

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Využití alternativní a augmentativní
komunikace u dětí s autismem**

Use of alternative and augmentative communication of children
with childhood autism

Bakalářská práce

Praha 2011

Vedoucí práce:

PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Autor práce:

Lenka Opočenská

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 23. června 2011

.....

Lenka Opočenská

Děkuji vedoucí práce PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D., za podnětné rady, trpělivost a vstřícný přístup v průběhu vedení mé bakalářské práce.

Ráda bych poděkovala pedagogickým pracovníkům základní školy speciální za jejich ochotu k zodpovězení mých otázek.

Obsah

ÚVOD	6
1 Autismus – pervazivní vývojová porucha	8
1.1 Vývoj názorů na autismus	8
1.2 Charakteristika autismu, etiologie.....	9
1.2.1 Prevalence pervazivních vývojových poruch.....	11
1.2.2 Dětský autismus	11
1.2.3 Etiologie autismu.....	12
1.2.4 Autismus a mentální retardace	14
1.3 Triáda příznaků	15
1.3.1 Porucha sociální interakce.....	16
1.3.2 Narušení komunikačních schopností.....	17
1.3.3 Narušená schopnost představitosti	18
2 Komunikace osob s autismem a její specifika	20
2.1 Vývoj řeči u dětí s autismem.....	20
2.2 Specifické rysy komunikace	23
2.2.1 Potíže v neverbální komunikaci	24
2.2.2 Potíže ve verbální komunikaci v jednotlivých aspektech jazyka	24
2.2.3 Zvláštnosti ve verbálním projevu	25
2.2.4 Problémy v komunikaci.....	26
3 Alternativní a augmentativní komunikace	29
3.1 Vymezení termínu alternativní a augmentativní komunikace	29
3.2 Výběr komunikačního systému.....	30
3.3 Systémy AAK využívané u osob s autismem	31
3.4 Výměnný obrázkový komunikační systém	33

3.4.1 Přípravné práce	34
3.4.2 Výukové a doplňkové lekce	36
4 Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem ..	40
4.1 Cíle a metodologie	40
4.2 Charakteristika zařízení.....	40
4.3 Vlastní šetření zpracované do kazuistik	42
4.4 Závěry šetření.....	63
Závěr	65
Anotace.....	70
Seznam použité literatury.....	72
Seznam příloh.....	75

ÚVOD

Pro bakalářskou práci jsem zvolila téma alternativní a augmentativní komunikace se zaměřením na cílovou skupinu dětí s diagnózou dětský autismus. Před nástupem na katedru speciální pedagogiky jsem pracovala jako asistentka pedagoga na základní škole speciální právě u dětí s autismem, a to se projevilo mým hlubokým zájmem o tuto tematiku. Děti s tímto typem postižení mnohdy nemluví a mají jen velmi malou schopnost vytvářet si svůj vlastní způsob komunikace. Děti s autismem si vůbec nejsou vědomy existence prostředků, jimiž by mohly ovlivňovat své okolí. Frustrace z nepochopení a nemožnost vyjádřit své potřeby a přání tak v důsledku často vedou k nežádoucím projevům chování. Metody alternativní a augmentativní komunikace (AAK) jsou vytvořeny právě k tomu účelu, abychom mohli této frustraci u dětí předejít a vyhnout se tak možným nežádoucím projevům chování. Pro děti, jež nemluví vůbec, jsou vytvořeny systémy AAK, které plně komunikaci nahrazují; u jedinců, kteří sice řeč používají, ale jejich schopnost dorozumět se je omezená, jsou tu systémy alternativní a augmentativní komunikace, které komunikaci rozšiřují.

Systémů alternativní a augmentativní komunikace je celá řada a liší se podle skupiny osob, pro kterou jsou určeny. Ve své práci se však budu zabývat pouze těmi systémy, které jsou svou metodikou vhodné zejména pro děti s autismem.

Cílem teoretické části práce je vymezit teoretická východiska pro šetření uvedené v praktické části a dále seznámit čtenáře s metodami AAK vhodné pro jedince s autismem s podrobnějším zaměřením na metodu Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Cílem mého šetření v praktické části bakalářské práce je na kazuistikách poukázat na vliv Výměnného obrázkového komunikačního systému na rozvoj v jednotlivých oblastech vývoje dětí s autismem po ročním používání tohoto komunikačního systému.

Bakalářská práce se skládá ze čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou teoretické. V první kapitole se věnuji tematice autismu z vývojového hlediska a dále představuji stručnou charakteristiku autismu včetně uvedení triády postižení. Rovněž je v této kapitole uvedena etiologie a prevalence autismu. Druhá kapitola je zaměřena na oblast komunikace, kde nejprve čtenáře seznamuje s vývojem řeči u osob s autismem a dále jsou v této kapitole

podrobně popsány specifické rysy komunikace u těchto jedinců. Třetí kapitola pojednává o alternativní a augmentativní komunikaci, představuje jednotlivé systémy, které se u osob s autismem uplatňují v České republice a seznamuje čtenáře s metodou výměnného komunikačního systému VOKS, kde je vysvětlen postup nácviku po jednotlivých lekcích. Čtvrtá kapitola je věnována samotnému šetření, kdy bylo cílem na základě kazuistických studií dvou žáků poukázat na vliv Výměnného obrázkového komunikačního systému na rozvoj v jednotlivých oblastech vývoje.

1 Autismus – pervazivní vývojová porucha

Autismus se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. „*Pervazivní vývojové poruchy (PVP, Pervasive Developmental Disorders – PDDs) patří k nejdůležitějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky mnoha směry*“ (Thorová, 2006, s. 58). Pervazivní vývojové poruchy dále charakterizují narušenou reciproční sociální interakci, poruchy chování, potíže v komunikaci a stereotypně opakující se aktivity (Vocilka, 1996).

1.1 Vývoj názorů na autismus

Termín autismus (z řeckého autos = sám, samo) poprvé použil švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, a to v roce 1911. Označoval jím egocentrické myšlení typické pro osoby se schizofrenií. Takováto uzavřenost je možnou, nikoliv však nezbytnou základní charakteristikou autismu. V roce 1908, tedy ještě před Bleulerem, popsal rakouský speciální pedagog Theodor Heller zvláštní stav u dětí, kdy dochází po několikaletém normálním vývoji k regresi v oblasti intelektu, řeči a chování. Tento stav popsal jako infantilní demenci, později známý jako Hellerův syndrom. Dnes je porucha označována jako Jiná desintegrační porucha v dětství, která je zařazena v platné 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (Hrdlička, Komárek, 2004).

Dětský autismus jako samostatný syndrom však poprvé definoval americký dětský psychiatr Leo Kanner. Ten ve své práci z roku 1943, Autistické poruchy afektivního kontaktu, popsal pětileté pozorování 11 dětí, které vykazovaly v chování množství společných znaků, ale nesplňovaly diagnostická kritéria žádné do té doby známé kategorie psychických onemocnění (Thorová, 2006). Kanner ve své práci popisuje děti jako osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě. „*Nereagují na volání jménem a nerušeně pokračují ve své činnosti. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je nevyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělala, nýbrž na konkrétní chodidlo nebo ruku*“ (cit. dle Thorové, 2006, s. 36).

V roce 1944 vydává Hans Asperger práci nazvanou Autističtí psychopati v dětství, ve které jsou uvedeny kazuistiky čtyř dětí s těžkou poruchou sociální interakce a komunikace, stereotypními zájmy, ale s dobře vyvinutou řečí a normální či vysokou inteligencí. Pojem autistická psychopatie byl nahrazen až v roce 1981 britskou lékařkou Lornou Wingovou, která ho nahradila termínem Aspergerův syndrom.

Leo Kanner i Hans Asperger svá díla publikovali téměř ve stejné době, avšak vlivem druhé světové války mezi nimi nikdy nedošlo ke spolupráci. Až do 80. let minulého století pokračovaly oba koncepty nezávisle na sobě, což této problematice nepochybně uškodilo.

Samostatná skupina nemocí zvaná pervazivní vývojové poruchy se poprvé objevila až ve třetím vydání Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch DSM-III vydaného v roce 1980 Americkou psychiatrickou asociací (*Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders – DSM, American Psychiatric Association – APA*). Do Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů Světové zdravotnické organizace (*MKN; International Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD, World Health Organization – WHO*) se tento koncept dostal o pár let později, v roce 1993 (Hrdlička, Komárek, 2004).

V současné době pracuje Americká psychiatrická asociace na pátém vydání diagnostického manuálu (DSM-V), jenž má být publikován v roce 2013. Mezi navrhovanými změnami je, mimo jiné, vyloučení diagnózy Aspergerův syndrom a její následné zahrnutí mezi Autistickou poruchu (www.dsm5.org).

1.2 Charakteristika autismu, etiologie

Autismus není jednotné postižení a zahrnuje velkou rozmanitost projevů, tudíž bychom nenašli dvě stejné osoby postižené autismem. Každý člověk s autismem je svým způsobem jedinečný a spíše než podobnosti mezi nimi převažují odlišnosti. Jelínková (2008, s. 57) na osoby s autismem nahlíží jako na jedince lišící se svou osobností, hloubkou a charakterem postižení, intelektuální úrovní či přidruženými chorobami. V souvislosti s autismem mluvíme o tzv. širší skupině pervazivních vývojových poruch, o poruchách autistického spektra (PAS), autistickém kontinuu či autistické škále. Termín

pervazivní vývojové poruchy se uvádí v definicích jak v Mezinárodní klasifikace nemocí, tak i v Diagnostickém a statistickém manuálu mentálních poruch (Jelínková, 2008; Richman, 2006).

Pervazivní vývojové poruchy jsou obecně charakterizovány jako celoživotní neurovývojové poruchy, které se projevují opožděným a abnormálním vývojem sociálních, komunikativních a kognitivních funkcí. Mezinárodní klasifikace nemocí v platné revizi (MKN-10, 2004) zařazuje mezi pervazivní poruchy dětský autismus (F84.0), atypický autismus (F84.1), Aspergerův syndrom (F84.5), Rettův syndrom (F84.2), jinou desintegrační poruchu v dětství (F84.3), hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4) a pervazivní vývojové poruchy jiné (F84.8) a nespecifikované (F84.9). Diagnostický a statistický manuál duševních poruch má podobné členění, ale najdeme určité rozdíly v terminologii a ve spektru poruch. Pro přehlednost je v tabulce 1 uvedena korelace PVP mezi oběma diagnostickými manuály. Ve své práci se podrobněji zaměřím na diagnózu dětský autismus.

MKN 10	DSM-IV-TR
F84.0 Dětský autismus	299.00 Autistická porucha
F84.2 Rettův syndrom	299.80 Rettův syndrom
F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha	299.10 Dětská dezintegrační porucha
F84.5 Aspergerův syndrom	299.80 Aspergerův syndrom
F84.1 Atypický autismus	299.80 Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná
F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy	
F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná	
F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	

Tabulka 1. Porovnání klasifikačních systémů MKN 10 a DSM-IV-TR (dle Thorové, 2006, s. 60)

1.2.1 Prevalence pervazivních vývojových poruch

První epidemiologická studie byla provedena v roce 1966 Victorem Lotterem v Anglii. Tento výzkum vycházel ze dvou diagnostických kritérií, jednalo se o sociální odtažitost a odpor ke změnám v navyklých situacích. Zjistil, že na deset tisíc narozených dětí připadá pět dětí s autismem (5/10000). Od té doby se uskutečnilo více než 30 epidemiologických studií, avšak jejich výsledky se značně liší. Rozdíly ve výsledcích jsou dány nejednotností diagnostických kritérií.

Někteří autoři píšou o autismu jako o vzácné diagnóze (Gillberg, Peeters, 2003, s. 49). Tento fakt však zpochybňují zahraniční výzkumy. Thorová (2006, s. 225) srovnává výsledky některých studií z počátku jednadvacátého století a dostává se k těmto výsledkům: U dětského autismu je poměr v rozsahu 10-40/10000. Prevalence v celém autistickém spektru je v rozmezí 57-67/10000. Tyto údaje tak činí z PAS jednu z nejčastějších neurovývojových poruch.

Podle nejnovějších studií je však výskyt PAS mnohem vyšší a nestále narůstá. Tento fakt je zapříčiněn mnohými faktory. Od devadesátých let se rozšířily hranice diagnostických kritérií, zlepšila se schopnost odborníků PAS rozeznávat a diagnostikovat, také se zlepšila informovanost o PAS, a to jak mezi odbornou, tak mezi laickou veřejností, kdy se mnohdy podaří diagnostikovat autismus i u dětí ve velmi nízkém věku. Pro přehlednost zde uvádím nejdůležitější zahraniční výzkumy týkající se prevalence poruch autistického spektra. Výzkum Charmana z roku 2003, dochází k poměru dětského autismu 1,7 – 4,1/1000, a pro celé spektrum autistických poruch dokonce až 5,8/1 000–6,7/1 000 (www.edocr.com). Středisko pro kontrolu a prevenci chorob (The Centers for Disease Control and Prevention - CDC) zveřejnilo výzkum z roku 2006, kde je hodnota výskytu PAS udávána 9/1000, v přepočtu tedy zjistíme, že některá z forem autismu postihne jedno dítě ze 110 narozených dětí (www.cdc.gov). Recentní studie od Baron-Cohena et. al (2009) dokonce udává prevalenci 157/10000 (www.bjp.rcpsych.org).

1.2.2 Dětský autismus

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Porucha se diagnostikuje do tří let věku dítěte, avšak studie dokazují, že některé symptomy jsou znatelné již v prvním roce života. Konkrétně Maestro et al. uvádí ve výzkumu s analýzami domácích videozáznamů, že 87,5 % dětí má symptomy autismu již v prvním roce života (cit. dle

Ošlejškové, 2008, s. 161-162). Dále Thorová ve své přednášce zmínila dva důležité mezníky, kterých by dítě mělo dosáhnout v 18. měsících svého věku. Hodnotí se přítomnost *sdílené pozornosti*, tedy zdali dítě dokáže zaměřit pozornost na věci, na které upozorňujeme a které mu ukazujeme. Druhým ukazatelem u dětí s autismem je absence *deklarativního ukazování*, což znamená, že dítě nás nenutí věnovat pozornost věcem v jeho okolí, které ho zaujmou. Neukazuje nám je a nevyžaduje si náš názor na tyto věci.

Dětský autismus je typický svou značnou variabilitou symptomů, avšak společným jmenovatelem jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace a narušená schopnost představivosti, která se projevuje neobvyklými nebo omezenými, mnohdy stereotypními aktivitami a zájmy. Tyto tři oblasti jsou klíčové pro diagnostiku a vymezila je v sedmdesátých letech britská psychiatrička Lorna Wing (Thorová in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Dětský autismus lze rozdělit podle míry adaptability na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční. Termín vysoce funkční autismus (*high functioning autism – HFA*) označuje jedince bez přítomnosti mentální retardace a s existencí komunikativní řeči, obecně lze tedy říci, že se jedná o lehčí formu postižení. Středně funkční autismus je charakterizován přidruženou lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, kde je již narušená komunikativní řeč a přibývá stereotypií. Nízkofunkční autismus je spojen s těžkou až hlubokou mentální retardací, s nerozvinutou řečí, výrazným stereotypním a repetitivním chováním (Hrdlička, Komárek, 2004).

Autismus sám o sobě léčitelný není, ale je důležité jej rychle rozpoznat. Rychlá diagnóza otevře dítěti s autismem nejlepší perspektivu pro jeho budoucnost (Vocilka 1996, s. 13).

1.2.3 Etiologie autismu

„Autismus je poruchou, jejíž příčinu se prozatím nepodařilo odhalit. Předpokládá se, že určitou roli zde hrají genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie tvrdí, že autismus vzniká až při kombinaci několika těchto faktorů. Autismus je v podstatě syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů chování“ (www.autismus.cz).

Je prokázáno, že autismus je neurovývojová porucha na neurobiologickém základě. A stejně tak jako u jiných neurovývojových syndromů lze předpokládat, že se autismus objevuje velmi časně při vývoji CNS a zahrnuje kaskádu komplexu interakcí genů a prostředí (Klenerová, Hynie, 2008). Z některých studií vyplývá, že jednou z možných primárních příčin autismu je velmi časně poškození vyvíjejícího se mozku, přibližně v období mezi 24. – 26. dnem, tedy krátce po uzavření neurální trubice (Hrdlička, Komárek, 2004). Důsledky základního postižení vývoje kmenových struktur mohou být jak přímé, tak důsledky nepřímé – vliv na dozrávání vývojově mladších struktur. Podle této teorie jde tedy primárně o narušení mozkového kmene, čímž je narušen další vývoj a zrání jiných oblastí mozku jako jsou cerebelární a limbické systémy. Dosud nejúplnější neurobiologický model postižení zahrnující jak neuroanatomické, tak neurofyziologické aspekty autismu publikoval Waterhouse ve své práci *Neurofunctional mechanisms in autism*, Waterhouse zde rozlišuje čtyři základní **poruchy limbického systému**:

1. První je „emotivní slepota“ v důsledku neschopnosti rozeznávat afektivní význam podnětů na podkladě amygdalární dysfunkce. Tato dysfunkce tedy způsobuje, že se lidé s autismem nevyznají v emocích, nedokáží k určitému typu chování přiřadit jeho význam.

2. Nezájem o sociální vazby na základě cingulární dysfunkce a poruchy serotoninových a oxytocinových okruhů. Důsledkem toho je nedostatečný emotivní zájem o blízké osoby a chybějící potřeba citové vazby. Porucha v cingulární oblasti je spojována s deficitem sdílení pozornosti.

3. Jednokanálové vnímání způsobené dysfunkcí hippocampu. Normálně fungující hippocampus přijímá multisenzorické informace, které zároveň separuje a integruje. U lidí s autismem není integrace vjemů plně zvládnuta, a proto převládá selektivní vnímání.

4. Důsledkem porušené integrace je unisenzorická hypersenzitivita, spočívající v nadměrné aktivaci jednotlivých primárních center (většinou zrakových a sluchových). Proto mohou být lidé s autismem přecitlivělí na smyslové podněty, např. na hluk. Na druhou stranu někteří mohou využívat jeden senzorický kanál k nadprůměrným výkonům (cit. dle Hrdličky, Komárka, 2004, s. 22 - 23).

Hrdlička a Komárek (2004) uvádí ještě **psychologický model postižení**, jenž by měl být chápán jako doplnění a propojení jednotlivých vnějších projevů autismu s jejich neurofyziologickými a neuroanatomickými podklady. Pokud se tedy zaměříme na etiologii autismu z hlediska neuropsychologie, setkáme se s tzv. kognitivní teorií, která předpokládá, že autismus je především kognitivní porucha, která má vliv na zpracování emočních a sociálních signálů (Krejčířová, Říčan, 2006). Tato teorie se opírá o tři ucelené koncepce, v kterých mají dle výzkumů lidé s autismem výrazné deficity:

1. Teorie mysli je kognitivní schopnost intuitivní mentalizace a empatie. Tato schopnost se vyvíjí kolem 4. roku života a umožňuje dítěti vytvářet si systém úsudků o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat. Chybějící schopnost vede k deficitu v sociálním porozumění a fantazii.

2. Teorie centrální koherence představuje schopnost uvažovat globálně a v určitém kontextu. Díky centrální koherenci upřednostňujeme klíčové informace před jednotlivými detaily. U lidí s autismem je tomu naopak, v důsledku deficitu v oblasti centrální koherence mají potíže s tříděním informací do celku, s vyvozováním zobecnování informací.

3. Třetí teorie se týká deficitu exekutivních funkcí, při kterém dochází k poruše plánování pracovní paměti, sebekontroly, iniciace a monitorace mentálních i motorických aktivit. Oslabení centrálních funkcí souvisí s dysfunkcí prefrontálních laloků (Komárek, 2004).

Jelínková přisuzuje určitou roli pro vznik autismu genetickým faktorům. Dědí se konkrétně určitý kognitivní typ neschopnosti nebo sociálního deficitu, který ve spojení s dalšími faktory, vede k rozvinutí symptomů autismu (cit. dle Bartoňové, Bazalové, Pipekové, 2007, s. 131). Vzhledem k tomu, že autismus postihuje častěji chlapce než dívky, a to obvykle v poměru 3 : 1 až 4 : 1, je třeba zaměřit pozornost na geny lokalizované na pohlavním chromozomu X. Předpokládá se, že vazbu na autismus mohou mít také geny lokalizované i na dalších chromozomech 7, 11, 15 a 16 (Fialová, 2007; Vágnerová, 2008).

1.2.4 Autismus a mentální retardace

Autismus se může pojít s jakoukoli jinou poruchou či onemocněním. Hrdlička uvádí, že mentální retardace je nejčastější psychiatrickou komorbiditou dětského autismu,

a to asi v 75 % případů (Hrdlička, Komárek, 2004). S tímto údajem souhlasí i Thorová, která dodává, že se autismus nejčastěji pojí se středně těžkou mentální retardací (Thorová, 2006). Mentální retardace a autismus jsou dva rozdílné syndromy, ačkoli se mohou částečně překrývat.

Podle závažnosti dělíme mentální retardaci do čtyř skupin:

- *Lehká mentální retardace* (IQ 50-70). Pokud je u LMR přítomen i dětský autismus, rapidně klesá úroveň samostatnosti a schopnost učení. Četnost výskytu behaviorálních problémů se naopak zvyšuje. Děti s autismem a lehkou mentální retardací většinou mluví, řeč obvykle vykazuje symptomatiku typickou pro autismus.
- *Středně těžká mentální retardace* (IQ 35-49). Přítomnost autismu a středně těžké MR značně snižuje celkovou adaptivitu a praktické využití jakýchkoli schopností. Často bývá přítomna vývojová afázie, takže jejich aktivní slovní zásoba nepřesahuje deset slov. Rozumové a motorické schopnosti bývají velmi nerovnoměrné.
- *Těžká mentální retardace* (IQ 20-34). Ve spojení s autismem se těžká MR vyznačuje přítomností vývojové afázie, pokud je řeč přítomná, má pouze minimální komunikační funkci. Časté bývají echolálie či slova bez komunikačního charakteru. Velmi frekventované jsou pohybové stereotypie.
- *Hluboká mentální retardace* (IQ nižší než 20). Je sama o sobě pervazivní. U osob s hlubokou mentální retardací bývá velmi obtížné autismus diagnostikovat. Neprojevuje se téměř žádné sociální chování, žádná neverbální komunikace. Ve spojitosti s autismem jsou přítomny výrazné stereotypní pohyby a sebezraňování. Při klasickém vývojovém profilu a výrazném chováním specifickým pro autismus se při diagnostice přiklání k atypickému autismu (Thorová, 2006; Thorová in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

1.3 Triáda příznaků

Oba současně platné klasifikační systémy MKN-10 a DSM-IV-TR se shodnou v tom, že pro diagnózu autismu je nutné postižení ve třech oblastech: omezení recipročních sociálních interakcí, omezení reciproční komunikace (verbální i neverbální) a omezení

imaginace, která se projeví omezeným repertoárem chování. Tyto tři skupiny symptomů, jestliže se objevují společně, bývají nazývány „behaviorální triádou“. Triáda symptomů musí být zcela zřetelná a nemůže být považována za pouhé všeobecné vývojové opoždění. Velmi často je přítomné snížení intelektu (Gillberg, Peeters, 2003, s. 35).

1.3.1 Porucha sociální interakce

Porucha vytváření sociální interakce se hloubkou postižení u jednotlivých dětí s poruchou autistického spektra výrazně liší. Avšak sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem v hlubokém deficitu. Některé osoby s PAS mají tak výrazné potíže, že nejsou schopny reagovat na běžné sociální podněty. Jiní sociální kontakt sice naváží, ale upřednostňují dospělou osobu před svými vrstevníky, protože dospělá osoba je schopná jim přizpůsobit a zjednodušit způsob sociální interakce. Nejde však o to, že by neměli snahu zapojit se do společenského života, jen si sociální chování vytváří jinými prostředky. Jelínková (2008, s. 46) uvádí: „*Sociální chování si žádá daleko větší flexibilitu a dokonalejší schopnost abstraktního pohledu než poskytne autistickým lidem jejich nepružný kognitivní styl.*“ Vzhledem k tomu, že lidé s autismem mají málo rozvinutou teorii mysli, neuvědomují si tak duševní stavy jiných lidí. To má za následek, že nerozumí tomu, o čem ostatní uvažují, co plánují a zamýšlí a poté nejsou schopni reagovat podle očekávání.

Můžeme se setkat se širokou škálou sociálního chování, které je pro děti s autismem společné. Někteří se zcela vyhýbají vzájemnému očnímu kontaktu a ti, kteří kontakt naváží, zase mohou působit, že se dívají skrz nás do dálí. Téměř nikdy nesledují směr našeho pohledu a jejich oční kontakt neslouží sociální komunikaci. Děti s autismem často neumí spontánně napodobovat nebo napodobují bez ohledu na okolnosti (echochování). Pro dosažení určité věci používají ostatních osob jen jako nástroje k mechanické pomoci. „*Nepoužívají ukazováček, aby ukázaly na věc, o kterou mají zájem. Často, když něco chtějí, jdou ke známé osobě, vezmou ji za zápěstí a vedou ji k žádanému předmětu, aniž by se přitom dívaly do očí.*“ (Gillberg, Peeters, 2003, s. 26).

V současné době se běžně používá pět typů sociální interakce u lidí s poruchou autistického spektra: *typ osamělý, typ pasivní, typ aktivní zvláštní, typ formální, typ smíšený zvláštní*. První čtyři typy zavedla do praxe Lorna Wingová v roce 1979. Thorová (2006) na základě zkušeností k těmto čtyřem typům sociální interakce přidává ještě typ

smíšený zvláštní. Jednotlivé typy se však nevyskytují u lidí s PAS zcela vyhraněně a mohou se v průběhu zrání měnit.

Thorová (2006) vymezuje základní specifika narušené sociální oblasti a uvádí základní typy:

1. **Typ osamělý** – projevuje velmi malý zájem o fyzický i sociální kontakt, čas tráví nejraději o samotě. Nereaguje na sociální úsměv, nevyhledává útěchu. Některé děti mohou být velmi aktivní a agresivní.
2. **Typ pasivní** – kontakt s lidmi pasivně přijímá, ale sociální interakci dále nerozvíjí. Má omezenou schopnost být empatické a sdílet radost s ostatními. Komunikaci využívá hlavně k uspokojení svých základních potřeb.
3. **Typ aktivní - zvláštní** – sociální kontakt aktivně navazuje, ale kontakt je nepřiměřený situaci. Projevuje se přílišnou spontaneitou, nedodržováním intimní vzdálenosti, dotazováním na témata vlastních zájmů. Dítě nezná sociální hranice, jeho chování je vnímáno jako nevhodné. Často se pojí s hyperaktivitou.
4. **Typ formální** – u dětí a dospělých s vyšším IQ. Chování je konzervativní, odtahité, projevuje se pedantickým dodržováním pravidel. Mají potíže s porozuměním ironie a vtipu. Bývají pravdomluvní bez schopnosti empatie. Značný je výskyt encyklopedických znalostí.
5. **Typ smíšený zvláštní** – sociální chování je velmi nesourodé, záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán. Vyskytují se zde prvky všech výše uvedených typů.

1.3.2 Narušení komunikačních schopností

Komunikace, tedy schopnost dorozumívání, je u lidí s PAS další oblastí, ve které mají potíže. Chybějící vrozená schopnost chápat význam vzájemné komunikace je příčinou velmi různé míry a různého stupně deficitů. Jedním z prvních příznaků, který mohou rodiče zaznamenat, je opožděný vývoj řeči. Téměř polovina dětí s autismem si nikdy neosvojí mluvenou řeč. U dětí, které si řeč osvojí, zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči s četnými abnormitami. Poruchy komunikace u dětí s PAS se projevují na úrovni receptivní i expresivní. V řeči je typická řada podobností, kdy lidé s autismem řeč vůbec nechápou, rozumí jen jednoduchým pokynům. Ve verbální komunikaci mohou být

nápadné echolálie (doslovné opakování slov či celých vět), rozumí jen jednoduchým pokynům. Výskyt echolálií někdy vede k falešnému dojmu, že jedinec je mnohem schopnější než ve skutečnosti (Howlin, 2005). Využívání prozodických prvků bývá taktéž narušené – vyskytuje se neobvyklé posazení hlasu, monotónní mechanické vyjadřování, řeč bez melodie či zvláštní rytmus řeči. Vyjadřování bývá agramatické, se špatným skloňováním a časováním. Některé děti mívají sklon k doslovnému chápání všech výroků, nechápou ironii, žert, sarkasmus (Hrdlička, Komárek, 2004; Krejčířová, Říčan, 2006; Gillberg, Peeters, 2003; Thorová, 2006). V neverbální komunikaci mají lidé s autismem potíže s vyjádřením gest, které uplatňují velmi málo nebo vůbec. Může chybět pohyb hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu. Chybí kvalitní oční kontakt a sledování dění. Lidé s autismem používají ruku dospělého bez dalších neverbálních prostředků jako nástroj k dosažení svého cíle. Mívají velmi chudou mimiku, kterou Hrdlička a Komárek (2004, s. 37) charakterizují jako: „*Plochou mimiku, která nereaguje na aktuální dění kolem a nevyjadřuje potřeby autistického dítěte.*“

Podrobněji se budu zabývat komunikací osob s autismem v druhé kapitole „Komunikace osob s autismem a její specifika“.

1.3.3 Narušená schopnost představivosti

Zvláštnosti v chování dětí s autismem je přičítáno omezené představivosti, u dětí pak zaznamenáváme úzký okruh zájmů a stereotypní a repetitivní projevy chování. Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Ta je v důsledku postižení narušená a způsobuje, že se u dětí mnohdy nerozvíjí hra, která je důležitá pro rozvoj sociální interakce. Hra je většinou stereotypní a rigidní, symbolickou hru vídáme velmi zřídka. Nejjednodušší forma hry, se kterou se můžeme u dětí s autismem setkat, je nefunkční manipulativní zacházení s předměty, kdy roztácejí, houpají, mávají či přesypávají nejrůznější předměty. Některé děti se věnují činnostem o úroveň vyšší, jako je práce se vztahovými prvky - třídění, řazení, seskupování předmětů podle určitých znaků. Stereotypní činnosti se někdy projevují na úrovni vizuální, sluchové a vestibulokochleární percepční autostimulaci. Častá také může být fixace na určitý předmět. Stereotypní zájmy se mnohdy odráží v kresbě, někdy bývá samo kreslení předmětem stereotypní činnosti. Avšak v kresbě nevychází z vlastní fantazie, díla jsou založena na tom, co dotyčný viděl či zažil. Nápadné jsou stereotypy pohybové, které se projevují především v prvních letech

života – různé poskoky, zvláštní postura či chůze po špičkách. Mnozí lidé si vytváří své velmi přesné rituály a pravidelné denní činnosti, které slouží jako obrana před sociálními požadavky okolí, jimž dítě nerozumí, a uniká tak k jistotě neměnného, stále se pravidelně opakujícího (Krejčířová, Říčan, 2006; Thorová, 2006).

2 Komunikace osob s autismem a její specifika

Pojem komunikace nemá v literatuře jasně danou definici. Klenková (2006) chápe význam slova komunikace jako obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Nahlíží na komunikaci jako na symbolický výraz interakce, tedy vzájemného a oboustranného ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy.

Bondy a Frost (2007) uvádí definici z Webster's Collegiate Dictionary z roku 1988, kde je komunikace chápána jako proces, při němž dochází k výměně informací mezi lidmi prostřednictvím symbolů, znaků a chování. Z těchto definic vyplývá, že jedinec s narušenou komunikací bude mít obtíže nejenom v komunikaci samotné ale také v sociálních vztazích.

Komunikace může být verbální či neverbální, receptivní a expresivní. Jedinec má tedy potíže s porozuměním i se samotným vyjádřením, a to ať už se jedná o projevy řečové nebo neřečové. Proto, aby byla komunikace zcela funkční, je třeba u člověka zapojení všech těchto dovedností.

2.1 Vývoj řeči u dětí s autismem

Thorová (2006) se zmiňuje o tom, že poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Problémy v řeči a širší komunikaci jsou často první příčiny znepokojení u rodičů dětí s autismem. Rodiče si mohou všimnout opožděného vývoje řeči a především všeobecně malé schopnosti dítěte komunikovat. Existují tzv. červené praporky, tedy zmeškané milníky řečového vývoje, které by nás vždy měly nutit k zamyšlení, zda se nejedná o dítě postižené autismem. Tyto řečové milníky uvádím v tabulce č. 2. Ošlejšková (2010) uvádí, že se u jedné třetiny dětí s poruchou autistického spektra vyskytuje určitý typ regrese, s výskytem mezi 23. a 26. měsícem věku. Thorová (2006, s. 237) tento údaj potvrzuje pouze v obecné rovině regrese, avšak u konkrétního řečového regrese zaznamenává až 62 % dětí.

žádná vokalizace v 6 měsících
žádné slabikování ve 12 měsících
žádná spontánní produkce jednotlivých slov v 18 měsících (ne echolálie)
žádné spontánní jednoduché věty ve 24 měsících
žádná souvětí v 36 měsících
ztráta už vyvinutého řečového projevu v jakémkoli věku (slabikování, slova, věty)
ztráta porozumění mluvenému v jakémkoli věku (včetně reaktivity na vlastní jméno)

Tabulka 2. Varovné signály nefyziologického řečového vývoje u autismu (dle Ošlejškové, Pejčochové, 2010)

První rok

„V raném věku se dítě může chovat nezvykle tiše, nepláče, nebrouká si. Mohou se objevit náznaky gest či verbálních projevů, nedokáže však napodobit slova či zvuky“ (Richman, 2006, s. 9). Pláč je u dětí s autismem těžko interpretovatelný. „Autistické děti často bez zjevného důvodu propláčou celé noci, nebo mohou být naopak v porovnání s vrstevníky extrémně klidné“ (Masopustová, Lacinová, 2006). U některých dětí si všimneme odlišného vývoje v řeči už ve stádiu žvatlání, to se buď nevyskytuje vůbec, někdy je žvatlání monotónní nebo není užíváno ke komunikaci. Více je zaujme zvuk samotný než jeho odezva u rodičů. Žvatlání se postupně rozvíjí v podivnou škálu zvuků, místo aby směřovalo k vývoji slov. Jelínková (2008) popisuje u dětí s autismem neschopnost diferenciaci lidského hlasu od ostatních zvuků, což u nich může vyvolat úzkost a bezradnost. Nezájem o své okolí a lidskou řeč může vést k dojmu, že je dítě neslyšící.

Okolo 8-12 měsíce si děti s autismem nevyžadují pozornost druhých lidí a nemají zájem o sociální hry, jako je tomu u zdravých dětí. Většina dětí v prvních letech života nepoužívá gesta, to se týká zejména ukazování. Thorová (2006) poznamenává: „Asi 60 % rodičů dětí s autismem nezaznamenalo, že by jejich dítě do druhého roku

ukazovalo na zajímavé předměty a u 50 % si nevšimli, že by dítě ukazovalo na předmět, který chce podat.“ To potvrzuje i Masopustová a Lacinová (2006), které uvádí výzkum Baron-Cohena (1989), z něhož vyplývá, že pokud se u dítěte vyvine schopnost ukazování, objevuje se spíše ve formě imperativní (ukazování jako prostředek žádosti) než deklarativní (ukazování jako prostředek sdílení, upoutání pozornosti). „Pokud se tedy kolem jednoho roku života dítěte deklarativní ukazování neobjevuje či je-li tato schopnost značně omezena, může se jednat o jednu z prvních známek autismu, narušené komunikace a sdílení“ (Masopustová, Lacinová, 2006).

Druhý rok

„Mnoho dětí vykazuje deficit sociálně-komunikačního vztahu již okolo 12 měsíců“ (Thorová, 2006, s. 238). V tuto dobu si často rodiče uvědomí, že by mohlo jít o vážnou poruchu. U některých dětí se mohou objevovat první slova, ale většinou nebývají používána zcela smysluplně. Často se ještě objevuje pláč, jako hlavní komunikační prostředek. Podle Gillberga a Peeterse si kolem druhého roku osvojí pět až deset jednotlivých slov. Po určité době používání těchto slov, mohou náhle ze slovníku zmizet. Je tedy patrné, že to schopnost mluvit co je u dítěte s autismem postiženo primárně, ale schopnost dítěte pochopit význam jazyka pro komunikaci. Některé děti zůstávají po tomto období nemluvící. Druhá polovina dětí po období stagnace začne opakovat slova, která slyší ve svém okolí. Toto období používání echolálií může přetrvávat celé měsíce a roky (Gillberg, Peeters, 2003).

Thorová pak zaznamenává u dětí s PAS těchto pět typů vývoje řeči:

- 1. „dítě mluvilo první slova, potom vývoj ustal, následovala regrese a dítě přestalo mluvit;*
- 2. dítě mluvilo a mluví, ale pouze s pomalým progresem;*
- 3. řeč se nikdy neobjevila;*
- 4. řeč se objevila, ale přestala se vyvíjet a dítě ustrnulo na tomto stupni vývoje;*
- 5. dítě plní řečové vývojové milníky, často je v řečovém vývoji i napřed, ale silně vážne sociální stránka komunikace“ (Thorová in Čadilová, Thorová, Žampachová, 2011, s. 38).*

Předškolní období

V tomto období je patrné zlepšení řeči a ustupující echolálie. Řeč se mnohdy stává komunikativnější, začínají správně používat zájmena a komunikují v systému otázka-odpověď (Thorová, 2006). Řeč je však přesto formální, doslovná, přetrvávají zvláštní prozodické vlastnosti řeči. U dětí s autismem se vyskytuje tzv. hypoprozódie, která se vyznačuje sníženou modulací řeči (např. v oblasti melodie, rytmu, tempa, hlasitosti) a monotónností verbálního projevu (Thorová in Čadilová, Thorová, Žampachová, 2011)

Období školních let, období adolescence a dospělosti

U některých dětí s vyšší mírou adaptability se sice může ve školním věku řeč začít vyvíjet, ale většinou bývá provázena řadou sémantických a pragmatických chyb. Řeč nebývá využívána pro sociální interakci a pro sdělení informací. Mezi dětmi se v období mezi sedmi a dvanácti lety objevují v komunikaci velké rozdíly. Zatímco některé dítě se může v komunikačních dovednostech zhoršit, jiné se může jevit jako velmi upovídané, kdy se dítě zaobírá jen jedním úzkým tématem či zájmem. Snížená schopnost chápání významu komunikace je však stále stejná. V pozdějším věku je schopnost vytvářet řeč také zcela individuální. Většina osob s autismem, které jsou pasivní a přátelské mají obvykle určitou schopnost verbální komunikace. Na druhou stranu až u jedné čtvrtiny osob zaznamenáváme v oblasti komunikace regresi (Gillberg, Peeters, 2003).

2.2 Specifické rysy komunikace

Již výše bylo zmíněno, že deficity v komunikaci se u jedinců s autismem projevují na úrovni verbální i neverbální a ve složce receptivní i expresivní. Komunikace u jedinců s autismem má svá určitá specifika, jež bych ráda v této kapitole rozkryla. Nevidí význam v procesu komunikace, nechápu její smysl. Jelínková (2008, s. 35) zdůrazňuje, že: „*autistickým dětem chybí vrozená schopnost uvědomit si, že jazyk je nástroj, jak sdělit někomu nějakou informaci, jak ovlivnit své okolí ke svému prospěchu.*“

2.2.1 Potíže v neverbální komunikaci

Velmi častou obtíží projevující se v neverbální rovině komunikace je absence používání gest. Většina autorů se shoduje, že nejčastěji chybí deklarativní ukazování sloužící k vyjádření zájmu a upoutání pozornosti komunikačního partnera (Gillberg, Peeters, 2003; Ošlejšková, 2008; Masopustová, Lacinová, 2006, Thorová 2006). Méně časté je narušení imperativního ukazování vyjadřujícího žádost. Obvykle chybí pohyb hlavy k vyjádření souhlasu či nesouhlasu.

Děti s autismem mají málo výraznou mimiku (hypomimie) a používají jen velmi málo výrazů k emočnímu vyjádření. Někdy bývá mimika naopak živá, ale neodpovídá situaci.

Jako abnormí se jeví i posturace těla při komunikaci, dítě se buď tlačí k posluchači příliš blízko, nebo naopak komunikuje bez natočení obličeje a těla. V případě očního kontaktu se u jedinců objevuje ulpívavý oční pohled, pohled „skrz“ či oční kontakt vůbec nenavazuje. Narušená schopnost očního kontaktu se projevuje ve sdílené pozornosti, kdy jedinec nedokáže zkoordinovat oční pohled s ukazováním. Svá přání nevyjadřují očním kontaktem nebo vokalizací, ale používají ruku druhé osoby jako nástroj pro dosažení svého cíle.

U dítěte mnohdy dochází k agresivnímu či destruktivnímu chování, pokud se nedokáže s druhou osobou dorozumět (Thorová, 2006).

2.2.2 Potíže ve verbální komunikaci v jednotlivých aspektech jazyka

Fonetika - nejčastěji se potíže projevují v expresivní složce řeči, kdy se řeč nevytváří vůbec, nebo je vývoj řeči pod úrovní mentálních schopností. O sluchové verbální agnozi mluvíme v případě poruchy receptivní složky, v tomto případě dítě vůbec nedokáže lidskou řeč zpracovat. Mohou mít tak velké obtíže v artikulaci, že se řeč stává takřka nesrozumitelná.

Prozódie – zvuková stránka jazyka bývá narušena zejména nepřírozeně posazeným hlasem, ten je buď příliš vysoko, nebo naopak velmi nízko posazený. Narušení se dále projevuje monotónním vyjadřováním, obtížemi v modulaci hlasitosti či narušeným

rytmem řeči. Děti s autismem mají potíže i v porozumění prozodickým signálům a nechápou sociální kontext situace (Thorová, 2006).

Syntax – v řeči se objevují agramatismy, špatně používají zájmena, rody a časy. „Často nepoužívají zájmeno já. Mluví o sobě ve druhé nebo třetí osobě, event. vůbec ne“ (Vágnerová, 2008, s. 324). Osoby s autismem mají sklon požívat holé věty, infinitiv, vynechávat předložky a spojky. Na jedné straně jsou tací, kteří mají nedostatečnou slovní zásobu, na straně druhé jsou lidé, kteří mají velmi bohatý slovník. Někteří z nich však nejsou schopni dávat slova do různých souvislostí a vytvářet věty, umí slova pouze z paměti (Jelínková, 2008).

Sémantika - u lidí s těžším typem poruchy se obtíže projevují v chápání významu a funkce komunikace. Řeč obsahuje tzv. logoreu, neboli změt' volně vyslovovaných slov, které nemají komunikační opodstatnění. Poměrně běžně se také objevuje odložená i bezprostřední echolálie. Pro lidi s lehčím typem poruchy je typická literární přesnost, tedy doslovné chápání slyšeného. Ta se může projevovat v nepochopení ironie, sarkasmu či vtipu. „Věta ‚Udělej to ještě jednou a uvidíš‘, je ve skutečnosti výhrůžka, přísný zákaz. Postižený s autismem s radostí zakazovanou činnost zopakuje, aby ‚uviděl‘.“ (Jelínková, 2008, s. 35).

Pragmatika – v pragmatické rovině se potíže objevují v nepřiměřené spontaneitě a v reciprocitě konverzace. Častá je tak snížená schopnost sdělovat informace, které ostatní zajímají a ulpívají na tématech, která jsou nevhodná. Jejich konverzace je mnohdy společensky nepřiměřená, kdy kladou druhé osobě nevhodné otázky, mají potíže s tykáním a vykáním. Někdy se mohou objevit vulgarity, sloužící k upoutání pozornosti. Celková schopnost zapojit se do rozhovoru a vést dialog je narušena (Krejčířová, Říčan, 2006; Thorová, 2006).

2.2.3 Zvláštnosti ve verbálním projevu

Thorová (2006) popisuje u jedinců s autismem zvláštní projevy doprovázející verbální řeč. Tyto projevy se vyskytují i u zdravých dětí, ale jen po krátkou dobu. U některých osob s autismem mnohdy přetrvávají až do dospělosti.

Echolálie – jedná se o doslovné opakování slov či celých vět. Echolálie se rozlišuje podle toho, zdali má komunikační charakter či nikoliv. Jelínková (2008) uvádí příklad echolálie, která slouží ke komunikaci: „*Dítě používá větu ‚Zavři ty dveře‘ vždy, když je unaveno a chce si odpočinout. Tuto větu jednou zaslechlo, když mu bylo dovoleno odejít do svého pokoje a odpočinout si. Domnívá se proto, že je to ta správná věta, jak požádat o odpočinek.*“ Jiná situace nastává v případě použití echolálie bez komunikačního významu. Např. dítě na otázku „Chceš napít?“ odpoví, „Chceš napít?“ Dítě žízeň mít nemusí a pití vylije. U dětí, které mají potíže s gramatickými pravidly, se může vyskytovat i semiecholálie, při níž dochází k záměně zájmen a rodů.

Neologismy - jsou slova, jež si dítě samo vytvořilo a používá je k označení předmětů nebo dějů, které jsou pro nás nesrozumitelná, např. „kešok“ vyjadřuje chléb. Některé neologismy však mohou být i logicky odvozené, „kupovna“ vyjadřuje obchod, „natřčato“ je pak zástupným výrazem pro slovo nakřivo.

Koprolálie – nutkavé používání vulgárních výrazů, které neslouží k přitahování pozornosti.

Verbální provokace – dítě se touto formou snaží navázat kontakt a získat pozornost. Má touhu zapojit se do dialogu, ale neví jak.

Komunikační egocentrismus - obtíže ve vedení běžné konverzace, nedostatek empatie a sociálního taktu.

Verbální rituály – dítě je používá, pokud má adaptační potíže. Mají uklidňující charakter a umožňují kontrolu nad situací. Např. větu: „Ukončete výstup a nástup, dveře se zavírají“ dítě používá u každého otevření a zavření dveří (Thorová, 2006)

2.2.4 Problémy v komunikaci

Opatřilová (in Pipeková, 2010) popisuje následující problémy v komunikaci dětí s autismem:

Problém s mentální flexibilitou, inflexibilní kognitivní styl – jedním z možných udávaných důvodů problémů v komunikaci u jedinců s autismem je nesouhra obou mozkových hemisfér či jejich zpomalená spolupráce. Úkolem pravé hemisféry je přijímání podnětů bez analýzy, je tedy zodpovědná za syntézu vnímaného podnětu, levá

hemisféra podnět analyzuje a sdělení dostane smysl. U zdravých dětí se do procesu vnímání a zpracování vnímaných informací zapojují obě hemisféry. Zdravé děti tedy každou zkušenost nebo informaci tvořivě zpracují a využijí ke svému prospěchu. Dítě používá slova či věty ve významu, ve kterém se je naučil (echolálie). Často rozumí mluvenému slovu méně, než bychom očekávali dle šíře jejich slovní zásoby

Problém s přiřazováním významu, problém s abstrakcí - Zdravé děti se narodí s biologickou schopností přiřazovat význam k vnímaným podnětům. To znamená, že přiřadí význam ke slovu, které slyší, i když jde o abstraktní význam slova. Děti s autismem mají tuto schopnost oslabenu nebo jim úplně chybí, to znamená, že vnímají jen to, co vidí, nejsou schopny pochopit abstraktní pojmy – jsou tedy hyperrealistické. V případě žádosti: „Můžeš mi, prosím, podat ten talíř?“ dítě s autismem odpoví „Ano, můžu.“, ale talíř nepodá.

Problémy s chápáním symbolů – děti s autismem nerozumí mimice, gestům, zabarvení hlasu, mají potíže s chápáním emocí. Vyskytuje se u nich zvýšená vazba na realitu, pochopení symbolů jim dělá veliké obtíže. V komunikaci se tyto obtíže projevují z toho důvodu, že každé slovo symbolizuje věci, činnosti, myšlenky i emoce.

Problém s chápáním souvislostí kvůli úzké vazbě na realitu - děti, které jsou úzce vázány na realitu, nejsou schopny dávat věci do širších souvislostí. „*Pro dítě s autismem je například slza na tváři pouze kapka vody. Nechápe, že se za touto kapkou mohou skrývat emoce (vztek, lítost, bolest) nebo je příčina reálná (krájím cibuli, venku prší apod.)*“ (Jelínková, 1999, s. 3).

Problém s generalizací – určité slovo, či schopnost, si může osvojit jen ve vazbě na konkrétní situaci a jinde jej použít nedokáže. Má omezenou schopnost vytvořit si v paměti obraz něčeho, co nevidí. Potíže mu také činí přenášet informace z jednoho prostředí do druhého – např. úkoly, které běžně plní ve škole, není schopno plnit doma a naopak.

Problémy se zájmeny – problém s mentální flexibilitou dětí s autismem se projevuje i při záměně zájmen. Je pro ně těžké pochopit, že osobní zájmeno se mění

s osobou. Psychoanalytická teorie autismu spatřovala v této skutečnosti důkaz, že dítě s autismem vědomě odmítá rozvíjet vlastní identitu. Příčina je však jiná, opět se zde uplatňuje doslovný způsob myšlení. Jednou dítě slyší „já“, jindy „ty“ nebo „on“, „ona“.

Problémy s pamětí – mnoho dětí s autismem má dobrou krátkodobou paměť. Mohou reprodukovat dlouhé pasáže věty či celé pasáže, avšak bez pochopení významu. Někdy tak může vzniknout mylný dojem, že dítě rozumí všemu, co říká. Po určitém čase však mohou mít problémy s vybavováním slov i vět, a to i takových, kterým rozumí. V takových případech dětem pomůže vizuální podpora – psané pokyny, fotografie, piktogram.

Problém se sociální komunikací – dětem s autismem není schopnost navazovat kontakty s lidmi vrozena. Pokud je řeč rozvinuta, pak je často využívána jen k uspokojování potřeb. Vzhledem k tomu, že je dítě pevně svázáno s realitou, že postrádá teorii mysli, pak dochází ke společenským problémům - nebere v úvahu jiné účastníky konverzace, drží se stereotypně svého oblíbeného tématu, skáče do řeči, je velmi upřímné (Jelínková, 1999; Opatřilová, In Pipeková, 2010).

3 Alternativní a augmentativní komunikace

3.1 Vymezení termínu alternativní a augmentativní komunikace

Metody alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se využívají především u dětí s těžšími formami mentální retardace, kde se vyskytuje mnoho těch, kteří nemluví. Dají se však použít i u dětí v předškolním věku, jejichž vývoj řeči je nedostatečný (Šarounová, 2008; Thorová, 2006).

Laudová (in Škodová, Jedlička, 2007) uvádí definici v obecnější rovině a vymezuje AAK jako obecný pojem znamenající určitý přístup k osobám s těžkým tělesným, mentálním či kombinovaným postižením

Cílem AAK je dle Janovcové (2003) umožnění jedincům se závažnými poruchami komunikačního procesu aktivní dorozumívání a zapojení do života společnosti. Klenková (2006, s. 208) dodává, že jde o využití veškerých komunikačních schopností, jež člověk s postižením komunikace má, aby kompenzoval postiženou funkci.

Klenková (2006) rozlišuje pojmy augmentativní a alternativní komunikace (AAK) a systém alternativní a augmentativní komunikace (systém AAK). AAK je obecný pojem vyjadřující určitý přístup, jenž je možno uskutečnit mnoha různými přístupy. A Systém AAK pak chápe jako souhrn všech postupů a prostředků, kterých se pro rozvoj dorozumívání konkrétní osoby užívá.

Alternativní komunikační systémy (z lat. alter, tj. druhý, jiný) se užívají jako náhrada mluvené řeči.

Augmentativní komunikační systémy (z lat. augmentare, tj. zvětšovat, rozšiřovat) jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování (Janovcová, 2003).

Metody AAK se dělí na dvě skupiny, a to **bez pomůcek** a **s pomůckami**. AAK bez pomůcek využívají prostředky nonverbální komunikace jako je pohled, mimika, gestikulace nebo vizuálně motorické znaky. Metody s pomůckami zahrnují využití

obrázků, fotografií, předmětů, symbolů. Tato kategorie se dále člení na použití metod technických (high tech) a netechnických (low tech).

Kubová (1996) uvádí **výhody** a **nevýhody** alternativních způsobů komunikace. Nezpochybnitelnou výhodou je určitě fakt, že se jedinec využívající AAK si rozšiřuje možnosti aktivně komunikovat, což má za následek snížení frustrace z nepochopení. Pozitivní je podle Kubové (1996) snížení pasivity jedince s postižením, větší zapojení dětí při vzdělávání, ale i ve volném čase. Využívání AAK dále rozvíjí kognitivní jazykové dovednosti a umožňuje dětem se samostatně rozhodovat.

K nevýhodám alternativní a augmentativní komunikace patří menší společenské uplatnění a využití. Možné riziko je i to, že se člověk využívající AAK jistým způsobem izoluje od té části společnosti, která tyto systémy neovládá. Některé komunikační systémy mohou vzbuzovat pozornost širší veřejnosti, což může být pro člověka, který tento systém používá nepříjemné. Vzhledem k tomu, že proces porozumění předchází před vyjadřovacím procesem, mlže trvat určitou dobu, než začne dítě využívat systém AAK k vyjadřování. Další, avšak neopodstatněnou nevýhodou je, že zavedení AAK systémů může být považováno za důkaz, že jedinec nebude nikdy schopen verbálně komunikovat. Tento fakt přijímají i mnozí rodiče těchto dětí, obávají se, že využití AAK zastaví či zpomalí vývoj řeči. Existuje však rozsáhlá evidence dokazující, že techniky AAK nejsou na překážku vývoji řeči. Šarounová (2008) k tomu dodává, že na rozvoj řeči působíme navíc ještě jiným způsobem, takže se může stát, že po zavedení metod AAK se začne u dítěte mluvená řeč rozvíjet (Kubová, 2006).

I přes všechny uvedené nevýhody je třeba zmínit, že člověk, který si osvojí některou z metod AAK, je schopen vyjádřit se a dorozumět se s lidmi ve svém okolí.

3.2 Výběr komunikačního systému

Při rozhodování o způsobu komunikace a volby systému AAK je nutné brát v úvahu pedocentrická a systémová hlediska. Do **pedocentrického hlediska** spadá posouzení schopnosti artikulace a posouzení úrovně pasivní i aktivní složky slovní zásoby, fyzické dovednosti, stav smyslových orgánů, věk, kognitivní schopnosti a schopnost interakce. Neméně důležitá je potřeba a motivace dítěte ke komunikaci a

podpora rodiny. Ze **systémového hlediska** se zaměřujeme na způsob přenosu, který může být dynamický nebo statický (*dynamický* – tj. např. znaková řeč; *statický* – tj. např. piktogramy), dále ikonicita, která souvisí se schopností vytvářet asociace, a rozsah slovní zásoby spolu se shodou s mluveným jazykem (Janovcová, 2003).

„Výběr komunikačního systému, či jejich kombinace je vždy nutné posuzovat individuálně vzhledem k možnostem dítěte a ve vztahu k předpokládanému vývoji“ (Kubová, 1996, s. 11).

U zvoleného systému postupujeme od nejjednoduššího k nejtěžšímu, tedy nejabstraktnějšímu. Často nejdříve používáme reálné předměty, pak fotografie a obrázky, poté piktogramy, popřípadě písmo, často v kombinaci s manuálními znaky. Vnímání jedince tak převádíme od trojrozměrného k dvourozměrnému. Než jedinec přejde na vyšší etapu, je nutné, aby stávající etapu pochopil a identifikoval se s ní (Janovcová, 2003).

3.3 Systémy AAK využívané u osob s autismem

V této části bakalářské práce uvádím přehled systémů alternativní a augmentativní komunikace, které se nejčastěji využívají pro rozvoj komunikace u dětí s dětským autismem.

Metoda AAK bez pomůcek

Makaton je jazykový program, který poskytuje základní prostředky komunikace, podněcuje rozvoj mluvené řeči i porozumění pojmům u jedinců s poruchami komunikace. Makaton vytvořila logopedka Margaret Walker ve Velké Británii. Tento systém užívá znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Pro některé jedince s autismem může být používání znaků velmi obtížné, vzhledem k jejich vysoké míře abstrakce. Komunikační systém Makaton i přesto zmiňuji, neboť jeden z žáků, jehož kazuistika je uvedena v závěrečné kapitole, tento systém částečně využívá. Makaton obsahuje asi 350 znaků vycházejících z pojmů denního života, které jsou uspořádány do 8 stupňů (etap). Devátý stupeň tvoří návrh osobního seznamu slov podle individuálních potřeb každého jedince (Kubová, 1996).

Metody AAK s pomůckami

Předměty se používají pro práci s velmi malými dětmi nebo s dětmi s těžkou až hlubokou mentální retardací. Dále jsou využitelné pro osoby se zrakovým postižením a s kombinací smyslového postižení. Jsou to trojrozměrné symboly, s nimiž je možné manipulovat, mají hmatovou strukturu a jsou snadno rozpoznatelné. Předměty rozeznáváme ve dvou formách – buď pro prostý výběr mezi dvěma určitými předměty, nebo jsou využívány jako referenční předměty – předmět je pak symbolem pro nějakou činnost (hrneček=pít). Výhoda používání předmětů je, že není potřeba zpracovávat složité obrazové materiály, použije se předmět, který dítě zná. Nevýhodou je, že nemohou reprezentovat abstraktní slova, překrývá se také pojmenování předmětu a související činnost – lžička může symbolizovat lžičku samotnou, ale i pojem jíst (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007; Šarounová, 2008).

Fotografie jsou nejjednodušším přechodem od trojrozměrného k dvojrozměrnému. Užívají se u dětí, které zatím příliš abstraktním symbolům nerozumí. Při pořizování fotografií bychom měli dbát na dostatečný kontrast figury a pozadí i na jednoznačnost toho, co fotografie znázorňuje. To platí dvojnásob u dětí s autismem, které mají oslabenou funkci centrální koherence a kvůli tomu nevnímají informaci jako celek a zaměřují se na nepodstatné detaily. Fotografie mohou znázorňovat předměty, činnosti, osoby, místa. Fotografie je nejrealističtější dvojrozměrné znázornění, její obsah je jednoznačnější, než u obrázku či grafického symbolu. Fotografie jsou často předstupněm pro abstraktnější symbolické systémy (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007; Šarounová, 2008).

Piktogramy, jak uvádí Klenková, J. (2006), představují zjednodušená zobrazení skutečnosti, předmětů, činností a vlastností. Piktogramy se používají na veřejných místech, budovách, v tištěných materiálech. Cílem je umožnit lidem rychlou orientaci všude tam, kde by se slovní vyjádření mohlo stát překážkou k porozumění, např. v dopravě, v nemocnicích atd. Piktogramy jsou černobílé, kvůli lepšímu rozlišení figury a pozadí. Používání piktogramů umožňuje jedincům, kteří nemohou používat mluvenou řeč sdělovat své pocity a potřeby, zvyšují se jejich kognitivní možnosti a napomáhá při rozhodování. Manipulace s obrázky slouží k zapamatování symbolů, k procvičení koordinace ruka - oko, cvičí se také motorika, pozornost, soustředění a zlepšuje se schopnost vizuálního rozlišování (Janovcová, 2003; Kubová, 1996).

Globální metoda čtení je určena především dětem s mentálním postižením jako doplnění osnov v oblasti rozumové výchovy. Globální čtení je založené na tom, že se jedinec učí vnímat slovo jako celek. Metodicky se postupuje od celku k jednotlivostem. Jejím cílem je stimulace zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a rozvoj komunikativních dovedností. Dítě se seznamuje se zobrazením konkrétního pojmu současně s textem. Učební pomůckou je soubor obrázků s textem z nejrůznějších oblastí, které dítě obklopují, z učebnice První čtení. Pod každým obrázkem je jeho název napsaný jednoduchým, hůlkovým písmem. Je tak možné ho snadno napodobit obtahováním, skládáním z tyčinek nebo stavebnic. Pro zdůraznění reality je možné použít i fotografie členů rodiny (Janovcová, 2003; Kubová, 1996).

Další metoda, která také pracuje se symboly, fotografiemi nebo předměty, je metoda **Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS)**. Této metodě se podrobně věnuji v následující části své práce.

3.4 Výměnný obrázkový komunikační systém

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) je komunikační systém určený především pro klienty s poruchou autistického spektra. Avšak své využití má i u klientů jiných diagnóz s výraznějšími problémy v dorozumívání se. VOKS se také zavádí tam, kde jiné systémy AAK selhaly nebo zcela neplnily účel funkční komunikace. VOKS vychází teoreticky z metody The Picture Exchange Communication System (PECS) od autorů Andy Bondy a Lori Frost. Do českého prostředí ho modifikovala PhDr. Margita Knapcová, poté co se s tímto systémem seznámila v roce 1999 v USA. Z počátku bylo třeba zohlednit rozdíly mezi anglickým s českým jazykem, poté se metodika doplňovala o nové prvky, které se v průběhu výuky osvědčily. Vznikla tak metodika odlišná po formální i metodické stránce, avšak spolu s PECS postavení na společných principech. Dle Knapcové lze mezi *základní principy* VOKS považovat tyto:

1. vysoká motivace: konkrétní výběr odměn pro konkrétní osobu
2. smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje

3. podpora iniciativy osoby s PAS použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů
4. podpora nezávislosti uspořádáním lekcí (pozdější zařazení otázky: „Co chceš?“). (Knapcová, 2006)

Mezi oběma systémy rozlišujeme některé rozdíly. Metodika VOKS obsahuje vyšší počet hlavních lekcí a rozšířené doplňkové lekce. Dále PECS nevyžaduje spolupráci dvou pedagogů ve všech lekcích nácviku, VOKS využívá podpory asistenta ve všech lekcích.

Hlavní cíl je, jak uvádí Knapcová, rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Nejdůležitější cíl však shledávám v tom, osvětlit klientům nejen *jak* komunikovat, ale především *proč* komunikovat. Jde o pochopení významu a smyslu komunikace, jedině poté mohou být klienti v komunikaci iniciativní.

Nespornou výhodou VOKS je, že iniciátory komunikace jsou sami klienti, kteří tak nemusí čekat a být závislí na iniciativě dospělých. Mohou sami vyjadřovat své potřeby volbou komunikačního signálu a potřeby jsou pak bezprostředně uspokojovány.

Na rozdíl od jiných komunikačních systému, klienti na obrázky neukazují, ale komunikačnímu partnerovi je přinášejí. V prvních lekcích nejdříve obrázek vyměňují za oblíbenou věc. Tato výměna umožňuje hned na počátku výuky snadno pochopit smysl komunikačního systému. „*Přinese-li dítě obrázek míče, dostane výměnou za obrázek skutečný míč. Výměna je tedy smysluplná a úmyslná.*“ (Knapcová, 2006, s. 5).

Systém vychází z předpokladu, že klient bezpečně zvládá *diferenciaci reálných předmětů*, kdy je klient schopen pochopit, k čemu daný předmět slouží. Dalším předpokladem úspěšného zavedení komunikačního systému VOKS je přesně dodržování postupů, instrukcí a pokynů uvedené v metodice VOKS, vyhneme se tak tomu, aby byl klient zmaten a přikládal počinům učitele nesprávný význam.

Metodika VOKS je svou strukturou rozdělena do dvou celků, a to přípravné práce a výukové a doplňkové lekce.

3.4.1 Přípravné práce

Učitelé VOKS

Při nácviku VOKS je zapotřebí alespoň dvou učitelů, jeden z nich plní funkci komunikačního partnera, který komunikuje s klientem a řídí nácvik a druhý plní funkci

asistenta žáka. Asistent poskytuje žákovi nezbytně nutnou fyzickou pomoc při komunikaci a navádí jej. Asistent na dítě nemluví, nesnaží se o oční kontakt, nereaguje negativně, ani klienta nechválí (Knapcová, 2006).

Prostředí nácviiku VOKS

Vhodné místo pro prvotní nácviik je to, jež klient dobře zná a cítí se v něm bezpečně. Aby se klient naučil používat VOKS funkčně, je třeba komunikaci nacvičovat v různém prostředí a s různými lidmi (Knapcová, 2006).

Pomůcky ke komunikaci VOKS

Komunikační symboly jsou dvojrozměrné obrázky obvykle o velikosti 5x5 centimetrů. Obrázky je možné vyrábět dle individuálních potřeb každého klienta. Jako předloha mohou dobře posloužit i piktogramy, obrázky však musí být jednotné. Nad obrázky se umisťuje jejich název psaný velkými tiskacími písmeny. Tyto obrázky se poté laminují a na zadní stranu se opatří např. suchým zipem pro přichycení na různé druhy povrchů. Obrázky se vkládají do tzv. zásobníků neboli *komunikačních tabulek*. Žák nejprve disponuje jednou komunikační tabulkou a poté, co zvládá diferenciaci většího množství obrázků, se přidávají další tabulky. Komunikační tabulky mají různé barvy podle druhu obrázků, pro které jsou určeny (*oranžová* – podstatná jména, *žlutá* – osoby, včetně osobních zájmen, *zelená* – slovesa, *modrá* – rozvíjející slova, zejména přídavná jména a některá příslovce, *bílá* – různé spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, čísla a další abstraktní pojmy, *červená* – tázací zájmena a frekventovaná slova užívaná zejména k podpoře řeči učitelů /ANO, NE, NENÍ, V POŘÁDKU/, *šedá* – větný proužek, *šedá* – větný proužek, *hnědá* – nosná slovní spojení a slovesa /JÁ CHCI, JÁ VIDÍM, JÁ MÁM..., CHTÍT, VIDĚT, MÍT.../ *fialová* - sociální výrazy, běžně užívaná slova při společenském styku, zdvořilostní výrazy, slangové výrazy libosti a nelibosti, omluvná slova i různá jedinečná expresivní vyjádření konkrétní osoby (Knapcová, 2006).

Z jednotlivých tabulek se tak vytváří celá *komunikační kniha*. Každá komunikační kniha se označuje rozpoznatelnou identifikační značkou či fotografií žáka. Součástí komunikační knihy je *větný proužek*, což je malý nosič symbolů sloužící ke složení více obrázků za sebe, pro vyjádření delšího sdělení. Jako zásobníky skupin

obrázků v rámci určité místnosti (třídy, jídelny apod.) slouží nejčastěji *tematické komunikační palety* (Knapcová, 2006).

3.4.2 Výukové a doplňkové lekce

Metodika výměnného obrázkového systému je rozdělena do sedmi výukových a čtyř doplňkových lekcí. Před započítím nácviku se začíná s přípravnou lekcí, která slouží k namotivování klienta a pomáhá tak zefektivnit nácvik. Od lidí, kteří klienta dobře znají, se určí zhruba 5 – 8 oblíbených předmětů či potravin, které klient preferuje. Ty se následně vyskládají do řady před klienta a dle jeho volby se určí 3 až 5 nejoblíbenějších předmětů či potravin.

Výuková lekce 1 – výměna obrázku za věc

Pochopení první lekce je stěžejní pro celý komunikační systém. Začíná tak, že dítě sedí za stolem proti komunikačnímu partnerovi a ten mu jednou rukou nabízí oblíbenou věc, na stole před dítětem leží kartička s obrázkem dané věci. Komunikační partner nastaví svou dlaň, aby mu do ní mohl klient vložit kartičku, za níž by rád obdržel patřičnou věc. V případě, že klient nereaguje, asistent mu fyzicky dopomůže uchopit odpovídající kartičku, asistent tak učiní i v případě, že si chce klient vzít danou věc bez podání obrázku. Pokud výměna proběhne, komunikační partner verbálně reaguje pojmenováním a podáním věci dítěti. K další lekci se přistupuje, když klient zvládne první lekci v 80 % případech (Knapcová, 2006). Je vhodné mít připraveno větší množství dané pochutiny, protože když dítě pochopí princip výměny, pravděpodobně se jí bude dožadovat vícekrát za sebou.

Výuková lekce 2 – užití komunikační tabulky a nácvik samostatnosti

Druhá lekce je obsahově podobná lekci první, s tím rozdílem, že obrázek není položen volně na stole, ale je umístěn na oranžové komunikační tabulce a nedochází k nápovědě nataženou dlaní. Podporujeme tím jeho samostatnost a iniciativu. Klientovi nabídneme předmět a on by měl odtrhnout kartičku z tabulky a podat ji komunikačnímu partnerovi. Později se komunikační partner vzdaluje od klienta, takže se klient musí postavit, aby předmětu dosáhl. V druhé části druhé lekce prodlužujeme vzdálenost mezi klientem a komunikační tabulkou. V tomto případě musíme dbát na dokončení

výměny, protože se může stát, že klient může být cestou k tabulce a následně ke komunikačnímu partnerovi upoután něčím jiným (Knapcová, 2006).

Výuková lekce 3 – diferenciacie obrázků

Cílem třetí lekce je, aby klient došel ke komunikační tabulce a z několika obrázků vybral ten, který znázorňuje věc, jíž chce získat a tento obrázek poté přinese komunikačnímu partnerovi. Tato lekce je jednou z klíčových a zároveň nejtěžších lekcí VOKS a klient zde může setrvat různou dobu. Zpočátku jsou klientovi předkládány pouze dva obrázky, jeden s oblíbeným předmětem a druhý s předmětem neoblíbeným. Pokud klient obrázky správně diferencuje, podá ten, na kterém je jeho oblíbená věc. V další fázi třetí lekce přidáme třetí obrázek na komunikační tabulku. Po úspěšném zvládnutí diferenciacie tří obrázků přidáváme navíc další tabulku. Při nácviku bychom měli měnit umístění obrázku v tabulce, aby se klient neučil brát obrázek z tabulky pouze dle paměti (Knapcová, 2006).

Z praxe se mi však osvědčilo, pokud má již klient metodu VOKS dobře osvojenou a jeho slovní zásoba je rozvinutá, obrázky ponechat na svém místě, komunikace pak probíhá rychleji a efektivněji.

Doplňková lekce 1 – rozvíjení obrázkové slovní zásoby

Po zvládnutí diferenciacie obrázků je vhodná doba k rozšiřování obrázkové slovní zásoby. Pravidlo zní, že přidáváme nanejvýš jeden obrázek denně. Klient by se postupně měl v této fázi naučit aktivně používat symboly „*ANO*“, „*NE*“ ve významu „chci“, „nechci“. Obrázky volíme dle aktuálních potřeb klienta v domácím i školním prostředí.

Výuková lekce 4 – tvoření jednoduché věty

Cílem této lekce je, aby klient požádal o danou věc celou větou, tzn. na větný proužek umístí obrázek „*JÁ* *CHCI*“ a obrázek požadované věci a přinese proužek komunikačnímu partnerovi. Klientovi nejprve na větný proužek umístíme obrázek „*JÁ* *CHCI*“ a klient doplní pouze to, o co má zájem a následně proužek předá komunikačnímu partnerovi. Ten jej otočí ke klientovi, ukazuje na obrázky a zároveň celou větu přečte, poté danou věc podá. Pokud má klient s doplněním obrázku na větný proužek potíže, může mu dopomoci asistent. V druhé fázi čtvrté lekce si klient celou

větu sestaví sám, tzn. vyhledá si obrázek „JÁ CHCI“, jenž je umístěný na hnědé komunikační tabulce a spolu s dalším obrázkem jej připevní na větný proužek (Knapcová, 2006).

Doplňková lekce 2 – navození očního kontaktu

Pokud se klient v průběhu nácviku spontánně nenaučí oční kontakt navozovat, Knapcová (2006) uvádí některé osvědčené postupy. Když klient přichází s obrázkem, komunikační partner se otočí zády a skloní hlavu, asistent klienta podpoří tak, aby se dotkl komunikačního partnera a upozornil tak na svou přítomnost. Komunikační partner se poté otočí, vzhledne ke klientovi s pohledem plným očekávání.

Výuková lekce 5 – odpověď na otázku „Co chceš?“

V páté lekci nacvičujeme reakci na otázku „Co chceš?“. Komunikační partner umístí do zorného pole, ale mimo dosah dítěte, oblíbenou věc a jakmile ji zpozoruje, zeptá se ho: „Co chceš?“ Na větný proužek vyskládáme obrázky „co“ a „chtít“. Klient následně na svůj větný proužek připevní obrázek „JÁ CHCI“ a odpovídající obrázek požadované věci. Po zvládnutí této odpovědi začíná vybírat z větší nabídky předmětů (Knapcová, 2006).

Doplňková lekce 3 – rozvoj větné stavby a „obrácená“ komunikace.

Klient v této lekci začíná rozšiřovat větu o další rozvíjející členy. Ty mohou vyjadřovat např. barvu, velikost, množství, místo apod. „Obrácená“ komunikace probíhá například tím způsobem, že komunikační partner vznáší požadavek směrem ke klientovi a ten jej plní. Ve formě dialogu si např. klient přinese větný proužek s žádostí o čaj. Tuto žádost přečteme a klient poté dostane na dalším větném proužku pokyn: „Přines hrnek.“ (Knapcová, 2006).

Výuková lekce 6 – odpovědi na otázky typu „Co vidíš?“, „Co máš?“, „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“

V této lekci se snažíme, aby klient uměl odpovědět na náhodně kladené otázky „CO MÁŠ?“, „CO VIDÍŠ?“, „CO JE TO?“ a další otázky. Je to lekce velice náročná, protože se již nejedná o žádost o věc, kterou si přeje, ale komentování situace. Nejprve se doplní komunikační tabulka o nové obrázky „JÁ VIDÍM“, „JÁ MÁM“, „JÁ SLYŠÍM“, „JÁ CÍTÍM“, „TO JE“ apod. Začíná se s otázkou „CO VIDÍŠ?“. Klientovi

jsou nejprve předkládány věci, jež ho obklopují, a komunikační partner se ho ptá, co vidí, v této chvíli mu může dopomoci asistent. Po zvládnutí přidáváme další otázky, klademe je v různém pořadí a procvičujeme diferenciaci odpovědí na každou z nich (Knapcová, 2006).

Doplnková lekce 4 – popis obrázků sloves a rozvoj obrázkové slovní zásoby.

„Pokud klient zvládá 6. lekci a umí sdělit, co vnímá svými smysly, lze předpokládat další rozvoj řeči, který s sebou nese i komentování přání, potřeb a vnímání světa jiných osob“ (Knapcová, 2006, s. 59).

V této lekci se převádí obrázky se slovesy v prvním pádě do podoby sloves v infinitivu. Klient tak může začít používat slovesa i ke komentování jiných osob. V této lekci se dále nacvičuje „ANO“, „NE“ jako odpověď na otázku (Knapcová, 2006).

Výuková lekce 7 – spontánní projev – komentování

Cílem této lekce je, aby klient dokázal bez přímé souvislosti s komunikačním úsilím ostatních osob komentovat věci a situaci kolem sebe. Tato lekce je vyvrcholením celého nácviku komunikačního systému VOKS. Knapcová (2006) uvádí, že pokud si klient tuto lekci osvojí a umí tak spontánně komentovat věci kolem sebe bez použití otázek, je velmi pravděpodobné brzké verbální rozmluvení.

Pro to, aby byli klienti v nácviku VOKS úspěšní, měli bychom přesně dodržovat zásady a metodické postupy VOKS. Doporučeným přístupem ke klientovi podporujeme jeho nezávislost a podněcujeme iniciování komunikačních kontaktů s klientem. Dalším důležitým předpokladem pro vytvoření úspěšné a efektivní komunikace u klienta je úzká spolupráce s rodinnými příslušníky a sladění nácviku ve školním a domácím prostředí.

4 Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem

4.1 Cíle a metodologie

Cílem mého šetření v praktické části bakalářské práce bylo na kazuistikách poukázat na vliv Výměnného obrázkového komunikačního systému na rozvoj v jednotlivých oblastech vývoje dětí s autismem.

Pro své šetření jsem si zvolila kazuistiku dvou žáků, které navštěvují třídu pro děti autismem na Základní škole speciální. Jedná se o desetiletého chlapce s diagnózou dětský autismus a chlapce ve věku devět let rovněž s diagnózou dětský autismus.

Metody a techniky

Při tomto šetření jsem využila techniky přímého pozorování, nestandardizovaného rozhovoru s rodiči a analýzu dokumentů, na základě kterých mohly vzniknout kazuistiky žáků. Vliv Výměnného obrázkového komunikačního systému byl zjišťován prostřednictvím Edukačně-hodnotícího profilu. Podklady pro jeho zpracování jsem získala metodou pozorování a rozhovoru s rodiči. První hodnocení, na jehož základě vznikly grafy k porovnání, je platné k červnu roku 2010. Druhé hodnocení je sestaveno z pozorování, které proběhlo v průběhu školního roku 2010/2011 a bylo vyhodnoceno v červnu roku 2011. Porovnání a interpretace dosažených schopností je uvedeno v každé kazuistice.

V kazuistikách jsem uvedla diagnózu žáků, rodinnou anamnézu, osobní anamnézu a úroveň v jednotlivých oblastech vývoje specifických pro děti s autismem. Také jsem věnovala pozornost zhodnocení vlivu VOKS na výchovně vzdělávací proces, konkrétně jsem se zaměřila na oblast čtení psaní, počtů a věcného učení.

4.2 Charakteristika zařízení

Šetření probíhalo ve třídě pro děti s autismem, která je zřízena od školního roku 2007/2008 při ZŠ speciální, ZŠ praktické a Praktické škole. Škola je součástí komplexu zařízení pro žáky a studenty s různým stupněm zejména mentálního postižení. V rámci

tohoto komplexu poskytuje své služby i speciálně pedagogické centrum, které zajišťuje diagnostiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, depistáž v zařízeních i u lékařů, dlouhodobé vedení rodin, vedení dětí s vadami řeči, vedení dětí s problémy v učení a chování a metodické vedení pedagogických pracovníků.

Charakteristika třídy

Ve třídě se vzdělává 5 žáků, tři žáci s diagnózou dětský autismus, jedna dívka atypickým autismem a s výrazným postižením řeči, kognitivní schopnosti jsou v pásmu lehké mentální retardace a žákyně s chronickým onemocněním dýchacích cest a ledvin, nedomykavost patra, středně těžká MR.

Speciálně pedagogickou intervenci ve třídě zajišťuje speciální pedagožka a asistentka pedagoga. Jeden žák pracuje s asistentem.

Výchovně vzdělávací proces se řídí podle Vzdělávacího programu Pomocné školy č.j. 24035/97 - 22. Všechny děti mají vypracovaný Individuálně vzdělávací plán, který je přizpůsoben jejich individuálním schopnostem a zájmům. Žáci jsou klasifikováni slovním hodnocením. Počet vyučovacích hodin jednotlivých předmětů je dán učebním plánem.

Třída je rozdělena do dvou hlavních částí, a to prostor pro individuální práci a prostor pro nestrukturovanou hru. Ráno začínají žáci ranním kruhem. Což je ranní rituál, který pro žáky s autismem znamená začátek vyučování. V běžné ZŠ se s ním také setkáme, avšak v podobě zvonění a pozdravení učitele. Prostřednictvím ranního kruhu učitelé u žáků rozvíjí kompetence sociální komunikace. Žáci se vždy navzájem pozdraví, předávají si mezi sebou fotografie žáků a učitelů, kteří jsou ten den přítomni vyučování. Při ranním kruhu se také procvičuje časová orientace, a to formou příkládání komunikačních karet s aktuálním dnem v týdnu do týdenního přehledu na osobní režimové nástěnce. Na konci ranního kruhu se většinou zařadí rytmické cvičení v podobě písničky.

Třída pro děti s autismem často spolupracuje s ostatními třídami na akcích školy a projektech, takže někteří ostatní žáci znají již Dominikův znak pro pozdrav, zdraví se i s Matějem. Dobrá spolupráce je i s Praktickou školou, kdy se pořádají společné besídky a žáci navštěvují společně některá divadelní představení.

4.3 Vlastní šetření zpracované do kazuistik

Kazuistika č. 1

Jméno: Dominik

Rok a měsíc narození: prosinec 2001

Vzdělávací program: 24035/97 - 22, Pomocná škola, 79-01-B/001 Základní škola

Diagnóza: Dětský autismus, kognitivní schopnosti v neverbální / vizuopercepční oblasti v pásmu lehké mentální retardace, hyperaktivita

Rodinná anamnéza: Matka nar. 1975 zdráva, otec nar. 1970 zdrav, bratr nar. 1999 pylová alergie

Osobní anamnéza: Dominik je z druhého těhotenství, které probíhalo bez komplikací. Žádné komplikace během porodu ani bezprostředně po něm nenastaly. Porodní hmotnost 2 950 g, délka 50 cm. Od 2,5 měsíce zvedá hlavičku, samostatně se posadil v 7 měsících a chodit bez opory začal ve 13 měsících. V 18 měsících se objevilo první slovo, slovem „pipi“ však Dominik označoval téměř vše kolem sebe. Ve 2, 5 letech začíná používat slovo teta, které používá funkčně. Poté vývoj řeči stagnuje. Dominik byl kojen do osmého týdne, poté zavedena výživa Nutrilon. Dominik má nasazenou bezlepkovou dietu, kterou ovšem nedodržuje. Alergie na ořechy, pyly.

Osobnostní charakteristika žáka:

Dorozumívá se prostřednictvím náhradního komunikačního systému VOKS, používá jednoduché znakování ze systému Makaton pro pozdrav a orientaci mezi členy rodiny. Znakování prostřednictvím užívání sloves je převážně závislé na osobní aktuální potřebě (jíst, pít, stříhat, plavat, jet, válení keramické hlíny). Většinou preferuje stálou přítomnost dospělého u řízených i volnočasových činností s výjimkou poslechu hudby. Orientuje se podle denního obrázkového režimu, požaduje jeho důsledné plnění. Je hyperaktivní, je potřebné mu častěji střídat řízenou činnost s pohybovou relaxací a poslechem hudby. Při pohybu mimo budovu chodí s dospělým za ruku, v širším prostoru nerespektuje pokyny, nezastaví se před komunikací, ve volném prostoru utíká. Preferuje stálé osoby ve své blízkosti, v případě změny reaguje negativními projevy v

chování (strkání do dospělého, štípání, plivání, lehání si na zem a křik). Rozumí jednoduchým jednostupňovým pokynům. Má rád poslech hudby, rád manipuluje s modelínou a rád kreslí.

Vzdělávání před nástupem do ZŠ speciální:

Dominik docházel v předškolním věku do dětského stacionáře, kde se vzdělával za podpory asistenta. Měl vypracovaný IVP od Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA), podle kterého s Dominikem ve stacionáři pracovali. Vzhledem k jeho hyperaktivitě a negativním projevům v chování (fyzické ataky proti dětem i personálu, křik, neustálé velmi rychlé pobíhání po místnosti) byla spolupráce s ním velmi problematická a spočívala převážně ve splňování jeho požadavků, aby se nenarušoval program ostatních klientů v zařízení a nebyla ohrožována jejich bezpečnost.

Vývojový profil dítěte v jednotlivých oblastech osobnosti na zpracovaný základě pozorování – červen 2010

Sociální vývoj

Fyzický kontakt přijímá bez větších problémů, nechá se utěšit. Dokáže rozpoznat a reagovat na některé emocionální projevy druhých osob. Na verbální pokyn, někdy i spontánně, umí vyjádřit gesty prosbu. V případě, že mu není porozuměno, má velkou snahu dožádat se porozumění jinými prostředky.

Při hře a při zadané práci dříve vyžadoval neustálou pozornost některého z pedagogů ve třídě. To se podařilo částečně eliminovat. Při herní činnosti, kdy řadí předměty do řady, dokáže být sám. Společnost částečně vyžaduje i při prohlížení knih. Pokud však plní nějaký úkol, pozornost druhých vyžaduje, potřebuje jistotu, že pracuje správně. Těší ho sociální pochvala.

Komunikace – receptivní řeč

Dominik na své jméno reaguje bez problému. Splní jednoduché verbální pokyny bez použití gest, jako např. „Dej mi!“, „Posaď se!“. Na negativní informace je také schopen správně reagovat (např. „Nedělej to!“). Někdy však tento pokyn, pokud se opakuje, dokáže vyvolat negativní projev v chování. Slovům ano – ne, rozumí. Ke komunikaci používá aktivně svou komunikační knihu, ve které jsou jak fotografie, tak

komunikační obrázky. Chápe smysl a použití předmětů na komunikačních obrázcích. Poznává a podává podle slovní instrukce tyto barvy - červená, modrá, žlutá, zelená, bílá, černá, fialová. Dokáže ukázat na známá zvířata. Poznává části lidského těla na sobě i na druhých. Má potíže v pochopení významu vlastnictví.

Komunikace – expresivní řeč

Verbální složka řeči je silně narušená. Dominik vydává vokalizované zvuky, kombinuje zvuky z několika hlásek – „vy – dy – va – dy“, žvatlá. S hlasem si hraje, sporadicky začíná doprovázet poslech písni neartikulovanými zvuky. Zvládá jednoduchou imitaci pohybu mluvidel bez artikulace. Pro loučení používá výraz „pipi“, který je zároveň zástupným slovem pro označení ptáků – dokáže tento výraz diferencovat ve významech. Imituje zvuky některých zvířat - pes, prase, pták. U dopravních prostředků imituje zvuk jejich motoru, u letadla je zvuk doprovázen gestem, jež naznačuje pohyb po obloze. Se svým okolím komunikuje na základě používání Výměnného obrázkového komunikačního systému. Pokud má zájem o požadovaný předmět či činnost, přinese adekvátní obrázek, který tento předmět či činnost znázorňuje. Aktivní komunikaci provádí za pomoci vytváření věty „Já chci ...!“ na komunikačním proužku, věty jsou rozšiřovány o přídavná jména, barvy a číslovky. Používá také jednoduché znakování ze systému „Makaton“, znaky se učí v domácím prostředí podle nápodoby, některé znaky si sám individuálně upravuje, znaky většinou samostatně neuvádí, ale snaží se je používat jako odpověď v této alternativní komunikaci (pozdrav, vyjádření členů rodiny, výraz jede autem, oblast stravování). Všechny nové znaky jsou konzultovány v rámci spolupráce třídní učitelky, asistentky a osobní asistentky, která má Dominika na starosti v domácím prostředí.

Neverbální vyjadřování

Oční kontakt naváže krátkodobě většinou při zavolání jménem, při jednoduchých sociálních hříčkách. Na předměty, jež vyvolaly jeho zájem, ukazuje a upozorňuje. Prstem ukazuje i na zajímavé obrázky v knize. Deklarativní ukazování je tedy funkční. V případě žádosti, nebo když chce něčeho dosáhnout, používá imperativní ukazování. K vyjádření souhlasu přikývne hlavou, avšak tento pohyb je méně zřetelný a frekventovaný. Pohyb hlavy k vyjádření nelibosti či nesouhlasu je více čitelný. V případě zaujetí nějakou věcí se objevuje sdílená pozornost, která je spíše rigidní.

Imitace – motorická, sociální, verbální

V oblasti motorické imitace je Dominik poměrně zdatný. Dokáže napodobit jednodušší vzorce pohybů. Potíže nemá ani v napodobování činností, jako je např. česání, čištění zubů. Méně zdařilý je v motorické koordinaci, kdy se mu nedaří driblovat s míčem a házet na cíl.

Z hlediska sociální imitace dokáže napodobit jednoduché dětské sociální hříčky a napodobuje jednoduché činnosti, které mu jsou demonstrovány.

Vzhledem k tomu, že chlapec verbálně nekomunikuje, zvládá ve verbální imitaci pouze napodobit zvuky zvířat - pes, prase, pták. Napodobuje některé zvuky po dospělém.

Jemná motorika

Používá správný úchop, ale má větší tlak na tužku. Listuje v knize, třídí drobný materiál podle různých kategorií. Z plastické hmoty vymodeluje mističku, hmotu krájí, válí, modeluje ptáka. Podle vzoru a v případě podpory vymodeluje lidskou postavu. Papír překládá dvěma směry, papír trhá na kousky a mačká do kuličky. Při stříhání nůžkami samostatně vystřihuje jednoduché obrázky podle linie. Zvládá správnou techniku lepení obrázků, samostatně přilepuje jednoduché obrázky i do vymezené plochy. Při hře uplatňuje dovednosti v jemné motorice, když spojuje díly stavebnice, staví komíny z kostek, sporadicky ohrady pro zvířata. S podporou navléká korále na provázek s jehlou. Vybarvuje s podporou štětcem jednoduché tvary.

Hrubá motorika

Lokomoce je samostatná, chůze jistá. Do schodů a ze schodů chodí bez opory. Zvládá chytat i házet míč druhé osobě, pokud je motivován. Umí kopat do míče. Udělá dřep a chvíli v něm vydrží, vyleze na žebřík, chodí po lavičce. Je obratný na průlezkách.

Grafomotorika

Používá trojhranný systém, preferuje pravou ruku. Používá správný úchop, ale na tužku klade větší přítlak. S menší podporou zvládá uvolňovací cviky podle nápodoby. Zvládá opis většiny velkých hůlkových písmen. Opisuje jméno a příjmení. S podporou zvládá podpis pod fotografií (vlastní jméno). Vybarvuje jednoduché tvary a obrázky pastelkou většinou jednou barvou. Podle vzoru vybarví i více barvami. Kreslí jednoduchou

lidskou postavu, ptáky, některá zvířata, hranolky, auto (vlastní kresba je motivovaná osobními zážitky z rodiny, návštěvy ZOO, oblíbených pohádek a ilustrací oblíbených knih). Opisuje jméno a příjmení, názvy rodičů, jméno osobní asistentky, rohlík, auto, pití.

Sebeobsluha

Jí samostatně lžící a vidličkou. Bez pomoci si prostře ke svačině a nalije si pití do hrníčku. Po upozornění si uklízí po svačině (posbírání a vyhození drobků, uložení krabičky do aktovky, úklid prostírání). Učí se krájet příborovým nožem. Bez pomoci se svlékne, zvládne si zapnout i rozepnout knoflíky, rozezne, nasadí a zapne si zip. Uklidí si oblečení na svou značku. Obleče si nachystané oblečení téměř bez pomoci. Učí se skládat tričko a kalhoty. Po použití WC je s menší podporou samostatný, umyje si pusku a ruce. Třídí papírový odpad ve třídě. Po příchodu do školy vyndává úkoly, notýsek a žákovskou knížku z aktovky bez vyzvání.

Vnímání – zrakové, sluchové, taktilní

V oblasti zrakového vnímání doplňuje 2 předměty do skupiny, ze které byly odstraněny ve správném pořadí. Rozlišuje složitější geometrické tvary. Dokáže rozlišit správnou orientaci postavy na obrázku. Přiřazuje i doplňkové barvy. Vyhledá podrobnosti na obrázku. Třídí drobný materiál podle různých kategorií. Třídí předměty podle 3 různých kategorií na základě vizuální podpory na komunikačních obrázcích.

Začíná přiřazovat zvuk k obrázku. Pokud je zavolán svým jménem, otočí se a reaguje. Rozliší 3 různé druhy zvuků. Z tří hudebních nástrojů vybere ten, jehož zvuk slyšel. Při výrazné motivaci rytmizuje s podporou jednoduchá říkadla a písně.

V taktilní percepci rozpozná odlišný materiál dotykem. Diferencuje hmatem předměty. Orientuje se a přikládá části těla na komunikačních obrázcích na své tělo. Vyhledává a přiřazuje bez vizuální podpory výrazně odlišné předměty v sáčku.

Abstraktně vizuální myšlení

Rozeznává a přiřazuje základní tvary a barvy. Dokáže řadit předměty dle jejich velikosti. Chápe účelové spojení dvou předmětů (zámek – klíč). Složí puzzle z 20 částí. Skládá jednoduchý obrázkový děj známé pohádky. S menší podporou přiřazuje obrázky podle směrové orientace nahoru-dolů, doprava-doleva za pomoci vizualizace na komunikačních obrázcích. Přiřadí k číslu 1-5 vždy odpovídající počet prvků. Přiřazuje

pod komunikační obrázky se slovy slova (globální metoda čtení).

Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 14. 2. 2011 (věk 9;1 let)

Při vyšetření se bez obtíží adaptoval na nové prostředí a snadno navázal sociální kontakt, po většinu doby ochotný ke spolupráci, se snahou vyhovět – motivován úspěchem a sociálním oceněním. V průběhu celého vyšetření trvá sklon k hyperaktivitě a impulzivitě reakcí, pozornost krátkodobá, typicky vázaná na podněty; v úkolové situaci vyžaduje důsledně individuální vedení a upoutání pozornosti zpět k úkolům. Při volné hře sklon ke střídání exploračních aktivit a funkční hry; s velkou potřebou sdílení zájmů; spontánně sociálně iniciativní.

Psychomotorický vývoj výrazně nerovnoměrný s převahou v oblasti vizuopercepční dosahují úrovně kol. 5- max. 6 let vývojového věku (pásmo lehké mentální retardace), jsou ovšem silně kolísavé v důsledku výkyvů pozornosti. Neverbální konceptualizace dosahuje úrovně kol. 4- max. 4;6 let vývojově; v přístupu k úkolům s tendencí spoléhat na paměťově osvojené, snížená flexibilita reakcí. Jemná motorika ruky bez kvalitativních abnormalit, grafický projev odpovídá neverbální intelektové kapacitě. Výrazný deficit trvá v oblasti vývoje řeči – aktivní komunikace s využitím několika náznakových slůvek v kombinaci se znaky; znakovou řeč se učí rychle a velmi pěkně s její pomocí dokáže kompenzovat chybění mluvené řeči a vyjádřit vlastní zážitky či přání. Porozumění řeči dosahuje úrovně kol. 4 let vývojového věku; verbální reaktivita, ale i reaktivita na neverbální pokyny je dosud značně kolísavá (s tendencí k impulsivním reakcím na základě povahy materiálu a vizuální struktury; slovní pokyny je proto nutné zjednodušovat a častěji opakovat); při nepochopení pokynů má sklon neverbální instrukci imitovat, eventuálně úkol odmítnout. Sociálně jinak reaktivní, napodobivý, se snahou vyhovět; dobře již zvládá i nutné drobné frustrace či omezení.

Závěr: Dětský autismus s dominantním postižením v oblasti řeči Kognitivní schopnosti chlapce extrémně nerovnoměrné – v neverbální / vizuopercepční oblasti v pásmu lehké mentální retardace, vážný deficit v oblasti verbální. V chování dominují projevy hyperaktivity a impulzivity, pozornost krátkodobá.

Hodnocení vlivu VOKS na rozvoj v jednotlivých oblastech osobnosti

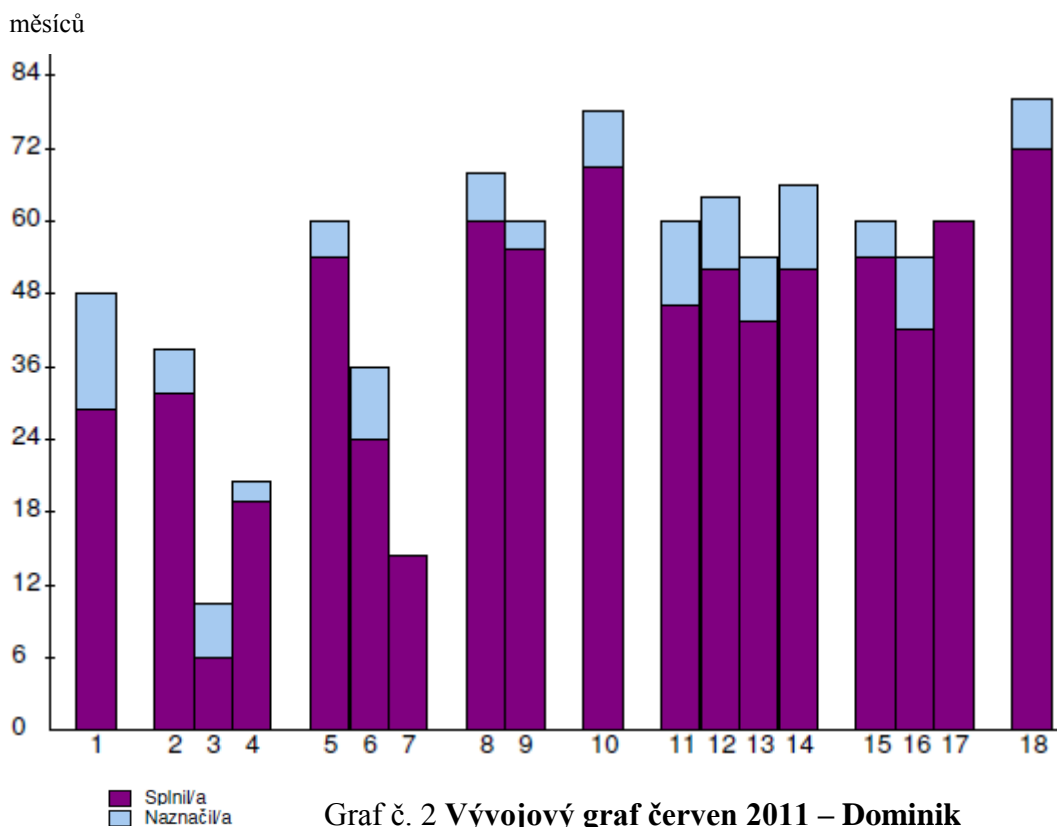
Údaje jsem zjišťovala na základě pozorování dětí ve školním prostředí, zaměřila jsem se především na oblasti obsažené v Edukačně-hodnotícím profilu dítěte s poruchou autistického spektra. Všechny tyto oblasti jsou zaznamenané v níže uvedené tabulce. Na základě těchto podkladů vznikly dva grafy (graf č. 1 a graf č. 2). Při porovnávání grafů Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra vzniklých z údajů z června 2010 a po roce nácviku – červen 2011 VOKS jsem zjistila následující údaje:

Dominik	červen 2010		červen 2011	
	Zvládnuté dovednosti	Naznačené dovednosti	Zvládnuté dovednosti	Naznačené dovednosti
	Věk v měsících			
Sociální vývoj	28	48	32	49
Komunikace receptivní řeč	30	37	36	43
Komunikace expresivní řeč - verbální	6	11	6	11
Komunikace expresivní řeč - neverbální	19	22	24	24
Imitace motorická	53	60	56	60
Imitace sociální	24	36	30	36
Imitace verbální	14	14	14	14
Jemná motorika	60	67	60	67
Hrubá motorika	58	60	58	62
Grafomotorika a kresba	68	78	72	80
Sebeobsluha stravování a stolování	46	60	47	62
Sebeobsluha oblékání	50	62	56	67
Sebeobsluha umývání	45	52	50	67
Sebeobsluha používání toalety	50	64	60	72

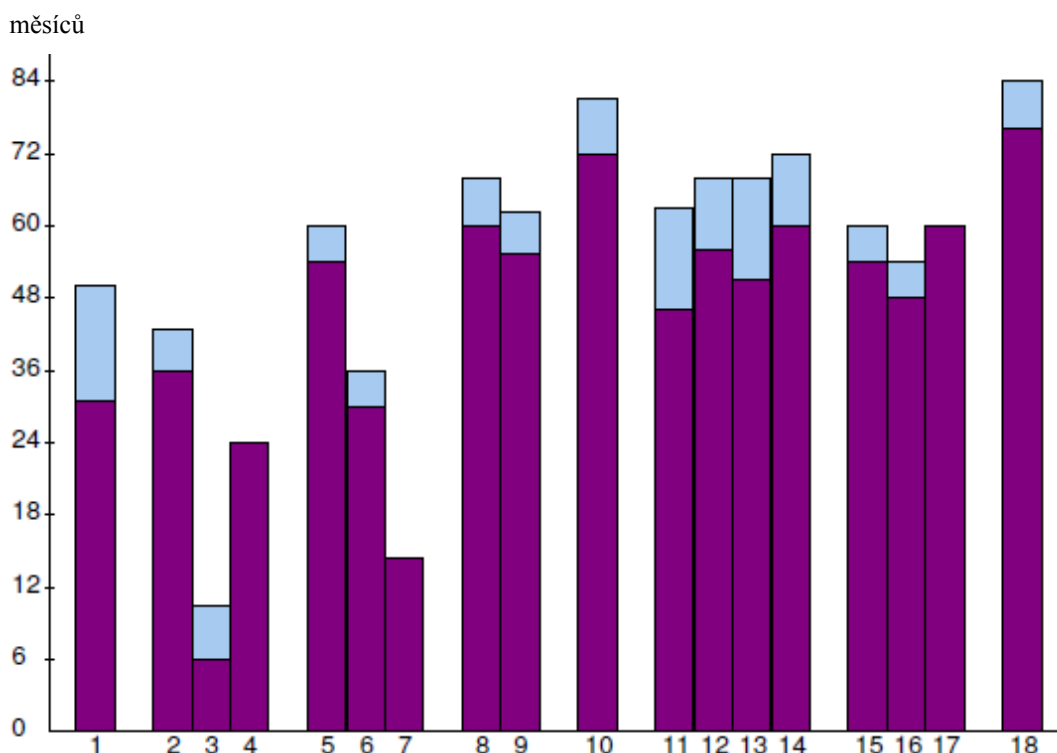
Vnímání zrakové	53	60	57	60
Vnímání sluchové	44	52	48	57
Vnímání taktilní	60	60	60	60
Abstraktně vizuální myšlení	70	79	74	84

Tab. č. 3 Specifické oblasti vývoje – hodnocení červen 2010 a červen 2011 – Dominik

Graf č. 1 Vývojový graf červen 2010 – Dominik



Graf č. 2 Vývojový graf červen 2011 – Dominik



1. SOCIÁLNÍ VÝVOJ, 2. KOMUNIKACE – receptivní řeč, 3. KOMUNIKACE – expresivní řeč – verb., 4. KOMUNIKACE – expres. řeč. – neverb., 5. IMITACE motorická, 6. IMITACE sociální, 7. IMITACE verbální, 8. JEMNÁ MOTORIKA, 9. HRUBÁ MOTORIKA, 10. GRAFOMOTORIKA A KRESBA, 11. SEBEOBSLUHA stravování, 12. SEBEOBSLUHA oblékání, 13. SEBEOBSLUHA umývání, 14. SEBEOBSLUHA používání WC, 15. VNÍMÁNÍ zrakové, 16. VNÍMÁNÍ sluchové, 17. VNÍMÁNÍ taktilní, 18. ABSTRAKTNĚ VIZUÁLNÍ MYŠLENÍ

Interpretace výsledků

Z výsledného grafu vyplývá, že Dominikův vývoj je nerovnoměrný a opožděný. Výrazný deficit je stále v oblasti *expresivní komunikace* v její verbální složce, u které dosahuje úrovně 11 měsíců. S tím souvisí i *verbální imitace*, v níž dosahuje Dominik stále stejných výsledků.

Ke *komunikaci* používá komunikační knihu s obrázky z VOKS, pracuje s ní velmi dobře. V případě, že verbální pokyn doprovázíme vyskládáním slov na větný proužek, Dominik na tuto výzvu reaguje adekvátně. V komunikaci je tak receptivní složka na vyšší úrovni, nežli složka expresivní, a to o více než 18 měsíců vývojově. Rozvoj *receptivní řeči* je patrný pozorováním, pokud Dominik dříve sdělovanému obsahu nerozuměl, tento pokyn odmítal, případně se objevily nežádoucí projevy chování. Dnes je schopný pomocí obrázků z VOKS pochopit význam sdělovaného obsahu. V jeho pasivním slovníku je více než 90 obrázků, aktivně ke komunikaci používá 30 obrázků. Slovům ano – ne rozumí, ale je vhodné tyto pojmy stále podporovat obrázky z VOKS.

K upevňování dovedností dochází i v oblasti *motorické imitace*. Důkazem pro tento vývoj je využívání znaků ze systému Makaton, který Dominik používá pro orientaci mezi členy rodiny, pro pozdrav a loučení. Dále prostřednictvím znaků užívá některá slovesa, jež jsou převážně závislá na osobní aktuální potřebě.

Z vývojového grafu dále vyplývá, že *sociální vývoj* je na úrovni 2, 5 roku. Tomu zcela přesně odpovídá i úroveň *sociální imitace*, jež se sociálním vývojem nepochybně souvisí.

Nejlepších výsledků dosahuje v oblasti *sebeobsluhy*, konkrétně ve složce „umývání“, po jednom roce došlo k rozvoji o 15 měsíců. Rozvoj v této oblasti byl podpořen využitím fotografií a procesuálních schémat z obrázků z VOKS.

Oblast *abstraktně vizuálního myšlení* je většinou ukazatelem možného rozvoje v kognitivní oblasti. Zde Dominik plní úkoly vývojově do věku 74 měsíců, další rozvoj je naznačen. Rozvoj oproti předešlému roku postoupil o 5 měsíců. Pomocí karet z VOKS Dominik přiřadí tyto karty s určitým počtem prvků 1 číslicím 1-7. Tuto schopnost Dominik využívá, když si na větném proužku sestaví větu např.: „Já chci 7 bonbónů“. Funkční je také používání vizualizovaných pojmů z VOKS malý-velký, hodně-málo, vysoký-nízký.

V oblasti *grafomotorických* dovedností je poměrně zdatný. Při psaní používá velká hůlková písmena. Dokáže opsat slova i krátkou větu, které rozumí. Při kreslení využívá obrázky z VOKS pro výběr barevných pastelek.

Ve *sluchovém vnímání* udělal pokrok o 5 měsíců v náznaku. Tato schopnost je rozvíjena především v hudební výchově, kdy se učí přiřazovat zvuky k odpovídajícím obrázkům z VOKS.

Hodnocení vlivu VOKS na výchovně vzdělávací proces

Samostatně manipuluje se symboly na vizualizovaném denním režimu. Eliminuje se potřeba zařazování relaxačních či hravých činností po každé úloze, zvládá udržet pozornost při 2-3 jednoduchých pracovních úkolech za sebou. Velkým handicapem je pro něj však motorický neklid a současné vnitřní napětí. U Dominika se uplatňuje výuka čtení nejenom pomocí obrázků z VOKS, ale je také úspěšný prostřednictvím Globální metody. Přiřazuje samostatně pod komunikační obrázky své jméno, názvy členů rodiny, osobní asistentky a podstatná jména, která souvisejí s často používanými předměty (pití, auto, lepidlo, nůžky). Ze sloves užívá tištěná slova - kreslí, stříhá, čte, vaří, jede, kreslí, píše. Vyskládá první věty ze slov podle fotografie (Dominik čte knihu. Dominik jí rohlík.) a s pomocí VOKS další jednoduché věty. Při čtení i psaní používá velká hůlková písmena.

Dokáže opsat slova a krátkou větu, většinou neudrží mezeru mezi nimi. Při psaní silně tlačí na tužku, často láme tuhu. Když je neklidný, láme i tužku a pastelky. Preferuje pravou ruku, při vybarvování většinou jednu barvu na obrázek, často kreslí další obrázek do stávajícího. Pokud mu dáme vybrat barvu, kterou chce použít při kresbě, vybírá si ji prostřednictvím příslušného obrázku z VOKS.

Zvládá vyložit číselnou řadu od 1 do 10, ale na látkových číslicích chybuje. Sčítá s názorem do 7 (kreslí kolečka), při odčítání chybuje. Chápe grafické symboly <, >, =, symbol pro rozklad prvků a čísel, ale bez pomoci dospělého chybuje. Píše číslice od 0-7, přiřazuje počty prvků a naopak, chybuje mezi čísly 5, 6, 7. Využívají se množstevní obrázky VOKS (málo - mnoho, větší - menší), číslice.

Pozná a ukáže základní barvy a části těla za pomoci komunikačních obrázků z VOKS a podle verbální instrukce. Rozlišuje a zařazuje dopravní prostředky, dobře se orientuje v jednoduchých rozřazovacích strukturovaných plošných úlohách (např. sporty v létě - v zimě, předměty do kuchyně - do dětského pokoje, zvířata na dvorku - v ZOO, protiklady apod.). Ví, že se platí penězi, nediferencuje však mezi nimi a ani nechápe

povinnost v obchodě zaplatit za zboží. V oblékání je vzhledem ke svému věku a postižení spíše samostatný, potřebuje však dohled. Ten je nutný i po použití toalety. Neuváže uzal ani knoflíček. Pokud nemá částí oděvu na určeném místě, nehledá je a neobleče se. Je zručný při manipulaci s drobnějšími předměty, je však netrpělivý. Úspěšnost ve výuce je přímo závislá na individuálních přáních a aktuálních stavech nálady.

Kazuistika č. 2

Jméno: Matěj

Rok a měsíc narození: září 2000

Vzdělávací program: 24035/97 - 22, Pomocná škola, 79-01-B/001 Základní škola

Diagnóza: Dětský autismus, nízkofunkční; kognitivní schopnosti v pásmu středně těžké mentální retardace s převahou senzomotorické složky

Rodinná anamnéza: Matka nar. 1969 zdráva, otec nar. 1968 atopický ekzém, astma bronchiální, sestra nar. 1999 zdráva, sestra nar. 2002 atopický ekzém, Dětský autismus

Osobní anamnéza:

Matěj je z druhé gravidity. Těhotenství bylo bez komplikací. Porod spontánní, bez komplikací. Porodní hmotnost měl 3450 g, porodní délka byla 52cm. Matěj nepodstoupil žádné operace, ve 2, 5 letech prodělal akutní laryngitis. Kojen byl do 4 měsíců, pak příkrm BEBA HA, od 6. měsíce zeleninové, od 8. měsíce ovocné příkrmy, od 10. měsíce batolecí strava. Lepek byl do stravy dodáván od 1 roku. Psychomotorický vývoj – hlavičku začal zvedat ve 2 měsících, samostatně seděl v 8. měsíci, lezl v 9,5 měsících, postavil se ve 12 měsících, chodit začíná ve 14,5 měsících, chůze po schodech se objevuje v 18 měsících. Začíná broukat ve 3 měsících, žvatlání se objevuje od 6 měsíce, samostatná slova kolem 1 roku, po té stagnace řeči.

Vzdělávání před nástupem do ZŠ speciální:

Navštěvoval MŠ speciální, kde byla snaha o zavedení denního režimu, ale tato intervence byla nefunkční. Zaváděli i fotografie rodiny, na které Matěj ovšem

nereagoval. Byl spíše pasivní. Měl vytvořené pracovní místo k individuálnímu nácviku převážně grafomotorických dovedností, třídění předmětů a montážních činností.

Osobnostní charakteristika žáka:

Chlapec komunikuje prostřednictvím náhradního systému VOKS a izolovaných slov, kterými nevyjadřuje ani tak svá přání, jako spíše komentuje událost nebo obrázek v knize. Verbální zásoba těchto slůvek narůstá a je zapotřebí neustálý kontakt s dospělým, jinak slova přestane užívat či opakovat. Je schopen plnit samostatně některé plošné strukturované úlohy, které se mu však musí předložit. U volnočasových aktivit nepreferuje přítomnost dospělého, je však nutný neustálý dohled. Rozumí dobře jednoduchým jednodušným pokynům. Při společných činnostech se začínají objevovat prvky kooperace, potřebuje však povzbuzování dospělého, jinak přestane mít o společnou činnost zájem. Je většinou pohodově naladěný, preferuje stále oblíbené činnosti. Orientuje se podle obrázkového denního režimu. Nemá rád, když se v něm dělají změny. Změny spouští negativní projevy v chování (autoagrese projevující se kousáním do ruky, křik). Nevadí mu cizí osoba v místnosti, není však ochoten s ní pracovat či komunikovat. Při pobytu mimo budovu chodí ve dvojici s učitelkou, většinou odmítá a těžce nese chůzi s jinou osobou. Je nutný neustálý dohled, při pobytu venku ve volném prostoru utíká. Na zavolání se zastaví, otočí, ale pokyn přestane respektovat a utíká dál. Před komunikací samostatně nezastaví. V neznámém prostředí se cítí velmi nejistý, odmítá zůstat, je zapotřebí ho na pobyt dlouhodobě připravovat. Nemá rád hlučné prostory, přizpůsobí se pouze v doprovodu svých stálých dospělých osob.

Vývojový profil dítěte v jednotlivých oblastech osobnosti na zpracovaný základě pozorování – červen 2010

Sociální vývoj

Nemá problém s navázáním očního kontaktu. Ten však naváže jen krátkodobě, většinou při zavolání jménem a při jednoduchých sociálních hříčkách. Ve třídě sporadicky reaguje verbálně na pozdrav. Po nabídnutí podává ruku při pozdravu. Napodobí činnost dospělého (zametání, zalévání květin, vytírání). V ranním kruhu vyhledává spolužáka podle fotografie, tu předá a pozdraví se pohlazením, občas verbálně „Ahoj“. Preferuje paralelní hru, ale zapojuje se i do pohybových činností. Je většinou pozitivně naladěný. Je schopen zapůjčit hračky, pokud o ně některý ze spolužáků projeví zájem. Při hře už většinou počká, až na něj dojde řada, je trpělivý.

Pomáhá sestře při sebeobslužných činnostech. Začíná napodobovat po dospělém jednoduché pohyby, o verbální nápodobu se snaží pouze za předpokladu, že je k předmětu či činnosti citově vázán. Napodobuje úsměv a jednoduché dětské sociální hříčky.

Komunikace - receptivní řeč

Matěj zareaguje na jednoduché 2-3 slovní pokyny doplněné VOKS či gestem a splní některé verbální pokyny bez gesta. Chápe smysl a použití předmětů na komunikačních obrázcích ve své komunikační knize. Při aktivní komunikaci používá fotografie a 30 komunikačních obrázků. Jeho pasivní komunikační zásoba obsahuje přibližně 70 obrázků. Rozumí slovům ano – ne. Poznává některé pojmenované části těla (pusa, noha, ruka). Ukáže na některé známé pojmenované obrázky (auto, vlak, čepice, traktor, zmrzlina, dort). Chápe význam vlastnictví (podává sestře předměty denní potřeby a části oblečení). Začíná podávat obrázky znázorňující činnost, se kterou má každodenní zkušenost (koupání, jízda autem, vlakem). Rozumí větám, které obsahují jeden pokyn, požadovanou činnost vykoná.

Komunikace - expresivní řeč

Aktivní komunikaci provádí za pomoci vytváření věty „Já chci ...!“ na komunikačním proužku, věty jsou rozšiřovány o přídatná jména, barvy a číslovky

Expresivní řeč verbálně používá. Používá slova s funkčním významem: zmrzlina, uhlí, auto, balón, talíř, díra, ahoj, dort, zavři, koupat se, vlak, traktor. Sporadicky používá slova s funkčním významem: dobrý den, letí, koukej, pomalu, vstávat, prosím. Při pozorování psa imituje štěkání, když vidí vlak, tak houká. Snaží se opakovat některá nová slova. U používaných slov odpovídá na otázku „Co je to?“. Používá slůvko „ne“.

Neverbální vyjadřování

Rozumí pojmům a příkládá komunikační obrázky k základním částem těla. Ukazuje po cestě rukou, kam jdeme. Při žádosti o předměty nebo činnosti, které nejsou v jeho dosahu, se vyjadřuje pomocí VOKS nebo ukázáním s navázáním krátkého očního kontaktu. To, co se mu ukazuje, začíná pozorovat. Zápor vyjadřuje zavrtěním hlavy doprovázené slůvkem „ne“

Imitace – motorická, sociální, verbální

Zvládá napodobit některé činnosti po dospělém, napodobuje i různá gesta – např. „ty, ty, ty“. Dobře hází i chytá míč. Snaží se s míčem driblovat.

V oblasti sociální imitace je Matěj úspěšný v nápodobě úsměvu, dále také

napodobuje jednoduché dětské sociální hříčky (Pací, paci, schovávána se šátkem, honěná s dospělým)

Záměrně napodobuje zvuky po dospělém, ve kterých se objevují shluky souhlásek i samohlásek.

Jemná motorika

Zvládá navléknout drobné korále pomocí jehly na nit, vyšívá předním stehem podle vyznačených otvorů. Z plastické hmoty vyválí válečky, kuličky, modeluje vlaky. Konstruuje z patentové stavebnice jednoduché předměty podle předlohy (auto, vlak). Konstruuje ze stavebnice SEVA jednoduché předměty podle předlohy (židle, stůl, kolotoč). Sestavuje z kostek komíny s věžemi. Vystřihuje jednoduché tvary včetně kruhu. Nalepuje tyčinkovým lepidlem obrázky z papíru do vymezené plochy. Vybarvuje s podporou štětcem jednoduché tvary, podle předlohy i více barvami.

Hrubá motorika

Matěj je v oblasti hrubé motoriky obratný i přes svou menší nadváhu. Lokomoce je samostatná, při chůzi do schodů střídá nohy, vyleze na žebřík, přejde bez podpory lavičku, přeleze švédskou bednu. Pokud je motivován, chytne i hodí míč směrem k druhé osobě. Míč hází i na koš, do míče kope. Chodí po lavičce, seskočí ze schodu i z lavičky. S otcem jezdí na dvojkole, kde však není pohon závislý na spolupráci obou osob.

Grafomotorika

Lateralita je u Matěje pravostranná. Má zafixován správný úchop, používá trojhranný program. Podle nápodoby zvládá s podporou uvolňovací cviky. Obtahuje velká hůlková písmena. Vybarvuje obrázky, podle vzoru i více barvami. Začíná opisovat některá písmena (M, T, A, J, L, O). Kreslí vlak, jednoduché auto, jednoduchou lidskou postavu s detaily (obličej, uši, prsty, čepici), začíná kresbu domu.

Sebeobsluha

Samostatně se obléká i svléká, boty si sám obuje a zuje pomocí suchého zipu. Nasadí zip do jezdce a zip zapne. Osobní hygienu na WC zvládá s menší podporou. S podporou druhé osoby skládá triko a tepláky, své oblečení si uklidí na patřičné místo. Před svačinou si samostatně připraví prostírání, po upozornění si po svačině uklízí. Utírá si nos do kapesníku většinou bez upozornění, ale nevysmrká se. Zakrývá si ústa při kašli a kýchání, většinou také bez upozornění. Ve třídě třídí papírový odpad. Po příchodu do školy bez vyzvání vyndává úkoly a žákovskou knížku z aktovky.

Vnímání – zrakové, taktilní, sluchové

Zrakové vnímání je dobře rozvinuté. Matěj zrakem pozoruje pohybující se předměty. Rozeznává známé i cizí osoby. Drobných detailů na obrázku si všímá. Správně přiřazuje geometrické tvary i základní barvy. Rozliší správnou orientaci postavy na obrázku.

Otočí se na zavolání svým jménem, rozliší 3 různé druhy zvuků, ze dvou hudebních nástrojů vybere ten, jehož zvuk slyšel. Při výrazné motivaci používá jednoduchý rytmus s podporou jednoduchých říkadel a písni.

Hmatem rozpozná různé předměty – auto, kostka, tužka; rozpozná předměty z různých materiálů. Na dotyk známé osoby reaguje přiměřeně.

Abstraktně vizuální myšlení

Aktivně zkoumá předměty. Chápe, k čemu slouží jednotlivé druhy oblečení (ponožka na nohu, čepice na hlavu). Základní barvy přiřazuje a přiřadí i některé doplňkové barvy (fialová, šedá). Používá předměty k dosažení hračky. Složí puzzle z 12 částí. Skládá jednoduchý obrázkový děj známé pohádky. Přiřadí k číslům 1-5 odpovídající počet prvků.

Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 25. 5. 2011 (věk 10;8 let)

Při vyšetření se po kratší době adaptoval na nové prostředí, po chvilkách spolupracoval u řízené činnosti. Trvala sklon k impulzivité reakcí, soustředění k jednotlivým úkolům krátkodobé – s tendencí unikat od úkolu k volné hře; jeho pozornost musí být opakovaně upoutávána. V kontaktu kolísavá sociální reaktivita - u dobře strukturovaných úkolů vyhoví (i když někdy spíše formálně – bez vnitřního zaujetí), chybí tendence k sociální imitaci. Při volné hře zaujatý a dosti vytrvalý, bez neklidu či jiných abnormit v chování.

Aktuální intelektové výkony celkově v pásmu středně těžké mentální retardace s výraznou převahou složky neverbální – výkony percepční a vizuoprostorové až na úrovni kol. 5 let mentálního věku. Jemná motorika ruky bez nápadností, grafický projev formálně dobře koordinovaný, s tendencí k rigiditě kresebného projevu. V řeči nyní narůstající rozsah slovní zásoby (aktuálně kol. 2 let vývojového věku); osvojená slova dokáže i komunikačně použít, dobře pracuje také s pomocí výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Porozumění řeči obtížně hodnotitelné, reaktivita na pokyny zůstává nekonzistentní (celkově orientačně také na úrovni do 2 let vývojově – rozumí základním pokynům a názvům běžných předmětů nebo činností).

Od minulého vyšetření (15. 5. 2007) vývoj senzomotoriky pokračuje plynulým pozvolnějším tempem; akcelerační trend ovšem nyní zachycujeme zejména v oblasti rozvoje řeči.

Závěr: Dětský autismus – klasického typu, nízkofunkční – kognitivní výkony v pásmu středně těžké mentální retardace s převahou senzomotorické složky, těžký deficit trvá v oblasti sociálních a komunikačních dovedností; v chování tendence k impulzivité reakcí a neklidu; úzká zájmová orientace.

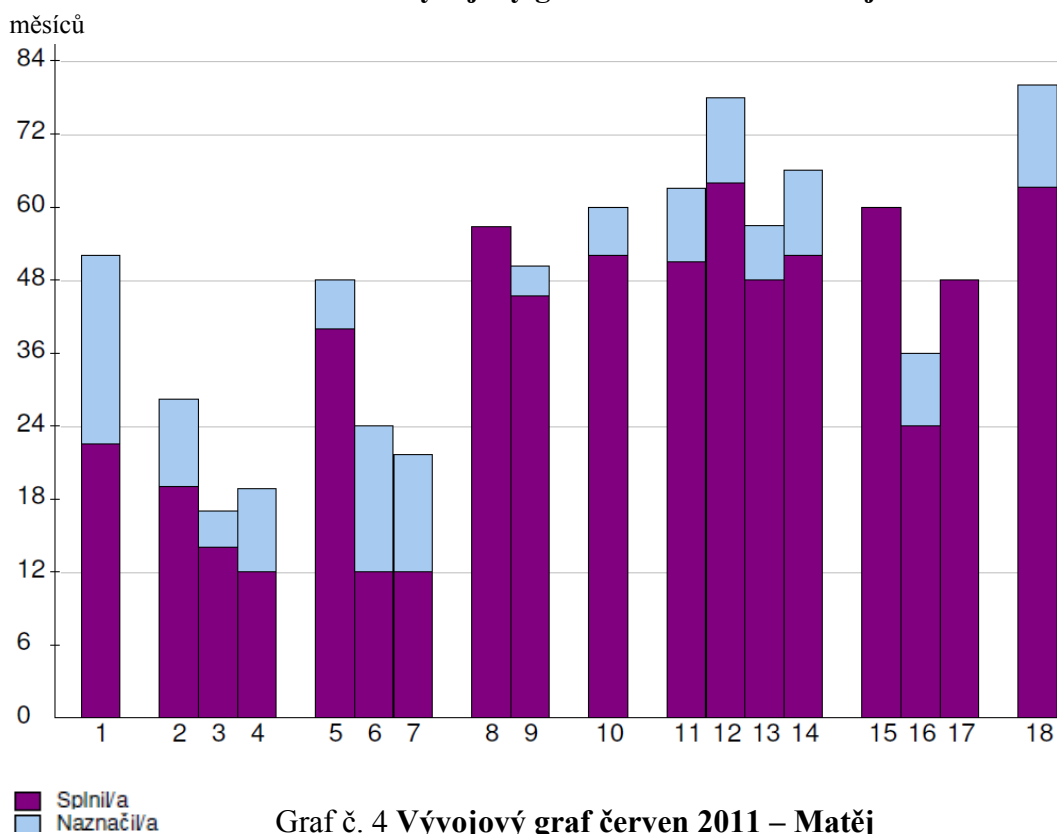
Hodnocení vlivu VOKS na rozvoj v jednotlivých oblastech osobnosti

Údaje jsem zjišťovala na základě pozorování dětí ve školním prostředí, zaměřila jsem se především na oblasti obsažené v Edukačně-hodnotícím profilu dítěte s poruchou autistického spektra. Všechny tyto oblasti jsou zaznamenané v níže uvedené tabulce. Na základě těchto podkladů vznikly dva grafy (graf č. 3 a graf č. 4). Při porovnávání grafů Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra vzniklých z údajů z června 2010 a po roce nácviku – červen 2011 VOKS jsem zjistila následující údaje:

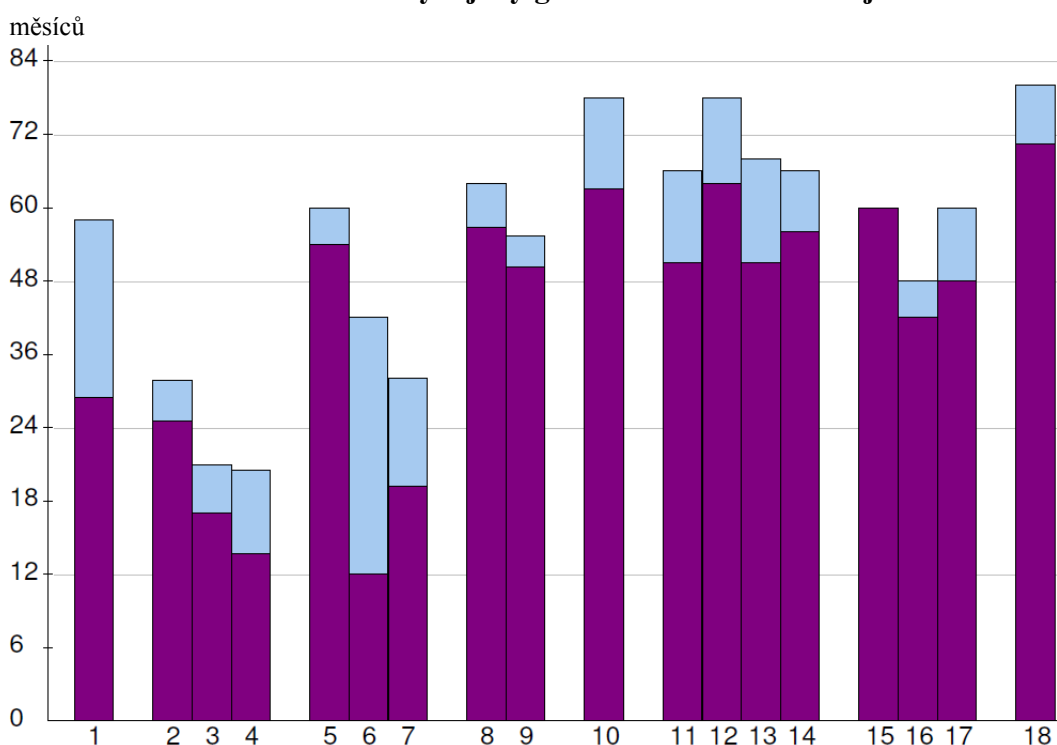
Matěj	červen 2010		červen 2011	
	Zvládnuté dovednosti	Naznačené dovednosti	Zvládnuté dovednosti	Naznačené dovednosti
	Vývojový věk v měsících			
Sociální vývoj	20	52	28	58
Komunikace receptivní řeč	18	26	24	30
Komunikace expresivní řeč - verbální	14	16	17	21
Komunikace expresivní řeč - neverbální	12	19	13	20
Imitace motorická	40	48	54	60
Imitace sociální	12	24	12	42
Imitace verbální	12	22	20	34
Jemná motorika	56	56	55	62
Hrubá motorika	46	50	50	54
Grafomotorika a kresba	52	60	62	78
Sebeobsluha stravování a stolování	50	64	50	66
Sebeobsluha oblékání	63	78	64	78
Sebeobsluha umývání	48	56	50	66
Sebeobsluha používání toalety	53	64	54	64
Vnímání zrakové	60	60	60	60
Vnímání sluchové	24	36	42	48
Vnímání taktilní	48	48	48	60
Abstraktně vizuální myšlení	62	76	70	78

Tab. č. 4 Specifické oblasti vývoje – hodnocení červen 2010 a červen 2011 – Matěj

Graf č. 3 Vývojový graf červen 2010 – Matěj



Graf č. 4 Vývojový graf červen 2011 – Matěj



1. Sociální vývoj, 2. KOMUNIKACE – receptivní řeč, 3. KOMUNIKACE – expresivní řeč – verb., 4. KOMUNIKACE – expres. řeč. – neverb., 5. IMITACE motorická, 6. IMITACE sociální, 7. IMITACE verbální, 8. Jemná motorika, 9. Hrubá motorika, 10. Grafomotorika a kresba, 11. SEBEOBSLUHA stravování, 12. SEBEOBSLUHA oblékání, 13. SEBEOBSLUHA umývání, 14. SEBEOBSLUHA používání WC, 15. VNÍMÁNÍ zrakové, 16. VNÍMÁNÍ sluchové, 17. VNÍMÁNÍ taktilní, 18. ABSTRAKTNĚ VIZUÁLNÍ MYŠLENÍ

Interpretace výsledků

Matějův vývojový profil je nerovnoměrný, avšak srovnáme-li oba grafy, docházíme k progresivním změnám v mnoha oblastech. Velký pokrok, a to o 18 měsíců, Matěj udělal v oblasti *sociální imitace*, tato schopnost je pro Matěje důležitá, protože používání určitých vzorců chování mu pomáhá při začlenění do kolektivu. Matěj tuto schopnost podporuje např. tím, že za podpory větného proužku z VOKS s větou „Prosím, pomoc.“, žádá o pomoc a spolupráci. S větným proužkem také manipuluje za účelem, když si chce s dospělým prohlížet knihu, v které pak komentuje oblíbené obrázky.

Se sociální imitací souvisí vzestup jeho *sociálního chování*, konkrétně o 6 měsíců. Matěj dokáže vědomě přijímat a odmítat požadavky s využitím komunikačních karet „ANO-NE“. Při použití karty „NE“ se zároveň objevuje funkční komunikace, kdy Matěj říká „ne, ne“. Což naznačuje progres ve vývoji verbální imitace a komunikace vůbec.

Ve *verbální komunikaci* zaznamenáváme posun o 5 měsíců. Díky vývoji ve verbální imitaci, o 12 měsíců, je Matěj schopný používat řeč jako nástroj ke komunikaci. Naučil se tak např. vítat děti i dospělé větou „Dobrý den.“, což také souvisí s vývojem v sociálním chování.

Z uvedených grafů dále vyplývá výrazný posun v oblasti *grafomotoriky*. Tento vývoj je silně podpořen motivací, jelikož Matěj rád kreslí vláčky z pohádky „Mašinka Tomáš“. Při kreslení využívá obrázky z VOKS pro výběr barevných pastelek. V případě, že je kresba lidské postavy vizuálně podpořena obrázky z VOKS, Matěj nakreslí postavu i s detaily (obličej, uši, prsty).

Za podpory procesuálních schémat a obrázků z VOKS je také zaznamenán posun v oblasti *sebeobsluhy – umývání* o 10 měsíců vývojově. Matěj si samostatně čistí zuby; pokud je upozorněn, očistí si nos, snaží se umýt si vlasy.

V oblasti *stravování* si Matěj upevnil schopnost říct si o žádané jídlo prostřednictvím obrázků a větného proužku.

Z hlediska *zrakové percepce* je vývoj podle EHP ukončen, ve *sluchové a taktilní percepci* nastal o 12 měsíců v obou oblastech.

Rozvoj *sluchového vnímání* je podpořen nácvikem rozeznávání různých zvuků a jejich následné přiřazení k odpovídajícímu obrázku z VOKS. Stejným způsobem probíhá i nácvik diskriminace zvuku hudebních nástrojů.

Hodnocení vlivu VOKS na výchovně vzdělávací proces

Po upozornění manipuluje se symboly na vizualizovaném denním režimu, s některými začíná manipulovat již samostatně (svačina, toaleta). Udrží pozornost při 2-3 jednoduchých pracovních úkolech za sebou, když je ubezpečen, že po skončení úlohy se vrátí ke svým oblíbeným činnostem. Ve výuce čtení začíná být také úspěšný prostřednictvím Globální metody. Zvládá slova vztahující se k často používaným předmětům (papír, dort, vlak, rohlík) a své jméno. Ze sloves užívá tištěná slova – staví, kreslí, píše, jí, stříhá, pít. Rozšiřuje si úspěšně slovní zásobu přiřazováním slov k obrázkům se slovy. Vyskládá první věty ze slov podle fotografie (Matěj stříhá papír. Matěj kreslí vlak.), další věty se učí skládat pomocí obrázků VOKS s přiřazováním slov. Při čtení a psaní používá velká hůlková písmena.

Dokáže opsat slova a adresu bydliště. Zvládne se podepsat jménem, příjmení opisuje. Preferuje pravou ruku, má správný úchop, ruka je uvolněná, písmo pečlivé v závislosti na počtu psaných slov. Při vybarvování obrázků má rád pestrost, je velmi pečlivý. Samostatně kreslí dopravní prostředky, postavy z pohádky „Mašinka Tomáš“, ze zvířat motýla a psa. Začal kreslit květinu.

V počtech ovládá číselnou řadu od 0-10. Sčítá s podporou korálek a obrázků z VOKS do 6, je však nutný dohled a dopomoc dospělého, odčítá do 5 pouze s podporou dospělého. Dopisuje číslice k prvkům od 1-7. Přiřazuje prvky, dokresluje do 7. Využívají se množstevní obrázky VOKS (málo - mnoho, větší - menší), číslice.

V pracovní výchově využívá větného proužku pro pracovní postup na obrázcích. Barvy přiřazuje k předmětům, obrázkům prostřednictvím kartiček z VOKS, podle verbálně slyšených pojmů nerozlišuje. Rozlišuje a zařazuje dopravní prostředky, dobře se orientuje v jednoduchých rozřazovacích plošných úlohách (sporty, zařízení jednotlivých místností v bytě, zvířata domácí a v ZOO, apod.), i když občas chybuje. Je nutný dohled dospělého, chyby hned opravovat.

V oblékání je celkem samostatný, potřebuje jen menší pomoc s úpravou oblečení, uzal ani klíčky neváže. Dohled je nutný i po použití toalety. Je zručný při manipulaci s drobnými předměty, rád kreslí vlaky, sestavuje vlaky ze stavebnice, vybarvuje. Nad jeho volnočasovými a relaxačními činnostmi je potřeba dohled dospělého, nerespektuje pokyny týkající se vlastnictví věcí, vytahuje věci ze skříněk a ze šuplíku, někdy vyhází všechny stavebnice na jednu velkou hromadu.

4.4 Závěry šetření

V průběhu ročního nácviku využívání Výměnného obrázkového komunikačního systému u sledovaných žáků s diagnózou dětský autismus došlo u obou žáků k rozvoji komunikačních dovedností. U Dominika došlo k rozvoji receptivní komunikace, z vývojové úrovně 37 měsíců dosáhl úrovně 43 měsíců. Z hlediska Edukačně-hodnotícího profilu udělal v rámci expresivní verbální komunikace největší pokrok Matěj, jehož schopnosti se v červnu 2010 pohybovaly na vývojové úrovni 16 měsíců, po roce potom na vývojové úrovni 21 měsíců. Rozvoj v oblasti expresivní komunikace se projevil užíváním asi 20 nových slov. Prostřednictvím VOKS oba žáci pochopili smysl a význam komunikace a vědomě tak dokážou ovlivnit své okolí. Tato skutečnost měla za následek snížení negativních projevů v chování a rozvoj v oblasti socializace. Především u Dominika došlo k zlepšení v chování, po upevnění užívání VOKS a díky dennímu režimu sestaveného z fotografií a obrázků z VOKS má možnost vidět, jaká činnost bude následovat a je tedy na novou situaci připraven.

Využívání komunikačního systému VOKS také vedlo k rozvoji dalších složek osobnosti. Na základě pozorování a analýzy Edukačně-hodnotícího profilu jsem zjistila, že Dominik dosáhl rozvoje v abstraktně vizuálním myšlení. Jeho vývoj vzrostl ze 79 měsíců na 84 měsíců. Nejmarkantnější progresivní změna, u které je prokazatelná přímá souvislost s používáním VOKS, je zaznamenána v oblasti sebeobsluhy, zejména v umývání, tam Dominik dosáhl rozvoje o 15 měsíců a nyní je na vývojové úrovni 67 měsíců. Matěj dosáhl nejvyšší úrovně v oblasti grafomotoriky, kde se posunul ve vývoji o 18 měsíců. V oblastech sluchové a taktilní percepce je jeho rozvoj 12 měsíců. Další oblast, jež nepochybně souvisí s používáním VOKS je sociální vývoj a sociální imitace, kde také Matěj dosáhl rozvoje. Sociální imitace byla na počátku června 2010 na vývojové úrovni 24 měsíců, po roce Matěj dosáhl hranici 42 měsíců, progres je tedy o 18 měsíců vývojově.

V sociálním vývoji dosáhl Matěj rozvoje o 6 měsíců a nyní je na vývojové úrovni 58 měsíců.

Díky metodě Výměnného obrázkového komunikačního systému, jež se řadí mezi komunikační systémy AAK, nám děti s autismem mohou dát najevo svá přání a potřeby. Komunikační systém VOKS také pomáhá snižovat nejistotu z neznámého a je významná pro odstranění nežádoucích projevů chování.

Závěr

Autismus je závažná porucha psychického vývoje, která zasahuje především tři oblasti osobnosti. Narušená je schopnost sociální interakce, složka představivosti a komunikace. A právě oblast komunikace, která je pro fungování ve společnosti velice důležitá, je mnohdy velmi silně narušena. Pro jedince s narušenou složkou komunikace jsou vytvořeny systémy alternativní a augmentativní komunikace, mezi které patří i metoda Výměnného obrázkového komunikačního systému. Tato metoda se opírá o vysoce motivující princip výměny obrázku za požadovanou věc. Komunikační systém VOKS umožňuje jedincům s autismem projevit svá přání a potřeby, mohou vyjádřit své preference, svoji libost či nelibost. Možnost dorozumět se s ostatními pomáhá eliminovat nežádoucí projevy chování z důvodu nepochopení situace. Lidé s autismem se díky VOKS stávají samostatnější a v komunikaci iniciativnější.

Mým cílem v teoretické části bylo především seznámit čtenáře s metodami AAK vhodné pro jedince s autismem s podrobnějším zaměřením na metodu Výměnného obrázkového komunikačního systému. V praktické části jsem si kladla za cíl na dvou kazuistikách žáků poukázat na vliv Výměnného obrázkového komunikačního systému na rozvoj v jednotlivých oblastech vývoje dětí s autismem po ročním používání tohoto komunikačního systému.

V rámci výzkumného šetření jsem v průběhu jednoho roku navštěvovala žáky základní školy speciální a sbírala poznatky o využívání komunikačního systému VOKS, které jsem následně zpracovala do dvou kazuistik. Své poznatky jsem aplikovala při hodnocení vlivu VOKS pomocí Edukačně hodnotícího profilu žáků s poruchami autistického spektra. Zaměřila jsem se na vliv v rámci specifických oblastí osobnosti dětí s autismem, a také jak ovlivňuje VOKS výchovně vzdělávací proces. Z výsledků je nutno podotknout, že u obou žáků došlo k rozvoji v komunikaci. U Dominika se vývoj projevil v receptivní složce, kde nastal rozvoj o 6 měsíců. U Matěje došlo díky rozvoji verbální imitace a expresivní složky řeči k velkému nárůstu asi 20 nových slov, které používá zcela funkčně. Jak vyplývá ze závěrů šetření a z hodnocení vlivu VOKS na výchovně vzdělávací proces, který uvádím v každé kazuistice, pokrok nenastal pouze v oblasti komunikace. K rozvoji dochází i v oblasti kognitivní, konkrétně ve složce abstraktně vizuálního

myšlení. Dále se využívání VOKS projevilo v oblastech percepce, grafomotoriky a sebeobsluhy.

Komunikační systém VOKS je tedy velkým přínosem pro jedince s autismem, nejenže je pro ně velkou motivací ke komunikaci, ale také se díky této metodě stávají samostatnější a mohou být v komunikaci spontánní a aktivní.

Na tomto místě bych ještě chtěla shrnout některé poznatky, které jsem v průběhu nácviku VOKS a díky mnoha interakcím s těmito dětmi zaznamenala.

Je žádoucí, aby rozšířila informační síť pojednávající o tomto systému, neboť tento komunikační systém je svou metodikou a strukturou velmi dobře využitelný i u dětí s jiným typem postižení, a proto by se s tímto systémem měli seznamovat nejen logopedi a speciální pedagogové, ale také rodiče a širší veřejnost, která má ve svém okolí blízkého člověka s narušenou komunikační schopností.

Při nácviku VOKS je nutné zajistit, aby výuka probíhala nejen ve škole, ale i v domácím prostředí a všichni zúčastnění spolu navzájem dobře spolupracovali. Předjdeme tomu, že budě dítě zmatené kvůli nejednotnosti komunikace v různých prostředích. Osvojení této metody samozřejmě závisí na individuálních možnostech každého jedince, ale v případě, že nácvik sjednotíme doma i ve škole, komunikace bude u žáka úspěšná a efektivní. Při nácviku VOKS ve škole bychom měli zařazovat tuto metodiku do každého předmětu, tento fakt je potvrzen výsledky v praktické části bakalářské práce, kdy hodnotím vliv VOKS na výchovně vzdělávací proces.

Výuka VOKS by měla začít co nejdříve je to možné a měla by probíhat v bezpečném a podnětném prostředí. Měly bychom dbát na individualitu každého žáka a při nácviku vycházet z jeho vývojové úrovně.

Nejdůležitější poznatek je však ten, že bychom měli dát dětem možnost, aby se mohly projevit dle svých možností a schopností a v co možná největší míře se tak zařadit do společnosti intaktní populace.

NÁZEV:

Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem

ANOTACE:

Bakalářská práce se zabývá tematikou alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem. Teoretická část je zaměřena charakteristiku autismu včetně uvedení triády postižení. Dále se popisuje vývoj komunikace osob s autismem a specifika komunikace. Třetí kapitola pojednává o alternativních a augmentativních komunikačních systémech využívaných u osob s autismem. V této kapitole je podrobně uvedena metodika Výměnného komunikačního systému VOKS. Praktická část sleduje vývoj žáků v jednotlivých oblastech osobnosti. V závěru práce je zhodnocen přínos tohoto systému u dětí s autismem.

KLÍČOVÁ SLOVA:

autismus, pervazivní vývojová porucha, poruchy autistického spektra, triáda postižení, alternativní a augmentativní komunikace, Výměnný obrázkový komunikační systém

TITLE:

Use of alternative and augmentative communication of children with childhood autism

ANNOTATION:

The bachelor thesis deals with the theme of alternative and augmentative communication of children with autism. The theoretical part is characteristic of autism including the triad of impairment. Also describes the development of communications of people with autism and specific communication. The third chapter concerns with alternative and augmentative communication systems used in people with autism. This chapter details the methodology of communication system the VOKS. The practical part follows the development of pupils in different areas of personality. In conclusion, the work is reviewed by the benefits of this system in children with autism.

KEY WORDS:

autism, pervasive developmental disorders, autistic spectrum disorders, triad of impairment, alternative and augmentative communication, The picture exchange communication system

Seznam použité literatury:

- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ J.: *Psychopedie*. Brno : Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.
- BONDY, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 129 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
- ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2.
- GILLBERG, Ch.; PEETERS, T. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty : výchova a vzdělávání dětí s autismem* . Vyd. 2. Praha : Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.
- HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.
- HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha : Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. 48 s. ISBN 80-210-3204-9.
- JELÍNKOVÁ, M.; NETUŠIL, R. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 101.
- JELÍNKOVÁ, M. *Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 972-80-7290-383-2.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 88 s. ISBN 80-86856-14-3.
- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha : Tech-Market, 1996. 45 s. ISBN 80-902134-1-3.
- LAUDOVÁ, L. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In: Škodová, E.; Jedlička, I. a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. s. 565-581. ISBN 978-80-7367-340-6.

- OPATŘILOVÁ, D. *Základní problematika autismu*. In: Pipeková J. (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. Vyd. 3. Brno : Paido, 2010. s. 317-342. ISBN 978-80-7315-198-0.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha : Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- ŠAROUNOVÁ, J. *Augmentativní a alternativní komunikace*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008. 70 s. ISBN 978-80-86856-52-0
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-736-091-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VOCILKA, M. *Autismus*. Praha : Tech-Market, 1996. 115 s. ISBN 80-902134-3-X

Internetové zdroje:

- BARON-COHEN, S. Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population stud. *The British Journal of Psychiatry* [online]. 2009, 194, [cit. 2011-05-02]. Dostupný z WWW: <<http://bjp.repsych.org/cgi/reprint/194/6/500>>.
- ČADILOVÁ, V.; THOROVÁ, K.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II*. [online]. Olomouc : Univerzita Palackého, 2011 [cit. 2011-4-23]. Dostupné z WWW: <http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/PAS_Kat_ver_diskuse.pdf>.
- *DSM-5* [online]. 2011 [cit. 2011-05-02]. Navrhované změny v DSM V. Dostupné z WWW: <<http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=97#>>.
- FIALOVÁ, L. Dětský autizmus v pohledu genetiky a vývojové neurobiologie. *Psychiatrie* [online]. 2007, roč. 11, č. 4, [cit. 2011-04-15]. Dostupný z WWW: <http://www.tigis.cz/images/stories/psychiatrie/2007/04/06_fialova_psych_4-07.pdf>.

- CHARMAN, T. Epidemiology and early identification of autism: research challenges and opportunities. In *Autism: Neural Basis and Treatment Possibilities* [online]. London : Novartis Foundation, 2003 [cit. 2011-05-02]. Dostupné z WWW: <<http://pdf.edocr.com/c191f2787dfff40736f29d6126b7f1ac466ab7b5.pdf#page=20>>. ISBN 047085099X.
- KLENEROVÁ, V.; HYNIE, S. Neurobiologie autismu. *Psychiatrie* [online]. 2008, roč. 12, suppl. 2, [cit. 2011-04-15]. Dostupný z WWW: <http://www.tigis.cz/images/stories/psychiatrie/2008/suppl_02/04_Klenerova_suppl.Psychiatrie_2_2008.pdf>.
- KOMÁREK, V. Autismus u dětí. *VOX PEDIATRIAE* [online]. 2004, roč. 4, č. 4, [cit. 2011-04-18]. Dostupný z WWW: <http://www.detskylekar.cz/cps/rde/xbcr/dlekar/2004_vox4.pdf>.
- MASOPUSTOVÁ, Z.; LACINOVÁ, L. Raná diagnostika dětského autizmu. *Pediatric pro praxi* [online]. 2006, 2006, 4, [cit. 2011-04-20]. Dostupný z WWW: <http://www.solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=353&magazine_id=4>.
- OŠLEJŠKOVÁ, H. Časné klinické projevy autismu v dětství a mládí jsou klíčem včasné diagnózy. *Pediatric pro praxi* [online]. 2008, roč. 9, č. 3, [cit. 2011-04-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2008/03/05.pdf>>.
- OŠLEJŠKOVÁ, H.; PEJČOCHOVÁ, J. Autizmy. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. 2010, 2010, 6, [cit. 2011-04-20]. Dostupný z WWW: <http://www.csnn.eu/pdf/nn_10_06_01.pdf>.
- Prevalence of Autism Spectrum Disorders : Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *Morbidity and Mortality Weekly Report* [online]. 2009, 58, SS-10, [cit. 2011-06-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss5810.pdf>>.
- THOROVÁ, K. *Portál o autismu* [online]. 2011 [cit. 2011-05-01]. Dětský autismus. Dostupné z WWW: <<http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>>.

Přednáška

- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. (přednáška) Praha : HTF UK, 30.03.2011

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Ukázka denního režimu

Příloha č. 2: Ukázka komunikační tabulky

Příloha č. 3: Ukázka komunikační tabulky

Příloha č. 4: Ukázka komunikační tabulky

Příloha č. 5: Ukázka komunikační tabulky

Příloha č. 6: Ukázka komunikační tabulky

Příloha č. 7: Formulace věty na větném proužku

Příloha č. 8: Spontánní kresba letadla (Dominik)

Příloha č. 9: Učitelka čte obsah větného proužku

Příloha č. 10: Dominik ukazuje znak pro „přítel/ přítelkyně“

Příloha č. 11: Znak pro vyjádření nůžek

Příloha č. 12: Matěj skládá větu s využitím obrázků z VOKS

Příloha č. 13: Matěj skládá větu s využitím obrázků z VOKS

Příloha č. 14: Struktura pracovního místa

Příloha č. 15: Návčik psaní jména

Příloha č. 16: Grafomotorické cvičení. Doplněné spontánní kresbou

Příloha č. 17: Návčik psaní

Příloha č. 18: Návčik psaní za opory obrázku