

Specifika komunikace dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku

Julie Roubalová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Julie ROUBALOVÁ
Osobní číslo: H10188
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: prezenční

Téma práce: Specifika komunikace dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti poruch autistického spektra.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování a rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. Dětský autismus: přehled současných poznatků. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Strukturované učení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. Autismus: zdravotní a výchovné aspekty. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Mgr. Ivana Marášková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 6. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20... 20...



¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

²⁾ Vysoká škola nevykřídlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledek obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být idž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě díla vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní díla).

3) zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní díla:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny počítovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá specifiky v komunikaci dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Teoretická část seznamuje s pojmem poruchy autistického spektra, také se zde zmiňují o jednotlivých poruchách autistického spektra. Největší důraz je zde kladen na komunikaci dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku, kterou rozdělují do určitých oblastí. Také zde popisují různé techniky komunikace u dětí s poruchou autistického spektra.

V praktické části zjišťuju, jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují a jaké jsou jejich specifika při komunikaci. K tomu využívám metodu polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a analýzu dokumentů.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, klasifikace poruch, techniky komunikace

ABSTRACT

This bachelor work deals with the peculiarities of communication of preschool children with Autistic Spectrum Disorder. The theoretical part introduces the concept of autism spectrum disorders, also referred to here of autism spectrum disorders. The greatest emphasis is placed on communication of children with autism spectrum disorders in school age, which divides into certain areas. Here also describe various techniques of communication in children with autism spectrum disorder.

In the practical part I find how particular children with autism communicate and what are their characteristics in communication. I use the method of semi-structured interviews, observations and document analysis.

Keywords: autism spectrum disorders, classification of disorders, communication techniques

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a připomínky, ochotu a vždy vstřícný přístup, které mně poskytla při zpracovávání práce. Mé poděkování patří také pedagogům mateřské školy speciální, kteří mně umožnili uskutečnit můj výzkum. Ráda bych poděkovala i mé rodině a přátelům za podporu

Ve Zlíně, 30. dubna 2013

“

“

Per aspera ad astra

Through obstacles to the stars

”

”

(přes překážky ke hvězdám)

Vergilius

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně, 30. dubna 2013

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 12 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 13 |
| 1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA..... | 14 |
| 1.1 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA | 15 |
| 1.2 PŘÍČINY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA | 19 |
| 1.3 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ SPOLEČNÁ PRO PAS | 21 |
| 1.3.1 Sociální interakce a sociální chování | 21 |
| 1.3.2 Oblast představitosti a stereotypního chování..... | 22 |
| 1.3.3 Oblast komunikace..... | 23 |
| 1.4 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY DÍTĚTE S PAS V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU | 24 |
| 2 SPECIFIKA KOMUNIKACE U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA..... | 26 |
| 2.1 OBTÍŽE V KOMUNIKACI U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA | 26 |
| 2.1.1 Obtíže ve verbální komunikaci | 27 |
| 2.1.2 Echolálie..... | 28 |
| 2.1.3 Obtíže v neverbální komunikaci | 29 |
| 2.2 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM S PAS V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 30 |
| 2.2.1 Systém práce pro děti s poruchou autistického spektra v mateřské škole | 31 |
| 3 TECHNIKY KOMUNIKACE U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA | 32 |
| 3.1 SYSTÉMY ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE | 32 |
| 3.2 TEACCH PROGRAM..... | 33 |
| 3.3 STRUKTUROVANÉ UČENÍ | 34 |
| 3.4 BEHAVIORÁLNÍ PŘÍSTUPY, INTENZIVNÍ RANÁ INTERVENČNÍ TERAPIE | 35 |
| 3.5 PIKTOGRAMY | 35 |
| 3.6 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM | 36 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 38 |
| 4 VÝZKUM..... | 39 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU | 39 |
| 4.2 METODY VÝZKUMU..... | 39 |
| 4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK | 41 |
| 4.3.1 Chlapec A..... | 41 |
| 4.3.2 Chlapec B | 43 |
| 4.3.3 Chlapec C | 45 |
| 4.3.4 Paní učitelky dětí s poruchou autistického spektra | 48 |
| 4.3.5 Charakteristika mateřské školy speciální | 48 |
| 4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU | 49 |
| 4.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU | 49 |
| 4.5.1 Chlapec A..... | 49 |
| 4.5.2 Chlapec B | 54 |
| 4.5.3 Chlapec C | 57 |

| | |
|--|-----------|
| 4.6 ZÁVĚRY VÝZKUMU..... | 61 |
| ZÁVĚR | 64 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 65 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 67 |
| SEZNAM TABULEK..... | 68 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 69 |

ÚVOD

S problematikou poruch autistického spektra se v dnešní době setkáváme čím dál tím častěji. Je to dáno mírou informovanosti o této nemoci, ale hlavně narůstajícím tempem jedinců, jejichž diagnóza zní poruchy autistického spektra. Bohužel, stále nejsou známy příčiny tohoto onemocnění. Lidé s touto poruchou mají velké problémy v sociální oblasti, ale snad největším problémem je oblast komunikace. Proto jsem se ve své bakalářské práci rozhodla zabývat právě touto oblastí. Diagnóza autismu se stanovuje již od tří let věku dítěte, tedy ve věku předškolním. V současné době je spousta dětí s autismem zařazováno do běžných mateřských škol. Při svých absolvovaných praxích v mateřských školách, jsem se s takovým případem setkala hned několikrát. Proto se také věnuji ve své bakalářské práci specifikám komunikace u dětí s poruchou autistického spektra právě v předškolním věku.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí teoretické a praktické. Teoretická část této práce je členěna na tři kapitoly. V první kapitole se snažím objasnit vysvětlení základních pojmů, jako je porucha autistického spektra, klasifikace těchto poruch, příčiny a projevy těchto pervazivních poruch. Také se konkrétně zabývám charakteristickými projevy, které se vyskytují u dítěte s PAS v předškolním věku. V další kapitole teoretické části popisují specifika komunikace u dětí s poruchami autistického spektra a zabývám se oblastmi, v nichž se specifika projevují. Dále se v této kapitole zabývám komunikací dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole a také uvádím systém práce pro tyto děti. Poslední kapitola je věnována technikám komunikace u dětí s poruchou autistického spektra.

Praktickou částí je kvalitativní výzkum, který jsem realizovala formou analýzou dokumentů, pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s paní učitelkami z mateřské školy speciální. V závěru výzkumu shrnuji své poznatky.

Cílem této bakalářské práce je shrnout nejdůležitější poznatky o poruchách autistického spektra z hlediska komunikace prostřednictvím teoretické části. Účelem výzkumu je zjistit, jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují a jaké jsou jejich specifika komunikace. Výzkum by mohl přinést nová zjištění a pohled na danou problematiku, zvláště paní učitelkám v mateřské škole speciální, které se o tyto děti starají. Výsledky výzkumu by mohly být paní učitelkám inspirací pro zkvalitnění forem komunikace u dětí s PAS, které jsem v této mateřské škole pozorovala a použila jsem je pro svůj výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchou autistického spektra trpí deset až patnáct dětí z tisíce. První symptomy autismu můžeme u dítěte pozorovat zhruba před dovršením třetího roku života. Symptomy se stanou zřetelné v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka. Studie zjistily, že autismus se vyskytuje asi třikrát více u chlapců, než u dívek (Richman, 2006).

V literatuře najdeme spoustu definic autismu. Vybrala jsem si definici, která pochází z materiálů Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA. Zdá se mi nejvhodnější a nejsrozumitelnější pro vysvětlení tohoto pojmu.

Jak je uvedeno v materiálech APLA (cit. podle Páté, 2007, s. 113): „Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je to, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Autismus doprovázejí specifické vzorce chování.“

Autismus je asi nejzávažnější porucha v lidských vztazích, nemá však sociální původ. Autismus může být také charakterizován jako uzavření se do sebe a neexistence spojení se skutečným světem. O autistech se také někdy mluví jako o lidech „odlidsťených“ (Švarcová, 2003).

Termín autismus poprvé použil v roce 1911 švýcarský psychiatr E. Bleuler k charakterizování určitých příznaků schizofrenie u svých pacientů. Zlom v historii nastal v roce 1943, kdy se tento rok stal pro autismus klíčový. V časopise *Nervous Child* vyšel článek Leo Kanner „*Autistic Disturbances of Affective Contact*“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). Byl to americký psychiatr, vážený a uznávaný odborník, byl autorem první učebnice dětské psychiatrie. V tomto článku uveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování. Kanner začal v roce 1938 pozorovat jedenáct dětí, které vykazovaly společné znaky v chování, ale nesplňovaly žádné diagnostické kritéria psychických onemocnění, které byly v té době známy. Kanner o těchto dětech napsal, že jsou neschopné navázat citový kontakt a na svět přicházejí s intelektovým nebo fyzickým deficitem. Kanner popisoval děti s autismem jako extrémně osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě. Leo Kanner byl prvním člověkem na světě, který si u několika dětí všiml, že mají zvláštní, nepřiměřené chování. Tyto zvláštní projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy,

kteřou nazval časný dětský autismus (Early Infantile Autism). Tento název má původ ve slově „autos“, což znamená „sám“. Tímto názvem chtěl Kanner vyjádřit svoji myšlenku, že děti, které trpí PAS jsou osamělé, žijí ve svém vlastním světě, nezajímají se o okolní svět a nejsou schopné vyjádřit lásku ani přátelství (Thorová, 2006).

Tak jako u všech jiných nemocí a poruch existují různé názory týkající se autismu, které procházejí řadou změn a tvrzení. Většina těchto názorů a tvrzení se mění s dobou a také s novými výzkumy a objevy. Ve čtyřicátých letech se Kanner domníval, že autismus je vrozená porucha, která je způsobena geneticky. Později se začal zajímat o rodiče autistických dětí. Rodiče těchto dětí nazval tvrdými, sobeckými, chladnými ke svému dítěti. Domníval se, že rodiče nechtějí svému dítěti pomoc, podezříval je, že se k dítěti nechovají jako k člověku, ale spíše jako k nějaké věci (Thorová, 2006).

1.1 Klasifikace poruch autistického spektra

V této podkapitole se budu zabývat rozdělením poruch autistického spektra a to na dětský autismus, který se budu snažit popsat více do hloubky než ostatní dělení, protože při mé výzkumné části jsem pozorovala tři chlapce, u kterých se vyskytoval právě dětský druh autismu. Dále stručně popíšu atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu a Rettův syndrom.

Dětský autismus

Dětský autismus řadíme mezi nejlépe prostudovanou pervazivní vývojovou poruchu, což znamená, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech (Thorová, 2006).

Jak uvádějí Gillberg a Coleman (1992, cit. podle Gillberg, Peeters, 2003), pro dětský autismus jsou používány také názvy jako infantilní autismus nebo Kannerův syndrom.

Samotný pojem dětský autismus poprvé použil v roce 1943 americký dětský psychiatr Leo Kanner, a to v publikované studii *Autistické poruchy afektivního kontaktu* (Hrdlička, Komárek, 2004)

Tento druh autismu tvoří jádro poruch autistického spektra, a to hlavně díky historickému pohledu. Stupeň závažnosti poruchy může být různý. Buď se může vyskytovat v mírnější formě nebo naopak v těžší formě, kde je velké množství závažných symptomů (Thorová, 2006).

Pro diagnózu je důležitý nástup příznaků před dovršením třetího roku života. Problémy ale zpravidla nastanou mnohem dřív. Většinou se uvádí, že rodiče jsou znepokojeni s vývojem dítěte již mezi dvanáctým až osmnáctým měsícem, především kvůli opoždění řeči, ale také kvůli nezájmu dítěte o kontakt. Nástup příznaků může být dvojího druhu. Častější je postupný, plíživý rozvoj autistických deficitů již v prvním roce života. V menším procentu případů nastává tzv. autistická regrese. Jde o závažný vývojový obrat zpět, kdy se u dítěte částečně nebo úplně ztrácejí již získané vývojové dovednosti, především v oblasti řeči, ale i sociálního chování, neverbální komunikace, hry a někdy i kognitivních schopností. Regrese se může projevit jak u dětí s normálním vývojem, tak u dětí, které jevily mírné známky autismu (Hrdlička, Komárek, 2004).

Dle stupně závažnosti lze dětský autismus dělit na:

Vysokofunkční dětský autismus je typický tím, že se u něj neobjevuje mentální retardace, IQ je minimálně 70 a vyskytuje se komunikativní řeč.

Středněfunkční autismus bývá spojen s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, narušením v oblasti komunikativní řeči a přibývajících stereotypy.

Nízkofunkční autismus bývá spojen s těžkou až hlubokou mentální retardací, není rozvinuta použitelná řeč a ve větší míře se již vyskytují stereotypní příznaky (Hrdlička, Komárek 2004).

Tab.1. Diagnostická kritéria pro dětský autismus (Thorová, 2006, s. 178).

| | |
|---|---|
| 1. Autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte | |
| 2. Kvalitativní narušení sociální interakce | <ul style="list-style-type: none"> • Nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací • Nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí • Nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu • Omezené používání sociálních signálů • Chybí sociálně – emoční vzájemnost • Slabá integrita sociálního, komunikačního a emočního chování |
| 3. Kvalitativní narušení komunikace | <ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností • Narušená fantazijní a sociálně napodobivá hra • Nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru • Snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování • Relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení • Chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální) • Narušená kadence komunikace a správného užívání důrazu v řeči, které moduluje komunikaci • Nedostatečná gestikulace užívána ke zvýraznění komunikace |
| 4. Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity | <ul style="list-style-type: none"> • Rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry) • Specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky) • Lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů • Stereotypní zájmy - např. data, jízdní řády • Pohybové stereotypie • Zájem o nefunkční prvky předmětů (například omak, vůně) • Odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (například přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě) |
| Nespecifické rysy | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Strach (fobie) • Poruchy spánku a příjmu potravy • Záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování (zvláště pokud je přítomna těžká mentální retardace) • Většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času • Potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepce) při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na úkoly stačí | |

Atypický autismus

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. U dětí najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů (Thorová, 2006).

Diagnostikovat atypický autismus můžeme tehdy, jestliže porucha zcela nesplňuje kritéria pro dětský autismus, a to buď tím, že nejsou naplněny všechny okruhy diagnostických kritérií, nebo že je opožděný nástup po třetím roce života (Hrdlička, Komárek, 2004).

Aspergerův syndrom

První zmínka o Aspergerově syndromu byla již před padesáti lety. Jejím autorem byl dětský lékař Hans Asperger. Všiml si specifického souboru schopností a vzorců chování, které se projevovaly především u chlapců. Hlavními příznaky jsou nedostatečná schopnost vcítění, omezená schopnost navazovat a udržet si přátelství, jednostranná konverzace bez potřeby odezvy, intenzivně prožívané záliby a nemotorné pohyby. Pro jedince s Aspergerovým syndromem je typické, že se intenzivně věnují jednomu vyhraněnému zájmu. Lidé s tímto syndromem vidí svět jinak než ostatní. Můžeme je pro mnohé obdivovat, ale hodně skutečností kolem nich nás mate, protože se ocitají v rozporu s běžným, tradičním způsobem myšlení, cítění a chování. Potřebují pomoc, aby se lépe přizpůsobili a orientovali ve světě, ve kterém by mohli své schopnosti smysluplně využít (Attwood, 2005).

Dětská dezintegrační porucha

Tato porucha byla poprvé popsána v roce 1908. Dříve byla nazývána infantilní demence, Hellerův syndrom nebo dezintegrační psychóza. Jedná se o velmi vzácnou poruchu. Nemoc se objevuje zhruba kolem třetího až čtvrtého roku. Hlavním příznakem je rychlá ztráta dříve získaných dovedností a to hlavně řeči. U většiny dětí s touto poruchou se vyskytuje těžká mentální retardace (Hrdlička, Komárek, 2004).

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato kategorie se neuvádí příliš často a také nemá přesně definována kritéria. Zařazujeme sem děti, u kterých je narušená komunikační schopnost, sociální interakce, hra, ale nikoliv do takové míry, aby odpovídala diagnóze autismu nebo atypickému autismu. Tato porucha je často diagnostikována u dětí, které mají těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázii, nerovnoměrně rozvinuté kognitivní schopnosti, mentální retardaci a malou četnost projevů typických pro autismus. Dále zde zařazujeme děti, které mají

narušenou oblast představivosti, které nerozeznávají mezi fantazií a realitou. Děti s pervazivními poruchami bývají velmi náročné na péči (Thorová, 2006).

Rettův syndrom

Tento syndrom je doprovázený těžkým neurobiologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Rettův syndrom byl poprvé popsán rakouským dětským neurologem Andreasem Rettem. Mezi symptomy řadíme ztrátu kognitivních schopností a ztrátu účelných schopností rukou. Za vznik Rettova syndromu je odpovědný chromozom X. Tento syndrom v klasické formě postihuje pouze dívky, pokud postihne chlapce, tak plod nebo novorozenec nepřežije. Rettův syndrom lze diagnostikovat na základě genetického laboratorního vyšetření (Thorová, 2006).

1.2 Příčiny poruch autistického spektra

I když dnešní věda je již na pokročilé úrovni, není dosud známo, co je příčinou poruch autistického spektra. Existují však teorie, které se touto problematikou zabývají a snaží se po příčinách této poruchy stále pátrat.

Neurobiologické teorie

Dnes už je nám známo, že autismus vzniká na neurobiologickém podkladě. To znamená, že určitá část mozku u dětí s poruchou autistického spektra nepracuje správně. Předpokládá se, že jsou narušeny hlavně funkční systémy mozku, které se podílí na sociálních, komunikativních a integrativních schopnostech člověka (Thorová, 2006).

Neuropsychologické teorie

Komárek (2004, cit. podle Thorové, 2006) uvádí, že neuropsychologie zkoumá vztah mezi lidským mozkiem, normálním a patologickým chováním. Funkce a řada center mozkové kůry nebyly dosud ještě prozkoumány. S narůstajícími vědomostmi o fungování mozku se stále více komplikuje objasnění principu psychických funkcí. To je také jeden z důvodů, proč není ještě možné u poruch autistického spektra určit příčinu a najít místo poruchy. Lidé s poruchou autistického spektra mohou mít narušeny různé funkční systémy na rozličné úrovni a v různém rozsahu. Současná teorie se přiklání k názoru, že dochází k časnému poškození vyvíjejícího se mozku u embrya mezi 24. – 26. týdnem. Příčinou může být poškození genů, které jsou zodpovědné za správný vývoj mozku.

Kognitivní teorie

Kognitivní teorie řadíme ke skupině psychologických teorií. Podstatou kognitivních teorií jsou potíže s myšlením. Řadíme zde teorii mysli, teorie oslabené centrální koherence a teorie deficitu exekutivních funkcí (Thorová, 2006).

Dle Hrdličky a Komárka (2004) je teorie mysli specifická kognitivní schopnost, která umožňuje utvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat. Každé zdravé dítě je obdařeno vrozenou predispozicí k rozvoji teorie mysli v několika na sebe navazujících úrovních vývoje.

Teorie mysli se u člověka vyvíjí od raného dětství a umožňuje dítěti chápat, že existuje i jiný svět, než který vnímá svými smysly. Schopnost teorie mysli se u dětí vytváří postupně. U dětí, které trpí poruchou autistického spektra se objevuje narušení mnohem dříve než u dětí, které touto poruchou netrpí. Děti mají potíže s neschopností udržet pozornost a nedokážou se odpoutat od vlastního vnímání a paměti. Nejsou schopny také zapojit svoji představivost (Thorová, 2006).

Další teorií, která se řadí do kategorie kognitivních, je teorie oslabené centrální koherence. Jak uvádí Frith (1989, cit. podle Thorové, 2006), schopnost centrální koherence je považována za vrozený „pud“ lidí skládat si automaticky informace dohromady a vytvářet z nich celky tak, aby byly smysluplné. Deficit v oblasti centrální koherence u lidí s poruchami autistického spektra způsobuje myšlení v útržcích, potíže s tříděním informací do celků, s vyvozováním a zobecňováním informací.

Jako poslední do kategorie kognitivních funkcí řadíme teorii deficitu exekutivních funkcí. Zastánci této teorie si myslí, že na vzniku poruch autistického spektra mají funkční podíl čelní (frontální) laloky. Jedinci s poruchami autistického spektra mají potíže s exekutivními funkcemi. Mezi tyto funkce řadíme plánování nebo chápání času, které se podílí na funkci čelních laloků (Thorová, 2006).

Emoční teorie

Emoční teorie řadíme také do teorií psychologických. Odborníci za primární problém považují u dětí s poruchou autistického spektra deficit ve velmi rané intuitivní mezilidské interakci, a to do šesti měsíců, který je důsledkem neurologické poruchy. V této teorii se setkáme s pojmem intersubjektivita, který v roce 1979 poprvé použil Colwyn Trevarthen. Tento pojem použil pro vrozené nadání dítěte navázat emoční spojení s ostatními lidmi.

Z teorie intersubjektivit vycházel Hobson při formulaci své teorie. Základní potíže jsou podle Hobsona úzce spjaty s emocemi. Vyslovil názor, že lidé s poruchami autistického spektra vnímají emoční výrazy šablonovitě a nesnaží se automaticky vyhledat základní identifikační znaky jako zdravé děti (Thorová, 2006).

Dědičnost

Podle Gillberga a Peeterse (2003) je u sourozenců dětí s poruchami autistického spektra zvýšené riziko výskytu tohoto handicapu. Asi jeden z dvaceti sourozenců dětí s poruchami autistického spektra touto poruchou trpí také (v ostatní populaci je poměr jeden ku tisíci). Není však zcela jasné, jak velký je genetický podíl u jednotlivých případů, kolik genetických změn je důsledkem jiných genetických poruch a co přesně je dědičné.

Podle Acosty (2003, cit. podle Thorové, 2006) se v současnosti vědecké studie přiklánějí k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji. Autismus je považován za vrozený a není způsobený špatným výchovným vedením rodičů (Thorová, 2006).

V dnešní době nelze žádnou z teorií považovat za plně průkaznou. Dochází však k postupnému přibližování teoretických východisek. Z většiny teorií můžeme použít poznatky, které jsou přínosné pro praxi (Thorová, 2006).

1.3 Triáda problémových oblastí společná pro PAS

Mezi tuto triádu patří sociální interakce a sociální chování, oblast představivosti a stereotypního chování. Triádu problémových oblastí uzavírá komunikace. Komunikaci v této kapitole popíšu jen stručně, protože se s ní budu více zabývat později.

1.3.1 Sociální interakce a sociální chování

Sociální chování, jako je sociální úsměv, sociální broukání a oční kontakt, u dětí pozorujeme již od prvních týdnů života. Porucha sociální interakce se u každého dítěte s poruchou autistického spektra výrazně liší. U dětí s poruchami autistického spektra můžeme rozlišit různé typy sociálního chování. Prvním typem je typ osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Druhým typem je typ extrémní, kdy se dítě s autismem snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, necítí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny dokáže vyprá-

vět lidem o věcech, které je vůbec nezajímají. Dále se můžeme setkat s typem smíšeným, který lze nazvat také zvláštní. Tady se jednotlivé typy chování prolínají, záleží na osobě, s kterou dítě navazuje kontakt. Dítě v cizím prostředí se může chovat odtahitě, působí uzavřeně a samotářsky. Naopak s osobou, kterou dobře zná, se projevuje aktivně. S uvedeným typem sociální interakce se často setkáme u dětí, které trpí atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem (Thorová, 2006).

Lidé s poruchami autistického spektra se do sociálního světa, přestože je pro ně velmi nepřehledný a spletitý, zapojit chtějí. Mnozí z nich mají zájem o společnost, což je potřebou každého lidského jedince, a snaží se vytvořit si strategie, jak se v této oblasti orientovat. Jedním ze způsobů, jak se snaží adaptovat na společenský život, je napodobování chování druhých lidí. Ostatně tuto strategii používají i zdraví jedinci, pokud si v některých situacích nejsou jisti, jak se mají chovat (Vermeulen, 2006).

V materiálech APLA (cit. podle Páté, 2007) jsou uvedeny znaky, kterých by si rodiče v oblasti sociálního chování měli všimnout. Patří sem příznaky a to takové, že rodiče by si měli všimnout, že u dítěte chybí sociální úsměv, dítě je samotářské, raději si hraje samo, dává přednost sebeobsluze, je samostatné, vyskytuje se u něho špatný oční kontakt, ignoruje ostatní lidi, žije ve svém světě.

1.3.2 Oblast představivosti a stereotypního chování

Další triádou problémových oblastí je narušená schopnost představivosti. Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Tato schopnost se rozvíjí věkem. Narušení představivosti má velmi negativní vliv na mentální vývoj dítěte a to v několika směrech. Narušená schopnost imaginace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte správně nerozvíjí hra, která je velmi důležitá pro učení i celý vývoj. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě dává přednost takovým činnostem a aktivitám, které obvykle preferují podstatně mladší děti. Dále dítě vyhledává předvídatelnost v činnostech, upíná se na jednoduché stereotypní činnosti a aktivity. Hrou a trávením volného času se nápadně liší od svých vrstevníků (Thorová, 2006).

Stereotypní chování probíhá pravidelně. Dítě se tohoto chování není schopné vzdát. Pokud je mu v nich zabráněno, dítě je velmi rozrušené, může být až agresivní (Schopler, 1999).

U mnohých dětí s poruchami autistického spektra se mohou vytvořit také motorické stereotypy. Ty se většinou poprvé objeví už před prvním rokem života dítěte. Motorické stereotypy jsou opakované pohyby jedné nebo několika částí těla. Dále se u dětí s poruchou autistického spektra mohou vyskytovat vokální nebo verbální stereotypy. Tyto děti opakují stále jeden zvuk či jedno slovní spojení, často také kladou stále jednu a tutéž otázku (Gillberg, Peeters, 2003).

Podle Schoplera (1999) jiný typ stále se opakujícího chování představují neobvyklé zájmy. Některé dítě si například oblíbí určitý předmět, jiné dítě nosí jednu věc neustále s sebou a odmítá se jí vzdát. Může také dojít k extrémním reakcím při styku s nějakou konkrétní částí předmětu nebo s určitým materiálem.

1.3.3 Oblast komunikace

Jak uvádí Gillberg (1990, cit. podle Thorové, 2006), poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Opožděný vývoj řeči bývá často první příčinou znepokojení rodičů.

Jak uvádí Vermeulen (2006), největší komunikační problém jedincům s poruchami autistického spektra způsobuje to, co není vyřčeno. To, co není vyjádřeno, zůstává neviditelné, v konkrétním smyslu nepozorovatelné. Význam je skrytý v kontextu, který obsahuje informaci, že je nezbytné plně pochopit, co je vlastně vyjádřeno. Lidé s poruchami autistického spektra jsou pomalejší v pochopení kontextu, proto postrádají informace, které jsou nutné k pochopení celku. Často reagují jen na část celku. Reagují doslovně.

U dětí s poruchou autistického spektra se projevuje porucha komunikace jak na úrovni receptivní (porozumění), expresivní (vyjadřování), tak i na úrovni verbální a neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s poruchou autistického spektra a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Řeč u dětí s autismem nemusí být poškozena, ale v komplexním řečovém vývoji však nalezneme abnormality vždy (Thorová, 2006).

Děti s poruchou autistického spektra mají problémy s gesty a postoji, které vyjadřují emoční prožívání, jako například stydlivost, touha po útěše, uvítání (Attwood, 1998).

Lidé s PAS mají velké potíže s porozuměním neverbální komunikace. Nechápují jemná a komplexní pravidla, kterými se neverbální komunikace řídí a tím dochází k různým nedorozuměním. Problémy v oblasti neverbální komunikace se také mohou pro-

jevovat v oblasti posturace těla, očního kontaktu, úsměvu, problémového chování, fyzické manipulace (Thorová, 2006).

Postižení v oblasti verbální komunikace se u dětí s poruchami autistického spektra může projevit echoláliemi, monotónní řečí bez intonace, nedostatky v napodobování a variacích v použití jazyka, nesprávným používáním zájmen, rozdílem v receptivním a expresivním jazyce nebo neschopností chápat abstraktní pojmy (Richman, 2006).

V materiálech APLA (cit. podle Páté, 2007) jsou uvedeny také postřehy v oblasti komunikace, kterých si rodiče mohou u svých dětí všimnout. Prvním důležitým postřehem je to, že dítě nereaguje na své jméno, dále neříká, co chce, nereaguje na pokyny, je u něho opožděný vývoj jazyka, dítě může působit dojmem, že je neslyšící, nemává na rozloučnou, říkalo několik slov, ale nyní přestalo.

1.4 Charakteristické projevy dítěte s PAS v předškolním věku

Kolem třetího roku života dítěte může při diagnostikování docházet k záměně mírnější symptomatiky dětského autismu, Aspergerova syndromu či atypického autismu za potíže, které mohou být způsobeny špatným vývojem řeči, opožděním mentálního vývoje, nevyzrálostí v oblasti kognitivních funkcí, poruchou aktivity a také vyššího výskytu vzdorovitosti a manipulativního chování. Konečná diagnóza by tedy měla být stanovena nejlépe mezi čtvrtým až pátým rokem, kdy jsou charakteristické projevy nejzřetelnější. Projevy můžeme také sledovat už okolo třetího roku věku dítěte. Toto období je velmi náročné pro dítě, například vstup dítěte do školky, nároky na samostatnost, a proto bychom neměli dělat ukvapené závěry, že se jedná o poruchu autistického spektra. Pokud na dítěti sledujeme charakteristické rysy pro autismus, je dobré, aby rodiče navštívili mateřskou školu a pozorovali chování dítěte v kolektivu vrstevníků.

Někteří rodiče nezaznamenají, že vývoj dítěte není v pořádku. V této situaci většinou upozorní pedagogové v mateřské škole, že chování dítěte se odlišuje od projevů ostatních dětí. Mezi nejtypičtější projevy v předškolním věku patří obliba rituálů, omezené zvláštní zájmy či problémové chování typu agrese, sebezraňování, záchvaty vzteku. Dítě může mít v mateřské škole problémy se změnou místa a to například, když děti jezdí plavat nebo jedou na výlet. Dítě se nedokáže s touto změnou vyrovnat, obvykle tuto situaci řeší pláčem, vzdorovitostí, mohou se u něho objevit zažívací obtíže ze strachu.

U dětí s mírnější formou autismu dochází mezi pátým a šestým rokem ke zlepšení řeči, ustupují echolálie, dítě začíná správně používat zájmena a mluví v rozvinutějších větách. Řeč se stává komunikativnější, dítě začíná komunikovat v systému otázka – odpověď (Thorová, 2006).

Dítě s autismem není považováno za dítě, které si umí hrát. Tyto děti využívají předměty v neměnné stereotypní hře, postrádají zkušenosti s jednoduchou manipulací a kombinací předmětů, které ostatní děti získají během prvních let života. Hra u dětí s poruchou autistického spektra je popisována jako mechanická, bez přirozeného zájmu zkoumat svět. Dítě dělá činnosti, které jsou izolované od ostatních podnětů. Většinou se zaměřuje na nějakou dominantní oblast, která ho zajímá a té věnuje veškerý volný čas. Omezená schopnost hry je jednou z charakteristických rysů autismu u dětí v předškolním věku (Beyer a Gammeltoft, 2006).

2 SPECIFIKA KOMUNIKACE U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Komunikace patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Pro život lidí je nezbytná, bez ní nemůže žádná společnost existovat. Komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, který můžeme chápat jako spojování, sdělování, ale také přenos, společensví, participace. Komunikace je prostředkem vzájemných vztahů, významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Je také důležitá v mezilidských vztazích. Komunikaci lze také chápat jako symbolický výraz interakce, to je vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Komunikace také znamená přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů, které se na komunikaci podílejí. Komunikaci můžeme rozdělit na čtyři základní prvky. Prvním z nich je komunikátor, což je osoba, která sděluje nové informace. Druhým prvkem je komunikant, což je příjemce informace, na kterou reaguje. Dále komuniké, což znamená nová zpráva, informace. Posledním prvkem je komunikační kanál, který je podmínkou pro úspěšnou výměnu informace (Klenková, 2006).

Základním prostředkem komunikace je řeč. Slouží jako sdělování pocitů, myšlenek, přání. Je také nástrojem myšlení a má vliv na rozumový vývoj jedince (Pipeková, 1998).

2.1 Obtíže v komunikaci u dětí s poruchou autistického spektra

Děti s poruchou autistického spektra mají v komunikaci velké problémy. Vyskytuje se u nich pomalý rozvoj řeči, děti mají také problém s kreativním využitím jazyka. Některé děti s PAS se snadno naučí podstatná jména, ale mají problémy porozumět abstraktním či přeneseným významům. Některé děti mohou mít dostatečnou slovní zásobu, ale slova nedokážou využít tvořivě ke smysluplné konverzaci. Děti s autismem mají bohatý projev, ale mají snahu využívat jen úzký rozsah gramatických struktur. Také ve spontánním projevu se často spoléhají na naučená větná spojení a struktury. Tyto děti potřebují pro komunikaci více konkrétních předmětů a názorných příkladů. Děti s autismem jsou schopné se naučit používat řeč či jinou formu komunikace správným a smysluplným způsobem (Richman, 2006).

Pro děti s autismem je typický narušený vývoj řeči a neschopnost používat řeč jako prostředek komunikace. Většina dětí neprojevuje zájem o komunikaci. Předpokládá se, že tyto děti mají narušenou schopnost tzv. metareprezentace, to znamená, že neakceptují obvyklým způsobem signály komunikačního partnera. Děti nerozumí jeho emočním proje-

vům ani kognitivnímu obsahu sdělení. Také je možné, že se řeč u autistického dítěte nevyvíjí proto, že ji dítě k ničemu nepotřebuje (Vágnerová, 2004).

Vývoj řeči u dětí s PAS je nejen porušený, nerovnoměrný, ale také opožděný. Děti mají v komunikačních dovednostech vzhledem k jejich mentálnímu věku výrazný propad. I když je deficit v komunikaci u těchto dětí značný, speciálními metodami ho lze zmírnit (Čadilová, 2008).

2.1.1 Obtíže ve verbální komunikaci

Nejčastější obtíže ve verbální komunikaci jsou následující.

- Dítě verbálně nekomunikuje, odpovídá jen občas a to jednoslovně.
- Má obtíže se správným používáním „ano“ - „ne“.
- Dítě s PAS neklade běžný druh otázek – otázky jsou neobvyklé a neodpovídají jeho věku.
- Pořád dokola se vyptává na to samé.
- Dítě často mluví samo se sebou.
- Jeho řeč zní mechanicky a formálně.
- Neadekvátní smích bez sociální interakce (Říhová a kol., 2011).

Dítě s autismem nechápe rozdíl, který dodá větě zabarvení hlasu nebo důraz na konkrétní slovo. Děti s PAS mají obtíže s používáním zájmen, obvykle zaměňují první osobu za druhou a třetí. Také mají problémy s přivlastňovacími zájmeny, s rody, s časy, skloňováním. Mají sklon k používání infinitiv a holých vět. Vynechávají předložky, spojky. Často používají odpověď „nevím“ z důvodu nedostatečné slovní zásoby. Dítě si velmi pomalu osvojuje gramatická pravidla mateřského jazyka (Thorová, 2006).

U těžší formy této poruchy mají děti problém s pochopením, k čemu vlastně slova slouží nebo potíže s pochopením, že existují slova, které mají určitý obecný význam. U této formy také děti často opakují různé slova nebo věty s básniček, reklam, písniček či úryvků pohádek, které nemají žádný komunikační význam. Také se zde vyskytují echolálie, o kterých se podrobněji zmíním později (Thorová, 2006).

U dětí s lehčím typem autismu je typická tzv. literární přesnost, což je doslovné chápání slyšeného, která znesnadňuje správně reagovat na otázky s otevřeným koncem. Literární přesnost a potíže v porozumění sociálním situacím neumožňují chápat ironii, sarkasmus, žert, dvojsmysl nebo nadsázku. Mnohé děti s autismem jsou schopné se naučit

mechanicky řadu výrazů a rozumět jim, ale potíže vždy přetrvávají v obecné schopnosti intuitivního chápání jazyka (Thorová, 2006).

Děti mají problém s pochopením společenského významu konverzace. Mají potíže s tykáním a vykáním a také s procesem konverzace - zahájení konverzace, předávání si slova, ukončení konverzace (Thorová, 2006).

Dalšími projevy mohou být, podle Thorové (2006), frazeologismy. Jde o ustálené spojení slov, která však nejsou zcela obvyklá. Může se projevovat nepřiměřený, aktivní kontakt nebo citová nepřiměřenost ve vyjadřování. U některých dětí lze pozorovat verbální provokace s agresivním, destruktivním až šokujícím, či sociálně nepřijatelným obsahem. Mezi projevy dětí s poruchami autistického spektra v oblasti verbální komunikace může patřit také koprolalie, což znamená nutkavé používání vulgárních výrazů.

Jak dále uvádí Říhová a kol.(2011) u dětí s PAS se také může vyskytovat verbalismus, což znamená mnohomluvnost. Děti hromadí velké množství slov a vět, ale chybí jim jejich efektivní užití. Také se u dětí může objevovat hyperakuzis, což je přecitlivělost na zvukové podněty. Dítě může reagovat na zvuk, řeč neadekvátně (až agresivně).

Děti s poruchou autistického spektra se často věnují verbálním stereotypům. Jakmile začne dítě vydávat zvuky, měli bychom toto žvatlání podporovat. Dítě si žvatláním osvojuje zvuky, učí se je kombinovat, Tímto si vytváří základ pro smysluplnou řeč. Verbální projevy také posilují obličejové svaly, které dítě bude později potřebovat k rozvoji řeči (Richman, 2006).

2.1.2 Echolálie

Echolálie se v mluvené řeči u jedinců s poruchami autistického spektra vyskytují velmi často. Jak uvádí Richman (2006), echolálie je opakování verbálních projevů. Všechny děti si během svého jazykového vývoje období „papouškováním“, ale děti s poruchou autistického spektra jsou v tomto extrémní a potřebují velkou pomoc při přechodu z echolalického stádia do stádia funkčního využívání řeči.

Jak uvádí Howlin (2005) s echoláliemi je však spojen závažný problém. Jestliže jedinec s poruchou autistického spektra opakuje věty po jiných lidech, vede to někdy k mylnému dojmu, že je mnohem schopnější, než je ve skutečnosti.

Echolálie u dětí s poruchami autistického spektra jsou jejich pokusem zorientovat se v chaotickém světě. Používají jazyk, kterému rozumí a ne jazyk, který od nich vyžaduje okolí (De Clercq, 2007).

Existují tři typy echolálie:

Bezprostřední echolálie, u tohoto typu dítě opakuje slova nebo věty okamžitě potom, co je slyšelo.

Opožděná (nefunkční) echolálie, pokud dítě mezi tím, kdy slyšelo určitou větu či slovo, uplyne nějaká doba, mluvíme o tomto typu echolálie. Dítě používá řeč, ale nerozumí ji. Jazyk v tomto případě slouží jako verbální sebestimulace a má formu stereotypního chování. Tento druh echolálie je velmi těžké z verbálního projevu odstranit.

Opožděná (funkční) echolálie, když je celá věta doslovně přenesena do jiné situace, mluvíme o tomto typu echolálie (Richman, 2006).

2.1.3 Obtíže v neverbální komunikaci

Také oblast neverbální komunikace u jedinců s poruchami autistického spektra zahrnuje rozsáhlé množství projevů.

U dětí s PAS chybí deklarativní ukazování vyjadřující zájem. Toto ukazování slouží k upoutání pozornosti komunikačního partnera. Někdy se může objevit v pozdějším věku. Méně časté je u dětí s poruchou autistického spektra narušení imperativního ukazování vyjadřující žádost. Toto ukazování obvykle chybí u dětí s výrazněji narušeným vývojem komunikace. Často u dětí s autismem chybí pohyb hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu. Výraz obličeje neinformuje o pocitech dítěte. Dítě může mít pouze několik základních výrazů emočního prožívání a po zbytek dne může mít neutrální výraz. Úsměv většinou u těchto dětí chybí nebo je nezřetelný. Mimika u dětí s autismem může odrážet jen základní pocity, které dítě prožívá, ale neslouží ke komunikaci. Poloha těla dítěte při komunikaci může být taková, že dítě se tlačí tělem příliš blízko k posluchači nebo naopak komunikuje bez natočení obličeje a těla. Děti mají tendenci mít jeden obvyklý postoj při vzájemné konverzaci (například schoulení do klubíčka, skloněná hlava, lezení pod stůl).

Většina dětí s poruchou autistického spektra dokážou své přání vyjádřit vedením nebo postrkováním druhé osoby. Často využívají ruku dospělého jako nástroje (například ukazují jeho rukou na obrázky v knížce nebo užívají jeho ruku k otevření dveří). K problémovému chování jako například agresivita, sebezraňování se dítě velmi často uchyluje

kvůli neschopnosti dorozumět se, získat pozornost, vyjádřit své základní pocity (Thorová, 2006).

Dále do obtíží v neverbální komunikaci řadíme oční kontakt, kterému se budu věnovat podrobněji, protože se spolu s echoláliemi vyskytuje u dětí s poruchou autistického spektra velmi často.

Oční kontakt není pouze o vzájemném pohledu z očí do očí, ale jedná se o fylogeneticky i ontogeneticky vyvíjející se komplexní komunikační dovednost. Oční kontakt je velmi důležitý, protože podporuje učení a je přijímán jako forma neverbální komunikace. Také napomáhá integraci dítěte do společnosti. Děti a autismem můžeme učit očnímu kontaktu tak, že mu řekneme větu „Podívej se na mě“. Je velmi důležité eliminovat toto posilování co nejrychleji. Mnoho příležitostí k rozvíjení očního kontaktu nabízejí sociální kontakty. Oční kontakt můžeme posílit například tak, že počkáme, až se dítě podívá, teprve poté ho zapojíme do jeho oblíbené činnosti. Během dne se oční kontakt objeví několikrát spontánně. Pokaždé, když ho zpozorujeme, měli bychom dát dítěti najevo, že takové chování oceňujeme. Pokud dítě neustále posilujeme a odměňujeme, tak zlepšujeme tím dovednost navázání očního kontaktu (Richman, 2006).

2.2 Komunikace s dítětem s PAS v mateřské škole

Jelikož se zabývám autistickými dětmi v předškolním věku, tak bych chtěla popsat, jak by měla péče o tyto děti probíhat v předškolním zařízení.

Předškolní péče o děti s poruchou autistického spektra navazuje na včasnou intervenci, rozvíjí ji a rozšiřuje. Úkolem předškolního zařízení je doplňovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Také má obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let. Dále by u dítěte mělo rozvíjet osobnost, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví.

Důležitým úkolem předškolního zařízení je pomáhat dítěti s autismem chápat okolní svět a také ho naučit žít ve společnosti ostatních lidí. Hlavním úkolem je vytvářet dobré předpoklady pro další vzdělávání dítěte. Do předškolního zařízení mohou chodit děti, u kterých se symptomy autismu projeví v plné míře, ale také děti, jejichž symptomy autismu jsou mírné. Nastupují zde děti s včasnou intervencí, ale také děti, kterým byla diagnóza stanovena těsně před nástupem nebo děti, jejichž zvláštnosti v chování vplynuly až z kontaktu s vrstevníky. Existují dvě formy předškolního zařízení pro děti s autismem a to mateřská škola, která je zřízena pro děti se zdravotním postižením nebo mateřská škola

běžného typu. Děti s poruchou autistického spektra mohou navštěvovat zařízení, která nejsou zařazena do sítě škol. Mohou to být rehabilitační stacionáře nebo ústavy sociální péče. Práce s dětmi s PAS je velmi náročná, proto se o tyto děti v předškolním zařízení starají pouze vzdělaní odborníci. V současné době existuje velmi málo specializovaných mateřských škol pro děti s poruchou autistického spektra (Čadilová, 2008).

2.2.1 Systém práce pro děti s poruchou autistického spektra v mateřské škole

Dítě s autismem, které navštěvuje specializovanou mateřskou školu, si poměrně rychle vytvoří základy pracovního chování, naučí se respektovat autoritu učitele. Důležitým aspektem je nastavení funkční komunikace. Ve specializované mateřské škole je důležité její prostorové uspořádání. Je zde nezbytné vytvořit takové prostředí, které bude evokovat domácí prostředí a současně bude dítěti dávat jasné vizuální podněty pro dobrou orientaci. Struktura prostoru usnadňuje dětem jejich orientaci, vede jich k samostatnosti a nezávislosti na verbálních instrukcích. V mateřské škole pro děti s autismem je vytvoření jednotlivých prostor specifické a musí odpovídat individuálním potřebám každého jedince (Čadilová, 2008).

Dále zde vytváříme denní režim – vizualizovaný sled činností, která zviditelní dítěti jednotlivé činnosti během dne a tím omezí frekvenci verbálních instrukcí, kterým dítě nemusí rozumět. Vizualizace času probouzí v dítěti jistotu a předvídatelnost jednotlivých činností během dne. Společně se znázorněním denního režimu je důležité vizualizovat i dobu trvání jednotlivých činností. Můžeme ji znázorňovat počtem jednotlivých úkolů a v nich daným počtem prvků nebo doba trvání je vyměřena vlastním dokončením činností. Důležitá je zde předvídatelnost, jak dlouho činnost bude trvat.

Na základě závěrů z vyšetření můžeme dítěti s poruchou autistického spektra sestavit edukační plán, který může trvat šest až dvanáct měsíců, to záleží na stanovení diagnózy, míry symptomatiky, problémům v chování a také na dokonalé znalosti dítěte, která souvisí s délkou jeho pobytu v mateřské škole. Plán je průběžně doplňován podle potřeb dítěte. Na sestavení edukačního plánu se podílí celý tým pedagogů mateřské školy, rodiče dítěte a poradenští pracovníci (Čadilová, 2008).

3 TECHNIKY KOMUNIKACE U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Osobám, které mají sníženy až znemožněny verbální komunikační schopnosti, je nutné umožnit, aby se staly aktivními účastníky komunikace. K tomuto účelu slouží nej-různější systémy alternativní a augmentativní komunikace (Janovcová, 2003).

V následující části práce se budu věnovat alternativní a augmentativní komunikaci, která je u lidí s poruchami autistického spektra hojně využívána.

3.1 Systémy alternativní a augmentativní komunikace

Hlavním cílem alternativní a augmentativní komunikace je umožnit jedincům se závažnými poruchami komunikačního procesu aktivní dorozumívání a zapojení do života společnosti. Alternativní a augmentativní komunikace usnadňuje a rozšiřuje komunikaci těm osobám, jejichž mluvená řeč je málo srozumitelná. Tyto systémy umožňují lidem stát se aktivními v mezilidské komunikaci, ale bohužel žádný systém AAK nemůže dosáhnout objemu slovníku mluvené řeči. Systémy AAK jsou hojně využívány u vrozených narušení komunikace, u vývojových poruch řeči, u kombinovaných postižení, u poruch získaných, ale také u pórůzových stavů mozku, nádorech mozku, cévních mozkových příhod (Janovcová, 2003).

Metody AAK jsou:

Bez pomůcek, zde využíváme prostředků neverbální komunikace jako například pohled, mimiku, gestikulaci, vizuálně motorické znaky.

S pomůckami jako například různé obrázky, fotografie, symboly, komunikátory.

Jiné typy, nějaké doplňky ke snadnějšímu ovládnání počítače, jako jsou alternativní klávesnice či spínače.

Výběr komunikačního systému je nutné posuzovat individuálně, protože každé dítě má jiné možnosti, schopnosti a také vývojovou prognózu. Ať už je využíván jakýkoliv specifický komunikační systém, sdělení, jež je dítě schopno dát najevo přirozeným způsobem, se do systému umělého nezařazuje. Ten je sestaven individuálně pouze pro informace, které jsou pro dítě jinou formou nevyjádřitelné. Je potřeba, aby se s používáním systému seznámili a užívali jej všichni účastníci komunikace s dítětem a také, aby jej aplikovali v praxi. Při výběru komunikačního systému je třeba si uvědomit, že každý systém má svá

pozitiva i negativa, jak z pohledu uživatele, tak z pohledu okolí. Je vhodnější využívat více komunikačních systémů, kombinací metod, pomůcek, symbolů, které se vzájemně doplňují. Důležité je i ujasnění, zda systém bude užíván jako alternativní nebo augmentativní. Při rozhodování o způsobu komunikace a volbě systému augmentativní a alternativní komunikace je nutné brát v úvahu dvě zásadní hlediska. A to hledisko pedocentrické a systémové. Pedocentrické hledisko se orientuje především na porozumění slovní zásobě a všem aspektům jazyka, což je u dětí s poruchami autistického spektra velmi náročné. Dále se toto hledisko zabývá verbálními dovednostmi, také gesty, mimikou a zvuky. Pedocentrické hledisko věnuje pozornost také fyzické dovednosti, stavu smyslových orgánů a délce doby, po kterou dítě vydrží být soustředěné (Janovcová, 2003).

Dalšími ukazateli jsou věk, předpoklad dalšího rozvoje, kognitivní schopnosti, potřeba a motivace ke komunikaci a schopnost interakce. Oproti tomu systémové hledisko se zabývá způsobem přenosu, rozsahem slovní zásoby a shody s mluveným jazykem. Je také možnost zvolit systémy statické nebo dynamické. Mezi statické systémy alternativní a augmentativní komunikace patří například komunikační tabulky a mezi dynamické znaková řeč nebo prstová abeceda (Janovcová, 2003).

Podle Thorové (2006) komunikační terapie nezprostředkovává dítěti pouze alternativní způsob komunikace, ale také se snaží u něho rozvíjet a navozovat všechny potřebné funkce komunikace. Některé z nich je potřeba nacvičovat i u mluvících dětí s poruchou autistického spektra.

3.2 TEACCH program

U tohoto programu je kladen důraz na včasnou a správnou diagnózu a následnou speciálně - pedagogickou péči, která vychází ze specifík poruchy.

Zásady TEACCH programu jsou individuální přístup k dětem, aktivní generalizace dovedností, úzká spolupráce s rodinou, integrace autistických dětí do společnosti, přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování (Thorová, 2006).

Metodika TEACCH programu se opírá o:

Fyzickou strukturu, kdy jsou nábytek a pracovní pomůcky tak, aby umožňovaly chápat vhladem, tím se děti nemusí řídit pouze podle verbálních pokynů. Dítě se lépe orientuje a je samostatné.

Vizuální podporu, kde je kladen důraz na informace ve vizuální formě, například barevné kódy, písemné pokyny.

Zajištění předvídatelnosti, různé pracovní a denní schémata, které vedou k předvídatelnosti činností. Tyto schémata vedou k chápání smyslu komunikace.

Strukturovaná práce pedagoga, kvalitní plánovaná práce. Je zde spolupráce mezi terapeutem, učiteli a rodiči.

Práce s motivací, dítě musí mít důvod, proč pracovat. U dětí s poruchou autistického spektra fungují většinou materiální odměny, jako je například sladkost, oblíbená hračka.

U tohoto programu byla zjištěna vysoká míra spokojenosti rodičů. U dětí bylo zjištěno zlepšení chování. Výhody tohoto programu jsou umožnění přístupu ke vzdělání, důraz na rozvoj komunikace a věnování prevenci problémového chování (Thorová, 2006).

3.3 Strukturované učení

Strukturované učení slouží jako metodika výchovy a vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra. Vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie, o kterých se budu podrobněji zabývat později. Základem obou přístupů jsou behaviorální a kognitivně – behaviorální intervence, což znamená, že tato metodika vychází z teorií učení a chování (Čadilová, 2008).

„Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje“ (Thorová, 2006, s. 384).

Metodika strukturalizovaného učení zohledňuje širokou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti a mentální úroveň každého jedince. Strukturované učení se snaží o odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně také rozvíjí silné stránky lidí s poruchou autistického spektra. Odstranění deficitu vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly. To jsou hlavní principy strukturalizovaného učení. Při uplatňování těchto principů se řídíme

základním pravidlem, kterým je nastavení systému zleva doprava a shora dolů. Tento systém umožňuje se lépe orientovat a vnímat vzájemné souvislosti. Zvládnutí této rutiny umožní lidem s autismem pochopení pohybů vlastního těla, zvýší schopnost porozumět instrukcím, usnadní jim organizaci pracovních činností, umožní jim aktivnější učení se novým dovednostem. Tyto principy vedou lidi s autismem k samostatnosti, stávají se nezávislymi na svém okolí a také jim dávají možnost vlastní volby (Čadilová, 2008).

Správně používané metody strukturovaného učení dokážou částečně pomoci všem. Velkým přínosem jsou pro děti hyperaktivní a také pro lidi, které mají potíže se sebeorganizací (Thorová, 2006).

3.4 Behaviorální přístupy, intenzivní raná intervenční terapie

Behaviorální techniky se v práci s lidmi s poruchou autistického spektra prokázaly jako vysoce účinné. Propagátorem tohoto přístupu se stal tým kalifornské univerzity vedený Ivařem Lovassem. Jedná se o velmi propracovaný, strukturovaný a systematický intervenční program, který se využívá u lidí s poruchou autistického spektra. Intervenční program je rozdělen do několika oblastí, které jsou podrobněji rozpracovány do dalších kroků, které si musí dítě postupně osvojit. Tento program vychází z behaviorální terapie, cílem je tedy úprava jazykového, emočního a sociálního chování. Pracuje se zde s pozitivními odměnami, tresty se zde nepoužívají. Program se vytváří pro každé dítě individuálně, práce a pokroky dětí jsou pečlivě zaznamenávány. Behaviorální techniky jsou do určité míry úspěšné, v intervenci hrají hlavní roli. Využívá se k zlepšování deficitů, ke zmírňování a redukci problémového chování, které poruchy autistického spektra přinášejí (Thorová, 2006).

3.5 Piktogramy

Piktogramy jsou zjednodušeným zobrazením skutečnosti. Jsou snadno srozumitelné a jednoduchým řazením piktogramů je možno skládat věty nebo například rozvrh hodin, program dne (Klenková, 2006).

Janovcová (2003) uvádí, že neverbální komunikace pomocí piktogramů je forma předávání instrukcí, příkazů, varování a usnadňuje orientaci v nejrůznějších prostředích bez vazby na řeč. Mezinárodní normy charakterizují piktogramy jako vnímatelný útvar, který je vytvořen psaním, kreslením, tiskem či jinými postupy. Piktogramy lze používat jak k alternativní, tak i k augmentativní komunikaci, záleží především na individuálních

zvláštnostech jedince. U jedinců s poruchami autistického spektra se piktogramy užívají především proto, že jsou názorné. Typů piktogramů existuje více. Nejvyužívanější typ v České republice je převzatý z modelu užívaného zejména v zemích severní Evropy. Tyto piktogramy jsou vizuálně dobře čitelné, reprezentují osoby, předměty, činnosti, vlastnosti a další, pro dítě důležité pojmy. Pokud je dítě připravováno na zavedení piktogramů, je vhodné jej seznamovat s co nejvíce obrázky nebo fotografiemi. Musí jim však rozumět. Ukazováním na obrázek a řečí pedagoga by u dítěte postupně mělo docházet k automatizaci. Pokud dítě začne obrázkům rozumět, sestavují se komunikační tabulky nebo deníky. Jde o individuální a specifickou záležitost, protože každý jedinec má specifické komunikační schopnosti a potřeby. Při přípravě tabulky je důležité sestavit seznam pojmů. Pojmy se musí přizpůsobit jedinci, podle toho co má rád, které pojmy používá a potřebuje ke své komunikaci. Sdělení, která je jedinec schopen dát najevo jiným způsobem se však do tabulky nezařazují. Velikost piktogramů závisí zejména na úrovni zrakové diskriminace a cílených pohybů daného jedince. Může se stát, že jedinec svůj komunikační deník s piktogramy nepoužívá. Příčiny mohou být různé. Může se stát, že dítě nerozumí obrázkům, symbolům nebo se v komunikačním deníku neorientuje.

3.6 Výměnný obrázkový komunikační systém

Pro výměnný obrázkový komunikační systém se užívá zkratka VOKS. Metoda VOKS je určena právě pro děti s poruchami autistického spektra, ale také pro děti s Dawnovým syndromem, těžšími formami mentální retardace i jinými vývojovými vadami, kde je obtížné naučit se a použít mluvenou řeč (Knapcová, 2006).

Tento systém by se mohl jevit stejný jako mnoho jiných alternativních a augmentativních způsobů komunikace. Jsou zde však zásadní rozdíly, které dětem s autismem vyhovují. Prvním rozdílem je to, že děti obrázky svému partnerovi přinášejí, ale neukazují na ně. Jako motivaci pro první lekce můžeme zvolit výměnu obrázku za nějakou sladkost nebo hračku. Díky této výměně dítě pochopí smysl systému jako komunikace. Druhým krokem jsou konkrétní věci, kdy dítě vybere obrázek například autíčka, přinese jej a autíčko dostane. Motivací pro dítě je to, že dostane, o co si samo řeklo. Tento princip směřuje dítě k tomu, aby samostatně komunikovalo. Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) je vybudován na čtyřech základních principech (Knapcová, 2006).

Prvním principem je vysoká motivace, kdy je důležitá správná volba odměn pro konkrétní dítě. Dalším principem je smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje. Dále je důležitá podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačení verbálních výzev a pokynů. A jako poslední je velmi důležitá podpora nezávislosti uspořádání lekcí (pozdější zařazení otázky: „Co chceš?“)

(Knapcová, 2006).

Cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Jde o způsob, jak učit klienty komunikovat. Jak jim vysvětlit, proč mají komunikovat, tedy význam a sílu komunikace (Knapcová, 2006).

Celá metodika VOKS systému má hlavní myšlenku, a to dovézt klienta k samostatné komunikaci. Nácvik je již prováděn v rámci běžných životních situacích. Je zde ukázáno na propojenost mezi komunikačním systémem a vzdělávacím procesem.

S metodikou VOKS systému můžeme začít v jakémkoli věku. Nejlepší je s tímto systémem začít, jakmile jsou zjištěny poruchy s funkční komunikací nebo u diagnózy PAS.

VOKS nijak vývoji řeči nepřekáží, ale naopak zvyšuje možnost jejího rozvoje. Proto není nutné čekat, zda se řeč rozvine či nikoli (Knapcová, 2006).

.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Výzkum se zaměřuje na specifika komunikace u konkrétních dětí s poruchou autistického spektra. Mojí motivací uskutečnit tento výzkumu bylo zjištění, že děti s diagnózou autismu stále přibývá a jsou integrovány i do běžných mateřských škol. Další mojí motivací byly mé vlastní rodinné zkušenosti s tímto onemocněním. Oblastí komunikace se v tomto výzkumu zabývám proto, že je nejvíce u těchto dětí postižena.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Hlavní výzkumný problém zní: *Jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují a jaké jsou jejich specifika projevů při komunikaci?*

Cílem výzkumu je zjistit, jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují a jaké jsou jejich specifika komunikace. Cílem je získat co nejvíce informací o této problematice. Pomocí rozhovorů s paní učitelkami, svého pozorování a analýzou dokumentů dětí se budu snažit o analýzu a popis toho, jaké jsou u konkrétních dětí s PAS specifika v komunikaci. Výzkum by mohl být možnou inspirací pro zkvalitnění forem komunikace u konkrétních dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole speciální.

Jako dílčí výzkumné otázky jsem určila následující:

- *Jaké jsou projevy neverbální komunikace u konkrétních dětí s poruchou autistického spektra?*
- *Jaké problémové formy komunikace se projevují u konkrétních dětí s poruchou autistického spektra?*
- *Jaké jsou verbální projevy komunikace u konkrétních dětí s poruchou autistického spektra?*
- *Jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují s ostatními dětmi ve třídě?*
- *Jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují s paní učitelkou?*

4.2 Metody výzkumu

Vzhledem k povaze zvoleného tématu a výzkumného vzorku, jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum, který mi umožňuje do hloubky zkoumat stanovené cíle.

Pro získání potřebných dat jsem zvolila tři metody: analýzu dokumentů, pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

Analýza dokumentů – potřebné informace jsem načerpala studiem dokumentací dětí s poruchou autistického spektra. V těchto dokumentacích jsem se zaměřila na rodinnou anamnézu dětí, dále jejich osobní anamnézy, kde mě nejvíce zajímaly diagnózy dětí, ale také rozvoj dětí v různých oblastech, jako jsou hrubá a jemná motorika, grafomotorika, komunikace, sociální vývoj a další. Také mě zajímal průběh docházky dětí do MŠ. Analýzu dokumentů jsem zvolila, protože jsem měla k dispozici různé materiály a dokumenty, ve kterých byly obsaženy zajímavé a pro můj výzkum přínosné informace ze života pozorovaných dětí s PAS.

Pozorování - mé pozorování jsem uskutečnila v mateřské škole speciální. Pozorování probíhalo po dobu dvou měsíců, třikrát týdně po dobu dvou hodin denně. Více hodin za den mi nebylo od vedení mateřské školy povoleno. Zaměřila jsem se na verbální komunikaci dětí s poruchou autistického spektra, kde jsem pozorovala řeč dětí, zda používají echolálie, jak dítě komunikuje s ostatními ve třídě, jak komunikuje s paní učitelkou a zda reaguje na její pokyny. Také jsem pozorovala neverbální projevy komunikace u těchto dětí, kde jsem pozorovala, jaký se u dětí vyskytuje oční kontakt, zda používají své tělo při komunikaci, zda se u nich vyskytuje agresivní či manipulativní chování.

V průběhu pozorování jsem si pořizovala průběžné poznámky do pozorovacího archu (viz. příloha P II). Pozorování jsem uskutečnila tak, abych jeho výsledky mohla dát do souvislosti s výsledky rozhovorů.

Polostrukturovaný rozhovor – bývá označen jako jeden z hlavních typů hloubkového rozhovoru (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Na mé otázky odpovídaly tři paní učitelky z mateřské školy speciální. Polostrukturovaný rozhovor jsem si zvolila proto, abych v případě potřeby mohla vyzvat dotazované paní učitelky k upřesnění odpovědí. Také jsem si k otázkám, které jsou zaměřeny na neverbální komunikaci, na používání piktogramů, na problémové formy komunikace u konkrétních dětí s PAS, dále na verbální komunikaci těchto dětí a v poslední řadě také na komunikaci dětí s vrstevníky a s paní učitelkou, sestavila ještě podotázky, zaměřené na oční kontakt dítěte, typické gesta, agresivní a manipulativní chování, výskyt echolálií, na které jsem se paní učitelek doptávala. Každá z dotazovaných paní učitelek mi odpovídala na otázky zaměřené na jedno konkrétní dítě, které jsem pozorovala.

Nyní uvedu otázky, na které jsem se paní učitelek ptala. Otázky jsem položila třem paní učitelkám. Paní učitelka **P1** mi odpovídala na otázky týkající se **chlapce A**, **P2** týkající se **chlapce B** a **P3** **chlapce C**. Otázky jsou pro konkrétní pozorované děti stejné.

- 1) *Jaké jsou projevy neverbální komunikace u chlapce s poruchou autistického spektra? (co patří mezi jeho typické projevy, jaký je u tohoto dítěte oční kontakt?)*
- 2) *Máte nějaké zkušenosti s využíváním piktogramů u tohoto chlapce?*
- 3) *Jaké problémové formy komunikace se projevují u tohoto dítěte? (vyskytuje se u něho agresivní chování, vzdorování, manipulativní chování či tělesné násilí?)*
- 4) *Jaké jsou jeho verbální projevy komunikace? (používá echolálie, jaká je jeho řeč?)*
- 5) *Jak toto dítě komunikuje s ostatními dětmi ve třídě? (komunikuje s nimi při společné hře, osloví ostatní děti, když se s nimi chce hrát?)*
- 6) *Co je pro Vás nejobtížnější v komunikaci s tímto chlapcem?*
- 7) *Jak chlapec s touto poruchou reaguje na Vaše pokyny? (rozumí pokynu a splní ho, reaguje nějak slovně?)*

4.3 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek pro pozorování jsem záměrně zvolila tři chlapce s poruchou autistického spektra. V rámci anonymity budu dále tyto chlapce označovat jako **chlapec A**, **chlapec B**, **chlapec C**. Pro rozhovory jsem záměrně zvolila tři paní učitelky z mateřské školy speciální, které se o tyto děti starají. Tyto paní učitelky budu také v rámci anonymity označovat jako **P1**, **P2**, **P3**.

4.3.1 Chlapec A

Dítě má čtyři roky a deset měsíců. Je tmavovlasý, menšího vzrůstu s brýlemi.

Matka měla nekomplikovanou graviditu, porod proběhl v termínu a dítě se rodilo hlavičkou. Bylo nekříšené. Porodní hmotnost chlapce byla 3100 g a porodní délka 49 cm. Operaci neprodělal.

Rodinná anamnéza

Matka – ročník 1978, je zdravá. Má středoškolské vzdělání a je zaměstnána jako vedoucí prodavačka. V rodině matky se nevyskytují žádné mentální ani psychické poruchy.

Otec – ročník 1975, je zaměstnaný jako technik. Má středoškolské vzdělání. Je léčen pro časté deprese a psychické obtíže.

Chlapec má dva sourozence a to sestru (2003) a bratra (2011). U sestry se v dětství objevovaly slabé projevy autismu (měla strach chodit do školky, bála se druhých dětí, špatně snášela změnu). V dnešní době je dívka diagnostikována jako zdravá. U bratra se zatím žádné projevy nějaké poruchy neobjevují.

Chlapec žije s rodiči a sourozenci v rodinném domě.

Osobní anamnéza

Dle pedagogicko – psychologického vyšetření se jedná o chlapce s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem, lehkým mentálním opožděním a dětským autismem.

Hrubá motorika – chlapec dobře běhá, skáče snožmo, seskakuje z malé výšky, vyleze na průlezku, dobře manipuluje s míčem, avšak při chůzi po schodech nestřídá nohy.

Jemná motorika – zvládá zapichovat kolíčky, navlékat korálky, dá osm kostek na sebe, s nůžkami a modelovací hmotou zatím nepracuje.

Grafomotorika - tužku bere do pravé ruky, úchop pěstičkou, napodobuje kruhové tvary, čmárá po papíru.

Imitace – po předvedení dokáže napodobit jednoduché činnosti, napodobuje domácí práce v kuchyni, hru vrstevníků nenapodobuje. Napodobuje gesta po dospělém, uklízí kostky do krabice, po předvedení postaví komín, výrazy tváře ani pohyby nenapodobuje.

Komunikace – používá slova *mama, ahoj, aji* (naznačuje jméno bratra a otce), ššš (oslovuje tak sestru Šarlotu), volá *haf*, používá slovo *jo*, ovšem ne vždy se správným významem – často záleží na kontextu dané situace. Potřeby vyjadřuje neverbálně – pohyby, ukazováním, dotykem. Dle matky rozumí pokynu *ne, pá, pá*, na matčino vyprávění reaguje, v některých situacích rozezná známé předměty – míč, auto.

Sociální vývoj – raduje se z oblíbených společných činností a z příchodu známé osoby, neverbálně žádá o pomoc, reaguje na radost blízkých osob, vybízí ke společné činnosti,

těží ze společných fyzických aktivit (má rád hry s míčem), při ostatních činnostech děti spíše pozoruje.

Abstraktně vizuální myšlení – přiřazuje základní tvary, přiřadí identické předměty a základní barvy po předvedení. Chlapec pozoruje ukazované předměty, nejvíce ho však zaujmou předměty zvukové, obrázky zatím nepozoruje (v knihách pouze sleduje otáčející se listy), začíná pozorovat kreslené filmy a obrázky O Krtečkovi – zde dle matky rozumí i humoru. Pohlazení, příjemný dotyk (např. plyšovým pejskem chlapci nevadí – reaguje spíše neutrálně (podívá se na předmět, sleduje ho).

Sebeobsluha- jí lžící, napije se sám z hrníčku, pokouší se nalít pití do hrníčku, dokáže sát ze slámky, u jídelního stolu nevydrží (matka jej dokrmuje v různých místnostech, chodí za ním s jídlem), nedodržuje pravidlo stravování z vlastního talíře. Chlapec chodí na nočník nerad, potřebu si sám neřekne, někdy používá ještě pleny. Při oblékání není samostatný, nemá rád sprchování ani čištění zubů, neumí se sám vysmrkat.

Dosavadní průběh docházky do mateřské školy

Chlapec navštěvuje mateřskou školu speciální od září roku 2011. Prvního půl roku docházel do MŠ tři dny v týdnu na tři hodiny denně. Ze začátku chlapec nezvládal odloučení od matky, při příchodu do MŠ se choval k paní učitelkám agresivně (bránil se). Po čase si chlapec zvykl a nyní navštěvuje MŠ denně po dobu osmi hodin. Chlapec již zvládá odloučení od matky, chodí do MŠ rád – je však nutná trvalá dopomoc a individuální péče. Chlapec nevydrží u stolečku, pobíhá po třídě, někdy boří věci. Do společných činností se zapojuje jen zřídka, podle toho, zda s emu činnost líbí nebo ne. Při pobytu na školní zahradě si rád hraje s míčem. Matka s mateřskou školou spolupracuje, doma zavádí stejné výchovné vzdělávací opatření.

4.3.2 Chlapec B

Dítě má šest let a tři měsíce. Je to pohledný, blondatý chlapec vysokého vzrůstu.

Matka měla v těhotenství psychické problémy (z důvodu finančních problémů), porod proběhl císařským řezem, tři týdny před plánovaným termínem. Chlapec byl nekříšen.

Porodní hmotnost chlapce byla 2750 g a porodní délka 47 cm. Operaci neprodělal.

Rodinná anamnéza

Matka – ročník 1984, byla léčena pro psychické obtíže. Má středoškolské vzdělání a je zaměstnána jako účetní.

Otec – ročník 1980, je zdravý. Jeho nejvyšší dosažené vzdělání je střední odborné učiliště. Je zaměstnaný jako řidič nákladních vozidel.

Chlapec má jednoho staršího bratra (2002), který je zdravý.

Chlapec žije v panelákovém bytě spolu s rodiči, bratrem a babičkou.

Osobní anamnéza

Dle pedagogicko – psychologického vyšetření se jedná o chlapce se základní diagnózou dětský autismus, jehož mentální úroveň dosahuje dolního pásma lehké mentální retardace.

Hrubá motorika – zvládá chůzi po nerovnoměrném terénu, překonává malé překážky, po schodech střídá nohy, vyleze na průlezku, seskočí z posledního schodu, běhá, skáče, odhodí míč, jeho pohyby jsou ještě málo koordinované.

Jemná motorika – vkládá předměty (i menších velikostí) do otvorů, výřezů, listuje v knize, řadí kostky vedle sebe, postaví komín z deseti kostek, zmáčkne zvukovou hračku, navleče korálky.

Grafomotorika – libovolně čmárá na papír, napodobí s velkým úsilím čáru, s dopomocí spojí dva body blízko sebe. Nápodobu kruhu nesvede. Tužku drží neadaptivně.

Imitace – s částečnou nepřesností a latencí napodobí jednoduché jednoznačné pohyby, jednoduché činnosti, snaží se napodobit i jednoduchý cvik, napodobuje jednoduché domácí práce, úsměvem reaguje na známé lidi. Pokouší se napodobovat vokalizaci a intonaci dospělého.

Komunikace – reaguje na své jméno, na jednoznačný pravidelně se opakující jednostupňový pokyn. Rozšiřuje se jeho pasivní slovní zásoba. Má svůj žargon, používá několik slov např. mama, koník, bojím, žlutá). Přírozená gesta jako náhradu komunikace moc nevyužívá. Zavrtěním hlavy dá najevo souhlas, lépe nesouhlas. Neukazuje, přírozená gesta téměř nepoužívá.

Sociální vývoj – rozpoznává projevy radosti i nesouhlasu. Podle rodičů ještě občas používá ruku jako zástupný předmět. V mateřské škole se zvládne zapojit do komunitního kruhu, zvláště v momentech, kdy je požadavek vizualizovaný. V neorganizovaných chvílích si

hraje převážně sám. Zvládne se účastnit školních aktivit. Pokud má postavena jasná a jednoznačná pravidla, je klidnější, více sleduje okolí.

Abstraktně vizuální myšlení – řadí kostky, staví komín (10 kostek), dle nápodoby most, páruje předměty a obrázky, podle předlohy složí jednoduchý obrázek ze 4 částí, přiřadí barvu ke stejnému terči, barvy však nezná. Mírně se orientuje v situačním obrázku, dějovou posloupnost nezvládá.

Sebeobsluha- jí lžící, pije z hrníčku. Je ochotný vyzkoušet i nové jídlo. Během celého jídla vydrží na svém místě. Spolupracuje při svlékání a oblékání, vyzuje si boty rukama, učí se dávat věci na určené místo. Ví, k čemu slouží kapesník, sám s ním však nemanipuluje. Spolupracuje při sprchování, umyje si ruce pod vodou, snaží se používat mýdlo. Při používání WC je samostatný.

Dosavadní průběh docházky do mateřské školy

Chlapec zpočátku začal navštěvovat běžnou mateřskou školu v rodném městě. Zde vydržel čtrnáct dnů, byl velmi plačtivý, úzkostlivý, velmi výrazně se odlišoval od ostatních dětí. Paní učitelky si s chlapcem nevěděly rady. Chlapec zde velmi trpěl. V roce 2010 byl integrován do mateřské školy speciální. Ze začátku byl velmi emočně labilní, neznámé prostředí a nová situace ho přivádělo k záplavám slz a vzlykání. Po nějaké době si zvykl a nyní se jeví jako bezproblémové a klidné dítě. V neorganizovaných chvílích si v MŠ hraje sám. Jeho hra je často neúčelná – řazení, přenášení věcí. O děti má zájem, pozoruje je, přiberou – li ho ke hře, krátce se zapojí (zejména pohybové aktivity). Společně s ostatními dětmi zvládne docházet do plaveckého bazénu (ze začátku byla nutná přítomnost matky). Zvládá se účastnit školních besídek. Jeho emoční labilita je výrazným znesnadněním jeho školního začlenění. Chlapec má odklad školní docházky o jeden rok.

4.3.3 Chlapec C

Dítě má pět let a sedm měsíců. Je plavovlasý, středního vzrůstu.

Matka měla nekomplikované těhotenství. Porod proběhl týden po termínu. Chlapec nebyl kříšen a porod proběhl záhlavím.

Porodní hmotnost chlapce byla 3800 g a porodní délka 52 cm. Operaci neprodělal.

Rodinná anamnéza

Matka – ročník 1967, je zdravá. Má středoškolské vzdělání a je zaměstnána jako zdravotní sestra.

Otec – ročník 1968, je zdravý. Má vysokoškolské vzdělání a je zaměstnán jako konstruktér.

Chlapec je nejmladší dítě ze čtyř sourozenců. Má tři straší sestry (1989, 1993 a 2001). Všechny jsou zdravé, avšak nejmladší sestra, jako malá měla lehčí ADHD. To se projevilo tím, že byla u činnosti roztěkaná, uvažovalo se o odkladu školní docházky pro slabou grafomotoriku, hodně lpěla na uspořádání věcí.

Chlapec bydlí s rodiči a sestrami v rodinném domě.

Osobní anamnéza

Dle pedagogicko – psychologického vyšetření se jedná o chlapce s opožděným psychomotorickým vývojem, s receptivní vývojovou dysfázií, s poruchou pozornosti a s dětským autismem.

Hrubá motorika – chlapec při chůzi po schodech střídá nohy, zvládá chůzi po nerovnoměrném povrchu, dobře běhá, skáče z menší výšky, je obratný.

Jemná motorika – vkládá geometrické tvary do řady, staví komín z deseti kostek, most postavit nedokáže, nesloží obrázek ze dvou polovin, navléká korálky na šňůrku.

Grafomotorika – nesprávný úchop tužky, vyvíjí značný tlak, tužku si předělává z pravé ruky do levé, pouze čmárá, dle předlohy napodobí vertikální čáru.

Imitace – napodobí jednoduché cviky a činnosti. Také dokáže napodobit různé zvuky zvířat. Nenapodobuje výrazy tváře ani gesta po dospělém.

Komunikace – v řečovém projevu jsou výrazné deficity, je obsahově chudý, plynulost řeči je zachována, srozumitelnost řeči je velmi nízká. Na jednoduché věty reaguje a adekvátně odpovídá. Objevují se u něho echolálie. Na obrázkovém materiálu identifikuje podle názvu domácí zvířata. Dle maminky si pamatuje básničky, které se učí v mateřské školce, ale s dětmi nevystupuje. Pokynům v kontextu aktuálního dění rozumí, reaguje s prodlevami. Když se v nějaké situaci naučí určitou slovní reakci, tak má tendenci v ní frázi, odloženou echolálii používat.

Sociální vývoj – rozlišuje blízké osoby, přimazlí se k nim, přítomnost cizí osoby toleruje, nemá však rád doteky ze strany druhé osoby. Zrakový kontakt navazuje v omezeném rozsahu. Vyhledává blízkost rodičů, děti nekontaktuje.

Abstraktně vizuální myšlení – přiřazuje k sobě složitější geometrické tvary, kruhy stejných barev, odliší výrazněji jiný obrázek v řadě. Podle předlohy vyhledá známý předmět na obrázku. Neodliší od sebe dva překrývající se obrázky.

Sebeobsluha – umývání pod instrukcí, při oblékání lpí na stereotypním postupu, potřebuje dopomoc, o jídlo si řekne, jí sám lžící, vidličkou, upřednostňuje sladkosti. Sám se napije z hrníčku. WC používá sám.

Dosavadní průběh docházky do mateřské školy

Od roku 2011 začal chlapec navštěvovat mateřskou školu speciální, kde se vcelku dobře adaptoval. K činnostem dětí se však přidával málokdy, hodně je pozoroval, stejně jako řízené aktivity. Nebyly zachyceny významnější kvalitativní nápadnosti v chování, jen hůře přijímal změny. Dle rodičů to s ním bylo složité, do MŠ moc nechtěl chodit. Při nástupu do mateřské školy chlapec využíval piktogramy, v současné době už je skoro nevyužívá. Chlapec nevyhledává přítomnost dětí, má své stereotypní aktivity, které rád dělá. Velmi špatně snáší nové hry a činnosti. Je otažitý, nechce spolupracovat. V MŠ si často povídá pro sebe, rád věci kolem sebe komentuje.

Tab.2. Shrnutí anamnéz dětí

| | Věk dítěte | Diagnóza | Počet sourozenců | Rodiče dětí | Délka pobytu v MŠ |
|------------------|-------------------|--|------------------|--|-------------------|
| Chlapec A | 4 roky, 10 měsíců | Dětský autismus, ner. psychomotorický vývoj, lehké ment. opožďení | 2 (zdrávy) | Matka – zdravá Otec – časté deprese | Od roku 2011 |
| Chlapec B | 6 let, 3 měsíce | Dětský autismus, lehká mentální retardace. | 1 (zdráv) | Matka – psych. obtíže Otec - zdrav | Od roku 2010 |
| Chlapec C | 5 let, 7 měsíců | Dětský autismus, receptivní vývoj. dysfázie, opožďený pschomot. vývoj, porucha pozornosti. | 3 (zdrávy) | Matka – zdravá Otec - zdrav | Od roku 2011 |

4.3.4 Paní učitelky dětí s poruchou autistického spektra

Pro výzkum jsem záměrně zvolila tři paní učitelky, které se starají o konkrétní děti s poruchou autistického spektra. S těmito paní učitelkami jsem uskutečnila rozhovor. Nejmladší dotazované paní učitelce je 32 let a nejstarší 54 let. Průměrný věk dotazovaných učitelek je 41 let. Dvě dotazované paní učitelky mají středoškolské vzdělání a jedna vysokoškolské. Jedna ze tří dotazovaných se dále vzdělává. Průměrná délka praxe s dětmi s PAS nebo jiným postižením je 18 let a průměrná délka zaměstnání v MŠ speciální je 7 let. Dvě ze tří dotazovaných mají logopedický kurz. Uvedené údaje jsou shrnuty v Tabulce 3.

Tab.3. Charakteristika paní učitelek

| | Věk | Nejvyšší dosažené vzdělání | Délka praxe s dětmi s PAS nebo jiným postižením | Délka zaměstnání v MŠ speciální | Další vzdělávání | Absolvované kurzy |
|-----------|-----|----------------------------|---|---------------------------------|------------------|-------------------|
| P1 | 38 | středoškolské | 18 let | 8 let | Bc. studium | Log.kurz |
| P2 | 54 | středoškolské | 30 let | 10 let | _____ | _____ |
| P3 | 32 | vysokoškolské | 5 let | 3 roky | _____ | Log.kurz |

4.3.5 Charakteristika mateřské školy speciální

Mateřská škola speciální nabízí předškolní vzdělávání pro děti s mentálním, tělesným, smyslovým či kombinovaným postižením, pro děti s poruchami autistického spektra, s lehkou mozkovou dysfunkcí, poruchami pozornosti a psychickými problémy. Stěžejní metodou je individuální přístup k potřebám každého dítěte. Výuka je zajištěna v malém kolektivu a probíhá podle školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Každé dítě má vlastní individuální vzdělávací plán, který je vypracován na základě vyšetření speciálně pedagogických center, se kterými škola úzce spolupracuje. Do výchovně vzdělávacího programu jsou pravidelně zařazovány hudebně pohybové chvílky u klavíru, výtvarné činnosti, společné hry ve třídě i na zahradě školy, tělovýchovné a relaxační chvílky. Využívány jsou alternativní terapeutické metody – canisterapie (terapie se psy), hipoterapie (terapie s koňmi), která je zařazována v podzimním a jarním období a muzikoterapie. Školka pro děti zajišťuje pravidelnou logopedickou péči, odbornou péči fyzioterapeutky a je certifikovaným pracovištěm bazální stimulace. Školka je vybavená moderními po-

můčkami – místností pro multisenzorickou terapii, interaktivní tabulí a množstvím kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Kapacita mateřské školy je 24 dětí, které jsou rozděleny do 4 tříd. V mateřské škole pracuje šest paní učitelek, dva asistenti pedagoga a jedna zdravotní sestra.

4.4 Průběh výzkumu

Prostředí pro svůj výzkum jsem zvolila Mateřskou školu speciální. Tuto mateřskou školu jsem zvolila záměrně, protože se nachází v mém blízkém okolí. Svůj výzkum jsem zahájila v listopadu 2012 a dokončila jsem jej v únoru 2013. Rozhovory s paní učitelkami jsem uskutečnila během jednoho dne. Jeden rozhovor mi trval v průměru osm minut. Paní učitelky byly velmi vstřícné, avšak ani jedna z nich mi nedovolila průběh rozhovoru nahrávat na diktafon. Odpovědi paní učitelek jsem si pečlivě zapisovala.

Pozorování trvalo po dobu dvou měsíců, třikrát týdně, kolem dvou hodin denně. Při svém pozorování jsem se snažila s dětmi navázat kontakt a to tak, že jsem se s nimi zapojovala do různých aktivit a her. Také jsem se s nimi snažila komunikovat, například při nějaké hře. Také jsem pozorovala, jak děti komunikují se svými vrstevníky a jaká je komunikace mezi dětmi a paní učitelkami. Do předem připraveného pozorovacího archu jsem si zapisovala údaje týkající se verbálního a neverbálního projevu komunikace u konkrétních pozorovaných dětí s PAS. Verbální a neverbální projevy komunikace jsem si dále rozdělila na různé podkategorie (viz.příloha P II).

4.5 Výsledky výzkumu

4.5.1 Chlapec A

Nyní uvádím analýzu rozhovoru s paní učitelkou **PI** a dávám do souvislosti s mým vlastním pozorováním.

Neverbální projevy komunikace u chlapce A

Dle paní učitelky, chlapec své tělo při komunikaci nijak nepoužívá. Dále uvedla, že když chlapec nechce s nikým komunikovat nebo se mu něco nelíbí, tak se stočí do klubíčka a skloní hlavu, aby na něho nikdo neviděl. To je jeho typický a častý projev. Paní učitelka dále uvedla, že chlapec pořád dělá nějaké přemety, kotrmelce. Paní učitelka si myslí, že chlapec chce tím na sebe upozornit. Oční kontakt spíše neudrží, když na něho někdo mluví, otočí hlavu pryč. Až po několikaté výzvě se podívá. Paní učitelka také uvedla, že někdy

chlapce chytne za ruku, aby navázal kontakt, nebo mu chytne bradu.

Jak paní učitelka uvedla, chlapec vůbec nevyužívá piktogramy. Dále také uvedla, že se chlapce snažily naučit používat piktogramy od začátku jeho docházky do MŠ, ale chlapec vůbec nereagoval a ani se na obrázky nepodíval. Také se u něho vyskytlo agresivní chování a nechtěl spolupracovat.

Při pozorování tohoto chlapce jsem si všimla, že se u něho projevuje různé poskakování, rychlá chůze, často z ničeho nic začne běhat po třídě, dělá různé kotrmelce, salta. Souhlasím s paní učitelkou, že chlapec tyto projevy využívá k tomu, aby na sebe upozornil. U chlapce jsem si všimla, že rád napodobuje práce v kuchyni (napodoboval, jak maminka míchá vařečkou). Také jsem si u chlapce všimla, že ukazováním prstem na něco, vyjadřuje svůj zájem o danou věc (např. ukazuje na nějakou hračku, se kterou si chce hrát).

Podle toho, co jsem vypožadovala, se chlapec snaží navázat komunikaci nebo spíše upozornit jiného člověka na něco tím, že se ho prstem dotýká a žduchá do něj. Jednou tak za mnou chlapec přišel a prstem mě pořád požduchoval a ukazoval na jiné dítě. Poté jsem zjistila, že mi chlapec tak chtěl sdělit, že mu jiné dítě vzalo hračku.

Z mého pohledu se u chlapce vyskytuje dobrý oční kontakt. Když jsem na něho mluvila, tak se mi se zájmem díval přímo do očí, ale když na něho mluvila paní učitelka a dávala mu nějaký příkaz, tak otočil hlavu a dělal, že ji neslyší. Toto gestu přisuzuje spíše tomu, že chlapec si podle nálady vybírá, koho bude poslouchat a koho ne.

Při svém pozorování jsem si také všimla, jak se chlapec tváří. Chlapec používá řadu výrazů tváře. Když se mu něco povedlo, začal se usmívat. Typický je pro něho vzteklý, ublížený obličej, když se činnost nejeví dle jeho představ. Jak paní učitelka uvedla, chlapec pokud nechce s nikým komunikovat nebo se mu něco nelíbí, tak se stočí do klubíčka a skloní hlavu, aby ho nikdo neviděl. Tento projev jsem vypožadovala, když měly jít děti na svačinu. Chlapec nechtěl jíst, začal od sebe odsunovat talířek. Když se ho paní učitelka ptala, proč nechce jíst, tak chlapec položil hlavu na stůl a zakryl si oči rukama, protože jak také uvedla paní učitelka, chlapec si myslí, že ho tak nikdo nevidí. Tento projev jsem u něho při jídle zpozorovala několikrát. Někdy také začal bouchat nohou do stolu.

Problémové formy komunikace u chlapce A

Paní učitelka uvedla, že se u chlapce vyskytuje agresivní chování ve velké míře. Rozčiluje ho, když má dodržovat nějaká pravidla (např. když má sedět u stolu a jíst). Vztek se u něho vyskytuje velmi často, stejně jako agrese vůči dětem a jak uvedla paní učitelka,

tak i vůči ní. Vykytuje se u něho také tělesné násilí vůči dětem. Jak vypověděla paní učitelka, už se několikrát stalo, že chlapec pokousal svého kamaráda.

Při pozorování jsem si ověřila, že dítě je velmi agresivní povahy. Při řízené činnosti se u něho projevuje vztek, nelibost, nejraději si činnosti vybírá sám. Všimla jsem si, že i vůči ostatním dětem je chlapec agresivní.

Při mém pobytu v mateřské škole jsem několikrát u tohoto chlapce zpozorovala agresi vůči jinému dítěti. Poprvé to bylo, když si chlapec vytáhl kostky a hrál si. Přisedlo si k němu jiné dítě a začalo brát kostky do ruky. Chlapec okamžitě dítěti sebral kostky z ruky a začal ho požd'uchovat a bouchat do něj.

Další problémové chování nastalo, když si chlapec prohlížel knížku. Po chvíli ji odhodil a začal běhat po třídě. Jiné dítě si odhozenou knížku vzalo a začalo si ji prohlížet. Jakmile chlapec spatřil, že si knížku prohlíží někdo jiný, okamžitě se na dítě vrhl a začal do něho kopat a bít ho.

Dále jsme si všimla, že pokud chlapce někdo vyruší z jeho činnosti například (když paní učitelka volá na děti, ať si uklidí hračky, že bude svačina), nastává u něho fáze vzdoru a to tak, že se začne válet po zemi, nechce jít, brečí. Když ho paní učitelka chtěla vzít za ruku, začal na ní být agresivní, žduchat do ní, utíkat jí.

Verbální projevy komunikace u chlapce A

Jak uvedla paní učitelka, u chlapce je patrná snaživost komunikovat, navazuje kontakt. Domluví se jednoduchými zvuky, gesty a mimikou. Echolálie se u něho nevyskytují. Jeho řeč je velmi chudá, jednoslabičná, hodně používá citoslovce a různé zvuky. Pořád opakuje „jo jo jo“.

Při pozorování jsem si všimla, že chlapec používá jen pár jednoduchých slov a to „ahoj, au, ne ne, hop, jo jo jo“. Chlapec mluvil velmi potichu a nesrozumitelně. Když jsme si prohlíželi knížku o zvířátkách, na otázku co je to za zvířátko mi na každé odpověděl, že „haf“. Často si potichu pobroukává. Jak uvedla paní učitelka, je u něho patrná snaživost komunikovat, což podle mého pozorování vyjadřuje tak, že když chce něco někomu říct, tak požd'uchuje do někoho prstem a vydává při tom broukací zvuky.

Při pobytu v mateřské škole jsem se pouze jednou setkala s tím, že se u chlapce objevila echolálie a to tak, že jsem se ho zeptala, co je na obrázku a jeho odpověď zněla, co je na obrázku. Poté se u něho echolálie už neobjevily.

Komunikace chlapce A s ostatními dětmi ve třídě

Paní učitelka uvedla, že chlapec komunikuje s ostatními dětmi agresivním způsobem. Bere dětem záměrně hračky, bouchá je, ale slovní kontakt nenavazuje. S ostatními dětmi si vůbec nehraje.

U tohoto dítěte jsem několikrát upozorovala agresivní chování vůči ostatním dětem, ale pouze tehdy, když mu někdo vzal hračku, se kterou si právě hrál nebo si dítě sedlo na jeho místo. Všimla jsem si, že chlapec s vrstevníky komunikuje stejně jako se mnou a to tak, že vždycky nějaké dítě šťouchá prstem a ukáže mu například, jakou má hračku. Při řízené činnosti jsem si všimla, že s ostatními dětmi nijak nekomunikuje, spíše si jich vůbec nevšímá.

Komunikace chlapce A s paní učitelkou

Jak paní učitelka uvedla, neobtěžnější pro ni je navázat kontakt s tímto chlapcem, zvláště když je agresivní, neklidný a vzdorovitý. Jak paní učitelka uvedla, v této situaci s chlapcem není k pohnutí a komunikovat s ním je pro ni velmi vyčerpávající.

Co se týče pokynů, které paní učitelka zadává chlapci, tak jak uvedla, chlapec reaguje na její pokyny podle toho, jakou má zrovna náladu. Pokud se mu její pokyn nezamlouvá, tak ho nesplní, i když mu rozumí. Pokud se mu pokyn líbí, tak ho splní. Na pokyn občas slovně reaguje a to tak, že řekne „jo jo jo“.

S tímto musím s paní učitelkou naprosto souhlasit. Při mém pobytu v mateřské škole došlo k situaci, kdy děti měly jít na procházku. Chlapec jít nechtěl, začal být agresivní, nechtěl se oblékat, začal kopat do skříněk. Když mu paní učitelka vysvětlovala, že si může na zahradě hrát s míčem, což má tak rád, zakrýval si oči, skloubil se na zem do klubíčka a nebylo s ním k pohnutí. Paní učitelka má u mě velký obdiv, protože jak sama uvedla, vyjít s tímto chlapcem je velmi vyčerpávající.

Myslím, že z tohoto hlediska je velmi důležité dítě znát co nejlépe, ze všech hledisek a pečlivě si prostudovat jeho záznamy (v lékařské kartě, z pedagogicko - psychologické poradny, atd.).

Musím souhlasit s paní učitelkou, že chlapec je velmi náladový a co splní a co ne, si vybírá, jak se mu to zrovna líbí. Takže lze říci, že pokynů rozumí vždy. Při mém pozorování jsem se spíše setkala s tím, že pokyny paní učitelky plnit nechtěl, reagoval agresivně.

Podle mého názoru si myslím, že chlapec tím, že něco nesplní, se chce předvést

před druhými. Chlapec neuposlechne pokyny paní učitelky schválně, chce tím paní učitelku provokovat. Vyžaduje totiž od ní stálou pozornost, aby si všímala jenom jeho.

Shrnutí chlapec A

Tab.4. Shrnutí chlapec A

| Neverbální projev komunikace | |
|--|--|
| Oční kontakt | - chlapec má dobrý oční kontakt (udrží ho dle nálady) |
| Problémové chování jako forma komunikace | - častý projev agresivního chování, objevuje se u něho vztek, agrese vůči ostatním dětem. |
| Typické projevy | - častá nelibost, zakrývání očí rukama, kopání do stolu. |
| Mimika, výraz obličeje | - typický je pro něho vzteklý, ublížený obličej, je u něho patrný úsměv, když se mu něco povede. |
| Posturace těla | - různě poskakuje, dělá přemety, kotrmelce, běhá po herně. |
| Piktogramy | - nevyužívá vůbec |
| Verbální projev komunikace | |
| Řeč | - používá jen pár jednoduchých slov, mluví tiše, nesrozumitelná řeč, echolálie se vyskytla pouze jednou. |
| Komunikace mezi vrstevníky | - nekomunikuje s vrstevníky, moc si jich nevšímá, vyskytuje se u něho agresivní chování vůči nim (bouchání, kopání |
| Komunikace s paní učitelkou | - sám od sebe nezačne komunikovat, na pokyny reaguje dle nálady |

4.5.2 Chlapec B

Dále uvádím analýzu rozhovoru s paní učitelkou **P2** a dávám do souvislosti s mým vlastním pozorováním.

Neverbální projevy komunikace u chlapce B

Paní učitelka uvedla, že chlapec vyjadřuje psychomotorický neklid, ale žádné neverbální projevy při komunikaci nevyužívá. Dále také uvedla, že mezi jeho typické neverbální projevy patří třepání rukou a chůze po špičkách. Také si u něho všimla, že když má radost, tak se mu rozzáří oči. Podle výpovědi paní učitelky, chlapec dokáže udržet oční kontakt, ale většinou ho musí vyzvat nebo upozornit.

Co se týče používání piktogramů, paní učitelka uvedla, že chlapec používal piktogramy spíše ze začátku pobytu v mateřské škole. Například, když měli jít zpívat, tak si chlapec s sebou vzal obrázek klavíru nebo když byla svačina, tak si vzal obrázek s jídlem. Jak paní učitelka, chlapec už teď piktogramy moc nepoužívá.

Při pozorování tohoto chlapce jsem si všimla, že se u dítěte objevuje deklarativní ukazování vyjadřující zájem. To bych označila za neverbální projev komunikace, protože když dítě zaujal nějaký předmět nebo hračka, hned na ni začal ukazovat prstem. Také ukazuje na hračku, která je vysoko a on chce, aby mu ji někdo podal. Když jsem se chlapce zeptala na otázku, co to má v ruce, tak mi slovně neodpověděl, ale začal si hračku v ruce ohmatávat a dávat mi ji před obličej, což bych také označila za nějaký způsob neverbálního vyjadřování. Když jsme se chlapce ptala na nějakou otázku, často se u něho projevovaly pohyby jako kroucení hlavy, pohyby rukou, jako by mi chtěl odpovědět, ale nevěděl jak, tak si pomáhal tělem.

Oční kontakt je dle mého názoru u chlapce dobrý. Na předměty, které jsem mu ukazovala, se upřeně díval. Když jsem s ním komunikovala, tak se mi díval přímo do očí, ale nevydržel dlouho a začal očima uhýbat. Na mé upozornění oční kontakt opět navázal. Jak paní učitelka uvedla, mezi chlapcovy typické projevy patří chůze po špičkách. Tento projev se u něho vyskytoval každé ráno, když přišel do herny, kde už bylo spousta dětí. Chlapec byl nervózní, nevěděl, s čím si má hrát. Po špičkách chodil stále dokola. Po chvíli se uklidnil a začal chodit normálně.

Dále jsem si všimla, že chlapec, když má radost, tak třepe rukama například (když se najedl nebo postavil komín). Paní učitelka také uvedla, že když má chlapec radost, tak se mu rozzáří oči. S tím musím souhlasit, ale také jsem si všimla, že chlapcův úsměv je

křečovitý až nezřetelný. Při svém pozorování jsem u tohoto chlapce nezpozorovala, že by piktogramy používal, avšak ve třídě má piktogramy stále k dispozici.

Problémové formy komunikace u chlapce B

Paní učitelka uvedla, že chlapec je klidné povahy, nic ho nerozčílí. Ze začátku býval rozrušený ze změn ve školce. Býval, plačtivý, objevovala se u něho úzkost, ale po čase si zvykl. Paní učitelka u něho nikdy nevyzozorovala agresivní chování ani vůči dětem ani vůči ní samotné. Paní učitelka také uvedla, že chlapec je velmi hodné dítě a nikdy s ním neměl nikdo problém.

U tohoto chlapce jsem nezpozorovala žádné problémové chování. Agresivní projev se u chlapce nevyskytoval vůbec například (když mu druhé dítě vzalo hračku, nijak na to nereagoval a automaticky si šel vzít hračku jinou). Dítě bylo po celou dobu mého pozorování klidné a nebyl s ním problém.

Verbální projevy komunikace u chlapce B

Dle paní učitelky, se u chlapce objevují echolálie. Dále uvedla, že chlapec, když něco opakuje, tak nezopakuje celé slovo, ale pouze koncové slabiky a hlásky. Jeho řeč je chudá na slovní zásobu. Jsou u něho patrné jednoslovné odpovědi. Paní učitelka dále uvedla, že jeho řeč je nesrozumitelná, ale pokud je na něho člověk zvyklý a soustředí se, tak mu rozumí.

Při pozorování jsem si všimla, že chlapec sám od sebe nemluví, nemá potřebu navazovat kontakt. Když jsem se ho zeptala, jak se jmenuje, tak mi odpověděl své jméno. Odpoví na otázku jaká je to barva, ale na každou barvu řekne ne, že je žlutá. Když jsem mu naznačila první hlásku jiné barvy např. *mo* (modrá), tak mi hned správně barvu řekl, ale sám od sebe vždy řekne žlutá. Mluví velmi potichu až nesrozumitelně. Všimla jsem si, že chlapec po paní učitelce opakuje konce vět. Také jsem si všimla, že o sobě mluví ve třetí osobě. Na otázku kdo to postavil, mi odpověděl jeho jméno, místo já.

Komunikace chlapce B s ostatními dětmi ve třídě

Paní učitelka uvedla, že chlapec s dětmi nekomunikuje, spíše na ně přihlíží. Děti mu nevadí, ale do společné hry se s nimi nezapojuje. Dále paní učitelka uvedla, že chlapec nepodá kamarádovi kostku, nechytne ho za ruku, pořád jenom ostatní děti sleduje.

Při mém pozorování jsem si všimla, že chlapec o děti zájem má, dívá se, co dělají, s čím se hrají, ale žádnou komunikaci mezi nimi jsem nevyozorovala. Paní učitelka také uvedla, že chlapec nepodá kamarádovi hračku, avšak musím toto tvrzení vyvrátit. Když jsem se s chlapcem hrála as kostkami, přibrála jsem ke hře další dítě. *Chlapcovi B* jsem řekla, ať podá druhému dítěti kostku. Chlapec na můj pokyn okamžitě reagoval a kostku dítěti podal. Ale sám od sebe bez mého pokynu by tuto věc nikdy neudělal.

Podle mého názoru si myslím, že chlapec by s ostatními dětmi komunikovat chtěl, jen neví, jak na to. Také jsem u tohoto chlapce vyzozorovala stud k ostatním dětem.

Komunikace chlapce B s paní učitelkou

Paní učitelka uvedla, že je pro ni velmi obtížné, vysvětlit chlapci otázku tak, aby vůbec porozuměl, co se po něm chce. Dále uvedla, že když dá chlapci nějaký pokyn, tak ho splní, pokud ho pochopí. Je velmi poslušný, s pokyny nemá problém. Někdy kývne hlavou, že otázce rozumí. Slovně však neodpoví.

Při pozorování jsem si všimla, že paní učitelka vysvětluje chlapci otázku i několikrát za sebou. Používá při tom jednoduché věty, mluví velmi pomalu, dává chlapci čas na rozmyšlenou.

Jak už jsem uvedla v předchozí otázce, chlapec potřebuje čas na pochopení pokynu. Při mém pozorování chlapec vždy pokyn od paní učitelky splnil. Většinou kývl hlavou, že rozumí. Také jsem si všimla, že když chlapec pokynu nerozuměl, tak začal být velmi nervózní, zčervenal v obličejí a začal v ruce mačkat nějaký předmět. Slovně nikdy na pokyn neodpověděl.

Shrnutí chlapec B

Tab.5. Shrnutí chlapec B

| Neverbální projev komunikace | |
|--|---|
| Oční kontakt | - oční kontakt udrží (většinou na opakovanou výzvu) |
| Problémové chování jako forma komunikace | - žádné problémové chování, velmi klidný |
| Typické projevy | - deklarativní ukazování vyjadřující zájem |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - vrtění hlavou - třes rukama - chůze po špičkách |
| Mimika, výraz obličeje | - většinou neutrální výraz, úsměv je křečovitý až nezřetelný |
| Posturace těla | - pohyby rukou, kroucení tělem, kolébání ze strany na stranu |
| Piktogramy | - využíval ze začátku, nyní ne |
| Verbální projev komunikace | |
| Řeč | - tichý hlas, používá jednoduché slova, stereotypně řekne své jméno a příjmení, na barvy stále odpovídal žlutá. Vyskytují se u něho echolálie |
| Komunikace s vrstevníky | - s vrstevníky nekomunikuje, ale pohledem o ně jeví zájem |
| Komunikace s paní učitelkou | - plní pokyny, musí se na něho mluvit pomalu, někdy kývne hlavou, že pokynu rozumí |

4.5.3 Chlapec C

Jako poslední se zabývám analýzou rozhovoru s paní učitelkou **P3** a dávám do souvislosti s mým vlastním pozorováním.

Neverbální projevy komunikace u chlapce C

Paní učitelka uvedla, že se u tohoto chlapce objevují uhýbací manévry. Chlapec často při komunikaci zčervená, dopředu všechno vzdává. Paní učitelka řekla, že když na chlapce mluví, tak se často přikrčí, což považuje za zbytečné obranné gesto. Oční kontakt je u toho chlapce dobrý, dívá se při komunikaci do očí. Co se týče používání piktogramů, paní učitelka uvedla, že je chlapec nevyužívá, protože je vůbec nepotřebuje. Jeho verbální komunikace je na dobré úrovni.

Jak jsem si všimla, u chlapce se vyskytují zrychlené, křečovitě pohyby. Při mém dotyku okamžitě cuknul a byl u něho patrný strach v obličeji. Když jsem chlapci nastavila ruku (při procházce), chlapec se mě bez problému chytnul. U chlapce jsem také zpozorovala, že když má dělat nějakou novou činnost, kterou ještě nikdy nedělal, tak se u něho také objevuje strach v obličeji a to tak, že se chlapec tváří zamračeně, někdy až ublíženě.

Mezi jeho typické neverbální projevy patří motání vlasů na prst, to většinou dělá při nějaké řízené činnosti, dává tím najevo, že se nudí.

Problémové formy komunikace u chlapce C

Podle paní učitelky se u chlapce občas projevuje podrážděnost z úkolů, které má vykonat. Agresivní chování se u něho nevyskytuje vůbec, spíše je u něho patrný strach a také plachost. Paní učitelka také uvedla, že chlapec ostatním dětem neublíží, je separativní. Velmi ho naštvě, když ho chce někdo vzít za ruku, to se po něm hned ožene. Jak paní učitelka uvedla, chlapec je někdy agresivní ke své matce.

U tohoto chlapce jsem nezpozorovala žádné agresivní chování ani vůči dětem ani vůči paní učitelce. K dětem se chlapec chová kamarádsky, a jak jsem si všimla, snaží se jim občas pomáhat při úklidu hraček.

Také jsem si všimla, že nepatrný náznak nějakého problémového chování se u něho projevuje tehdy, když se má zapojit do nějaké nové hry nebo činnosti. Jak už jsem uvedla v předchozí otázce, chlapec má strach z nových činností, je mrzutý a nechce spolupracovat. Jak už jsem zmínila, chlapcovi vadí, když se ho někdo dotkne, avšak to bych nezařadila mezi agresivní chování.

Verbální projevy komunikace u chlapce C

Podle paní učitelky chlapcova řeč je velmi bohatá na slovní zásobu, ale neumí ji využít. Nejlépe mluví při knížce. Potřebuje při mluvení podporu. Jeho řeč je celkem srozumitelná, řekne všechny hlásky. Paní učitelka řekla, že chlapcova řeč potřebuje ještě trochu doladit. U chlapce se vyskytují echolálie ve velké míře. Nemluví o sobě v první osobě, ale střídá různé osoby. Celý den opakuje pořád dokola krátké věty.

Dle mého pozorování jsem zjistila, že chlapcova slovní zásoba je opravdu bohatá. Mluví velmi zrychleně, avšak jeho řeči jde hezky rozumět. Když jsem si s ním prohlížela obrázkovou knížku, dokázal mi srozumitelně odpovědět na otázky například (co je to za zvířátko, jakou má barvu). Chlapec mi dokázal odpovědět, jak se jmenuje a odkud je. Problémem je u chlapce samostatné vyjadřování, potřebuje, aby se ho někdo ptal na otázky

nebo měl svoji oporu a to knížku, se kterou si dokáže vyprávět sám se sebou.

Jak jsem si všimla, chlapec hodně používá zdobněliny slov. Většinou slovo řekne v základním tvaru a poté z něho hned udělá zdobnělinu, například děti měly na svačinu okurky a chlapec na to reagoval, že řekl, máme okurky, okurečky.

U chlapce se echolálie vyskytují velmi často. Jak uvedla paní učitelka, chlapec o sobě mluví většinou ve třetí osobě. Například neřekne já jsem to udělal, ale řekne on to udělal nebo řekne své jméno. Také jsem si všimla, že chlapec opakuje slova po paní učitelce, například když dětem něco vysvětluje. U chlapce jsem si také všimla, že když mu maminka ráno řekne nějakou větu, například že odpoledne pojedete vláčkem, tak tuto větu opakuje stále dokola celý den.

Komunikace chlapce C s ostatními dětmi ve třídě

Jak paní učitelka uvedla, chlapec nepotřebuje komunikovat s ostatními dětmi ve třídě. Je hodně samotářský. Nejvíce komunikuje s kamarádem při jeho oblíbené činnosti a to prohlížení knížek, ale jak paní učitelka dále uvedla, při této činnosti komunikuje spíše sám se sebou a druhé dítě mu naslouchá.

Při mém pozorování jsem si nevšimla, že by chlapec nějak s ostatními dětmi komunikoval. Když jsem se ho zeptala na nějaké dítě, jak se jmenuje, tak mi dokázal vždy odpovědět. S ostatními dětmi se do hry nezapojuje, ale všimla jsem si, že jejich hru pro sebe komentuje.

Komunikace chlapce C s paní učitelkou

Paní učitelka uvedla, že je pro ni strašně těžké vysvětlit chlapci, co po něm vlastně chce. Dále uvedla, že chlapec na její pokyny reaguje vždy, když jim porozumí. Když nepochopí, co po něm chce, tak se chlapec začne schovávat, uhýbá pohledem, dělá, jakoby neslyšel. Slovně na pokyn nereaguje, okamžitě ho jde splnit.

Při mém pozorování jsem si všimla, že když chlapec pokynu neporozumí, tak s ním není k pohnutí. Nechce dál spolupracovat a je velmi obtížné mu dál něco vysvětlovat. Také jsem si všimla, že když chlapec nereaguje, tak to paní učitelka vzdává, což je dle mého názoru velmi špatně a paní učitelka by měla najít vhodné řešení, jak chlapce správně namotivovat, aby s ní spolupracoval. Jak jsem si všimla, chlapec když pokynu porozuměl, tak slovně nereagoval a v rychlosti ho šel se zájmem splnit. Také jsem si všimla, že za splněný úkol

očekává slovní pochvalu od paní učitelky. Vždycky, když splnil úkol, tak si před paní učitelku stoupl a čekal, až ho pochválí.

Také se při mém pozorování stalo, že chlapec pokynu neporozuměl ani poté, co mu ho paní učitelka vysvětlila několikrát. Jak uvedla paní učitelka, chlapec když pokynu nerozumí, tak dělá, jakoby ji neslyšel. Vůbec jí nevnímá a jde si listovat v knížce.

Shrnutí chlapec C

Tab.6. Shrnutí chlapec C

| | |
|--|---|
| Neverbální projev komunikace | |
| Oční kontakt | - velmi dobrý oční kontakt |
| Problémové chování jako forma komunikace | - žádné problémové chování, spíše podrážděnost, úzkost. |
| Typické projevy | - uhýbací manévry, obranná gesta, motání vlasů na prst |
| Mimika, výraz obličeje | - strach v obličeji, úzkost, zčervenání |
| Posturace těla | - zrychlené, křečovité pohyby |
| Piktogramy | - nevyužívá |
| Verbální projev komunikace | |
| Řeč | - bohatá slovní zásoba, srozumitelná řeč, echolálie se vyskytují často, opakování vět stále dokola. |
| Komunikace s paní učitelkou | - s vrstevníky nekomunikuje, komentuje jejich činnost sám pro sebe, pojmenuje je jménem |
| Komunikace s paní učitelkou | - sám od sebe nenaváže komunikaci, pokyny poslechne, pokud rozumí, na otázky odpovídá. |

4.6 Závěry výzkumu

Mým hlavním výzkumným problémem byla otázka: *Jak konkrétní děti s poruchou autistického spektra komunikují a jaké jsou jejich specifika projevů při komunikaci?*

Prostřednictvím uskutečněných rozhovorů a pozorování jsem našla odpověď na tuto i další otázky, které jsem si na počátku výzkumu stanovila.

Komunikační dovednosti **chlapce A** jsou velmi slabé. Chlapec při komunikaci užívá jen pár jednoduchých slov a spíše vydává jen různé zvuky. Jeho řeč je velmi nesrozumitelná. Je u něho patrná snaha komunikovat, ale sám rozhovor nenaváže. U tohoto chlapce se echolálie nevyskytují. Mezi jeho specifické projevy při komunikaci patří to, že když chlapec nechce s nikým komunikovat nebo nechce poslouchat, když na něho někdo mluví, tak se schoulí do klubíčka, skloní hlavu a někdy si také rukama zakryje oči.

Co se týče neverbální komunikace u tohoto chlapce, tak své tělo při komunikaci nijak nepoužívá. Pokud chlapec něco potřebuje, dotýká se někoho prstem a ukazuje na předmět nebo osobu, vyžaduje tím pozornost. Oční kontakt je u tohoto chlapce dobrý, dokáže se druhému dívat přímo do očí. Co se týče výrazu obličeje pro tohoto chlapce je typický vzteklý obličej, ale na druhou stranu se dokáže i usmívat.

U tohoto chlapce se vyskytuje problémová forma komunikace. Chlapec je velmi agresivní. Když se mu něco nelíbí nebo když mu jiné dítě vezme hračku, okamžitě ho začne agresivně bouchat, kopat do něj, je vzteklý. Také se u něho tento projev objevuje tehdy, když dostane nějaký příkaz, např. když se mu nelíbí, že si musí uklidit hračky. Někdy jeho agresivní chování doprovází vzteklé až zvířecí zvuky.

Chlapec nemá potřebu komunikovat s vrstevníky, slovně s nimi nekomunikuje. Spíše je provokuje tím, že jim bere hračky a chová se k nim agresivně. Někdy dítě pošťouchne prstem, aby mu ukázalo, jakou má hračku.

S paní učitelkou chlapec sám od sebe komunikovat nezačne. Když mu dá nějaký pokyn, tak na něho reaguje podle toho, jakou má zrovna náladu. Pokud se mu pokyn zrovna líbí, tak ho splní. Někdy na otázku, zda ho splní odpoví *jo jo jo* a někdy neřekne nic. Je velmi obtížné s ním komunikovat, když je agresivní, protože s chlapcem není k pohnutí a vůbec neposlouchá.

Chlapec B má velmi chudou slovní zásobu. Sám od sebe nemluví a na otázky odpovídá pomocí jednoslovných odpovědí. Jeho řeč je nesrozumitelná. U tohoto chlapce se objevují echolálie, ale specifické je, že opakuje pouze koncové hlásky a slabiky.

Co se týče neverbální komunikace, chlapcovi typické neverbální projevy jsou třepání rukou a chůze po špičkách. U chlapce se objevuje deklarativní ukazování vyjadřující zájem – například ukazuje na nějakou hračku, která je vysoko. Tím vyjadřuje, že jí chce podat. To bych označila za neverbální projev komunikace. Také bych mezi jeho neverbální projev komunikace zařadila ohmatávání hračky a dávání druhému před obličej. Na otázku, co to má v ruce za hračku, přesně reagoval tímto způsobem, jakoby mi ji chtěl popsat slovně, ale nešlo mu to, také kroutil hlavou. Chlapec udrží oční kontakt, ale musí se mu připomínat a stále ho vyzívat. Chlapcův úsměv je spíše křečovitý až nezřetelný. U tohoto chlapce se nevyskytuje žádná agresivní forma komunikace.

Co se týče komunikace s dětmi, chlapec o děti má zájem, pozoruje je, ale komunikaci s nimi nenavazuje. Myslí, že by s nimi nějak komunikovat chtěl, ale je u něho patrná stydlivost.

S paní učitelkou chlapec komunikaci sám od sebe nenaváže. Na její pokyny reaguje, pokud je pochopí, což není lehké mu vysvětlit. Někdy kývne hlavou, že otázce rozumí, slovně ji však neodpoví.

Chlapec C má velmi bohaté komunikační schopnosti, ale neumí je využívat. Chlapec sám od sebe mluví pouze s knížkou, ve které si listuje nebo komentuje práci druhých dětí. Jeho řeč je celkem srozumitelná. Specifické pro tohoto chlapce je, že o sobě nemluví v první osobě, ale různě je střídá. Také po celý den opakuje stejné věty stále dokola. Chlapec často v komunikaci používá zdobnějšiny slov.

Mezi typický chlapcův neverbální projev při komunikaci je zčervenání. Chlapec je velmi stydlivý, když na něho paní učitelka mluví, tak se příkrčí. Mezi jeho typické neverbální projevy patří uhýbací manévry. Chlapcovi také velmi vadí dotyky, když se ho někdo dotkne, tak s sebou okamžitě cukne. Také si omotává vlasy na prst, což podle paní učitelky vyjadřuje nudu. Je u něho častý patrný strach v obličejí.

U tohoto chlapce se neobjevuje žádná forma problémové komunikace. Chlapec je někdy podrážděný z úkolů, které má vykonat, je protivný a nechce se mu odpovídat. Také jsem si všimla, že chlapec nechce spolupracovat, když jde o nějakou novou činnost, kterou ještě nedělal. Podle výpovědi paní učitelky, je chlapec ke své matce doma agresivní.

Chlapec nepotřebuje komunikovat s kamarády. Nejvíce komunikuje s kamarádem při jeho oblíbené činnosti a to prohlížení knížek, ale jak paní učitelka uvedla, při této činnosti komunikuje spíše sám se sebou a druhé dítě mu naslouchá.

S paní učitelkou chlapec nekomunikuje, když mu zadá nějaký úkol, tak ho splní, pokud mu porozumí. Slovně ji však neodpoví. Když chlapec úkol splní, vyžaduje od paní učitelky pochvalu. To se projevuje tak, že si před ní stoupne a čeká, až ho pochválí.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo přiblížit pojem poruchy autistického spektra a to hlavně v oblasti komunikace. Pojetí poruch autistického spektra prošlo v posledních desetiletích velkými změnami. Mnoho lidí a dětí s autismem dokáže žít spokojeně. Některé děti dokážou fungovat v běžné mateřské škole, některé jsou zařazeny spíše do speciálních zařízení a potřebují k sobě oporu. Myslím si, že autismus již v dnešní době není pro mnoho lidí neznámým pojmem. Tato bakalářská práce by mohla být přínosná všem, kteří se s dětmi s poruchou autistického spektra setkávají.

Při svém výzkumu jsem zjistila, že opravdu oblast komunikace u dětí s poruchou autistického spektra je značně narušena. Děti mají velké mezery ve verbální komunikaci a to hlavně ve srozumitelnosti jazyka a ve snaze vůbec komunikaci navázat. Děti se snaží svým způsobem komunikovat nějak neverbálně, avšak není vždy patrné, co chtějí svým pohybem naznačit. Děti s poruchou PAS mohou komunikovat i nějakým problémovým chováním, s čímž jsem se v mateřské škole speciální také setkala. Jelikož děti mají velké problémy s komunikací, tak je u nich velmi těžké komunikovat se svými vrstevníky, rodinnými příslušníky a pedagogy.

Při této poruše je potřeba si uvědomit, že každé dítě trpící autismem je jiné a každé potřebuje jiný individuální přístup i co se týče zlepšení komunikačních dovedností.

Věřím, že má bakalářská práce bude přínosem pro paní učitelky z mateřské školy speciální a každá z nich si vytvoří individuální plán, jak komunikační dovednosti u konkrétního dítěte aspoň trochu vylepšit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8
- [2] BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3
- [3] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
- [4] DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5
- [5] GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2
- [6] HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005, 295 s. ISBN 80-7367-041-0
- [7] HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9
- [8] JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova Univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9
- [9] KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- [10] KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-14-3
- [11] PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2185-9
- [12] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- [13] RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6
- [14] ŘÍHOVÁ, Alena. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc, 2011. ISBN 978-80-244-2677-8
- [15] SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5
- [16] ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7128-821-X

[17] ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

[18] THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7

[19] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-414-4

[20] VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AAK Alternativní a augmentativní komunikace

APLA Asociace pomáhající lidem s autismem

Kol. Kolektiv

MŠ Mateřská škola

TEACCH Léčebný a výchovně vzdělávací program pro děti s autismem a příbuznými poruchami komunikace (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children)

Tzv. takzvané

VOKS Výměnný obrázkový komunikační systém

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tab.1. Diagnostická kritéria pro dětský autismus (Thorová, 2006, s. 178)..... | 15 |
| Tab.2. Shrnutí anamnéz dětí | 45 |
| Tab.3. Charakteristika paní učitelek..... | 46 |
| Tab.4. Shrnutí chlapec A..... | 53 |
| Tab.5. Shrnutí chlapec B..... | 57 |
| Tab.6. Shrnutí chlapec C..... | 60 |

SEZNAM PŘÍLOH

P I Souhlas rodičů

P II Pozorovací archy

PIII Ukázka pozorování

P IV Piktogramy v mateřské škole speciální

PŘÍLOHA P I: SOUHLAS RODIČŮ

Vážený rodiče,

jsem studentka 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně – obor Učitelství pro mateřské školy. Píšu bakalářskou práci na téma „**Specifika komunikace dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku**“. Chtěla bych pozorovat komunikaci vašeho dítěte a za pomoci lékařských zpráv, bych chtěla vytvořit jeho anamnézu. Výsledky mé bakalářské práce budou anonymní.

Tímto Vás žádám o písemný souhlas.

Předem děkuji za Vaši ochotu.

S pozdravem,

Julie Roubalová

Podpis rodiče:

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH

| | |
|--|--|
| Neverbální projev komunikace | |
| Oční kontakt | |
| Problémové chování jako forma komunikace | |
| Typické projevy | |
| Mimika, výraz obličeje | |
| Posturace těla | |
| Piktogramy | |
| Verbální projev komunikace | |
| Řeč | |
| Komunikace s vrstevníky | |
| Komunikace s paní učitelkou | |

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

19. 11. 2012

Chlapec A, 4 roky a 10 měsíců

Chlapcův příchod do MŠ 9:00 hod.

Neverbální projev komunikace – oční kontakt je dobrý, na předměty, které jsem mu ukazovala, se dívá. Když jsem na něho mluvila, tak se na mě díval, ale po chvíli začal očima uhýbat.

Probl. chování jako forma komunikace – chlapec si hrál s autíčkem. Přišlo za ním druhé dítě a autíčka se dotkla. Chlapec se okamžitě rozzuřil, žduchl do dítěte a to spadlo. Chlapec měl velmi zuřivý výraz, vydával „zvířecí“ zvuky. Při volání dětí na svačinu, nechtěl jít. Paní učitelka ho musela vzít za ruku – několikrát ji utekl. Nelíbila se mu svačina – začal kopat do stolu a jídlo odsunovat až spadlo na zem. Je velmi agresivní, divoký.

Výraz obličeje – vzteklý, agresivní pohled, když se mu něco nelíbí. Během dne neutrální.

Posturace těla - dělá různé salta, kotrmelce. Běhal stále po třídě dokola, někdy se chvíli válel po zemi. Skákal s velkým rozběhem do bazénku s balónky.

Verbální projev- na otázku, co to má za hračku, mi stále odpovídal „jo jo jo“. Mluví potichu, nesrozumitelně. Při skoku do bazénu řekl „hop“. Když jsme si prohlíželi knížky s obrázky, na otázku zda je to kočka, mi odpověděl „jo jo jo“. Při běhání nebo hře si pobroukává.

Komunikace s vrstevníky – k dětem je agresivní. Jednou dítěti vzal schválně hračku, pak s ní utíkal pryč a hodil ji po druhém dítěti. Žádnou komunikaci s ostatními dětmi jsem nepozorovala.

Komunikace s paní učitelkou – komunikaci s ní sám nenavazuje. Dostal pokyn uklidit hračku, který nesplnil. Utíkal pryč a smál se při tom. Při opakovaném pokynu byl agresivní, začal se vztekat a válet po zemi.

Používání piktogramů – piktogramy nepoužíval, ani si jich nevšímal.

12. 11. 2012

Chlapec B, 6 let a 3 měsíce

Chlapcův příchod do MŠ 8:15 hod.

Neverbální projev komunikace – oční kontakt udrží, když jsem ho pozdravila, tak se na mě podíval. Při společné hře se na mě také díval. Ukazoval na hračku, která byla vysoko na polici, tak jsem mu ji podala. Projevil se u něho nepatrný úsměv. Hračku ohmatával. Při příchodu do třídy, chodil po špičkách stále dokola. Po chvíli za ním přišla paní učitelka a dala mu kostky. Chlapec v klidu seděl a skládal kostky. Postavil komín a začal třepat rukama – radost.

Probl. chování jako forma komunikace – velmi klidný, hraje si sám, je bezproblémový.

Výraz obličeje –po celou dobu neutrální, nepatrný úsměv.

Posturace těla – při stavbě komínu se kroutí, kroutí také hlavou. Když spadl komín - křečovitý pohyb.

Verbální projev- na otázku, co to má za barvu kostky mi velmi potichu odpověděl, že žlutou. Řeč je nesrozumitelná, dyslalická. Na otázku jak se jmenuje, řekl své jméno. Byl ostýchavý, sám od sebe nemluvil.

Komunikace s vrstevníky – s dětmi si nehrál, nedostal se s nimi do kontaktu. Z povzdálí je pozoruje, sleduje jejich hru.

Komunikace s paní učitelkou – na své jméno se na paní učitelku otočil. Na pokyn ať uklidí hračky reagoval, slovně se nevyjádřil.

Používání piktogramů – piktogramy nepoužíval.

3. 12. 2013

Chlapec C, 5 let a 7 měsíců

Chlapcův příchod do MŠ 8:00 hod.

Neverbální projev komunikace – oční kontakt navazuje bez problému. Mezi jeho typické projevy patří motání vlasů na prst – nudí se. Při tělesném dotyku – cuknul a byl rozrušený.

Probl. chování jako forma komunikace – nepatrný náznak problémového chování se vyskytuje při nové činnosti nebo hře. Je mrzutý a nechce spolupracovat.

Výraz obličeje – při nové činnosti – strach v obličeji. Smutný zamračený výraz.

Posturace těla – zrychlené křečovitě pohyby při každé činnosti

Verbální projev - velmi často se vyskytují echolálie, řeč je velmi zrychlená, dyslalická a méně srozumitelná. Často používá zdvojnásobky.

Komunikace s vrstevníky – vrstevníky dokáže pojmenovat jménem. S dětmi nekomunikuje, mluví sám se sebou a komentuje hru ostatních dětí.

Komunikace s paní učitelkou – pokyn splnil. Sám konverzaci s p. učitelkou nenaváže.

Používání piktogramů – chlapec piktogramy nevyužil.

PŘÍLOHA P IV: PIKTOGRAMY V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

