, ale během let se může zdokonalit.
- **Poloha těla:** Dítě s PAS nemusí při komunikaci respektovat osobní prostor komunikačního partnera, příliš se k němu přibližovat nebo se naopak zcela otočit směrem od posluchače. Při vzájemné komunikaci často zauímají stále stejnou pozici, která se nemění (skloněná hlava, schování se pod stůl atd.) (Thorová, 2006)
- **Oční kontakt:** Dítě s PAS nemusí být schopno oční kontakt navázat, může se dívat „skrz“ osobu, se kterou komunikuje nebo ji naopak sledovat velmi ulpívavým pohledem, některé nejsou schopny zkoordinovat oční kontakt s ukazováním rukou, nejsou schopny sledovat směr pohledu druhé osoby. Časté je také chybějící oční kontakt v aktivní komunikaci (dotazování se pohledem, ukazování pohledem...).
- **Fyzická manipulace:** Některé děti s PAS komunikují i tak, že ruku dospělého používají jako nástroj místo ruky své (k podávání věcí, manipulování s předměty...) a během této formy komunikace ovšem nevyužijí oční kontaktu či jiné neverbální komunikace.
- **Problémové a afektivní chování:** Vzhledem k deficitům v oblasti komunikace a frustraci kvůli nim se dítě s PAS často uchyluje k destruktivnímu, afektivnímu chování, sebepoškozování. V tomto případě však toto chování slouží k upoutání pozornosti a k vyjádření svých pocitů.

- **Posunky a znaky:** Děti s PAS jsou někdy schopny naučit se několik znaků (např. z Makatonu), ovšem jen velmi malé procento z nich je aktivně při komunikaci zvládne použít. Tato komunikace bývá krátká, obsahuje jen několik málo znaků, které se opakují, je stereotypní. Jelikož znaky představují určité symboly, což tyto děti nejsou schopny povětšinou pochopit, je jim znemožněno využívat a chápat znakový jazyk. (Thorová 2006, s. 99)

5.2 Problémy ve verbální komunikaci

- **Fonetická stránka řeči:** Co se týče expresivní složky řeči, dítě vůbec nemluví nebo je jeho řečový vývoj výrazně pod úrovní mentálních schopností. V oblasti receptivní složky řeči, děti s PAS často nechápou mluvenou řeč (verbální agnozie), reagují pouze na jednoduché pokyny a jejich reakce na verbální instrukci je velmi dlouhá. Někdy mohou být problémy s fonemickou stránkou řeči smíšené a dítě nerozumí ani nemluví. Samotná řeč těchto dětí může být nesrozumitelná.
- **Prozódie (zvuková stránka řeči):** Děti s PAS mají nízko nebo naopak vysoko posazený hlas, jejich řeč může svou monotónností připomínat řeč robota, mluví příliš nahlas či potichu a změnit hlasitost svého hlasu je pro ně často nemožná (neumí to). Zvláštní může být také rytmus řeči dětí s PAS (mohou mluvit „staccato“ – krátce, úsečně, nebo „legato“ – dlouze, pomalu). V oblasti receptivní je často objevuje neschopnost porozumět prozodickým signálům.
- **Syntax:** Děti s PAS používají agramatismy, mají problémy s používáním zájmen, s rody, časy nebo skloňováním. Používají infinitivy a holé věty, mají malou slovní zásobu, věty skládají mechanicky. (Thorová 2006, s. 105)
- **Sémantika:** V této oblasti se objevují problémy v chápání významu a funkcí komunikace. Osoby s těžším typem autismu často nechápou, k čemu slova vlastně vůbec slouží nebo mají problém s chápáním, že některá slova mají i obecný význam (bota je jakákoli bota a nejen jedna konkrétní bota). Stejně tak se může objevovat logorea (různá změť slov, sloganů, básniček, úryvků atd.), která nemá komunikační význam. U osob s lehčí formou autismu (vysokofunkční autismus či Aspergerův syndrom) se vyskytuje literární přesnost, která neumožňuje flexibilně chápat ironii, vtip, sarkasmus, dvojsmysl atd. Některé děti jsou však schopny mechanicky se naučit určité výrazy a rozumějí jim. Vždy však přetrvávají potíže ve schopnosti intuitivního chápání jazyka. Dále se vyskytují obtíže s porozuměním homonymům nebo dubletům. Nechut' může vyvolávat používání módních výrazů, dialekt, nářečí

i nespisovné češtiny a slangových výrazů. Někteří s oblibou používají zvláštní slova (neologismy) – stříhadlo (nůžky) či kráječ (nůž).

- **Pragmatika:** Pragmatická stránka jazyka se vyznačuje komunikačním egocentristem a nepochopením společenského smyslu komunikace. Děti mohou klást nevhodné otázky, mít problémy s vykáním a tykáním, používat vulgarity aj. Velmi často ulpívají na tématech a mají problémy s vedením konverzace. (Thorová 2006, s. 105)

5.3 Echolálie

Echolálie je nutkavé opakování verbálních projevů. V raném věku dítěte je echolálie běžná a to i zdravého jedince. Toto období mnoho rodičů nazývá obdobím „papouškování“, kdy dítě opakuje slova a věty, které slyší. Děti s autismem však v tomto období „ustrnou“ a potřebují pomoc s přechodem k do stadia funkčního využití řeči. (Richman 2006, s. 87-88)

Echolálie se dělí na tři typy:

- **Bezprostřední echolálie**

Tento typ echolálie se vyznačuje tím, že dítě věty a slova opakuje ihned po tom, co je slyšelo. Tato echolálie je relativně snadná na „redukaci“. V podstatě stačí, aby se dítě učilo používat jinou formulaci místo opakování. Na frázi „Ahoj Agátka“ tak místo opakování fráze „Ahoj Agátka“ odpoví jen „Ahoj“ a s dopomocí (časem i samostatně) doplní i jméno osoby, se kterou komunikuje.

- **Opožděná echolálie - nefunkční**

Pokud dítě používá echolalické věty tohoto typu, opakuje věci, od jejichž vyslovení první osobou uplynula určitá doba. Dítě v tomto případě sice používá řeč, ovšem jejímu významu nerozumí. Jedná se tedy o stereotypní chování, které je u dětí s PAS běžné. Tento typ echolálie se považuje za tzv. sebestimulaci a je tudíž velmi obtížné až nemožné ji z řeči odstranit. Ve chvíli, kdy se dítě věnuje echolalickým projevům, doporučuje se dítě přerušit a převést na jinou vokalizaci. (Richman 2006, s. 87-88)

- **Opožděná echolálie – funkční**

O toto echolalické chování se jedná tehdy, když dítě doslova přenesse funkčně celou větu či proslov do jiné situace. Nutno podotknout, že děti, které jsou schopny užívat funkční opožděnou echolálii, s velkou pravděpodobností budou schopny samostatného funkčního vyjadřování. Dítěti v tomto případě pomůže, pokud ho komunikační partner během

echolalického vyjadřování povzbudí větou velmi podobnou té echolalické. Např. Dívka ráno hodila hračkou a rozbila skleněnou sošku. Matka ji okřikne: „Koukni, co jsi udělala! Okamžitě jdi do svého pokoje!“ Později během dne dívka náhodně vylila džus a vykřikla: „Koukni, co jsi udělala! Okamžitě jdi do svého pokoje!“ Vhodná reakce její matky v tomto případě by byla, když by řekla: „Koukni mamí, co jsem udělala. Uklidím to.“ (Richman 2006, s. 87-88)

6 AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

6.1. Augmentativní a alternativní komunikační systémy

Augmentativní a alternativní komunikace (dále jen AAK) je souhrnem komunikačních možností pro jedince, kteří z nějakých důvodů nejsou dostatečně schopni komunikovat mluvenou řečí. Slovem augmentativní rozumějme použití všech již existujících prostředků (včetně řeči) ke zlepšení komunikace. Slovo alternativní v tomto případě naznačuje objevování a vyvíjení nových systémů, které samotnou řeč mohou zcela dočasně či trvale nahradit. (Bondy, Frost 2007, s. 47-48)

Ať už jsou využívány jakékoli metody AAK, vždy by měly být zapojovány všechny dostupné komunikační prostředky člověka (zbytky mluvené řeči. Vokalizace, přirozená gesta, mimika atd.). Obecně lze říci, že uživatelé AAK používají několik forem AAK. Jedná se o metody s pomůckami i bez pomůcek (ty mohou být technické nebo netechnické, jejichž využití závisí na konkrétní situaci, ve které se uživatel AAK nachází).

(Šarounová 2014, s. 9-10)

Modality, které mohou být použity k augmentaci či nahrazení řeči:

- zbytková řeč
- vokalizace
- obrázky či související vizuální symboly (fotografie, piktogramy atd.)
- Braillovo písmo
- gesta (formální např. znakový jazyk i neformální)
- různé spínače (ovládané jakýmkoli pohybem či pohledem). (Bondy, Frost 2007, s. 48)

6.2. Komu je alternativní a augmentativní komunikace určena

Alternativní augmentativní komunikace je určena především dětem a dospělým s těžkými komunikačními problémy, spojených s různými diagnózami, nejčastěji s dětskou mozkovou obrnou (DMO), poruchami autistického spektra (PAS), mentálním postižením,

kombinovaným postižením, cévní mozkovou příhodou (CMS), progresivním neurologickým postižením, po úrazu mozku atd. Používání AAK není závislé na míře kognitivního potenciálu (velmi dobře ho mohou využívat i např. osoby s demencí). Dočasná podpora metodami AAK není rizikem ke vzniku komunikačních poruch nebo vývojová dysfázie u malých dětí. Zde samozřejmě snaha rodičů i logopedů směřuje k co největšímu rozvoji mluvené řeči. (Šarounová 2014, s. 12-13)

6.3. Metody alternativní a augmentativní komunikace

Metody, které AAK využívá, můžeme rozdělit na dvě základní skupiny – na metody s pomůckami a na metody bez pomůcek. Mezi metody bez pomůcek můžeme zařadit řeč těla, gesta, manuální znaky nebo například vokalizaci. Metody s pomůckami pracují s pomůckami, např. fotografie, počítač, komunikační knihy či skutečné předměty. (Bondy, Frost 2007, s. 50)

6.4. Metody bez pomůcek

O metodách bez pomůcek bychom mohli zjednodušeně říci, že jsou to většinou ty, které není třeba se učit. Jsou to tedy přirozené prostředky komunikace každého člověka. Mezi takové metody bychom mohli zařadit mimiku, cílený pohled na předmět, přirozená gesta atd. Mezi ty metody bez pomůcek, které je třeba dítě učit, patří manuální znaky. Nutno uvést, že u dětí s autismem je tomu právě naopak. Děti s PAS se potřebují často naučit právě gesta, porozumění mimice, cílený pohled na předmět, sdílenou pozornost apod. Tyto metody pro ně nejsou přirozené jako pro zdravého jedince a bez nácviku jim dělají problémy. (Šarounová 2014, s. 14)

6.4.1 Přirozená gesta a řeč těla

Gesta a mimika jsou prvními komunikačními nástroji, které člověk ve svém životě začíná používat. Některá gesta se dítě naučí přirozeným vývojem (natahováním se po hračce, protože ji chce), k jiným je potřeba znalost dané kultury či správné vyhodnocení gest druhého člověka (znak „V“ vytvořený prsty jako symbol pro „mír“ či „vítězství“). Samozřejmě ke komunikaci můžeme používat i jiné části těla než jen ruce. Výrazem nesouhlasu může být potřesení rameny, zamračení, či nejpoužívanější, pohyby hlavou pro „ANO“ i „NE“. Gesty a mimikou těla můžeme vyjádřit téměř jakékoli potřeby či pocity. Nejčastěji vyjadřujeme to, co člověk chce a potřebuje (ukázání, vztahování rukou). Stejně tak snadno se ale dají projevit i pocity náklonosti (zamávání na pozdrav, poslání vzdušného polibku. (Bondy, Frost 2007, s. 50-51)

6.4.2 Makaton

Makaton je jazykový program vytvořený Margaret Walker, Katy Johnson a Tony Cornfort (z prvních slabik jejich jmen vznikl název MA-KA-TON). Dle Margaret Walker je základním rysem slovníku strukturování do stupňů obsahující jak jádro slovní zásoby (nejpoužívanější slova slovní zásoby), tak okrajová slovní zásoba (speciální slova vytvořená dle jednotlivých tematických okruhů). S ohledem na zatížení paměti klienta, používajícího MAKATON je velikost slovníku omezena, ale zároveň natolik obsáhlá, aby bylo možno záhy tvořit věty. Program MAKATON je rozčleněn do 9. úrovní. Vždy je nutno začínat prvním stupněm, i když je možné, že klientův mentální věk je vyšší než úroveň 1. stupně. Počáteční stupeň obsahuje znaky využitelné při vyjádření základních potřeb a pokynů. Zařazeny jsou zde výrazy, použitelné v různých formách komunikace. Makaton by měl být používán současně s běžnou gramatickou řečí a mimikou obličeje. Znakují se pouze klíčová slova z věty. Znaky jsou vybírány dle znakového jazyka příslušné země a jsou ve zjednodušeném motorickém provedení. (Šarounová 2014, s. 14-15)

6.4.3 Znak do řeči

Znak do řeči je možné popsat jako kompenzační nebo doplňující, někdy i dočasný prostředek ke komunikaci mezi osobou s postižením řeči a jejich okolím. Při této komunikaci se využívají jen některé znaky ze znakového jazyka neslyšících, které představují jednotlivá slova či jednoduché fráze. Znaky jsou rozděleny do 15 okrsků: Rodina, lidé a povolání, domácnost oblečení, jídlo, škola, barvy, zvířata, příroda, vlastnosti, činnosti, doprava, čas, předložky, příslovce a další slova, věty, říkanky, písničky a pohádka. Každý okrsek obsahuje převážně podstatná jména, ale i několik jiných slovních druhů (slovesa, přídavná jména). Jedno slovo může být tematicky zařazeno do okrsku, ačkoli by se stejně hodilo i do okrsku jiného (např. slovo veselý může být ve skupině přídavných jmen stejně tak i v okrsku pocitů). Znaky by měly být trénovány denně a ve všech prostředích (doma, ve škole, v obchodě...) a v běžných činnostech. (Šarounová 2014, s. 15-16)

6.5. Metody s netechnickými pomůckami

6.5.1 Skutečné předměty

Pro většinu lidí s poruchou řeči je používání skutečných předmětů (trojrozměrný předmět) pro nácvik komunikace s okolím nejjednodušší. Takový pacient používá skutečný předmět (nebo jeho zmenšený model) jako symbol toho cítí, potřebuje nebo dělá. Pokud má například hlad, může podat svému komunikačnímu partnerovi lžici. Pokud chce sdělit, že byl odpoledne

na kole, ukáže helmu či při potřebě smrkání podá kapesník. Tyto předměty (lžice, helma, kapesník) jsou pro tuto osobu symboly reprezentující potřebu, myšlenku. Tato metoda má však značná omezení vzhledem k nedostupnosti symbolů při každé příležitosti či jejich nepřenosnosti. (Bondy, Frost, 2007, s. 55-56)

6.5.2 Fotografie

Fotografie bývají, při seznamování malých dětí s AAK, první volbou, ačkoli je jejich používání náročnější než symboly ve formě skutečných předmětů (kvůli jejich konkrétnosti a symboličnosti). Komunikace za pomoci fotografie může svému uživateli umožnit reprezentovat konkrétní osoby (foto jedné osoby popsané jménem), místa (např. konkrétní dětské hřiště), činnosti (např. čištění zubů), ale stejně tak mohou symbolizovat i všeobecné situace (obrázek se lžicí může symbolizovat situaci „chci NĚJAKÉ jídlo“, ale obrázek s jablkem, může symbolizovat „chci k jídlu PŘÍMO jablko). (Šarounová 2014, s. 18-19) (Bondy, Frost, 2007, s. 56)

Výhodou reálných fotografií bezpochyby je, že je možné nosit je kdykoli při sobě a je s nimi snadné manipulovat. Za nevýhodu může být považován fakt, že jejich výroba a příprava je časově náročnější než používání reálných předmětů. Ovšem díky současnému technologickému rozvoji a tomu, že na trhu je nepřeborné množství chytrých telefonů, digitálních fotoaparátů a dalších „pomůcek“ pro výrobu symbolů pomocí skutečných fotografií, které mimo jiné dopomáhají i k přehlednějšímu ukládání a možnosti uchovat je na budoucí účely. Jistě je vhodné zmínit, že skutečné fotografie je kromě vlastního fotografování a ukládání z internetu, možné také vystřihovat z tiskovin či koupit v obchodech specializovaných na AAK.). (Bondy, Frost 2007, s. 56)

Při nácviu komunikace pomocí skutečných fotografií je možné vysledovat, že některé děti budou lépe reagovat na barevné fotografie, kdežto jiné děti může barva rozptylovat a nejlépe se jim bude pracovat s černobílou fotografií (či dokonce kresbou). (Bondy, Frost 2007, s. 56)

6.5.3 Systém Bliss

Tento systém je pojmenovaný po svém zakladateli Charlesi Blissovi, který tento jazykový systém vytvořil pro potřeby osob, které mluví různými jazyky. Aby mohl učitel (lektor) tento systém začít vyučovat, musí absolvovat kurz v zahraničí. Tento jazykový systém je na naučení velmi obtížný a i z toho důvodu se ho v České republice nikdy nepodařilo rozšířit /také z důvody využití u jen úzkého okruhu lidí. Systém Bliss je vhodný převážně pro děti trpící dětskou mozkovou obrnou, které nejsou schopny komunikovat v psané a čtené řeči, ale jejich

slovník je bohatší a potřebuje širší využití, než nabízí obrázkové komunikační systémy a slovníky. (Šarounová 2014, s. 22-23)

Komunikační systém Bliss je založený na omezeném počtu elementů (cca 50), ze kterých se dále mohou vytvářet tzv. blissová slova. Bliss systém má slovník obsahující základní slova, ale jejich rozmanité kombinace umožňuje vytvářet nespočet dalších prvků, což uživateli dovoluje komunikovat se širší slovní zásobou a být samostatnějším komunikačním partnerem. Blissově tabulky tak obsahují základní slovník slov a dále další prvky, které mu umožňují vytvářet nové kombinace a nová slova. Pro používání tohoto komunikačního systému je zapotřebí uspokojivých kognitivních funkcí, jelikož je poměrně náročný. Má svá gramatická pravidla, která mají pevně stanovená grafická vyjádření (malá stříška jako sloveso, obrácená stříška pro přídavná jména atd.) (Šarounová 2014, s. 22-23)



home

Obrázek 1 Bliss symbol domov (<http://blissymbolics.ca/bcic-pauls-page>)

6.5.4 Symboly PCS (Picture Communication Symbols)

Tento obrázkový komunikační systém byl vytvořen v USA a úspěšně se rozšířil po celém světě. Jeho obliba stoupala především proto, že byl vytvořen počítačový program s názvem Boardmaker, který umožňuje vytváření komunikačních materiálů, pracovních listů a materiálů pro široké spektrum klientů s ohledem na jejich možnosti a potřeby. Nebylo tedy nutné nakupování obsáhlých ucelených materiálů pro každého klienta. Symboly jsou v tomto komunikačním systému zařazena do kategorií (jídlo, doprava, tělo, slovesa atd.), ale pokud je potřeba, je možné v programu Boardmaker vyhledávat slova bez ohledu na to, v jaké se nacházejí kategorii a zda to vůbec víme. Ve slovníku systému PCS je zhruba 5000 slov, ale slovník se každoročně rozšiřuje a je možné jejich počet zvýšit také pomocí dodatků (Addendums). Symboly může klient používat jak barevné, tak černobílé. Záleží jen na jeho preferenci. Symboly PCS jsou přeloženy do češtiny, ale samotný program Boardmaker není

plně lokalizován pro Českou republiku a tak například menu programu nalezneme i u nás pouze v anglickém jazyce. (Šarounová 2014, s. 20)



Obrázek 2 Symbol PCS domov (<https://www.setbc.org/pictureset/>)

6.5.5 Symboly Widgit

Symboly Widgit byly vytvořeny ve Velké Británii a jsou stejně jako symboly PCS přeloženy do mnoha jazyků včetně češtiny. Tato databáze symbolů je snadno naučitelná (některé symboly se vzhledem ke své rozpoznatelnosti není třeba učit vůbec) a symboly je možné určit i na první pohled. Je tedy vhodná pro všechny věkové kategorie. Symboly Widgit mají obecně méně detailů než symboly PCS (např. obličej nemá vlasy) a může tak pro některé uživatele být méně zajímavý. Celá databáze obsahuje přibližně 20 000 slov a 8 000 symbolů (některý symbol má přiřazen větší počet slov). Symboly jsou jak černobílé tak i barevné (dle preferencí uživatele) a komunikační programy, které tento typ symbolů podporují (Symwriter nebo Grid 2 a některé aplikace pro tablety) je možné stáhnout do většiny tabletů či chytrých telefonů. (Šarounová 2014, s. 20-21)

Samotné vytváření symbolů má určitá pravidla. Například v kategorii „rodina“ je osoba zobrazena jen schematicky pomocí čar a na první pohled není poznat, zda se jedná o muže či ženu, jakou má osoba barvu pleti či jak je stará. To by samozřejmě byl problém například při diferenciaci mezi dospělým a dítětem k čemuž dopomáhají určité konkrétní znaky. Každým rokem se symboly do databáze doplňují a slovní zásoba uživatelů se tak nadále rozšiřuje. (Šarounová 2014, s. 20-21)



Obrázek 3 Symbol Widgit domov

(https://symbolsinclusionproject.org/symbols/about_symbols/5.htm)

6.5.6 Piktogramy (PICS)

Piktogramy jsou známé i široké veřejnosti nejen jako alternativní komunikační prostředek. Jedná se o jednoduchý černobílý symbol, které právě pro svou jednoduchost a striktnost nebývá první volbou při výběru AAK rodičem. Mohou mít obavu, že jednoduchý strohý symbol dítě nezaujme. Piktogramy byly vytvořeny již roku 1980 v Kanadě předním logopedem Subhasem C. Maharajem, který je poprvé představil v knize *Pictogram ideogram communication : what 's it all about?*. Vzhledem k jejich jednoduchému čtení a tomu, že barevně nerozptylují, jsou vhodné především pro zrakově handicapované uživatele. (Šarounová 2014, s. 21-22)

Pro Českou republiku zpracovala databázi piktogramů Libuše Kubová, která přihlížela k původním piktogramům a doplnila je mnoha dalšími. S piktogramy je možné pracovat a rozvíjet slovní zásobu v komunikačních programech Méd'a či Altík. (Šarounová 2014, s. 22)



Obrázek 4 Piktogram domov (<http://www.clipartbest.com/house-pictogram>)

6.5.7 Komunikační slovníky – tabulky

Komunikačním tabulkám, které také patří do této skupiny netechnických pomůcek, se věnuje samostatná kapitola Výměnný obrázkový komunikační slovník.

6.6 Metody s technickými pomůckami

Tyto pomůcky jsou pro uživatele AAK velmi důležité a praktické. Jedná se o pomůcky, které ke svému fungování potřebují zdroj elektrické energie (baterie či elektřina). (Bondy, Frost, 2007) Je však nutné počítat s tím, že vlivem velmi rychlého vývoje softwarů a aplikací nutných k používání AAK na tabletech, počítačích a jiných zařízeních, stávají se tyto aplikace rychle zastaralými a jsou neustále nahrazovány novějšími. Jsou však vlastnosti, které jsou a budou těmto softwarům společné stále a je potřeba je zmínit. Mezi hlavní společné znaky technických pomůcek patří možnost hlasového výstupu (hlas syntetický nebo nahrané sdělení někým jiným), dále možnost zobrazení jednotlivých prvků sdělení (např. papírové nebo elektronické obrázky či fotografie), možné zobrazení již hotových sdělení (např. komunikační řádek) a v neposlední řadě také možnost přehrát sdělení stiskem tlačítka na zařízení nebo prostřednictvím tzv. externího spínače. (Šarounová 2014, s. 34)

6.6.1 Pomůcky s hlasovým výstupem

O takových pomůckách se dá zjednodušeně říci, že se jedná o komunikátory nebo ozvučené komunikační tabulky. Nejedná se však o to, že přístroj sám komunikuje za uživatele. Tyto komunikátory používají fotografie, symboly nebo psaná slova, která pochopitelně musí uživatel výborně znát a umět používat. Pod těmito symboly, fotografiemi či texty mohou být nahraná sdělení, která uživatel zmáčknutím tlačítka přehraje svému komunikačnímu partnerovi. Je pro něj tak snazší komunikaci navázat či upoutat na sebe pozornost. Obliba těchto komunikátorů v poslední době klesla, jelikož se na trhu objevily modernější komunikační aplikace a hlavně tablety. (Šarounová 2014, s. 34)

Komunikátory se dají dále podrobněji rozdělit na komunikátory se statickým displejem (omezený počet „okének“ na přístroji) a na komunikátory s dynamickým displejem (různý počet „okének“ a úrovní). Dále se komunikátory dělí na ty, které používají hlasový výstup ve formě digitalizovaného hlasu (ten se nahraje pomocí integrovaného mikrofonu) a na komunikátory používající syntetický hlas (tzv. umělý hlas vytvořený softwarem). (Šarounová 2014, s. 35)

Komunikátory dostupné na českém trhu:

- Pomůcky s jedním tlačítkem (vhodné pro malé děti) – např. BicMack
- Pomůcky s více tlačítky (pomůcky mají 4-5 úrovní, několik činností) – např. Go Talk
- Pomůcky s hlasovým výstupem na principu čtení čárových kódů (čárový kód je nalepen na každé fotografii či symbolu, k tomu je na přístroji nahráno sdělení) – např. BaBAR
- Čtečka akustických samolepek (původně určena pro nevidomé, možné nahrát až 70 hodin sdělení na speciální samolepky) – PEN Friend
- Pomůcky s dynamickým displejem (často ve formě kufříku, mohou mít kameru, bluetooth atd., velmi vysoká pořizovací cena) – např. Spring Board (Šarounová 2014, s. 36-38)

6.6.2 Počítače a software

Počítače

Počítače patří k nejstarším technickým pomůckám používaným v České republice k AAK. Mohou být použity k mnoha účelům. Některé děti ho mohou používat ke komunikaci za použití speciálního softwaru, kdy může počítač (většinou přenosný) „mluvit za dítě“. Jiné děti využívají počítač k psané komunikaci doma i ve škole nebo k hraní her. Dětem počítač jako

komunikační pomůcka vyhovují hlavně proto, že mají zajímavý zrakový vstup a výstup, je zábavné ho používat je vždy předvídatelný. (Bondy, Frost 2007, s. 60) Jeho nevýhodou ovšem je, že nejsou připraveny k rychlé komunikaci a na rozličných místech (pokud nejsou přenosné a i v tomto případě je manipulace složitější).

Software

Softwary využívané v AAK můžeme rozdělit na softwary komunikační, softwary výukové a na softwary, které usnadňují fyzický přístup k počítači. (Šarounová 2014, s. 44)

Komunikační softwary:

- Boardmaker – určen pro výrobu a tisk komunikačních tabulek nebo kartiček symbolů, různých logopedických či výukových pomůcek, šablony pro pomůcky s hlasovým výstupem i vizualizovaných rozvrhů.
- Symwriter – lze s ním pracovat s počítačem v různých tzv. prostředích, umožňuje vytváření a následný tisk materiálů se symboly (deníky, rozvrhy, postupy...). Obsahuje cca 8000 symbolů.
- Altík – český program určený primárně pro vytváření a tisknutí komunikačních tabulek, ale lze pomocí něj vytvářet také tzv. komunikační mřížky, které umožňují komunikaci přes samotný počítač. Obsahuje 2188 symbolů a jeho výhodou je také využívání skenování a hlasová syntéza.
- Grid 2 – umožňuje uživateli komunikovat přímo ze svého počítače. Plně podporuje český jazyk, je vybaven mikrofonom a uživatel se může dorozumívat jak syntetickou, tak digitalizovanou řečí. Součástí je i skenování a je v jeho prostředí možné využívat i další programy (SMS, poslech hudby, ovládání prostředí – stahování žaluzií, otevírání oken aj.) (Šarounová 2014, s. 44-47)

Softwary pro usnadnění fyzického přístupu k počítači:

- Click-N-Type Keyboard – virtuální klávesnice ovládaná jedním spínačem
- Dwell Clicker – program určený pouze pro operační systém Windows umožňující použití myši (joysticku, trackballu...) bez kliknutí tlačítkem.
- My Voice, Jet Voice, My Dictate – programy, které umožňují uživateli ovládat zařízení ústními povely (u osob s PAS velmi málo využívané).
(Šarounová 2014, s. 47-48)

Výukové softwary:

- Média, Pasivní sledování, Globální slabikář, Lifetool, Tobii PCEye Go... - Programy, které jsou primárně výukové (neslouží k nácviku komunikace či samotné komunikaci), je však možné jejich ovládání pomocí jednoho nebo dvou spínačů. (Šarounová 2014, s. 48)

6.6.3 Tablety

Jednoznačně nejpoblárnější a funkčně nejlepší pomůckou při komunikaci dětí s poruchou autistického spektra jsou tablety. Jejich vývoj je velmi rychlý, na druhou stranu aplikace rychle zastarávají a vyžadují aktualizace. Jejich předností jsou dotykové dynamické displeje, snadná přenosnost a skladnost, velké množství aplikací pro alternativní komunikaci, jsou téměř nerozbitné díky speciálním pouzdrům, jejich baterie vydrží dlouho nabitě a dají se využít i při používání dalších programů – internet, fotoaparát, emaily...).

(Šarounová 2014, s. 48-49)

Na trhu jsou dnes k dispozici 3 druhy tabletů:

- Tablety s operačním systémem iOS (iPad tablety)
- Tablety s operačním systémem Windows
- Tablety s operačním systémem Android

Při výběru tabletu záleží v zásadě na tom, pro jakého klienta ho potřebujeme. Na každý typ jsou k dispozici jiné aplikace a možnosti propojení s jinými zařízeními (PC, mobilní telefon...). (Šarounová 2014, s. 49-51)

6.7 Způsoby nácviku a používání systému alternativní a augmentativní komunikace

První krok při tvoření vhodného systému augmentativní a alternativní komunikace pro dítě s poruchou autistického spektra by mělo být společné setkání členů rodiny a odborníků, kteří s dítětem pracují (rodiče, dítě, logoped, speciální pedagog, asistent, psycholog, další poskytovatelé služeb). Každý z nich má jiný náhled, vlastní interakci s dítětem i zkušenosti. V úvahu by měly být brány především dovednosti dítěte v oblasti komunikace, hrubé i jemné motoriky, rozumových kompetencí a také všech specifické rysy v chování a komunikaci konkrétního dítěte. (Bondy, Frost 2007, s. 63-64)

Dalším krokem by mělo být stanovení cílů (nejlépe ročních) pro výuku používání AAK systému a vytvoření strategie, která dopomůže těmto cílům dosáhnout. Plán může obsahovat i „mezikroky“, které budou monitorovat pokroky v užívání AAK systému v průběhu roku.

Všechny tyto informace zaznamenávají výše uvedené osoby do individuálního vzdělávacího plánu dítěte. (Bondy, Frost 2007, s. 63-64)

Co se týče začlenění konkrétních symbolů do alternativní komunikace dítěte, může průběh probíhat například takto:

1. Na základě reakcí na vybrané symboly, fotografie nebo manuální znaky je vybrána vhodná pomůcka včetně způsobu jejího ovládní.
2. Vybraný nový způsob komunikace by mělo dítě začít nacvičovat v předem dobře promyšlených situacích, o kterých se dá říci, že jsou pro dítě zajímavé a mohou jej motivovat. Předem je dobré stanovit cíl (např. dítě si o něco řekne při společné večeři).
3. Když jsou vybrány vhodné situace pro nácvik nového způsobu komunikace, je nutné vytvořit pro tyto situace „balíčky“ slovní zásoby, které budou obsahovat vhodně zvolená slova tematická i z jádrové slovní zásoby. Je vhodné i v těchto situacích podporovat tvorbu jednoduchých vět. Pokud bude dítě používat komunikační aplikaci, je doporučováno nakreslit si předem „myšlenkovou mapu slovní zásoby“, kde bude znázorněno například to, kterou mřížkou komunikace začne, kam bude směřovat atd.
4. Vybrané symboly seřadíme do komunikační tabulky, mřížky nebo knihy ve zvolené komunikační aplikaci.
5. Pokud pro dítě byla zvolena již vytvořená slovní zásoba v komunikační knize nebo aplikaci, roztřídíme, s jakými mřížkami bude dítě pracovat a kde je najde.
6. Ve chvíli, kdy jsou dodrženy všechny předešlé body, je nasnadě vypsát si plán nácviku komunikace. Ten by měl obsahovat, jak často, kdo a jak bude nácvik komunikace s uživatelem provádět tak, aby byl samotný nácvik motivující a zábavný.
7. V samotném závěru je důležité, aby se uživatel postupně začal učit samostatně komunikovat s pomůckou a komunikaci sám aktivně zahájit (aniž by mu někdo dával otázky). (Šarounová 2014, s. 77)

7 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM PECS (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM)

Tento alternativní systém komunikace vytvořen dvěma Američany – Lori A. Frostem a Andym Bondy speciálně pro osoby s poruchou autistického spektra a se souvisejícím vývojovým opožděním. Základem pro výuku PECS považují Bondy s Frostem pyramidový princip (The Pyramid Approach to Education) zaměřující se na vývoj funkčních komunikačních dovedností a aktivit společně s motivujícími předměty a na prevenci chování,

kteří může být potenciálně nevhodné či dokonce nebezpečné. (Šarounová 2014, s. 111) (Bondy, Frost 2007, s. 67-68)

V České republice se děti s PAS mohou setkat také s programem VOKS (Výměnný obrázkový komunikační slovník), který vychází ze základů PECS a je uzpůsobený českému prostředí a podmínkám, ovšem jedná se o dva programy, které nejsou identické. (Šarounová 2014, s. 111)

7.1 Výběr motivujících předmětů

Ještě před tím, než se dítě začne učit využívat PECS je nutné, aby ti, co s ním budou pracovat a tím pádem i komunikovat, znali, co má a nemá to konkrétní dítě rádo a udělali si tak seznam „posilujících“ předmětů – odměn. (Šarounová 2014, s. 112-113)

Jako první je jistě na místě promluvit si s blízkými dítěte (rodina, pedagog...) a zjistit od nich, co dítě má a nemá rádo. Dále je možné dítě pozorovat při hraní a jiných aktivitách. Je tak snadné vypožorovat s čím si nejraději hraje, jaké jídlo preferuje a jaké naopak. Dle toho je možné usoudit, který předmět či jídlo by mohlo být dobrým motivujícím prostředkem při výuce systému PECS. V poslední „testovací“ fázi výběru motivujících předmětů půjde o sestavení pyramidy – hierarchie motivujících předmětů. Pozornost by se měla věnovat tomu, co dítě dělá, když je mu konkrétní předmět nabídnut a následně odebrán, jaký předmět si vybere, pokud má na výběr ze dvou variant (obě jsou oblíbené). Touto „vyřizovací“ metodou je vybráno 3-5 předmětů (či jídel) a nakonec i z těchto cca 5 předmětů vybrány 3, které se umístí na prvním, druhém a třetím místě. Někdy je nutné celý tento proces opakovat několikrát, protože obzvláště děti s PAS motivující předmět často mění. (Šarounová, 2014) Závěrečným krokem před samotnou výukou PECS je vytvoření materiálů. V první řadě je důležité vybrat vhodný obrázek (většinou obrázek motivujícího předmětu, ale není to nutné). Tento obrázek se pomocí suchého zipu přichytí ke komunikační knize (tu je možné zakoupit ve specializované prodejně kompenzačních pomůcek, ale většinou jsou velmi nákladné, nebo vytvořit doma svépomocí). Samotný obrázek může mít jakoukoli podobu (barevný, černobílý, fotografie, kliparty, symboly, loga, 3D předměty...) záleží na preferencích klienta - dítěte s PAS. Mělo by být myšleno ale na to, že stejný styl obrázku musí být používán jak doma, tak i ve škole a v jiných zařízeních. V opačném případě by dítě mohlo být zmateno a na obrázky nereagovat. (Šarounová 2014, s. 112-113)

7.2 Fáze výuky PECS

Fáze I.

Cílem první fáze výuky PECS je umět iniciovat žádost. Dalo by se tedy říci, že se zaměřuje na to „JAK“ komunikovat. Nejlepším startem výuky je učit dítě zvednout a vyměnit dříve zvolený obrázek za předmět na obrázku (motivující předmět). Možná bude za potřeby „přinutit“ dítě, aby předmět chtělo. Toho je možné docílit například tím, že mu ho před tím několikrát na jeho požádání odmítneme vydat. V prvních lekcích bude nejspíše zapotřebí, aby osoba, která motivující předmět drží, fyzicky pomohla dítěti obrázek zvednout a předat. Je vhodné, aby v této fázi výcviku spolupracovali dvě dospělé osoby na výměně obrázku za předmět. Po tomto úkonu je nutné dát dítěti motivující předmět do půl vteřiny. Tato komunikace probíhá bez verbální či jiné komunikace. Postupně fyzické dopomoci ubývá až je dítě schopno zvládnout výměnu zcela samostatně. (Šarounová 2014, s. 115-116) (Bondy, Frost 2007, s. 73-77)

Než je dítě připraveno pokročit ve výuce PECS do druhé fáze, mělo by samostatně a úspěšně zvládnout 10 výměn z 10, s pěti různými motivujícími předměty a třemi různými osobami ve třech různých aktivitách. Tyto situace se vytváří několikrát během dne na různých místech za různých podmínek. (Šarounová 2014, s. 116)

Fáze II.

Ve druhé fázi výuky PECS je cílem především zavedení realističtějších aspektů řeči (naučit dítě iniciovat funkční komunikaci). Zjednodušeně řečeno je cílem této fáze výcviku:

1. Zvýšit vzdálenost mezi dítětem a komunikačním partnerem
2. Zvýšit vzdálenost mezi dítětem a obrázky
3. Zvýšit počet předmětů, o které si dítě může říci (Bondy, Frost 2007, s. 79)

Prvním krokem této fáze je naučit klienta samostatně bez dopomoci vyjmout obrázek z komunikační knihy (v počátku této fáze může dítěti pomoci asistent). Následným krokem je zvětšení vzdálenosti mezi komunikačním partnerem a dítětem. Komunikační partner je nejprve na vzdálenost připažené ruky s otevřenou dlaní, poté ustoupí o krok dále, později se k němu otočí zády atd. Pokud však dítě častěji potřebuje dopomoc asistenta s výměnou z důvodu zastavení se před komunikačním partnerem s delší časovou prodlevou, je třeba využít možnosti kroku zpět. Asistent vrátí dítě zpět ke komunikační knize a vrátí tam obrázek

a poté teprve dokončit výměnu. Posledním krokem této fáze je naučit dítě vyhledat komunikační knihu. Komunikační partner by se měl důsledně vyvarovat používání gest, mimiky atd. Jinak platí stejná pravidla nácviku jako v předešlém kroku.

(Šarounová 2014, s. 116-117)

Do fáze výuky III. je dítě připraveno postoupit, pokud je schopno provést výměnu v 9 z 10 komunikačních situací, kdy je komunikační partner nebo kniha ve vzdálenosti 5, následně 10 kroků, na vzdálenost místnosti, s pěti motivujícími předměty a pěti různými osobami. (Šarounová 2014, s. 117)

Fáze III.

Cílem fáze III. je naučit dítě rozlišovat mezi obrázky. Začíná se rozlišováním mezi dvěma obrázky, kdy je velmi důležitý výběr těchto obrázků. Jeden z nich by měl představovat motivující předmět, kdežto ten druhý by měl být pro dítě v podstatě nezajímavý. Dítě se má naučit, že jeho volba obrázku hraje velikou roli. Ve chvíli, kdy dítě vybere správný obrázek je žádoucí, aby komunikační partner poskytl vhodnou zpětnou vazbu např. dohodnutým zvoláním („Joo! Výborně!“). Pokud však dítě nevybere správný obrázek, komunikační partner mlčí, ale výměnu musí provést. Ve chvíli, kdy je dítě schopno tuto část fáze III. zvládnout je připraveno zaměřit se na rozlišování mezi dvěma a více motivujícími předměty. Dítě by v závěru této části mělo být schopno rozlišovat mezi pěti obrázky motivujících předmětů ve všech směrech (vodorovně, svisle i napříč). (Šarounová 2014, s. 117-118)

V poslední části této fáze je zapotřebí, aby se dítě naučilo nahlížet dovnitř své komunikační knihy. Doposud používal je její titulní stranu. Nyní se po něm chce, aby bylo schopno rozlišit cca 10-15 obrázků. Již není potřeba komunikační asistent a dítě pracuje samostatně, pouze s komunikačním partnerem. Dítě pracuje s obrázky, kterým komunikační partner mění pozice v komunikační knize a také začíná žádat o předměty, které nemá ve svém zorném poli. (Šarounová 2014, s. 118)

Fáze IV.

Fáze IV. se zaměřuje na sestavování větného celku. Bude tedy kromě obrázku s předměty zapotřebí také kartičku se symbolem „Já chci.“. Cílem tak bude, aby dítě samo umělo požádat o předmět, o který má zájem. Kartička se symbolem „Já chci“ bude již připravena v komunikační knize a dítě se učí přidávat obrázek žádaného předmětu na kartičku „Já chci“.

Postupně učíme dítě připevňovat jak obrázek žádané předmětu, tak symbol „Já chci“. Jakmile tento krok zvládne, je dobré začít procvičovat také mluvené slovo. Komunikační partner přečte žádost v komunikační knize, kterou dítě vytvořilo a motivuje dítě (pomocí motivačních předmětů) k tomu, aby po něm opakovalo (nejprve poslední slovo žádosti a poté celek). Není však vhodné dítě do mluvení nutit nebo mu odmítnout požadovanou věc vydat, pokud nepromluví. Takový postup by mohl dítě traumatizovat a to by mohlo začít systém PECS odmítat z důvodu strachu z vokálního napodobování. (Šarounová 2014, s. 118-120) (Bondy, Frost 2007, s. 84-85)

Na konci této fáze by se mělo dítě učit také požádat o více předmětů najednou, pracovat s menšími obrázky a komunikační partner by měl mít možnost říci dítěti „NE“. (Šarounová 2014, s. 120)

Fáze V. a VI.

Ve chvíli, kdy dítě zvládá fázi IV., měla by výuka systému PECS pokračovat souběžným nácvikem lekcí V. a VI. Zároveň s tím je důležité, aby se dítě učilo popisovat a dále rozvíjet svou slovní zásobu (aktivní i pasivní). (Šarounová 2014, s. 120)

Popisování

Pro aktivní užívání systému PECS je zapotřebí, aby se dítě naučilo používat také symbolu popisu konkrétního předmětu. Při výuce je tedy nutné používat stejné předměty, které se liší jen svými vlastnostmi (barva, velikost, tvar...). K výuce je potřeba třech kartiček se symboly – „Já chci“, symbolem vlastnosti a symbolem předmětu. Dítě se nejprve učí větu z těchto kartiček seskládat, poté vlastnosti porovnávat dle svých preferencí. (Šarounová 2014, s. 120-121) (Bondy, Frost 2007, s. 84-85)

Fáze V.

Nyní je čas, aby se dítě naučilo v rámci systému PECS odpovídat na otázku „Co chceš?“. Strategií výuky této fáze je položit dítěti otázku „Co chceš“ dříve, než dítěti bude vydán požadovaný předmět. Společně s položením otázky je dítěti ukázána kartička „Chci“. Postupem času by mělo být dítě schopné odpovědět na otázku ještě dříve, než-li komunikační partner ukáže na symbol „Chci“. Ani ve fázi V. nesmí být zapomenuto to, co se dítě naučilo v předešlých fázích a při každé vhodné příležitosti nechat dítě spontánně požádat o předmět (minimálně 5x denně). (Bondy, Frost 2007, s. 95)

Fáze VI.

Pokud se dítě ve výuce systému PECS dostalo až k fázi VI., mělo by se naučit odpovídat na jednoduché otázky „Co vidíš?“, „Co slyšíš?“, „Co to máš?“. Dítě by však mělo uvědomit, že se nejedná o žádost. S tím mu pomůže komunikační partner tím, že správně na jeho otázku zareaguje (např. „Ano, to je lžice.“), ale předmět, o kterém dítě mluví, mu nevydá. Tuto lekci je možné začít například tak, že komunikační partner vyndá ze skříně hračku a zeptá se dítěte: „Jéé, co vidíš?“. Společně s otázkou ukazuje na symbol „vidět“ v komunikační knize. Dítě podá partnerovi či umístí do knihy symbol toho, co vidí. Postupem časem komunikační partner eliminuje otázky, aby komentář dítěte spustil jakýkoli zajímavý aspekt v prostředí. (Šarounová 2014, s. 122-123) (Bondy, Frost 2007, s. 96-97)

7.3 PECS (Picture Exchange Communication System) a mluvená řeč

Rozhodně je nutné říci, že neexistuje žádný důvod k tomu si myslet, že používání některého alternativního komunikačního systému (včetně PECS) může potlačovat osvojení vlastní mluvené řeči či ji překážet. Naopak, v případě, že dítě začne používat několik slov a okamžitě přestane používat již naučený systém PECS, může to mít neblahý vliv na vývoj jazykových dovedností dítěte. Naopak, informace o malých dětech (do věku šesti let) s PAS, které se učí komunikaci prostřednictvím systému PECS déle než jeden rok, lze silně spojit s osvojením řeči. Obecně se dá říct, že pokud chceme, aby dítě plně přešlo ze systému PECS na mluvenou řeč, bude k tomu potřebovat minimálně čtyři měsíce, v průměru však měsíců dokonce jedenáct. (Bondy, Frost 2007, s. 123-124)

Pochopitelně však není osvojení mluvené řeči automatické a mnoho dětí, které systém PECS používají, nikdy mluvenou řečí komunikovat nezačnou a PECS je jejich primárním alternativním komunikačním prostředkem.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část se zabývá vymezením cíle, metodami a požadavky bakalářské práce. Navazuje svým tématem na část teoretickou. V empirické části bakalářské práce budou představena data, získaná ve výzkumném šetření.

8 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou možnosti, metody a prostředky při rozvoji komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra a jaké z nich jsou mezi odborníky nepoužívanější a dle nich nejefektivnější.

9 POUŽITÉ METODY

Metodou průzkumného šetření byl zvolen dotazník v elektronické podobě

9.1 Dotazník

Dotazník je jednou z nejpoužívanějších metod výzkumu, ačkoli při odesílání dotazníku nemáme jistotu, zda dotazník skutečně vyplnil námi zvolený respondent. Může být použit jako forma hlavní nebo doplňkovou. Otázky jsou pevně stanoveny, není možno je libovolně upravovat a respondent nemá možnost se doptat, při nepochopení otázky. Dalším možným úskalím dotazníků je jejich nenávratnost. Za výhodné ovšem můžeme považovat fakt, že při správném oslovení respondentů můžeme získat velké množství odpovědí v krátkém časovém období. Samotný respondent má neomezený čas na vyplnění dotazníku a polouzavřené otázky se dají relativně snadno vyhodnotit. Při sestavování dotazníku musíme dbát na správné formulování otázek – jasnost, stručnost aj. Otázky mohou být jak otevřené, kde se může respondent obsáhle vyjádřit, dále otázky uzavřené s možností odpovědi pouze ano – ne, otázky s výběrem jedné nebo více odpovědí, odpovídání na škále důležitosti či třídění. V neposlední řadě můžeme použít otázky polouzavřené, kdy uzavřenou otázku může respondent dále vysvětlit či doplnit další možností odpovědi, která nebyla v seznamu uvedena. Použít můžeme i otázky škálové. (Gavora, 2010)

10 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Pro výzkumnou část bakalářské práce formou dotazníku, který obsahoval otázky otevřené, uzavřené i škálové, bylo osloveno 29 respondentů. Respondenti byli osloveni dle kritérií: Práce s předškolními dětmi s poruchou autistického spektra a jejich práce na rozvoji

komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Ze všech 29 respondentů byli osloveni zaměstnanci NAUTIS Praha, občanského sdružení PAS, Centra terapie autismu, Krajské nemocnice Liberec a Turnov a.s., pedagogičtí pracovníci Libereckého a Středočeského kraje. Autorka práce oslovila většinu respondentů elektronicky a ty, jež působí v Libereckém kraji, oslovila osobně. Z celkového počtu 29 respondentů odpovědělo 21 respondentů. Návratnost dotazníků byla tudíž 72%.

11 FORMULOVANÉ HYPOTÉZY

Hypotéza 1 - Výměnný obrázkový komunikační systém je jako prostředek rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchami autistického spektra využíván častěji než jiné prostředky rozvoje komunikace.

Hypotéza 2 - Motivace pomocí materiálních odměn je při rozvoji komunikace u předškolních dětí s poruchami autistického spektra využívána častěji než jiné způsoby motivace.

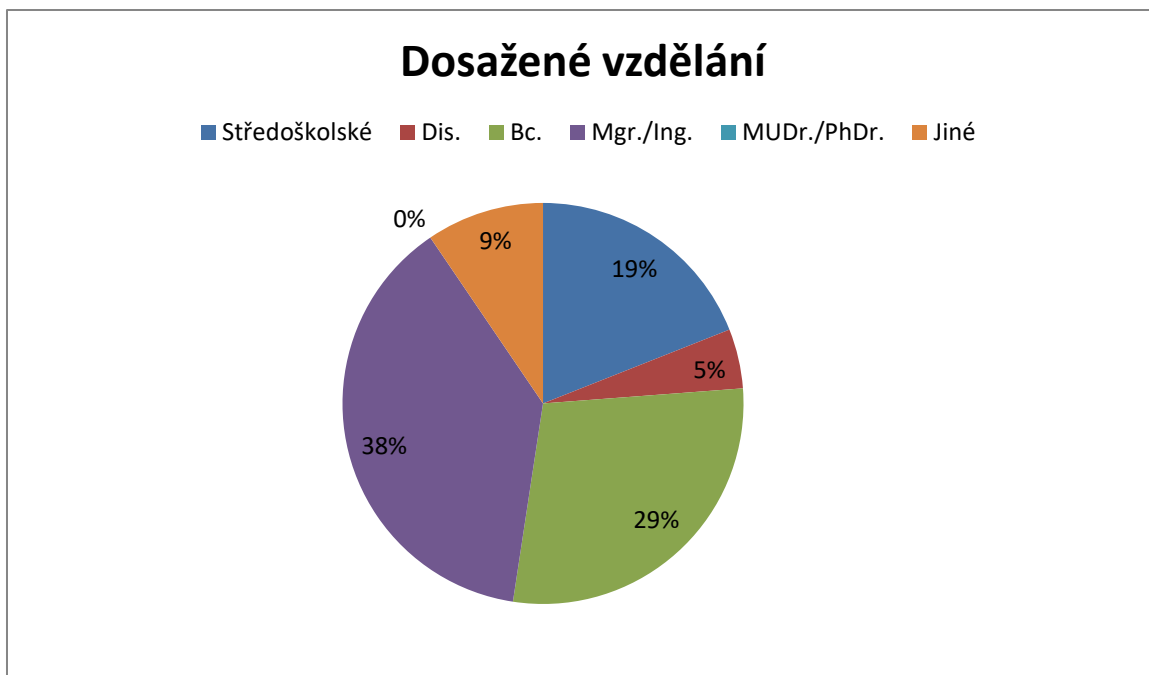
Hypotéza 3- Fyzické vedení je jako forma poskytované pomoci při rozvoji komunikace u předškolních dětí s PAS využíváno častěji než jiné formy poskytované pomoci.

12 PRŮBĚH PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro empirickou část byl vytvořen dotazník o celkovém počtu 13 položek. Před samotnou tvorbou dotazník byly vytvořeny hypotézy. Dotazník se zaměřuje na možnosti a metody využívané při rozvoji komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Dotazník byl zasílán jak elektronicky, tak předán osobně a průzkum trval v období 8 týdnů.

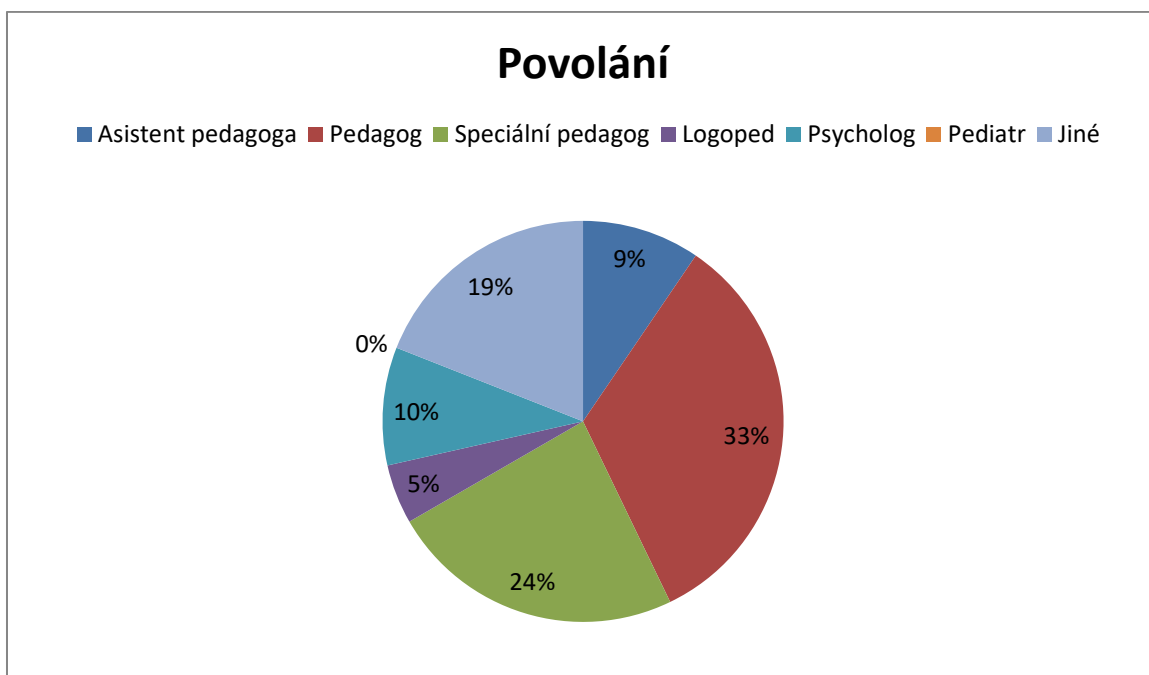
12.1 Získaná data a jejich interpretace

V prvních třech položkách zjišťujeme důležité informace o respondentech – pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a současné povolání. Díky těmto informacím získáme profil respondentů, kteří se do průzkumu zapojili. Z celkového počtu 21 respondentů bylo 19 žen a 2 muži. Dále bylo zjištěno, že 38% dotázaných má magisterské či inženýrské vzdělání, 28% vzdělání bakalářské, 19% vzdělání středoškolské a zbytek dotazovaných respondentů vzdělání středoškolské či vyšší odborné. (viz graf 1)



Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání

Při zjišťování současného povolání respondentů bylo zjištěno, že 33% respondentů jsou pedagogové, 23% speciální pedagogové a 19% „Jiné“ (sociální pracovníci, pečovateli, ...) (viz graf 2)

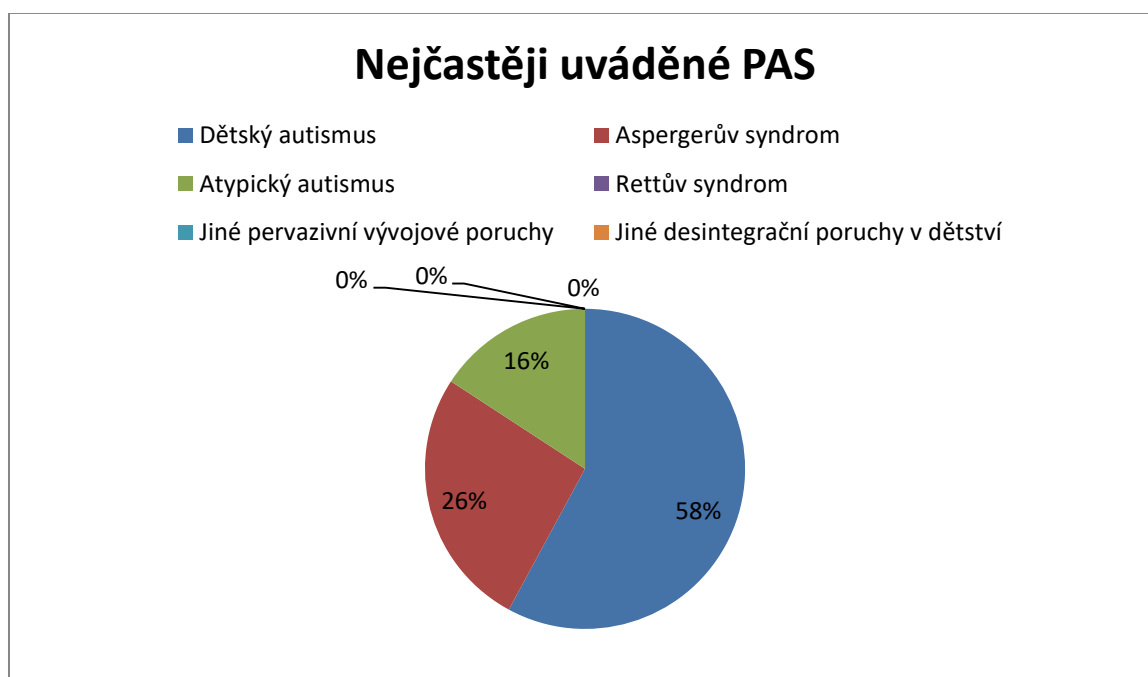


Graf 2 Povolání

Položka č. 4

Čtvrtá položka zjišťuje, s jakým typem poruchy autistického spektra se respondenti ve své praxi setkávají nejčastěji. Na výběr měli respondenti z množností dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus, Rettův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy, jiné desintegrační poruchy v dětství a položku „jiné“, kam mohli uvést další možnost.

Respondenti uvedli, že nejvíce se setkávají ve své praxi s dětským autismem (52%), na druhé pozici uvedli Aspergerův syndrom (23%) a třetí nejčastěji uváděný byl atypický autismus (14%). (viz graf 3)



Graf 3 Nejčastěji uváděné PAS

Položka č. 5

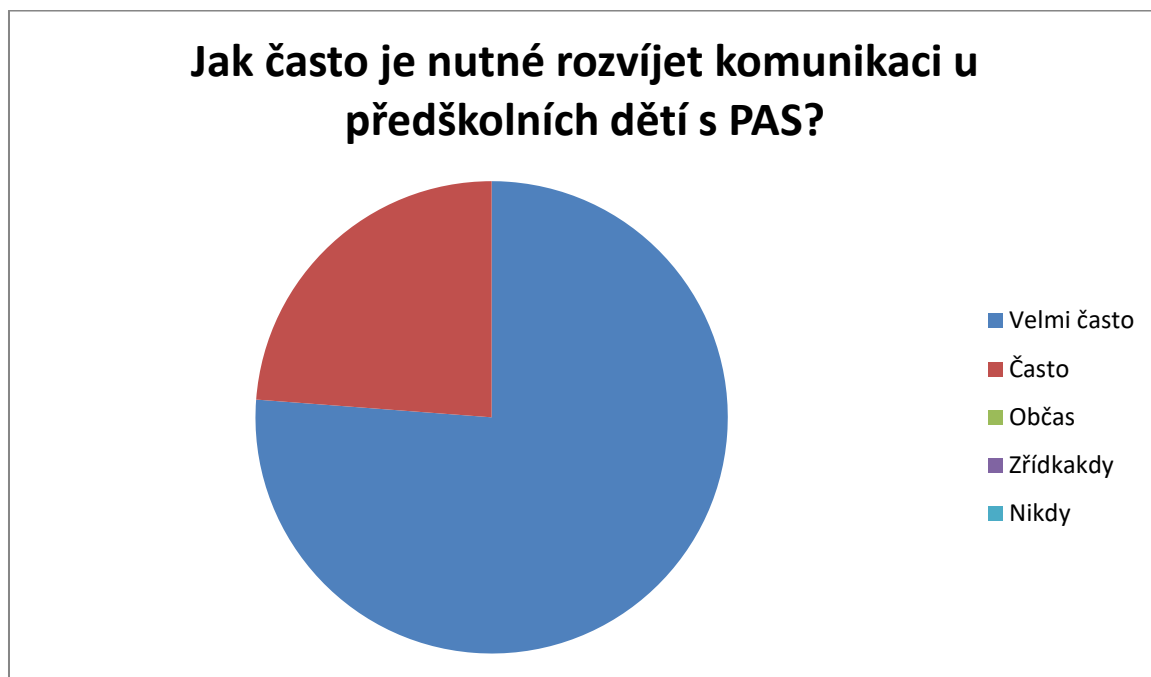
Cílem této položky je zjistit, s jakými problémy v oblasti komunikace u dětí s PAS se ve své profesi respondenti setkávají nejčastěji. Vzhledem k tomu, že projevy mohou být různorodé a každé dítě s PAS má jinou měrou a jiným způsobem narušenou komunikaci, bylo snahou autorky najít některé společné znaky poruch komunikace u předškolních dětí s PAS z pohledu vybraných respondentů. Odpověď na tuto otázku byla otevřená.

Respondenti se shodují na tom, že v první řadě dělá dětem s PAS problém navázání a udržení očního kontaktu, dítě nejeví o komunikaci zájem či ji navazuje nevhodným způsobem. Jako další výrazný problém považují respondenti fakt, že dítě s PAS používá vlastní slovník, kvůli kterému je neschopno navázat a udržet kontakt s vrstevníky a širším

okolím, dítě nerozumí mluvené řeči a zároveň neovládá dostatečné množství znaků (v případě, že využívá systém znaku do řeči). Dalším společným znakem těchto dětí je jedno stereotypní téma komunikace.

Položka č. 6

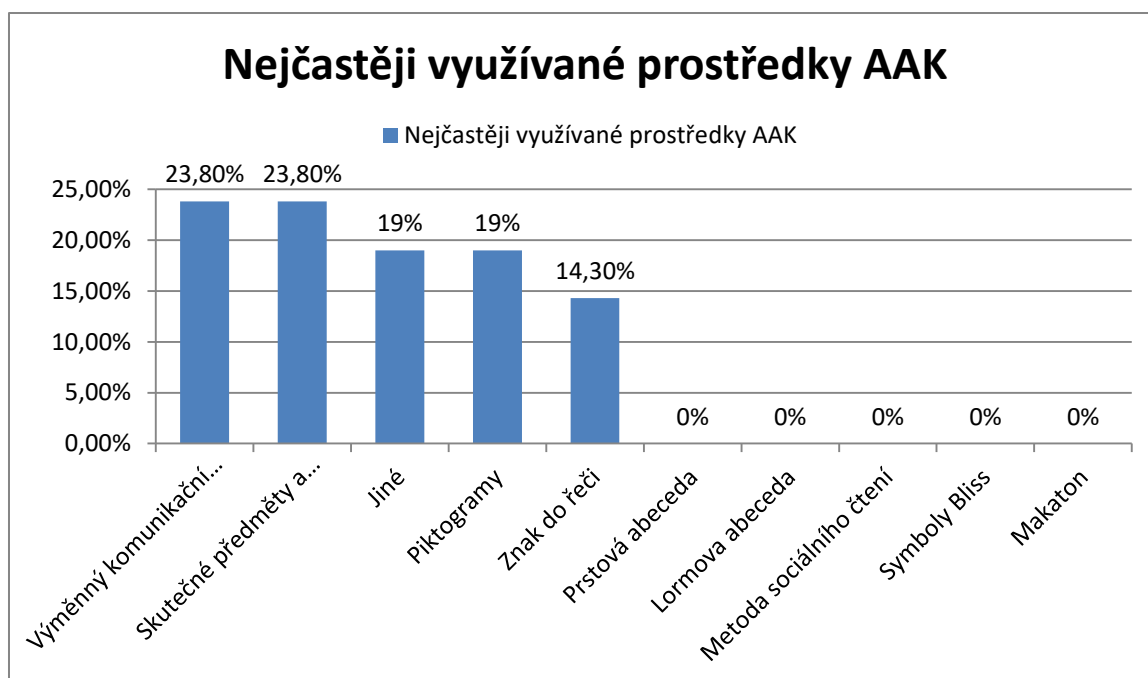
Položka číslo 6 zjišťuje, jak často se respondenti ve své profesi setkávají s nutností rozvoje komunikace u dětí s PAS. Na otázku 76% respondentů odpovědělo, že velmi často a 23% respondentů často. (viz graf 4)



Graf 4 Nutnost rozvíjení komunikace

Položka č. 7

V této položce autorka zjišťuje, jaké prostředky AAK (Alternativní a augmentativní komunikace nebo jen komunikace) využívají respondenti ve své praxi nejčastěji. Na tuto otázku bylo vybíráno ze seznamu možností. Nejčastěji zvoleným prostředkem byl výměnný obrázkový komunikační slovník a skutečné předměty či fotografie (obě možnosti 23%), dále „jiné“ (aplikace Mluvídek, kombinace prostředků, názorné kreslení situací...), piktogramy (19%) a znak do řeči (14%). (viz. graf 5)



Graf 5 Nejčastěji využívané prostředky AAK

Položka č. 8

Osmá položka se taktéž zabývá prostředky rozvoje komunikace, ale tentokrát z hlediska efektivnosti. Zní: „Jaké prostředky rozvoje komunikace u předškolních dětí s PAS považujete za nejefektivnější?“ Respondenti měli na výběr z 11 možností, ale ve svých odpovědích zmiňují jen 5 z nich. Na první příčce se nachází odpověď „jiné“, kde respondenti vypsali kombinaci více prostředků, konkrétně VOKS, PECS, fotografie, znak do řeči či zmiňují, že efektivní prostředek vybírají vždy individuálně s ohledem na potřeby a schopnosti konkrétního jedince. Na druhé příčce se objevila odpověď výměnný obrázkový komunikační slovník, dále piktogramy, znak do řeči a jeden respondent uvedl jako nejefektivnější prostředek metodu sociálního čtení. (viz. graf 6)



Graf 6 Nejefektivnější prostředky rozvoje komunikace

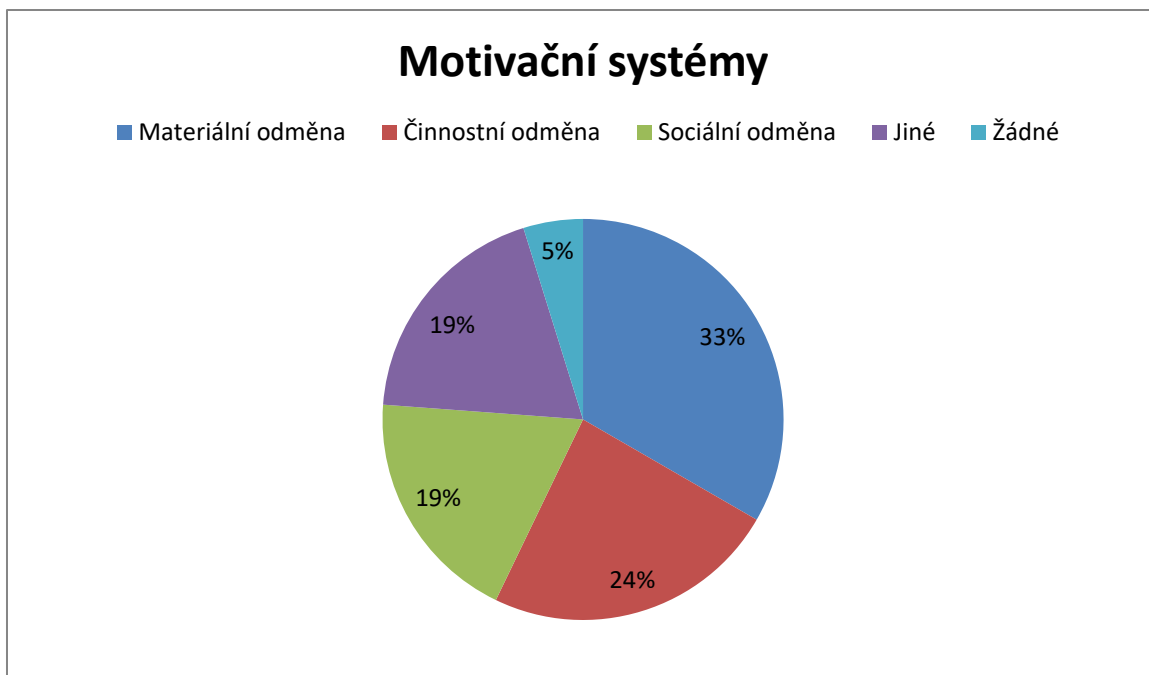
Položka č. 9

Tato položka je otevřená a respondenti měli odpovědět vlastními slovy na otázku: „Jakým způsobem vybíráte vhodný prostředek AAK?“ Respondenti se téměř všichni shodli na tom, že prostředek je nutné vybírat velmi individuálně a dle potřeb konkrétního jedince na základě toho, že se dobře poznají a „sehrají“. Pro respondenty je také podstatným vodítkem při výběru komunikačního prostředku konzultace s rodiči, odborné posudky lékařů a psychologů či reakce dítěte na konkrétní situaci.

Někteří respondenti dodávají, že prostředek komunikace je nutno volit i s ohledem na věk dítěte a jeho zralost, někteří přiznávají i citovou zainteresovanost ke klientovi-dítěti a nechávají se ovlivnit i svým subjektivním pocitem a citovou vazbou k dítěti.

Položka č. 10

Tato položka se svým obsahem přesunula k tématu motivačních systémů při rozvoji komunikace a zní: „Jaké motivační systémy ve své praxi využíváte?“ Respondenti mají na výběr z několika možností: materiální odměna (jídlo, pití, žetony...), činnostní odměna (odměna aktivitou), sociální odměna (pochvala...), žádné, jiné. Nejvíce respondentů se shoduje na materiální odměně, následuje činnostní odměna na třetí pozici je sociální odměna a varianta „jiné“ (komunikační tabulka, kombinace systému, dle individuální potřeby jedince). Variantu „žádné“ volí jeden respondent. (viz. graf 7)



Graf 7 Motivační systémy

Položka č. 11

Tato položka je otevřená a respondenti jsou požádáni, aby vlastními slovy odpověděli na otázku: „Jakým způsobem vybíráte motivační systém?“

Všichni respondenti se shodují na tom, že je nezbytné brát v úvahu individualitu dítěte a výběr motivačního systému mu plně přizpůsobit. Ve svých odpovědích uvádí například to, že dítě k nim přijde s již vybraným motivačním systémem z rodiny, ale zmiňují také to, že zájem dětí se často s věkem a vývojem dítěte mění a je třeba na tyto změny reagovat novým motivačním systémem. V odpovědích se objevuje i skutečnost, že je důležité reagovat na složitost daného úkolu a přizpůsobit mu motivační systém (složitý úkol = větší odměna). Někteří respondenti uvádějí, že dítěti nabídnou několik motivačních systémů a je na dítěti, kterému dá v dané situaci přednost.

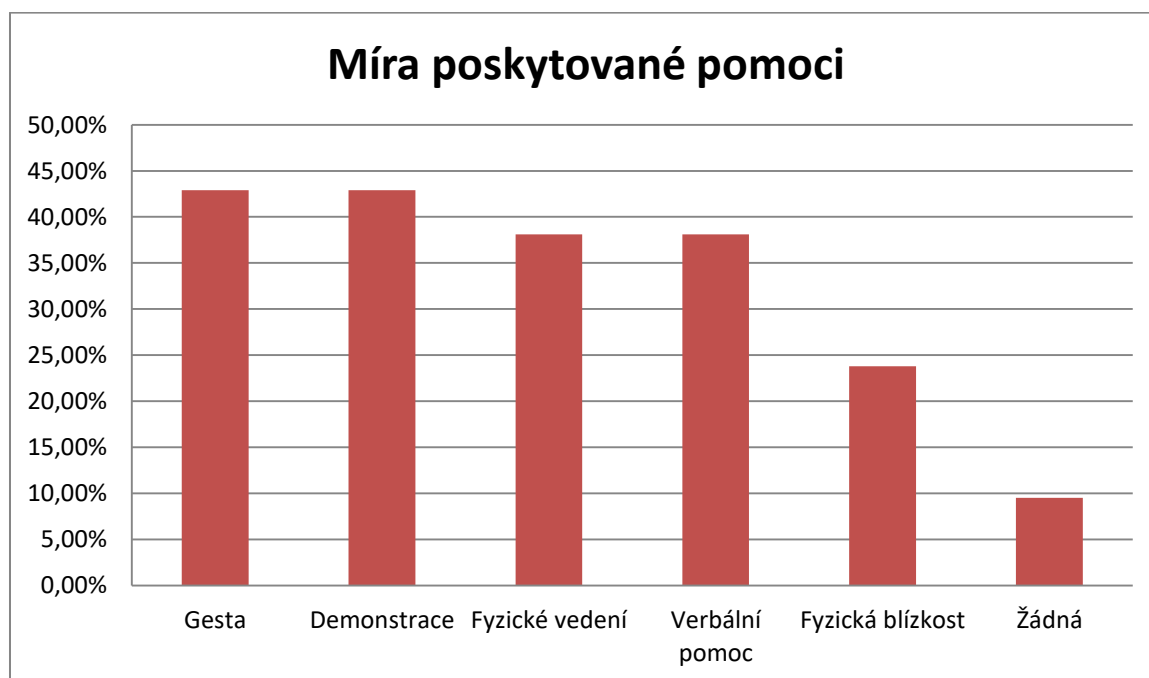
Položka č. 12

Předposlední položka dotazníku zjišťuje, zda respondenti vytváří ve své praxi pro rozvoj komunikace u dětí s PAS komunikační příležitosti. Na otázku je možné odpovědět ano, ne. Pokud respondenti zvolí odpověď ano, mají uvést příklad. Celkem 5 respondentů uvádí odpověď NE. Mezi příklady ostatních respondentů, kteří zvolí odpověď ANO, se nejčastěji objevuje tvrzení, že dítě musí adekvátním způsobem požádat o chtěnou věc, dítěte se často

dotazují na různé věci. Někteří respondenti využívají „komunikační kruh a knihy“, „volací karty“, možnosti, kdy si dítě může vybrat jídlo či aktivitu a pojmenovat ji, vyprávění příběhů a v neposlední řadě vytváření komunikačních příležitostí v rámci logopedické péče. Respondenti také uvádí, že při zařazování komunikačních příležitostí do praxe je nejdůležitější vytrvalost, důslednost a trpělivost.

Položka č. 13

Poslední položka dotazníkové šetření se týká mírou poskytované pomoci při rozvoji komunikace u předškolních dětí s PAS. Respondenti vybírají jednu nebo více správných odpovědí na otázku, s jakou mírou poskytované pomoci se při rozvoji komunikace u předškolních dětí s PAS setkávají ve své praxi nejčastěji. Nejčastější odpověď respondentů byla gesta a demonstrace následované fyzickým vedením a verbální pomocí. (viz. graf 8)



Graf 8 Míra poskytované pomoci

12.2 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

Výměnný obrázkový komunikační systém je jako prostředek rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchami autistického spektra využíván častěji než jiné prostředky rozvoje komunikace.

K tomu, aby byla vyhodnocena tato hypotéza byla použita položka č. 7. Stejný počet respondentů (24%) zvolilo odpověď „výměnný obrázkový komunikační systém“ a odpověď

„skutečné předměty a fotografie“ jako nejčastěji využívané prostředky rozvoje komunikace. Tuto hypotézu tudíž můžeme považovat za verifikovanou.

Hypotéza 2

Motivace pomocí materiálních odměn je při rozvoji komunikace u předškolních dětí s poruchami autistického spektra využívána častěji než jiné způsoby motivace.

Pro vyhodnocení této hypotézy byla využita položka č. 10. Většina respondentů zvolila materiální odměnu jako nejčastěji využívaný způsob motivace (33,3%). Tato hypotéza byla tedy v průzkumném šetření verifikována.

Hypotéza 3

Fyzické vedení je jako forma poskytované pomoci při rozvoji komunikace u předškolních dětí s PAS využíváno častěji než jiné formy poskytované pomoci.

Tato hypotéza byla vyhodnocena dle položky č. 13 z dotazníkového šetření. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že dle respondentů se jako forma poskytované pomoci častěji využívají gesta a demonstrace (42,9%) a až následně respondenti uvádějí fyzické vedení (38,1%). Tato hypotéza byla v průzkumném šetření falzifikována.

ZÁVĚR

Práce se zabývala tématem rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Komunikace se jako součást psychomotorického vývoje rozvíjí přirozeně již od narození, ovšem u dětí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra je nutné jejímu rozvoji dopomoci a cíleně zacílit na potřeby konkrétního dítěte. K tomu, aby se dítě mohlo co nejlépe integrovat do intaktní společnosti, je schopnost umět komunikovat naprosto zásadní a nezbytná. Bez toho aniž by dítě bylo schopno komunikovat (možno i prostřednictvím augmentativní a alternativní komunikace), není možná jeho adaptace ve vzdělávacím systému.

Teoretická část práce přiblížila nejnovější poznatky a zkušenosti odborníků o poruchách autistického spektra a možného rozvoje komunikace dětí s touto poruchou. V empirické části se autorka věnovala blíže určeným metodám rozvoje komunikace, zjišťovala, které jsou mezi odborníky a lidmi pracujícími s dětmi s poruchami autistického spektra v předškolním věku nejoblíbenější a nejvíce využívané a které nikoli. Autorka ke svému výzkumu použila dotazníkovou metodu výzkumu, k čemuž pečlivě vybrala respondenty, specializující se na tuto problematiku, převážně v libereckém kraji. Ve výzkumu byla verifikována hypotéza, která říká, že výměnný obrázkový komunikační systém (PECS) je při rozvoji komunikace u předškolních dětí s PAS nejpoužívanější metody (společně se skutečnými předměty a fotografiemi). Průzkum také ukázal, že je při rozvoji komunikace nejčastěji využívána motivace pomocí materiálních odměn, což potvrdilo druhou hypotézu. Dále bylo zjištěno, že gesta a demonstrace jsou jako míra poskytované pomoci užívány častěji než jiné formy pomoci. Tento výsledek falzifikoval třetí hypotézu.

Autorka svou práci zjistila, které metody rozvoje komunikace u předškolních dětí s PAS jsou využívány nejčastěji a jakým způsobem se nejlépe uplatňují v praktickém výcviku.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Komunikaci u předškolních dětí s poruchou autistického spektra musí společnými silami pomáhat rozvíjet rodiče, logoped, speciální pedagog i běžný pedagog v mateřské škole. Důležitá je v první řadě spolupráce všech výše uvedených. Může se jevit jako nejdůležitější fakt, že se s dítětem primárně domluví jeho rodiče a další členové rodiny. Aby se však dítě dokázala plnohodnotně integrovat do společnosti a v budoucnu vést samostatný život, alespoň do určité míry, je nutné, aby bylo schopno, pomocí alternativní a augmentativní komunikace, komunikovat i s ostatními členy širšího okolí.

Dle zmíněného výzkumného šetření je důležité, po tom, co si stanovíme jasné cíle, vybrat společně s dítětem vhodnou motivační odměnu. Díky té bude dítě spíše ochotno spolupracovat a rozvoj komunikace může motivační předmět (či pochutina) výrazně usnadnit a urychlit. I zde je však důležité zmínit individualitu dítěte a jeho potřeb, stejně jako jednotný postoj rodiny a odborníků, kteří s dítětem spolupracují.

Pokud dítěti může usnadnit výuku alternativní augmentativní komunikace jakákoli forma poskytované pomoci (fyzická, gesta, mimika či demonstrace), ze zásady se jí nebráníme a využíváme ji ve prospěch dítěte a jeho rozvoje. Dítě je potřeba rozvíjet ruku v ruce ve všech směrech a nezaměřovat pozornost pouze na rozvoj komunikace, včetně rozvoje sociálních dovedností, hry a představivosti, které jsou společně s komunikací u dětí s poruchou autistického spektra nejvíce oslabeny.

V neposlední řadě by se pedagogové, speciální pedagogové i rodiče měli nadále vzdělávat prostřednictvím kurzů a seminářů (pořádá například organizace NAUTIS Praha), psychorelaxačních pobytů pro rodiče s dětmi s postižením (pořádá například o.s. PAS) či ve vzdělávacích institucích, které se na práci s osobami s PAS zaměřují.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- AMBLER, Z., BEDNAŘÍK, J., RŮŽIČKA, E., 2008. *Klinická neurologie*. Vyd. 2. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-157-4.
- *Blissymbolics Communication Institute - Canada* [online]. [vid. 2017-04-21]. Dostupné z: <http://blissymbolics.ca/bcic-pauls-page>
- BONDY, A., FROST, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-247-2053-1.
- *ClipArt Best* [online]. [vid. 2017-04-21]. Dostupné z: <http://www.clipartbest.com/house-pictogram>
- ČEŠKOVÁ, E., PŘIKRYL R., KAŠPÁREK T., 2011. *Společně na cestě k moderní psychiatrii: sborník příspěvků 15. česko-slovenského psychiatrického sjezdu s mezinárodní účastí : [12.-15.10.2011, .. Brno*. Brno: Tribun EU, Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-263-0039-7.
- GAVORA, P., a kol., 2010. *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010 Dostupné z: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- GILLBERG, Ch., PEETERS, T., 1998. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-201-7.
- HOLLÝ, M., DOUBEK, P., PÁV, T., 2014. *Budoucnost péče o duševně nemocné v souvislostech: sborník příspěvků X. sjezdu Psychiatrické společnosti ČLS JEP s mezinárodní účastí : [12.-15. června 2014, Hotel Harmony, Špindlerův Mlýn*. Brno: Tribun EU, Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-263-0702-0.
- HRDLIČKA, M., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, M., 1999. *Autismus. I., Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
- PEETERS, T., 1998. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-x.
- PRAŠKO, J., LÁTALOVÁ, K., 2015. *Psychiatrie v somatické medicíně*. Praha: Mladá fronta, Edice postgraduální medicíny. ISBN 978-80-204-3739-6.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RABOCH, J., 2008. *Quo vadis, psychiatria?: [sborník přednášek a abstrakt VII. sjezdu České psychiatrické společnosti s mezinárodní účastí]*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-567-3.
- RABOCH, J., ZRZAVECKÁ, I., DOUBEK, P., 2012. *Civilizace, čas a duševní poruchy: sborník příspěvků IX. sjezdu Psychiatrické společnosti ČLS JEP s mezinárodní účastí : [7.-10. června 2012, Hotel Harmony, Špindlerův Mlýn*. Brno: Tribun EU, Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-263-0243-8.
- RABOCH, J., ZRZAVECKÁ I., DOUBEK, P., 2010. *Duševní poruchy a kvalita péče: sborník přednášek a abstrakt VIII. sjezdu Psychiatrické společnosti ČLS JEP s mezinárodní účastí*. Brno: Tribun EU, Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-958-2.

- RABOCH, J., HRDLIČKA, M., MOHR, P., PAVLOVSKÝ, P., PTÁČEK, R., 2015. (eds.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍHOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K., 2012. *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra: odborná publikace pro logopedy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2908-3.
- *SET-BC* [online]. Vancouver: Ministry of Education Provincial Resource Program, 2017 [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <https://www.setbc.org/pictureset/>
- SCHOPLER, E., 1999. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem : [jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole]*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-202-5.
- *SIP* [online]. [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <https://symbolsinclusionproject.org/index.htm>
- ŠAROUNOVÁ, J., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2004 *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.
- THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- *UZIS: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [vid. 2017-04-21]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 5

Příloha č. 3 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 9

Příloha č. 4 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 11

Příloha č. 5 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 15

PŘÍLOHY

Příloha č.1 Dotazník

Možnosti rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Raulová a jsem studentkou Technické univerzity v Liberci, oboru speciální pedagogika pro předškolní věk. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který bude součástí výzkumu mé bakalářské práce. Dotazník se týká možností rozvoje komunikace u předškolních dětí s poruchou autistického spektra (dále jen PAS). Děkuji za spolupráci.

1. Jste muž či žena? (nevhodné škrtněte)

MUŽ X ŽENA

2. Jaké je Vaše nevyšší dosažené vzdělání? (vyberte ze seznamu)

- Středoškolské
- Dis.
- Bc.
- Mgr. / Ing.
- MUDr. / PhDr.
- Jiné (doplňte)

3. Jaká je Vaše profese? (vyberte ze seznamu)

- Asistent pedagoga
- Pedagog
- Speciální pedagog
- Logoped
- Psycholog
- Pediatr
- Jiné (doplňte)

4. S jakými PAS se ve Vaší profesi setkáváte nejčastěji? (vyberte ze seznamu)

- Dětský autismus
- Aspergerův syndrom
- Atypický autismus
- Rettův syndrom
- Jiné pervazivní vývojové poruchy
- Jiná desintegrační porucha v dětství
- Jiné (doplňte)

5. S jakými problémy v oblasti komunikace u dětí s PAS se ve své profesi setkáváte nejčastěji?

(Odpovězte vlastními slovy.)

6. Jak často se ve své profesi setkáváte s nutností rozvoje komunikace u dětí s PAS?

(vyberte ze seznamu)

- Velmi často
- Často
- Občas
- Zřídka
- Nikdy

7. Jaké prostředky AAK (Alternativní a augmentativní komunikace nebo jen komunikace) využíváte ve své praxi nejčastěji? (vyberte ze seznamu)

- Výměnný obrázkový komunikační slovník
- Prstová abeceda
- Lormova abeceda
- Metoda sociálního čtení
- Facilitovaná komunikace
- Metoda bazální stimulace
- Piktogramy
- Symboly Bliss
- Makaton
- Znak do řeči

- Skutečné předměty a fotografie
- Jiné (doplňte)

8. Jaké prostředky možnosti rozvoje komunikace u dětí s PAS považujete za neefektivnější?

(očísľujte na škále 1-11, kdy 1 je nejméně užitečná a 11 nejvíce užitečná)

- Výměnný obrázkový slovník
- Prstová abeceda
- Lormova abeceda
- Metoda sociálního čtení
- Facilitovaná komunikace
- Metoda bazální stimulace
- Piktogramy
- Symboly Bliss
- Makaton
- Znak do řeči
- Jiné (doplňte)

9. Jakým způsobem vybíráte vhodný prostředek AAK?

(odpovězte vlastními slovy)

10. Jaké motivační systémy ve své praxi využíváte? (vyberte jednu či více správných odpovědí)

- Materiální odměna (jídlo, pití, žetony...)
- Činnostní odměna (odměna aktivitou)
- Sociální odměna (pochvala...)
- Žádné
- Jiné (doplňte)

11. Jakým způsobem motivační systém vybíráte? (odpovězte vlastními slovy)

12. Vytváříte ve své praxi pro rozvoj komunikace u dětí s PAS komunikační příležitosti?
(pokud ano, uveďte příklad)

13. S jakou mírou poskytované pomoci se při rozvoji komunikace u dětí s PAS
v předškolním věku ve své praxi setkáváte nejčastěji? (vyberte jednu nebo více
správných odpovědí)

- Fyzické vedení
- Gesta
- Demonstrace
- Verbální pomoc
- Fyzická blízkost
- Žádná

Příloha č. 2 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 5

není oční kontakt odmítání jakékoliv komunikace se spolužáky vlastní slovník echolalie	Často chybí funkční komunikace - dítě je zdánlivě komunikativní, ale nechápe význam slov ani účel Chybí zájem o komunikaci Navazování komunikace nevhodným způsobem.	Nejvíce problémů bývá při současném výskytu vývojové dysfázie či těžké mentální retardace. Při TMR je obtížná i náhradní forma komunikace. Rozhodující je dítě dobře znát	opožděný vývoj řeči, říkají několik výrazů-mají svůj slovník, řeč je nesrozumitelná, neochot a komunikovat, jedno téma komunikace často řeč úplně chybí
Neporozumění	Činnost není podmíněna emotivními vlivy, ale logickou uvažou. Omezena schopnost chápání dvojsmyslnosti, ironie, sarkasmu. Absence touhy po početných sociálních kontaktech. Spatný odhad míry činnosti. Doslovně vnímání některých výroků a z toho vyvozené mylné závěry.	Neefektivní komunikační systém	Tam žádné problémy nevidím. Problémy mají ti neuro typičtí. Je to jen otázka pár desetiletí a budou převažovat lidé neuro diferentní.
s celou škálou problémů - nemluvící děti, opoždění vývoje řeči, nízká úroveň porozumění řeči, neschopnost funkčně řeč používat, deficit neverbální komunikace, problémy s udržením konverzace - neschopnost dialogu, držení se jednoho tématu, sdílení zájmu o předmět komunikace	Není oční kontakt, děti nejsou schopné orientace v životě, vztazích, pojmenování osob, věcí. Nezapojují se do společných činností, nahodile, vážně sebeobsluha, řeč...	Zadržování, slabá slovní zásoba, skřeky bez smyslu...	selhávání v běžné každodenní komunikaci, výrazné narušení neverbální komunikace a odčítání významu sociálních gest
narušena kognitivní funkce, děti nemluví a špatně rozumí		Absence řeči, dorozumívání gesty	Nepochopení významu sdělení - chápání významu doslova a z toho plynoucí nevhodná reakce na sdělení. Ztráta zájmu o komunikaci s vrstevníky, stažení do vlastního světa, nebo naopak agresivita pramenící z neschopnosti domluvit se, vyjádřit, co chci a dosáhnout toho.
Dyslálie, navázání kontaktu		Chybí komunikační kartičky. Děti učí na tyto kartičky. Nutnost si udělat s dítětem vlastní systém	
Nejeví o komunikaci zájem, neudrží oční kontakt		Navazování očního kontaktu, reakci na jméno,	
		Navázání kontaktu, nespolečné	
		Skákání do řeči, neznalost dostatečného množství znaků	

Příloha č. 3 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 9

podle reakcí dítěte	Podle konkrétního jedince - typ PAS, mentální úroveň jedince, celkový vývoj - posoudíme	Na základě důkladného poznání dítěte, odborných nálezů a zkušeností rodičů	přiměřeně věku a schopnostem dítěte, zájmu dítěte, zda má mentální postižení, zda mluví
Dle individuální potřeby onoho jedince.		Žádným	
záleží na zájmu dítěte, jeho schopnosti imitace, porozumění fotografiím či piktogramům, úrovni mluvené řeči. obecně začínám s použitím komunikačních karet, doprovázím gesty	Ziji s dvema AS clený v rodine, tudiz prvotni vyber je u me podminen citovou vazbou.	Dle individuality dítěte a mých schopností.	Vycházím z možností daného dítěte - zda vnímá konkrétní předměty, fotky, obrázky a další
	fotky si nafotim a zalaminatuji	v souvislosti s jedinečností potíží daného dítěte	Podle věku, situace
Intuitivně, dle zájmu dítěte, jeho naladění, s ohledem na sdělení rodiče, jak se s dítětem sám dorozumívá. Práce s autistickým dítětem není v mé profesi dlouhodobá.	podle potreb ditete jakzde je jine nektere znakuje a ukazuje co chce nektere chape piktogramy jine zase jen fotky zkousim vsechny moznosti ktera se osvedci jako tak spravna u te zustaneme	Vyzkoušime jich vice a nejoblíbenější ponecháme	Jsme ve třídě logopedické, všechny logo pomůcky, sluchové a co nejvíc vizualizace
		Dle toho, jakého výsledku chceme dosáhnout	Dle IVP, schopností dítěte
		Vybíráme společně s rodiči	Dle situace, pro každou se osvědčila jiný prostředek

Příloha č. 4 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 11

vyzkoušením, na co bude dítě reagovat.	Vybírám podle zájmů dítěte.	vždy podle konkrétního dítěte	přiměřeně věku a schopnostem dítěte, zájmu dítěte, zda má mentální postižení, zda mluví
Dle mého děti s PAS ocení spíše materiální odměnu a motivaci, protože té sociální a činností moc nerozumí, ale je samozřejmě vybíráno dle individuality jedince a dle situace.	Nic	vždy individuálně podle aktuální úrovně a zájmu dítěte. vše vždy doprovázím pozitivním zpěňováním, oceňováním a pozitivní zpětnou vazbou, sociální odměnu spojuji s konkrétní odměnou, činností	Dle konkrétního dítěte, na co reaguje, "slyší"
Nakoupim cokolady	Podle dane situace	Podle vzniklé situace	v souvislosti s jedinečností osobnostních rysů daného dítěte
Individuálně, dle sdělení rodičů, co má na dítě účinek, dále dle možností dítěte a jeho okamžitého zájmu (aby odměna byla skutečně odměnou....)	Dle povahy předmětu či učební osnovy - dle toho použiji motivační systém, pokud mámě těžší látku, vyberu např. motivaci bonbon. Když probíráme něco lehčího, motivací je hra apod.	Dle individuality dítěte, postupně s vývojem je lze měnit	podle toho co ma dite rado a na co nejvice reaguje
Dítěti nabídnu a ono si samo vybere	Individuálně	Dle aktuální nálady dítěte a jeho rozpoložení	Dítě již přijde s vybraným způsobem motivace
	Nabízím a sleduji, co dítě zaujme nejvíce		

Příloha č. 5 Výpis otevřených odpovědí k položce č. 12

ano, ráno při vstupu do třídy za dítětem přijdou spolužáci a pozdraví se spolu o přestávkách chodí spolužáci za dítětem s hračkou, obrázkem, míčem, snaží se o kontakt	Používám minimálně. Při komunikačním kruhu, při hře, při pracovní činnosti, při volných hrách v MŠ i na zahradě MŠ, defakto při každé příležitosti.	komunikaci považuji za prioritu, jak se dostat co nejbliž osobnosti dítěte. Výtrvalost, důslednost, trpělivost	snažíme se vytvářet situace kdy je dítě donuceno mluvit, požádat si o podání předmětu, hračky z poličky kam nedočkáme, máme volací karty na zdi, komunikační knížky. možnost výběru jídla, zábavy
Dotazování na činnost, hračku, opakování činnosti	Snazím se vytvořit pomyslný most mezi lidmi s AS a ostatními, tak, aby fungoval i nadale bez meho přicinění.	vždy, je to základ	Na to mám teprve krátkou praxi, jsem začínající učitel, dodělávám si vzdělání.
ne (2x)	Logopedická péče	nedívám se na dítě, musí mě zavolat, když něco chce nebo se dotknout atd. nedám mu chtěnou věc dřív, než si o ní řekne nepomůžu mu, dokud nepožádá při střídání musí zavolat na kamaráda, říct mu teď ty apod	Dítěti dávám prostor a čas, aby se pokusilo vyjádřit svou potřebu, nevycházím za každou cenu vstříc při plnění požadavků, motivuji zajímavými předměty...
Zatím ne	nerozumím otázce	Ptáním se na otázky.	
u vseho co dite dela zadam odezvu	Vyprávění příběhu, prohlížení obrázků, zrcadlo		
Ano, pomoci her			
Modelové situace			