

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj komunikačních schopností u dětí s poruchou autistického spektra
Development of communication skills in children with autism spectrum
disorder

Veronika Wodere

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rozvoj komunikačních schopností u dětí s poruchou autistického spektra potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18.4.2021

Ráda bych zde poděkovala vedoucí práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, vstřícný přístup, podnětné připomínky a rady. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám, které se ochotně zúčastnily výzkumu v této složité době.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je speciálně pedagogického charakteru a zaměřuje se na logopedii. Zabývá se rozvojem komunikačních schopností u dětí s poruchami autistického (PAS). Cílem práce je seznámit s problematikou PAS, s komunikací obecně i v ohledu k osobám s PAS a s augmentativní a alternativní komunikací. Teoretická část je rozdělena do tří částí. První část definuje poruchy autistického spektra, zabývá se stručně příčinami vzniku, dělením a diagnostikou. Druhá část popisuje komunikaci jako takovou, vývoj řeči a narušenou komunikační schopnost. Třetí část se věnuje komunikaci u osob s poruchami autistického spektra, vývojem řeči a specifiky v komunikaci u těchto osob. Zmiňuje také možnosti, které nabízí augmentativní a alternativní komunikace. Výzkumné šetření se zaměřuje na to, jakým způsobem je rozvíjena komunikace u dětí s PAS v mateřské škole speciální, respektive ve speciální třídě určené výhradně pro děti s PAS. Cílem výzkumu je zjistit jak a jakými metodami je rozvíjena komunikace a jaký mají tyto metody vliv na pokrok v komunikaci u těchto dětí. Pro výzkum byla využita kvalitativní metoda sběru dat, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly provedeny s 5 učitelkami, byly zpracovány pomocí otevřeného kódování, získaná data byla interpretována pomocí techniky „vyložení karet“. Výsledky výzkumu ukazují, že komunikace je u každého dítěte rozvíjena pro něj nejvhodnějším způsobem, důraz je kladen na alespoň částečnou komunikaci a porozumění. Jsou využívány metody a komunikační systémy zaměřené na obrázky a výměnu i ty zaměřené na znaky a gesta. Pokrok dětí závisí nejen na vhodné metodě rozvoje a zvoleném komunikačním systému ale i na jiných faktorech jako je míra postižení nebo domácí práce dítěte s rodiči. Cílů bakalářské práce i výzkumných cílů bylo dosaženo.

KLÍČOVÁ SLOVA

Speciální pedagogika, poruchy autistického spektra, autismus, komunikace, mateřská škola speciální

ABSTRACT

The bachelors thesis is of a special pedagogical character focusing on speech therapy. It deals with the development of communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD). The thesis goal is to introduce ASD issue; communication in general and with regard to people with ASD and with augmentative and alternative communication. The theoretical part is divided into three parts. The first part defines autism spectrum disorders, deals briefly with the causes, division and diagnosis. The second part describes communication as such, speech development and impaired communication skills. The third part deals with communication of people with autism spectrum disorders, speech development and these people communication specifics. It also mentions the possibilities offered by augmentative and alternative communications. The research investigation focuses on how ASD children communication is developed in a special kindergarten, or in a special class intended exclusively for children with ASD. The research's aim is to find out how and by what methods communication is developed and how these methods influence the progress in these children's communication. A qualitative data collection method was used for the research, specifically a semi-structured interview. Interviews were conducted with five teachers, processed using open coding, the obtained data were interpreted by the "card unloading" technique. The research's results shows that communication is developed in the most suitable way for each child, the emphasis is on at least partial communication and understanding. Methods and communication systems focused on pictures and exchange as well as those focused on symbols and gestures are used. The children's progress depends not only on the appropriate development method and the chosen communication system, but also on other factors such as the disability degree or the child's home work with the parents. The bachelor thesis and research goals were achieved.

KEY WORDS

Special education, autism spectrum disorder, autism, communication, special nursery school

Obsah

Úvod	7
1 Poruchy autistického spektra (PAS)	9
1.1 Definice poruch autistického spektra	9
1.2 Etiologie PAS – příčiny vzniku	10
1.3 Dělení poruch autistického spektra	11
1.4 Diagnostika	16
2 Komunikace	18
2.1 Ontogenetický vývoj řeči u intaktních dětí	18
2.1.1 Předřečové stádium vývoje řeči	19
2.1.2 Vlastní vývoj řeči	20
2.2 Narušená komunikační schopnost	20
2.3 Klasifikace narušené komunikační schopnosti	22
3 Komunikace u osob s PAS	27
3.1 Vývoj řeči a komunikace u dětí s PAS	27
3.2 Specifika v komunikaci u osob s PAS	28
3.2.1 Potíže v neverbální komunikaci	29
3.2.2 Potíže ve verbální komunikaci	30
3.3 Augmentativní a alternativní komunikace (AAK)	30
3.3.1 Metody a systémy	31
3.3.2 PECS – výměnný komunikační obrázkový systém	34
4 Výzkumná část	36
4.1 Cíl výzkumu, metodologie	36
4.2 Výzkumný vzorek	38
4.3 Vlastní šetření	39

4.3.1	Interpretace dat	40
4.4	Závěry šetření	57
4.5	Doporučení pro pedagogickou praxi.....	60
	Závěr.....	62
	Seznam použitých informačních zdrojů	63
	Seznam příloh.....	65

Úvod

Téma, kterému se věnuje tato bakalářská práce je rozvoj komunikačních schopností u dětí s poruchami autistického spektra (PAS). Práce se zaměřuje na představení poruch autistického spektra, které můžeme definovat jako pervazivní neboli všepromikající poruchy, ovlivňující celou osobnost jedince. Tyto děti mívají často problémy v komunikaci, zvláště pokud jsou příznaky poruch autistického spektra závažnější nebo je u těchto dětí další přidružené postižení. Pokud dítě není schopno komunikovat, nedokáže ani vyjádřit svoje potřeby. Děti často neví, že je možné, aby okolí sdělily, jaké jsou jejich aktuální potřeby. Tento problém řeší jednak brekem, křikem nebo záchvaty vzteku a rodiče nebo učitelé musí pouze hádat, proč dítě pláče anebo se dítě pokusí danou potřebu uspokojit samo, bez pomoci druhé osoby. Pro děti je ale do budoucna výhodné, aby uměly alespoň nějak komunikovat, protože jim to velmi usnadní jejich život. Komunikace nemusí probíhat pouze slovně, pro dorozumívání mnohdy stačí základní komunikace jako je oční kontakt, ukazování, nebo odpovídání na otázku ano/ ne. Pro tyto děti může být také jednou z možností augmentativní nebo alternativní komunikace, která je zaměřena na osoby, které nedokáží komunikovat běžným způsobem. Dorozumívání za pomoci augmentativní a alternativní komunikace může být stejně plnohodnotné jako mluvená řeč, které ale děti a obecně i osoby s poruchami autistického spektra často nedosáhnou, nebo se u nich objevuje pouze v nefunkční formě, kdy osoba pouze opakuje slyšené, ale tato řeč nemá žádný komunikační význam.

Cílem teoretické části práce je představit problematiku poruch autistického spektra, nastínit jaké mohou být příčiny jejich vzniku, představit možnosti dělení PAS a projevy jednotlivých diagnóz, okrajově ukázat možnosti diagnostiky PAS. V oblasti komunikace zmínit vývoj řeči u běžných dětí a narušenou komunikační schopnost včetně její klasifikace. Nakonec popsat vývoj řeči u dětí s PAS a specifika v jejich komunikaci, spolu s možnostmi augmentativní a alternativní komunikace, která přispívá ke snazšímu dorozumívání se osob s PAS a jejich okolím.

Cílem praktické části je zjistit, jak je u dětí s PAS rozvíjena komunikace v mateřské škole speciální, respektive ve speciální třídě, která je určena výhradně těmto dětem. Dále jaké metody jsou využívány pro rozvoj komunikace a jaký mají tyto metody vliv na pokrok u těchto dětí. Do speciálních tříd určených pro děti s PAS dochází převážně děti

s kombinovaným postižením nebo se silnými autistickými projevy. Děti bez přidruženého postižení a s mírnějšími projevy nebo například děti s Aspergerovým syndromem do těchto tříd nebývají obvykle zařazovány. Děti, které nastupují a dochází do těchto tříd potřebují speciální přístup při rozvoji komunikace, děti často neumí komunikovat a cesta k nastavení komunikace bývá zdlouhavá a náročná.

1 Poruchy autistického spektra (PAS)

1.1 Definice poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra spadají do skupiny pervazivních vývojových poruch. Pervazivní, neboli všepronikající poruchy ovlivňují celou osobnost jedince, vývoj je silně narušen ve více směrech. Poruchy autistického spektra ovlivňují mentální vývoj a jedinci s PAS se proto vyznačují velmi neobvyklým chováním a jednáním (Mazánková, 2016; Thorová, 2016), které se v různé míře liší od chování většinové společnosti, a tím se stává nápadným. Podle Bazalové (2017) poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám vývoje u dětí. Projevují se v raném období života dítěte, na konkrétním typu PAS pak závisí přesnější časové rozmezí, ve kterém se začne manifestovat (Thorová, 2016).

Dnes již zastaralý pojem autismus nahrazujeme termínem poruchy autistického spektra. Toto označení se snaží vystihnout a pojmenovat velké spektrum symptomů, abnormalit v chování a dalších oblastí, které jsou postiženy, např. kognitivní, neurobehaviorální nebo emoční (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017; Šporclová, 2018). Dle Thorové (2016) poruchy autistického spektra způsobují u dětí například neschopnost vyhodnocovat informace tak, jako jsou toho schopny intaktní děti, které jsou na stejné mentální úrovni.

Pro poruchy autistického spektra jsou charakteristické tři oblasti, označené jako triáda autistických symptomů. Patří sem problémy v komunikaci, špatné navazování mezilidských vztahů a problémy v chápání okolního světa. Dále se mezi projevy objevují například stereotypní pohyby, nepřiměřené reakce na podněty či pravidelné dodržování rituálů (Vágnerová, 2004 in Slowík, 2016; Thorová, 2016). Jelikož každý jedinec s poruchou autistického spektra má jinou intenzitu a formu poruchy a odlišné projevy, které se navíc mohou s narůstajícím věkem měnit, tvoří tyto lidé dohromady opravdu různorodou skupinu. V této skupině se vyskytují osoby s mírnými projevy a minimální potřebou pomoci druhých a zároveň zde nalezneme i osoby, jejichž projevy jsou velmi závažné a samostatný život je pro ně nemožný (Šporclová, 2018). Bazalová (2017) uvádí, že intelekt se může u osob s PAS pohybovat od nadprůměrného až k hluboké mentální retardaci. Důležitým faktorem je také stupeň adaptability daného dítěte.

V roce 1943 byl Leo Kannerem, rakousko-americkým dětským psychiatrem, poprvé pojmenován autismus. Kanner se přikláněl k názoru, že za vznik autismu odpovídá chladný přístup matek ke svým dětem. Později však přišel s názorem, že autismus má biologický základ a děti se s autismem již rodí. U části společnosti bohužel dosud přetrvává názor, že výchova má vliv na rozvoj autismu u dítěte, pravděpodobně k tomu přispívá doposud neobjasněná příčina vzniku autismu (Šporclová, 2018).

V posledních letech se hovoří o tzv. epidemii autismu, a to kvůli stále rostoucímu počtu dětí, u kterých jsou diagnostikovány poruchy autistického spektra. Pokud ale nevíme, co způsobuje vznik poruch autistického spektra, nemůžeme ani vědět, proč se dnes vyskytují v takovém množství. Lidé se obávají, že autismus způsobují vlivy prostředí, jako je např. očkování nebo znečištění životního prostředí. Nárůst počtu osob s poruchou autistického spektra však může být jen následkem lepší a přesnější diagnostiky. Tím pádem se v dnešní době nezvyšuje počet osob s PAS, pouze je více těchto osob (správně) diagnostikováno (Thorová, 2016; Bazalová, 2017).

1.2 Etiologie PAS – příčiny vzniku

Od prvního popsání autismu v roce 1943 se vyskytlo mnoho různých názorů, jak poruchy autistického spektra vznikají. Proběhlo velké množství studií, které měly často protichůdné závěry. A i v dnešní době není názor laické a odborné veřejnosti stejný. I dnes se objevují rodiče, kteří svádí vznik autismu u dítěte na jeho matku. Od sedmdesátých let víme, že poruchy autistického spektra jsou vrozené poruchy. Postupně bylo zjištěno, že různé anomálie se objevují na téměř všech chromozomech. Nelze tedy určit konkrétní příčinu ani jeden konkrétní gen, který autismus způsobuje (Šporclová, 2018). Bylo nalezeno několik set genů, které pravděpodobně mají na svědomí vznik autismu, v budoucnu by mohlo být nalezeno takovýchto genů až tisíc (Thorová, 2016). Ať už mluvíme o dědičném přenosu nebo o nově vzniklé mutaci, v 90 % případů vzniku PAS se jedná o mutace na větším počtu genů, pouze v 10 % případů může za vznik poruch autistického spektra mutace jen jednoho genu. Dnes je známo, že poruchy autistického spektra jsou vrozená neurovývojová postižení, jejichž podstata je neurobiologická (Bazalová, 2017; Šporclová, 2018).

Při zjišťování rodinné anamnézy u osob s PAS se často zjistí, že se v širší rodině vyskytují osoby, které sice nemají oficiálně PAS diagnostikovanou, ale vyznačují se určitým zvláštním

chováním, charakteristickým právě pro poruchy autistického spektra (Šporclová, 2018). Dědičnost těchto poruch je významně vysoká zejména u přímých příbuzných (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Další možnou příčinou vzniku autismu jsou vlivy prostředí, které mohou do jisté míry poškodit genetickou informaci. Vyšší riziko vzniku poruch autistického spektra se může objevit, například pokud žena v těhotenství prožívala velký stres, prodělala infekční onemocnění, užívala různé léky nebo dítě porodila předčasně. Rizikový pro vznik autismu může být i věk rodičů, hlavně otce (Kong, 2012 in Thorová, 2016; Thorová, 2016).

Podle Thorové (2016) jsou příčiny vzniku PAS komplexní a multifaktoriální, což vysvětluje odlišnosti v symptomech PAS i jejich různou intenzitu. Výsledky výzkumů a studií, zaměřujících se na etiologii autismu, jsou velmi sporné, vyplývá to z toho, že příčiny vzniku poruch autistického spektra jsou velmi různorodé.

1.3 Dělení poruch autistického spektra

Dělení dle funkčnosti

Thorová (2016) uvádí, že u osob s PAS je vždy narušena schopnost přizpůsobit se změnám a fungovat v běžném sociálním prostředí. U každého jedince je tato schopnost narušena různě silně. Rozlišujeme tři úrovně adaptability neboli funkčnosti dítěte – vysokou, střední a nízkou.

Lidé s **nízkofunkčním autismem** bývají těžce nebo hluboce mentálně postiženi. Schopnost navazovat sociální vztahy je malá, chování bývá velmi problémové. Řeči nerozumí, vlastní řeč se objevuje v podobě echolálie – opakování slyšeného, řeč tedy není funkční. U osob se **středně funkčním autismem** se objevuje lehká nebo středně těžká mentální retardace. Schopnost navazovat sociální vztahy je snižena. Běžným pokynům rozumí, ve vlastní řeči se objevují zvláštnosti, komunikace je částečně funkční. Osoby s **vysokofunkčním autismem** mívají intelekt v pásmu průměru až nadprůměru. Mají zájem o sociální kontakt, komunikace je funkční, avšak ulpívají na oblíbených tématech a verbálních rituálech. (Thorová, 2016, Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Dělení dle sociálního chování

„V 70. letech minulého století Lorna Wing definovala základní tři typy sociální interakce u osob s poruchou autistického spektra, konkrétně typ *osamělý*, typ *pasivní* a typ *aktivní*. O dvacet let později přidala ještě typ *čtvrtý – formální*.“ (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 34). K těmto čtyřem typům přidává Thorová (2016) navíc pátý typ *smíšený-zvláštní*.

Typ **osamělý** se vyznačuje nezájmem o sociální kontakt a komunikaci a odtažitostí. Typ **pasivní** neprojevuje své potřeby a není spontánní. U dětí s **aktivním-zvláštním** typem pozorujeme přílišnou spontánnost, časté dotazování a nepřiměřené sociální chování. Děti s **formálním** typem mívají vyšší intelekt, jejich vyjadřování je na dobré úrovni, ale přehnaně formální, znalosti a zájmy jsou encyklopedické. Typ **smíšený-zvláštní** je kombinací výše zmíněných typů, sociální chování i kvalita kontaktu je nesourodá (Paspoin [online]). Dle Thorové (2016) se u typu sociálního chování *smíšený-zvláštní* setkáváme s kombinací a prolnutím ostatních typů sociálního chování. Záleží na osobnosti dítěte, ale i na společnosti – v rodině se může projevat jinak než v kolektivu vrstevníků. Zároveň dítě může zvládat sociální situace, které zná nebo se jedná o oblast jeho zájmů.

Jen část osob s poruchami autistického spektra vykazuje typické chování pro konkrétní typ. Jedinec může zároveň spadat pod dva i více typů. Typ sociálního chování se většinou ustálí až v dospělosti (Thorová, 2016).

Dělení dle diagnóz – medicínské dělení

Bazalová (2017) uvádí další možné dělení, kterým je dělení dle konkrétních diagnóz, které jsou popsány v MKN-10 Mezinárodní klasifikaci nemocí, kterou vydala světová zdravotnická organizace WHO, a která je využívána v České republice. Každá diagnóza má podle této klasifikace svůj kód, pro pervazivní vývojové poruchy je určen kód F84.0 - F84.9. V zemích, ve kterých je využíván diagnostický a statistický manuál DSM-5, je klasifikace mnohem jednodušší, existuje zde pouze jedna kategorie – porucha autistického spektra.

Dětský autismus (F 48.0)

Tento typ PAS bývá označován za klasický autismus nebo také za jádro poruch autistického spektra. Narušení se u dětí projevuje již před třetím rokem života, obvykle mezi 12. až 18. měsícem. Pro diagnostikování dětského autismu je potřeba, aby se deficity objevovaly ve

všech oblastech diagnostické triády (sociální interakce a vztahy, komunikace a chápání okolního světa). Kromě již zmíněné triády se u dětí s dětským autismem objevují i narušení v jiných oblastech, tato narušení vedou ke zvláštnímu, abnormálnímu chování a nepřiměřeným reakcím na běžné zvuky a další podněty. S přibývajícím věkem se mohou projevy deficitů měnit. Velmi často se s dětským autismem pojí mentální retardace různé intenzity. Při diagnostice dětského autismu se nepřihlíží k tomu, jestli jsou u dítěte přítomny či nepřítomny další přidružené poruchy či nemoci. Dětský autismus je možné diagnostikovat v jakémkoliv věku (Hrdlička, Komárek a kol., 2014; Thorová, 2016; Bazalová, 2011 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Dle Hrdličky (2014) se projevy dětského autismu mohou objevovat dvěma způsoby, a to buď postupně od začátku vývoje dítěte nebo se může objevit tzv. autistická regrese – dítě se do určité doby vyvíjí normálně, popřípadě se u něj mohou vyskytovat náznaky autismu, následně dítě náhle začne ztrácet nabyté schopnosti a dovednosti nejčastěji v oblasti komunikace, ale i v dalších oblastech.

Děti s dětským autismem často lpí na neměnnosti prostředí a na nefunkčních rituálech, i malá změna v domácnosti nebo v denním programu může zapříčinit výbuchy vzteku. Naopak práh bolesti mívají zvýšený a v důsledku toho se mohou dostávat do nebezpečných situací nebo se mohou sebepoškozovat. Stereotypními a opakujícími se pohyby uvolňují napětí, hýbou tělem, rukama nebo prsty (Hrdlička, Komárek a kol., 2014).

Dle Hrdličky (2014) i přes to, že dětský autismus má velmi různorodé projevy symptomů, je ze všech pervazivních vývojových poruch nejlépe prostudován.

Atypický autismus (F 84.1)

Pokud dítě nespĺňuje všechna kritéria pro diagnostikování dětského autismu, přichází na řadu atypický autismus. Nenaplnění kritérií dětského autismu může vypadat takto: první příznaky autismu se objevily až po třetím roce života, narušení se objevuje ve všech oblastech diagnostické triády, avšak symptomy nejsou tak závažné jako u dětského autismu, nejsou narušeny všechny tři oblasti triády nebo se určité typické autistické projevy objevují u dítěte s těžkým nebo hlubokým mentálním postižením (Hrdlička, Komárek a kol., 2014;

Thorová, 2016). „Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od dětského autismu.“ (Thorová, 2016, s.187).

Aspergerův syndrom (F 84.5)

Najít hranici mezi Aspergerovým syndromem a normou je takřka nemožné. Je těžké odlišit sociální neobratnost nebo zvláštní zájmy od Aspergerova syndromu. Můžeme najít velké rozdíly v projevech mezi osobami s Aspergerovým syndromem, někteří bez větších problémů projdou vzdělávacím systémem, najdou si vhodnou práci, partnera a mohou žít „normální“ život. Jiní nezvládnou ani s podporou asistenta běžnou školu, po dokončení speciální školy mají problém najít nebo si udržet zaměstnání. Osoby s Aspergerovým syndromem mají intelekt v rozmezí normy, u těch, kteří mají IQ nižší než 70 by neměl být diagnostikován Aspergerův syndrom (Thorová, 2016; Strunecká, 2016; Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

U dětí s Aspergerovým syndromem by se nemělo vyskytovat opoždění vývoje řeči před 3. rokem života, tak jako je tomu dětského autismu. Opožděný vývoj řeči se u dětí s Aspergerovým syndromem vyskytovat může, ale také nemusí, do pěti let by měla být řeč už v pořádku. Tyto děti mívají bohatou slovní zásobu a správnou výslovnost, jejich řeč je formálně správná, ale i přes to je nápadná, strojová a působí nepřírozně. Děti se učí různé texty nazpaměť nebo opakují výrazy, které slyšely u dospělých. Z rozhovorů se často stávají monology dítěte s Aspergerovým syndromem, které vede na jeho oblíbená témata (Klin et al, 2000 in Hrdlička, Komárek a kol., 2014; Thorová, 2016; Strunecká, 2016).

Thorová (2016) uvádí, že děti s Aspergerovým syndromem dodržují různé rituály, vykonávání některých rituálů vyžadují i po ostatních. Neumějí ovládat své chování – výbuchy vzteku, náladovost, ani vyjadřovat emoce – přítomnost psychických problémů se často projeví až zhoršením chování, zdravotního stavu nebo sebevražednými sklony. Zájmy dětí s Aspergerovým syndromem bývají tam, kde lze najít nějaký řád nebo systém – doprava, vesmír, encyklopedie, čísla atd. Dle Hrdličky (2014) úzké téma, o které se zajímají, mívají dopodrobna prostudované, jejich vrstevníci mají mnohem širší spektrum oblastí, o které se zajímají, své zájmy tedy nemohou společně sdílet, čímž se stávají osoby s Aspergerovým syndromem odloučenější a osamělejší.

Rettův syndrom (F 84.2)

Tato závažná vývojová porucha mozku se vyskytuje pouze u dívek, postižení u chlapců s Rettovým syndromem je pro svou závažnost neslučitelné s životem. Jako u jediné z pervazivních vývojových poruch je známý gen, který je původcem tohoto syndromu. Tento gen se nachází na dlouhém raménku chromozomu X (Strunecká, 2016; Thorová, 2016; Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, Hrdlička, 2014).

Vývoj od narození do zhruba 6. až 24. měsíce bývá nenarušen, popřípadě mírně opožděný, následně se objevuje regres již nabytých schopností. Dívky ztrácí manuální i verbální dovednosti, mizí oční kontakt, špatně se soustředí, a také se u nich objevuje skolióza neboli zakřivení páteře. U dívek s Rettovým syndromem se často objevují epileptické záchvaty, které se mohou postupem času zmírňovat nebo úplně vymizet, apraxie projevující se neschopností vykonávat volní pohyby, jejich chůze je strnulá, objevují se také stereotypní pohyby – mnutí rukou nebo vkládání rukou do úst (Thorová, 2016; Strunecká, 2016).

Jiná dětská dezintegrační porucha (F 84.3)

Pro tuto poruchu je typický prokazatelně normální vývoj dítěte do druhého až desátého roku věku. Nejčastěji se dětská dezintegrační porucha projevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Z neznámé příčiny dítě začne ztrácet již nabyté sociální, komunikační a další schopnosti, dochází k tzv. autistickému regresu, přidává se těžké mentální postižení, problémy se spánkem, výbuchy vzteku, agresivita, nekoordinované pohyby, abnormální reakce na běžné podněty, u dítěte se objevuje chování typické pro autismus. Podle Krejčířové (2003, in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017) se stav dítěte může zhoršit náhle nebo může být regres postupný a trvat delší časové období. Po regresu se mohou schopnosti zlepšovat, není to ale pravidlem, a i pokud ke zlepšení dojde, dítě se nikdy nevrátí do takového stavu, jaký u něj byl před začátkem regresu (Thorová, 2016).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)

Dle Hrdličky (2014) pod touto diagnózou nalezneme osoby, u kterých se objevuje kombinace mentálního postižení s IQ nižším než 50, hyperaktivitou a stereotypními pohyby, k těmto projevům se může přidružit i sebepoškození. V adolescenci se většinou

z hyperaktivního dítěte stává dítě hypoaktivní. Sociální narušení, které je typické pro autismus, se zde neobjevuje.

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84.8) a Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F 84.9)

Tyto diagnózy nejsou velmi využívány, přispívají tomu nepřesně definovaná kritéria pro diagnostikování. Do těchto kategorií spadají děti, jejichž problémy postihují triádu autistických symptomů, míra postižení je však menší, než aby těmto dětem mohl být diagnostikován dětský nebo atypický autismus (Bazalová, 2011 in 2003 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017; Thorová, 2016).

1.4 Diagnostika

„Vyšetření většiny dětí s poruchami autistického spektra je obtížnější než diagnostický proces u dětí stejně starých, ale s jiným typem postižení.“ (Hrdlička, Komárek a kol., 2014, s. 71). Dnes neexistuje žádné objektivní vyšetření, které by bylo schopné prokázat nebo vyloučit výskyt poruch autistického spektra u daného jedince. V diagnostice je tedy potřeba klinická zkušenost, tu však mohou získat jen lidé, kteří pracují na specializovaných pracovištích, které denně řeší diagnostiku PAS. Například specializovaných dětských psychiatrů je v ČR nedostatek a na odborné vyšetření jsou dlouhé čekací doby. Proto je potřeba, aby široké spektrum odborníků (pediatři, psychologové, učitelé, logopedi a další) dokázalo vyslovit alespoň podezření na výskyt PAS. Jsou pro ně vhodné screeningové dotazníky, ale úspěšnost není stoprocentní, mírnější formy PAS mohou vyhodnotit jako falešně negativní nebo jiné poruchy vyhodnotit jako falešně pozitivní, práce s nimi je však jednoduchá a využitelnost je tedy vysoká. Další možností jsou posuzovací škály a polostrukturované dotazníky, jsou ovšem vhodné spíše pro odborníky s určitou zkušeností s PAS a je k jejich používání potřeba absolvovat trénink. Další diagnostickou metodou je kvalitativní pozorování, založené na dobré znalosti projevů PAS v určitém vývojovém období dítěte (Šporclová, 2018; Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017; Thorová, 2016; Stunecká, 2016).

Thorová (2016) popisuje ideální diagnostický model, který má tři části. **Fáze podezření** – pokud je vývoj dítěte znepokojivý, rodiče se obracejí na pediatra. Pediatr za pomoci

screeningového testu, typických projevů poruch autistického spektra pro daný věk a podle diagnostických kritérií vysloví podezření na přítomnost PAS. Pokud si není zcela jist nepřítomností PAS u dítěte, odešle rodiče na specializované pracoviště. **Fáze diagnostická** – pro diagnostikování PAS je potřeba mít dostatečné znalosti ve vývojové psychologii, psychopatologii a mít zároveň klinickou zkušenost. Z důvodu složitosti diferenciální diagnostiky je v tomto bodě opravdu výhodná týmová spolupráce. Dětský psycholog nebo psychiatr s dalšími profesemi. Rodiče prochází genetickými, neurologickými a dalšími vyšetřeními. **Fáze postdiagnostická** – v této fázi rodiče rozumí problematice PAS, čtou literaturu týkající se diagnózy jejich dítěte, setkávají se s jinými roddinami s dětmi s PAS. Snaží se najít možnosti následné péče a v případě pochybností nebo nespokojenosti s výsledkem diagnostiky mohou kontaktovat jiné pracoviště a žádat o kontrolní vyšetření.

Diagnostika PAS může být výrazně ovlivněna přidruženým onemocněním nebo postižením. U osob s poruchami autistického spektra se vyskytují poruchy a nemoci stejně jako u intaktní populace. Aby mohl být zvolen vhodný přístup a terapie, je nezbytné diagnostikovat autismus zvlášť, což může být vzhledem k možnosti překrývání se příznaků PAS a jiných poruch nebo nemocí velmi obtížné. Ovlivnění výsledků může také vycházet ze změny prostředí a stresu dítěte, který způsobí u dítěte nestandardní chování a tím pádem může být výsledek vyšetření zkreslen. Pro správné vyhodnocení stavu je potřeba znát chování dítěte v různých prostředích a situacích. (Thorová, 2016; Šporclová, 2018).

Pro diagnostiku je velmi důležitá spolupráce s rodiči, dle Hrdličky (2014) je při vyšetření u odborníka potřeba pro rodiče zajistit příjemnou a důvěrnou atmosféru, ve které se nebudou bát zeptat na cokoliv, čemu nerozumí. Zároveň by rodiče měli být ochotni předat odborníkovi informace o chování dítěte v domácím prostředí a případné rozdíly v chování, které pozorují.

2 Komunikace

Škodová, Jedlička a kol. (2007) míní, že lidé komunikují celý svůj život – od prenatálního období až do smrti. Komunikujeme i v případě, že nevíme, že komunikujeme nebo pokud si myslíme, že nekomunikujeme, a dokonce i ve chvíli, kdy komunikovat nechceme – lidé totiž komunikují tím, že existují, komunikují svou vlastní podstatou, tím, že jsme, vysíláme o sobě do okolí signály a tedy komunikujeme.

Dle Klenkové (2006) bychom mohli komunikaci obecně vymežit jako složitý proces výměny informací, který je tvořen čtyřmi prvky – **komunikátor**, ten, který něco sděluje, **komunikant** je příjemcem sdělovaného, **komuniké** neboli sdělovaná informace a v poslední řadě **komunikační kanál**, komunikační kód nezbytný pro úspěšnou výměnu informací. Komunikace je nezbytně nutná pro existenci a vývoj každé společnosti.

Komunikaci můžeme dělit na verbální a neverbální. **Verbální komunikace** zahrnuje jazyk, mluvenou a psanou řeč. Naopak **neverbální komunikace** slov nevyužívá, avšak její výpovědní hodnota a srozumitelnost jsou vysoké. Neverbální komunikace doprovází komunikaci verbální nebo se vyskytuje samostatně a zahrnuje například mimiku (výraz tváře), gestiku (pohyby rukou), haptiku (doteky), držení těla nebo oční kontakt – toto bychom označili jako nonvokální fonémy, jako vokální fonémy můžeme označit kvalitu hlasu, plynulost řeči nebo trvání řeči (Klenková, 2006; Šporclová, 2018).

Schopnost využívat verbální a neverbální komunikaci nazýváme **řeč**. Jedná se o výhradně lidskou schopnost, vědomě využíváme jazyk k předání informací, myšlenek, pocitů. Řeč můžeme dělit na vnější (mluva), která je realizována mluvidly, a vnitřní (četba, psaní) neboli chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek. **Jazyk** můžeme definovat jako komunikační, sdělovací prostředek znakové podstaty nebo jako vlastnost určité skupiny lidí sdělovat si informace předem určeným kódem. Jazykem jsme schopni vyjádřit vše od vědění po vnitřní prožitky. Jazyk je společenský jev a proces na rozdíl od řeči, která je individuální, ale zároveň společensky podmíněna (Klenková, 2006; Slowík, 2016; Bytešnicková, 2007).

2.1 Ontogenetický vývoj řeči u intaktních dětí

Klenková (2006) uvádí, že u každého jedince probíhá vývoj řeči současně s vývojem dalších oblastí jako je motorika, myšlení, vnímání a socializace, vývoj řeči je těmito procesy

ovlivňován. Abychom mohli rozvíjet komunikační schopnosti u dětí, které mají ve vývoji řeči nějaké obtíže, je nezbytně nutné znát vývoj řeči u dětí zdravých.

Řeč se vyvíjí v rámci čtyř jazykových rovin. Rovina **foneticko-fonologická** zahrnuje zvukovou stránku řeči a výslovnost, **lexikálně-sémantická** rovina se týká slovní zásoby, porozumění významu jednotlivých slov, obsahová stránka řeči, rovina **morfologicko-syntaktická** se zabývá gramatikou, používáním slovních druhů a tvorbou vět, **pragmatická** rovina se věnuje praktickému použití řeči ke komunikaci v určitém sociálním kontextu (Slowík, 2016; Felcmanová a kol., 2019).

Vývoj řeči probíhá v různě dlouhých stádiích, žádné stádium vývoje řeči nemůže být přeskočeno, ve vývoji ale může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace (Bytešníková, 2012). Vývoj řeči můžeme hrubě rozdělit na dvě stádia, **předřečové** (přípravné či preverální) období probíhající přibližně do prvního roku věku dítěte a na **vlastní vývoj řeči**, nastupující okolo prvního roku věku (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012).

2.1.1 Předřečové stádium vývoje řeči

Dítě si předřečovými projevy připravuje artikulační ústrojí k produkci skutečné řeči (Klenková, 2006). Jako první přichází **období novorozeneckého křiku**. Dítě křikem reaguje na nové prostředí nebo na pocit hladu, který v prenatálním období nepocíťovalo a vyjadřuje tím svou nelibost (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Klenková (2006) dodává, že první křik je pouze reflexem a nemá žádný signální význam, avšak zhruba od 6. týdne života dítěte získává křik určité citové zabarvení a dítě začíná vyjadřovat nespokojenost (Klenková, 2006). Kolem 8. – 10. týdne života se objevuje houkání nebo **broukání**, které se prolíná a postupně přechází ve žvatláni. Jako první se objevuje **pudové žvatláni**, dítě si hraje s mluvidly. Sací a polykací pohyby kombinuje s hlasem a začíná vydávat zvuky, které se díky náhodnému postavení mluvidel mohou podobat některým hláskám, slabikám i slovům (Bytešníková, 2012; Škodová, Jedlička a kol., 2007). Kolem 6. – 8. měsíce života začíná dítě přecházet k **napodobivému žvatláni**. Zvuky, které dítě produkuje, jsou napodobením hlásek, které slyší ve svém okolí. Dítě při nápodobě zapojuje nejen sluch, ale také zrak, všímá si u ostatních osob pohybů mluvidel a napodobuje hlásky svého rodného jazyka. Napodobivé žvatláni je proto rozdílné u dětí v rodinách s jiným rodným jazykem. Dítě také

napodobuje melodii, výšku hlasu, sílu i rytmus řeči neboli modulační faktory řeči a jimi vyjadřuje své pocity a přání (Klenková, 2006). Poslední fází předřečového stádia je období **rozumění**, které se objevuje kolem 10. měsíce života. Nelze mluvit o rozumění v pravém slova smyslu, dítě totiž nerozumí obsahu slov. Pouze, převážně motoricky, reaguje na známá slova a slovní spojení. Slyšené se pak snaží spojit s určitou situací, která se opakuje a kterou zná (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012), dítě například na výzvu „Udělej pápá.“ zamává nebo „Ukaž, jak jsi veliký.“ roztáhne ruce daleko od sebe. Dle Bytešníkové (2012) v tomto období můžeme zaznamenat pozvolný příchod pasivní slovní zásoby a prvotní spojování předmětů s jejich slovním označením.

2.1.2 Vlastní vývoj řeči

Stadium vlastního vývoje řeči probíhá ve čtyřech na sebe navazujících obdobích. V prvním období, **emocionálně-volním**, začínajícím kolem prvního roku věku, dítě komunikuje jednoslovnými větami, slova mají jednu nebo více slabik, děti jimi vyjadřují své přání, prosby a pocity (Klenková, 2006). Se začátkem užívání prvních slov nevymizí žvatlání, ale ještě nějakou dobu pokračuje (Seeman, 1955, in Klenková, 2006). Mezi druhým a třetím rokem života, ve druhém období, **asociačně-reprodukčním**, dle Slováka (1972, in Klenková, 2006) začínají děti slova využívat k pojmenovávání. To, co dítě zaslechlo ve spojitosti s nějakým jevem nebo situací přenáší na podobné jevy a situace. Dle Klenkové (2006) ve třetím období, **logických pojmů**, objevujícím se kolem 3. roku věku, začínají děti označení, dosud využívaná pouze v souvislosti s konkrétními jevy, zevšeobecňovat. Spojují si slova s určitým obsahem. Posledním obdobím je období **intelektualizace**, jehož příchod můžeme pozorovat na přelomu 3. a 4. roku života dítěte. Dítě dokáže vlastní myšlenky předat dostatečně přesně. Slovní zásoba se zvětšuje a významy slov se zpřesňují. Tato fáze trvá až do dospělosti.

2.2 Narušená komunikační schopnost

Slowík (2016) uvádí, že pro správnou komunikaci mluvenou řečí je potřeba, aby jedinec dobře slyšel, správně mu fungovala řečová centra v mozku a nervové dráhy, aby měl dostatečně vysoký intelekt a také musí být funkční motorika mluvidel. Mluvidla zahrnují respirační, fonační a artikulační ústrojí.

O narušené komunikační schopnosti můžeme mluvit ve chvíli, kdy je narušena jedna nebo více jazykových rovin, přičemž toto narušení různě silně negativně ovlivňuje uskutečnění komunikačního záměru (Felcmanová a kol., 2019).

Dle Lechty (1990, 1995, in Klenková, 2006) komunikační schopnost, ale i narušenou komunikační schopnost je potřeba vnímat a posuzovat komplexně, tedy v rámci všech jazykových rovin, a ne se zaměřovat pouze na stránku zvukovou (rovina foneticko-fonologická).

Klenková (2006) uvádí, že definování narušené komunikační schopnosti je obtížné. Nejprve je potřeba určit normu/normalitu, stanovit, kdy se ještě jedná o normální jev a kdy již můžeme mluvit o narušení. Normalita se navíc může lišit například v různých jazycích, nářečích nebo kulturách. Pokud u jedince posuzujeme, zda se jedná o narušenou komunikační schopnost musíme brát v potaz prostředí, ze kterého pochází, jeho vzdělání a také profesi, které se věnuje.

Narušená může být **expresivní** (vyjadřování) i **receptivní** (porozumění) složka řeči, narušený mohou být zvlášť nebo současně (Felcmanová a kol., 2019). Narušená komunikační schopnost se může objevovat jako **vrozená vada řeči** nebo jako **získaná porucha řeči**, může také být **trvalá** nebo **přechodná** – z toho důvodů nehovoříme o postižení, ale o narušení (Lechta, 1990 in Lechta, 2003). Narušení řeči může být symptomem jiného dominantního postižení, v tomto případě hovoříme o **symptomatických poruchách řeči**. Jedinec si narušení může ale nemusí uvědomovat (Felcmanová a kol., 2019).

Podle Klenkové (2006) se u dětí vyskytují určité **fyziologické jevy**, které se na první pohled mohou jevit jako narušená komunikační schopnost. Může se jednat o běžné fyziologické jevy, například o **fyziologickou neplnulosť** řeči kolem 3. až 4. roku věku dítěte nebo o **fyziologickou dyslalii**, při které dítě špatně vyslovuje, vynechává nebo zaměňuje některé hlásky. I přes to, že jsou tyto jevy v určitém věku fyziologické, je na místě, v případě výskytu, navštívit odborníka, který stav řeči u dítěte zkontroluje.

Lechta (1990, 2003 in Klenková, 2006) dělí narušenou komunikační schopnost podle symptomu, který je pro dané narušení nejtypičtější, mluvíme tedy o symptomatické

klasifikaci, která narušení dělí do deseti kategorií: vývojová nemluvnost, získaná orgánová nemluvnost, získaná psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence (plynulosti) řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a kombinované vady a poruchy řeči.

2.3 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Narušený vývoj řeči může mít mnoho příčin i symptomů. Jedná se o narušení vývoje řeči v jedné, ve více nebo ve všech oblastech vývoje řeči v daném věku dítěte. Projevy se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách. Narušený vývoj řeči může být součástí jiných vývojových poruch nebo se může vyskytovat samostatně jako dominující příznak (Lechta a kol., 2003).

Vývoj řeči u dítěte je ovlivňován množstvím vnitřních a vnějších faktorů. **Vnitřní faktory** bychom mohli popsat jako stav organismu a schopnosti dítěte, celkový vývoj dítěte, vývoj myšlení, motoriky, smyslových orgánů, centrální nervové soustavy nebo předpoklady pro řeč a další. **Vnější faktory**, které na dítě působí jsou převážně prostředí, ve kterém žije a výchova, podněty, které na dítě působí, interakce s nejbližšími a další (Klenková, 2006; Felcmanová a kol., 2019). Narušený vývoj řeči může negativně ovlivňovat nejen vývoj osobnosti dítěte, sociální vztahy, školní úspěšnost, ale i způsob trávení volného času (Felcmanová a kol., 2019).

Opožděný vývoj řeči můžeme dle Lechty (2003) označit jako časové opoždění ve vývoji řeči v jedné nebo více jazykových rovinách vzhledem k věku dítěte, nejedná se však o narušení struktur řeči. Můžeme však pozorovat, že opožděný vývoj řeči se objevuje jako jeden z prvních příznaků narušeného vývoje řeči.

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je vývojová porucha řeči, konkrétně hovoříme o specificky narušeném vývoji řeči. Jedná se o centrální poruchu řeči. Dle Škodové, Jedličky a kol. (2007, s. 111) se jedná o: "...*následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu.*" Postižení centrální nervové soustavy je pravděpodobně difúzního charakteru a zasahuje tedy velkou oblast řečových center. Příznaky vývojové dysfázie se promítají do řečových i neřečových oblastí. Důležitým příznakem je opožděný vývoj řeči, který se objevuje vždy. Úroveň verbální řeči

je mnohem nižší, než jaká by odpovídala intelektu a ostatním schopnostem. Projevuje se také nerovnoměrným vývojem osobnosti dítěte. Děti mají problémy nejen s porozuměním, ale i s vlastní produkcí řeči. Řeč bývá často agramatická a nesrozumitelná, nedokážou udržet dějovou linii, zaměřují se na detaily a uniká jim podstata. Narušení můžeme sledovat i v oblasti sluchového vnímání, děti slyší, ale nejsou schopny rozlišovat jednotlivé prvky řeči. Další problémy můžeme pozorovat v oblasti krátkodobé paměti, děti nedokáží zopakovat slova nebo si zapamatovat instrukce, ve větách nedodrží slovosled. Narušení zrakového vnímání se projevuje potížemi v kresbě nebo neschopností překreslit obrázek podle jednoduchého vzoru. Tyto děti bývají často neobratné, motorika může být narušená v různé míře (Škodová, Jedlička a kol., 2007; Klenková, 2006; Felcmanová a kol., 2019). Diagnostikovaný opožděný vývoj řeči nebo vývojová dysfázie vylučují diagnózu Aspergerova syndromu (Šporclová, 2018).

Afázie

Afázie se řadí k vyšším kortikálním (korovým) poruchám, jedná se o získané organické narušení komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Afázii můžeme popsat jako ztrátu schopnosti produkce nebo porozumění řeči z důvodu ložiskového nebo difúzního poškození mozku. Poškození se objevuje na dominantní hemisféře (Škodová, Jedlička a kol., 2007; Slowík, 2016).

Afázie je vždy získaná porucha již nabytých řečových schopností. Příčiny vzniku mohou být různé, nejčastěji se jedná o cévní mozkové příhody, úrazy mozku nebo nádory mozku, dále také zánět mozku a/nebo mozkových blan, intoxikace centrální nervové soustavy (Škodová, Jedlička a kol., 2007; Klenková, 2006).

Mutismus

Mutismus můžeme popsat jako neschopnost komunikace mluvenou řečí, která není zapříčiněna poškozením centrální nervové soustavy. Tato porucha se objevuje převážně u dětí předškolního věku. **Mutismus** se může objevovat jako reakce na mimořádný, silný zážitek, reakce na psychické trauma či přetěžování nebo jako symptom psychického onemocnění, tato varianta příčin vzniku je nejčastější u dospělých. Postižený mluvit chce, ale není toho v žádné situaci schopen. Pokud se více snaží o komunikaci, problémy se

zhoršují. Tyto osoby ale mohou komunikovat prostřednictvím náhradních forem komunikace, například psaním. **Elektivní mutismus** se projevuje jako ztráta schopnosti promluvit, která se pojí pouze s určitou osobou, prostředím nebo situací. Jedná se o jistý obranný mechanismus, který reaguje na stavy, při kterých nejsou uspokojeny základní psychické potřeby dítěte. Pokud jsou tyto děti v blízkosti známé osoby nebo v prostředí, ve kterém se cítí bezpečně, tak komunikují takřka bez obtíží, problémy se objevují v novém prostředí, nových situacích či při kontaktu s neznámou osobou. U **surdomutismu** se kromě ztráty schopnosti verbálně komunikovat objevuje i neschopnost slyšet mluvenou řeč, tyto osoby však umí velmi dobře odezírat (Škodová, Jedlička, 2007; Felcmanová a kol., 2019).

Dysartrie

Podle Klenkové (2006) při organickém poškození centrální nervové soustavy může vzniknout dysartrie neboli porucha motorické realizace řeči, která je nejčastější poruchou artikulace. Dysartrie může vzniknout kdykoliv v průběhu života, může se jednat o vrozenou poruchu nebo o poruchu způsobenou poškozením nervové soustavy v průběhu porodu, nejčastěji se jedná o děti s dětskou mozkovou obrnou, výjimkou není ani získání dysartrie v pozdějším věku, například v důsledku neurologických onemocnění.

V mozku jsou postižena pouze řečová centra, osoba trpící dysartrií chce vyslovit konkrétní slova, z úst jí ale vyjde zvuk, který slovům není vůbec podobný (Slowík, 2016; Felcmanová a kol., 2019).

Dyslalie

Pokud je narušena výslovnost u jedné nebo více hlásek v rodném jazyce osoby, ale ostatní hlásky jsou vyslovovány správně, mluvíme o narušené komunikační schopnosti označované jako dyslalie nebo také patlavost (Klenková, 2006), která je nejrozšířenější narušenou komunikační schopností vůbec. Projevuje se v rámci foneticko-fonologické roviny. Na úrovni fonetické se jedná například o vynechávání, zaměňování nebo nahrazování hlásek v mluvené řeči nebo se jedná o nesprávné vyslovování hlásek. Fonologická úroveň bývá narušena v oblasti plynulého spojování hlásek do slabik a slov (Felcmanová a kol., 2019, Lechta a kol., 2003).

Z etiologického hlediska můžeme dyslalii dělit podle **příčiny** vzniku na **funkční** dyslalii, u které jsou mluvidla neporušena, a dále se dělí na motorickou, jejíž příčinou je snížená celková obratnost včetně obratnosti mluvidel, a na **senzorickou** dyslalii, u které je příčinou špatné vnímání a diferenciací řečových zvuků. Organická dyslalie může být zapříčiněna problémem na mluvních orgánech, problémy se sluchem nebo poruchami mozku. Příčiny dyslalie můžeme dle jiného dělení rozdělit na **vnitřní** a **vnější**. Vnitřní příčiny mohou být například poruchy sluchu, vady mluvních orgánů, nedostatečná schopnost rozlišování zvuků, neuromotorické poruchy nebo kognitivně-lingvistické nedostatky, objevující se v závislosti na mentální úrovni dítěte. Jako vnější faktory považujeme především psychosociální vlivy (Klenková, 2006). Rozlišovat můžeme také dyslalii **fyzilogickou**, která se objevuje u všech dětí při vývoji řeči, tento jev je přirozený a v určitém věku se samovolně vytratí, pokud se problémy s výslovností některých hlásek objevují i po sedmém roce věku, můžeme již hovořit o pravé dyslalii, náprava bývá kvůli fixaci artikulačních stereotypů v tomto období náročná a dlouhodobá (Felcmanová a kol., 2019).

Rhinolalie

Klenková (2006) uvádí, že rhinolalie neboli huhňavost je narušená komunikační schopnost, která se projevuje narušením rovnováhy nosní a ústní rezonance. Nosní rezonance může být nápadně zvýšená nebo naopak snižovaná, což závisí na konkrétní míře rezonance v oblasti nosu a nosohltanu. V českém jazyce jsou nosové hlásky pouze tři – M, N, Ň, při rhinolalii se může u těchto hlásek nosovost vytratit nebo se naopak u ostatních hlásek nazální rezonance objevuje.

Palatolalie

Jako nejnápadnější narušenou komunikační schopnost bychom mohli označit palatolalii. Příčinou vzniku jsou vrozené orofaciální (obličejové) rozštěpy, tedy rozštěpy dutiny ústní, tváří či obličeje, jsou to těžké vady, které vznikají časně při embryonálním vývoji (Klenková, 2006).

Klenková (2006) uvádí, že u většiny dětí s palatolalií se projevují poruchy rezonance a artikulace, tedy poruchy zvuku řeči. Je narušena artikulace vokálů (samohlásek), které jsou artikulovány nazálně, i konsonantů (souhlásek), při jejichž vyslovování prochází výdechový

proud i přes nos, čímž se snižuje tlak vzduchu v ústech a vytvoření hlásky na správném místě je obtížné.

Koktavost

Balbuties neboli koktavost je narušená komunikační schopnost, která se projevuje nedobrovolným přerušováním plynulosti při mluvním procesu (Felcmanová a kol., 2019).

Dle Škodové, Jedličky a kol. (2007) mohou být příznaky koktavosti u některých osob velmi nápadné, naopak u jiných nepozorovatelné, platí ale, že pro každého balbutika je tato porucha velkou překážkou v komunikaci. Projevy koktavosti dělíme na vnější a vnitřní. Vnější se dále dělí na tři formy koktavosti. **Tonická forma** se projevuje zvýšeným svalovým tonem některých artikulačních svalů, kvůli čemuž dochází k velkému fonačnímu tlaku při výslovnosti některých hlásek. **Klonická forma** se vyznačuje nepotlačitelným opakováním nejčastěji prvních slabik ve slovech. Při těžších formách se opakování objevuje i uprostřed slov. Nejčastější je **tonoklonická forma**, při které se spojují příznaky formy tonické a klonické.

Breptavost

Dle Škodové, Jedličky a kol. (2007) je breptavost neboli tumultus sermonis narušená komunikační schopnost, která se vyznačuje velmi zvýšeným tempem řeči se sníženou až nulovou srozumitelností. Zrychlené tempo řeči je navíc nerovnoměrné. U delších slov může docházet k nevyslovení prostředních slabik. Tyto osoby si nepřiměřenou rychlost řeči většinou neuvědomují. Pokud se snaží, aby jim bylo lépe rozumět, tempo řeči dokážou zmírnit. Klenková (2006) uvádí, že příčiny vzniku breptavosti nejsou zcela známe, ale pravděpodobně se mezi ně řadí dědičnost, organické poškození nebo neurotické či více faktoriální příčiny.

3 Komunikace u osob s PAS

Podle Thorové (2016) je komunikace jednou ze tří částí diagnostické triády poruch autistického spektra, mohli bychom také říci, že poruchy autistického spektra jsou převážně poruchami komunikace.

3.1 Vývoj řeči a komunikace u dětí s PAS

Dle Thorové (2016) bývají důvodem prvotního znepokojení rodičů nejčastěji problémy v řeči anebo komunikaci, může jít o opožděný vývoj řeči nebo nedostatečné schopnosti dítěte komunikovat. Dítě, u kterého probíhá vývoj v pořádku, v šesti měsících již reaguje sociálním úsměvem, do 12. měsíce by mělo začít žvatlat a vzhledem k věku i gestikulovat (mávání, natahování rukou), ve 14 měsících děti reagují na jméno, věnují pozornost osobě, která je s nimi v místnosti a dokážou udržet oční kontakt i na větší vzdálenost, v 16 měsících děti běžně ukazují na zajímavé předměty a používají jednotlivá slova, dvouleté děti již říkají jednoduché věty. Pokud dítě neprochází těmito vývojovými milníky, jedná se o abnormální vývoj řeči a komunikace, a je na místě navštívit s dítětem odborníka. Návštěva odborníka je také vhodná, pokud je vývoj řeči a komunikace u dítěte zcela v normě a v určitou chvíli začne nabyté schopnosti ztrácet.

Thorová (2016) dále uvádí, že u dětí s PAS jsou nejčastější tyto čtyři **typy vývoje řeči**:

- 1) dítě začne říkat první slova, následně vývoj ustane, přichází regres a dítě přestane mluvit,
- 2) dítě začne mluvit, vývoj se nezastaví ale postupuje velmi pomalu,
- 3) řeč se u dítěte neobjeví,
- 4) dítě začne mluvit, ale v určité chvíli se vývoj zastaví a řeč se dál nerozvíjí.

U dětí se objevuje opožděná nebo nefunkční řeč, častá je také echolalie, tyto projevy často ustupují kolem 5. a 6. roku a řeč se začíná zlepšovat a objevují se i věty. Řeč začíná být využívána více pro komunikaci, zároveň je řeč více spontánní, děti začínají komunikovat systémem otázka-odpověď. Dětem přestává tolik vadit hluk. Přetrvávají potíže ve schopnosti komunikovat přiměřeně vzhledem k situaci. U dětí s Aspergerovým syndromem se může zdát, že je vývoj v normě, dokud na ně nezačnou být kladeny příliš vysoké sociálně-komunikační nároky, což může nastat například při nástupu do mateřské nebo základní školy či v pubertě. Některé děti s opožděným vývojem řeči a řeči celkově chudou a obtížně srozumitelnou mohou dostat chybně diagnózu atypický autismus, kolem čtvrtého roku

u těchto dětí nastává zlom, vývoj řeči se zrychlí. Ve školním věku má dítě průměrný intelekt, je komunikativní, porozumění i vyjadřování je na úrovni normy, tyto děti odpovídají spíše Aspergerovu syndromu i přes pomalejší vývoj na začátku života (Thorová, 2016).

3.2 Specifika v komunikaci u osob s PAS

Dle Šporclové (2018) mohou být komunikační problémy u dětí PAS velmi různorodé. Thorová (2016) uvádí, že poruchy komunikace se objevují v oblasti porozumění i vyjadřování. I přes to, že nemusí být vždy narušena řeč, u každého jedince nalezneme problémy v komunikaci. Například nejméně narušená řeč bývá u osob s Aspergerovým syndromem, problémy se však objevují v praktickém či sociálním využitím řeči při komunikaci. Šporclová (2018) míní, že děti mohou rozumět mluvené řeči, ale neverbální komunikace, je pro ně nepochopitelná. Pro děti s poruchami autistického spektra je někdy těžké pochopit, co jim ostatní sdělují, může jim trvat delší dobu, než si uvědomí význam jednotlivých slov. Na zpracování a porozumění informacím a pokynům potřebují často více času.

Do jisté míry ovlivňují poruchy autistického spektra způsob komunikace dítěte, nepřiměřený způsob komunikace může způsobovat mnohé problémy ve školním prostředí. Řeč nemusí být u dětí využívána funkčně, často ulpívají na oblíbených tématech, nezajímají se o posluchače, nedokážou udržet téma rozhovoru nebo nekomunikují vůbec. Pokud je komunikace funkčním problémem může být neschopnost formulovat své myšlenky, vlastními slovy převyprávět příběh, nerozumí abstraktním pojmům ani ironii a sdělené chápou doslovně. Objevovat se také mohou poruchy plynulosti řeči, výslovnosti nebo elektivní mutismus (Žampachová, Čadilová a kol., 2015). Jako první problémy v komunikaci, které donutí rodiče navštívit odborníka, jsou například opožděný vývoj řeči, ztráta již nabytých řečových schopností nebo to, že dítě nereaguje na zavolání, ale například začátek oblíbené pohádky v televizi slyší i z jiné místnosti a ihned ji jde sledovat (Šporclová, 2018).

Žampachová, Čadilová a kol., (2015) uvádí, že řeč u osob s PAS může být monotónní nebo naopak přehnaně intonovaná, nápadně tichá, hlasitá, rychlá či příliš pomalá, také může být velmi strojená s množstvím výrazů, které neodpovídají věku dítěte, tyto děti mohou lpět na přesném a správném vyjadřování i u ostatních, objevují se také slovní rituály a echolálie.

Pokud má dítě problémy s využíváním základních funkcí komunikace, často si nedokáže říci o pomoc, upozorňuje na sebe, vykřikuje, běhá nebo je agresivní.

3.2.1 Potíže v neverbální komunikaci

Dle Thorové (2016) děti, ale i obecně lidé s PAS mají problémy s porozuměním neverbální komunikaci. Úplně nebo částečně nechápou význam neverbální komunikace. Je pro ně obtížné z výrazu tváře, gest nebo postoje těla zjistit, co si druzí myslí, nedokážou vyčíst z neverbální komunikace emoce, které osoba vysílá. Často u těchto osob dochází k nedorozuměním, protože nesprávně pochopily neverbální komunikaci.

Thorová (2016) dodává, že se potíže objevují i při používání neverbální komunikace. Děti s PAS nevyužívají k vyjádření svého přání základní prostředky, jako je ukazování nebo vokalizace. Některé děti nežadají nic, jiné zaměřují na chtěnou věc zrak a doufají, že rodiče pochopí, co požadují. Jiné děti mohou mít z frustrace, že nedokážou uspokojit své přání, jen záchvaty vzteku, což vede k neschopnosti rodičů odhadnout, co dítě požaduje. Často se děti s PAS radši, než aby musely komunikovat, obslouží samy, dojdou si na toaletu nebo si vezmou jídlo. I přesto, že se toto chování může zdát vývojově vyšší, tak v rámci komunikace tomu tak není, je i přes samostatnost potřeba s dítětem komunikaci nacvičovat, ať už jde o komunikaci pomocí očního kontaktu, gest či o alternativní komunikační prostředky. První známky sociálního a komunikačního chování můžeme pozorovat ve chvíli, kdy dítě začne využívat dospělou osobu k dosažení svého přání, často osobu využijí jako objekt, který jim pomůže jejich přání dosáhnout. Děti mohou například použít ruku dospělého jako nástroj nebo osobu fyzicky dovedou ke splnění přání. V tomto stádiu ještě chybí oční kontakt i gesta. Pokud dítě při snaze o dosažení svého přání vede dospělou osobu za ruku, využívá gesta a někdy i oční kontakt, jedná se již o vyšší stádium neverbální komunikace. V nejvyšším stádiu, když dítě o něco žádá, tak využívá ukazování, které koordinuje spolu s očním kontaktem, hledí střídavě na dospělou osobu i na předmět, který žádá a zároveň na předmět ukazuje. Neurotypické děti, které tohoto stádia dosahují kolem roku a půl věku, u osob s PAS je to velmi individuální.

Podle Šporclové (2018) projevy v sociálně-komunikačním chování, které můžeme u dětí s poruchami autistického spektra pozorovat, v různé intenzitě a v různých kombinacích.

Oční kontakt – vyhýbání se očnímu kontaktu nebo příliš dlouhý oční kontakt, dítě hledí

skrz osobu, **gesta** – neukazuje rukama (např. prosím), nevyjádří pohybem hlavy souhlas či nesouhlas, nepřiměřené užívání gest nebo nevhodná gesta, **mimika** – výraz dítěte je strnulý, z výrazu obličeje lze obtížně vyčíst emoce, mimika je aktivní ale neodpovídá obsahu verbálního sdělení, dítě má chudou mimiku, vyjadřuje pouze základní emoce, **postoj těla** – nedodržování vhodné vzdálenosti mezi komunikačními partnery, moc velká nebo naopak malá vzdálenost, nevhodné natočení těla vzhledem ke komunikačnímu partnerovi, strnulý postoj.

3.2.2 Potíže ve verbální komunikaci

Šporclová (2018) uvádí, že tyto sociálně-komunikační problémy v rámci verbální komunikace můžeme pozorovat u dětí s PAS. Opožděný vývoj řeči nebo zcela chybějící řeč – regres již získaných řečových dovedností, **komunikace s druhými lidmi** – dítě nejeví snahu o nahrazení špatné či chybějící řeči, dítě si neumí říct o pomoc, radši se obslouží samo, neumí vhodně vyjádřit přání ani pocity vzhledem ke svému věku, dítě samo od sebe nevypráví zážitky, při rozhovoru spíše sděluje fakta, neví jak začít a udržet rozhovor, pokud na otázku neodpoví echolalicky, odpovídá stručně neochotně, povídá na svá oblíbená témata a nebere ohled na posluchače, jde spíše o monolog než o dialog, **stereotypie v řeči** - opakuje to, co slyšel v oblíbeném pořadu, fráze či výroky ostatních, zvláštní, nepřirozené, přehnaně spisovné vyjadřování, vymyšlení vlastních slov, stereotypní opakování konkrétního slova nebo věty, verbální rituály.

U osob s PAS přetrvávají zvláštnosti v komunikaci mnohdy až do dospělosti. Některé projevy mohou být u malého dítěte roztomilé, pokud se však stejné projevy objevují u staršího dítěte nebo dokonce u dospělého jedince, stávají se sociálně nepřijatelnými a hendikepujícími. Problémy s vyjadřováním pocitů se promítají také do komunikace. Tyto osoby mají velké obtíže s volbou správného výrazu pro danou situaci. Důsledkem této neschopnosti je časté a nevhodné používání knižních, hanlivých či příliš expresivních výrazů (Thorová, 2016).

3.3 Augmentativní a alternativní komunikace (AAK)

Dle Klenkové (2006) při komunikaci sdělujeme ostatním lidem naše vlastní myšlenky. Komunikace je důležitá pro rozvoj myšlení. Pokud ale z nějakého důvodu nemůžeme

komunikovat verbálně, existují systémy augmentativní a alternativní komunikace, které nám pomohou dorozumívat se a komunikovat s okolním světem, vyjadřovat vlastní pocity, přání a potřeby.

Augmentativní a alternativní komunikace se snaží krátkodobě či trvale kompenzovat problémy, poruchy a postižení v oblasti expresivní komunikace. Cílem AAK je umožnit lidem s problémy v komunikaci dorozumívat se a komunikovat s okolím a aktivně se účastnit svého vlastního života (Škodová, Jedlička a kol., 2007). AAK zároveň nezastaví vývoj mluvené řeči u slyšících dětí s dostatkem řečové stimulace, ale právě naopak, využití augmentativní komunikace může dítěti pomoci při rozvoji řeči (Šarounová a kol., 2014).

Augmentativní komunikace podporuje nedostatečné komunikační schopnosti, pomáhá při dorozumívání, zjednodušuje porozumění i vyjadřování (Klenková, 2006). **Alternativní komunikace** plně nahrazuje mluvenou řeč (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

AAK je vhodná pro děti i dospělé se závažnými poruchami komunikace, které mohou být důsledkem **vrozených poruch** – (dětská) mozková obrna, sluchové, mentální nebo kombinované postižení, poruchy autistického spektra, **získaných poruch** – mozkové mrtvice, úrazy nebo nádory mozku, získané sluchové či kombinované postižení, **degenerativních onemocnění** – Alzheimerova nebo Parkinsonova nemoc, svalové dystrofie (Škodová, Jedlička a kol., 2007; Šarounová a kol., 2014).

Bondy a Frost (2007) uvádí, že u dětí s PAS pomáhají metody AAK jako prevence nebo snižování četnosti problémového chování, které se objevuje často při neuspokojení potřeb, protože dochází k frustraci. Problémové chování u těchto dětí vzniká často v důsledku neschopnosti říci si adekvátně o to, co právě potřebují.

3.3.1 Metody a systémy

Dle Janovcové (2003 in Klenková, 2006) můžeme metody AAK dělit na metody **bez pomůcek**, při kterých je využívána neverbální komunikace, metody **s pomůckami**, které využívají předměty, obrázky, fotky nebo piktogramy a na **jiné typy**, do kterých můžeme například zařadit doplňky pro snadnější používání počítače.

Podle Klenkové (2006) je obvykle vhodné kombinovat různé systémy, metody a pomůcky, aby docházelo k zapojení více smyslů, neměly by se ale kombinovat více než tři současně.

Komunikační systémy můžeme dělit na **dynamické** (znaková řeč, Makaton, prstové abecedy atd.) a **statické** (komunikační tabulky, piktogramy atd.).

Metody bez pomůcek – systémy využívající manuální znaky

Makaton – tento jazykový program využívá manuální znaky doplňované mluvenou řečí a symboly. Znaky označují pojmy každodenního života, mohou vycházet ze znakového jazyka nebo z jiných znakových systémů, které jsou využívány v dané zemi, často bývají upravovány, aby byly méně manuálně náročné. Znakování doprovází běžnou řeč a nemělo by se zapomínat na výrazy obličeje. Znakují se nejdůležitější slova každé věty (Klenková, 2006; Šarounová a kol, 2014).

Znak do řeči rozvíjí motorické i komunikační schopnosti, využívá jednotlivých znaků ze znakového jazyka, které označují slova nebo jednoduché fráze, nelze jej zaměňovat se znakovým jazykem. Jedná se pouze o doplňující systém komunikace, který bývá často dočasný (Klenková, 2006; Kubová, Škaloudová, 2012 in Šarounová a kol., 2014).

Podle Šarounové (2014) se znaky mimo osoby neslyšící využívají převážně u malých dětí nebo u osob s mentální retardací, naopak nedoporučuje se využívání u osob s poruchou autistického spektra, neboť důvodem je domněnka, že těmto znakům osoby s PAS moc nerozumí. Dle Wendta (2009 in Šarounová a kol, 2014) se znaky využívají pro podporu komunikace u osob s PAS delší dobu než symboly. Využívání znaků a gest se jeví jako velmi dobré. Znaky oproti mluvené řeči mnohem jasněji vypovídají o tom, co znázorňují, a tím pádem může být jejich využívání u osob s PAS snazší než samotná řeč.

Metody s pomůckami – netechnické pomůcky

Trojrozměrné předměty, se kterými můžeme manipulovat a jsou snadno rozpoznatelné. Lze je využívat při komunikaci u malých dětí, osob se zrakovým nebo mentálním postižením. Předměty lze využívat ve více formách – jako reálné předměty, tedy konkrétní hračka, jídlo atd., části předmětů například jeden dílek puzzle nebo očko z bublifuku, referenční předměty či zmenšeniny, které odkazují na nějakou činnost, například lžice jako symbol pro jídlo nebo mýdlo jako symbol pro mytí se (Škodová, Jedlička a kol., 2007; Šarounová a kol., 2014).

Fotografie mohou znázorňovat předměty, činnosti i konkrétní osoby či místa. Jsou mnohem srozumitelnější než obrázky, jelikož zobrazují danou věc, kterou osoba zná. Fotografie mají výhodu určité neutrality z hlediska věku i schopností jedince (Škodová, Jedlička a kol., 2007; Šarounová a kol., 2014).

Grafické symboly **systému Blis** pomáhají uživateli pochopit strukturu prostředí či stavbu věty, jsou také vhodné pro vyjadřování abstraktních pojmů. Systém obsahuje zhruba sto znaků, které lze mezi sebou kombinovat a tím vytvářet další významy symbolů, oproti jiným systémům je velmi flexibilní. Symboly jsou vytvořeny z geometrických tvarů (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Tento systém má jasná gramatická pravidla a není jednoduchý, uživatelé tedy musí mít dobrý kognitivní potenciál (Šarounová a kol., 2014).

Piktogramy jsou zjednodušené černobílé obrázky. Jednoduchost piktogramů by měla zamezit problémům s rozpoznáním figury a pozadí. Existuje mnoho systémů, které využívají piktogramy (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Komunikační tabulky jsou vytvořeny ze symbolů (fotografií) přímo pro potřebu konkrétního jedince. Uživatel komunikuje skrze tabulku, na jednotlivé symboly může dle vlastních schopností ukazovat prstem, pěstí, ukazovátkem atd. Pro funkční a samostatnou komunikaci ze strany uživatele je vhodné začít brzy s rozpoznáváním písmen a slov, která doplňují symboly a později je mohou plně nahradit nebo mohou být zahrnuty v tabulkách symboly i samostatná slova nebo věty (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Dle Blackstonové (1990 in Šarounová a kol., 2014) můžeme dělit komunikační tabulky na **schematické**, které jsou uspořádány životopisně, například fotoalbum, **taxonomické**, které jsou založeny na určitém systému, například podle kategorií (jídlo, oblečení atd.), **sémanticko-syntaktické**, které jsou založeny na jistých gramatických zákonitostech, **abecední**, využívající seřazení symbolů/slov podle abecedy, řazení **podle často používaných pojmů**, symboly nejčastěji využívané jsou na dostupnějším místě, **tabulky pro snadnější orientaci posluchače**, u kterých je symbol zobrazen směrem k uživateli a text směrem k posluchači.

Komunikační knihy dle Šarounové (2014) na rozdíl od komunikačních tabulek mohou obsahovat velkou slovní zásobu, aby byly praktické je potřeba zajistit přehlednou strukturu rozložení jednotlivých slov. Symboly mohou být v knize natištěné na stránkách, v tomto případě uživatel na symboly pouze ukazuje nebo mohou být na stránkách symboly

přípevněny pomocí suchého zipu a uživatel může jednotlivé symboly odlepovat a podávat komunikačnímu partnerovi.

Komunikační (zážitkové) deníky – jedná se o deník (sešit), do kterého se pravidelně zapisují události, které dítě prožilo, je zde plno fotografií a symbolů, které jsou pro dítě srozumitelné. Cílem je, aby mělo dítě oporu při vyprávění vlastních zážitků. Deníky pomáhají pochopit smysl a možnosti komunikace. Komunikační deníky jsou omezeny na konkrétní příběhy a události, je tedy vhodné využívat nejen deníky, ale i komunikační tabulky nebo knihy (Šarounová a kol., 2014).

Metody s pomůckami – technické pomůcky

Mezi technické pomůcky můžeme zařadit různé pomůcky se zrakovým nebo hlasovým výstupem, počítačové softwary do počítačů a tabletů atd. Práce s těmito pomůckami vyžaduje určitý nácvik nejen uživatele samotného, ale i blízkých osob. Technické pomůcky velmi rychle zastarávají a jejich místo zaujímají jiné, novější (Šarounová a kol., 2014; Škodová, Jedlička a kol., 2007).

3.3.2 PECS – výměnný komunikační obrázkový systém

Šarounová a kol. (2014) uvádí, že tento systém je ve světě využíván při nacvičování komunikace u osob s PAS. Tento systém je vhodný hlavně pro osoby, u kterých jiné systémy AAK selhávají, nedokáží porozumět řeči a nechápou základní principy komunikace. Cílem je v první řadě naučit klienta funkčně komunikovat, v druhé řadě naučit ho mluvené řeči, tento systém tedy nebrání vývoji řeči. U tohoto systému se využívají zalamované obrázky jedné velikosti, které mají ze zadní strany suchý zip, kterým je možno obrázky připevňovat na podložku/pořadač.

Pokud chceme u dítěte s PECS začít, je potřeba abychom aktivně vytvářeli velké množství komunikačních situací, pokud bude mít dítě vše na dosah nebude motivováno ke komunikaci (Šarounová a kol., 2014).

Dle Bondyho a Frosta (2007) je PECS rozdělen do 6 fází, ve kterých se dítě postupně učí v tomto pořadí:

- 1) Iniciovat komunikaci – pokud dítě něco, co má rádo, nemá na dosah musí, o to žádat, vytváření komunikačních situací, dítě navazuje s dospělým komunikaci ve chvíli, kdy něco chce nebo potřebuje.
- 2) Použití obrázky v jiných situacích – v běžném životě není vždy komunikační partner či obrázky na dosah, cílem je, aby dítě umělo iniciovat komunikaci v jakékoliv situaci, ve které něco chce nebo potřebuje.
- 3) Specifické volbě mezi obrázky – od této fáze se dítěti začínají ukazovat dva obrázky najednou, jeden by měl být takový, které dítě nepreferuje, chceme, aby si dítě umělo mezi obrázky vybrat.
- 4) Konstruovat jednoduché věty – vedeme dítě k tomu, aby vytvořilo jednoduchou větu z obrázků na větný proužek (proužek se suchým zipem, který je součástí komunikační knihy) například: chci + bonbon, postupně se přidávají specifikace jako barva, umístění, velikost atd.
- 5) Reakce na přímou otázku – v této fázi se dítě učí, jak odpovídat na otázky pomocí větných proužků, které již zná z předchozích fází.
- 6) Komentování předmětů a aktivit – zde se dítě učí komentovat věci, které vidí ve svém okolí (Bondy, Frost, 2007).

4 Výzkumná část

4.1 Cíl výzkumu, metodologie

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak probíhá rozvoj komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v mateřských školách speciálních, ve třídách určených výhradně pro děti s poruchami autistického spektra. K dosažení hlavního cíle byly formulovány dílčí cíle, a to zjistit:

1. Jakým způsobem je rozvíjena komunikace dětí v mateřské škole speciální u dětí s poruchami autistického spektra.
2. Jaké metody jsou k rozvoji komunikace u těchto dětí v praxi nejvíce využívány.
3. Jaký je vliv těchto metod na pokrok v komunikaci u těchto dětí.

Metodologie – pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní metodu sběru dat, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Připravila jsem si sadu otázek jako podklad k provedení rozhovorů. Rozhovory probíhaly telefonicky s každou respondentkou jednotlivě. Se svolením každé respondentky jsem rozhovory nahrávala a následně každý přepsala.

Analýza dat – přepsané rozhovory všech respondentek jsem zakódovala pomocí otevřeného kódování a následně jsem jednotlivé části rozhovorů rozdělila do níže vypsanych kategorií.

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru:

ÚVODNÍ OTÁZKY

- Mohl/a byste mi říci něco o sobě?
- Jak dlouho se věnujete práci pedagoga/asistenta pedagoga v MŠ speciální?
- Baví vás práce? Proč jste si ji vybral/a?

HLAVNÍ OTÁZKY

Jak pracovníci v MŠ speciální rozvíjí komunikační schopnosti u dětí s PAS?

- Jak vypadá komunikace u dětí s PAS, když nastoupí do MŠ speciální?
- Jak vypadá komunikace u dětí s PAS, když ukončují docházku do MŠ speciální?
- Co všechno děláte pro rozvoj komunikačních schopností dětí s PAS?
- Pracujete při rozvoji komunikace s dětmi individuálně?

- Máte nějaké osvědčené postupy pro rozvoj komunikace, které na děti s PAS fungují?
- Zvete si na pomoc při hledání komunikačního systému nebo při rozvoji komunikace nějaké odborníky?
- Pokud si zvete odborníky, jaké, jak často a jak s dětmi pracují?

Jaké metody, postupy a pomůcky jsou využívány při rozvoji komunikace u dětí s PAS v MŠ speciální?

- Jaké metody a pomůcky pro rozvoj komunikace podle vás dětem s PAS nejvíce vyhovují?
- Máte nějaké oblíbené metody a pomůcky pro rozvoj komunikace?
- Jaké metody, pomůcky nebo postupy využíváte nejčastěji? Proč?
- Využíváte metody alternativní a augmentativní komunikace?
- Jsou nějaké metody/postupy/pomůcky, které osobně nevyužíváte? Z jakého důvodu?

Jaký typ komunikace je u dětí s PAS nejčastější? Jak vypadá komunikace u dětí s PAS?

- Jsou děti zvyklé na nějaký typ komunikace z domova?
- Bývá u dětí nastaven nějaký komunikační systém, když nastupují do MŠ speciální?
- Jak postupujete při výběru komunikačního systému pro konkrétní dítě?
- Daří se u dětí nastavit optimální a funkční komunikační systém?
- Jak nejčastěji děti s PAS komunikují?
- Naučí se děti za dobu docházky do MŠ speciální mluvené řeči?

Mají děti s PAS zájem o komunikaci (a její rozvoj)?

- Chtějí s vámi děti komunikovat i když mají s komunikací problémy? Snaží se navázat kontakt?
- Myslíte si, že dokážete výběrem aktivit děti zaujmout a motivovat k rozvoji komunikace?
- Jaké činnosti a aktivity jsou využívány pro rozvoj komunikace? Jsou podle vás pro děti atraktivní?
- Jsou na rozvoj komunikace zaměřeny i aktivity, které se primárně komunikaci nevěnují?

- Myslíte si, že děti zajímají/baví činnosti zaměřené na rozvoj komunikace, které provádíte?

Pracují rodiče na rozvoji komunikace u dětí s PAS (nebo přenechávají tuto činnost na MŠ nebo na jiné instituci)?

- Věnují se rodiče svým dětem s PAS doma v ohledu ke komunikaci?
 - o Lze poznat, zda se rodiče dětem věnují?
 - o Je pro vás podstatné vědět, zda se rodiče doma dětem věnují?
 - o Pomáhá dětem domácí práce na komunikaci?
- Spolupracujete při rozvoji komunikace u dětí s PAS s jejich rodiči?
 - o Řešíte rozvoj komunikace u dítěte i s jeho rodiči?
 - o Řeší rodiče rozvoj komunikace u jejich dětí s Vámi?
- Komunikují děti rozdílně s rodiči a s pedagogy?

UKONČOVACÍ OTÁZKY

- Je něco, co byste chtěl/a ještě doplnit?
- Zapomněli jsme na něco, co je podle vás důležité zmínit?
- Máte vy nějaké otázky?

4.2 Výzkumný vzorek

Pro tento výzkum jsem sháněla respondenty a respondentky, kteří vyučují ve speciální třídě určené výhradně pro děti s poruchami autistického spektra. Kontakt na jednotlivé respondenty jsem získávala prostřednictvím ředitelek a ředitelů mateřských škol, ve kterých působí. Celkem se mi podařilo oslovit 5 učitelek.

V mateřských školách, na kterých učitelky působí, je vždy pouze jedna nebo dvě třídy určené pro děti s poruchami autistického spektra, v dané školce tedy působí pouze malé množství učitelů. Vzhledem k zachování anonymity všech respondentek nebudu uvádět názvy jednotlivých mateřských škol.

Respondentek bylo celkem pět dohromady ze tří mateřských škol. Respondentka E působí v mateřské škole speciální, tato škola sídlí v Praze a má několik speciálních tříd pro děti s různým druhem postižení a součástí je také speciálně-pedagogické centrum. Respondentky

B a C působí na jedné mateřské škole, jedná se o mateřskou školu se speciálními třídami, která sídlí v Praze. V mateřské škole je několik běžných tříd a dvě třídy speciální. Respondentky A a D působí v mateřské škole speciální, která sídlí v Brně, školka má dvě speciální třídy určené pro děti s poruchami autistického spektra.

4.3 Vlastní šetření

Na základě analýzy rozhovorů jsem vytvořila níže vypsané kategorie, podle kterých jsem zpracovala výsledný text. Data jsem se rozhodla interpretovat pomocí techniky „vyložení karet“. Dle Švaříčka a Šedové (s. 226, 2014) „Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“

- 1. Pokrok v komunikaci za dobu docházky do speciální třídy určené pro děti s PAS.**
2. Komunikace dětí při nástupu.
3. Komunikace při ukončování docházky/pokrok.
- 4. Rozvoj komunikace.**
5. Odborníci, kteří se podílí na rozvoji komunikace.
- 6. Komunikační systémy vhodné pro děti S PAS.**
7. Výběr komunikačního systému.
8. Komunikace zaměřená na obrázky a výměnu.
9. Komunikace zaměřená na znaky a gesta.
- 10. Jak děti komunikují.**
11. Oční kontakt a nápodoba.
12. Jak děti běžně komunikují.
13. Mluvená řeč.
- 14. Zájem a motivace dětí ke komunikaci.**
15. Motivace a odměny.
16. Odměňování.
17. Navazování kontaktu a vztahu.
- 18. Spolupráce rodičů a učitelů na rozvoji komunikace.**

19. Rodiče, kteří nespolupracují.
20. Jak se rodiče podílí na rozvoji komunikace.
21. Děti, se kterými rodiče (ne) pracují.
22. Rozdílná komunikace dětí s pedagogy a s rodiči.

4.3.1 Interpretace dat

Pokrok v komunikaci za dobu docházky do speciální třídy určené pro děti s PAS

Komunikace dětí při nástupu Dle všech dotázaných respondentek do MŠ speciální nastupují nejčastěji děti, které **nemají zavedený žádný funkční komunikační systém**. Jen minimum dětí má z domova nějakou komunikaci nastavenou. Učitelka B uvádí: *„Dítě jen vlaje v prostoru a vůbec nekomunikuje.“*

Pokud děti nějak komunikují, tak jejich komunikace je téměř vždy složena pouze z **vedení či tahání za ruku** dospělého nebo **ukazování** na věc jejich zájmu. Objevuje se také komunikace **pomocí křiku či záchvatů vzteku**. Komunikace těchto dětí je na základní úrovni. U dětí většinou chybí oční kontakt i reakce na jméno. Z domova bývají děti zvyklé, že rodič většinou pozná, co dítě chce, a tak děti nemají potřebu snažit se komunikovat. Dle učitelky C: *„Většinou děti, které k nám přichází jsou úplně nepopsané listy.“*

Všechny respondentky uvádí, že většina dětí, které nastoupí do MŠ speciální jsou **nemluvící**. Dvě respondentky (D a E) se shodují na tom, že do školky výjimečně nastoupí děti mluvící, první respondentka (D) uvádí: *„Jsou děti, které mluví aspoň částečně a ta komunikace u nich nějakým způsobem funguje mluvenou řečí.“* Druhá (E) dodává, že se občas setkává s dítětem, které: *„Používá třeba jednoslovné výpovědi nebo jsou to úryvky z počítače nebo z pohádek a téměř vždy je to nefunkční.“*

Další dvě učitelky (C a E) tvrdí, že pokud do školky přichází dítě, kterému se rodiče doma intenzivně věnují, je předškolního věku, z předchozí školní docházky nebo již před nástupem do MŠ speciální docházelo s rodiči k logopedovi, komunikace je většinou **rozvinutější** nebo je dítě v začátcích navazování funkční komunikace. Učitelka E doplňuje: *„Vždycky tam s někým začínáme úplně od nuly a pak tam máme vždycky někoho kdo je hodně dál.“*

Komunikace při ukončování docházky/pokrok

Všechny dotázané učitelky se shodují v názoru, že jsou **ohromné rozdíly v úrovni komunikace** u dětí, které ukončují docházku do MŠ. Na pokrok v komunikaci má, kromě jiného vliv i **míra postižení** dětí. Drtivá většina dětí, které dochází do speciálních tříd určených pro děti s PAS, má buď silné autistické projevy nebo má k autismu přidružené další postižení, nejčastěji mentální. Velmi také záleží, jestli **rodiče s dítětem doma pracují**. Učitelka A říká: „*Pokud máme dítě, které doma pracuje tak dělá mnohem větší pokroky než dítě, které pracuje jen ve školce.*“

Respondentky uvádí, že ne vždy dojde k takovému posunu, v jaký doufaly. Stává se i to, že děti odchází ze školky tak, jak do ní nastoupily. Děti často komunikují pouze ukazováním nebo odvedením učitelky za ruku. U některých je bráno za úspěch, pokud zvládnou alespoň navazovat oční kontakt a usmát se, když něco chtějí. Většinou se nepodaří za docházku do MŠ děti naučit mluvené řeči. Učitelka C dodává: „*A i když se snažíme, tak po těch 3 letech se shodneme na to, že jsme dosáhli toho nejvyššího možného vrcholu, a že víc se nám už asi nepovede.*“ Respondentka A dodává, že i když se nepovede nastavit funkční komunikační systém, tak se u dětílepší porozumění.

U některých dětí naopak dojde k velkému posunu a odchází s **nastavenou funkční komunikací**, zde se však odpovědi respondentek neshodují:

- Dle respondentky A se jedná o malé množství dětí.
- Respondentka B říká, že zhruba polovina dětí odchází s nastaveným komunikačním systémem.
- Respondentky E a D se uvádí, že většina dětí odchází s nastaveným komunikačním systémem.

Všechny učitelky se ale shodují v tom, že **úroveň komunikace, přes všechnu snahu, je u dětí při ukončování docházky různá**. Některé děti odchází s funkční komunikací pomocí komunikačního deníku/knihy, někdy dokážou používat i větný proužek, jiné zvládají částečně verbálně vyjádřit alespoň základní potřeby. Respondentka E, u které jako jediné jsou ve třídě využívány více znaky, uvádí, že stav komunikace u šikovnějších dětí, které začínaly na nule, se při odchodu pohybuje kolem 10 aktivně užívaných znaků, není to ale pravidlo, některé se naučí pouze dva nebo tři znaky a dodává: „*Dítě s nejvíce znaky, které*

od nás odcházelo tak používalo asi 50 znaků, ale to už umělo dopravní prostředky, barvy, odměny atd. jsou to znaky podobného typu. Dítě netvořilo složité věty.“

Rozvoj komunikace

Ve třídách všech dotázaných učitelek se pracuje na rozvoji komunikace s každým dítětem **jednotlivě** a zároveň jsou zařazovány do dne i **aktivity skupinové**. Nacvik komunikace probíhá vždy individuálně. Skupinově se komunikace trénuje při ranním/komunitním kruhu, při výtvarné nebo hudební výchově. Učitelka A říká: *„S dětmi samostatnou funkční komunikaci nacvičujeme nejdříve individuálně a potom se to snažíme převést do běžného chodu třídy.“*

Pouze jedna respondentka zmínila důležitost vytváření komunikačních situací. Dvě učitelky (B, E) se shodují v názoru, že pro dítě je nejhorší, když vše dostane od rodičů a nemusí pro to nic udělat. Děti jsou na to zvyklé a když pak nastupují do školky, mnohdy ani **neví, že můžou nějak komunikovat** a sdělovat okolí své potřeby. Učitelka E uvádí: *„To je základ úplně všeho, vytvářet komunikační situace a dělat hloupou, já vím, že dítě chce otevřít dveře, ale já mu je neotevřu, dokud mi to neřekne.“*

Všechny respondentky se shodují v tom, že je u nich ve třídě **rozvoj komunikace zařazen do celého týdne** a je propojen se všemi aktivitami a denními činnostmi i běžnými situacemi jako je jídlo nebo procházka. Komunikace se rozvíjí i během volné hry nebo přestávky. Pro rozvoj komunikace dělají učitelky vše, co je v jejich silách a mohlo by dětem pomoci. Učitelka B říká: *„Všechno se tou komunikací hodně prolíná, ale třeba první 3 měsíce se snažíme naučit dítě chod školky, kde a kdy se co dělá. Intenzivní rozvoj komunikace začíná až po téhle době, kdy jsou děti schopny se soustředit na tu činnost, jinak je to o ničem.“*

Téměř všechny učitelky se shodují, že **komunikaci nerozvíjí pomocí pouze jedné metody**, ale vždy si z každé známé metody berou to, co jim vyhovuje a podle potřeby různě kombinují. Dvě učitelky (A+C) tvrdí, že je pro rozvoj komunikace potřeba nejdříve navázat s dítětem **příjemný vztah**, aby dítě rádo pracovalo. Pokud se dítě s učitelem necítí dobře, práce s dítětem nebude efektivní a nebude pro dítě přínosná. Učitelka C dodává: *„Ať už využijete jakoukoliv metodu, tak když ty děti vycítí, že je to dobře, že to dělají dobře a že máte radost a ocenili jste je tak začnou pracovat úplně jinak.“*

Dotázané respondentky se shodují, že je potřeba u dětí **rozvít pasivní slovní zásobu**, k čemuž velmi pomáhá komentování všeho, co právě děti dělají. Pokud dítě znakuje, ukazuje nebo pracuje s obrázky, je vždy potřeba vyslovit název toho, co znak nebo obrázek znázorňuje, aby si dítě mohlo vizuální vjem spojit se sluchovým. Učitelka A doplňuje: *„Komentujeme každodenní činnosti, čímž rozšiřujeme pasivní slovní zásobu.“*

Všechny učitelky ve svých třídách **nemají zaveden striktně jen jeden typ komunikačního systému**. Ve většině tříd je upřednostňovaná komunikace s vizuální podporou, obrázky nebo výměnný obrázkový komunikační systém. Neznamena to ale, že takto musí pracovat všechny děti. Pokud učitelky usoudí, že je pro dítě vhodnější využití znaků nebo má dítě z domova nastavenou komunikaci pomocí znaků, komunikují s dítětem pomocí toho systému, na který je dítě zvyklé. I přes to, že ve třídě u respondentky C je upřednostňován systém s vizuální podporou, učitelka říká, že: *„Maminka přišla s tím, že by ráda znaky tak nám přinesla znaky a my znakuje s tímto chlapcem.“*

Pouze jedna třída je zaměřena více na znaky, jedná se o třídu učitelky E. Pokud je pro dítě v této třídě vhodnější komunikace pomocí obrázků, neváhá se učitelka dítěti přizpůsobit. Učitelka A k tomu doplňuje: *„Jak si děti žádají o věci záleží na tom jejich komunikačním systému, který u nich vedeme, takže je podporujeme při výměně nebo při používání znaků, popřípadě u dětí, které jsou hodně pasivní se snažíme, aby si vůbec ukazovaly, co chtějí.“* Jednou z forem komunikace je i **ukazování**, dvě dotázané učitelky (B a C) využívají při nácviku ukazování **prvek ze Son Rise**, učitelka B upřesňuje: *„Máme police, kam děti samy nedosáhnou, je tam položena jejich oblíbená věc a oni jsou nuceni si ukázat.“*

Odborníci, kteří se podílí na rozvoji komunikace

Tři učitelky (A, B, D) tvrdí, že **spolupracují s SPC** (speciálně-pedagogické centrum). Mají možnost konzultací s pracovníky, někdy k nim do školky dochází i speciální pedagožky z SPC, aby se podívaly na děti, které mají v péči. Respondentka D uvádí, že SPC: *„Vydává doporučení pro to, aby dítě bylo vůbec zařazeno a z toho my potom vycházíme.“* Dále dodává: *„Když se během procesu objeví nějaké nejasnosti nebo překážky, zásadní změny, můžeme kdykoliv říct o radu nebo poprosit o konzultaci.“*

Tři respondentky (A, C, D) také uvádí, že děti bývají v péči **logopeda**. Učitelka A říká, že pokud děti jsou v péči logopeda, požádají rodiče o kontakt a s logopedem se domluví na sjednocení přístupu k dítěti v rámci komunikace. Děti, které již před nástupem do MŠ docházely k logopedovi: „*Už jsou v začátcích navazování funkční komunikace, takže na to potom navazujeme.*“ Nakonec dodává, že pokud děti ještě v péči logopeda nejsou, po domluvě s rodiči se snaží najít pro dítě logopeda, který by se mu mohl věnovat.

Respondentka C tvrdí, že mají do IVP (individuální vzdělávací plán) dvakrát týdně zařazenou **logopedickou péči**. Logopedie probíhá individuálně, přímo ve školce v pracovním speciálního pedagoga-logopeda. Logopedie je zařazena do IVP pouze dětem, které dokážou navazovat oční kontakt, cvičení probíhá převážně za pomoci obrázků. Nakonec dodává: „*Konzultujeme s klinickým logopedem a se speciálními pedagogy-logopedy, kteří působí u nás ve školce.*“ Učitelka D říká, že logoped, u kterého je dítě v péči, dochází do školky zhruba jednou ročně podívat se, jak dítě pracuje v kolektivu a v jiném prostředí.

Čtyři respondentky uvádí, že u nich ve školce s dítětem pracují nebo pomáhají při rozvoji komunikaci i **jiní odborníci** než pracovníci z SPC a logopedi:

- Respondentka A říká, že mají ve školce **metodičku**, která do jednotlivých tříd dochází, učitelka s ní konzultuje pokrok dětí, a to nejen v rámci komunikace.
- Respondentka C tvrdí, že jedenkrát týdně dochází děti na **canisterapii** „*Různými hrami se psem se děti učí mimo jiné komunikovat.*“

Dvě učitelky (B a D) se zmiňují, že k nim do třídy dochází jednou za čas **poradci rané péče** podívat se na dítě, které měli před nástupem do MŠ v péči, učitelky s nimi mohou konzultovat, ohledně dítěte, co zrovna potřebují.

Komunikační systémy vhodné pro děti s PAS

Výběr komunikačního systému

Všechny respondentky shodně uvádí, že **volba vhodného komunikačního systému musí probíhat individuálně**. Je potřeba zjistit, jaký systém je pro dítě vzhledem k síle postižení nejvhodnější. Každé dítě je jiné, a tak je potřeba zvolit takový systém, který pro dítě bude uchopitelný. Dle jedné z respondentek (A) může být pro dítě potřeba komunikační systémy zkombinovat. Důležité je **nastavit alespoň základní úroveň komunikace**, aby mohly

učitelky s dětmi komunikovat vlastní potřeby. Tedy v první řadě je potřeba, aby dítě navazovalo oční kontakt, umělo ukazovat a reagovalo na svoje jméno. Výběr často probíhá dle učitelky C: „*Stylem pokus omyl, zkoušíme, co zabere.*“

Komunikační systém nastavují většinou až učitelky ve školce, je zde ale velmi důležitý **kontakt s rodiči**, kteří mohou učitelkám říct důležité informace o jejich dítěti. Z domova děti nemívají nastavený žádný systém, dle dvou respondentek E a D, pokud děti mají nějaký **systém nastavený z rodiny**, učitelky z něj většinou vychází, učitelka E dodává: „*Pokud dítě přijde a opravdu to dělá, tak není důvod abychom nutili rodiče, aby to předělali.*“ Učitelky někdy komunikační systém nastavují **v úzké spolupráci s rodiči**, pokud rodiče nemají zájem o spolupráci při výběru, učitelky systém nastavují samy pouze **se souhlasem rodičů**. Učitelka D říká: „*My něco začneme a pak to předáváme do té rodiny i když by to teoreticky mělo být v nějaké souhře, něco, co by měli dělat rodiče a něco co my a dávat to dohromady.*“ Dle dvou respondentek (E a D) se někdy stává, že **mají rodiče jiný názor** na výběr komunikačního systému, pak je potřeba, aby rodičům vysvětlily, který systém a proč je podle nich pro dítě lepší.

Respondentka A tvrdí: „*Bud' půjde směrem přes znaky nebo přes obrázky anebo kombinací, snažíme se tedy zjistit, co by bylo vhodnější pro dané dítě.*“ Respondentka D dodává: „*Pokud dítě není ani schopné pracovat se symbolikou a není schopné té výměny nebo vnímání předmětů, a to kvůli horší mentální úrovni, nebo že je ten jeho autismus hodně hluboký tak potom už ta komunikace spíš probíhá, tak, že se bud' rozhodneme zůstat na úrovni nějakých gest nebo jednoduchých znaků a do ničeho dalšího už nejdeme.*“

Podle všech respondentek, když dítě nastoupí do školky v prvních několika týdnech probíhá **období adaptace**. Učitelky nově příchozí dítě pozorují a interagují s ním. Snaží se přijít na to, **který systém by byl pro dítě nejvhodnější**.

- Dle učitelky E se po ukončení adaptační doby **sepisuje IVP**, kde je popsáno, jak se u dítěte bude komunikace v průběhu roku rozvíjet.
- Učitelka D tvrdí, že na nastavování komunikačního systému se podílí **všichni pedagogové**, kteří dítě pozorovali, rodiče v kombinaci s doporučením z SPC.
- Respondentka C říká, že s dítětem individuálně pracují, navzájem se poznávají, zjišťují, co je dítěti blízké a pokud navazuje oční kontakt, tak je pro dítě sepsán IVP.

Dvě respondentky (A a B) tvrdí, že dětem nastavují většinou obrázkový systém nebo výměnný obrázkový komunikační systém, jedna (B) tvrdí, že vzhledem k tomu, že mají všechny děti podobnou diagnózu, je pro ně nejvýhodnější právě tento systém. Pokud však mají děti z domova nastavenou znakovou komunikaci, tak u ní zůstávají.

Komunikace zaměřená na obrázky a výměnu

Tři respondentky (A, D, E) se shodují v tom, že využívají **komunikaci s konkrétními předměty** v začátcích nácviku komunikace. Je to podle nich pro děti nejvíce srozumitelné. Respondentka E dodává: „*Mně přijde lepší pracovat s těma reálnýma věcmi, natáhne se po jogurtu a dám mu jogurt.*“ Dle respondentky A se po zvládnutí komunikace za pomoci konkrétních předmětů přechází ke komunikaci se symboly (obrázky, fotky).

Čtyři respondentky (kromě E) uvádí, že využívají **komunikaci s vizuální podporou**, která prý dětem nejvíce vyhovuje. Hračky, činnosti a věci ve třídě jsou označeny kartičkami s fotkou nebo obrázkem té dané věci a popisem. Učitelka A říká, že dětem pomáhá, když její **vlastní verbální projev podporuje obrázky**. Dvě (B, C) učitelky se shodují, že mají obrázky podle daných témat a ty s dětmi vždy nějakou dobu trénují. Učitelka B tvrdí, že každý den při komunitním kruhu hrají hry s obrázky, děti k sobě přiřazují stejné obrázky nebo hledají podle pokynu konkrétní obrázek.

Téměř všechny respondentky tvrdí, že ve třídách využívají **výměnný obrázkový komunikační systém**. Na začátku je potřeba, aby dítě pochopilo, že za obrázek, který podá dostane reálnou věc, která je na obrázku zobrazena. Dvě z učitelek (B, C) doplňují, že je nejlepší začínat s oblíbenými věcmi nebo pamlsky, dítě o věc stojí, a proto nejlépe pochopí výměnný systém. Učitelka C tvrdí, že dětem vyhovuje výměnný obrázkový systém, protože je pro ně: „*Uchopitelný, snadno pochopitelný.*“ Pokud pochopení výměny u dítěte vázne, pracují dle jejích slov s dítětem dvě učitelky: „*Jedna má v ruce obrázek a věc a druhá je za dítětem a pracuje s jeho rukama.*“

Respondentka E jako jediná ve své třídě **preferuje znaky**. Výměnný obrázkový komunikační systém však dříve využívala, a i v dnešní době jej u některých dětí, pro které je vhodnější, využívá. K tomuto systému dodává: „*Do budoucna je kartičková komunikace*

omezená na to, že ty kartičky musíte mít u sebe a když je nemáte, tak je dítě úplně ztraceno, takže dítě, které má sto kartiček a aktivně je používá se bez knihy nedomluví.“

Kromě jedné vypověděly všechny respondentky, že pro děti, které jsou schopny výměny, využívají **komunikační deníky nebo knihy**. Vždy se jedná o deník/knihu vytvořenou na míru konkrétnímu dítěti. V knize je momentální slovní zásoba dítěte, která se doplňuje o nové pojmy, které dítě začne užívat. S knihou se pojí i užívání **větného proužku**, dítě z kartiček s jeho slovní zásobou vybírá jednotlivá slova a skládá větu. Pouze dvě učitelky se zmínily o postupu, ve kterém využívají komunikační knihu a větný proužek. Učitelka C říká: *„Nejdřív máme obrázky, pak z nich skládáme větný proužek, pak zařazujeme komunikační knihu.“* Učitelka D využívá ve své třídě jiný postup: *„U každého dítěte se vytváří různé komunikační deníky případně zážitkové deníky, kde to dítě má tu svoji slovní zásobu a případně se učí skládat větu.“*

Respondentka E uvádí, že v době, kdy ve třídě využívala výměnný komunikační systém, tak se jí s žádným dítětem **nepodařilo přejít na komunikační knihu**. Děti využívaly pouze komunikační tabulky, na kterých měly věci, které měly rády a měly tím pádem potřebu si o ně říkat.

Pouze dvě učitelky (E, D) popsaly, že jejich kartičky s obrázky, komunikační tabulky, knihy nebo deníky, mají vždy zalaminované. Kartičky se na tabulku či do knihy připevňují pomocí suchého zipu. Učitelka C se zmínila o tom, že jí rodiče dětí ukázali aplikaci na tablet, která nahrazuje větný proužek a komunikační knihu a dodává: *„Pro děti, tím že je to na obrazovce, je to mnohem zajímavější a bližší než reálná komunikační kniha.“*

Komunikace zaměřená na znaky a gesta

Všechny učitelky, kromě jedné (C), shodně tvrdí, že alespoň **částečně** ve své třídě v rámci komunikace využívají **znaky nebo gesta**. Tři učitelky (A, B, C) se shodují, že u nich ve třídě některé děti komunikují přes znaky, ale je to minimum dětí.

- Podle A **nejsou znaky nejvhodnějším** systémem pro děti s mentálním postižením, protože se jim znaky hůře zapamatovávají.

- Dle B je ve třídě málo dětí, které využívají znaky z toho důvodu, že děti s PAS často **nemají nápodobu na vysoké úrovni**, pokud u této učitelky ve třídě nějaké děti využívají znaky jsou to převážně děti s atypickým autismem.
- Učitelka D říká, že pokud děti přijdou do školky a mají **z domova** naučenou komunikaci pomocí znaků, tak z toho při rozvoji komunikace vychází.

Učitelka D ale naopak dodává: „*Kvůli **horší mentální úrovni**, nebo když je ten jeho **autismus hodně hluboký** tak potom už ta komunikace spíš probíhá, tak, že se buď rozhodneme zůstat na úrovni nějakých gest nebo jednoduchých znaků.*“

Ve třídě učitelky E jsou při komunikaci **znaky využívány u většiny dětí**. Říká, že to tak ale nebylo vždy: „*Měli jsme období jen tabulek, byl zde názor, že děti s PAS nenapodobují, a že je tedy znaková komunikace nemožná, že to neuměj a přes kartičky je to mnohem rychlejší.*“

I přes tento názor se ve třídě této učitelky začaly využívat **prvky z ABA terapie** (aplikované behaviorální analýzy), nevyžívají přímo tuto metodu, ale pouze některé její složky. Komunikace v této třídě je tedy více zaměřená na znaky a gesta. Dle učitelky se nejedná o znaky, které známe ze znakových jazyků, ale každý jeden znak označuje celou situaci. Znaky většinou pro děti vymýšlí **na míru**, tak aby je dítě zvládlo. Dále dodává, že u prvních znaků, které se dítě učí, je potřeba aby byly hodně diferenciované a hlavně je důležité, aby každý znak znázorňoval věc z jiného okruhu, například jedna aktivita, jeden pamlsek a jedna hračka, zároveň je nezbytné, aby všechny tyto věci mělo dítě velmi rádo a bylo motivované si o ně říkat. Znaky jsou ve třídě procvičovány v průběhu celého dne, je zde snaha procvičovat s dítětem znaky co nejčastěji to jde. „*Mně se na znacích líbí to, že i když jich nebudu mít tolik jako kartiček jsou pořád po ruce a dítě je může použít kdykoliv.*“ Zároveň učitelka přijde dobré a praktické, že dítě může kombinovat znaky s komunikačními tabulkami.

Tři učitelky (A, E, D) se shodují v tom, že znaky, které využívají, bývají **základní a jednoduché**, většinou je **vymýšlí** samy, nebo **se inspiřují** ve znakových jazycích, systémech, popřípadě využívají obecně známá gesta. Dvě z nich (A, E) uvádí, že pokud je pro dítě nějaký znak moc složitý, snaží se ho podle možností dítěte **zjednodušit**, zároveň je zde snaha, aby i zjednodušený znak byl podobný původnímu. Učitelka A dodává, že se snaží svůj verbální projev podporovat nejen obrázky, ale také gesty.

Jak děti komunikují

Oční kontakt a nápodoba

Téměř všechny učitelky zmiňují, že je důležité, aby děti **navazovaly oční kontakt**, protože je velmi důležitý pro **rozvoj nápodoby** a tím pádem i pro **rozvoj komunikace**. Některé děti, když nastupují do školky, tak oční kontakt nenavazují. Jednou z prvních věcí, kterou učitelky s dětmi trénují v rámci komunikace, je navazování očního kontaktu. Učitelka E dodává: *„Oční kontakt je strašně důležitý, protože když se na nás děti začnou koukat tak já pak s nima můžu začít cvičit tu nápodobu.“*

Nápodoba nebo také imitace je, dle tří respondentek (A, B, E), velkým problémem u dětí s PAS. Nápodoba bývá na **špatné úrovni** nebo u **dětí úplně chybí**. Pro rozvoj komunikace je schopnost napodobit druhou osobu důležitá, proto jsou zapojovány různá cvičení na rozvoj nejen verbální, ale také motorické imitace, která také bývá na nízké úrovni. Respondentka E dodává, že pokud není nápodoba na dostatečně vysoké úrovni, děti se chytí jednoho znaku, který opakují stále dokola jako odpověď na všechny otázky. A znak se stává nefunkčním. Verbální nápodoba se dle jedné respondentky (A) nejdříve objevuje u citoslovců: *„Když dítě hází míček tak, říkáme bum nějakým veselým hlasem, a tak aby nás vidělo a pak začne napodobovat, protože se mu ten zvuk líbí.“*

Jak děti běžně komunikují

Mezi dětmi jsou **velké rozdíly**, všechny respondentky vypověděly, že složení třídy je obvykle velmi různorodé. Dítě je ve třídě celou předškolní docházku, pokud u něj pokrok není natolik velký, aby šlo do integrace. Jedná se tedy téměř vždy o **věkově namíchanou třídu**. Zároveň jsou ve třídě děti s **různou diagnózou**. To vše se podepisuje na rozdílech v komunikaci každého dítěte.

Podle jedné respondentky (B) mají děti snahu komunikovat, ale neví jak, a tak komunikují, jak nejlíp dokážou, což může někdy znamenat například křik nebo záchvaty vzteku.

Dle dvou respondentek (A a C) bývají děti v komunikaci **hodně pasivní**, na otázku odpoví, ale sami většinou komunikaci neinicíují. Učitelka C dodává: *„Jejich komunikace vychází z toho, když **mají nějaký problém**, pokud nemají žádný problém tak komunikovat nepotřebují.“* Většina respondentek se ale shoduje na tom, že děti jsou velmi **kontaktní**,

chtějí se mazlit, objímat se a hrát si a často komunikují skrze emoce, když se jim něco nelíbí, tak pláčou nebo křičí, a naopak pokud jsou spokojené tak, se usmívají či výskají.

Děti, u kterých se povedlo nastavit komunikační systém, se čtyři respondentky shodují, že **nejčastěji děti komunikují s pomocí obrázků**. Může se jednat o nošení obrázků, výměnný komunikační systém, komunikační deníky, knihy nebo o sestavování vět na větný proužek, záleží na úrovni, na které se dítě nachází. A **menšina využívá znaky nebo gesta**. U učitelky E **používá většina dětí znaky**. Pokud jsou děti na lepší úrovni znakují bez pomoci i dvouslovné věty, některé děti, k provedení znaku potřebují vědět, že se něco nabízí, jiným je potřeba znak napovědět. **Menší část dětí používá vizuálně podpořenou komunikaci**. Pokud se u dětí nedaří nastavit komunikační systém, komunikují děti ukazováním nebo odvedením za ruku. Respondentka C dodává, že v její třídě většina dětí využívá **ukazování nebo odvedení**.

Respondentka A doplňuje, že komunikace za pomoci obrázků probíhá mezi dítětem a pedagogem, mezi dětmi většinou pomocí gest „*Popřípadě pokud si dítě chce hrát s jiným tak ho tahá za ruku a dovede ho k nějaké té činnosti, což se tomu druhému dítěti ne vždy líbí, takže ho tam nechá a odejde.*“

Mluvená řeč

„Některé děti se vyjadřují jednoslovně, dvouslovně, některé jen pomocí citoslovců a některé vůbec.“ říká učitelka A.

Tři respondentky (C, B, A) se shodují, že děti, které dochází k nim do třídy, jsou **převážně neverbální**. Někdy je hlasový projev dětí na úrovni žvatlání nebo neartikulovaných zvuků. Shodují se také, že je opravdu výjimečné, pokud se v jejich třídě dítě rozmluví. Pro respondentky je důležitější, aby děti rozuměly, než aby mluvily, proto dbají na rozvoj pasivní slovní zásoby. Dle učitelky E: „*Je naprosto nezbytné, aby se vše komentovalo.*“

Dvě respondentky (D a B) říkají, že se setkali s dítětem, které mělo **nefunkční verbální projev**, jednalo se o echolalii. Učitelka B uvádí: „*Mluvil jako kniha, ale netušil, co říká.*“

Respondentky A a D tvrdí, že děti z jejich tříd, které zvládají verbální nápodobu, jsou vedeny alespoň k **částečnému verbálnímu projevu** a většina dětí zvládne říct několik základních slov. Všechny učitelky shodně tvrdí, že žádné z dětí nemluví plynule, ale při používání

komunikačního deníku jsou některé děti schopny mluvit nebo obrázky či znaky ozvučovat. Respondentka C dodává: „*Pokud má dítě potenciál k tomu začít mluvit tak ten větný proužek a komunikační kniha mu pomáhají k tomu, že se opravdu rozmluví.*“

Všechny respondentky shodně uvádí, že pokud **dítě zvládá užívat mluvenou řeč**, jedná se pouze o **krátké výpovědi, jednoduché věty**, děti někdy stroze okomentují to, co kolem sebe vidí. Respondentka C říká: „*Nejsou to rozvinuté věty, ale některé svoje potřeby vyjádří slovně.*“ a doplňuje, že pokud se děti rozmluví: „*Mají velmi zvláštní intonaci hlasu, není to jako u normálního dítěte, že z intonace vycítíme, jestli je dítě veselý nebo našťvaný. Mám pocit, že tady je intonace zvláštěně oploštělá, trochu robotický hlas, který není moc zabarvený.*“

Zájem a motivace dětí ke komunikaci

Motivace a odměny

Čtyři učitelky (kromě D) se shodují na tom, že je potřeba pro děti **vymýšlet a hledat motivace individuálně**. Každé dítě má rádo něco jiného a to, co je oblíbené u jednoho, u druhého nemusí vzbuzovat ani zájem. Respondentka A říká, že se ve školce snaží pracovat co nejvíc s **pozitivní motivací**, hledat, jaké má dítě zájmy a co ho baví. Respondentka B tvrdí, že neví, jestli děti zvládá ve třídě vždy zaujmout, ale pokaždé se o to snaží a dodává: „*Někdy se daří je motivovat a někdy ne.*“ Respondentka C říká, že každé dítě je opravdu jiné, a dodává, jak to vypadá, když se s dětmi lépe pozná: „*Už víme, kdo má, co rád za hru, odměnu, a co koho vyloženě baví.*“ A dodává, že přes oblíbenou věc nebo činnost lze dítě vždy motivovat. Respondentka E uvádí, že je důležité hledat a najít: „*Nějaký hodně oblíbený a vysoce motivační věci ať je to jídlo, pochutiny nebo aktivity.*“ A dodává, že hlavní je najít činnosti, které je baví a děti budou ochotné je s učitelkou dělat.

Učitelka A nakonec doplňuje: „*Ono bez toho, aniž by to to dítě bavilo se ta komunikace nedá úplně dobře rozvíjet.*“

Všechny učitelky se zmínily o tom, jaké **konkrétní věci děti baví a dokáží je motivovat**, jinými slovy, jaké odměny dětem nevíce vyhovují.

- Podle učitelky A může být odměna jednak **materiální**, tedy hračka nebo pamlsek, anebo u některých stačí **pochvala** nebo projev radosti ze strany učitelky.

- Dle tří učitelek B, C a D jsou velmi oblíbené různé **pamlsky** (sladkosti nebo křupky), hračky nebo **práce s tabletem**. Z činností je podle učitelky B mezi dětmi oblíbené **zpívání** písniček, hra na **Orffovy nástroje** (tamburíny, dřívka, triangl atd.) a celkově hudba.
- Učitelka E uvádí jako oblíbené činnosti **houpání** na houpačce, foukání bublin z **bublifuku**, různé **sociální hrátky** jako je lechtání, honění se, vařila myšička apod. vidí jako oblíbenou odměnu u dětí i učitelka C. Učitelka E říká, že si s dětmi hrají a hledají, co z toho děti baví a doplňuje: *„Já si myslím, že se nám daří je zaujmout, protože když k nám přijde třeba čtyřletý dítě tak oni s ním doma už tyhle věci nedělají. Dělali to třeba v roce nebo dvou letech a pak přestali, nebo to v tom roce nemělo žádnou odezvu, oni jsou ty děti vývojově později, takže si rodiče řeknou, že už je na takovéhle hry starý, ale není to tak.“*

Odměňování

Kromě jedné (B) se učitelky zmínily i o tom, **jak s odměnami pracují**, kdy a za co děti odměňují.

- Učitelka A: *„Děti odměňujeme za jakýkoliv náznak a **pokrok**, který u nich vidíme.“*
- Učitelka C: *„My ty vyloženě nejoblíbenější hračky schováváme, nejsou běžně dostupné v té třídě. A učíme je to na začátku tak, že když se jim něco povede, nějaká řízená pracovní činnost, tak je **odměníme** tím, že tyhle top hračky vyndáme.“* A dodává, že je to pro děti jednoduchá rovnice: *„Někdo po mě něco chce, já to udělám a něco za to dostanu a mám pocit, že tohle je uchopitelný i pro ty, který mají to postižení nejhlubší.“*
- Učitelka D říká, že šikovnější děti u ní ve třídě jsou schopny si **vybrat odměnu** z nabídky: *„Vybere si jednu a když dokončí danou činnost, tak si o odměnu samo řekne, a to celkovou činnost i když činnost sestává z více kroků, a až potom odměna přijde.“*
- Učitelka E říká, že například na závěr ranního kruhu se **rozdávají odměny**: *„Máme na výběr ze všeho možného, o co si ty děti za odměnu můžou říct, co mají rády.“*

Navazování kontaktu a vztahu mezi dítětem a učitelem

Respondentka A tvrdí, že ve školce mají děti, které jsou **aktivnější** a chtějí s učitelkou navazovat kontakt, ona je v tom podporuje a děti jsou tím pádem ještě víc aktivní dodává, že to tak není vždy: „*Pak k nám přijdou děti **pasivní**, které do komunikace musíme až skoro nutit, protože by si radši o nic neřekly, než aby s námi museli mluvit.*“

Učitelka D uvádí: „*I přes to, že autisti bývají charakterizováni jako ti odtazití, samotářští (...) jsou to ještě takové ty **tulivé a mazlivé** děti.*“ Podle učitelky B jsou děti **velmi kontaktní** „*Občas pátráme, co se nám tím snaží říct.*“ S tímto souhlasí i učitelka C, která dodává, že děti stojí převážně o fyzickou komunikaci.

Podle učitelky E k tomu, aby děti chtěly komunikovat, je potřeba nevyžadovat po nich pouze úkoly a povinnosti, ale **nabízet jim jejich oblíbené činnosti a hrát si s nimi**.

Učitelky D a E shodně tvrdí, že je velmi důležité **navázat s dítětem dobrý vztah**. Učitelka D říká, že: „*Navazují vztah docela rychle a snaží se komunikovat už jen proto, že ví, že my jim můžeme dávat různé pochutiny a můžeme jim podat hračku nebo pomoci, když jim něco nejde, takže se snaží komunikovat.*“ Učitelka E k tomu přidává názor: „*Je důležitý vybudovat si vztah a nabízet věci, který jsou lákavý, aby to dítě přišlo a vědělo, že dneska to bude dobrý, že bude sranda. Když **nebudu mít s dítětem rozvinutý vztah** a nebudu vědět co ho baví tak **nemůžu komunikovat.***“ A dodává, že je potřeba ukázat dítěti: „*Jsem pro tebe zajímavější a stojí to pro tebe věnovat mi pozornost, je to lepší než si zalézt do rohu a tam si o samotě hrát.*“

Spolupráce rodičů a učitelů na rozvoji komunikace

Co se týká **nabízení spolupráce** ze strany učitelek, všechny uvádí, že spolupráci rodičům nabízí, zároveň se snaží s rodiči **sdílet, co se dítěti daří a jak a v čem se zlepšuje**. Učitelka E tvrdí: „*My pracujeme na tom, že si každý den s rodiči říkáme drobnosti: dneska se povedlo tohle, zkuste to doma taky.*“ Učitelka C říká: „*Nabízíme spolupráci vždy na začátku školního roku a pak každé čtvrtletí. Nabízíme i **konzultační hodiny**, a na všech informačních systémech zmiňujeme, že pokud mají rodiče zájem o osobní konzultace ohledně svého dítěte, tak mohou po telefonické domluvě kdykoliv.*“ Učitelka A má stejný pohled na věc: „*Když o tu spolupráci spojí tak **pomáháme, co nejvíc můžeme** a je to na rodičích, my jim nabídneme,*

že to s nimi můžeme konzultovat a doporučíme nějaké odborníky, pomůžeme s problémy, které řeší.“ Ale dodává: „My je do spolupráce nenutíme, ale nabídneme jim ji, a pokud ji nechtějí tak to respektujeme.“ Učitelka B doplňuje: „Pokud víme, že se ti rodiče taky snaží tak nás to motivuje.“

Všechny respondentky se shodují v tom, že spolupráce s rodiči je různá. Jsou rodiče, kteří **chtějí spolupracovat** a snaží se s dítětem doma pracovat, zároveň se objevují i rodiče, kteří s učiteli **spolupracovat nechtějí** a všechen rozvoj nechávají na učitelkách. Učitelka B říká: „Pokud rodič přijde s tím tak tady ho máte a spravte mi ho, tak my pro něj uděláme maximum, ale je to takový zoufalství.“ Učitelka D uvádí, že obvykle má o spolupráci zájem zhruba polovina rodičů a dodává: „Musím říct, že máme teď docela dobrou sestavu rodičů, že většina se docela věnuje, ale není to tak vždy.“

Rodiče, kteří nespolupracují

Dle učitelek jsou také rozdíly v důvodu, **proč rodiče nespolupracují nebo nemají o spolupráci zájem**. Respondentka E tvrdí, že problémem bývá, že děti: „Přicházejí z domácího prostředí, kde je dost často ta problematika nepřijatá.“ Podle ní je potřeba, aby si rodiče prošli fází **přijetí diagnózy dítěte** a aby začali mít chuť s dítětem pracovat, to se ale stává dle jejich slov až později: „Od nás odcházej v době, kdy by se hodilo, aby u nás ty děti ještě chvíli byly.“ A nakonec doplňuje: „Většinou je to tak, že my rozvíjíme a pokud jsou rodiče ochotní, tak si to přeberou domu a pracují stejně i doma, a pokud nejsou ochotní, tak dítě doma dál si dělá, co chce a komunikuje jen ve školce.“

Učitelka C uvádí, jak může vypadat situace, ve které rodič nespolupracuje, ale má o spolupráci zájem: „Hodně rodin je rozvedených, ti rodiče potřebují pracovat a už **nemají moc prostoru** na to, se věnovat dítěti tak, jak by chtěli.“ A dodává: „Obávám se, že tak 2/3 rodičů s dítětem doma nepracují – vycházím čistě z praktického hlediska, kdy ty děti k nám přichází v 7 ráno a odchází ve 4 odpoledne. Když si uvědomím, že nějakou dobu jim zabere cesta domu a pak už je v podstatě večer, tak si myslím, že tam **není úplně prostor na nějakou velkou intenzívní práci**.“

Dle čtyř respondentek (kromě E) jsou i takoví rodiče, kteří **na spolupráci nemají sílu**. Z nepřetržité péče o dítě s PAS bývají unavení a potřebují si na nějaký čas **odpočinout** a nabrat síly. A až po nějakém čase přichází zájem o spolupráci. Respondentka C uvádí: „Na

začátku jsou šťastní, že mohou dítě někam odložit a nebát se a nějakou dobu potřebují čas na to, aby se zregenerovali a zpracovali, že mají dítě s PAS.“ Respondentka B uvádí podobnou zkušenost: „Občas se stane, že pokud je dítě opravdu hodně náročné, že si na začátku dá **oddech klidně i rok**, a když to dítě začne chodit druhý rok, a rodič už je víc odpočatý, tak se spolupráce zintenzivní nebo nastolí.“

Jak se rodiče podílí na rozvoji komunikace

Učitelka C tvrdí: „Naše představa by byla, že by se rodiče dětem věnovaly ještě víc a zase představa rodičů by byla, že my bychom udělali všechno a oni vůbec nic, takže nakonec to dopadne tak, že aspoň něco málo se doma dělá a víc pak v té školce.“

Rodiče, kteří mají zájem se podílet na rozvoji komunikace dle učitelek (A, B, C) dochází s dětmi na **logopedii**, k **psychologům** nebo na různé **terapie** atd. Učitelkám mohou sdělovat výsledky a různá doporučení, která odborníci vyslovili, učitelky podle toho mohou přizpůsobit jejich přístup ke konkrétnímu dítěti. Zároveň k tomu učitelka C dodává, že rodiče nejsou povinni učitelům cokoli sdělovat: „Pokud nám chtějí říct, že dochází třeba ke **klinickému logopedovi**, tak se to od nich dozvíme, ale pokud nemají potřebu nám to sdělovat tak to nevíme.“

Podle učitelky A: „Je dobré vědět, **co rodiče dělají** spíš, než jestli doma dělají, tak co a jak, abychom s tím pak mohli pracovat.“ Učitelka D k tomu doplňuje: „Je lepší vědět, jestli rodiče s dítětem doma pracují, ale myslím si, že se **nikdy nedozvíme ten reálný stav**, že rodiče mají většinou tendence si **přikrášlovat** co všechno s dítětem dělali a jak to doma mají zavedené, ale ve skutečnosti ta realita taková není.“

Děti, se kterými rodiče (ne) pracují

Všechny učitelky se shodují v názoru, že je pro rozvoj komunikace u dětí vhodné, když se jim doma rodiče v tomto ohledu věnují. Téměř všechny (kromě E) se shodují i v tom, že je na dítěti poznat, když **doma s rodiči pracuje na rozvoji komunikace**. Respondentka D říká, že když se rodiče dítěti doma věnují v rámci komunikace: „**Dítě získává rychleji slovní zásobu**.“ A dodává, jak se domácí práce u dítěte projevuje: „Pokud se rodiče věnují má z domova naučené nějaké fráze nebo jen opakuje to co slyšelo nebo opakuje z domova nějakou básničku.“ Učitelka C říká, že je na dítěti znát, když se mu rodiče věnují: „**Dítě dělá**

pokroky, ale pokroky, který přímo nesouvisí s prací ve školce, takže je to o tom, že my si všímáme, že dítě umí něco nového a přitom víme, že to nemůže umět od nás, že jsme se tomu buď nevěnovali nebo to učíme jinak.“ Dále doplňuje: *„Navíc je tam znát ten pracovní návyk. Je vidět, že je dítě zvyklé s někým pracovat, sedět u stolu nebo před zrcadlem a na těch reakcích dítěte poznáte, jestli už to zná a někdy předtím dělalo nebo ne.“* Učitelka A tvrdí: *„Je vidět, že pokud dítě doma pracuje, tak nejenom že mají potom o něco lepší vztah, protože si k sobě skrze tu práci najdou bližší vztah. Trochu lépe si porozumí. Projeví se to podle mě i doma na určité domácí pohodě, protože dítě v rámci nácviku komunikace s rodičem zjistí ten způsob, jakým komunikovat, aby dostalo to, co chce.“*

Dvě učitelky (B a D) se shodují v tom, že lze **na dětech poznat i pokud nepracují**, a to hlavně v situacích, kdy dítě nějaký čas tráví pouze s rodiči. Učitelka D tvrdí: *„Je to pak vidět, když má dítě delší absenci, kdy zjistíme, že rodiče opravdu netuší, jak s tím dítětem pracovat.“* Učitelka B doplňuje: *„Potom jsou třeba vánoční prázdniny a dítě přijde po týdnu, dvou zpět do školky a je zpět tam, kde bylo před třemi měsíci. Jak s ním nepracují každý den aspoň trochu a ono nemá řád, tak ty děti to rychle zapomínají, a pro nás je to trochu zoufalství pořád začínat znova.“*

Respondentka E tvrdí, že je vhodné snažit se **s dítětem pracovat i v případě, že to doma z nějakého důvodu nejde**: *„Hodně učitelů říká, že dokud to děti nebudou dělat doma tak nemá cenu to s nima dělat ve školce a snažit se. To není pravda rodiče jsou přetížený a tyhle zařízení jsou tu od toho, aby to ty děti naučily a když to ty děti uměj v nějakým prostředí tak pak ukázat rodičům, jak by to šlo přenést domů.“*

Rozdílná komunikace dětí s pedagogy a s rodiči

Děti fungují a **komunikují ve školce úplně jinak než doma**. Na tom se shodnou všechny učitelky. Učitelka D říká: *„Ve školce je zavedený určitý řád, disciplína a pravidla tak ty děti obecně ví, že pokud si o něco neřeknou tak se jim to nedostane.“* Učitelka C doplňuje: *„Máme to vyjasněný, ví, kam může a kde jsou limity a je to daný.“* Učitelka A uvádí: *„Ve školce jsou zvyklí na určitý systém a v té školce se jim spousta věcí nedovolí.“* a doplňuje důvod proč zřejmě děti u ní ve třídě komunikují lépe než doma: *„Hodně dětí se ve školce opravdu vybičuje k tomu, aby jeli celou dobu a potom doma na to ani nemají sílu, takže to může být jeden důvod proč doma komunikují třeba hůř.“*

Všechny učitelky se domnívají, že děti, **mají komunikaci doma jednodušší**, nemusí se tolik snažit a často dostanou vše bez toho, aby si musely říct. Učitelka E říká: „*Doma mívají vše připravené a děti se obsluhují samy.*“ Učitelka C tvrdí: „*Myslím, že se děti doma nemusí tolik snažit. Maminky je mají víc odpozorovaný, a to dítě vidí a mají vychytaný výraz a postoj a dokážou odhadnout co asi tak bude chtít a jdou mu napřed, takže to mají doma jednodušší, protože u nás nedostanou vše zadarmo.*“ Učitelka B má téměř stejnou zkušenost: „*Rodiče jim dost často tu věc dávají dřív, než oni si o ní řeknou. Jak rodiče svoje děti znají, tak předcházejí tomu řečení potřeby, oni už vědí, že když jde k lednici tak chce pít a nenechají ho, aby si na to ukázalo.*“ Učitelky D a A uvádí, že děti se **dožadují chtěného neadekvátním způsobem**. Dle učitelky A: „*Spousta dětí to zkouší na rodiče, co si můžou dovolit a jak se můžou chovat. V tomhle je to těžké, protože spousta dětí si z toho potom udělá rituály a pak je to o nervy rodičů.*“ Učitelka D tvrdí: „*Doma si něco mnohem líp vykřičí, mnohem jednodušeji získají pozornost tím, že zafňukají nebo jenom získají pozornost, protože zdržují, ale ve školce tohle nejde, protože máme čas i lidi na to abychom dítěti dali čas ignorovali ho, když brečí a počkali, než si přijde o pomoc říct.*“ Dále upřesňuje: „*Děti mají doma na rodiče různé figle, ale ve školce ví, že to na nikoho neplatí.*“

4.4 Závěry šetření

Pokrok v komunikaci za dobu docházky do speciální třídy určené pro děti s PAS

Děti do těchto tříd obvykle přichází bez nastaveného funkčního komunikačního systému. Komunikují nejčastěji ukazováním, taháním za ruku, ukazováním, křikem nebo záchvaty vzteku. Obvykle u nich chybí oční kontakt i reakce na jméno. Komunikaci můžeme popsat jako základní. Výjimečně nastoupí dítě, které je již v péči odborníků nebo se mu rodiče intenzivně věnují, u kterých je komunikace rozvinutější než u většiny.

Pokrok v komunikaci u dětí s poruchami autistického spektra ve speciální třídě závisí na mnoha faktorech, jako je například míra postižení, přidružené postižení nebo práce rodičů s dítětem. Děti jsou individuální, jejich dovednosti a pokrok bývají velmi rozdílné. Pokud děti pracují i doma, dělají větší pokroky. Množství dětí, které odchází s nastavenou funkční komunikací, se dle respondentek liší, nikdy se však nejedná o všechny děti. Pokud děti odchází s nastavenou funkční komunikací, její úroveň se u každého dítěte výrazně liší.

Rozvoj komunikace

Rozvoj komunikace probíhá u každého dítěte jednotlivě a zároveň jsou využívány i skupinové aktivity. Děti při nástupu do mateřské školy často ani neví, že mohou nějak komunikovat. Komunikace je rozvíjena v rámci celého týdne při všech denních činnostech a aktivitách.

Komunikace není rozvíjena pouze pomocí jedné metody, ale kombinací několika metod. Komentováním všeho okolo dítěte pomáhá rozvíjet pasivní slovní zásobu dětí. Ve třídách není striktně využíván jen jeden komunikační systém. Převažují třídy, ve kterých jsou využívány systémy zaměřené na obrázky a výměnu, pouze v jedné třídě jsou upřednostňovány znaky a gesta.

Na rozvoji komunikace se podílí pracovníci z SPC, logopedi v rámci MŠ i mimo ni, dále školní metodičky, canisterapeuti nebo poradci rané péče.

Komunikační systémy vhodné pro děti S PAS

Volba vhodného komunikačního systému by měla probíhat individuálně, v první řadě je nejdůležitější nastavit u dítěte alespoň základní úroveň komunikace. Komunikační systéme je nastavován jednak v úzké spolupráci s rodiči, jednak pouze s jejich souhlasem. Je potřeba zjistit, který komunikační systém je pro dítě nejvhodnější, což je zjišťováno během období adaptace dítěte ve třídě.

Nezávisle na budoucím komunikačním systému se obvykle u dětí začíná komunikací s konkrétními předměty. Většina učitelek upřednostňuje komunikaci s vizuální podporou, pomocí obrázků nebo výměnný obrázkový komunikační systém. Je potřeba aby dítě pochopilo smysl výměny, k čemuž jsou ideální oblíbené odměny. Využívány jsou komunikační deníky či knihy, vytvářené na míru každému dítěti, spolu s větnými proužky proužky.

Děti mají možnost ve většině tříd využívat při komunikaci znaky nebo gesta, pokud je to pro ně výhodné. Pouze v jedné třídě jsou znaky upřednostňované. Využívané znaky bývají jednoduché a vymyšlené na míru dítěti.

Jak děti komunikují

Pro rozvoj komunikace je důležité, aby děti nejdříve navazovaly oční kontakt, poté může teprve docházet k rozvoji nápodoby, a tedy i komunikace. Oční kontakt i nápodoba bývají u dětí ze začátku na špatné úrovni. Mezi dětmi a jejich úrovní komunikace jsou velké rozdíly, jednak kvůli věkové rozmanitosti dětí, jednak kvůli rozdílným diagnózám. Děti bývají v komunikaci pasivní, komunikaci iniciují pouze pokud mají nějaký problém. Děti mohou komunikovat pomocí takového komunikačního systému, který je pro ně nejvýhodnější. Většina dětí je neverbálních, ty, které mluví mají komunikaci na úrovni echolálie nebo na nižší úrovni, kdy v jednoduchých větách dokážou alespoň částečně sdělovat své potřeby.

Zájem a motivace dětí ke komunikaci

Pro rozvoj komunikace je důležité, aby aktivity dítě bavily. Pro každé dítě je potřeba hledat motivace individuálně. Motivovat děti lze přes oblíbenou činnost, věc, jídlo, pamlsek, pochvalu, projev radosti, práci s tabletem, oblíbený bývá také zpěv nebo hra na nástroje, dále sociální hrátky, houpání nebo foukání do bublifuku. Oblíbené činnosti lze hledat pomocí hry a interakce s dítětem.

Některé děti jsou aktivní a kontakt navazují samy, jiné děti jsou pasivní a učitelky je musí ke komunikaci vést. Obecně se ale tyto děti velmi rády mazlí, tulí a navazují fyzický kontakt. S dětmi je potřeba navázat dobrý vztah a komunikaci rozvíjet přes oblíbené aktivity ne pouze přes úkoly a povinnosti.

Spolupráce rodičů a učitelů na rozvoji komunikace

Učitelky rodičům nabízí možnost spolupráce na rozvoji komunikace u jejich dětí. Pokud rodiče o spolupráci stojí, jsou jim učitelky k dispozici, pomáhají jim a podporují je. Pokud rodiče o spolupráci nestojí, učitelky to respektují. Zájem o spolupráci je různý, někteří rodiče o ní mají zájem a doma s dětmi pracují, jiní rodiče přenechávají všechnu rozvoj na pedagožkách. Důvody, proč rodiče nespolupracují, jsou různé, rodiče nemají čas, nepřijali diagnózu dítěte nebo jsou pouze vyčerpaní a potřebují si oddechnout. Pro pedagožky je podstatné, jak rodiče s dítětem doma pracují, aby mohly práci s dítětem sjednotit. Pro děti je výhodné, pokud se jim rodiče doma věnují. Rozšiřuje se jim rychleji slovní zásoba, dítě dělá pokroky, děti získávají pracovní návyk, děti mají také mnohem lepší vztah s rodiči, lépe si porozumí. Ve školce děti často komunikují jinak než v domácím prostředí. Důvodem můžou

být jasně nastavená pravidla ve školce, ale doma ne, děti se také mohou ve školce tak moc snažit, že doma nemají na komunikaci sílu. Doma mívají děti komunikaci jednodušší, jelikož rodiče na ně nemají tolik času nebo je znají tak dobře, že předchází vyřčení jejich potřeby, zároveň děti zkouší, co vše si u rodičů mohou dovolit, lépe si věci vykřičí.

Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jakým způsobem je rozvíjena komunikace dětí v mateřské škole speciální u dětí s poruchami autistického spektra?

- Komunikace je u každého dítěte rozvíjena pro něj nejvhodnějším způsobem. Důraz je na nastavení alespoň částečné komunikace a dobrého porozumění, aby mohlo dítě sdělovat vlastní potřeby.

2. Jaké metody jsou k rozvoji komunikace u těchto dětí v praxi nejvíce využívány?

- Pro rozvoj komunikace jsou u těchto dětí využívány komunikační systémy a metody, zaměřené jednak na obrázky a výměnu, jednak na znaky a gesta. I když je ve třídě upřednostňován jeden komunikační systém, dítěti se vybírá vždy individuálně, a tak, aby pro něj byl nejvhodnější.

3. Jaký je vliv těchto metod na pokrok v komunikaci u těchto dětí?

- Pokud je vybrána metoda a komunikační systém, který je pro dítě vhodný, dítě dělá pokroky. Jak velké pokroky dítě udělá závisí na více faktorech, jako je míra postižení dítěte, přidružené postižení nebo domácí práce rodiče s dítětem. Děti jsou velmi individuální. Pokrok za dobu docházky do mateřské školy může být u některých minimální nebo žádný a jiných se dosáhne funkční komunikace.

Cílů výzkumu bylo dosaženo.

4.5 Doporučení pro pedagogickou praxi

Sepsala jsem několik doporučení pro pedagogickou praxi, které vyplynuly z výzkumného šetření.

- Brát každé dítě takové jaké je, protože je jedinečné, a neporovnávat ho s ostatními. S čím jedno dítě do školky přichází, pro jiné to může být pokrok za celou docházku do MŠ.

- Považovat za úspěch i malé pokroky, protože jedině po malých krůčcích se dá postupně dojít velkému pokroku.
- Snažit se navazovat s dítětem dobrý vztah a hledat věci, které dítě baví.
- Vybírat pro dítě takový komunikační systém a metody pro rozvoj komunikace, které jsou pro něj vzhledem ke všem okolnostem nejvhodnější.
- Nabízet rodičům pravidelně možnost spolupráce, i když na poprvé odmítnou.
- Pracovat s dítětem, i když rodiče s dítětem doma nepracují.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo představit poruchy autistického spektra, ukázat jaké jsou možné příčiny vzniku poruch autistického spektra a způsoby dělení, dále popsat jednotlivé diagnózy spadající pod poruchy autistického spektra. Definovat komunikaci, předvést, jak probíhá vývoj řeči u běžných dětí, popsat narušenou komunikační schopnost a jednotlivé diagnózy. V ohledu komunikace u osob s poruchami autistického spektra popsat, jak probíhá u těchto dětí vývoj řeči a jaká jsou specifika v jejich komunikaci. Nakonec uvést možnosti augmentativní a alternativní komunikace, která dětem s poruchami autistického spektra může pomoci v rámci rozvoje komunikačních schopností. Cílem výzkumu bakalářské práce bylo zjistit, jak je rozvíjena komunikace u dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole speciální, respektive ve speciální třídě určené výhradně těmto dětem. Z výzkumu bylo zjištěno, že komunikace u dětí s poruchami autistického spektra je ve speciálních třídách mateřských škol rozvíjena podle potřeby každého jednoho dítěte. Je kladen důraz na individuální výběr metod pro rozvoj komunikačních schopností i komunikačních systémů, které jsou u dítěte nastavovány. Snaha je nastavit u dítěte alespoň základní úroveň komunikace, aby mohlo sdělovat své potřeby. Využívány jsou komunikační systémy zaměřené na obrázky a výměnu i na znaky a gesta. Při rozvoji komunikace se jde postupně od navazování očního kontaktu, přes trénování nápodoby, poté se přechází ke komunikaci s konkrétními předměty, většina respondentek se následně ve své třídě nejčastěji vydává cestou komunikace za pomoci obrázků a výměny, pouze jedna respondentka preferuje komunikaci zaměřenou na znaky a gesta. Úroveň komunikace dětí je velmi různá, pokrok závisí na více faktorech než na zvolené metodě a komunikačním systému. Pro rozvoj komunikace je také velmi důležitá motivace dětí komunikovat. Jako motivace či odměna jsou využívány oblíbené hračky, pamlsky, aktivity, činnosti nebo pochvala. V rozvoji komunikace je také důležitá spolupráce rodičů s učiteli a domácí práce na rozvoji komunikace. U rodičů se nedá souhrnně říci, jestli a jak spolupracují, někteří nemají zájem a s dítětem nepracují, jiní se velmi snaží komunikaci rozvíjet, někteří spolupráci navazují až po nějaké době docházky dítěte do mateřské školy. Cílů práce i výzkumu bylo dosaženo. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek nebyl velký, nelze závěry zobecnit.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, P., VANČOVÁ A., LÖFFLEROVÁ M. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 978-80-247-2053-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

FELCMANOVÁ, L., ed. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1110-2.

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

MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: 2., aktualizované a doplněné vydání*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

STRUNECKÁ, A. *Přemůžeme autismus?*. Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-80-87494-23-3.

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

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA I. a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ a kol., V. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1. Dostupné také z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-pas.pdf>

Internetové zdroje

DUDOVÁ, I., MOHAPLOVÁ, M. Poruchy autistického spektra - 1.díl. *Pediatric pro praxi* [online]. 2016, 17(3), 151-153 [cit. 2021-03-08]. ISSN 12130494. Dostupné z: doi:10.36290/ped.2016.034

Charakteristické projevy: Sociální interakce a sociální chování. *Paspoint* [online]. Brno [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.paspoint.cz/charakteristicke-projevy/>

Seznam příloh

Příloha 1 – přepis rozhovoru s respondentkou D

Příloha 1 – Přepis rozhovoru s respondentkou D

Jak vypadá komunikace u dětí s PAS, když nastoupí do MŠ speciální?

D: U každého dítěte je to úplně jinak. Jsou děti, které mluví aspoň částečně a ta komunikace u nich nějakým způsobem funguje mluvenou řečí, verbálně případně v kombinaci s obrázkama, a pak jsou děti, které vůbec nemluví, a co se týče komunikace tak jsou na úrovni půlročního miminka, a ti umí akorát křičet nebo na něco ukázat. Je to hodně různý a individuální u každého dítěte.

Jak vypadá komunikace u dětí s PAS, když ukončují docházku do MŠ speciální?

D: Většinou je u každého dítěte nastavený nějaký komunikační systém, kterým je to dítě schopné dorozumět se aspoň v nějakých základních oblastech. Většinou je to komunikační systém s nějakou vizuální podporou a zároveň je to dítě aspoň částečně vedeno k nějakému částečně verbálnímu vyjadřování a je tam trochu nastavený nějaký směr, že by se do budoucna molo časem rozmluvit.

Co všechno děláte pro rozvoj komunikačních schopností dětí s PAS?

D: Veškerá činnost ve školce je zaměřena zejména na rozvoj komunikace, kromě toho také sociálního vývoje a sebeobsluhy, takže ta komunikace je tam prakticky ve všem. Všechno, co máme ve školce, všechny činnosti, vše, co komunikujeme je označeno fotografiemi s nápisy, obrázky s nápisy, a tak, a všechno je přizpůsobeno tomu, aby si dítě o tu věc mohlo říkat, aby se učilo, jak se ta věc jmenuje a tak. Takže i prostor sám o sobě vybízí k tomu, aby se to dítě snažilo komunikovat. Prostor je také uzpůsoben tak, aby si dítě nemohlo vzít vše samo, ale aby si o ty věci muselo říkat, aby vědělo, co má k dispozici, ale aby si to samo nemohlo vzít, ale muselo za někým přijít a říct si o to.

Pracujete při rozvoji komunikace s dětmi individuálně? (sice jsem se nezeptala ale odpověď jsem dostala)?

D: Individuální učení s každým dítětem, které mimo jiné slouží také k rozvoji komunikace, individuálně se věnujeme každému dítěti prakticky každý den a snažíme se tu komunikaci rozvíjet a využíváme i běžné přirozené situace typu jídlo, vycházky, a tak aby se ta komunikace rozvíjela.

**Máte nějaké osvědčené postupy pro rozvoj komunikace, které na děti s PAS fungují?
Které se osvědčily?**

D: V naší MŠ pracujeme podle metody strukturovaného učení a metody výměnného komunikačního systému, což jsou víceméně postupy, jak přistupujeme k rozvoji komunikace.

Zvete si na pomoc při hledání komunikačního systému nebo při rozvoji komunikace nějaké odborníky?

D: Samozřejmě. Jednak spolupracujeme s SPC, které vydává doporučení pro to, aby dítě bylo vůbec zařazeno a z toho my potom vycházíme. Spolupracujeme s nimi, když se během procesu objeví nějaké nejasnosti nebo překážky, zásadní změny, zde si můžeme kdykoliv říct o radu nebo poprosit o konzultaci. Což využíváme, když je potřeba tak se komunikuje s ranou péčí, s logopedem, záleží také na tom, co využívají rodiče.

Jak často a jak s dětmi pracují?

D: Do školky dochází většinou málo. Většinou ti odborníci pracují s dítětem mimo školku, ať logopedi nebo raná péče, a do školky přijdou třeba jednou dvakrát za celou dobu jen se podívat, jak to dítě pracuje ve školce, a ta komunikace probíhá většinou telefonicky nebo mailem.

Jaké metody a pomůcky pro rozvoj komunikace podle vás dětem s PAS nejvíce vyhovují nebo jsou nejvhodnější?

D: U každého dítěte je to úplně jiné, nicméně to vychází z metod, které my používáme, nejdřív děti komunikují skrze třeba konkrétní předměty nebo fotky, obrázky. A veškeré ty obrázky s popisy a fotografie s popisy a případně symboly na úrovni konkrétních předmětů jsou pro ně většinou nejsrozumitelnější a nejvíc jim pomáhají v začátcích té komunikace, nicméně se potom u každého dítěte se vytváří různé komunikační deníky případně zážitkové deníky, kde to dítě má tu svoji slovní zásobu a případně se učí skládat větu, což je taky super a hodně jim to pomáhá. A dál se k rozvoji komunikace používá všechno, co je momentálně k dispozici.

Máte nějaké oblíbené metody a pomůcky pro rozvoj komunikace?

D: Asi ne, tím, že u všech dětí se nejvíc používají ty obrázky nebo fotky, tak tam není moc co si oblíbit.

Jsou nějaké metody, postupy nebo pomůcky, které osobně nevyžíváte? Z jakého důvodu?

D: *U nás ve školce moc nevyžíváme pro rozvoj komunikace různé technologické vymoženosti. A jsem za to ráda, protože většinou přítomnost věcí, které dělají nějaký hluk a obecně ty technologie narušují soustředění dětí a nejdou úplně použít pro rozvoj komunikace, ale spíš dítě rozptýlí a chce si s tím spíš hrát, než aby se to dalo vyloženě použít pro rozvoj komunikace. Spíš je to motivace, než aby se tím rozvíjela motivace.*

Využíváte metody alternativní a augmentativní komunikace?

D: *Využíváme minimálně ty komunikační deníky a komunikaci skrze obrázky, lineární obrázky, fotografie.*

Jsou děti zvyklé na nějaký typ komunikace z domova? Nebo musíte komunikační systém nastavovat úplně od začátku, že děti nemají nic na co by byla z domova zvyklé?

D: *U každého dítěte je to úplně jiné, každé dítě přijde z domova s tím, že je na něco zvyklé, a že ta maminka aspoň zhruba pozná, co to dítě chce. Ale tím, že většinou autisti, kteří jsou schopni nějak komunikovat nebo mluvit jsou většinou integrováni do běžných školek tak se k nám dostávají ti, kteří většinou komunikovat neumí, tak je to většinou nastavený tak, že doma komunikují převážně křikem nebo komunikují třeba ukázáním nebo komunikují tím způsobem, že co chtějí to si prostě vezmou, a když jsou nespokojení tak si akorát jdou zakřičet nebo se vztekají, takže to je takový ten běžný systém komunikace, se kterým za námi ty děti přichází. Nicméně jsou lepší děti, které k nám jdou až třeba v předškolním věku a u těch už většinou je to trošku nějak rozvinuté, ale většinou je to tak, že ten systém od začátku nastavujeme nějak my, samozřejmě ve spolupráci s rodiči a většinou to bývá tak, že my něco začneme a pak to předáváme do té rodiny i když by to teoreticky mělo být v nějaké souhře, něco co by měli dělat rodiče a něco co my a dávat to dohromady, ale většinou je to tak, že my rozvíjíme a pokud jsou rodiče ochotní tak si to přeberou domu a pracují stejně i doma, a pokud nejsou ochotní, tak dítě doma dál si dělá co chce a komunikuje jen ve školce.*

Naučí se děti za dobu docházky do MŠ speciální mluvené řeči?

D: *My jsme malá školka, máme dvě třídy a v každé 6 dětí a v současné době v naší školce nemluví plynule žádné dítě, v mé třídě 4 z 6 dětí používají komunikační deník a v sousední*

třídě je to, myslím, ještě míň, a z tyto 4, myslím, že 3 kluci dokážou v rámci používání komunikačního deníku i mluvit, a ta jejich řeč je... Vlastně začíná se s tím, že se vytvoří věta s nějakou žádostí, aby si dokázali říct o to, co potřebují, třeba o jídlo a to jet to, co ti kluci umí a naučí se to říct nahlas, a od toho se to potom odvíjí, teď jsou ti kluci na úrovni, že mají slovní zásobu složenou třeba ze stovky slov, kde jsou jejich oblíbený předměty a většinou dokážou i pojmenovat barvy a běžné denní činnosti, se kterými se setkávají každý den, a to je vlastně všechno, s tím, že pořád umí složit jen jednu větu, takže mě konkrétně dokážou říct: Terko, prosím, chci svačinu, a to je jejich veškerá mluvená řeč momentálně, s tím, že teda musím podotknout, že mají o něco lepší verbální imitaci, že dokážou velmi dobře po člověku imitovat, ale to už je bez porozumění.

Jak postupujete při výběru komunikačního systému pro konkrétní dítě?

D: Ze začátku vycházíme z doporučení SPC, a z toho, co sami od toho dítěte vyzorujeme během nějakého období adaptace. Pokud zjistíme, že dítě je na tom mentálně dobře, a že rozumí na nějaké úrovni symbolů, tak víme, že to dítě bude schopné komunikovat pomocí nějaké výměny symbolů za předmět, a tak, a my pak jen zjistíme jakou míru abstrakce to dítě dokáže vnímat a chápat, a z toho už potom vycházíme při volbě úrovně na jaké se bude začínat s komunikací a komunikací na nějaké úrovni vizuální podpory, co se týče mluvené části, tak záleží, jestli u dítěte slyšíme nějaké náznaky řeči nebo aspoň náznaky verbální imitace, tak víme, že to po něm máme vyžadovat a víme, že budeme kombinovat tu mluvenou řeč s vizuální podporou, pokud u dítěte nic takového není, pokud dělá jen zvuky nebo ani to ne, tak to po něm nevyžadujeme, protože to dítě toho už není schopné. Pokud dítě není ani schopné pracovat se symbolikou a není schopné té výměny nebo vnímání předmětů a to kvůli horší mentální úrovni, nebo že je ten jeho autismus hodně hluboký tak potom už ta komunikace spíš probíhá, tak , že se buď rozhodneme zůstat na úrovni nějakých gest nebo jednoduchých znak a do ničeho dalšího už nejdeme, protože víme, že ta komunikace se už nebude dál nějak extra moc rozvíjet, takže je potřeba nastavit jen nějakou základní úroveň abychom s tím dítětem byli schopni nějak základně komunikovat potřeby.

Při výběru znaků se držíte nějakého systému nebo vymýšlíte znaky na míru tomu dítěti?

D: Záleží, jestli má rodina něco z domova stanoveného. Některé rodiny k nám přichází s tím, že s dítětem komunikovali v jednoduchých znacích, takže když něco mají, tak vycházíme z toho, jinak, vzhledem k tomu, že jsou to opravdu základní znaky třeba pro pití nebo pro jídlo a tak, tak takové ty základní znaky, jsou buď u všech znakových systémů stejné nebo jsou to úplně běžná gesta.

Daří se u dětí nastavit optimální a funkční komunikační systém? Nebo se stává, že zvolíte systém, který dítěti nesedí a nevyhovuje?

D: Většinou se to daří docela dobře. Tím, že se na tom podílí jednak všichni pedagogové, kteří to dítě pozorují a znají, a i se spolupracuje s rodiči a s SPC, tak v tomhle není problém. Občas je to třeba spíš o tom, že rodiče mají jiný názor v tom, co po dítěti chtějí, začali s gesty, ale my chceme jít spíš směrem k tomu komunikačnímu deníku abychom rozšiřovali slovní zásobu, protože to pomocí gest zas tak moc nejde, a potom se to trochu tře, protože se najednou po dítěti toho chce moc a musíme diskutovat s rodiči, co teda zvolíme, to je otázka komunikace mezi pedagogy a rodiči, a to dítě z toho většinou vyjde dobře.

Jak u vás vypadá komunikační deník?

D: Komunikační deníky jsou u nás plastové šanony, a v nich jsou zalaminované barevné listy, a každá barva symbolizuje typ výrazu, který se na tu barvu lepí, to znamená, že oranžová jsou stránky na předměty a činnosti v podstatných jménech, na hnědý podklad patří pouze fráze já chci, na žlutém osoby a tak. Slovní zásoba je zde zobrazena pomocí fotografií nebo obrázků s popisky, kartičky jsou cca 5 cm vysoké a zalaminované a připevněné suchým zipem. Dole na deníku je nalepený šedý proužek se suchým zipem a na tomto proužku se potom skládá celá věta, to znamená, že dítě listuje komunikačním deníkem a z každé stránky si vezme slova tak, aby dole vytvořilo větu, kterou chce.

Když děti komunikují s komunikačním deníkem, jak často k tomu dokážou ta slova říkat? A jsou vedeny k tomu, aby slova říkala?

D: Dítě je vedeno hlavně k tomu, aby když si o něco říká, aby došlo k pedagogovi a navázalo s ním oční kontakt, aby ukazovalo na jednotlivé obrázky, které říká zrovna v rámci té věty a

potom všechny děti, které aspoň částečně dokážou verbálně imitovat tak jsou vedeny k tomu, aby se aspoň pokusily ty slova vyslovit.

Jak u vás nejčastěji děti s PAS komunikují?

D: Teďka je většina dětí taková, že komunikují přes komunikační deníky, a za celou dobu, co tu pracuji, tak to tak je, že většina dětí komunikuje přes komunikační deníky.

A kolik dětí k tomu dokáže komunikovat i verbálně?

D: V naší třídě tak 3, tedy polovina, v sousední třídě snad jen jeden

Chtějí s vámi děti komunikovat i když mají s komunikací problémy? Snaží se navázat kontakt?

D: Jo, většinou jo, i přes to, že autisti bývají charakterizováni jako ti odtažití samotářští, tak tím že do MŠ chodí v raném věku od tří let tak jsou to ještě takové ty tulivé a mazlivé děti a tím pádem oni navazují vtaž docela rychle a snaží se komunikovat už jen proto, že ví, že my jim můžeme dávat různé pochutiny a můžeme jim podat hračku nebo pomoci, když jim něco nejde, takže se snaží.

Myslíte si, že dokážete výběrem aktivit děti zaujmout a motivovat k rozvoji komunikace?

D: Jo, určitě.

Jaké činnosti a aktivity jsou využívány pro rozvoj komunikace? Jsou podle vás pro děti atraktivní?

D: U nás ve školce se k rozvoji komunikace využívají snad veškeré činnosti, které tam jsou. Komunikace se rozvíjí i třeba v rámci výtvarné činnosti, kdy dítě pojmenovává nástroje a barky, které potřebuje, stejně v hudební výchově, tam se řeší text písničky a porozumění textu písničky a pojmenování hudebních nástrojů. Takže veškeré činnosti, které děti ve školce absolvují tak vedou k rozvoji komunikace včetně i volné hry a přestávky.

Jaké odměny využíváte? Jsou u vás děti, které dělají aktivity jen kvůli odměně?

D: My máme teď hodně šikovné děti. Jsou schopné vybrat si samy odměnu z nabídky, takže jim nabízíme třeba 4 možnosti, co si můžou vzít za odměnu, většinou je to nějaká hračka na

určitou dobu, kombinace sladkostí a křupek, všechny odměny má dítě na obrázku, vybere si jednu a když dokončí danou činnost, tak si o odměnu samo řekne, a to celkovou činnost, i když činnost sestává z více kroků, a až potom odměna přijde. Ale to je docela vysoká úroveň, my teď máme samé starší děti, předškoláky nebo s odkladem a na tomhle se pracovalo docela dlouho, takže ne všechny děti, které u nás máme tohle zvládnou.

Když jste zmínila věkové složení třídy, máte tam děti podle toho, jak přijdou a hlásí se nebo podle věku?

D: Máme děti podle toho, jak se hlásí, protože u nás do těch tříd musí děti zrazovat podle stavu v jakém jsou, aby se najednou nenasbíralo do třídy několik dětí, které mají horší stav a vyžadují více péče, protože pak by to pedagogický personál nebyl schopný pokrýt, takže většinou je to tak, že když se uvolní nějaké místo, tak se po zápise děti rozřazují podle toho, která třída je schopná to ještě ustát, maximální počet dětí ve třídě je 6.

Věnují se rodiče svým dětem s PAS doma v ohledu ke komunikaci?

D: Jak kdo. Musím říct, že máme teď docela dobrou sestavu rodičů, že většina se docela věnuje, ale není to tak vždy. Naše představa by byla, že by se rodiče dětem věnovaly ještě víc a zase představa rodičů by byla že my bychom udělali všechno a oni vůbec nic, takže nakonec to dopadne tak, že aspoň něco málo se doma dělá a víc pak v té školce.

Chtějí od vás rodiče nějaké rady, jak s dítětem pracovat? Jestli to řešíte společně?

D: Tak polovina rodičů, bych řekla.

Je na dítěti poznat, když se rodiče dítěti doma věnují v rámci komunikace?

D: Jo jde, to dítě získává rychleji slovní zásobu, dá se to někdy poznat tak, že má z domova naučené nějaké fráze nebo jen opakuje to, co slyšelo nebo opakuje z domova nějakou básničku nebo si jen tak značně zpívat písničku, nebo na hudebce zjistíme, že písničku, kterou se nově učilo už dávno zná a vždy to jde nějak poznat i třeba na tom, že si začne samo od sebe hrát novým způsobem s hračkami nebo něco napodobovat a tak.

Je pro vás podstatné vědět, jestli se rodiče doma dětem věnují v rámci té komunikace?

D: Je lepší vědět, jestli s dítětem doma pracují, ale myslím si, že se nikdy nedozvíme ten reálný stav, že rodiče mají většinou tendence si přikrášlovat, co všechno s dítětem dělali a

jak to doma mají zavedené, ale ve skutečnosti tak realita taková není. Takže to, že nám to rodiče říkají ještě neznamená, že to můžeme brát doslova, a že tomu nemůžeme stoprocentně věřit. Je to pak vidět, když má dítě delší absenci, kdy zjistíme, že rodiče opravdu netuší, jak s tím dítětem pracovat. Bylo by to super vědět, ale ve skutečnosti to tak nefunguje.

Komunikují děti rozdílně s rodiči a s pedagogy?

D: Ano, určitě, celkově mají i různý systém chování a hry doma a ve školce tím, že ve školce je zavedený určitý řád, disciplína a pravidla, tak ty děti obecně ví, že pokud si o něco neřeknou tak se jim to nedostane. Je to jako u normálních dětí, že jsou zvyklí, že doma si něco mnohem líp vykřičí, mnohem jednodušeji získají pozornost tím, že zafňukají nebo jenom získají pozornost, protože zdržují, ale ve školce tohle nejde, protože máme čas i lidi na to abychom dítěti dali čas ignorovali ho, když brečí a počkali, než si přijde o pomoc říct. Děti mají doma na rodiče různé figle, ale ve školce ví, že to na nikoho neplatí.

Myslíte, že je s rodiči pro děti komunikace mnohem jednodušší, že se nemusí tolik snažit?

D: Jojo.

Je něco, co byste chtěl/a ještě doplnit? Zapomněli jsme na něco, co je podle vás důležité zmínit?

D: Co se týče těch komunikačních deníků, naše děti mají deníky uložené ve třídě, kde je mají pořád k dispozici a můžou si kdykoliv přijít říct pomocí toho deníku, nicméně to v té třídě tolik nepoužívají, protože tak jsou veškeré hračky pojmenované pomocí obrázků na skříni a dítě si může přijít jen s tím obrázkem a nebo, že nám přijde říct si o věc třeba nacvičenou větou nebo i jinak, ale hlavní oblast, kde děti deník používají je jednak individuální učení kde se s tím záměrně pracuje, nacvičuje se věta a odpovědi na otázky a potom jídelna, kde si dítě říká o jednotlivá jídla a o pití a tak. Ten komunikační deník je v MŠ spíše jen v nácviku a hlavní rozvoj práce s komunikačním deníkem přijde na základní škole. U nás se stává, že děti, které jsou od nás naučení na komunikační deník a třeba trochu mluvit tak se na ZŠ krásně rozmluví, tím, že přijdou do styku s mluvícími dětmi.

Do jakých ZŠ od vás děti chodí?

D: Dříve to bylo půl napůl integrace a speciální a teď je to spíše speciální škola.

Takže ty děti pracují s ve škole v rámci komunikačního deníku?

D: Děti dostávají deník s sebou a navazuje se na to, co se s dítětem udělalo ve školce.