

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Eva Sedláková

Speciální pedagogika předškolního věku

Komunikace dětí s autismem v předškolním věku

Olomouc 2016

vedoucí práce: Svoboda Pavel Mgr., Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně. K práci jsem použila literatury z pramenů uvedených v seznamu.

V Olomouci dne 13. 11. 2015

.....

Podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu bakalářské práce Ph.D. Pavlu Svobodovi za pomoc při realizaci mé práce, za rady a podporu.

Za spolupráci rovněž děkuji speciálním pedagogům ze speciální MŠ Elpis a také dětem z MŠ, bez kterých by napsání mojí práce nebylo možné.

Obsah

Úvod.....	6
1. Autismus	7
1.1 Etiologie.....	7
1.2 Historie.....	8
1.3 Poruchy autistického spektra.....	12
1.4 Charakteristické znaky autismu	14
2. Předškolní věk.....	17
2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku	17
2.2 Specifika vývoje dítěte s autismem v předškolním věku	18
3. Komunikace	20
3.1 Co je to komunikace a jak ovlivňuje schopnost komunikovat náš život.....	20
3.2 Problémy v komunikaci u dětí s autismem	20
3.3 Strukturované učení.....	22
3.4 Rozvíjení schopnosti komunikace u dětí s autismem.....	27
4. Komunikace dětí s autismem v předškolním věku.....	34
4.1 Cíl práce	34
4.2 Popis zařízení, v němž probíhal výzkum.....	34
4.3 Vzorek testování.....	37
4.4 Komunikace v praxi a její metody	59
4. 4. 1 Komunikace dítěte, které využívá logopedický sešit – Filip.....	59
4.4.2 Komunikace dítěte s technikou VOKS – Tomáš.....	62
4.4.3 Komunikace dítěte předmětem – Patrik	65
4.5. Výsledky	67
4.6. Diskuze.....	71
4.7 Shrnutí	71
Závěr	73

Resumé	74
Seznam použitých zdrojů	75
Seznam zkratek	77
Seznam příloh.....	79
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Téma mojí bakalářské práce se jmenuje komunikace dětí s autismem v předškolním věku. Téma jsem si vybrala na základě absolvování praxe v mateřské škole pro děti s autismem. Velmi mě zaujal způsob jejich komunikace. Komunikační schopnosti každého jedince jsou velmi individuální a cíl mojí práce je se zaměřit na různé způsoby komunikace, které děti s autismem mohou využívat.

Důležité je zmínit to, že komunikace v té nejčastější podobě v jaké ji známe my, tedy v řeči, je pro většinu autistů nemožná. Naše mluvené slovo jim většinou připomíná shluk skřeků, kterým absolutně nerozumí. Děti s autismem potřebují úplně jiný systém, jinou strukturu a vyžadují odlišný způsob komunikace, tak aby pro ně svět, ve kterém žijí, byl mnohem smysluplnější a naučily se s námi nějakým způsobem komunikovat.

Cílem mojí práce je ukázat jaké zázraky a pokroky může udělat dítě s autismem, pokud je ve správném prostředí a použijí se ty správné metody. Chci aplikovat poznatky z teorie do praxe a zaměřit se na již zmíněnou komunikaci.

Teoretická část mojí bakalářské práce je členěna do tří kapitol. V první kapitole se zaměřím na autismus z hlediska terminologie, historie, etiologie a také na poruchy autistického spektra a neopomenu ani charakteristické znaky. V druhé kapitole popíšu vývoj dítěte v předškolním věku a specifika vývoje dětí s autismem. Klíčovou a zároveň poslední kapitolou teoretické části je kapitola: Komunikace. Zde se zaměřím především na problémy v komunikaci u dětí s autismem a na možnosti jak jejich komunikaci rozvíjet. U teoretické části budu čerpat zejména z prací Thorové, Vágnerové, Richmana, Hrdličky, Komárka, Lechty, Čadilové, Žampachové a dalších.

Čtvrtá kapitola a zároveň praktická část mojí bakalářské práce je zaměřená na výzkum již výše uvedených pokroků u dětí s autismem a o možnostech jak jejich komunikaci rozvíjet. Nejprve si stanovím cíl, poté se zaměřím na popis zařízení, v němž výzkum probíhal a pak se budu věnovat výzkumnému vzorku. Jako výzkumný vzorek mi poslouží tři děti ze třídy pro autisty a každé z nich má jinou formu autismu. Tedy každé z nich potřebuje úplně jinou komunikační metodu. Popíšu jejich charakteristiku, rozvoj v jednotlivých oblastech a nebude chybět ani kazuistika každého dítěte. Především se však zaměřím na jejich komunikaci a v závěru mojí práce budou dva grafy. První graf bude zaměřený na věkovou úroveň dětí v oblastech jako je jemná motorika, sociální imitace, sebeobsluha a další. Na druhý graf zaznamenám jejich pokroky v komunikaci od nástupu do školky až po současnost.

1. Autismus

Autismus je pojem, který zavedl německý psychiatr E. Bleuer, který autismus označuje jako „stav, při němž se u pacienta mění vztah k realitě. Snižuje se jeho kontakt s okolním světem, méně reaguje na podněty, respektive jeho reakce jsou neočekávané, ostatním nesrozumitelné“ M.Bleuer (in Lechta 2003, s. 262). Rutter dle Vágnerové (2004, s. 84) „Autismus je souhrnný název pro různé, často obtížně diferencovatelné varianty obdobné poruchy. Dětský autismus postihuje přibližně 3-5 dětí z deseti tisíc, bývá častější u chlapců než u dívek“. Poprvé jej popsal v roce 1943 L. Kanner.

Podle Shiry Richmana se první symptomy projeví před třicátým měsícem věku dítěte, zřetelnými se stanou v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka. Autismus ovlivní všechny vývojové oblasti dítěte. I když se může diagnóza v průběhu let změnit, většina dětí zůstává s diagnózou autismus celý život. V průběhu vývoje autistického dítěte se některé charakteristiky symptomy mění, mohou se i měnit terapeutické přístupy, může se změnit i hloubka postižení. Aby bylo možné zaznamenat změny v klinickém profilu postiženého dítěte, byly vytvořeny různé posuzovací škály. Nejvíce užívané škály jsou CARS a dotazník ABC. Autorem škály CARS je Eric Schopler a jeho kolegové. Škála hodnotí hloubku postižení autismem a může být přizpůsobena vývoji a věku sledovaného dítěte. Tuto škálu poměrně často využívají školy, aby zjistili vliv zvolené výuky na vývoj dítěte. Škála ABC identifikuje autistické chování dítěte a posuzuje stejně jako CARS i hloubku postižení (Richman, 2006).

1.1 Etiologie

Gelder dle Vágnerové (2004, s. 84) popisuje: „Příčinou onemocnění je organické poškození mozku, jeho přesná etiologie není známa. Vnější faktory zde nehrají podstatnou roli“. I když dříve byly teorie, že viníkem je rodič a nesprávná výchova. Dnes jsou již tyto teorie překonané. Vědecké studie dle Acosty (in Pátá, 2008) směřují k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji. Autismus je tedy považován za vrozený.

„Důkazy, že autismus má neoddiskutovatelně genetickou příčinu, se opírají hlavně o výsledky výzkumů jednovaječných a dvojvaječných dvojčat s poruchami autistického spektra a

rodin, kde se autismus vyskytuje u dvou až tří sourozenců nebo v příbuzenstvu“ (Thorová, 2006, s. 51). Bailey dle Thorové uvádí: „z výsledků výzkumů na dvojčatech a sourozencích vědci odhadují, že genetické faktory se podílí na vzniku autismu v 91- 93%“ Bailey (in Thorová, s. 51).

Autismus je zařazen mezi neurovývojové poruchy, a proto jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové. Faktem je, že děti s autismem mají problémy s příjmem a zpracováním informací čili se nejedná jen o poruchu jednoho místa v mozku, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku. Významnou roli však tvoří genetické faktory (Thorová, 2006). Thorová dále tvrdí, že: „Specifické geny tvoří spíše genetickou predispozici ke vzniku poruchy autistického spektra, která teprve v kombinaci s jinými vlivy určuje závažnost poruchy či vůbec vznik autismu“ (Thorová, s. 52). Co se týče spolu výskytu dětského autismu v rodinách u sourozenců můžeme hovořit o 2-3%, u dětí s poruchou autistického spektra 5,6%. V běžné populaci je výskyt PAS 0,6-1%.

1.2 Historie

Již déle než půl století hovoříme o dětském autismu jako o dětské klinické diagnostické jednotce. První, kdo si všiml podobně nepřiměřeného chování u jedné skupinky dětí byl Leo Kanner. Tyhle zvláštní projevy popsal jako časný dětský autismus a inspirací mu bylo řecké slovo „autos“, což v překladu znamená „sám“ (Thorová, 2006).

Avšak Leo Kanner nebyl úplně první, kdo použil pojem autismus. V roce 1911 švýcarský psychiatr E. Bleuer použil termín autismus k pojmenování jednoho ze symptomů pozorovaných u schizofrenních pacientů. Termín měl tehdy popisovat druh snění, které je obráceno do vlastního nitra (Bleuer, 1911 in Thorová, 2006). Bylo tím myšleno skoro až schizofrenní stažení se a ponoření do vlastního, nesrozumitelného světa nemoci (Bleuer, 1911 in Hrdlička, Komárek, 2004). Později se však přešlo k termínu dereistické myšlení a pojem autismus měl být vyhrazen pouze pro označení Kannerem popsaného vrozeného syndromu. Nutno však říci, že pojem autismus je užíván doposud pro označení dílčího symptomu psychózy (Thorová, 2006).

Lidé s autismem však žili na světě mnohem dříve. Vzbuzovali velkou pozornost díky svému zvláštnímu chování. Brzy se dostali do popředí mnohých knih a článků. Dnešní děti, které považujeme za autistické byly v Hippokratově době označovány svatými dětmi, ve

středověku zase považovány za posedlé d'áblem či uhranuté. Bylo sepsáno mnoho příběhů o dětech, které byly nalezené v přírodě (tzv. vlčí děti) a předpokládá se, že děti nebyly jen těžce deprivované, ale primárně autistické (ibid).

Rok 1943 byl v historii autismu klíčový, protože v časopise *Nervous Child* vyšel článek amerického psychiatra rakouského původu Lea Kanner. Jeho článek se nazýval *Autistická porucha afektivního kontaktu*. Ve svém článku uveřejnil výsledky svého pozorování jedenácti dětí, které měly velké množství podobných znaků, ale v té době nesplňovaly žádná diagnostická kritéria. Prvotní pojmání autismu tedy vycházelo z několika případových studií. Rok po Kannerovi popsal vídeňský pediater Hans Asperger syndrom s podobnými projevy. Vycházel ze svého studia chování čtyř chlapců. Největší důraz ve svém pozorování kladl na oblast řeči, sociální interakce a myšlení. Zajímavostí je, že Asperger ve své práci stejně jako Kanner použil pojem "autismus", i přestože během druhé světové války mezi vědci neexistovalo informační spojení.

V roce 1981 byl poprvé použit pojem Aspergerův syndrom a to Lornou Wingovou. Lorna byla britská lékařka známá svými příručkami a publikacemi zaměřené na poruchy autistického spektra. Mnoho příruček bylo určeno právě pro rodiče. Co se týče současnosti stále se polemizuje nad tím jestli je Aspergerův syndrom samostatná nozologická jednotka anebo jen typ vysoce funkčního autismu (ibid).

Autismus s přílivem nových informací procházel a stále prochází řadou změn. V předválečném období vzniklo psychoanalytické hnutí, které mělo výrazný dopad na laické a odborné myšlení. Kanner se začal zaměřovat na rodiče. Thorová (2006, s. 38) dle Kanner: „V celé skupině je pouze hrstka srdečných rodičů. Jinak jsou příliš zaměstnaní a nemají o dítě zájem. Dokonce i šťastná manželství jsou chladná a formální“. Kanner (in Thorová) dospěl k názoru, že děti s autismem mají predispozici k chybnému vývoji ega s kombinací s patologickou a emocionální atmosférou tvořenou rodiči.

Margaret Mahlerová přichází v roce 1952 s rozlišením autistické a symbiotické psychózy. U první skupiny se porucha objevuje téměř od narození a u druhé se děti začínají měnit až ve 3. nebo 4. roce života a zůstávají pak nápadně připoutány k matce. Margaret Mahlerová se hlásí ke skupince s názory, které kladly stav dítěte za vinu matce. Její velmi zajímavá teorie pojednávala o tom, že každé dítě je první tři měsíce života autistické (nekomunikuje, neuvědomuje si tělesné tenze) a pokud se o něj nestará emocionálně vřelá osoba, tak se z autistické fáze nikdy nedostane. Podobný názor jako Mahlerová měla i Frances Tustinová. Také se domnívala, že každé novorozenecké dítě je primárně autistické. V 90. letech však přišla na to, že zdravé děti se v autistické fázi nechovají jako děti s autismem.

Došla k závěru, že autismus je porucha vrozená. Dalším ze zastánců teorie, že viníkem jsou rodiče byl dětský psychiatr Bruno Bettelheim (Thorová, 2006).

Díky všem těmto psychoanalytickým názorům a teoriím došlo k rozvrácení rodin, kdy si rodiče vzájemně kladli za vinu potíže dítěte. Rodiny podstupovali drahá psychoterapeutická vyšetření, aby zjistili to, co už dávno věděli- jejich dítě zůstalo autistické. Pak většinou skončily tyto děti v ústavní péči, aby se vymanili ze špatného rodinného prostředí. Tohle období je považováno za nejčernější v dějinách psychologie a psychiatrie.

Přesuneme se teď od psychoanalýz k medicínskému a vědnímu pojetí. V roce 1952 přišla od Vana Krevelana z Nizozemska Sterna z Francie první evropská potvrzení Kannerova syndromu. „V 50. letech Evropy zachvátila označovací horečka a všechny děti, které byly mentálně retardované a vykazovaly bizarní chování byly diagnostikovány jako autistické“ Donnelan (in Thorová, s. 41). V 60. letech se začalo pít po jiných příčinách vzniku autismu. Bernard Rimland, který měl syna s autismem striktně odmítal všechny teorie o rodičovské vině a také to svým výzkumem potvrdil. Důvody obhajoby psychoanalytické teorie se začaly rozpadat. Také se přišlo na to, že vysoké procento dětí s autismem pocházelo z rodin s vyšším socio-ekonomickým statusem, to může znamenat to, že někteří lidé z nižších vrstev nemají o léčení vůbec zájem. V 70. letech ve Spojených státech proběhl výzkum, kde bylo zkoumáno 264 rodin a cíl byl jasný a to zjistit zda autistické děti pocházejí z vyšších vrstev. Studie došla k tomu, že pokud jsou služby odborníků místně k dispozici není rozdíl v sociálně ekonomickém statusu. Poté se začalo opět přiklánět k organickým poruchám autismu (Thorová, 2006).

Neil O'Connor a Arty Hermelin se řadí k prvním psychologům, kteří se zabývali testováním dětí s autismem, zaměřili se na jejich schopnosti deficity, zkoumali vztah k vývoji mozku. V 50. letech se začalo zaměřovat na behaviorální terapii, která se zabývá tím, jak je možné odnaučit a přeučit. V popředí stálo učení Watsona, Pavlova, Skinnera. C. B. Ferster byl první ze zastánců behaviorálního pohledu. Tvrdil, že dítě s autismem okolní prostředí vnímá. Uvedl příklad, že pokud dítě uvidí sladkost, lehne si na podlahu, případně se sebezraňuje, dokud sladkost nedostane. Jídlo označil jako efektivní posilovač u dětí s autismem a že jiné druhy motivace, které platí na ostatní děti, nejsou u dětí s autismem účinné. Někteří odborníci tvrdili, že je po nevhodném chování vhodné použít trest. V 70. letech probíhaly v tisku bouřlivé spory o možnostech využití slabé elektrické rány. „Všeobecně se má však za to, že pro děti s autismem jsou fyzické tresty kvůli jejich zvýšené zranitelnosti velmi nevhodné“ (Akerley, 1976, in Thorová, s. 43). V 80. letech je již trest považován za nevhodný a neslučitelný se sociokulturními normami společnosti. Pozornost se

začala obracet k vhodným posilovacím prostředkům jako je např. hudba, jídlo, vibrace, oblíbený předmět (Thorová, 2006).

Americký behaviorální terapeut O. Ivar Lovas se snažil sestavit pro děti s autismem vhodný řečový trénink. Trénink byl založen na metodě od nejjednoduššího k nejtěžšímu. Osvojení dovednosti vyžadovalo v průměru asi tisíc pokusů. Správná reakce byla ihned posilována ve formě podané sladkosti. Výsledkem bylo poznání, že konkrétní vizuální symbol popsany ve slovech vytvořil fungující komunikační systém i u autistických osob, které nemluví.

Původně byly děti s autismem vychovávány v ústavech, v psychiatrických klinikách prostě v izolaci. V těch lepších případech žili v rodinách. Cesta k tomu, aby dítě s autismem bylo chápáno jako dítě s vážným handicapem, jemuž odborná péče může velmi pomoci byla dlouhá. Po odvrácení teorie, že rodiče jsou za poruchu dítěte vinni začaly vznikat první společnosti sdružující rodiče autistických dětí. Mezi prvními společnostmi, které začaly vznikat v 60. letech patřily: *The National Society for Autistic Children* ve Velké Británii, o tři roky později ta samá organizace vznikla, ale v USA (ibid).

Počátkem 70. let vzniká v Severní Kraolíně první státní program na pomoc dětí s autismem a s přidruženými poruchami komunikace tzv. TEACCH program. Jedná se o program, kde se provádějí komplexní služby, mezi které patří: diagnostika, vzdělávání a výchova, výzkum, terapie, školení odborníků, informování veřejnosti). V roce 1983 vzniká nezisková organizace IAEE (*International Association Autism Europe*). Jedná se o organizaci, která sdružuje několik desítek národních i regionálních asociací a sdružení zabývajících se péčí o osoby s autismem v Evropě. Po celém světě začala vznikat řada organizací s touto tematikou a ani Česká republika nebyla výjimkou. Uveďme si např. občanské sdružení APPLA, AUTISTIK, RAIN-MAN.

Koncem 90. let se vynořila teorie, která rozbouřila veřejné mínění a odborníky vyburcovala k dalším výzkumům. Jednalo se o to, že gastroenterolog Wakefield na základě svého výzkumu došel k tomu, že existuje spojitost mezi chronickými žaludečními a střevními potížemi a autismem. Vyslovil podezření, že důsledkem očkování dojde k zánětu tenkého a tlustého střeva a následně vlivem toxinů, které se dostanou do krve a poškodí mozek vznikne autismus. Tato hypotéza se však nikdy nepotvrdila (Thorová, 2006).

Co se týče současného pojetí, tak vědecké studie směřují k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozgovém vývoji (Acosta, 2003 in Thorová, 2006).

1.3 Poruchy autistického spektra

Jedná se o poruchy, které spadají do oblasti pervazivních vývojových poruch. Můžeme mezi ně zařadit Dětský autismus, Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu či Rettův syndrom. Nejedná se o psychické poruchy, ale o lékařskou diagnózu. Neznáme však příčiny, proto neexistuje žádná účinná léčba. Tyto poruchy negativně ovlivňují psychický a i fyzický vývoj jedince.

Dětský autismus

Dětský autismus vytváří jádro PAS a problémy se projevují v každé oblasti autistické triády a nejen to lidé s autismem mohou trpět i dalšími dysfunkcemi, které se navenek projevují odlišným, bizarním až abnormálním chováním. Syndrom lze diagnostikovat v jakékoli věkové skupině a většinou se postupuje podle kritérií uvedených v MKN- 10 (Thorová, 2006).

Atypický autismus

Velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást poruch autistického spektra. Dalo by se říci, že atypický autismus je zastřešující termín pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony. Problémem je, že nejsou přesně stanovené hranice atypického autismu. Typické jsou problémy s navazováním vztahů, přecitlivělost a sociální dovednosti nejsou tolik narušeny (Thorová, 2006).

Dle Thorové lze diagnostikovat atypický autismus v těchto případech:

- První symptomy zaznamenány po 3. roce života;
- abnormální vývoj ve všech třech oblastech, ale nejsou naplněná diagnostická kritéria;
- jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena;
- autistické chování se přidružuje k těžké mentální retardaci.

Aspergerův syndrom

Jedná se o velmi různorodý syndrom. Děti s Aspergerovým syndromem mohou, nemusí mít opožděný vývoj řeči. V pěti letech však mluví plynule a mají dobrou slovní zásobu. U těchto poruch je potíží především v pragmatickém užití řeči. Často vykřikují nesmyslné věty a

opakuji fráze dospělých. Také mají problém se zapojením do kolektivu a obtížně chápou pravidla. Bývají náchylní k sebedoceňování, odsuzování, nechápou ironii a mají problém se schopností ovládat svoje chování.

Mají oblíbené okruhy aktivit. Mezi, které patří např. auta, encyklopedie, dopravní značky, vlajky. Některé děti věnují velkou pozornost číslům. Zkrátka vše v čem nalezneme určitý řád či prvky opakování je fascinuje. Mohou být nadaní téměř ve všech oblastech (Thorová, 2006).

Dětská dezintegrační porucha

Poprvé byla popsána v roce 1908 Theodorem Hellerem z Vídně. „*Publikoval případ šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výraznému regresi a nástupu těžké mentální retardace, ačkoli předtím vývoj probíhal zcela uspokojivě*“ Heller (in Thorová, 2006, s. 194). Dnes je v MKN-10 uvedena jako jiná dezintegrační porucha. Je typická regrese doposud nabitých schopností. Dítě se vyvíjí naprosto normálně a nástup poruchy je udáván mezi druhým až desátým rokem věku. Nejčastěji se objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršené stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců a je vystřídáno obdobím stagnace. Po tomto období může, nemusí nastat zlepšení, ale normy již není nikdy dosaženo (Thorová, 2006).

Rettův syndrom

Hagberg (1983) dle Thorové (2006, s. 211) popsal Rettův syndrom jako: „*Syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce, poprvé popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett, který v roce 1966 publikoval popis 21 dívek a žen s identickými symptomy, kterých si ve své klinické praxi všiml*“. Za stěžejní symptomy Hagberg (in Thorová) považoval ztrátu kognitivních schopností, poruchu koordinace pohybů a ztrátu účelných schopností rukou.

Tento syndrom v klasické podobě postihuje dívky, chlapcům stejná mutace genu způsobí, tak těžkou encefalopatií, že plod či novorozenec vůbec nepřežijí (Thorová, 2006). Kaplan a Sadock (1998) dle Hrdličky (2004) uvádí, že „*charakteristický je normální či téměř normální časný vývoj do pátého měsíce života, následovaný ztrátou řeči, manuálních dovedností a zpomalení růstu hlavy*“. Kaplan a Sadock (in Hrdlička, 2004) dále popisují klinický obraz, který doplňují kroutivé, svíravé či tleskavé pohyby rukou při mytí.

1.4 Charakteristické znaky autismu

Sociální interakce

Pro autistické děti je typická trvalá neschopnost navazovat sociální vztahy, zejména emocionálního charakteru (Vágnerová, 2004). Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. Nevykazují sociální kontakty přiměřené věku (Richman, 2006). Mezi další typické projevy v poruše sociální interakce patří:

- Neschopnost rozlišovat lidské bytosti od živých.
- Odmítání sociálního kontaktu.
- Vyhýbaní očního kontaktu, když už ho navážou, tak jen na malou chvíli.
- Problémy se začleněním do kolektivu, protože nemají zájem o druhé lidi.
- Žádné nebo minimální herní dovednosti.
- Používají ruku jiné osoby jako nástroj k získání toho co chtějí.
- Děti nereagují na vstup další osoby do místnosti, nenavážou s ní sociální kontakt (Lechta a kol., 2003).
- V dětství nereagují na vstřícná gesta k pochování, některé děti nemají rády, když se jich někdo dotýká. Nehrají hry jako děti zdravé, nesledují zrakem blízkou osobu. Jako batolata neprojevují normální strach z cizích lidí, někdy nemají zájem o jinou osobu, jindy se na určitou osobu extrémně upnou (Richman, 2006).
- Často minimálně reagují na bolest, nedávají najevo soucit. (Lechta a kol., 2003).

Dle Vágnerové (2004) děti s autismem nemají potřebu se mazlit, proti tomuhle výroku musíme oponovat, jelikož jsme se v praxi setkali s tím, že děti s autismem mívají potřebu se mazlit, určitě ne všechny, je to velmi individuální, ale ve slabé chvíli rádi vyhledají náruč rodiče či pedagoga, aby je utěšil, pohladil či pochoval.

Dále nesouhlasí s výrokiem Vágnerové (2004, s. 85) „*Děti nejsou schopné navázat trvalý citový vztah k matce či k jinému člověku*“. Děti jsou většinou totiž na matku fixovány, některé potřebují i její fotku ve svém strukturovaném denním režimu a co se týče pobytu ve školce, tak se často stává, že se více zafixují na jednu učitelku a s druhou pak nechtějí pracovat. Podle našeho názoru je to vzhledem k jejich poruše normální, protože mají rádi zaběhnutý řád, a když je vše stále stejné a opakující. Jakákoli změna je může vyvést z míry.

Avšak souhlasíme s názorem pana Richmana (2006), který uvádí, že děti s autismem mohou mít problémy s porozuměním výrazům obličeje a s reakcí na sociální klíče a gesta jako je mávání a ukazování. Z praxe jsme si ověřili, že gesto je pro děti s autismem úplně abstraktní pojem a, když je dítě velmi těžký autista a něco mu chceme ukázat, tak vůbec nechápe o, co jde.

Komunikace

Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Jinými slovy, řeč je u dětí s autismem nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u dětí zdravých (Richman, 2006). Velmi typickým znakem je echolálie (opakování slov a vět). V praxi se stává, že při přijetí dítěte s autismem jsou v první chvíli učitelky nadšené, jak je dítě schopné komunikovat, ale posléze se zklamáním zjistí, že jde o pouhou echolálii, tudíž dítě pouze opakuje jako “papoušek“, ale vůbec si neuvědomuje to, co říká a naše řeč je pro něj jen směsice skřeků.

Mezi další typické projevy dle Richmana (2006) v poruše komunikace patří:

- Problémy s napodobováním mimiky, gest.
- Nesprávné použití zájmen- mluví o sobě ve druhé či třetí osobě.
- Problémy s chápáním abstraktních pojmů.
- Řeč bez intonace.
- Využívání neologismů, kterým ostatní lidé nerozumí.
- U převážné většiny vývoj řeči opožděný, respektive řeč se nevyvine vůbec (Lechta a kol., 2003).
- Asi u 40% dětí s autismem se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jako jsou gesta nebo mimika. Ti, u kterých se řeč rozvine, nepoužívají ji běžným konverzačním způsobem.
- U převážné většiny vývoj řeči opožděný, respektive řeč se nevyvine vůbec (Lechta a kol., 2003).
- V raném věku se dítě může chovat nezvykle tiše, nepláče, nebrouká si. Mohou se objevovat náznaky gest či verbálních projevů, nedokáže však napodobit slova či zvuky. V batolecím věku může dítě dokonce přestat používat už naučená slova (Richman, 2006).

Aktivity a zájmy

Dle Richmana (2006) si děti s autismem vytvářejí receptivní (opakující se) motorické manýry a stereotypní vzorce chování, které se manifestují různým způsobem:

- Stereotypními a receptivními vzorci chování, jako je plácání rukama, tleskání, pozorování třepetajících rukou, kolébání, otáčení těla, grimasování, poklepávání a verbální stereotypy;
- abnormálním zaměřením na určitý vzorec chování či rutinní činnost a snahou o jejich neměnnost;
- neobvyklým zacházením s hračkami, zaměřením se na části předmětu.

Vzorce chování se mohou omezit na nějaký smysl. Abnormální smyslové reakce se mohou projevat různě např. přehnaným zájmem o taktilní podněty, nebo naopak jejich odmítání, čichovou a chuťovou přecitlivělostí, extrémní reakcí na zvuky a v neposlední řadě také abnormální zrakovou stimulací, která se může projevat rovnáním předmětů do řady, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel i písmen a zíráním do světla (Richman, 2006). Co se týče světla zaujalo nás, že jeden chlapec byl posedlý zhasínáním světel. Kdekoli svítilo světlo měl nutkavou potřebu je zhasnout.

Richman (2006) také poukazuje na to, že v raném dětství se tyto zvláštnosti mohou projevat tím, že dítě odmítá jídlo určité barvy nebo konzistence. Dítě nemusí reagovat na lidské hlasy či okolní zvuky nebo naopak může na běžný zvuk reagovat panicky. Může být citlivé na určité textilní materiály. Batolata s autismem dávají většinou přednost svým sebestimulačním aktivitám nebo zírání do prázdna před hrou s hračkou. Mohou trávit mnoho času točením koleček u autíček, rovnáním předmětů do řady nebo skládáním zvířátek na okraj stolu.

Děti s autismem jsou si v mnohém podobné, mají podobné nedostatky v určitých oblastech vývoje a mají i své silné stránky. Každé dítě je však v rámci autistického spektra jiné. Aby dítě bylo diagnostikováno jako autistické, nemusí splňovat všechny uvedené symptomy. Každý symptom je součástí autistického syndromu, a je-li symptomů dostatečný počet, pak je diagnóza autismu na místě (Richman, 2006).

Při hře s hračkami potlačena funkčnost na úkor detailu. Některé činnosti vykonávají s neobvyklým zaujetím, dlouho, trpělivě a stereotypně. Na vyrušení či odpoutání od těchto činností mohou děti reagovat negativismem, odporem, případně emočně výraznou reakcí-rozladěním (Lechta a kol., 2003).

2. Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3. let věku dítěte do šesti let. Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základních škol (Šimíčková-Čížková, 2008).

Dítě v předškolním věku má již vyvinuté emoční vztahy k blízkým i vzdáleným lidem. Začíná se chovat podle toho, co je od něj očekáváno a své chování již umí částečně kontrolovat (Čadilová, Žampachová, 2013). Děti potřebují mít nastavené hranice a pevný řád, protože přesně tohle jim poskytuje orientaci v dnešním světě a zároveň zpětnou vazbu. Učí se, co si mohou a nemohou dovolit. V praxi jsme se však setkali s tím, že právě nastavení hranic je ten největší problém dnešních rodičů.

V předškolním věku je velmi důležitá hra a pestrá škála různých herních aktivit. Dítě by se mělo naučit fungovat v kolektivu a přijmout různé role. Většina dětí v tomto období nezvládá dobře neúspěch a nerado prohrává. Často to řeší fabulováním, kritikou druhých či změnou pravidel (Čadilová, Žampachová, 2013). Není nic neobvyklého, když na sebe žalují.

Konec předškolního období je spojen s přípravou na školní docházku. Je potřeba, aby dítě bylo zralé jak po stránce emocionální, sociální, tak i intelektuální. V obecné rovině můžeme říci, že dítě je sociálně a emočně zralé, když je schopné odloučit se od svých blízkých bez pocitu úzkosti a přijmout cizí autoritu (ibid).

2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Největší posun nalezneme v oblasti hrubé motoriky. Na počátku tohoto období je dítě málo koordinované, ale v průběhu se přemísťovací pohyby jako jsou chůze, běhání, skákání automatizují a zdokonalují. Na konci tohoto období by mělo dítě zvládat např. jízdu na koloběžce, kole či bruslení a lyžování. Co se týče jemné motoriky, tak by mělo manipulovat s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč. Předškolní období bychom mohli nazvat jako období neustálého zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance.

Z hlediska vývoje poznávacích procesů se nejprve zaměříme na vnímání, které se zdokonaluje, jak v oblasti čichové, sluchové, tak i chuťové a hmatové. Dítě začíná rozlišovat

doplňkové barvy, hmatem dokáže nejen rozlišit vlastnost, ale i pojmenovat předmět. Na začátku období je paměť mimovolní, první úmyslné projevy paměti se objevují až na konci období. Pozornost je stále ještě nestálá a přelétavá. Fantazie se v předškolním věku také velmi rozvíjí, až někdy dítě přestává mít kontrolu nad tím, kde končí realita a začíná snění.

Dle Šimíčkové-Čížkové (2008) dochází v myšlení k velmi výrazné změně. Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň myšlení, kterou Piaget nazývá názorné, intuitivní. Dítě začíná využívat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. V předškolním období si osvojí 2000- 2500 nových slov a jeho celkový slovník v šesti letech 3000-4000 slov. Zvládá skloňovat, časovat, řeč se stává hlavním dorozumívacím prostředkem.

2.2 Specifika vývoje dítěte s autismem v předškolním věku

Na začátku třetího roku se může stát, že je dítě špatně diagnostikováno z důvodu problematického vývoje řeči, opožděním nebo nerovnoměrností mentálního vývoje, celkovou nevyzrálostí kognitivních funkcí, těžší formou poruchy a pozornosti či kvůli úzkostnému chování. Konečná a jasná diagnóza PAS by měla být stanovena mezi čtvrtým až pátým rokem věku dítěte, kdy jsou projevy nejzřetelnější (Thorová, 2006).

Podle Thorové (2006) někteří rodiče dětí s Aspergerovým syndromem a mírnou formou vysoce funkčního autismu do tří let nezaznamenají, že vývoj dítěte není v pořádku. S tímhle výrokem můžeme jen souhlasit, jelikož z praxe víme, že jsou jen vzácné případy rodičů, kteří by si všimli, že s jejich dítětem není něco v pořádku dříve, než jejich dítě dovrší cca dva roky. Známe však i případ jedné všímavé maminky, která se pozastavovala nad tím, proč její dítě pořád pozoruje točící se kola u kočárku a to už v roce a půl. Diagnóza autismu jí pak byla potvrzena. Jiná maminka si zase všimla, že si její syn nehraje s autíčky jako jiné děti, ale že je jen neustále skládá vedle sebe. Což je další z typických projevů dětí s autismem.

Většina rodičů však pojme podezření až při vstupu jejich dítěte do mateřské školy a to díky upozornění pedagoga. Děti s PAS nejde zaškatulkovat do jednoho šuplíku. V praxi se setkáváme s několika typy. Podle Čadilové a Žampachové (2013) existují 4 typy dětí s PAS. Jako první uvádí osamělý typ, který o sociální kontakty s vrstevníky nestojí, preferuje činnosti o samotě a jakýchkoli společných aktivit není vůbec schopný. Jako druhý je pasivní typ, který kontakt s dospělým či vrstevníky navazuje krátkodobě, avšak musí být k němu silně motivován. Zapojení do kolektivu je pro něj sice problém, ale s dopomocí to zvládne. Jako další uvádějí aktivní typ, který sice navazuje kontakty s vrstevníky či dospělým, ale velmi

nepřiměřeně a jejich chování je velmi těžko zvladatelné. Mezi rušivé chování u aktivního typu patří: vykřikování, fyzické napadání, rušené různými zvuky a svým pohybem při práci. Jako poslední uvedeme formální typ, který ve svém chování více připomíná dospělého než vrstevníky a to se často ostatní děti vnímají jako nadřazené, poučující a do kolektivu se zařazují jen těžko (Čadilová, Žampachová, 2013).

Nutno však říci, že čím více je dětské chování v předškolním věku nezvladatelné, tím větší je šance, že podstoupí odborné vyšetření. Pak už záleží pouze na znalostech příslušného psychologa, případně lékaře, zda určí správně diagnózu (Thorová, 2006). V praxi je diagnostika dětí, co se týče psychologického vyšetření velmi obtížná. Děti s psychologem nechtějí vůbec komunikovat a velmi často se stává, že je dítěti diagnostikována těžší forma autismu než jakou dítě doopravdy má. Proto je důležitá spolupráce rodičů a jejich objektivní pohled na věc, což mnohdy bývá také problémem.

Vraťme se teď opět k vývoji dítěte. U dětí s mírnější formou autismu často dochází mezi pátým a šestým rokem ke zlepšení řeči, ústupu echolálie, k používání správných zájmen a celkově se dítě stává komunikativnější, spontánnější a netrpí tolik záchvaty paniky. Většina dětí s poruchou autistického spektra bez mentální retardace mezi šestým a sedmým rokem má sociální chování na úrovni dětí tří až čtyřletých (Thorová, 2006).

Ozonoff dle Thorové (2006, s. 242) udává že: *„Hra u předškolních dětí je vývojově opožděná, nevypělá, hračky jsou používány málo kreativním způsobem, dítě si hraje nepřiměřeným způsobem méně často, než je obvyklé. Nedostatek kreativity a neschopnost rozvinout ve hře scénáře je teoreticky přisuzována poruše exekutivních funkcí, která znemožní naplánování hry a způsobuje ulpívání na opakujících se činnostech“*.

V období mezi třetím a šestým rokem může dojít k nabývání některých dovedností, které dítě ztratilo během vývojového regrese mezi 15. a 24. měsícem. Okolo 75% rodičů referovalo o opětovném zlepšení v různých oblastech (Goldberg, 2003 in Thorová, 2006).

Za zmínku stojí i reakce rodičů na sdělení diagnózy. Často se stává, že rodiče opakovaně popírají diagnózu, hledají lék, který jejich dítě u autismu vyléčí či upadnou do skepse, apatie a jsou na pokraji zhroucení. Avšak drtivá většina rodičů situaci zvládne.

3. Komunikace

3.1 Co je to komunikace a jak ovlivňuje schopnost komunikovat náš život

Komunikace je čin, jímž sdělujeme myšlenku nebo pocit (Bondi; Frost, 2007). Dle našeho názoru je komunikace nástroj, kterým lze dosáhnout úplně všeho. K tomuhle poznatku jsme došli díky absolvování komunikačního kurzu v Dianetickém centru v Brně. Po zamyšlení nad tím, kolikrát denně využíváme schopnost komunikovat si troupíme říct, že téměř pořád. Komunikace není jen nástroj k získání toho, co chceme, ale také nástroj, který nám pomáhá navazovat vztahy mezi lidmi a podle úrovně naší komunikační schopnosti se pak odvíjí např. i počet přátel, které máme. Komunikace je brána, která nám otevírá cestu k různým možnostem. Jak už k lepšímu pracovnímu místu, tak nám např. i šetří čas a probouzí v nás pocit, že nejsme úplně sami.

Dle A. Bondi a L. Frost lidé komunikují kvůli dvěma důvodům. První důvod je získání toho co chceme a ten druhý se týká také zisku, ale už ne hmotného, ale spíše psychického a to uznání či pochvaly.

Také bychom měli zmínit, že komunikovat se dá různými formami, jak už verbálně, což zahrnuje mluvenou řeč a jazyk, ale také nonverbálně, kam patří gesta, mimika a nemůže opomenout ani psanou formu řeči.

3.2 Problémy v komunikaci u dětí s autismem

Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Narušenou komunikační schopnost můžeme definovat dvěma způsoby buď jako odchylku od vžitě případně kodifikované jazykové normy v určitém jazykovém prostředí anebo můžeme vycházet z všeobecných východisek- komunikačního záměru jednotlivce (Lechta a kol., 2003).

Obtíže v komunikaci jsou definujícím prvkem autismu a to v celém autistickém spektru. Děti s autismem při rozvíjení schopnosti komunikace potřebují specifický postup, je třeba je naučit nejen, jak komunikovat, ale také proč komunikovat, a to bez ohledu na jejich

řečové schopnosti. Dítě s autismem nemá vrozené mechanismy pro osvojování spontánního učení schopnosti jazyka (Jelínková, 2004).

Komunikaci můžeme rozdělit na dvě podoblasti a to na receptivní a expresivní řeč. Pod pojmem receptivní řeč je ukrytá schopnost porozumět řeči. Tato schopnost se rozvíjí mezi osmým a devátým měsícem života. Dítě obsah sdělení diferencuje podle melodie, přízvuku, zbarvení v hlase mluvícího. Expresivní řeč je rozdělena na verbální a neverbální vyjadřování. Co se týče neverbálního vyjadřování, tak s tím má většina dětí s PAS výrazný problém (Čadilová, Žampachová a kol., 2004). Pro děti s autismem je většinou jakékoli gesto, náznak, ukázání stejně abstraktní pojem jako lidské slovo. Neverbální řeč se u nich nevytváří spontánně. Kolem dvou let by dítě již mělo zvládat verbální komunikaci, ale teď samozřejmě mluvíme o intaktních dětech a ne o dětech s PAS.

Z praxe víme, že když přijde do školky pro děti s autismem tříleté dítě a nemluví, ale po menším pozorování zjistíme, že rozumí, tedy má problémy v expresivní oblasti komunikace, ale jeho receptivní složka není narušena, je to považováno za větší úspěch než, když dítě mluví a po prvotním nadšení zjistíme, že se jedná jen o pouhou echolálii a dítě nerozumí vůbec ničemu. První co se děti s autismem totiž učí je porozumět a když zvládají porozumění, tak od toho se pak odvíjí i mluvení. S tímhle bohužel mají problém rodiče dětí s autismem, které si představují, že jakmile dají dítě do speciálního zařízení jejich dítě se okamžitě rozmluví a hned druhý den jim při příchodu řekne: „Máma“. Tak to o všem v praxi nefunguje a je třeba, abychom byli obzvláště trpěliví a dokázali ocenit i pokroky, které nejsou na první pohled úplně viditelné.

Mnoho dětí s autismem se raději obslouží sami, než aby s rodiči komunikovali. Rodiče to většinou považují za velkou úspěch, že jejich dítě je samostatné, ale to je velká chyba. Dítě má být do komunikace vtahováno a povzbuzováno. Některé děti jsou velmi pasivní a jen upírají zrak na chtěný předmět nebo si ho vynucují křikem a to pak maminka bere všemožné předměty a zkouší, který je ten, po kterém její dítě touží. První náznak úspěchu a pokroku v sociálním chování je, když dítě chytne rodiče a zavede ho k předmětu, který tolik chce. To už je pak cesta k tomu, aby se dítě naučilo na předmět ukázat a lépe vyjádřit svá přání.

Deficity v komunikaci u dětí s autismem jsou velmi různorodé. Liší se pestrostí projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu. Řeč u dětí s PAS nemusí být poškozena, v komplexním řečovém vývoji však nalezneme abnormality vždy (Thorová, 2006). Může to být dáno nedostatečným pochopením funkce a možností komunikace. Příčinou může být také nižší vývojová úroveň nebo specifická vývojová porucha typu

dysfázie. Jsou však děti s autismem, u nichž se vytvoří řeč i slovní zásoba, které pochopí gramatická pravidla (Beyer; Gammeltoft, 2006).

Z poruch autistického spektra mají řeč nejméně narušenou lidé s Aspergerovým syndromem, pasivní slovní zásoba je bohatá, v testech verbálního myšlení většinou dosahují průměrných či nadprůměrných výsledků (Thorová, 2006). I tyto děti však mají problémy s dialogem a vzájemností. O skutečném dialogu mluvíme, když si dvě osoby vymění své hodnocení situace (Beyer; Gammeltoft, 2006).

Teď bychom se mohli zaměřit na zvláštnosti, které se objevují ve verbálním projevu lidí s PAS. Jedním z projevů je již výše zmíněná echolálie, kdy dítě jen reflexně opakuje to, co slyšelo. Echolálie má mnoho forem. K prvnímu typu můžeme zařadit i typ echolálie, kdy dítě opakuje pouze slovo na konci věty. V obojích případech se jedná o echolálii, kdy dítě vůbec nerozumí. Pak také existuje echolálie s komunikačním významem a to je tehdy, když dítěti nabídneme: „Chceš autíčko nebo panenku?“, jeho odpověď zní: „Chceš autíčko“. Zde se již jedná o vyjádření toho, co dítě doopravdy chce, tedy i o porozumění. Další z formou echolálie je semiecholálie, kdy se jedná o záměnu rodů. Což je pro děti s autismem velmi typické. Často se stává, že o sobě mluví ve druhé či třetí osobě. Mezi další typické zvláštnosti patří frazeologismy, opakování vět, které slyšely od druhých či v televizi, vulgarismy a v neposlední řadě také vlastní verbální rituály.

Děti s autismem se často ocitají úplně v neznámých situacích, kdy se cítí bezradní. Nám mohou oné situace připadat naprosto běžné až nedůležité, ale děti s autismem vždy hledají něco smysluplného, aby pochopily situaci, a když se tak nestane, jsou zahlceny city a dojmy, kterým taktéž nerozumí. Pro ně je velmi obtížné si představit něco jiného než to co vidí a slyší. Často se tedy uzavírají do světa plného svých vlastních rituálů, slov a skřeků.

3.3 Strukturované učení

Aby dítě vůbec chtělo přijímat nové informace, mělo motivaci se zdokonalovat v komunikaci a učit se novým dovednostem, měli bychom mu vytvořit takové prostředí, které mu to usnadní a to ve všech směrech. Prostor, které dítěti ukáže nástroj komunikace a dá možnost výběru. Ve světě je známá řada programů a metod, které se zaměřují na práci s dětmi s autismem, s těžkou mentální retardací a přidruženými problémy v komunikaci.

Kolébkou programu, který se využívá i v Evropě je Severní Karolína (USA) TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*).

Což se dá přeložit jako péče a vzdělání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci. Tento program vznikl v roce 1972 jako reakce na tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělávatelné. Jejich specifická triáda znaků byla označena jako duševní porucha. Výzkumy však dokázaly, že tato interpretace je velmi chybná. Odborníci ve spolupráci s rodiči, kteří již v této době nebyli považováni za příčinu stavu dětí, vytvářeli nové výukové programy. V České republice metodiku tohoto programu využíváme a mluvíme o tzv. strukturovaném učení (Čadilová; Žampachová, 2008).

Co se týče filozofie strukturovaného učení, tak je kladen důraz na individuální přístup k dětem, úzkou spolupráci s rodinou, integraci postižených do společnosti a na přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí. Také je uplatňován pozitivní přístup k dětem s problémy v chování a s těžkým mentálním postižením. Dle našeho názoru k jednomu z nejdůležitějších základů strukturovaného učení patří optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí. Z hlediska nároků na pedagoga je velmi důležitá především profesionalita, teoretické znalosti o autismu, schopnost vycházet z aktuálních výsledků hodnocení, důraz na odborný nácvik komunikace a sociálního chování a především reálný odhad schopností dítěte. V neposlední řadě bych pak zmínila schopnost pedagoga přizpůsobit prostředí s ohledem na přihlídnutí specifík dané poruchy (Thorová; Semínová, 2007).

Také bychom se měli zmínit o výhodách, které strukturované učení přináší. Metodika strukturovaného učení akceptuje zvláštnosti dítěte a přizpůsobuje jeho specifikám. Snižuje stresovou zátěž díky možnostem upravit prostor, zviditelnit čas. Dítě je schopno vstřebávat nové informace, stává se sebevědomějším a samostatnějším. Metodika umožňuje redukovat problémy v chování jako je agresivita, záchvaty vzteku, negativismus. Rozvojem schopností a dovedností dítěte, motivací k získání dalších informací je dítě klidnější a ochotnější ke spolupráci, dochází k odbourávání nevhodného chování a tím může dojít k vysazování psychofarmak (Thorová; Semínová, 2007).

Strukturované učení se skládá ze tří principů: *strukturalizace*, *vizualizace* a *individualizace*. Díky strukturalizaci se dítě začíná orientovat v prostředí, vizualizace pak napomáhá k chápání abstraktních pojmů a individualizace je pak zaměřená na práci s jednotlivcem dle jeho potřeby.

Dle Thorové a Semínové (2007) potřebuje většina lidí s autismem alespoň základní schéma k provádění složitějších úkolů. Pokud člověk s autismem nemá schéma činnosti k dispozici, chová se jako-by ztratil paměť. Vizualizovaný denní program dává odpověď na otázku ‘‘kdy‘‘, pomáhá v časové orientaci, pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity od sebe, vede k větší samostatnosti. Mezi typy vizuální podpory patří: konkrétní předmět, fotografie s

nápisem, barevný obrázek s nápisem, lineární obrázek s nápisem, piktogramy s nápisem, nápis, psaný rozvrh, diář. Postupujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu (ibid).

V praxi jsme se setkali pouze se dvěma typy vizuální podpory. Prvním typem byl konkrétní předmět, který je úplně nejjednodušší a při nástupu do školky s ním začíná každé dítě. Co se týče denních režimů v rámci předmětů, tak se liší tím, že některé děti potřebují mít na režimu jen jeden předmět, který se jim během dne obměňuje dle aktivit, jiné děti zvládnou mít ráno vyskládaný celý den a během dne si odebírají podle splněných aktivit. Další typ vizuální podpory, s kterým jsme se setkali byl lineární obrázek s nápisem. Tuhle vizuální podporu využíval chlapec, který na tom byl, co se týče schopností ze všech dětí nejlépe. Měl také vyskládaný ve svém režimu z lineárních obrázků celý den. Teď si dané principy probereme podrobněji. Ukázka denního režimu viz příloha č. 2.

Individualizace

O individuálním přístupu se mluví poměrně často. Myslíme tím konkrétní poznávání jedince a jeho problému. Autistické poruchy jsou ve svých symptomech velmi různorodé. Individualizace s sebou nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace.

Při intervenci s lidmi s PAS je třeba mít na mysli individuální přístup i v nejmenších detailech jako např. umístění pracovního stolu či velikost fotografií. Pokud se nebudeme zabývat detaily, může být i důkladně naplánovaná intervence neúspěšná (Čadilová; Žampachová, 2008).

Strukturalizace

Každý člověk si ve svém životě vytváří určitou strukturu např. si strukturuje svůj den nebo byt na určité místnosti. Bez zaběhnutých pravidel se jen stěží vyrovnáváme s novými věcmi. Každý potřebuje pocit jistoty. Lidé s poruchou autistického spektra nesou jakoukoli změnu ve známém prostředí velmi těžce. Je třeba vytvořit viditelně uspořádané prostředí, čas a jednotlivé činnosti.

1) Struktura prostoru

Lidé s autismem potřebují mít přesně určené místo, kde jí, kde pracují a jakákoli změna z jejich zaběhnutého stereotypu je vyvede z míry.

2) Struktura pracovního místa

Struktura pracovního místa úzce souvisí se strukturou prostoru. Někteří lidé tvrdí, že dítě s autismem potřebuje pro práci uzavřený box. Tento názor je však už překonaný. Každé dítě musí mít určené svoje pracovní místo, ale uzavřený box využíváme většinou pro děti s poruchou pozornosti či těžší mírou symptomaticky autismu. K oddělení lze třeba použít skříňku či paraván.

Nejjednodušší uspořádání pracovního místa, které používáme k individuální práci s dítětem je pracovní plocha (stůl) pro jeden aktuálně plněný úkol. Tenhle prostor by měl umožnit, aby dospělý, který s dítětem pracuje, mohl sedět naproti, ale zároveň měl i přístup zezadu.

Další možností uspořádání je rovná pracovní plocha. Výhodou tohoto pracovního místa je velká přehlednost a jasná předvídatelnost, toho co bude dítě dělat. Tento typ volíme pro děti nižšího věku, popřípadě pro děti s těžkou symptomatickou autismu. Plocha je vizuálně rozdělena na tři části. V levé části jsou úkoly na splnění, v prostřední části jsou úkoly plněny a pravá část je určena na odkládání úkolu. Dodržuje se základní pravidlo práce zleva doprava a ti zdatnější dodržují i pravidlo shora dolů.

Vyšším stupněm uspořádání místa je odebírání úkolů z polic či regálů. Nejvyšším stupněm uspořádání místa je takové, které klade na dítě tyto požadavky: dokázat při výkonu práce místo opustit, vybrat si zadanou úlohu, vrátit se zpět na dané místo, případně splněnou úlohu uložit zpět na místo. Dítě musí mít dobré kognitivní i motorické dovednosti a přiměřenou míru soustředěnosti.

Typy pracovních míst se mohou různě kombinovat, ale vždy je třeba dbát na to, aby zvolené místo odpovídalo vývojové úrovni a možnostem konkrétního vývoje.

3) Struktura času

Lidé s PAS nerozumí abstraktním pojmům, které jsou pro nás zcela běžné, a hojně je využíváme, jako např. za chvíli, potom, za pár minut. Lidé s autismem potřebují mít pojem čas konkretizovaný a míra je velmi individuální. Míru odhadujeme na základě symptomaticky, intelektu. Čas je třeba zviditelnit formou, které budou rozumět. Časovou strukturu vytváříme pomocí nástěnných či přenosných denních režimů. Denní režim a symboly na něm odpovídají na otázky „CO?“ dítě bude dělat a „KDY?“ to bude dělat.

Aktivní užívání denního režimu znamená, že jednotlivé karty či předměty děti sundávají a nosí je na místo výkonu dané činnosti. Prvním typem denního režimu je nástěnný,

který je tvořen lištou, která je zavěšena na zeď vodorovně či svisle. Lišta je pokryta zátěžovým kobercem, na kterém dobře drží suchý zip. V horní části lišty je umístěna fotografie se jménem toho, kdo režim používá a v dolní části je umístěna krabička či košík, do kterého jsou odkládány tranzitní karty. Pokud dítě zvládá využívat nástěnný režim můžeme přejít k přenosnému, což jsou desky s nalepeným suchým zipem, na které jsou jednotlivé symboly umístěny, diáře, zápisníky, apod.). Dítě, které používá tento typ režimu se dobře orientuje v prostoru, nemá problém v časové souslednosti a nepotřebuje tranzitní kartu. S dítětem, které by využívalo tento typ režimu jsme se v praxi nesetkali. Je možné užívat i dlouhodobé režimy, kde se plánuje delší časový úsek. Sem pak můžeme zařadit i mimořádné akce jako je návštěva lékaře či oslava narozenin.

4) Struktura činností

Tím, že jednotlivým činnostem vytvoříme strukturu, tak odpovídáme na otázky, jak má dítě splnit zadaný úkol a jak dlouho bude splnění úkolu trvat. Je třeba, aby bylo na první pohled znát, jakým způsobem bude dítě pracovat a jak dlouho bude trvat plnění úkolu. Doba trvání se odvíjí od počtu jednotlivých prvků. Jakmile dítě přemístí komponenty z levé strany na pravou či shora dolů, úkol je splněn.

Jako první typ strukturovaných úloh si uvedeme **krabicové úlohy**. Krabice musí být přehledná, dítě s ní musí snadno manipulovat. V krabicových úlohách převažují úlohy zaměřené na manipulaci s trojrozměrnými předměty a symboly. Vyšší formou jsou pak **úlohy v deskách**. Stejně jako v krabici i v deskách je jen jedna úloha, ale náročnější je to, že desky musí dítě samo otevřít. Klasické rozměry desek jsou A4 popřípadě A3. Forma obtížnosti se zvyšuje tím, že do pořadače je vložena současně několik úloh. Dítě musí umět listovat a přitom zachovávat pořadí. Na levé straně jsou řazeny listy pro plnění úlohy a na pravé vloženy tabulky, jak má dítě pracovat. Nejvyšším typem jsou **sešity a pracovní listy**. Tyhle úlohy předpokládají, velmi dobrou orientaci na ploše, motorické schopnosti a většinou i zvládnutou dovednost čtení a psaní, ale to není podmínkou. Je třeba dbát na to, aby zadání úkolu bylo jasné a zřetelné.

Všechny typy úkolů musí být voleny, tak, aby odpovídaly vývojové úrovni a schopnostem dítěte (Čadilová; Žampachová, 2008).

Vizualizace

Vizuální myšlení a vnímání patří k silným stránkám u lidí s PAS. Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem zvládat snadněji a samostatněji strukturu prostoru, času a

jednotlivých činností. Dobře nastavená vizualizace kompenzuje handicap. Výhody vizualizace bychom dle Čadilové a Žampachové (2008) mohli shrnout do několika bodů:

- Pomáhá založit a udržovat informace;
- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychle interpretovat;
- objasňují verbální informace;
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu;
- usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.

K vizualizaci prostoru můžeme použít koberce, skřínky, police, paravány, barevné nátěry, barevné pásky. K vizualizaci času je nejlepší použít konkrétní předměty. Jídlo znázornit talířkem, pití hrníčkem, pracovní činnost malou krabičkou a předměty umístíme na denní režim v pořadí, jak jdou činnosti za sebou. Nemusíme použít jen konkrétní předměty, můžeme použít i různé formy obrázků např. fotografie a piktogramy. Pro ty, kteří se naučí číst můžeme použít denní režim se slovními obrazy. To znamená obrázek i text na kartičce.

Všechny děti s autismem se od sebe nějakým způsobem liší. Rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře četnosti výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a jiných (Čadilová, Žampachová, 2008). Z toho musíme vycházet při tvoření individuálních plánů a při volení typu systému komunikace.

3.4 Rozvíjení schopnosti komunikace u dětí s autismem

Zařazení dítěte s poruchou autistického spektra do předškolního zařízení je velmi důležité. Jedná se o období, kdy dítě získává první zkušenosti s kolektivem, učí se pracovat ve strukturovaném prostředí a je aktivně povzbuzováno, aby se zapojilo do smysluplných aktivit a nevěnovalo se vlastním, specifickým a stereotypně opakujícím se zájmům. Vizuelní nabídka jednotlivých činností v podobě denního režimu předkládá dítěti srozumitelnou informaci, o tom co má dělat (Čadilová; Žampachová, 2013). Když dítě ví, co se po něm chce, dokáže se lépe odpoutat od svých oblíbených činností a ty mu pak můžeme nabídnout jako motivaci pro činnosti méně oblíbené.

Mezi základní socializační cíle, kterých chceme při adaptaci dosáhnout patří rozvoj pozornosti, zvyšování povědomí o ostatních dětech, zvládnutí základních sociálně komunikačních dovedností a ideálním cílem je zapojení se do kolektivu. Což jak z praxe víme je velmi obtížné, jelikož děti s autismem nevyhledávají kontakt s druhými a jsou velmi uzavřeni. A také adaptace je mnohem těžší než u dětí intaktních. Někdy je dobré dítěti určit místo, které je jen jeho kvůli navození pocitu bezpečí (Čadilová, Žampachová).

Děti s autismem jsou samozřejmě schopné naučit se používat řeč či jinou formu komunikace, ale musíme pro ně nalézt vhodný způsob.

Rozvoj Receptivního jazyka

Receptivní jazyk je schopnost porozumět sdělení někoho jiného. Aby se děti s autismem naučily komunikovat nejprve jim musíme pomoci s receptivní složkou řeči. Co se týče receptivního jazyka, tak dle Shiry Richmana bychom měli rozvíjet 6 dovedností. Mezi, které patří:

- ukazování, žádání;
- oční kontakt;
- reakce na jméno;
- podstatná jména;
- zvládání instrukcí;
- funkční pokyny.

Ukazování je pro intaktní děti samozřejmé a nedělá jim to žádný problém. U dětí s autismem je však ukazování stejně tak abstraktní jako slovo a nyní si ukážeme způsob, jak děti ukazování naučit. Vybereme nějakou věc, po které dítě touží. Nejlepší je pro začátek využít pamlsek. Držíme pamlsek mimo dosah dítěte a zeptáme se: „Co bys chtěl?“, ruku dítěte vedeme tak, aby ukázalo na předmět. Musíme dbát na to, abychom používali pravou ruku u praváka a levou u leváka. Jakmile dítě ukáže, dostane za odměnu žádanou věc. Při častém opakování docílíme toho, že dítě bude schopné ukázat na předmět, po kterém touží.

Další dovedností, která je třeba dítě naučit je oční kontakt. Jedním ze způsobů jak můžeme dítě naučit očnímu kontaktu je držet sladkost ve výši očí dítěte a říci: „Podívej se na mne“. Je však potřeba, abychom materiální odměnu brzy nahradily pohlazením, písničkou,

pochvalou, protože je to mnohem přirozenější. Je třeba si všítat během dne, kdy se dítě pokusí o oční kontakt a tento pokus náležitě odměnit.

Za významný krok v rozvoji komunikace se považuje reakce na jméno. Vyslovené jméno spojuje určitý zvuk s určitou osobou a ne s věcí. Na dítě během dne zavoláme několikrát a pobízíme ho k tomu, aby se na nás podívalo. To můžeme zajistit tím, že mu buď zacloníme rukama oči (tunelové vidění) nebo držíme v ruce pamlsek. Musíme si být jistí, že si dítě spojilo sebe s příslušným zvukem. Nejprve na dítě voláme, když je na nás plně koncentrované, později můžeme přejít k tréninku reakce na jméno i v situaci, kdy dítě něco ruší. Vrchol úspěchu je, když na dítě zavoláme z jiné místnosti a ono jde za námi.

Abychom dítě efektivně naučily některá podstatná jména, je dobré vybrat ty, o které si často žádá, které jsou jeho oblíbené. Tyhle věci pak opakovaně pojmenováváme, zejména v případě, když na ně dítě ukazuje. Nesmíme použít celou konverzační větu, ale jen to jedno podstatné jméno.

Pokyny, jednoduché instrukce, jsou prvním komunikačním nástrojem, kterému se dítě učí. Mezi jednoduché pokyny, které bychom měli u dítěte posilovat jsou:

- Sedni si.
- Udělej pá, pá.
- Sáhni si na hlavičku, pusinku, nosánek atd.
- Postav se.
- Pojď sem.
- Zvedni ruce.
- Zatleskej.

Tyto pokyny je třeba procvičovat několikrát denně a správnou reakci bychom měli odměnit. Pokud dítě perfektně zvládá jednoduché instrukce můžeme se pokusit i o složitější, mezi které můžeme zařadit:

- Sedni si a dotkni se pusinky.
- Postav se a pojd' ke mně.
- Postav se a zamávej.
- Pojď sem a zatleskej.

Když dítě zvládá i složitější instrukce můžeme s ním začít nacvičovat pokyny, které se uplatní v domácím prostředí. Je dobré dítě naučit pokyny, které mu usnadní orientaci v bytě, a které ho vedou k tomu, aby něco přineslo. Začínáme od jednodušších např.: „Jdi do koupelny“, až po složitější: „Jdi do koupelny a přines ručník“.

Výuka jazyka pomocí hry

Jazyk a komunikace se stejně jako dovednosti učí nejlépe hrou. Slovo „nahoru“, se běžně učí způsobem, kdy dítě zvedneme a děláme s ním, že létáme. Předložky můžeme učit tímto způsobem. Postavíme dítě „vedle“, „před“, „mezi“, „za“, „nad“, „pod“ různé předměty v domě.

Velmi důležité je přirozeně kontrolovat činnost, která se během dne děje. Musíme používat srozumitelný jazyk. Na děti s autismem mluvíme srozumitelnými, smysluplnými větami. Velkou pozornost klademe na klíčová slova. Lze to přirovnat k učení cizího jazyka. Slova, která se nejčastěji opakují a máme je spojené s konkrétními předměty se nám lépe pamatují a až je máme v paměti, pak teprve si je můžeme poskládat do bloků a porozumět složitějším větám (Richman, 2007).

Rozvoj Expresivního jazyka

U expresivního jazyka je dle Shiry Richmana za potřebí podporovat několik oblastí:

- Zvuky a žvatlání;
- orální motorická cvičení;
- verbální napodobování;
- projevování přání, žádosti;
- pozdravy.

Děti s autismem se často věnují verbálním stereotypům. Jakmile začne dítě vydávat zvuky, i když zatím nedávají smysl, je třeba toto žvatlání podporovat. Žvatlání je nástroj, kterým si dítě osvojuje zvuky a vytváří si stavební kameny pro smysluplnou řeč. Některé děti říkají např. „baa“, když chtějí balonek. Toto označování předmětů žvatlavými zvuky je prvním krokem k smysluplné řeči a je třeba ho tedy podporovat a rozvíjet.

Orální motorická cvičení rozvíjí svaly v oblasti úst. Mezi základní orální cvičení, které by děti mohly napodobovat patří: *otevírání úst, špulení úst, vystrkování jazyka, pohyby jazykem ze strany na stranu, úsměv, žvýkání, foukání.*

Pokud dítě zvládá napodobovat orální motorická cvičení, dokáže vydávat různé zvuky, pak je připraveno na verbální napodobování. Je dobré nejprve začít s napodobováním jednoslabičných zvuků, posléze přejít ke kombinaci zvuků a až pak teprve začít s nácvikem slov. Tenhle způsob vychází z přirozeného vývoje řeči dítěte, a jestliže některé stádium nácviku přeskočíme, mohou později nastat potíže. Je třeba si stanovovat malé cíle, aby nedošlo k frustraci dítěte při neúspěchu.

Při učení vyjádření přání použijeme stejný způsob jako při učení ukazování. Opět použijeme pamlsek, který držíme v zorném poli a mimo dosah dítěte a povzbuzujeme ho, aby si o žádaný předmět řeklo. Tenhle postup má několik kroků.

1. Držíme pamlsek v zorném poli dítěte a povzbuzujeme ho, aby pamlsek pojmenoval, když to udělá, tak mu ho dáme.
2. Držíme pamlsek, tak aby na něj nedosáhl, ale dáme mu ho jen tehdy, když naznačí, že ho chce.
3. Pobízíme dítě, aby požádalo o pamlsek se slovy: „Já chci (banán)“.
4. Dítě dostane pamlsek jen, když řekne: „Chci (banán)“.
5. Učíme dítě říci: „Já chci banán, prosím“.

Při tomhle způsobu nacvičování si musíme být jisti, že dítě daný krok dokonale ovládá a pak teprve můžeme přejít k dalšímu kroku. Musí se naučit danou žádost zvládat v jakémkoli prostředí a s různými předměty.

Pozdrav nevyžaduje jen komunikační schopnosti, ale také sociální dovednosti a může napomoci integraci jedince. Nejprve učíme dítě na pozdravy odpovídat a pak teprve iniciovat pozdrav. Zpočátku bude asi nutné dovést dítě fyzicky k tomu, aby přerušilo činnost a zamávalo (Richaman, 2007).

Způsoby rozvíjení spontánního jazyka

Vybereme si jednu či dvě situace, se kterými se setkáváme během dne a navozujeme je několikrát denně po dobu několika týdnů. Je třeba vytvořit jednoduché modely pro komentáře

a tím povzbuzujeme dítě k samostatné řeči. Jakmile se dítě naučí správně reagovat na určité vybrané situace, tak přidáváme další.

Ukázka: Pokud upadne hračka na zem, tak použijeme výraz: „Oj, upadlo to“.

Také je třeba naučit dítě reagovat na společenské otázky. Je však třeba, aby dítě ovládalo základní komunikační dovednosti. Mezi důležité otázky patří:

- Jak se jmenuješ?
- Kde bydlíš?
- Jakou máš adresu?
- Kolik Ti je?
- Kdy máš narozeniny?
- Jaké je Tvoje oblíbené jídlo?

Co se týče učení jednoduchých formulací musíme námi vybranou formulaci opakovat v různých situacích několikrát denně. Můžeme si uvést příklad formulace: „Podívej se, co jsem udělal“. Pokud budeme tuhle větu aplikovat v různých situacích, jednoho dne bychom se mohli dočkat toho, že uslyšíme od našeho dítěte: „Podívej se mami, namaloval (a) jsem obrázek“.

Děti s autismem mívají problém s užíváním zájmen, avšak i s tímto problémem jim můžeme pomoci vhodným cvičením. Opět se skládá z několika kroků. Můžeme začít tím, že dítě požádáme: „Dotkni se mého nosu“. Pak pokračujeme: „Dotkni se svého nosu“. Od částí těla postupujeme k oblečení, poté k předmětům, které vlastníme a stejným způsobem pracujeme i u zájmen jeho, její, náš, váš.

Znaková řeč

Znakovou řeč řadíme mezi běžný způsob komunikace u lidí s různým handicapem. Podle Shiry Richmana může být prospěšná i pro děti s autismem pokud splňují následující kritéria.

1. Dítě ani po dlouhodobé řečové terapii nejeví známky vokalizace.
2. Dítě se snadno učí gesta a rychle se naučí ukazovat na to, co chce.
3. Receptivní jazyk dítěte je na mnohem vyšší úrovni než jazyk expresivní a neschopnost vyjadřovat své myšlenky dítě stresuje.

Pro počátek výuky je vhodné zvolit znaky: *více, jídlo, pití, toaleta, chci, hudba, ano, ne*.

Výměnný obrázkový komunikační systém

Jako prostředek komunikace se používá využití trojrozměrných předmětů. Těmito pomůckami jsou trojrozměrné, malé modely předmětů, které má dítě rádo. Vhodné předměty připevníme suchým zipem na tabuli, aby je dítě mělo vždy k dispozici. Pomůcky využíváme následujícím způsobem. Ukážeme na pomůcku a fyzicky pomůžeme dítěti, aby si ji vzalo z tabule. Povzbuzujeme dítě, aby nám model předmětu podalo, a ten pak ihned vyměníme za skutečný předmět. Existuje mnoho programů, které se zabývají výrobou komunikačních systémů (Richman, 2007).

Nyní si uvedeme dva programy. Shira Richman uvádí program *Boardmaker*. Jedná se o nejrozšířenější a nejpoužívanější program v oblasti alternativní komunikace, v základní verzi obsahuje přes 300 symbolů ze všech oblastí. Existuje i česká verze, která obsahuje i některé specifické české symboly např. Mikuláš. Jednodušší komunikační program však jde vytvořit i vystříháním obrázků z časopisů. Pokud má dítě problém s obrázky, tak můžeme využít možnost fotografie. Andi Bondi a Lori Frost (2007) uvádějí systém, který se používá v zahrničí a to PECS (*The Picture Exchange Communication System*).

4. Komunikace dětí s autismem v předškolním věku

4.1 Cíl práce

Cílem naší práce bylo se zaměřit na různé druhy komunikace dětí s poruchami autistického spektra. Popsali jsme, jak vypadá nácvik a jak se pak dá komunikace uplatnit v praxi. Pro svůj výzkum jsme použili jako výzkumný vzorek tři děti ze školky pro děti s poruchou autistického spektra. Zaměřili jsme se na osobní a rodinnou anamnézu, popsali jejich vývoj a hlavně pokroky, které udělaly od nástupu do speciální MŠ. Čerpali jsme, jak z jejich osobní dokumentace, tak i z přímé zkušenosti s nimi a z pozorování během souvislé praxe.

Informace, které jsme získali, jsme vložili do dvou grafů. Na prvním grafu je zaznamenáno na jaké věkové úrovni děti jsou v různých oblastech. Druhý je zaměřen na jejich pokroky v oblastech komunikace od nástupu do školky do současnosti. Velkou pomůckou při tvoření grafů nám bylo kromě vlastního pozorování také publikace od Věry Čadilové a Zuzany Žampachové s názvem: *Edukačně-Hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*, kde nalezneme mnoho tabulek mířených na různé oblasti s přesným návodem, jak dítě hodnotit.

Také jsme se zamysleli nad poznatky, které jsme načerpali v odborné literatuře a porovnali jsme je s metodami uplatňované v praxi, především v oblasti rozvoje komunikace. Naši práci chceme ukázat jaké zázraky a pokroky může udělat dítě s autismem, pokud je ve správném prostředí a použijí se ty správné metody.

4.2 Popis zařízení, v němž probíhal výzkum

Pro výzkum jsme si vybrali Mateřskou školu ELPIS, kde jsme již absolvovali průběžnou praxi. Toto místo jsme po předchozích zkušenostech považovali za velmi příhodné pro náš výzkum. Zařízení, jehož celé jméno nese název: Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a praktická škola ELPIS je komplexem pro předškolní a školní vzdělávání dětí s kombinovaným postižením. Nabízí kromě výchovy a vzdělávání také terapii, rehabilitaci a mnoho dalších aktivit pro děti s více vadami od věku tří let až po ukončení školní docházky. Po ukončení povinné školní docházky mohou žáci pokračovat ve vzdělávání v Praktické škole jednoleté. Celý komplex má dvě třídy mateřské školy, jedenáct tříd základní školy speciální,

jedna třída praktické školy, oddělení školní družiny, internát a školní jídelna. Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a praktická škola ELPIS má dvě pracovitě pracoviště a to na ulici Koperníkové a na ulici Františky Skaunicové. Zřizovatelem školy je Jihomoravský kraj. Komplex mateřské školy na ulici Fr. Skaunicové je majetkem Magistrátu města Brna. Vzhledem k zaměření našeho oboru a tématu naší bakalářské práce jsme si zvolili část komplexu, která se zabývá předškolním vzděláváním.

Mateřská škola sídlí v Brně v Židenicích, na ulici Františky Skaunicové 17 v klidové zóně směrem k městské části Vinohrady. Okolí školky tvoří nízké, cihlové domky a blízko se nachází rozlehlý lesopark Akátky vhodný k procházkám a pozorování měnící se přírody. Jednopodlažní budovu z 50. let obklopuje zeleň zahrady. Po rekonstrukci v roce 2000 začala fungovat jako mateřská škola pro děti s kombinovanými vadami a poruchami autistického spektra. Mateřská škola má dvě třídy, které jsou naplňované do maximálního počtu 12cti dětí. Obě třídy MŠ jsou specializované na poruchy autistického spektra i s kombinovanými vadami. Názvy tříd jsou Sluníčka a Medvídci. Já svůj výzkum prováděla ve třídě Sluníček.

Kolem školky se nachází zahrada, která je určena k pobytu venku. Mateřská škola nabízí mnoho zajímavých aktivit pro děti, aby se ve školce cítily co nepříjemněji např. canisterapie, zooterapie. Mezi speciální terapie patří Vojtova reflexní metoda, Bobath koncept, míčková facilitace, metody bazální stimulace. Činnosti však vychází z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. V každé třídě jsou dvě učitelky a každému dítěti je k dispozici individuální péče speciálního pedagoga či logopedky.

Co se týče spolupráce, tak na 1. místě je velmi významná a nejdůležitější spolupráce s rodiči, což platí nejen tady, ale i v jakékoli jiné školce, avšak troufáme si říct, že u dětí s poruchami autistického spektra to platí dvojnásob. Rodiče by se už ve svém zájmu měli podílet na vytváření individuálních plánů a hlavně mohou kdykoli konzultovat svoje problémy s učitelkami, aby bylo efektivně dosaženo cíle. Cíl je jasný: Šťastné dítě a to jak ve školce, tak i doma. Školka je díky spolufinancování EU zařazena do projektu: „Profesní růst zaměstnanců speciální školy ELPIS 2“, který byl ukončen 31. 12. 2007, v současné době probíhá od školního roku 2012/2013 projekt „Stále se učíme“ na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Od 6. 10. 2008 bylo v rámci projektu VIP kariéra zřízeno školní psychologické pracoviště a rodičům a dětem je plně k dispozici psycholog školy. Také má škola mnoho sponzorů a spolupracuje s různými institucemi. Školka spolupracuje např. s knihovnou Jiřího Mahena, Technickým muzeem, Zoo Brno, Sdružením Tlapka a Speciálními školami Utercht a Stuttgart.

Prostory mateřské školy a režim ve třídě pro děti s autismem

Po vstupu do Mateřské školy se ocitneme v zádveřném prostoru, kde se nacházejí skříně a lůžkoviny, kde mohou být umístěny vozíky nebo kočárky dětí. Následuje šatna. Každé dítě má svůj vlastní věšáček se svou fotografií, kde si většinou dává bundu či mikinu a pak má i svoje místečko s fotografií na ostatní věci, jejichž uložení má však svůj řád. V poličkách jsou dva košíky nad sebou a každý má jinou barvu. Do horního košíku patří věci, které si dítě vysvléká po příchodu do školky a z dolního košíku si bere oblečení do školky. Do horního košíku také patří věci na ven, jelikož když mateřskou školku opouštíme, postup je opačný. Na zemi pod jejich místečkem se nachází obrázky přezůvek na papuče a dvě šlapky tmavé na boty. Při oblékání má každé dítě k dispozici svoji židličku a většinou potřebují naši dopomoc.

Z šaten se pak můžeme dostat buď do koupelny a na dětské toalety nebo do tříd. Strukturované je i prostředí toalet. Dítě dostane do ruky symbol a díky symbolu ví kam jít, kam ho odložit a jakou činnost vykonat. Nad svým ručníkem má dítě svoji fotografii.

Třídy mají umožněn vstup na zahradu přes terasu. Místnosti jsou esteticky a účelně vybaveny světlým nábytkem a jasně označenými zónami pro daný účel. Obdobně je zařízená i logopedická pracovna nacházející se za jídelnou ZŠ. Ve třídě má každé dítě svůj denní režim (pás koberce). Některé děti mají na režimu obrázky, jiné předměty. Jsou dodržována pravidla individualizace, strukturalizace a vizualizace. Režim každého dítěte se liší podle jejich úrovně. Některé děti dovedou pochopit činnost z fotografie, jiné zase z obrázku a další potřebují předmět. Některým dětem se dá na každý den nachystat do denního režimu činnosti nastrukturované v příslušné posloupnosti shora dolů podle toho jak budou za sebou probíhat. Někomu však můžeme dát na jeho režim vždy jen jednu činnost, aby nemělo zmatek. Volnou hru dítěte můžeme přerušit úplně nenásilnou formou tím, že mu dáme tranzitní (volací) kartu. Tím vyzveme dítě, aby šlo ke svému režimu, tam odložilo danou kartu (každé dítě má jinou barvu volací karty) a vzalo si příslušný předmět či obrázek vyjadřující činnost, kterou chceme, aby právě dělal. Po ukončení činnosti se opět vrací k režimu a přechází na jinou aktivitu.

Třídy jsou útulné a nalezneme v nich mnoho pracovních i herních koutků. Třída Medvídci má prostor rozdělená paravánem nebo nábytkem na část pro samostatnou práci a pro odpočinek. Také zde nalezneme koutky pro výtvarnou výchovu a mnoho hraček volně dostupných v košících. Ke třídě patří i dvě malé místnosti a to místnost pro individuální nácvik strukturovaných úkolů a jídelna. Třída Sluníčka je rovněž nastrukturována do různých koutků. Foto viz příloha č. 1. Na individuální nácvik slouží koutek vedle koupelny. Třída je průchozí s východem na terasu, přes kterou se jde na krásnou zahradu. Ve třídě jsou policové

sestavy umístěné ve výši dětských očí, kde nalezneme hračky vhodné pro předškolní děti. Hračky jsou snadno dostupné a často se obměňují. Co se týče nábytku ve třídě, tak je bezpečný. Stoly mají zakulacené rohy a dají se nastavit na požadovanou výšku. Splňují tedy antropometrické požadavky. Šatna i třídy jsou vyzdobené výrobky dětí.

Logopedická pracovna je, jak jsme již zmiňovali za jídelnou pro žáky ze ZŠ speciální. Prostor je efektivně, vesele vybaven a rovněž je strukturovaný pro individuální potřeby dětí. Foto viz příloha č. 4. Kromě výše uvedených místností lze i využívat tělocvičnu s kuličkovým bazénem, relaxační místnost vhodnou k bazální stimulaci a jídelnu ZŠ, ve které je umístěn klavír. Zahrada je též uzpůsobena individuálním potřebám dětí. Jde o to, aby zajistila nejen rozmanité aktivity, ale i odpočinek. Nachází se v ní průlezová dřevěná sestava se skluzavkou, houpačka pro imobilní děti, dřevěný domeček a pískoviště. Také zde nalezneme bazén, který je v horkých dnech plně využíván.

4.3 Vzorek testování

Pro svůj výzkum jsme si vybrali po poradě s vedoucí praxe tři děti ze třídy Sluníček. Prvním dítětem je Filip s diagnózou dětského autismu a vývojovou dysfázií. V rozvoji komunikace se dostal nejdál, právě proto vybrala paní učitelka právě Filipa, jelikož žádné jiné dítě ze školky se zatím nedostalo tak daleko, aby užívalo při logopedickém nácviku logopedický sešit. Práce s ním připomíná práci klinického logopeda, který pracuje s intaktními dětmi

Druhé dítě, které nám bylo doporučeno pro výzkum je Tomáš s diagnózou autismu a ADHD. Tomáš dokáže komunikovat pomocí systému VOKS, a právě proto byl zvolen jako náš druhý testovací vzorek.

Poslední dítě, které jsme si vybrali do výzkumu je Patrik. Patrikovi byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Patrik nastoupil do MŠ na začátku školního roku a ve svých schopnostech je na úrovni zhruba ročního dítěte. Komunikace s ním je založena na dorozumívání se předměty, a proto nám bylo jasné, že Patrik se dokonale hodí do našeho výzkumu jako třetí testovací vzorek. Šlo nám o to, aby se každé dítě ve výzkumu nějakým způsobem odlišovalo a mělo stejné jen jedno a to AUTISMUS.

Kazuistika Filipa

Jméno dítěte: Filip

Datum narození: 2. 3. 2008

Diagnóza: Dětský autismus, vývojová dysfázie

Rodinná anamnéza:

Matka

Věk v době narození dítěte: 25 let

Zdravotní stav: zdravá

Otec

Neznámý

Výskyt postižení v rodině a jaké: Těžko říct, protože matka je z dětského domova.

Dítě se narodilo jako: prvorozené

Počet sourozenců: 0

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství: bez komplikací

Průběh porodu: bez komplikací

Poby v inkubátoru: ne

Lékařská vyšetření:

23. 3. 2011 – psychologické vyšetření

Závěrem vyšetření byl: syndrom ADHD a receptivní vývojová dysfázie.

17. 1. 2012 – neurologické vyšetření

Závěrem vyšetření byla diagnóza dětský autismus, středně těžká symptomatika, CARS 37 bodů, vývojová dysfázie, medikace: Risperdal 0,5- 0,5 ml.

25. 7. 2012 – vyšetření SPC

Závěrem bylo doporučení SPC o zařazení do školy samostatně zřízené pro děti a žáky se zdravotním postižením.

27. 6. 2012 – kontrolní vyšetření SPC

Závěre vyšetření: přetrvává deficit ve všech oblastech autistické triády i nadále podpora formou vizualizace.

26. 6. 2013 – vyšetření SPC

Doporučení k zařazení do školy samostatně zřízené pro děti a žáky se zdravotním postižením.

4. 6. 2013 – psychologické vyšetření

Vážne zejména oblast komunikace, přetrvávají specifika v sociálním chování: stereotypní hra, opožděná grafomotorika, vážne sebeobsluha.

28. 4. 2014 – psychologické vyšetření

Vyšetření se konalo z důvodu odkladu povinné školní docházky.

Závěr vyšetření: Chlapec s diagnózou dětský autismus (nízkofunkční, typ sociálního chování pasivní), kognitivní schopnosti orientačně v pásmu středně těžkého až těžkého mentálního postižení. Potíže ve všech oblastech autistické triády.

Dle mého názoru musím říci, že závěr je zcela scestný a neodpovídá reálným schopnostem Filipa. Filip rozhodně není v pásmu středně těžkého až těžkého mentálního postižení. Jeho schopnosti odpovídají pásmu lehkého mentálního postižení. Bohužel k těmhle diagnostickým chybám dochází velmi často jak díky mylným informacím rodičům, tak i díky nechuti diagnostikovaného spolupracovat.

Filipův začátek ve školce ELPIS

Filip nastoupil do MŠ v listopadu 2011. Filip zahájil docházku formou postupné adaptace, což je pro dítě méně stresující. Z počátku byl lehce nervózní, raději seděl a pozoroval dění ve třídě. Po nástupu do MŠ si cca 14 dní hrál, ale byl lehce zmatený z ruchu ve třídě, raději si sedal ke stolu a pozoroval.

Seznámil se s používanými tranzitními kartami a režimem dne. Začal pracovat se strukturovanými krabicemi. Zavíral a otvíral dveře i skřínky a blikal světlem – stereotypní chování.

Hlavní prioritou pro učitelky v MŠ bylo zafixování správného používání denního režimu, zapojení do dění ve třídě, snížení frekvence či eliminování stereotypního chování. Za pouhý rok ve školce udělal pokrok byl živější a rád kontaktoval ostatní děti, avšak bylo

potřeba jej hlídat, protože rád štípal ostatní děti. Otevírání a zavírání se podařilo minimalizovat.

Po roce přestal blikat světlem v MŠ. Naučil se používat tranzitní kartu a ví jak ji používat. Měl však problémy s odebráním symbolu. Práci ve struktuře (krabice) zvládal dobře. Během roku se naučil brát si úkoly samostatně podle obrázků (na lavici vezme obrázek, přilepí na příslušnou krabici, přinese ji na lavici, vypracuje a odsune).

Jak nyní probíhá jeho den v Mateřské škole?

Filip přichází do školky chvíli po osmé hodině. Svůj den začíná masáží. Vždy poprosí někoho, že chce masáž. U masáže se vždy zklidní a pak je ochoten pracovat. Filip si rád prohlíží knížky nebo skládá různé skládačky. Ze strukturovaných sešitů zvládá třeba i 15 stránek a na logopedii se vždy těší. Také je jeho oblíbenou aktivitou popichování Tomáše. Často po něm napodobuje jeho skřeky a Tomáše to vždy vytočí.

Záchvaty vzteku Filip nedostává, spíš se s ním učitelé dostávají do problému, protože mu často ujede pusa a řekne nějaké sprosté slovo a vždy je třeba jej upozornit, že takhle by to nešlo. Moc dobře rozumí, tomu co říká. Procházky a pobyt na zahradě je s ním takřka bezproblémový a v sebeobslužných činnostech jen zřídka kdy potřebuje pomoc.

Filipův rozvoj v jednotlivých oblastech

Sociální chování:

Na začátku školního roku 2011/2012 se zvládal na krátkou dobu účastnit hry s jiným dítětem, těšil se ze společných aktivit. Bylo naplánováno s ním během roku procvičovat napodobování druhé osoby a pokusit se jej naučit projevit soucit. Filip měl problém odhadnout, co druhého bolí. Tohohle bylo docíleno až na konci školního roku 2012/2013, kdy Filip opravdu začal napodobovat činnosti, usměrňovat sílu dotyku a také projevit soucit. Cílem na rok 2013/2014 bylo zaměřit se na Filipovo zdravení při odchodu a příchodu. Tohoto cíle bylo dosaženo již na konci téhož roku. Filip zdravil, ale s pokynem, proto plán na školní rok 2014/2015 je zautomatizovat zdravení. Na konci letošního roku se stále nepodařilo zautomatizovat zdravení.

Imitace motorická:

Na začátku školního roku 2011/2012 zvládal napodobovat gesta po dospělém např. „Ty ty ty“. Zvládal postavit komín z kostek. Cílem bylo zvládat napodobování různých výrazů tváře. Na konci roku však pokročil jen ve stavění kostek a začal stavět most podle modelu ve strukturované krabici. Plán na školní rok 2012/2013 byl jasný. Zvládnout postavit most i bez předlohy ve strukturované krabici a zvládnout napodobit aspoň některé výrazy tváře. Opět se mu více dařilo ve stavitelské oblasti. Na konci školního roku zvládal most postavit bez problému, ale napodobování výrazů zvládal jen někdy a ne úplně dokonale. Úspěchu v napodobování výrazu tváře bylo docíleno na konci roku 2013/2014. Na začátku roku letošního školního roku začal Filip zvládat napodobit i složitější pohyby, začal házet a chytat míč s dospělým. I nadále je třeba pokračovat ve zdokonalování napodoby výrazů. Na konci letošního roku je vidět, že v napodobování výrazů tváře dělá opravdu pokroky.

Imitace sociální:

Na začátku školního roku 2011/2012 napodoboval hru vrstevníků. V plánu bylo, aby zvládal napodobovat jednoduché sociální činnosti na maňáskovi či panence např. česání, krmení, ale tyto činnosti ho nebavili a odmítal je vykonávat. Avšak snažil se česat jiné děti. Na konci školního roku 2012/2013 začal zvládat i napodobování činností na panence, sice ho tyto činnosti moc nebaví, ale na pokyn je udělá. Proto se mohlo přejít k nácvičku napodoby emocí podle obrázků. Na konci školního roku částečně zvládal. Na začátku letošního školního roku již začal napodobovat domácí práce jako např. vaření. Verbální projevy kamarádů občas opakuje se záminkou naštvat druhé dítě. Cílem je, aby nadále procvičoval napodobování emocí a dávat pozor na jeho nečestné úmysly. Na konci letošního školního roku sice už hezky napodobuje výrazy podle obrázků, ale vypadá to, že vůbec nerozumí významu.

Motorika jemná:

Na začátku školního roku 2011/2012 zapichoval knoflíky do perforované desky, navlékal korále na tkaničku a dokázal vyfukovat bubliny z bublifuku. V plánu bylo, aby se naučil pracovat s modelovací hmotou – vyválet váleček, kuličku a zapichovat špejli do modelíny. Na konci roku mu šlo jen zapichování špejli na váleček a kuličku ještě nevyvinul dostatečný přítlak. Plán na další rok byl tedy jasný. Dokázat vymodelovat váleček a kuličku, avšak ani na konci školního roku 2012/2013 nezvládal. Pokrok nastal až na konci následujícího školního roku, kdy už zvládl vymodelovat, jak váleček, tak kuličku a v této činnosti začal být zcela

samostatný. V letošním školním roce je třeba se zaměřit na stříhání nůžkami – přestříhnout 2 cm papíru, stříhat po rovné čáře a také na nácvik zavazování uzle případně kuličky na tkaničce. Na konci letošního školního roku udělal pokrok ve zvládnutí práce s nůžkami. Přestříhne dva cm papíru, ale po čáře stříhá nepřesně. Uzel uváže s dopomocí.

Motorika hrubá:

Na začátku školního roku 2011/2012 střídal nohy při chůzi do schodů, hodil a chytl míč, ale chytání bylo nekoordinované. Do míče také kopal a dokázal chodit po špičkách. V plánu bylo Filipa naučit střídat nohy i při chůzi ze schodů a zdokonalit chytání míče. Větší zlepšení však nastalo až na konci školního roku 2012/2013, kdy nohy začal střídat po upozornění a střelu menší razance bez problému chytl. V následujícím školním roce se mu zmíněné dovednosti povedlo zautomatizovat. Na začátku letošního školního roku zvládá chůzi po obrácené lavičce, kotoul s minimální dopomocí a skáče po jedné noze. V plánu je s Filipem nacvičit driblování a odpal badmintonového míčku. Odpal badmintonového míčku se na konci letošního roku povedl, avšak driblování je třeba ještě dotrénovat.

Grafomotorika:

Na začátku školního roku 2011/2012 Filip zvládal kreslení kruhu a bylo v plánu jej naučit kreslení svislých čar. Což se během roku nezvládlo dopilovat k úplné dokonalosti. Napodobil pohyb ruky směrem dolů, ale čára však nebyla úplně svislá. Svislá čára se zdařila až na konci dalšího školního roku. Ve školním roce 2013/2014 začal Filip trénovat kreslení kříže, což se mu během roku povedlo naučit. Na začátku letošního školního roku kreslil svislé i vodorovné čáry, kruhy, spojil čarou dva body, a proto se mohl vrhnout na nácvik kreslení geometrických tvarů podle vzoru např. jednoduchý domeček, hlavonožec. Na konci letošního školního roku geometrické tvary zvládá nedokonale a domeček a hlavonožce nakreslí se slovní dopomocí.

Vnímání zrakové:

Na začátku školního roku 2011/2012 dokázal přiřadit geometrické tvary a najít bonbon schovaný pod hrníčkem. V plánu bylo, aby se naučil rozlišit základní barvy, což se mu během roku povedlo. Plánem na další rok bylo rozlišování barev, kde opět neměl problémy. V roce 2013/2014 se s Filipem začal nacvičovat postřeh detailů na obrázku, s čímž neměl žádný problém a dokonce zvládl přiřadit i půlené obrázky. Plánem na letošní školní rok tedy bylo procvičení správné orientace na obrázcích – postava nohama dolů, což se zdařilo.

Vnímání sluchové:

Na začátku roku 2011/2012 zvládl naslouchat hudbě a hlasové intonaci a reagoval na písňalku a tleskání. Cílem bylo, aby se naučil přiřazovat zvuk x předmět, zvuk x obrázek, ale cíle bylo dosaženo až na konci školního roku 2012/2013, ale přesto bylo nutné dovednost ještě zafixovat. Ve školním roce 2013/2014 mu přibyl i úkol naučit se napodobovat rytmus. Na konci roku už bez problému přiřazoval zvuk x předmět, zvuk x obrázek, ale plán naučit se napodobovat rytmus se přesunul i do školního roku 2014/2015, protože rytmus napodoboval stále nejistě. Na konci roku zvládá, ale je to s ním třeba ještě procvičovat.

Vnímání taktilní:

Na začátku školního roku 2011/2012 dokázal rozpoznat odlišný materiál dotykem, diferencovaně reagoval na dotyk různých předmětů (pírko x hřeben), v plánu bylo tuhle dovednost upevnit, avšak na konci roku dokázal jen říci jaký předmět je mu na dotyk nepřijemný. Tuhle dovednost začal obstojně ovládat až na konci školního roku 2013/2014. Plánem na letošní školní rok bylo v nácviku pokračovat, protože hodně odlišné předměty již rozliší, ale s méně odlišnými měl stále problém. Na konci letošního školního roku od sebe zvládá hmatem odlišit i méně odlišné předměty.

Sebeobsluha – stravování:

Na začátku školního roku 2011/2012 dokázal Filip jíst samostatně lžící polévku, ale ne úplně čistě. Neměl moc ochotu zkoušet nové jídlo, a tak bylo v plánu ho přimět ochutnávat i jídla, která nezná a nacvičit napichování na vidličku. Na konci školního roku pokročil. Dokázal jíst plévkou bez ušpinění a jídlo začal napichovat na vidličku. Další rok bylo třeba zaměřit se víc na jeho ochotu, což se částečně podařilo a na konci roku po upozornění, alespoň ochutnal. Ve školním roce 2013/2014 bylo v plánu s Filipem natrénovat samostatné nalévání čaje a na konci roku to zvládal i bez vylití. Na začátku letošního školního roku byl již ochotný vyzkoušet nové jídlo a bez pomoci si pro sebe prostřel. Dále bylo tedy třeba se zaměřit na samostatné nalévání polévky a mazání chleba příborovým nožem. Na konci školního roku zvládá, ale s dopomocí.

Sebeobsluha – oblékání:

Na začátku školního roku 2011/2012 se Filip zvládal samostatně oblékat, svlékal se s drobnou dopomocí a se slovními pokyny, také dokázal zapnout boty na suchý zip. V plánu bylo odstranit dopomoc, což se povedlo. Ke konci školního roku už Filip většinou i sám zahájil

činnost při příchodu do šatny. Někdy je třeba však mu říct nějaký slovní pokyn. Na odstranění slovního pokynu se tedy pracovalo i v dalším školním roce, na jehož konci oblékání i svlékání zvládl zcela bez pokynů. Pro školní rok 2013/2014 byl stanoven cíl zapínání knoflíků. Na konci roku zvládal jen částečně a stále potřeboval dopomoc, proto se v letošním roce věnoval nácviku rozepínání a zapínání knoflíků. Nácvik byl úspěšný, sice mu to chvíli trvá, ale zvládá.

Sebeobsluha – hygiena:

Na začátku školního roku 2011/2012 si zvládl namydlit ruce, umýt pusku, utřít si ruce, se vzdáleným dohledem dokázal jít sám na WC a svoji potřebu hlásil dospělému. Snaha pro tento školní rok byla odbourat dohled, což se částečně povedlo, jelikož občas zapomene umýt si ruce. Ve školním roce 2013/2014 už vše krásně zvládal sám a naším plánem pro tento školní rok bylo pokračování v nácviku samostatnosti. Na konci školního roku je už zcela samostatný.

Abstraktně vizuální myšlení:

Na začátku školního roku 2011/2012 dokázal přiřadit identické předměty, rozlišit dva výrazně odlišné předměty a přiřadit základní tvary do skládačky. V plánu bylo rozlišování a přiřazování barev, což na konci roku zvládal bez problému. V následujícím školním roce svoji dovednost zdokonaloval a ve školním roce 2013/2014 se vrhl na rozlišování detailů na obrázcích. Na začátku letošního školního roku už ovládal základní barvy, geometrické tvary, obrázky, spojil půlené obrázky, dokázal složit puzzle z třiceti a více částí a také složil obrázek rozdělený na čtyři části. Naším cílem pro letošní školní rok tedy bylo přiřazování a rozlišování písmen, číslic a nácvik řazení obrázků podle probíhajícího děje. Na konci školního roku písmena a číslice zvládá, ale s řazením obrázků podle probíhajícího děje má ještě problém.

Kazuistika Tomáše

Jméno dítěte: Tomáš

Datum narození: 6. 5. 2008

Diagnóza: Autismus, ADHD

Rodinná anamnéza:

Matka:

Věk v době narození dítěte: 32

Dosažené vzdělání: středoškolské

Zaměstnání: pracuje v administrativě Telefonica

Zdravotní stav: zdravá, nekouří, alkohol příležitostně

Otec:

Věk v době narození dítěte: 46 let

Dosažené vzdělání: středoškolské (vojenská škola)

Zaměstnání: stolař

Zdravotní stav: zdravý, alkohol příležitostně

Výskyt postižení v rodině a jaké: není

Dítě se narodilo jako: druhorozené

Počet sourozenců: dva, vlastní však jen jeden – Matyáš (narozen 2006), jeho sestra Zuzana je ze strany otce

Jeho věk a zdravotní stav: zdravý

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství: bez komplikací

Průběh porodu: bez komplikací

Porodní míra a váha: 3,2 kg, 49 cm

Poby v inkubátoru: ne

Psychomotorický vývoj:

- Chodil v roce a půl
- Řeč opožděná – mluví jen několik slov
- Pomočování – do dvou let

Závažná onemocnění a úrazy dítěte do současné doby:

- žádné

Lékařská vyšetření:

29. 9. 2010 – psychologické vyšetření

Přišel do psychologické poradny kvůli opožděnému vývoji řeči (2 roky a 4 měsíce). Vyšetření nebylo uzavřeno, ale už tehdy byly odhaleny některé symptomy poruchy autistického spektra.

22. 4. 2011 – psychiatrické vyšetření

Byl mu diagnostikován F841 Atypický autismus a vývojová dysfázie – expresivní porucha řeči. Také mu bylo doporučeno zařazení do MŠ se zaměřením na logopedickou péči a autismus.

3. 10. 2011 – neurologické vyšetření

Byly mu nasazeny léky.

17. 10. 2011 – psychologické vyšetření

Od minulého vyšetření jasný posun především v soběstačnosti. Rozumové schopnosti jdou těžce posoudit, ale dá se uvažovat o lehké mentální retardaci.

7. 11. 2011 – psychiatrické vyšetření

Známky ADHD nejsou. Terapie: sine psychofarmaka, autistická problematika ve všech třech oblastech, ojedinělé afekty vzteku. Diagnóza: F840 a F841.

4. 11. 2012 – logopedické vyšetření

Aberantní vývoj expresivní i receptivní složky řeči a rysy autistického spektra.

23. 4. 2012 – neurologické vyšetření a Psychiatrické vyšetření

Neurologie: léky B6 1 TABLETA ráno.

Psychiatrie: Nově zavedené léky: Risperidon dávka 0.25.

15. 6. 2012 – Doporučení o zařazení do školy samostatně zřízené pro žáky, studenty a děti se zdravotním postižením.

18. 4. 2013 – psychologické vyšetření

Přetrvávají potíže v expresivní i receptivní složce řeči a v autistické triádě.

28. 5. 2014 – vyšetření SPC

Odklad povinné školní docházky

1. 4. 2014 – psychiatrického vyšetření

Od září 2013 začala stagnace ve vývoji v MŠ se odmítá učit nové věci, opakují se staré dovednosti, větší nárůst dráždivosti, denně se objevují minimálně dva záchvaty vzteku.

Závěr:

Chlapec ve věku 5,10 let s diagnózou dětský autismus (středně těžká symptomatika, pasivní typ sociálního chování). Vzhledem ke snížené schopnosti spolupráce nelze kognitivní schopnosti testovat, orientačně dle předvedených dovedností lze zvažovat středně těžké až těžké mentální postižení, profil jednotlivých dovedností je rozkolísaný. Přetrvávají potíže v celé autistické triádě – v sociálním chování, v komunikaci i v oblasti představivosti a hry.

Tomášův začátek ve školce ELPIS

V září 2011 nastaly pro Tomáše velké změny. Nastoupil do MŠ, seznámil se s novými dětmi, učitelkami, prostředím. Ihned s ním byl zahájen nácvik manipulace s tranzitní kartou a symbolickým režimem dne. Tomáš zkoušel plnit úkoly upravené podle zásad strukturovaného učení (krabice), prošel klidným adaptačním obdobím.

Z počátku se u něj objevovaly záchvaty vzteku, když jsme nesplnily, co požadoval nebo mu bylo něco zakázáno. Jako nejlepší řešení se časem ukázalo zklidnění beze slov pomocí vzájemného očního kontaktu a odebrání oblíbené lopatky. Po čase Tomáš pochopil, že když se ztiší, dostane ji zpět.

Jak nyní probíhá jeho den v Mateřské škole?

Do školky se těší. Jeho příchod je většinou okolo osmé hodiny. Je aktivní, veselý, rád běhá a dokáže si i samostatně hrát. Velmi se těší na práci v krabicích, zvládne i 15 krabic. Sám si bere a zase ukládá krabice po splnění úkolu. Po dokončení práce si také samostatně vezme odměnu a kartu a přesune se k režimu dne. Tomáš se naučil chápat pokyny: „Čekej, čekej, bude karta“. Vyslovuje: „Karta, Klárka, máma, táta, auto, Tomi, kokino, co je to, tss tss (stříkání osvěžovačem na WC – směje se), balonek (zatím řekl jednou), uce (při umývání)“. Mechanicky počítá do dvanácti.

V rámci volného času se ve třídě bezúčelně prochází, je výskyt stereotypií, pak si vezme autíčko, kterému roztočí kola, obrátí ho a pozoruje točící se pohyb. Má velmi rád vodu. Rád ji pouští a pozoruje, jak protéká mezi prsty. Všude s sebou nosí svoje nejoblíbenější předměty, což jsou plyšová kočka a pletená maminčina šála. Hra zatím převažuje prostá, manipulační. Do společných her s vrstevníky se aktivně nezapojuje. Společenským pravidlům nerozumí.

Velkým problémem je však u Tomáše jeho vztek, který se po nasazení léků na soustředění mnohem zvětšil. Jsou s ním větší problémy, co se týče spolupráce. Záchvaty vzteku u něj začínají být na denním pořádku.

Popis vývoje rozvoje v jednotlivých oblastech

Sociální chování:

Na začátku školního roku 2011/2012 se dokázal radovat ze společné činnosti a kontaktu s dospělým, tahal ruku a vedl k předmětu, který chce. V plánu byl rozvoj vzájemné aktivity s dospělým a přijímání kontaktu od spolužáků. Po roce byl na Tomášovi vidět pokrok. Dokázal si vyžádat pomoc dospělého (chytit za ruku, přinést obrázek, naznačit, že se chce škádlit s paní učitelkou). Na výzvu k činnosti reagoval většinou pozitivně, ale po víkendu upřednostňoval hru před prací a po výzvě k práci se vztekal. Také začal více kontaktovat ostatní děti, dříve si jich vůbec nevšímal. Problémem však bylo, že začal děti provokovat a dělat naschvály a proto cílem na další školní rok bylo eliminovat provokativní chování, což se nepodařilo ani na konci školního roku 2013/2014. Plánem pro školní rok 2014/2015 bylo jednak eliminování provokativního chování, ale pak také maximální podpora spontánního zájmu o ostatní děti a hru s nimi, nácvik vítání dětí a známých lidí v MŠ, nácvik poprosit o půjčení hračky, se kterou si hraje někdo jiný. Na konci školního roku pozorujeme, že Tomáš ostatní děti vnímá, ale nejeví o ně zájem (pokud ano, tak velmi zřídka nebo nevhodným způsobem – přetahuje se a válí se po kamarádovi), o hračku poprosí po upozornění, vítá se slovem: „Ahoj“. Loučí se: „Ahoj, měj se“.

Imitace motorická:

Na začátku školního roku 2011/2012 zvládl napodobit mačkání zvukové hračky a v plánu bylo rozvíjet soustředěné sledování činnosti prováděné dospělým. Na konci školního roku byl viditelný pokrok, protože Tomáš dokázal krátce udržet pozornost a oční kontakt při předvádění určité činnosti. V dalším roce bylo třeba se zaměřit na prodlužování doby

soustředění očního kontaktu, což se stále zlepšovalo. Ve školním roce 2013/2014 však došlo k regresi a s Tomášem se musela znovu zautomatizovat práce ve struktuře. Méně náročné úkoly zvládal. Na začátku letošního školního roku dokázal po předvedení postavit komín z kostek, napodobil také různé pohyby rtů, dále bylo třeba se zaměřit na napodobování pohybů po dospělém a napodobování používání domácích předmětů (míchat, zametat). Na konci školního roku zvládá, ale je třeba být pořádně zmotivován.

Imitace sociální:

Na začátku školního roku 2011/2012 dokázal na úsměv zareagovat úsměvem. Cíl, kterého měl Tomáš dosáhnout bylo napodobování jednoduchých sociálních hříček, ale pokroku dosáhl na konci školního roku 2013/2014. Na začátku letošního roku dokázal zamávat, poslat pusou, poprosit a požádat o jednoduché hříčky jako je leze, leze. Také dokázal ukázat základní části těla. V plánu na tento školní rok bylo, aby Tomáš dokázal napodobit jednoduché sociální činnosti – krmit, chovat, česat. Na konci školního roku sice Tomáš napodobí činnosti, ale vůbec jim nerozumí, nechápe, proč by to měl dělat.

Motorika jemná:

Na začátku školního roku 2011/2012 zvládl postavit komín z osmi kostek, zapichoval drobné předměty do perforované desky, foukal bubliny a navlékal tkaničku. V plánu byla práce s papírem, aby Tomáš dokázal thrat, mačkat a také, aby se naučil šroubovat víčko na láhev. Během roku všechno perfektně natrénoval, a proto se mohl vrhnout na válení válečku z modelíny, což na konci školního roku 2012/2013 zvládl s dopomocí. Na začátku následujícího školního roku bylo pro Tomáše stanoveno, že by se mohl naučit stříhat, což se ovšem nezdařilo, takže naučit Tomáše stříhání bylo v plánu i na letošní školní rok spolu se zdokonalením válení válečku z modelíny a mačkání papíru A4. Na konci školního roku zvládá váleček, přestřihne proužek papíru, ale po čáře stříhá nepřesně.

Motorika hrubá:

Na začátku školního roku 2011/2012 začal chodit po špičkách, běhat a skákat. V plánu bylo s Tomášem nacvičit házení a chytání míče a aby se naučil při chůzi ze schodů stříhat nohy. Na konci roku mírně pokročil. Chůzi ze schodů už zvládal bez problému, ale při chytání míče ještě úplně nedokázal zkoordinovat pohyby. Zkoordinování pohybu při chytání se mu zdařilo až na konci školního roku 2013/2014. V plánu pro letošního školní rok byl nácvik rovnováhy při stojí na jedné noze a poskocích na jedné noze a také ho seznámit se švihadlem. Na konci

školního roku je vidět, že nácvik rovnováhy se povedl a se švihadlem se také seznámil. Zatím však neskáče plynule.

Grafomotorika:

Při nástupu do školky čmáral na papír, napodobil kresbu kruhu, avšak nejistě a ne vždy, proto bylo v plánu na školní rok 2011/2012, aby upevnil kreslení kruhu, což se částečně povedlo, jelikož si během roku oblíbil kreslení temperovými barvami a většinou dělal kruhové tahy, avšak cíleně kruh nenakreslí. Cíleně nakreslit kruh se mu zdařilo na konci dalšího školního roku. Plán pro školní rok 2013/2014 byla automatizace úchopů a čáry různých směrů. Tento plán zůstal i pro letošní školní rok, ale byl obohacen o spojování bodů čarou. Cíl byl splněn. Spojovat body čarou se Tomášovi daří.

Vnímání zrakové:

Na školní rok 2011/2012 byl stanoven plán rozlišování barev, což zvládal úplně bez problému a také mu žádný problém nedělalo rozlišit geometrické tvary. Mohl tedy pokročit dále a přiřazovat předměty. S tím také neměl problém. V roce 2013/2014 se s Tomášem začal trénovat postřeh detailů na obrázku, trénink se protáhl i do letošního roku a přidal se k němu i nácvik schopnosti ze souboru tří předmětů poznat, který chybí. Jinak je Tomáš velmi šikovný a přiřazování předmět x předmět, předmět x obrázek, obrázek x obrázek mu nedělá problém. Na konci letošního roku Tomáš bez problému poznal, který předmět ze souboru tří chybí.

Vnímání sluchové:

Při nástupu do školky Tomáše hudba rozrušovala, zacpával si uši a chtěl odejít. Na konci školního roku už dokázal sedět v klidu a poslouchat. Ve školním roce 2012/2012 se tedy k poslechu hudby a zkoumání hudebních nástrojů přidalo přiřazení obrázků ke zvuku, což na konci roku zvládl. V následujícím roce bylo třeba tuhle schopnost upevnit. Ve školním roce 2014/2015 se negativně projevilo nasazení léků. Po nasazení léků je Tomáš citlivější na okolní zvuky (zakrývá si uši), občas kladně reaguje na zpěv, ale ve většině případů odmítá jakékoli zvuky poslouchat. Na druhou stranu zvuky rád produkuje, ať už ústně nebo hrou na flétnu či klavírek. Dále tedy bylo třeba brát zřetel na jeho hypersenzitivitu na zvuky a dále ho podporovat ve hře na nástroje. Na konci letošního školního roku hraje na klávesy, buben, flétnu, a dřevěný xylofon. Několikrát se krátce zúčastnil hudební chvílky (dříve nechtěl ani vstoupit do místnosti).

Vnímání taktilní:

Ve školním roce 2011/2012 jsme se zaměřili na rozlišování geometrických tvarů hmatem. Což se nepodařilo, stále potřeboval zrakovou kontrolu. V roce 2012/2013 se naučil nebát vyzkoušet hmatem nový povrch a dále bylo v plánu odstranit strach při sahání do neprůhledné krabice. To se též zdařilo. V letošním roce jsme se zaměřili na nácvik poznávání předmětů v krabici hmatem bez zrakové kontroly, protože měl Tomáš neustále tendence nakukovat. Na konci letošního roku sice pozná předměty, ale tendenci nakukovat má pořád.

Sebeobsluha – stravování:

Při nástupu do školky Tomáš jedl samostatně lžící a cílem bylo, aby přenesl polévku do úst čistě, bez ušpinění, což se povedlo. V následujícím roce se s Tomášem nacvičovalo používání vidličky, což zvládl, ale stále preferoval lžičku. Ve školním roce 2013/2014 bylo třeba zdokonalit nácvik na vidličku a naučit ho samostatně nalévat čaj, což se povedlo. V letošním školním roce tedy bylo třeba se dále zaměřit na nácvik nalévání polévky a nácvik krájení jídla příborovým nožem. Jinak si zvládá načepovat sám čaj a pomocí obrázků si nachystá talíř a lžící před obědem. Pro hrneček si dojde po slovním pokynu. Na konci školního roku zvládá si s dopomocí polévku nabrat do naběračky, ale přenesení na talíř není čisté. Krájení chápe a provede u měkkých potravin (nedostatečný přítlak).

Sebeobsluha – oblékání:

Na začátku školního roku si zvládl svléknout kalhoty, tričko, zout boty, ale nebul je, proto bylo třeba s ním tuto dovednost docvičit. Na konci roku si se slovním pokynem si boty obul, ale bylo potřeba dávat pozor na zastrkávání jazyku do bot. V následujícím roce bylo potřeba se zaměřit na navlékání ponožek a navlékání zipu před zapnutím. Na konci roku ponožky zvládal, ale se zipem potřeboval pomoci. Na konci roku 2013/2014 zvládl celé zapínání bundy zcela samostatně. Na začátku letošního roku si dokázal svléknout kalhoty a tričko, zout i obout boty, obléknout ponožky i bundu, ale bylo třeba se dále věnovat nácviku otáčení oblečení po svléknutí. Na konci školního roku si oblečení otočí, sice mu to chvíli trvá, ale zvládá.

Sebeobsluha – hygiena:

Při nástupu do MŠ zvládl samostatně použít toaletu i umyvadlo, ale na mýdlo potřeboval dohled. Na konci roku použil mýdlo na slovní pokyn. Ve školním roce 2013/2014 bylo potřeba se s Tomášem zaměřit na samostatné umývání úst, což na konci roku na pokyn zvládl.

V roce 2013/2014 se procvičovala s Tomášem samostatnost a v letošním roce bylo třeba se zaměřit na nácvik smrkání. Na konci roku nemá se smrkáním problém.

Sebeobsluha – používání WC:

Při nástupu do školky neměl Tomáš problém se samostatně vymočit, avšak nezvládal ohlásit potřebu, proto bylo důležité jej naučit, že upozornit na svou potřebu může ukázáním ruličky na dveřích. Na konci roku zvládl samostatně naznačit, vzal učitelčinu ruku a dovedl ji k ruličce a také se pokouší o zvukový projev: „Šua“. Tato činnost však nebyla fixována. Ve školním roce se tedy trénovala Tomášova samostatnost a omezení slovních pokynů a gest, což bylo úspěšné, a proto se ve školním roce 2013/2014 mohlo přejít ke vzdálenému dohledu a na konci roku si již samostatně došel na WC. V letošním roce bylo třeba se zaměřit na nácvik samostatného vytírání po vykonání velké potřeby. Na konci školního roku se utře s dopomocí.

Abstraktně vizuální myšlení:

Při nástupu do školky Tomáš aktivně zkoumal předměty a diferencovaně s nimi pracoval, rád maloval v počítačovém programu. Dále bylo třeba se s Tomášem zaměřit na přiřazování obrázků x obrázek, což zvládal bez problému. V dalším školním roce se vrhl na půlené obrázky a poznat ze tří obrázků, který chybí, což nezvládl. Pouze naučené obrázky spojil k sobě. Proto ve školním roce 2013/2014 si vše zopakoval a na začátku letošního roku již zvládl přiřazovat předmět x předmět, předmět x obrázek, obrázek x obrázek, spojil půlené obrázky, roztřídil předměty i obrázky. Jako plán pro letošní školní rok bylo stanoveno přiřazování obrázků lišících se v detailech, správné směrování obrázků dle předlohy, přiřazování počtu předmětů k číslicím, přiřazování číslic a písmen. Na konci školního roku přiřazuje do čísla tři.

Kazuistika Patrika

Jméno dítěte: Patrik

Datum narození: 26. 11. 2010

Diagnóza: autismus – Aspergerův syndrom

Rodinná anamnéza:

Matka

Věk v době narození dítěte: 34 let

Dosažené vzdělání: základní

Zaměstnání: nyní na úřadu práce

Zdravotní stav: zdravá

Otec

Věk v době narození dítěte: 35 let

Dosažené vzdělání: středoškolské

Zaměstnání: OSVČ

Zdravotní stav: zdravý

Výskyt postižení v rodině a jaké: Otec matky měl epilepsii a sestra matky také

Dítě se narodilo jako: druhorozené

Počet sourozenců: jeden – Dario (narozen 2007)

Jeho věk a zdravotní stav: zdravý

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství: bez komplikací

Průběh porodu: bez komplikací (císařský řez)

Císařský řez byl doporučen kvůli velikosti plodu.

Porodní míra a váha: 4550 g, 52 cm

Poby v inkubátoru: ne

Psychomotorický vývoj:

- samostatná chůze v roce
- vývoj řeči opožděný, nekomunikuje, pouze občasná vokalizace

Závažná onemocnění a úrazy dítěte do současné doby:

- hospitalizace ve 2. měsíci pro zánět průdušek
- v roce tumor varlete

Lékařská vyšetření:

12. 11. 2013 – psychologické vyšetření

Zvažována porucha autistické spektra.

12. 12. 2013 – neurologické vyšetření

Přišlo se na retardaci psychomotorického vývoje a projevy PAS.

19. 12. 2013 – psychiatrické vyšetření

Závěr nebyl zcela uzavřen.

Diagnóza:

F790, F900, F929

16. 1. 2014 – vyjádření SPC:

Závěr: Chlapec ve věku 3,1 let. V chování se aktuálně jeví poměrně výrazné projevy pervazivní vývojové poruchy. Vzhledem k věku chlapce a opoždění ve vývoji lze zvažovat dg. dětský autismus. Kognitivní schopnosti nelze přesně stanovit. Mentální vývoj se zdá být blokován pervazivní vývojovou poruchou.

Doporučení:

Jedná se o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Závěr z vyšetření od psycholožky byl PAS. Doporučuji tudíž zařazení do speciální třídy pro žáky s autismem ve speciální MŠ. Dále doporučuji vzdělávání dle edukačního plánu sestaveného na podkladě RVP PV.

Doporučení pro sestavení Edukačního plánu:

- Uplatňovat metodiku strukturovaného učení.
- Zaměřit se na zvládání sociálních situací.
- Přizpůsobit program v MŠ a individuální nácvik činností k aktivitě a pozornosti Patrika.

- Učit ho dodržovat pravidla při elementárních hrách, udržet pozornost při individuální práci.
- V grafomotorice se zaměřit na elementární dovednosti z počátku práce v pevných šablonách.
- zaměřit se na rozvoj všech sebeobslužných činností.

24. 1. 2014 – lékařské vyšetření

Závěr:

V péči psychologie a psychiatrie pro disharmonický vývoj negativismu. Potíže v komunikaci-Aspergerův syndrom. Somatologický nálezn v normě.

Bere pravidelně: sirup Encephabol- 5 ml ráno.

Doporučuji přijetí do MŠ ELPIS

Patrikův začátek ve školce ELPIS

Patrik nastoupil do MŠ v září 2014. Na začátku docházky probíhala postupná adaptace na prostředí MŠ, pedagogy i nové kamarády. Pro Patrika to bylo přínosem a usnadnilo mu to zvykání. Patrik je usměvavý, milý, kreativní, rád se hýbe, občas se přijde sám pomazlit nebo reaguje na vyzvání k pomazlení. Je šikovný v oblasti jemné motoriky – rád přebírá drobné předměty, dokáže zastrčit hřebíčky do perforované desky atd. Rád leze do výšek a lehá na stůl.

Patrik nereaguje na jméno, požadavkům porozumí s doprovodem gesta nebo naznačením činnosti. Patrik nemá rád nová neznámá prostředí, proto se postupně rozšiřuje počet místností, které v MŠ navštěvuje.

Jak nyní probíhá jeho den v Mateřské škole?

Patrik přichází do školky každý den okolo deváté hodiny. Většinou běhá po třídě anebo sedí a neví co dělat. U něj je důležité jej zabavit. Nabízet mu činnosti. Velmi se mu líbí, když ho kdokoli zvedá do výšky a dělá s ním různé akrobatické kousky.

V oblasti sebeobsluhy se objevily poměrně velké pokroky – přestal plakat při návštěvě toalety, nechá se v klidu přebalit a postupně se prodlužuje doba sezení na toaletní míse.

Při oblékání a svlékání je stále nutná dopomoc, ale Patrik sám rozepte suchý zip na bačkorách a sundá je, sám si svlékne kalhoty a pomáhá při oblékání kalhot (nutné gesto či naznačení činnosti, ale dokáže to). Patrik má rád svůj klid, když dělá, co ho baví a pokud je vyrušen tím, že po něm chceme jinou aktivitu, tak dá pocit nelibosti najevo pláčem a tím, že nechce sám jít a sedá si na zem. Postupně si zvyká na význam symbolu tranzitní karty, která by měla tento přechod mezi činnostmi usnadnit. Patrik příliš nepoužívá mimiku, ale poměrně dobře ji chápe.

Rád dává do úst malé předměty, olizuje zeď a venku na pískovišti jí písek. Pokud na procházce vidí tramvaj nebo autobus, chce nastoupit. Nosí celodenně pleny. Když se vzteká, tak ho paní učitelka lechtá pod pažemi. Když není po jeho, tak se hrozně vzteká, když je to nejhorší, tak dostane kousek něčeho sladkého. Jako velký problém u něj vidíme to, že v sobě nemá pud strachu. Klidně vyleze na prolézačce úplně až nahoru a byl by schopný se pustit. Je nutná neustálá kontrola a dohled.

Popis vývoje rozvoje v jednotlivých oblastech

Sociální chování:

Při nástupu do školky projevoval radost z jednoduchých sociálních hříček: „Leze, leze“, „Vařila myšička“, radoval se z příchodu známé osoby, zrakový kontakt byl velmi krátkodobý, zaujetí novou činností bylo také velmi krátké – nutné časté střídání činností. V plánu na letošní školní rok tedy byl nácvik přijímání fyzického kontaktu od různých osob (dospělí i děti), nácvik krátkodobé společné hry s dospělým. Na konci letošního školního roku již zvládá kontakt a částečně společnou hru s dospělým.

Imitace motorická:

Na začátku školního roku napodobil mačkání zvukové hračky a po předvedení zazvonil zvonkem a postavil komín ze tří kostek. Plán byl staven na nácvik uklízení předmětů do košíku. Na konci letošního školního roku to už s dopomocí zvládá.

Imitace sociální:

Při nástupu do školky Patrik neprojevoval zájem o kontakt s dětmi a s dospělými jen někdy, proto hlavním cílem bylo prodlužovat zrakový kontakt a nacvičit společné činnosti s dospělým. Na konci školního roku už je kontakt s dospělým lepší.

Motorika jemná:

Při nástupu do školky navlékal na trn, dokázal sundat víčko bez závitů, postavil komín ze čtyř kostek, strkal prsty do malých děr, listoval v knize, otevřel dveře na kliku, zapichoval drobné hřebíčky do perforované desky. V plánu bylo nacvičit mačkání papíru A4 a vyfukovat bubliny z bublifuku. Na konci letošního školního roku Patrik dokáže s dopomocí pomačkat papír i vyfukovat bublinky.

Motorika hrubá:

Při nástupu do školky sám chodil, běhal, vylezl na židli, hodil míč, při chůzi do schodů střídá nohy, seskočí z posledního schodu, vyleze na průlezku, ale už nesleze. V plánu tedy bylo nacvičit slézání z průlezky a nácvik cíleného házení a kopání do míče. Na konci letošního školního roku zvládá kopat do míče, ale u házení potřebuje dopomoc.

Grafomotorika:

Při nástupu do školky libovolně čmáral na papír a měl dlaňový úchop, proto bylo třeba se zaměřit na nácvik správného úchopu a také na nácvik kresby kruhu, což se během letošního školního roku nezdařilo.

Vnímání zrakové:

Při nástupu do školky sledoval zrakem pohybující se předměty a osoby, pozoroval pohyb bublin z bublifuku, rozlišoval známou a cizí osobu, všímal si drobných předmětů, sledoval pohyb míče a dokázal najít bonbon schovaný pod hrníčkem. Dále bylo třeba se zaměřit na nácvik rozlišování barev a přiřazování geometrických tvarů, což se také během letošního školního roku nezdařilo.

Vnímání sluchové:

Při nástupu do školky Patrik na zvuky nereagoval a ani neprojevoval zájem o zvuky z okolí. Z jeho činnosti ho vyruší jen velmi výrazný zvuk, a proto bylo třeba konzultovat s rodiči kontrolní vyšetření sluchu pro vyloučení sluchového deficitu. V plánu tedy byl nácvik otáčení hlavy za zdrojem zvuku, což se částečně povedlo. Patrik otočí hlavu, když ho něco zaujme.

Vnímání taktilní:

Při nástupu do školky reagoval přiměřeně na dotyk (pohlazení x štípnutí), a proto mohl pokročit na nácvik dotyků různými předměty a povrchy. V letošním školním roce tento nácvik nebyl úspěšný.

Sebeobsluha – stravování:

Při nástupu do školky Patrik zvládal samostatně pít z hrníčku, jíst lžící s mírným ušpiněním, jí z vlastního talíře, saje ze slámky a občas otáčel talířem před donesením jídla do úst. Plán byl tedy jasný. Nacvičit jistější donášení jídla do úst a nácvik sezení u stolu během jídla. Na konci letošního školního roku už Patrik zvládá.

Sebeobsluha – oblékání:

Při nástupu do školky si zvládl sundat ponožku, rukama si zul boty, nastavil končetiny při oblékání, zapnul a rozeplnul zapnutý zip a rozeplnul i zapnul si suchý zip na botách. Bylo třeba se zaměřit na nácvik zcela samostatného svlékání kalhot a automatizaci rozeplínání a zapínání suchého zipu na botách, což na konci letošního školního roku zvládá s dopomocí.

Sebeobsluha – hygiena:

Patrik nosí celodenně pleny, nechá se v klidu přebalit, umývá si ruce s fyzickou dopomocí. V plánu pro letošní školní rok byl nácvik umývání rukou i bez fyzické dopomoci, což se zdařilo.

Abstraktně vizuální myšlení:

Při nástupu do školky dokázal manipulovat s předměty, aktivně je zkoumat a také se zvládal učit jednoduché úkony jako např. rozsvítit světlo či hrát si se zvukovou hračkou. Nácvik se zaměřil na pochopení, kam patří jednotlivé části oblečení (ponožka na nohu, čepice na hlavu) a na jednoduché geometrické tvary. Na konci letošního školního roku zvládá přiřadit, kam patří jednotlivé části oblečení.

4.4 Komunikace v praxi a její metody

V této kapitole se zaměřím na úroveň komunikačních schopností všech třech dětí. Podrobně proberu pokroky ve všech třech složkách řeči a také popíši, jak probíhal individuální nácvik s každým z dětí.

4. 4. 1 Komunikace dítěte, které využívá logopedický sešit – Filip

Vývoj receptivní řeči:

Při nástupu do školky Filip zvládl reagovat na jméno a rozuměl jednoduchým i víceúrovňovým pokynům. Také dokázal reagovat na negativní informace (ne, nechej). Na konci roku již dokázal naslouchat jednoduchému vysvětlení. Ve školním roce 2012/2013 se zdokonalil, co se týče poznávání. Poznal některé pojmenované části těla a obličeje. Poznal zvířata a dopravní prostředky na obrázku. Otočil hlavu na dotaz: „Kde je?“. Začal rozumět slovům ano a ne. Začal chápat význam vlastnictví. Během školního roku 2013/2014 si Filip prohluboval slovní zásobu a poznal zvířata, barvy, předměty domácí potřeby, činnosti, části těla a dopravní prostředky na obrázku. Receptivně rozlišil malý x velký. Naslouchá jednoduchému vysvětlení. Během školního roku 2014/2015 se zkoušely Filipovy reakce na verbální pokyny, které je třeba dále dotrénovat.

Vývoj expresivní řeči

Verbální vyjadřování:

Při nástupu do školky Filip vokalizoval a žvatlal. Také začal opakovat zvuky jako: „Bzz, mňam, máma a táta“. Na konci roku začal již užívat další slova jako auto, oko a začalo se s Filipem pracovat s logopedickým sešitem. Na začátku školního roku 2012/2013 se u Filipa objevila mnohočetná patlavost a začal opakovat některá slova. Na konci roku byla patlavost stále přítomna, ale uměl již zopakovat všechny samohlásky a hlásky oboustranné – p, b, m a dásňové (t, d, n) – většinou pouze na začátku slov. Pracuje se zavedeným logopedickým sešitem. V roce 2013/2014 začal rozumět pokynům, ale měl ochablé orofaciální svalstvo, a proto přípravné artikulační cviky pro něj byly stále problémem. Také patlavost se na konci roku zlepšila. Na požádání dokázal produkovat zvuky zvířat, odpovídat na otázky: „Co nebo, kdo je to?“, používal věty ze dvou slov, dokázal použít zápornou větu nechci, používal k označení vlastnictví zájmeno „moje“. Dokázal odpovědět na otázku: „Jak se jmenuješ?“, pojmenoval

věci a osoby na obrázku, dokázal použít kombinaci podstatného jména a slovesa. Pojmenoval základní tvary, barvy a dokázal napočítat do deseti. Na konci letošního školního roku už verbálně označí zvířata (domácí, většinu lesních i exotických), dopravní prostředky, předměty domácí potřeby, jídlo, části lidského těla. Naučí se krátkou říkanku (Běží myška, Můj med), avšak potřebuje slovní doprovod dospělé osoby. Společně je schopen vytleskávat rytmus, avšak sám nedodrží. Co se týče výslovnosti, tak vyvodí dvojhlásku „ou“ (nemá ji však zautomatizovanou), občas je potřeba ho upozornit a zopakovat slovo. Zvládá hlásky „m“ a „t“ uprostřed a na konci slova – je potřeba zafixovat a zautomatizovat. Hlásku „d“ uprostřed začíná používat, v plánu je vyvození hlásek „f“ a „v“.

Diagnostika výslovnosti:

V pořádku: samohlásky A; E; I; O; U, dvojhlásky AU; P; B; M – na začátku a uprostřed, T – na začátku slov a uprostřed, D – na začátku slov, N; K; G; H – na začátku slov a uprostřed, CH; Ť; Ď – na začátku slov, Ň; L – na začátku slov, C – na začátku slov.

K docvičení: dvojhlásky OU; M – na konci slova, T – na konci slova, D – uprostřed a na konci slova, F; V; H – na konci slova, Ť – zafixovat, zautomatizovat, Ď – uprostřed a na konci slova, L – uprostřed a na konci slova, C – uprostřed a na konci slova, S, Z, Č, Š, Ž, shluky CSZ, ČŠŽ a R, Ř.

Neverbální vyjadřování:

Při nástupu do školky se žádaných předmětů dotýkal a natahoval se po nich. Neverbálně ukázal a zamával. Oční kontakt byl krátkodobý. Užíval gesto na ukazování. I po roce oční kontakt navazoval jen krátkodobě, k nějakému výraznému posunu nedošlo. Ve školním roce 2012/2013 se zlepšil, už dokáže být soustředěnější ohledně věcí, které se mu ukazují. Na konci roku 2013/2014 již začal projevovat zápor zavrtěním hlavy, někdy i souhlas. Na konci letošního školního roku dává najevo zápor zcela bez problému.

Alternativní a augmentativní komunikace:

Při nástupu do MŠ začal užívat předmětovou komunikaci v rámci režimu dne. Měl k dispozici vždy jen jeden předmět a tranzitní kartu. Byla však nutná kontrola učitelky. Na konci roku již měl každý den přichystaný celý režim a na symboly reagoval adekvátně. V roce 2012/2013 si Filip upevňoval chápání symbolů. Někdy si třeba vybral předmět, který chtěl, a ne který byl na řadě. Ve školním roce 2012/2013 se začal Filipův denní režim postupně převádět na

obrázkový. Tak to pokračovalo i v následujícím školním roce a v letošním školním roce již Filip přešel na obrázkovou předmětovou komunikaci.

Průběh nácviku komunikace:

V první řadě si Filip odebere na svém denním režimu symbol pro logopedii a ten pak přilepí při příchodu do místnosti, kde se odehrává individuální logopedický nácvik. Poté se posadí ke stolu, na kterém je umístěno velké zrcadlo, aby na sebe viděl.

Nácvik komunikace s Filipem bych rozdělila do sedmi kroků.

1) Dechové cvičení

Na dechové cvičení jsme pro Filipa zvolili větrník. Snažil se zhluboka nadechnout, aby se větrník točil co nejrychleji.

2) Fonační cvičení

K fonačnímu cvičení nám posloužil obrázek vláčku a dělali jsme „ŠŠŠŠŠ-HÚÚÚÚ“. Celé jsme to opakovali asi třikrát a Filipovi to moc šlo a také jej to bavilo.

3) Artikulační cvičení

Pomůcek pro artikulační cvičení je celá řada. Můžeme použít čertíčky s obličejíky viz příloha č. 3, ale my použili cvičení z Filipova logopedického sešitu. Cvičení se skládalo ze špulení rtů, vyplazování jazyka, úsměvu se zavřenou i otevřenou pusou, vypláznutí jazyka nahoru k nosu a nafouknutí tváří. S nafouknutím tváří měl Filip problém, vraceli jsme se k tomu průběhu nácviku ještě jednou, ale bez úspěchu.

4) Opakování hlásek

Poté jsme se vrhli na procvičování samohlásek O a U a plynule jsme přešli k OU. Filip po nás opakoval slova: bouda, koule, houba, nesou, vezou. Poté jsme přešli k souhlásce M. Největší problém měl se slovy pomalu a komín.

5) Rytmizace

Důležitou částí logopedického cvičení je i rytmizace básničky. Pro dnešní den jsme vybrali básničku o medu.

Hamy, hamy, ham,

málo medu mám.

Hamy, hamy ham,

mojí mámě dám.

Je třeba na Filipa dávat pozor, protože má tendence na jednoslabičné slovo tleskat dvakrát, tak je vždy potřeba jej upozornit.

6) Grafomotorika

Nedílnou součástí je i nácvik správného úchopu tužky při grafomotorice a opakování potřebných slov při grafomotorickém cvičení. Filip dokresloval dým a přitom neustále opakoval přesně tohle slovo. Ukázka listu z grafomotoriky viz příloha č. 3.

7) Odměna

Po dobře odvedené práci bylo třeba Filipa odměnit. V MŠ ELPIS je dětem po nácviku logopedie nabízena odměna v podobě počítače. Filip je jediný z celé školky, který jen neposlouchá zvuky obrázků, ale aktivně na počítači pracuje. Pro tento den jeho úkoly byly: přiřadit zvířátka ke stínům, doplnit poloviny těla zvířátek, doplnit stíny ke zvířátkům vzhůru nohama a přiřadit zvířátka do pouště nebo do vody. Filip má strach z neúspěchu, tak vždy předtím než přiřadí obrázek, ujistí se jestli je to opravdu správně.

Na konci logopedie si vezme tranzitní kartu a vrátí se zpět do třídy. Ukázka logopedického sešitu viz příloha č. 3.

4.4.2 Komunikace dítěte s technikou VOKS – Tomáš

Vývoj receptivní řeči:

Při nástupu do školky reagoval na svoje jméno jen omezeně, pochopil jen jednoduché často se opakující pokyny s jednoznačnými gesty. Na konci roku začal reagovat na důrazné negativní informace s gesty (ne, nech to) - začal se vztekat. Na konci školního roku 2012/ 2013 začal lépe reagovat na svoje jméno. Ve školním roce 2012/2013 nedošlo k výraznému pokroku, ale na konci školního roku 2013/2014 začal rozeznávat některé předměty, bezpečně známé podal na požádání. Začal rozumět slovům ano a ne a také začal rozeznávat některé části těla. Na konci letošního školního roku již rozumí větám, které obsahují jeden pokyn: „Uklid' hračky. Obuj boty. Dones pití.“. Provede jednoduchý dvoustupňový pokyn např. „Obuj papuče a běž se vyčůrat“. Receptivně napočítá tři předměty.

Vývoj expresivní řeči

Verbální vyjadřování:

Při nástupu do školky vokalizoval, žvatlal, užíval vlastní žargon a pomocí něj si neustále povídal pro sebe. Občas použil smysluplné slovo např. karta a napodoboval počítání do dvanácti. Na konci roku začal i měnit hlasy (pohádky z TV). Začal opakovat i další slova, ale většinou šlo o echolálii. Ve školním roce 2012/2013 začal žvatlat ve stylu vyprávění a

napodobovat Krtečka a Rákosníčka. Občas zopakoval či užil smysluplné slovo, při velké motivaci i jednoduché věty např. „Chci bublifuk. Chci pítí.“. Při jakémkoli zákazu vztekale křičel s cíleným pohledem dospělému do očí. Díky VOKS začal užívat funkční řeč (pochutiny, pítí, oblíbené hračky).

Ve školním roce 2013/2014 začal na pokyn zdravít „Ahoj“. Díky VOKS začal bez vizuální podpory říkat silně motivační slova jako bazén, banán. Bohužel u Tomáše v letošním školním roce došlo k velké regresi kvůli lékům. V systému VOKS se musel vrátit o několik lekcí zpět, ale daří se aspoň přiblížit úrovni, na které byl. Na pokyn většinou pozdraví „Ahoj, měj se“.

Neverbální vyjadřování:

Školní rok 2011/2012

Při nástupu do školky se žádaných předmětů dotýkal a natahoval se po nich. Neverbálně ukázal a zamával. Oční kontakt byl krátkodobý. Naznačoval gesto ukazování. Byl schopen s dopomocí užít komunikační obrázek s oblíbenou věcí. Na konci roku už dokázal zvednout ruce, když chtěl pochovat. Ve školním roce 2012/2013 začal užívat komunikační proužek s jednoduchou větou (požadavek na oblíbenou věc či pochutinu). Ve školním roce 2013/2014 už začal lépe používat gesta a více dával najevo, co vlastně chce. Během letošního školního roku nedošlo k žádnému výraznému posunu. V podstatě co se týče neverbálního vyjádření dosáhl maximální dosažené úrovně.

Alternativní a augmentativní komunikace:

Po nástupu do školky začal užívat předmětovou komunikaci v rámci režimu dne. Měl k dispozici jeden předmět. Tranzitní kartu a symbol si bral bez problému, ale často se pohledem ujišťoval, zda jedná správně. Na konci roku si pomocí obrázků dokázal říci o pítí a stále se docvičovalo použití WC. Ve školním roce 2012/2013 byl Tomášovi zaveden systém VOKS a na konci roku už měl v rámci předmětové komunikace přichystaný celý režim. Na VOKS začal reagovat výborně a spolupráce s rodiči byla také velmi dobrá. Komunikační knihu denně nosil domů. Za tento školní rok zvládl téměř pět lekcí. Cílem pro školní rok 2013/2014 bylo přejít na obrázkový denní režim, ale na podzim 2013 došlo v důsledku celkové regrese a následné medikace ke stagnaci v nácvičku VOKS. Proběhla konzultace se speciálně pedagogickým centrem a bylo třeba si vše zopakovat. Ve školním roce 2014/2015 bylo třeba se zaměřit na předešlé lekce a dostat se do stavu, kde byl Tomáš před regresí. V tomto školním roce postupně obnovoval lekci 5, nyní si zvládá říci o oblíbenou pochutinu, věc,

činnost, odpoví na otázky „Kolik chceš?“ (počet do tří) a „Jakou barvu?“ (výběr ze tří barev – červená, žlutá, zelená).

Nácvik komunikace:

Při popisu průběhu nácviku komunikace u Tomáše popíšeme rozdíly v nácviku po regresí a před regresí. Měli jsme štěstí, že jsme byli přítomni u obou případů. S Tomášem se pracuje na základě systému VOKS a má svůj komunikační deník.

Nácvik komunikace před regresí:

Tomáš přišel do třídy pro individuální logopedický nácvik se svým komunikačním deníkem a s doprovodem učitelky, která se posadila za něj, aby mu při nácviku mohla být nápomocna. Seděl naproti paní logopedky, která již měla připravené kuličky, lentilky a křupky.

Vybrala symbol znázorňující otázku: „Co?“, a zeptala se: „**Tomášku, co chceš?**“, Tomáš bez váhání vybral obrázek kuliček a nalepil je na pruh koberce. Poté paní logopedka proužek vzala, ukázala Tomášovi a řekla: „**Řekls.**“, a Tomáš hned věděl, co má říci: „**Já chci kuličku**“, paní logopedka vytáhla symbol, který označuje otázku „**Kolik?**“ a zeptala se: „**Tomí, kolik chceš kuliček?**“. S dopomocí vytáhl Tomáš kartičku znázorňující číslo tři a řekl: „**Já chci tři kuličky**“. Paní logopedka Tomášovi ukázala krabičku a on si mohl vybrat tři.

Poté se paní logopedka ptala opět. „**Tomášku, co chceš?**“, tentokrát si Tomáš vybral lentilky a při otázce „**Kolik?**“, už automaticky doplňoval i barvu lentilky. Bohužel barva lentilky, kterou chtěl, nebyla možná, a tak paní logopedka vyskládala na kartičky s barvami v komunikačním deníku lentilky, které měla k dispozici a Tomáš si potom již bez problému vybral.

Po nácviku jej čekal počítač, kde si posunoval obrázky a poslouchal zvuky každého z nich.

Nácvik komunikace po regresí

Paní logopedka se ptá Tomáše: „**Tomášku, co chceš?**“, ale Tomáš si začal prohlížet úplně jiné obrázky. Nakonec však nalepil symbol pro: „**Já chci**“. Poté měl problémy, váhal, byl úplně bez sebe. Nakonec si vybral lentilky. Paní logopedka se ho však neptala ani na počet a ani na barvu, protože po regresí se Tomáš vrátil na úplný začátek. Při druhé otázce: „**Tomáši,**

co chceš?“, začal být rozčilený, křičel a povídal si sám pro sebe. Paní logopedka se zeptala: „**Tomí, chceš křičet?**“, odpověděl, že ne a opět si vybral lentilku. Při třetí otázce už byl klidnější a sám od sebe nalepil symbol pro lentilku. Nemělo však cenu ho déle trápit.

Tomáš je názornou ukázkou toho, jak můžou dítěti nové léky uškodit. Tomáš dostal léky na lepší koncentraci, ale zatím to vypadá, že mu dané léky pomáhají se lépe koncentrovat, ale na svůj svět a když po něm chceme, aby pracoval, tak návrat do reality z vlastního světa nese velmi těžce.

Ukázka Tomášova komunikačního deníku viz příloha č. 5.

4.4.3 Komunikace dítěte předmětem – Patrik

Vývoj receptivní řeči:

Při nástupu Patrik nereagoval na svoje jméno a nereagoval ani na pokyn s gesty. Vše dělal jen s plnou fyzickou dopomocí. Na konci školního roku Patrik stále nereaguje na jméno.

Vývoj expresivní řeči

Verbální vyjadřování:

Při nástupu do školky se verbálně projevoval minimálně, křičel při nelibosti, výskal při libosti, fáze vokalizace a ojedinělé broukání při vycházce. Verbálně se projevuje více než na začátku školního roku, častěji vokalizuje a brouká, náznaky žvatlání. Křik při nelibosti, výskání při libosti, smích.

.

Neverbální vyjadřování:

Při nástupu do školky se Patrik žádaných předmětů dotýkal a natahoval se po nich, bral je do ruky. Oční kontakt téměř nenavazoval, jen velmi krátkodobě. Mimika minimální, jen úsměv. Na konci letošního školního roku udělal Patrik posun v mimice, už je výraznější.

Alternativní a augmentativní komunikace:

Užívá předmětovou komunikaci v rámci režimu dne. Prozatím má k dispozici jen jeden předmět a pouze na některé přechody – ne na všechny činnosti, aby nebyl zahlcen. Stále potřebuje dopomoc při předání tranzitní karty až po přechod k následující činnosti.

Nácvik komunikace:

U Patrika je třeba rozvinout receptivní složku řeči. Patrik se verbálně zatím vůbec neprojevuje a tomu odpovídá i nácvik komunikace.

Patrikovi jsme připravili 7 strukturovaných krabic. Ukázka viz příloha č. 6. Jako první skládal káču, potřeboval dopomoc a ukázku, poté však skládal sám. Dalším úkolem bylo přemístit kostky do menší krabice. Bylo třeba zdůrazňovat především pokyny: „**Vem**“ a „**Dej**“. Jelikož je na úrovni ročního dítěte, nemá smysl ho zahlcovat slovy. Je třeba pár slov neustále opakovat, aby si je spojil se správným předmětem či pokynem.

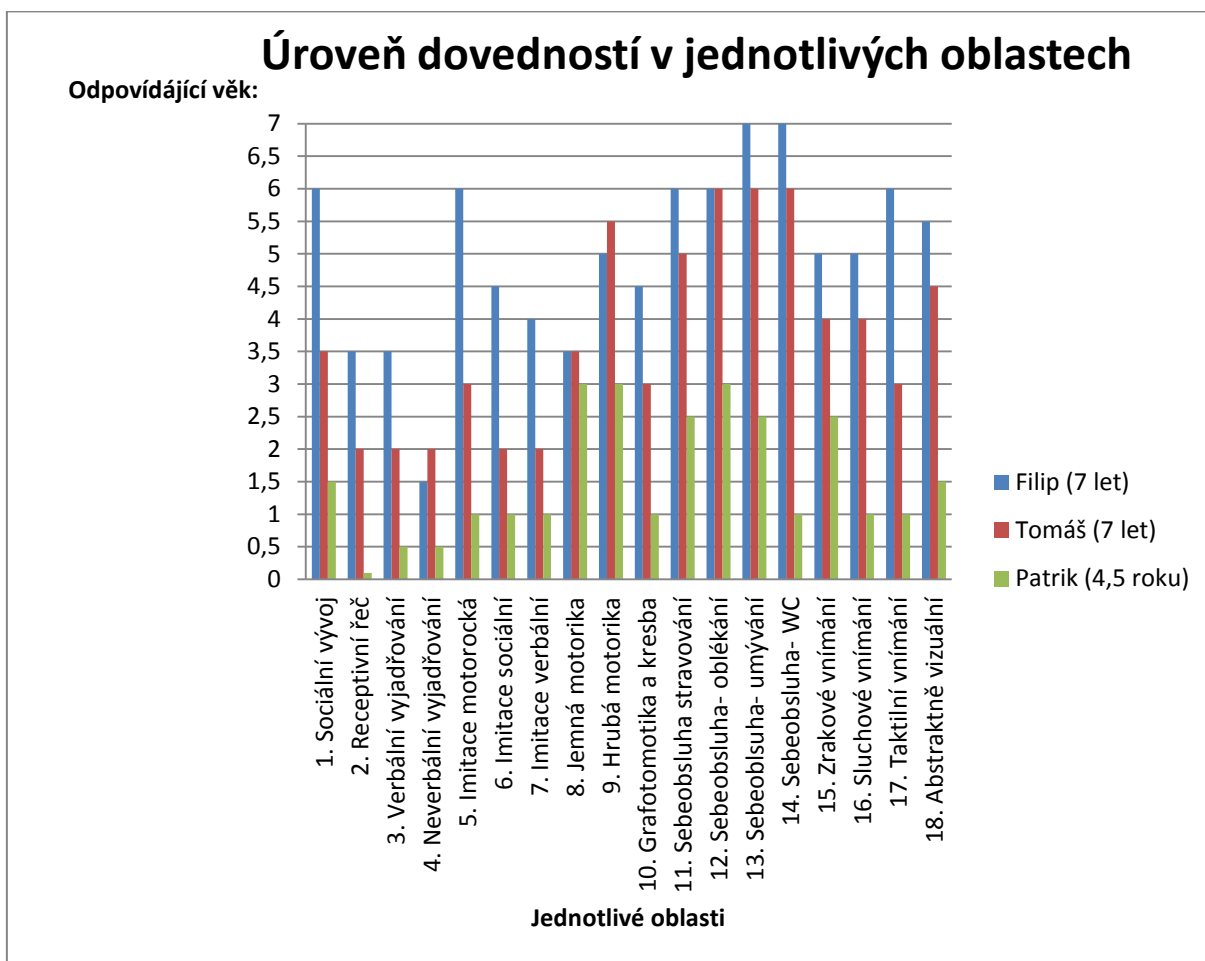
Velmi oblíbenou činností je pro Patrika stavění komína a dělaní „Bác“. Při úkolu, kdy měl roztrídít kostky na červené a bílé jsme chytili jeho ruku, dali mu do ní kostky a opakovali jsme: „Červená, bílá, červená, bílá“, aby si zafixoval určitou barvu pro příslušnou kostku.

Na konci nácviku Patrička taky čeká počítač, kde si stejně jako Tomáš překlikává obrázky a poslouchá zvuky.

4.5. Výsledky

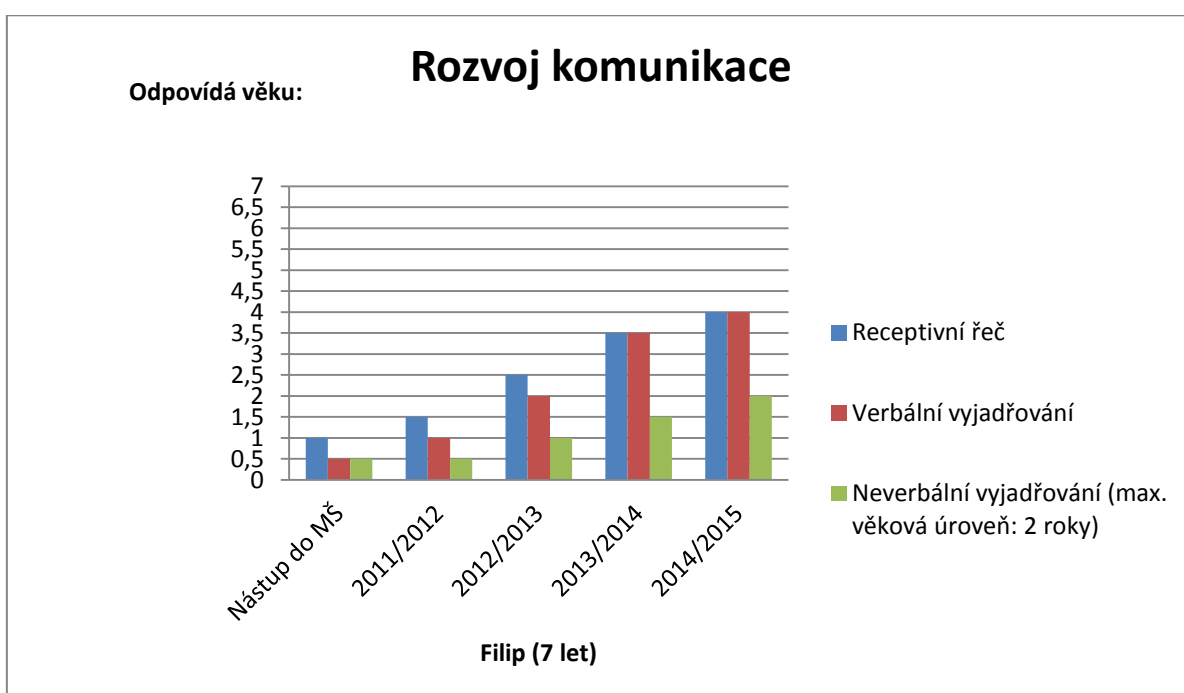
Jedním z výsledků naší práce je graf, kde nalezneme informace o věkové úrovni dovedností v jednotlivých oblastech. Z grafu můžeme vyčíst, že největší problém mají děti v oblastech komunikace a imitace a naopak nejmenší problémy u nich nalezneme v oblasti sebeobsluhy a jemné a hrubé motoriky. Také je vidět, že dítěti nelze přiřadit jednotný věk, kterému jeho schopnosti odpovídají, ale že na každou oblast a na každé dítě musíme pohlížet individuálně. Za nejvhodnější klinickou diagnostickou metodu považují kvalitativní metodu pozorování a to v longitudinální formě.

Do výsledků pak zahrnujeme ještě další tři grafy, které zachycují pokroky v komunikaci jednotlivých dětí od nástupu do MŠ až po současnost. Z grafu si můžeme odvodit, že správné prostředí, struktura a metody dokážou zázraky a také zde vidíme, jak děti dělají rok od roku pokroky.



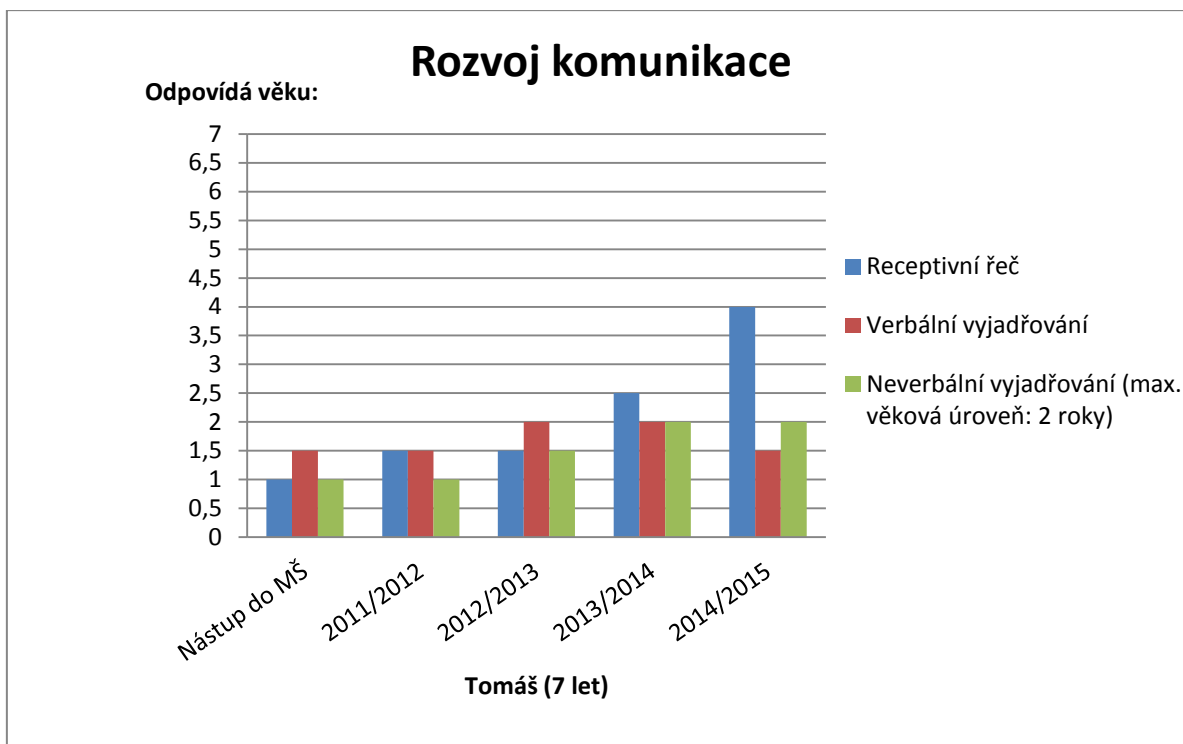
Graf číslo 1 znázorňuje, jaké věkové úrovni odpovídají jednotlivé oblasti každého dítěte.

Na grafu můžeme pozorovat, jaké jsou v některých oblastech propastné rozdíly mezi dětmi. Jediný z dětí, kdo dosáhl věkové úrovně odpovídající jeho skutečnému věku byl Filip a to v oblasti sebeobsluhy (umývání a WC). Tomáš si však také v těchto oblastech nevedl špatně a dosáhl věkové úrovně šesti let. Z grafu dále můžeme vyčíst, že co se týče sociálního chování je na tom Filip také velmi dobře, což je u dítěte s autismem velmi překvapující. Patrik je ve školce 1. rokem a je nejmladší. Z grafu si můžeme všimnout, že nejvíce vyniká v oblastech hrubé a jemné motoriky a ze sebeobsluhy v oblékání.



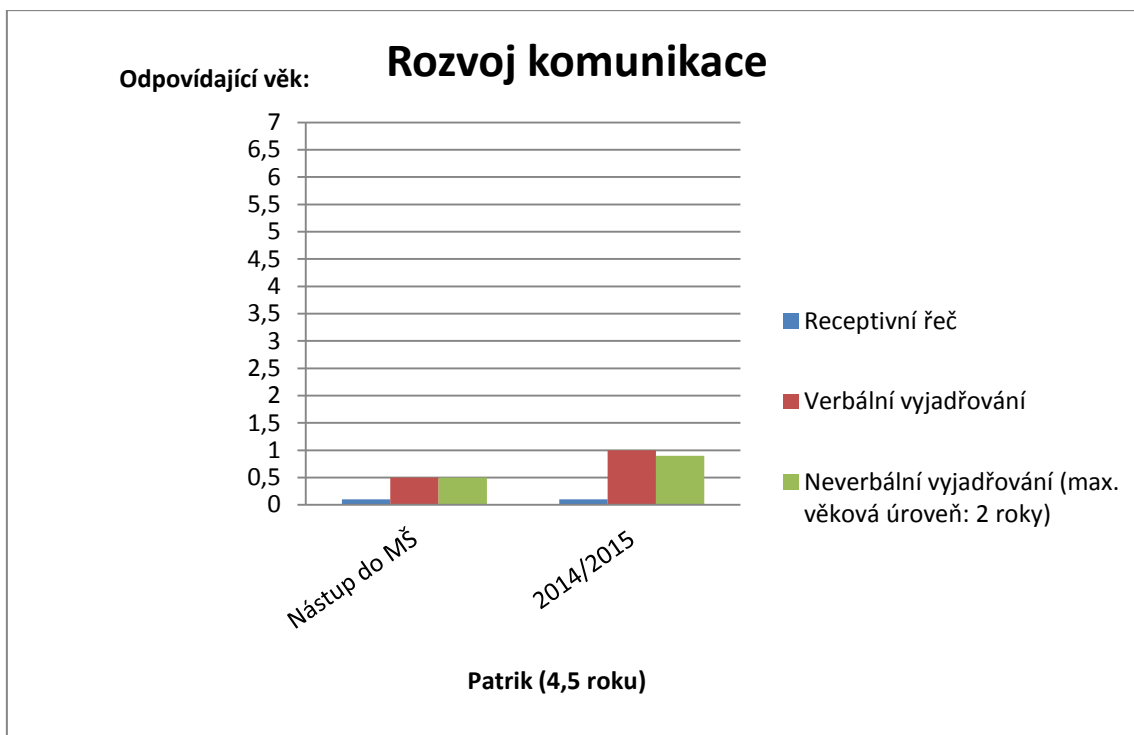
Graf číslo 2 ukazuje Filipův rozvoj komunikace od nástupu do školky až po konec školního roku 2014/2015.

Na grafu můžeme sledovat, že když Filip nastoupil do MŠ byl ve svých komunikačních schopnostech zhruba na úrovni ročního dítěte, ale již za dva roky v mateřské školce udělal pokrok v receptivní řeči o rok a půl. Dále si můžeme všimnout, že v neverbálním vyjadřování se za dobu čtyř let v MŠ dostal na maximální dosažitelnou úroveň. Také je nutno poznamenat, že hodnoty na grafu neklesají, tím pádem u Filipa během čtyř let nedošlo k regresi a jeho vývoj šel pouze dopředu.



Graf číslo 3 ukazuje Tomášův rozvoj komunikace od nástupu do školky až po konec školního roku 2014/2015.

Na grafu můžeme sledovat, že když Tomáš nastoupil do MŠ byl na úrovni ročního dítěte, a že během čtyř let co se týče receptivní řeči dosáhl až na úroveň čtyř roků. Tento velký krok nezastavila ani regrese, která se u Tomáše objevila v letošním školním roce. Z grafu můžeme vyčíst, že regrese zasáhla jeho verbální vyjadřování. V oblasti neverbálního vyjadřování dosáhl maximální věkové úrovně.



Graf číslo 4 ukazuje Patrikův rozvoj komunikace během 1. roku v MŠ.

Na grafu můžeme sledovat, že když Patrik nastoupil do Mateřské školy byl na úrovni půlročního dítěte. Během školního roku došlo ke zlepšení ve verbálním vyjadřování a také i v neverbálním. Co se týče receptivní řeči zatím se moc neposunul. Je však potřeba, aby dělal pokroky zejména v receptivní oblasti, jelikož od porozumění se odvíjí i další pokroky.

4.6. Diskuze

Při svém výzkumu jsme využívali klinické prostředky. Zejména pozorování v longitudinální formě, kdy jsme strávili několik praxí ve školce pro děti s autismem a pozorovali jsme jejich reakce na různé situace, s kterými se potýkaly během dne. Pak jsme také z dat co nám byly poskytnuty vypracovali osobní a rodinnou anamnézu. Za jednu z nejdůležitějších částí práce považujeme zpracování získaných informací o dětech dle edukačně hodnotícího profilu od Čadilové, Žampachové (2004) do grafu.

Cílem profilu je stanovení aktuální úrovně vývoje dítěte ve všech oblastech a to: sociální vývoj, komunikace (receptivní i expresivní složka řeči), schopnost imitace (motorické, sociální a verbální), motorika (jemná a hrubá), grafomotorika a kresba, sebeobsluha (stravování, stolování, oblékání, umývání a používání WC), vnímání (zrakové, sluchové a taktilní) a abstraktně vizuální myšlení. V každé oblasti je několik položek, které hodnotíme, jako splnil, nesplnil, naznačil. Položky jsou rozdělené na různé věkové úrovně a většina položek končí ve věku sedmi let. Výjimku tvoří neverbální komunikace, kde maximální úroveň, které dítě může dosáhnout jsou dva roky, jelikož u zdravých jedinců se neverbální vyjadřování vyvíjí dynamicky zhruba do druhého věku dítěte. Výhodou tohoto materiálu je, že se nejedná o testový materiál a není třeba žádných standardizovaných pomůcek. Pokud se pedagog řídí základními hodnotícími kritérii nemělo by dojít ke zkreslení.

4.7 Shrnutí

Tato práce je zaměřena na rozvíjení komunikace u dětí s autismem. Jsme přesvědčeni, že naše práce může být velmi prospěšná pro rodiče, kteří mají dítě s autismem. Naší prací jsme se snažili říci, že je třeba na každé dítě nahlížet individuálně a všimnout si pokroků, které nejsou vždy na první pohled zcela znát a to především v oblasti komunikace. Touto prací bychom chtěli apelovat na rodiče, aby nezoufali, když jejich dítě nedělá v komunikaci ihned pokroky. Nejdůležitější je pro děti s autismem porozumět řeči a až poté dochází k verbálnímu vyjadřování. Také jsme se snažili nastínit, jakými způsoby lze rozvíjet řeč dětí. Dle našeho názoru to je velmi důležité, protože mnoho rodičů by s dětmi chtělo pracovat, ale neví jak. Snažili jsme se o propojení teorie z praxí a tím dát najevo, že ne všechno, co se dočteme v moudrých knihách je vždy pravda, ale na druhou stranu kolik pravdy v nich můžeme nalézt.

Vždy je však nejdůležitější naše pozorování. Vždyť každý rodič zná svoje dítě nejlépe a ví, co mu prospívá a co ne. Chut' spolupracovat s odborníky a porozumět svému dítěti je nejlepší způsob k tomu, aby rodič svému dítěti poskytl co nejjednodušší cestu k úspěchu.

Závěr

Problematika poruch autistického spektra si prošla obrovským vývojem. Na začátku docházelo k nepochopení až strachu lidí s poněkud bizarním chováním, dnes již máme potřebné informace, diagnostické metody a víme, jak s lidmi s autismem pracovat.

V teoretické části své bakalářské práce jsme se zabývali etiologií, historií, poruchami autistického spektra, charakteristickými znaky, obdobím předškolního věku a také specifiky tohoto období u dětí s autismem. Rovněž jsme se věnovali komunikaci i problémy v komunikaci u dětí s autismem a neopomenuli jsme ani strukturované učení a rozvíjení komunikace.

Za velmi podstatnou považujeme podkapitolu historie, protože si myslíme, že bychom neměli zkoumat to, o čem z hlediska vývoje a historie nic nevíme. Zvláště právě autismus si prošel velmi zajímavým a pestrým vývojem, proto jsme se zrovna na historii zaměřili více než na etiologii, která doposud není zcela objasněna, ale v historických poznatcích nalezneme různé domněnky a dohady. Za další důležitou podkapitolku považujeme specifika vývoje u dětí s autismem v předškolním věku. Myslíme, že každý z nás by měl znát specifika vývoje u dětí s autismem, protože čím dříve si všimneme něčeho zvláštního tím lépe, jak pro nás, tak i pro dítě. Každý rodič by měl mít alespoň malé povědomí, jak se autismus projevuje a jaké má příznaky, protože autismus je porucha, která na rozdíl od Downova syndromu nelze zachytit na ultrazvukovém vyšetření při zkoumání vývojových vad plodu. Za stěžejní část teoretické části pak považujeme **Strukturované učení** a **Způsoby rozvoje komunikace**, jelikož ve světě bez struktury a bez povědomí o tom, jak správně rozvíjet komunikaci u dětí s autismem nemůžeme dosáhnout pokroku a rozvoje.

V praktické části jsme se zabývali zařízením, ve kterém probíhal výzkum a také dětmi, které mi posloužily jako výzkumný vzorek. Ve svém výzkumu, kdy jsme čerpali z vlastního pozorování, dokumentace dětí a poznatků z odborné literatury jsme došli k závěru, že správné prostředí je pro děti s autismem to nejdůležitější, co jim může pomoci v jejich rozvoji, a že každé dítě ač má stejnou poruchu dělá pokroky různou rychlostí. Také jsme si ověřili mnoho teoretických poznatků a některé naopak vyvrátili. Velmi zajímavé pro nás bylo, že úroveň motorických schopností v porovnání se schopnostmi v oblasti sociálního vývoje se propastně liší, a že věkový rozdíl mezi těmito oblastmi může být klidně až 3 roky.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá poruchou autistického spektra a komunikací dětí v předškolním věku s touto poruchou.

Teoretická část vymezuje druhy poruch autistického spektra, ukazuje vývoj autismu, etiologii a charakteristické znaky. Také v ní nalezneme specifika vývoje dětí s autismem v předškolním věku. Velmi důležitou částí je strukturované učení a způsoby rozvoje komunikace.

Praktická část vychází z teoretických poznatků a detailně přibližuje výzkumný vzorek. Nalezneme v ní postupy, jak rozvíjet komunikaci u dětí s autismem s různými stupni poruchy a také obsahuje grafy s výsledky hodnocení výzkumného vzorku.

Summary

This thesis deals an autistic spectrum disorder and communication preschoolers with this disorder.

The theoretical part defines the types of autism spectrum disorders, it shows the development of autism, etiology and characteristics of autism. Also we found the specifics of the development of children with autism in preschool. Structure teaching methods and communication developmnet is a very important part. The practical part is based on theoretical knowledge and a detailed description of the research. It contains procedures for communication development in children with different degrees of fault and also includes charts with evaluation results of the research sample.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

1. BEYER, J.; GAMMELTOLFT, L. *Autismus a hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
2. BONDI, A.; FROST, L. *Vizuální a komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
3. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. A kol. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 47 s. ISBN 80-86856-02-X.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Ž. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: PASPARTA, o.p.s, 2013. 105 s. ISBN 978-80-905576-2-8.
5. DUBLIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 184 s. ISBN 978-80-7367-553-0.
6. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus – přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
7. JACOBS, DEBRA, S.; DION E. Betts, *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0498-5.
8. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII. Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 20 s. ISBN 80-86856-00-3.
9. LECHTA A KOL. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
10. PÁTÁ, KAZI, P. *Mé dítě má autismus*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2683-0.
11. RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
12. ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

13. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.
14. THOROVÁ, K.; SEMÍNOVÁ, N. *Strukturované učení* [online]. 2007, dostupné z <<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>
15. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

Seznam zkratek

CARS	„Childhood Autism Rating Scale“, škála pro diagnostiku dětského autistického chování
PAS	Poruchy autistického spektra
TEACCH	„Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children“, modelový program péče o děti s autismem v každém věku
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
AUTISTIK	Občanské sdružení rodičů a dětí s autismem
RAIN-MAN	Sdružení občanů a přátel dětí s autismem
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů: desátá revize
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder“, hyperaktivita s poruchou pozornosti
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
SPC	Speciálně pedagogické centrum
F840	Dětský autismus – kód diagnózy dle MKN-10
F841	Atypický autismus – kód diagnózy dle MKN-10
F790	Žádná nebo minimální porucha chování – kód diagnózy dle MKN-10

F900	Porucha aktivity a pozornosti – kód diagnózy dle MKN-10
F929	Smíšená porucha chování a emocí – kód diagnózy dle MKN-10
OSVČ	Osoba samostatně výdělečně činná
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1: Fotografie prostor autistické třídy

Příloha č. 2: Fotografie denního režimu

Příloha č. 3: Fotografie logopedických pomůcek Davídka

Příloha č. 4: Fotografie třídy pro logopedický nácvik

Příloha č. 5: Fotografie sešitu VOKS

Příloha č. 6: Fotografie strukturovaných krabic

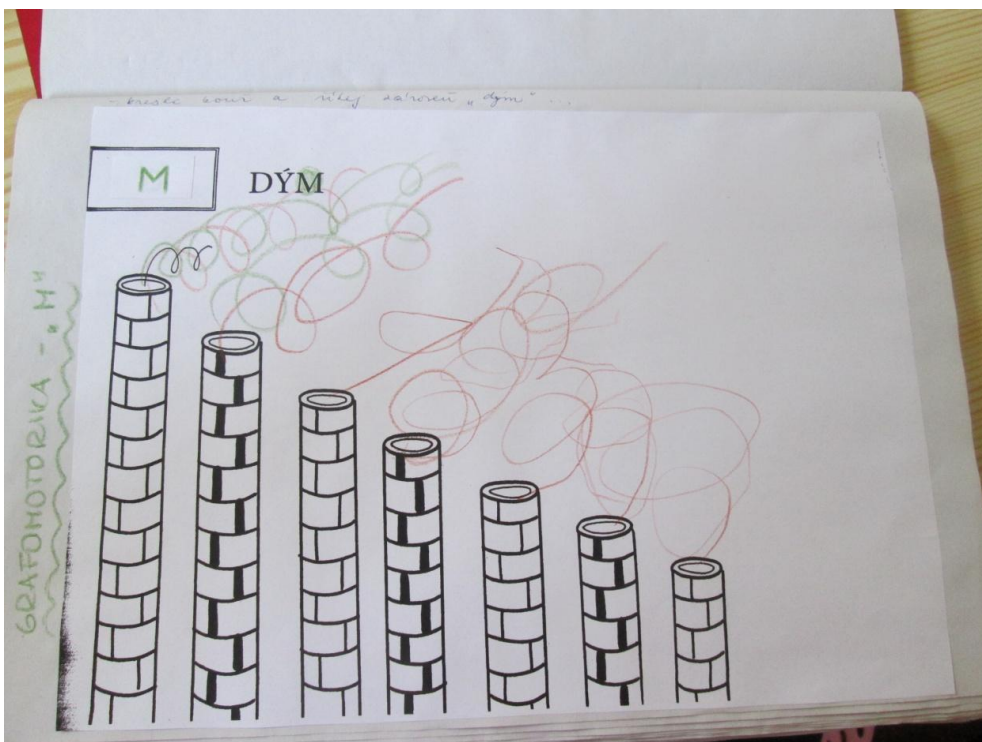
Příloha č. 1

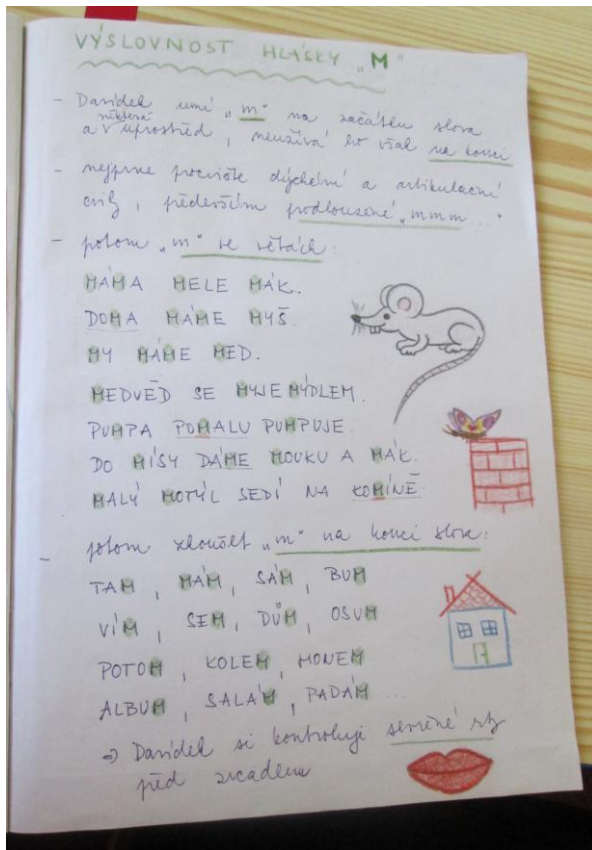


Příloha č. 2



Příloha č. 3





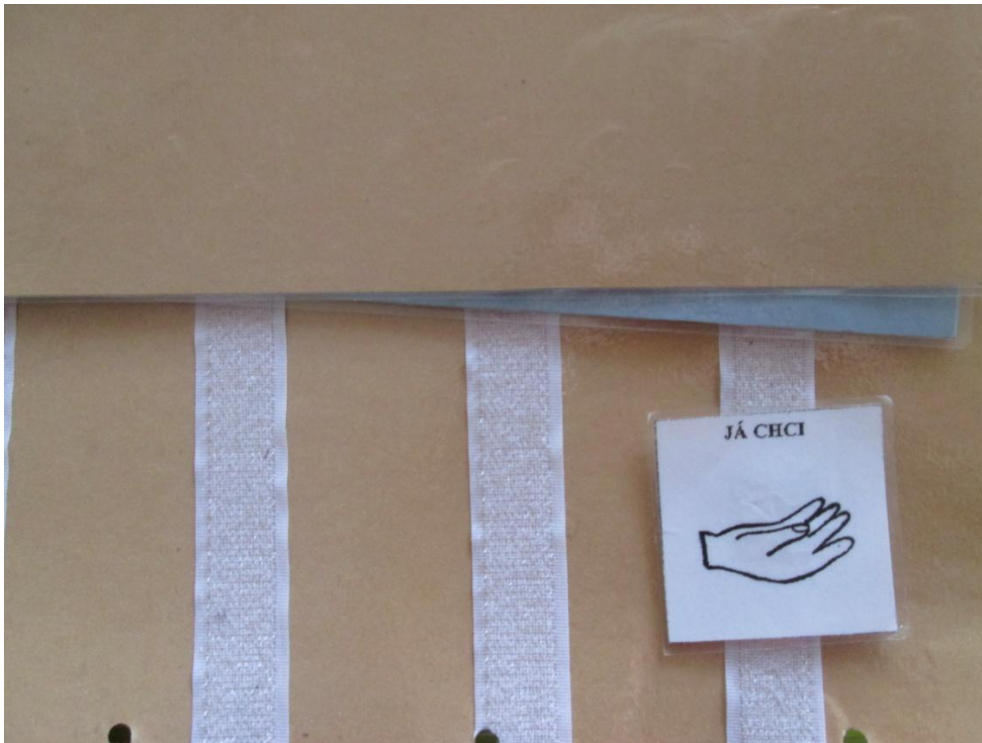
Příloha č. 4





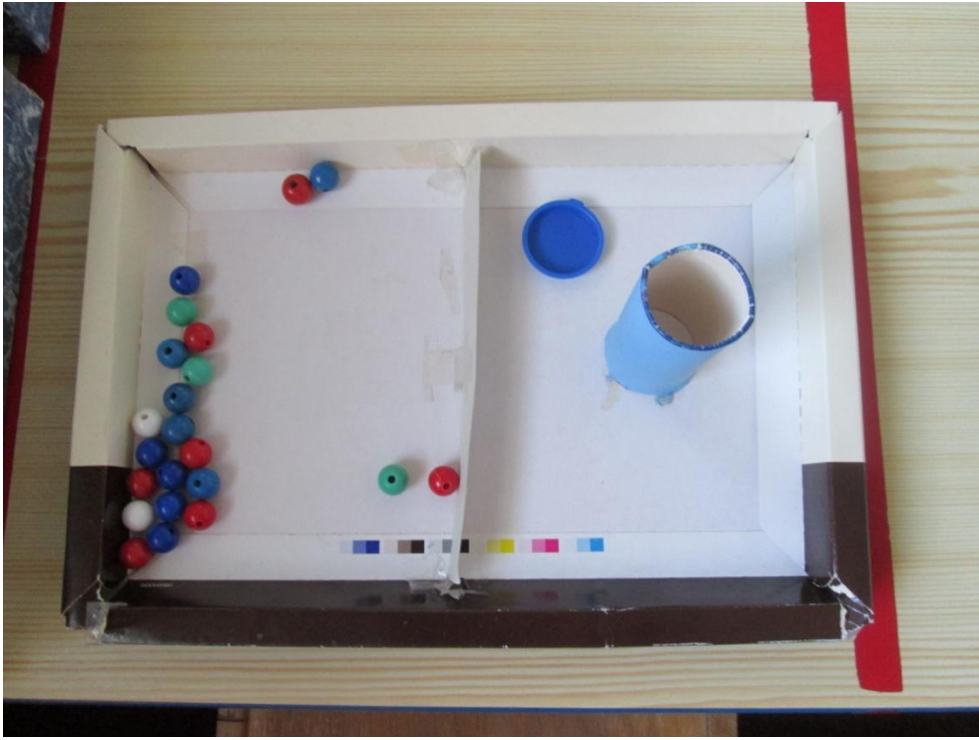
Příloha č. 5





Příloha č. 6





ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Sedláková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Svoboda Pavel Mgr., Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Komunikace dětí s autismem v předškolním věku
Název v angličtině:	Communication of children with autism in preschool age
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá poruchou autistického spektra a komunikací dětí v předškolním věku s touto poruchou. Teoretická část vymezuje druhy poruch autistického spektra, ukazuje vývoj autismu, etiologii a charakteristické znaky. Také v ní nalezneme specifika vývoje dětí s autismem v předškolním věku. Velmi důležitou částí je strukturované učení a způsoby rozvoje komunikace.</p> <p>Praktická část vychází z teoretických poznatků a detailně přibližuje výzkumný vzorek. Nalezneme v ní postupy, jak rozvíjet komunikaci u dětí s autismem s různými stupni poruchy a také obsahuje grafy s výsledky hodnocení výzkumného vzorku.</p>
Klíčová slova:	komunikace, děti, předškolní věk, autismus, poruchy autistického spektra
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals an autistic spectrum disorder and communication preschoolers with this disorder.</p> <p>The theoretical part defines the types of autism spectrum disorders, it shows the development of autism, etiology and characteristics of autism. Also we found the specifics of the development of children with autism in preschool. Structure teaching methods and communication developmnet is a very important part. The practical part is based on theoretical knowledge and a detailed description of the research. It contains procedures for communication development in children with different degrees of fault and also includes charts with evaluation results of the research sample.</p>

Klíčová slova v angličtině:	communication, children, preschool age, autism, autism spectrum disorders
Přílohy vázané v práci:	Fotografie
Rozsah práce:	80 s.
Jazyk práce:	Český