

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky



**Analýza komunikační schopnosti žáka
s autismem**

Diplomová práce

Brno 2013

Vedoucí práce:

PhDr. Barbora Bočková, Ph. D.

Autor práce:

Bc. Lucie Langová

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně, leden 2013

Bc. Lucie Langová

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Barboře Bočkové, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné připomínky při odborném vedení mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. AUTISMUS	7
1.1. Vymezení pojmu autismu.....	7
1.2. Etiologie	9
1.3. Symptomatologie	10
2. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI	14
2.1. Vývoj řeči jedince s autismem	14
2.2. Komunikace verbální a neverbální	16
2.3. Funkce komunikace.....	21
3. ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE	23
3.1. Vymezení pojmu alternativní a augmentativní komunikace	23
3.2. Systémy bez pomůcek.....	25
3.3. Systémy vyžadující pomůcky	30
4. ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKA S AUTISMEM	36
4.1. Cíle a metodologie.....	36
4.2. Charakteristika zařízení, ve kterých byl výzkum prováděn	36
4.3. Charakteristika výzkumného vzorku	37
4.4. Vlastní šetření	39
4.5. Závěry šetření a návrhy pro praxi	66
ZÁVĚR	71
LITERATURA.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Problematika poruch autistického spektra se stává v posledních letech stále více diskutovanou a dostává se do podvědomí široké veřejnosti. Kdybychom se před několika lety zeptali laické populace, co je to autismus nebo například Aspergerův syndrom, velká většina z nich by nedokázala odpovědět. Díky stále vycházející nové odborné literatuře a zejména vlivu masmedií se však autismus stává obecně známým pojmem.

Poruchy autistického spektra jsou jedním z nejzávažnějších narušení dětského mentálního vývoje. Je narušena oblast sociálních interakcí, komunikace a představivosti. Pokud se rodičům narodí dítě s poruchou autistického spektra, je to pro celou rodinu i jejich nejbližší okolí vždy obrovský šok. Rodiče si obvykle vůbec neumějí představit, jak s takovými dětmi pracovat a jaká úskalí je při jejich výchově čekají. Poruchy autistického spektra se projevují mnoha různými způsoby, proto je vždy nutné ke každému jedinci i celé jeho rodině přistupovat individuálně a zvolit pro něj ty nejvhodnější metody práce, pomůcky a zejména vyhovující formu komunikace, která zajistí lepší porozumění si s daným jedincem.

Diplomová práce se skládá ze čtyř částí. První kapitola se zaměřuje na problematiku autismu. Nalezneme zde tři podkapitoly věnující se vymezení pojmu autismu a jeho historii, příčinám vzniku autismu a symptomatologii autismu, tedy triádě příznaků.

Druhá kapitola je věnována vývoji řeči u osob s poruchami autistického spektra a jejich problémům v oblasti komunikace. Dále se zaměřuje na specifika verbální i neverbální komunikace a zabývá se i funkcí komunikace u osob s poruchami autistického spektra.

Třetí kapitola seznamuje s pojmy jako je alternativní a augmentativní komunikace. Popsány jsou jednotlivé komunikační systémy vyžadující pomůcky i bez pomůcek, které si kladou za cíl pomoci lidem s poruchami v oblasti komunikace lépe se dorozumívat s okolním světem.

Čtvrtou kapitolu práce tvoří její praktická část. Cílem diplomové práce byla analýza komunikační schopnosti žáka s autismem. Výzkumné šetření probíhalo formou podrobné analýzy videonahrávek pořízených během chlapcovy docházky do základní školy pro žáky s poruchami autistického spektra. Součástí je také rozhovor s chlapcovými rodiči, vlastní pozorování a analýza dokumentů. Jako dílčí cíle byly stanoveny: analýza jednotlivých

jazykových rovin, analýza sociálních dovedností a analýza dílčích schopností žáka. Závěrem práce jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření a návrhy pro další pedagogickou praxi.

1. AUTISMUS

1.1. Vymezení pojmu autismu

Lidé s autismem jsou mezi námi již odpradáвна. Ovšem v dobách minulých se o nich nemluví jako o lidech s autismem, ale například jako o svatých dětech nebo osobách d'áblem posednutých (Hrdlička, M., 2004). První zmínky o autismu se objevují kolem roku 1911, kdy švýcarský psychiatr Eugen Bleuler použil tohoto označení pro symptom objevující se u pacientů se schizofrenií. Pojem autismus byl odvozen od řeckého „autos“, což znamená „sám“. *Označuje stav, při němž se u pacienta mění vztah k realitě. Snižuje se jeho kontakt s okolním světem, méně reaguje na podněty, resp. jeho reakce jsou neočekávané, ostatním nesrozumitelné* (Pečeňák, J., 2003, s. 262).

Další významnou osobností zabývající se problematikou autismu, byl americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner. Ten roku 1943 uveřejnil svou práci pojmenovanou jako *Autistické poruchy afektivního kontaktu* (Kanner, L., in Hrdlička M., 2004). V ní autor popisuje případy 11 pacientů, u kterých se objevily podobné deficity v oblastech sociálních vztahů, komunikační schopnosti či zvláštnosti ve způsobu myšlení a chování. Přestože můžeme Kannerovo dílo považovat v oblasti poruch autistického spektra za průlomové, objevují se v něm značné nesrovnalosti (Hrdlička, M., 2004). Jedná se zejména o mylnou domněnku, že autismus může být způsoben odtahitým způsobem výchovy. L. Kanner a po něm ještě mnoho dalších odborníků zabývajících se autismem tvrdí, že všichni rodiče dětí s autismem jsou emociálně chladní, své dítě dostatečně nestimulují a v mnohých případech ani nestáli o to, aby se dítě narodilo. Mnoho rodičů si díky tomuto tvrzení dávalo postižení svých dětí za vinu. Dalším problémem může být spojování autismu se schizofrenií, kdy si někteří dávají mylně do souvislostí autismus jako symptom popisovaný E. Bleulerem u osob se schizofrenií a Kannerův dětský autismus (Hrdlička, M., 2004).

Rok po L. Kannerovi publikoval své dílo vídeňský pediatr Hans Asperger. Jeho článek a názvem *Autističtí psychopati v dětství* prezentuje kazuistiky čtyř chlapců, u kterých se projeвили podobné zvláštnosti v chování jako v díle Kannerova. Ačkoli H. Asperger díky právě probíhající válce neměl ke L. Kannerovu dílu přístup, nezávisle na něm také použil označení autismus (Firth, T., in Thorová, K., 2006). Ovšem chlapci, o kterých H. Asperger píše, neměli tak výrazné deficity v oblastech komunikace ani sociálních vztahů, jako případy popisované

L. Kannerem. Symptomy popsané H. Aspergerem nebyly tedy nakonec nazvány autismem, ale roku 1981 jim bylo přiděleno označení „Aspergerův syndrom.“

Koncem 40. let byl autismus mnoha odborníky spojován se schizofrenií. Mylné bylo tedy i zařazení v Mezinárodní klasifikaci nemocí a v americkém klasifikačním manuálu. Dětský autismu patřil do skupiny schizofrenních psychóz v dětství. Tyto omyly byly napraveny teprve začátkem 70. let. Roku 1980 byla Americkou psychiatrickou asociací vytvořena nová skupina nemocí nazvaná „pervazivní vývojové poruchy“. Ta byla charakterizována jako „narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí“ (Hrdlička, M., 2004). Teprve o 13 let později došlo k podobné změně i v Mezinárodní klasifikaci nemocí.

Díky rozmanitosti poruch autistického spektra, neboli pervazivních vývojových poruch, neexistuje úplně jednotná definice autismu. K. Thorová (2006, s. 58): *pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnotit informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně.*

Další výstižnou definicí je tvrzení K. Švecové (2000, s. 48): *pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou terminologií bychom autismus mohli charakterizovat jako poruchu socializace, neschopnost navazování a prožívání mezilidských vztahů, spojenou se zpravidla závažnou poruchou komunikačních schopností.*

Atypický autismus

Pro účely diplomové práce je nutné popsat jeden z možných typů autismu, který byl diagnostikován chlapci z našeho výzkumného šetření.

K. Thorová (2006, s. 182): *atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Atypický autismu se od běžného dětského autismu liší, buď neúplným naplněním všech sad diagnostické triády, nebo svou dobou vzniku (Opatřilová, D., 2006). Diagnóza atypického autismu není přesně vymezena. Atypický autismus nemá přesně daný svůj klinický obraz, a tak je jeho diagnóza částečně postavena na subjektivním posouzení každého jednotlivého případu.*

Dle K. Thorové (2006) diagnostikujeme atypický autismus, jestliže se první příznaky autismu projeví až po třetím roce života dítěte, u dítěte se projevují deficity ve všech oblastech diagnostické triády, avšak ve snížené intenzitě, která nenaplní diagnostická

kritéria běžného autismu. Je také možné, že jedna z triád není narušena vůbec. Poslední z možností diagnostikování atypického autismu je, je-li u dítěte přítomna těžká nebo hluboká mentální retardace. V tomto případě není zcela možné odlišit, zda se jedná opravdu o projevy autismu nebo jsou deficity způsobené mentálním postižením dítěte.

1.2. Etiologie

Chceme-li se zabývat příčinami vzniku autismu, dostáváme se do oblasti, které je ještě stále předmětem výzkumů. Etiologie autismu je velmi pestrá a podílí se na ní více faktorů. V dnešní době již víme, že příčinou autismu není, jak tvrdil L. Kanner (1943), nepatřičná výchova ze strany rodičů. Nyní se výzkumy zaměřují zejména na medicínskou stranu problému.

Jednou z možných příčin vzniku autismu je dědičnost. Prozatím nevíme, jak velký vliv mají na vznik autismu právě genetické predispozice. T. Peeters, Ch. Gillberg (1998) uvádějí, že výskyt autismu je mnohem čtenější u přímých příbuzných osob s autismem než v běžné populaci.

Dalšími příčinami spojovanými se vznikem autismu jsou poškození mozku vzniklá v prenatálním, perinatálním či postnatálním období. K. Thorová (2006) odkazuje na britskou lékařku Lornu Wingovou, která uvádí některé nemoci, které by mohly být příčinnou vzniku autismu. Jsou to tuberkulózní sklerózy, rubeola v období těhotenství matky, přidušení dítěte při porodu, encefalitida, příušnice nebo černý kašel. T. Peeters, Ch. Gillberg (1998) pak přidávají onemocnění herpes virem v prvních letech života dítěte a další infekční onemocnění, která by mohla způsobit poškození vyvíjejícího se mozku. Nejčastějšími oblastmi postižení mozku u osob s autismem jsou spánkový lalok, mozeček a mozkový kmen. Tyto oblasti hrají nejdůležitější roli ve vývoji komunikačních a sociálních dovedností, které bývají u autismu nejvíce narušeny.

Na konci devadesátých let vyvolala velký rozruch teorie gastroenterologa A. J. Wakefielda (1998), který přisuzoval možnou spojitost mezi očkování a vznikem autismu. Podle této teorie může očkování (trojkombinace zarděnky, spalničky, příušnice) způsobit zánět tenkého a tlustého střeva. V důsledku tohoto zánětu vznikají v těle dítěte toxiny, které mohou způsobit takové poškození mozku, které vyvolá autismus. Wakefieldovo tvrzení vyvolalo v celém světě, včetně České republiky velké pozdvižení. Nakonec však byla Wakefieldova teorie na základě ověřovacích výzkumů ze stran mnoha odborníků vyvrácena.

Jako další příčinu vzniku autismu uvádí Paul Shattock (1994, in Gillberg, Ch., Peeters, T., 1998) metabolické poruchy organismu jedince. Tyto poruchy jsou způsobeny některými peptidy, které vznikají trávením bílkovin v trávicím traktu. Peptidy se pak dostávají do krve, odtud do mozku a v podobě endogenních morfinů negativně ovlivňují předávání nervových vzruchů v centrální nervové soustavě. Následkem špatných přenosů vznikají tokové nápadnosti, jako je stereotypní chování či nedostateční nebo naopak nadměrné vnímání některých zvuků (Opatřilová, D., 2006).

Dnes již víme, že autismus je vrozený a není léčitelný. Řadíme jej mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě (Thorová, K., 2006). Známe jeho přibližný výskyt v populaci. Počet lidí s diagnostikovaným autismem se v posledních letech výrazně zvýšil. Je to zřejmě způsobeno lepšími diagnostickými metodami. V současné době se uvádí, že výskyt autismu se pohybuje kolem 0,9%. V České republice se každoročně narodí okolo 100 000 dětí a z toho u 500 se objeví některá z poruch autistického spektra. Autismus se 3-4krát častěji vyskytuje u chlapců než u děvčat a velice často je spojen ještě s jiným postižením. Nejčastěji se u osob s autismem vyskytuje mentální retardace, epilepsie nebo některá smyslová postižení.

1.3. Symptomatologie

Osoby s poruchami a autistického spektra tvoří velice různorodou skupinu lidí. Vzhledem k tomu, že je k autismu často přidružené ještě nějaké další postižení, není úplně snadná jeho diagnostika. Přestože se projevy autismu v průběhu vývoje dítěte neustále mění, vždy se setkáváme s deficitem v oblastech komunikace, představitivosti a sociálního chování. Tyto styčné body pro diagnostikování autismu vymezila již v sedmdesátých letech britská psychiatrická Lorna Wingová a nazvala je **tzv. triádou poškození**. Při diagnostikování autismu tedy sledujeme zejména chování dítěte, které by mělo vykazovat vždy několik symptomů v každé oblasti triády (Thorová, K., 2006).

Oblast sociálních interakcí

Děti narozené s poruchou autistického spektra již od útlého věku vykazují mnohé zvláštnosti ve svém chování. Většina rodičů si už kolem prvního roku dítěte uvědomuje, že s ním není něco v pořádku. U těchto dětí se obvykle neobjevují reakce na úsměv, zájem o okolní svět či jednoduché sociální hry. Nevyhledávají kontakty s ostatními lidmi, ať už jsou to

jejich rodiče nebo vrstevníci. Některé děti nesnáší doteky a mohou se u nich objevit sklony k agresivnímu chování. Jiné naopak sociální kontakty vyhledávají, třeba že o ně jiní nestojí. Většina osob s poruchami autistického spektra není schopná empatie a udržuje pouze povrchní vztahy se svými blízkými.

Podle typů reakcí na sociální kontakt můžeme takovéto děti rozdělit do čtyř skupin. Typy sociálních reakcí jsou podle L. Wingové (1976): osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní a později přidaný typ formální. Zařazování dětí podle jednotlivých typů reakcí probíhá již při diagnostikování poruchy autistického spektra. Mnohé děti však nevykazují pouze typické projevy jedné skupiny. Většina projevů se mísí a postupně se mění a teprve v dospělosti lze člověka zařadit k určitému typu sociálního chování.

Typ osamělý – tyto děti nevykazují žádnou snahu o fyzický kontakt jako je například mazlení nebo chování, někdy se fyzickým kontaktům přímo vyhýbají, stejně tak pohledu z očí do očí. L. Wingová (1976) uvádí, že tyto děti rády vyhledávají samotu, neprojevuje se u nich úzkost při odloučení od rodičů. Mívají snížený práh bolesti a mohou se u nich projevit známky agrese, zejména při kontaktu s vrstevníky.

Pasivní typ – reakce tohoto typu na sociální kontakt bývají vlažné. Tyto děti nevyhledávají fyzický kontakt, pouze jej pasivně akceptují. Mívají sníženou schopnost projevovat svá přání a potřeby. Děti s pasivním typem autismu nejsou obvykle schopné empatie. Mohou mít zájem zapojit se do her vrstevníků. Většinou však zůstávají v ústraní, jelikož neví, jak si s ostatními hrát. Celkově dítě nevyhledává sociální komunikaci a jeví se jako hypoaktivní.

Aktivní typ – děti tohoto typu sociálních reakcí jsou velice spontánní. Obvykle vyhledávají fyzické kontakty a to i u lidí, které neznají. Nedodržují intimní vzdálenosti, což může být pro většinu lidí velice nepříjemné. Stále dokola opakují rozhovory týkající se jejich zájmů. Ke komunikačním partnerům nemají žádný hlubší vztah, udržují oční kontakt, který však může přejít až k nepříjemně dlouhému hledění do očí. Často pokládají nevhodné či zahanbující otázky. Tento typ se obvykle vyskytuje ve spojení s hyperaktivitou.

Formální typ – tento typ se vyskytuje u dospělých nebo u osob nadprůměrně inteligentních. Jejich chování působí velice formálně až chladně, a to jako ve vztahu k rodinným příslušníkům, tak k cizím lidem. Jejich vyjadřování je spisovné, může působit strojeným až slovníkovým dojmem. Tito lidé pevně lpí na dodržování stereotypních rituálů a

společenských předpisů. Sami jsou velmi zdvořilý a nedodržení společenských předpisů u nich může vyvolat afekt. Obvykle nerozumí ironii, nemívají smysl pro empatii ani nadsázku.

Oblast komunikace

Oblast komunikace je u osob s poruchami autistického spektra narušena jak ve složce receptivní, tak i expresivní. Potíže se objevují ve verbální i neverbální komunikaci. Prvních zvláštností v komunikaci si rodiče dětí s autismem všimnou obvykle kolem prvního roku dítěte.

Celkový vývoj řeči dítěte s autismem bývá opožděný, v některých případech se řeč nevyvíjí vůbec. Chybí snaha o navázání a udržení komunikace. Lidé s autismem mají problémy s pochopením významu používání jazyka. Nechápu, že jazyk slouží k výměně informací, prezentaci pocitů a myšlenek (Gillberg, Ch., Peeters, T., 1998). I když se u mnohých dětí s poruchami autistického spektra může zdát, že s komunikací nemají větší problémy, protože jejich slovní zásoba je dostatečná, obvykle tomu tak není. Velmi časté bývá echolalické opakování informace, aniž by dotyčný chápal její význam. Lidé s autismem obvykle nerozumí abstraktním pojmům, metaforám, ani mimice či gestům komunikačního partnera. Komunikaci používají pouze za účelem uspokojení vlastních potřeb.

Oblast představivosti

Deficity v oblasti představivosti se projevují jako přílišné lpění na určitých rituálech, stereotypní chování a pohyby, omezené okruhy zájmů (Jelínková, M., 2000). Tyto nedostatky se s věkem dítěte mění a vyvíjejí. U malých dětí se nejčastěji objevují stereotypní pohyby rukou, jako je mávání, kroucení či tleskání. U některých dětí může toto chování přejít až do extrémní podoby tedy sebezraňujících aktivit, jako například tlučení hlavou o stěnu nebo kousání do rukou. S postupujícím věkem začínají přicházet na řadu shromažďování a řazení různých druhů předmětů. Mohu to být různé útržky papírků, kamínky nebo třeba nálepky. U osob s vyšším intelektem jsou typické jednostranně orientované zájmy. Tito lidé mohou vytvářet různé seznamy či shromažďovat informace z oblastí jako je například vesmír, mapy, fotbalová utkání, historie, atd. Mnoho osob s autismem vyžaduje dodržování přesně daných rituálů. Do školy chodí vždy stejnou cestou, před vstupem do místnosti pětkrát poskočí, jeho aktovka vždy leží po jeho prvé ruce. Takovéto a mnoho dalších rituálů dává člověku s autismem jakýsi pocit bezpečí a jistoty. Nedodržení těchto každodenních rituálů vyvolává u člověka s autismem velký neklid a stres. V období dospělosti se lpění na těchto rituálech a obsesích obvykle zmírňuje.

Autismus se řadí do skupiny pervazivních vývojových poruch. Je to jedno z nejzávažnějších postižení dětského mentálního vývoje. Autismus se projevuje narušením v oblasti komunikace, sociální interakce a v oblasti představivosti. Lidé s poruchami autistického spektra mají potíže s navazováním sociálních vztahů, projevuje se u nich stereotypní chování a obtíže s ve verbální i nonverbální komunikaci. Tyto osoby odmítají změny, zajímají se o netradiční předměty, často se uzavírají do sebe a žijí samotářským životem.

2. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Jednou z fascinujících lidských schopností je schopnost řečové komunikace. Definujme ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách (Lechta, V., 2002, s. 13)

Pojem „komunikace“ prostupuje mnoha různými vědními disciplínami jako je například psychologie, pedagogika nebo antropologie. Jeho definice jsou různorodé, záleží na tom, které vědní disciplíny se týkají. Pojem komunikace je tedy tak obsáhlý, že jeho jednotná definice není zřejmě možná (Vybíral, Z., in Klenková, J., 2006).

Komunikace je obecně lidská vlastnost, která umožňuje jedinci používat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů (Klenková, J., 2006).

2.1. Vývoj řeči jedince s autismem

Vývoj řeči dětí s autismem se výrazně odlišuje od vývoje řeči dětí bez postižení. Problémy v oblasti komunikace bývají obvykle jedním z prvních impulsů, kdy si rodiče uvědomí, že s jejich miminkem není něco v pořádku. Až u 50 % dětí s autismem se řeč nevyvine vůbec (Jelínková, M., 1999). U zbývajících případů je vývoj řeči velmi různorodý. Nejčastěji se setkáváme s opožděným vývojem řeči.

L. Marcus a L. Watson (1988) uvádějí přehled porovnání vývoje řeči u dětí bez postižení a u dětí s poruchami autistického spektra. Prvních odlišností si můžeme povšimnout již v **prvních dvou měsících**, kdy u dětí bez postižení nastává fáze broukání a vydávání vokálních zvuků. U dětí s poruchami autistického spektra se v této fázi setkáváme s těžko interpretovatelným pláčem. Kolem osmého měsíce, kdy by měla nastat fáze žvatlání, se tak u dětí s poruchami autistického spektra neděje vůbec nebo má žvatlání odlišnou formu. Rodiče jej obvykle popisují jako monotónní nebo kvičivé a pištivé zvuky. Tyto děti mívají také problémy s udržením očního kontaktu. Nemívají zájem o komunikaci s ostatními osobami a tím pádem chybí napodobování zvuků i gest. Po dovršení **prvního roku** se obvykle objeví první slova, která jsou však používána nahodile a bez jakéhokoli komunikačního záměru. Stále také přetrvává silný a hlasitý pláč, který lze jen těžko interpretovat. Mnoho rodičů se také setkává s tím, že jejich dítě nereaguje, je-li voláno jménem a je obtížné upoutat jeho pozornost i jinými způsoby.

Jak uvádí Ch. Gillberg, T. Peeters (1998, s. 23) *některé děti jsou hyperaktivní už od prvních měsíců života. Jiné naopak extrémně hypoaktivní. Projevuje se to i ve způsobu komunikace. Hyperaktivní dítě se obvykle jeví mnohem „komunikativnější“. Na druhé straně jsou děti hypoaktivní obvykle méně problémové, a tudíž není jejich chování považováno za abnormální, a to ani v tom případě, když jsou odchylky od normálního vývoje značné.*

V průběhu druhého roku života si dítě osvojí pět až deset slov, kterým ovšem rozumí většinou jen jejich nejbližší rodina. Tyto slova se objevují a zase po čase mizí a jsou nahrazována jinými. Je to způsobeno tím, že jsou používána beze smyslu a určitého kontextu. Pouhé opakování slov tedy nevede k žádnému jasnému pokroku, a tak je dítě po čase přestane používat, protože není schopno pochopit způsob jejich užití. Celková slovní zásoba je značně specifická, v jejich slovníku se objevují slova jako např. hasiči, záchranka nebo pes (Gillberg, CH., Peeters, T., 1995).

Po této fázi mizení a zase objevování slov zůstává mnoho dětí s diagnostikovaným autismem naprosto verbálně nekomunikujících. Zbylá část se po určitém období stagnace uchýlí k automatickému opakování toho, co slyší tzv. echolálii. Echolálie se běžně vyskytuje v určitém vývoji řeči i u dětí bez postižení (Jelínková, M., 1999). U dětí s autismem však přetrvává nepřírozeně dlouho a jejím záměrem obvykle není komunikační cíl. V odborné literatuře se uvádí, že u některých dětí může období echolálie trvat celé měsíce, roky nebo dokonce i po celý život. Obvykle se tak však děje v rozmezí **od dvou až do šesti let** věku dítěte. Echolálie je také často způsobena tím, že většina dětí s autismem má velké problémy s používáním osobních zájmen. Nechápou rozdíl mezi např. mezi „já“ a „ty“, a tak na otázku „Chceš pít?“ odpovídají „Chceš pít.“ Nechápe, proč je jedna a tatáž osoba jednou nazývána „já“ a jindy „ty“ (Jelínková, M., 1999). Velmi častá je v tomto období také pazilálie, tedy neustálé opakování vlastních vymyšlených slov či vět.

Období školních let uvádí K. Thorová (2006) jako dobu zlepšujícího se stavu a ustupování symptomů autismu. CH. Gillberg a T. Peeters (1995) tvrdí, že v období mezi devíti a dvanácti lety se u dětí s autismem objevují velké rozdíly v komunikaci. U některých dětí stále přetrvává echolálie a palilálie, většina si však vytvoří řeč komunikativní. Řeč se i u této skupiny kvalitativně liší. Většinou se však objevuje řeč monotónní, značně formální a doslovná s nezvyklou kvalitou hlasu, ať již jde o jeho výšku či hlasitost. Velké rozdíly jsou také v pochopení významu řeči. Některé děti mohou mluvit daleko více než jiné, avšak smysl komunikace jim uniká. Mnohé děti s poruchami autistického spektra lépe rozumí psanému textu než řeči mluvené, a to i děti nemluvící.

V **období adolescence** nastává u většiny dětí s autismem velký obrat k lepšímu, a to zejména v oblasti komunikace. U mnohých z nich by se jen těžko dalo uvěřit, že se ještě před několika lety jevíly jako těžce postižené. Na druhé straně existuje asi jedna šestina až čtvrtina dětí, která se v tomto období zhorší. Přestanou mluvit, jejich zájem o komunikaci opadá, někteří se vracejí do stadia echolálie a palilálie.

Lidé s autismem se i v **období dospělosti** stále potýkají s problémy v oblasti komunikace. Mnoho dospělých osob s poruchami autistického spektra má závažné problémy ve verbální složce jazyka. Mohou to být potíže s časováním, skloňováním, přílišnou formálností jazyka, velmi omezeným slovníkem či schopností vést smysluplnou konverzaci (Howlin, P., 2005).

2.2. Komunikace verbální a neverbální

Jak již bylo uvedeno, komunikace je obecnou lidskou vlastností a jednou z nejdůležitějších potřeb člověka. Díky ní jsme schopni navazovat a udržovat mezilidské vztahy, vyjadřovat svá přání, obavy a v neposlední řadě také rozvíjet myšlení (Klenková, J., 2006).

Existuje mnoho způsobů, jak komunikaci realizovat. Můžeme komunikovat například prostřednictvím slov, gest, mimiky, ale třeba i formou písemnou v podobě dopisů či e-mailů. Jednotlivé komunikační prostředky můžeme tedy rozdělit na verbální a neverbální.

Verbální komunikace

Do skupiny verbální (slovní) komunikace spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči (Klenková, J., 2006, s. 29). Ač je verbální komunikace fylogeneticky i ontogeneticky mladší než komunikace neverbální, zaujala v dnešní době dominantní postavení v dorozumívacím procesu. Slova nám pomáhají k vyjadřování svých potřeb i přání, můžeme jimi potěšit i zranit. Díky slovnímu vyjadřování se dokážeme orientovat v okolním i svém vnitřním světě. Narušení v oblasti komunikace u dětí s poruchami autistického spektra jim tuto možnost značně omezuje. Porozumění okolnímu světu je pro ně tedy velmi komplikované.

Verbální komunikaci a její vývoj můžeme rozdělit do několika jazykových rovin. Jsou to roviny **foneticko – fonologická** (zvuková stránka lidské řeči), **lexikální** (obsahová rovina), **gramatická**, **sémantická** (významová stránka jazykových jednotek) a **pragmatická** (sociální

využití řeči) (Lechta, V., 2002). U dětí s poruchami autistického spektra obvykle dochází k narušení ve většině rovin jejich mateřského jazyka.

Narušením jednotlivých rovin řeči se u dětí s poruchami autistického spektra zabývá např. K. Thorová (2006). V rovině foneticko-fonologické je narušena jak expresivní, tak receptivní složka řeči. Děti s poruchami autistického spektra nemluví vůbec nebo je jejich řeč značně pod úrovní jejich mentálních schopností. Co se týče porozumění, velmi často se zde vyskytuje tzv. sluchová verbální agnozie. To znamená, že dítě řeč vůbec nechápe. V lepších případech je u těchto dětí pouze prodloužena latenční doba reakce na zadanou instrukci. Obvykle však rozumí pouze jednoduchým pokynům.

V jejich verbálním vyjadřování se projevují značné artikulační obtíže, někdy je artikulace narušen tak výrazně, že není možno řeči vůbec porozumět. Stejně jako artikulace bývá narušena i prozodická stránka řeči. Jejich hlas bývá položen buď příliš nízko, nebo vysoko. Projev dětí s autismem bývá monotónní, nekladou důraz na klíčová slova a z jejich projevu se jen těžko pozná, jaké emoce právě prožívají, jaký k dané situaci zaujímají postoj. Rodiče uvádějí, že jejich děti mají také problémy s přiměřenou hlasitostí řeči. Někdy je řeč nepřiměřeně hlasitá, jindy zase mluví příliš potichu (Schopler, E., 1999). Požadavkům, aby se ztišili nebo mluvili více nahlas, neumějí vyhovět. Celkové vyjadřování dětí s autismem může být buď velice strohé až úsečné nebo naopak velmi rozvleklé a zdlouhavé, což může posluchače poněkud unavovat. Jelikož děti s poruchami autistického spektra nechápou funkci melodie hlasu jak ve svém projevu, tak v projevu jiných lidí, často dochází k nepochopení prozodických signálů. Změníme-li prozodické zabarvení ve větě např. „To se ti tedy povedlo.“, může mít pokaždé jiný význam.

U mnoha dětí s autismem je slovní zásoba značně omezena, u jiných se však může v průběhu života až pozoruhodně rozvinout (Howlin, P., 2005). I přesto však přetrvávají problémy v hledání správných výrazů a jejich řeč se může zdát nepřiměřená, zmatená a celkově poněkud zvláštní. Děti s autismem mají problém pochopit co, které slovo znamená a v těžších případech i to, k čemu vlastně celá komunikace slouží. Velké potíže mají s pochopením obecných významů. Nechápou nadřazenost významů, slovo „bota“ znamená i „teniska“, „holinka“, atd. (Thorová, K., 2006).

U těžších typů poruch autistického spektra se velmi často vyskytuje tzv. logorea. Je to v podstatě takový „slovní salát“, kdy dítě bezmyslenkovitě přeřikává různé úryvky reklamních spotů, písniček či básniček, které si zapamatovalo. Další zvláštností, která je pro osoby s poruchami autistického spektra typická je echolálie. Jak již bylo uvedeno, echolálie se může během vývoje řeči vyskytovat několik měsíců, ale i roky nebo dokonce po celý život.

Echolálie má několik typů; můžeme ji rozdělit na odloženou, která se objevuje nezávisle na předešlém sdělení, a bezprostřední, kdy dítě opakuje celé předchozí sdělení nebo jeho poslední slova. Jestliže člověk s poruchou akustického spektra opakuje věty po lidech, může to vést k falešnému dojmu, že je mnohem schopnější než ve skutečnosti (Howlin, P., 2005). Vedle echolálie si můžeme také povšimnout určitých verbálních rituálů, hry se slovy a slovními spojením nebo nepřiměřenými otázkami.

Mezi řečové abnormality u lehčích typů postižení řadíme tzv. literární přesnost. Je to v podstatě doslovné chápání všeho, co dítě slyší. Nechápe, že otázka může být pouze řečnickou, že může být něco vysloveno jen v žertu nebo sarkasticky. V takových případech se člověk s autismem dostává do různých nepříjemných situací, kdy mohou být jeho odpovědi brány jako provokace nebo drzost. Např. na řečnickou otázku „Jak teď budu před lidmi vypadat?!“ odpoví „zpoceně“.

Velmi často se také vyskytuje pedantické lpění na dodržování spisovného jazyka, nesnášenlivost používání synonym a používání určitých slovních spojení (Thorová, K., 2006). Problém může být v používání homonym či vytváření si vlastních slov a výrazů (neologismy) stříhadlo = nůžky, atd.. P. Howlin (2005) uvádí, že neologismy se v dospělosti vyskytují mnohem méně než u dětí a mnozí dospělí si později uvědomí „pošetilost“ jejich používání.

Zaměříme-li se na gramatickou stránku jazyka osob s poruchami autistického spektra, obvykle se setkáváme s četnými agramatismy, nesprávným používáním osobních i přivlastňovacích zájmen, chybným používáním rodů i časů nebo nesprávným skloňováním. Děti s autismem používají jen krátké holé věty bez předložek a spojek, kde je sloveso obvykle v infinitivu. Často tvoří věty pouhým skládáním slov za sebe, velice dlouho jim trvá osvojování gramatiky, a tak mohou působit, že se učí mateřštinu jako cizí jazyk (Thorová, K., 2006).

Co se týká praktického užití jazyka, i v této oblasti lidé s poruchami autistického spektra selhávají. Mnozí vůbec nechápou, k čemu konverzace slouží a jaký je její význam. Problémy mívají jak se zahájením konverzace, tak s jejím průběhem i ukončením. Jejich nepřiměřené dotazování a ulpívání na určitých tématech značně znepokojuje komunikační partnery. Lidé s autismem se velmi často dostávají do překérných společenských situací a to hlavně nevhodným kladením otázek, záměnou vykání za tykání nebo vyřčenými vulgarismy, kterými se snaží upoutat pozornost (Howlin, P, 2005).

I když je dítě s autismem schopné verbálně komunikovat, musíme brát v úvahu možnost, že ne vždy opravdu všemu rozumí. Proto bychom se měli při komunikaci s těmito dětmi držet určitých zásad a postupů. M. Jelínková (1999) uvádí, že nevhodné je používání

dlouhých vět, jak při kladení otázek, tak při sdělování určitých informací. Dítě pak není schopno se v takovém záplavu slov vyznat a sdělení nerozumí. Dobré je tedy používat věty krátké a výstižné, nejlépe s vizuální podporou. Nevhodné je používání otázek „bud’ a nebo“. V takovém případě je dítě opět ztraceno a jako únikovou situaci volí zopakování posledního vysloveného slova. Na otázku: „Chceš jablko nebo hrušku?“ odpovídá hrušku (echolálie), i když ve skutečnosti by chtělo jablko. Proto opět volíme komunikaci s vizuální podporou bud’ v podobě piktogramů, nebo skutečného ovoce. Dítě si pak samo ukáže, co by doopravdy chtělo. Další věc, které bychom se měli vyvarovat je používání kategorických zákazů „NE“. Ty by měly být používány jen v nejnnutnějších případech, kdy je například dítě něčím ohroženo a je nutné jej okamžitě zastavit. Použití slova ne v odpovědi na otázku: „Pojedeme k babičce?“ – „Ne, dnes ne, až zítra“, může být chápáno jako definitivní zákaz. Správná odpověď by měla být: „Ano, pojedeme, ale až zítra.“ (Jelínková, M., 1999). Jelikož jsou děti s autismem nadměrně vázány na realitu, činí jim potíže pochopení předložek i citoslovcí. Funkci předložky umějí pochopit vzhledem k nějakému předmětu např. „v krabici“, slovní spojení „jsem v dobré náladě“, již ale nepochopí. Problémy se vyskytují i s užíváním vztahových slov jako je např. malý-velký. Myš je malá vzhledem ke slonovi, ale velká v porovnání s mouchou (Peeters, T., 1998).

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je proces, kdy dochází k přenosu informací mimoslovní formou. Neverbální komunikaci můžeme tedy nazývat také komunikací neslovní, mimoslovní nebo nonverbální. Je fylogeneticky i ontogeneticky starší než komunikace verbální a má vysokou a srozumitelnou výpovědní hodnotu. Neverbální komunikace obvykle doprovází komunikaci verbální. Nonverbálně komunikuje obvykle pomocí gest: pohyby hlavy i celého těla, postoj, mimiku, udržování očního kontaktu, vzdálenost od komunikačního partnera, tělesný kontakt ale i tón hlasu nebo náš celkový vzhled (Klenková, J., 2006).

Rodiče dětí s poruchami autistického spektra už ve velmi útlém věku u svého miminka pozorují v nonverbální komunikaci jisté zvláštnosti. Jednou z prvních jsou odlišnosti očního kontaktu. Oční kontakt není jen o pohledu z očí do očí, jedná se o ontogeneticky i fylogeneticky se vyvíjející komunikační dovednost (Thorová, K., 2006). Na očním kontaktu pozorujeme, zda jej dítě vůbec umí navázat, zda se nedívá skrze nás, jestli se očnímu kontaktu spíše vyhýbá nebo je naopak příliš ulpívavý. Všimáme si také toho, jestli dítě zvládá koordinovat pohled se směrem ukazování nebo následovat směr pohledu jiné osoby. Děti

s poruchami autistického spektra mívají potíže s využíváním očního kontaktu ke komunikaci. Neukazují ani se neptají pohledem, nedokážou pohledem kontrolovat pozornost druhé osoby.

S očním kontaktem úzce souvisí i mimika obličeje. Z výrazu obličeje můžeme přečíst mnoho o pocitech, které daný člověk právě prožívá. To co děti s poruchami autistického spektra právě prožívají, poznáme jen velice těžko. Jejich výrazy bývají obvykle strnulé, nic neříkající. Umějí vyjádřit jen několik málo ze základních pocitů jako je hněv, lítost nebo radost. Úsměv však v sociální interakci často chybí, je křečovitý, vyskytuje se jen zřídka a to jen při kontaktu s nejbližšími rodinnými příslušníky. Celková mimika dětí s autismem může být živá, ale obvykle neslouží ke komunikaci. V hodnocení mimiky je však nutné vzít v úvahu, že během života dochází k jejímu vývinu a situace se může ještě zlepšit (Thorová, K., 2006).

Používání gest je u dětí s autismem také značně omezeno. Úplně chybí ukazování na předměty, o které má dítě zájem nebo na které chce upoutat pozornost. Raději vezmou rodiče za zápěstí, a aniž by navázaly oční kontakt, přivedou ho k věci, kterou právě chtějí (Gillberg, Ch., Peeters, T., 1998). Souhlas či nesouhlas demonstrovány pohyby hlavy, jsou u těchto dětí málo používány, jsou obtížně čitelné nebo chybí úplně. Častěji se vyskytují případy, kdy chybí spíše souhlasné přikývnutí než záporné vrtění hlavou. Gesta, která jsou v komunikaci s dětmi bez postižení běžná, jako je „ty, ty, ty“, „pst“, zamávání na rozloučenou, u dětí s autismem také buď úplně chybí, nebo jsou využívána jen sporadicky.

Celkový dojem neverbální komunikace může dotvářet způsob držení těla, tedy tzv. postupe těla. Každý člověk má jakýsi svůj osobní prostor, který si chrání a není rád, když mu do něj někdo cizí vstupuje. Děti s autismem tento prostor nejsou schopny akceptovat a ke svému komunikačnímu partnerovi přistupují nepatřičně blízko, jak celým tělem, tak vzdálenosti obličeje. Druhou možností je, že se k druhé osobě vůbec neobrací obličejem ani celým tělem. Můžeme si také všimnout určitých rituálů, které dítě při komunikaci praktikuje, může to být komunikace se založenýma rukama a schoulení do klubička, svěšená hlava nebo úniky do kouta nebo pod stůl (Thorová, K., 2006).

Jak již bylo zmíněno mnohé děti s poruchami autistického, používají ruce druhé osoby jako nástroje k dosažení svých cílů. Rukou rodiče si ukazují při čtení v knize, používají ji k otevření dveří, podání různých předmětů. Při těchto činnostech už nevyužívají žádné jiné komunikační prostředky.

Děti s poruchami autistického spektra si, na rozdíl od dětí s poruchami řeči nebo neslyšících, vytvářejí své vlastní komunikační znaky a posunky, kterými vyjadřují, co právě chtějí. Jejich používání je však omezeno jen na pár základních informací jako je např.

„prosím“, „záchod“ nebo „jídlo“ (Howlin, P., in Thorová, K., 2006). Běžný znakový jazyk si děti s poruchami autistického spektra jen velmi těžko. Je to způsobeno jejich sníženou schopností vizuálně-motorické imitace, sdílení pozornosti a udržení očního kontaktu. Problémy se také vyskytují v pochopení jednotlivých symbolických znaků znakového jazyka.

Neschopnost dětí s autismem dorozumět se s okolním světem, často vede k používání sebedestruktivního, destruktivního či agresivního chování k upoutání pozornosti ostatních lidí.

2.3. Funkce komunikace

Funkcí komunikace rozumíme to, co komunikace způsobí. Mnozí lidé s poruchami autistického spektra mohou mít velmi bohatou slovní zásobu, ale jednoduše nevědí, jak a kdy ji správně využít, k čemu komunikace slouží. Za nejdůležitější funkce komunikace L. Watson (1989) in M. Jelínková (1999) uvádí:

- **Požádat o něco**, a to obrázkem, gestem nebo slovem.
- Vhodným způsobem **upoutat pozornost**. Je možné poklepat na rameno, vzít za ruku nebo zazvonit na zvonek.
- **Odmítnutí**. Dají se použít kartičky s nápisem „NE“, odstrčení předmětu nebo zavrtění hlavou. Někdy tato funkce bývá vyvinuta příliš a stává se tak velkým problémem, jak pro učitele, tak rodiče. Pokud však u dětí s autismem není vyvinuta vůbec nebo málo, je důležité podněcovat jí.

Tyto tři funkce není pro děti s autismem příliš těžké si osvojit. Problémy však nastávají u funkcí následujících:

- **Činit poznámky a komentovat**, co se děje nebo vyskytuje v jeho okolí. Menší potíže se vyskytují při popisu konkrétních věcí, větší problémy jsou s popisem dějů a činností.
- **Poskytovat informace** o věcech, které nejsou právě viditelné. O tom, co se dělo v minulosti nebo se má odehrávat v budoucnu. Tyto děje jsou již příliš abstraktní. Děti s autismem nemají intuitivní chápání času, proto je pro ně tato funkce velmi obtížná. Nedostatky v této oblasti můžeme kompenzovat použitím vizualizace (obrázky, piktogramy, časové rozvrhy).

- **Žádat o informace.** Děti s autismem by se měly umět zeptat například: „Kdy půjdeme ven?“. Pro rozvoj v této oblasti můžeme opět využít obrázků.
- **Komunikace pomocí emocí.** Přestože se děti s autismem jen těžko vcítají do emocí jiných lidí, samy prožívají množství, někdy až extrémních, emocí, které však nejsou schopné adekvátně vyjádřit. K vyjádření dochází obvykle křikem nebo sebezraňováním, to však ještě není komunikace prostřednictvím emocí. Za tu se dá považovat například použití „Au, bolí“ a zároveň ukázání na místo zranění. Je důležité vytvořit názvy pro nejdůležitější emoce jako je třeba štěstí/smutek, aby dítě mohlo vyjadřovat své emoce.
- **Základní sociální reakce.** To jsou hlavně slova jako třeba „prosím“, „děkuji“ nebo „dobrý den“
- **Poskytování praktických informací,** jako je místo bydliště, telefonní číslo atd. (Peeters, T., 1998; Jelínková, M., 1999).

První obtíže v oblasti komunikace u osob s poruchami autistického spektra můžeme pozorovat již v prvních letech jejich života. U některých dětí se projevuje opožděný vývoj řeči, u jiných se řeč nevyvine vůbec. Rodiče si obvykle všímají, že s jejich dětmi není něco v pořádku v období žvatlání, které je obvykle monotónní nebo úplně chybí.

Nejtypičtějším projevem v komunikaci osob s autismem je tzv. echolálie, neologismy či nesprávné používání zájmen. Tyto osoby mají problémy s celkovým porozuměním řeči, nechápou abstrakci ani zevšeobecňování, celková smysl komunikace jim uniká.

3. ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

Komunikace je proces, v němž člověk sděluje ostatním své myšlenky, city. Komunikace podporuje rozvoj myšlení. Pro těžce zdravotně postižené, u nichž je verbální komunikace omezena nebo zcela nemožná, jsou určeny systémy augmentativní a alternativní komunikace (Klenková, J., 2006, s. 206).

3.1. Vymezení pojmu alternativní a augmentativní komunikace

L. Laudová (2003) uvádí, že alternativní a augmentativní komunikace je oblast klinické praxe, která se snaží kompenzovat (po určitou dobu, nebo trvale) projevy poruchy a postižení u osob se závažným narušením v expresivní složce komunikace (tj. se závažným postižením řeči, jazyka a psaní).

Cílem alternativní a augmentativní komunikace je umožnit těžce postiženým osobám, u nichž je částečně nebo úplně znemožněná verbální komunikace, dorozumívat se, komunikovat, vyjadřovat svá přání, pocity, reagovat na podněty (Janovcová, Z., 2004).

Alternativní komunikační systém je používán jako náhrada mluvené řeči.

Augmentativní komunikační systém (z latinského augmentare, tj. zvětšovat, rozšiřovat) znamená podporu již existujících komunikačních schopností, které jsou však nedostatečné pro dorozumívání (Kubová, L., 1996).

Mnozí rodiče mají ze zavedení systému alternativní a augmentativní komunikace u svých dětí strach. Mylně se domnívají, že AAK u jejich dětí potlačí přirozený vývoj komunikace a ony už nikdy nebudou používat mluvenou řeč. Je velice důležité rodiče z tohoto omylu vyvést. Pomocí systému AAK se jejich děti stanou podstatně aktivnějšími v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání i jiných aktivitách. Správné používání je vyvede z pasivního způsobu života, pomáhá jim navazovat mezilidské vztahy, posiluje jejich sebedůvěru a zamezuje vzniku frustrace. Mezi další výhody AAK můžeme zařadit rozvoj kognitivních jazykových dovedností nebo umožnění samostatného rozhodování (Janovcová, Z., 2004).

Jak uvádí L. Kubová (1996), systémy AAK s sebou přinášejí i jistá negativa. Jedním

z nich může být menší možnost společenského využití AAK, než je tomu u mluvené řeči. Dalším negativem je, že tyto systémy vzbuzují u veřejnosti značnou pozornost. Problém je také v oddělení uživatele AAK od ostatní veřejnosti, která používání těchto systémů neovládá. Všichni účastníci komunikace by si měli tyto systémy osvojit. Systémům AAK je někdy vyčítáno, že proces porozumění předchází před vyjadřovacím procesem, takže určitou dobu trvá, než dítě začne využívat alternativní systém k vyjadřování.

Již od narození se u dětí rozvíjejí komunikační schopnosti. Od 9 – 10 měsíců dítě chápe, že může ovlivňovat chování dospělých různými komunikačními prostředky, jako je například pláč, gesta nebo mimika. Se systémy AAK by se mělo u dětí s rizikovou diagnózou začínat co nejdříve. Dítě by tak nemělo zažít pocit selhání, měla by se rozvíjet jeho aktivita a potřeba i schopnost exprese (Laudová, L., 2003).

Při rozhodování, který ze systémů alternativní a augmentativní komunikace u dítěte zavedeme, bychom měli zvážit jeho vhodnost pro dané dítě. Vždy postupujeme podle individuálních potřeb dítěte. Z. Janovcová (2004) uvádí, že v úvahu by se měla brát hlediska pedocentrická a systémová.

Pedocentrická hlediska zkoumají to, jak dítě rozumí slovní zásobě a všem aspektům jazyka. Pro správný výběr systému je důležité znát aktivní i pasivní složku slovní zásoby dítěte. Všimáme si, jak má dítě rozvinuté dosavadní verbální dovednost, zda-li se snaží navázat komunikaci i jinými způsoby jako jsou například gesta, mimika obličeje nebo vydávání zvuků. Důležité jsou také jeho fyzické dovednosti, přesnost cílených pohybů a pohybů v prostoru. Pro dítě, které má narušení v oblasti jemné motoriky, pak nebudeme volit například znakový jazyk, který je velmi náročný na přesnost pohybů rukou. Dále pak zohledňujeme stav smyslových orgánů (zejména zraku a sluchu), dobu praceschopnosti dítěte, jeho věk a předpoklad dalšího vývoje. Bereme v úvahu jeho kognitivní schopnosti, potřebu a motivaci ke komunikaci, podporu rodiny a personálu zařízení, které dítě navštěvuje.

Systémové hledisko zahrnuje způsob přenosu (tj. dynamický nebo statický), ikonicitu, která souvisí se schopností vytváření asociací. Hodnotí se její zřetelnost průhlednost a míra abstrakce. Posledním bodem je pak rozsah slovní zásoby a shoda s mluveným jazykem (Janovcová, Z., 2004).

Při volbě systému AAK si můžeme vybírat z různých metod. Alternativní a augmentativní komunikace používá systémy buď s pomůckami, nebo bez pomůcek.

Klasifikace strategií AAK dle L. Laudová (2003):

1. **Systémy, které při komunikaci nevyžadují pomůcky (unaided).** Je to například komunikace prostřednictvím cílených pohledů, výrazy obličeje, gesta, držení těla nebo manuální systémy a znaky.
2. **Systémy, které vyžadují pomůcky (aided):**
 - a. *netechnické* (low tech) – využívají jednoduché pomůcky, které nemají hlasový výstup. Např. předměty, obrázky, fotografie, piktogramy, komunikační tabulky.
 - b. *technické* (high tech) – využívají elektronické komunikační pomůcky a počítače, které mají speciálně upravený hardware a software, tak aby byly využitelné ke komunikaci a to i pro osoby s fyzickým postižením.

Alternativní a augmentativní komunikační systémy můžeme také dělit na statické (např. komunikační tabulky) a na dynamické (např. znaková řeč nebo prstová abeceda). (Janovcová, Z., 2004).

V praxi se ukazuje, že ať už se rozhodneme pro jakýkoli komunikační systém, neměli bychom zůstat pouze u používání jednoho typu pomůcky, ale pokusit se sestavit celou kolekci kombinací různých technik, pomůcek a strategií. Tento způsob komunikace se označuje jako **totální komunikace** a zahrnuje celou řadu řečových způsobů jako je mluvená řeč, gesta, znaky, odezírání, prstová abeceda, mimika, četní, psaní, pohyby očí, atd. (Kubová, L., 1996).

3.2. Systémy bez pomůcek

Děti již v útlém věku ke své komunikaci používají různých pohybů, mimiky a gest, které mají v určitém období větší výpovědní hodnotu než zvuky. U těžších typů postižení bývají lidé mnohem více závislí na zrakovém a kinestetickém vnímání. Protože přenos informací mluveným slovem je chvilkový, tedy těžko zachytitelný, využíváme znaků jako vizuálního doprovodu informace. Znaky se dají také využívat jako pomoc při vybavování slov. Je to jakási technika nápovědy při podpoře vybavení si slova nebo slovního spojení a jeho využití ve větě.

Výhodami komunikačních systémů bez pomůcek je možnost jejich bezprostředního použití v různých situacích. Další výhodou je, že je možné dorozumívat se i z větší vzdálenosti.

Je vždy důležité, aby byl gestikulační kód srozumitelný všem účastníkům komunikace, tím zamezíme vzniku frustrace z nezdařilého komunikačního záměru a podpoříme aktivitu k další komunikaci (Laudová, L., 2003).

Mezi nejčastěji používané systémy alternativní a augmentativní komunikace bez pomůcek patří:

Znakový jazyk

Znakový jazyk je přirozeným komunikačním systémem užívaným v komunitě neslyšících. Má svá vlastní gramatická i syntaktická pravidla a není vázaný na mluvenou řeč. Je to systém manuálních i nemanuálních znaků, kdy záleží na tvaru, pozici a pohybech ruky, na jejím kontaktu s tělem ale i na výrazu obličeje nebo pohybech hlavy. Každý znakový jazyk má svou historii a pravidla, tudíž není mezinárodní a liší se například i v různých krajích jednoho státu.

Znakovaná čeština

Je to uměle vytvořený systém manuálních znaků vycházející ze slovní zásoby znakového jazyka. Tento systém však respektuje gramatiku i syntax mluvené řeči, proto jej používají zejména osoby, které v průběhu života ztratily sluch a mají již tedy osvojený český mluvený jazyk. Tento způsob dorozumívání odpovídá i potřebám slyšících osob, které mají těžké řečové omezení (Laudová, L., 2003)

Prstová abeceda

Vizuálně-motorický systém, kde se využívá polohy a postavení prstů k vyjádření jednotlivých písmen. Prstová abeceda může být buď jednoruční, nebo dvouruční. V systémech alternativní a augmentativní komunikace se užívá zejména v situacích, kdy pro daný výraz neexistuje určitý znak. Mohou to být například jména nebo odborné termíny a výrazy.

Lormova abeceda

Je to komunikační metoda, kdy se jednotlivá písmena vyznačují dotykem na dlani a

prstech jedné ruky. K tomu se využívá hlavně bodů, tahů a vibrací. Tato metoda je určena především pro lidi postižené hluchoslepotou.

Metoda Tahoma

Stejně jako Lormova abeceda, tak i Tahoma se využívá u hluchoslepých osob. Jde o hmatové čtení řeči, kdy pomocí dotyků na obličeji a krku mluvící osoby postižený vnímá jeho pohyby a vibrace mluvidel.

Cued speech

Je systém, při kterém se používá osmi tvarů ruky, které reprezentují skupiny souhláskových zvuků, a šesti různých poloh ruky u obličeje, které označují skupiny samohlásek a dvojhásek. Pomocí těchto znaků je možné předvést přesnou výslovnost slov. Systém je vhodný nejen pro osoby se sluchovým postižením, ale i například u osob s vývojovou apraxií řeč (Laudová, L., 2003).

Tyto komunikační systémy nejsou u osob s poruchami autistického spektra příliš využívány, proto byly zmíněny jen okrajově. U dalších uvedených systémů je již použití u osob s poruchami autistického spektra pravděpodobnější.

Znak do řeči

Znak do řeči je systém, který využívá zapojení přirozených doprovodů verbální komunikace, jako jsou gesta a mimika. Pomocí řeči těla můžeme sdělovat až 80% našich přání, emocí a různých jiných sdělení. Znak do řeči není znakovou řečí, ale kompenzačním prostředkem u osob s narušenou komunikační schopností. Používá se jako doprovod mluvené řeči. Jeho cílem je rozšíření a usnadnění komunikační schopnosti, které vede k lepšímu porozumění a postupnému přechodu k mluvené řeči. Obvykle se neznakují celé věty, ale pouze jejich klíčová slova. Rytmus znaku a slova je shodný. Určité znaky lze také převzít ze systémů znakového jazyka (Kubová, L., 1996).

Systém znaků do řeči je vhodný zejména pro osoby s mentální retardací, autisty, jedince s auditivní agnozií a vzhledem k tomu, že tento systém nedbá na naprosto precizní

provedení pohybového vyjádření, je vhodný i pro osoby s centrálním narušením motoriky, u kterých je díky němu posilován rozvoj jemné motoriky a ideomotoricky. Tento vizuálně motorický systém má značný význam pro porozumění díky posílení vizuální percepce. Mluvená slova bývají obvykle příliš abstraktní a během řeči, kdy je jejich působení pouze chvilkové, je těžké zachytit jejich význam nebo je napodobit. Tvarování ruky pro daný znak je snadnější než „vytvarování“ mluveného slova. Kinestetická a zraková zpětná vazba je také mnohem lépe zapamatovatelná. Již v raném dětském věku se setkáváme s tzv. „předváděcí pamětí“, ve které jsou činnosti těsně propojeny s vnímáním. Je také známo, že struktury mozku, které řídí pohyby rukou a mimiky, k sobě těsně v precentrálních a postcentrálních závitech přiléhají a také to, že nervová regulace pohybů ruky dozrává dříve než nervové řízení motoriky mluvidel (Janovcová, Z., 2004). Používáním systému znaků do řeči záměrně prodlužujeme předřečové stádium vývoje řeči a znak do řeči se tak stává jeho posilujícím faktorem.

Výhodou systému znaků do řeči je jejich poměrně snadné osvojení a možnost okamžitého použití v dané situaci, kdy k jeho provedení potřebujeme pouze své vlastní ruce. Při osvojování tohoto systému bychom měli dbát na to, aby jeho používání nebylo omezeno pouze na prostředí zařízení, kde má být primárně využíván, ale aby se s jeho užíváním ztotožnila i rodina dítěte s postižením. Osvojování prvních znaků by mělo být pro dítě zajímavým motivujícím faktorem, proto volíme slova z oblasti, o které má dítě zájem a o kterých chce hovořit. Z počátku užívání tohoto systému zpomalujeme rychlost řeči, netvoříme příliš složité a dlouhé věty a v dané větě znakuje pouze jedno klíčové slovo, při tom se stále ujišťujeme, že byl pojem pochopen a motoricky zvládnut. Je vhodné při osvojování znaků do řeči postupovat cíleně a systematicky, pokud má však dítě již nějaký znak osvojený z domova, ponecháme mu volnost v rozhodování, chce-li ho dále používat. Rodina je základním motivujícím faktorem pro osvojování jakéhokoli komunikačního systému, proto by měla být s učením se nových znaků vždy v předstihu. Dospělý by měl v komunikačním procesu vždy převzít aktivitu, aby dítě pochopilo, že znak a mluvená řeč tvoří jednotu.

Pro používání posunků existují určitá pravidla, která jsou aplikovatelná nejen pro systém znaků do řeči, ale i pro všechny ostatní vizuálně motorické systémy. W. Veter a M. Boudzio sestavili **desatero zásad při používání vizuálně motorických systémů**.

- 1) Dospělý doprovází svojí řeč gestem, přičemž posunek i slovo probíhají současně.
- 2) Provádění znaků a mluvení je možné až poté, co se na dospělého dítě podívá.

- 3) Vzdálenost mezi dvěma komunikačními partnery by neměla být menší než 50 cm a větší než 2 m.
- 4) Při užívání posunků používáme mimiku jako podpůrný faktor porozumění.
- 5) Dospělý by měl dítě k napodobení gesta značně povzbuzovat.
- 6) Pokud se stane, že dítě gesto nenapodobuje, vede mu dospělý ruku.
- 7) Dítě a dospělý z počátku gestikulují jen v určité situaci.
- 8) Dospělý by měl na každé gesto, které dítě provede, přiměřeně reagovat.
- 9) Při výběru posunků by měly být zohledňovány motorické schopnosti a vnímání dítěte.
- 10) Dospělý stále pozoruje, kdy je již gesto nahrazováno mluvenou řečí.

(Vater, W., Boudzio, M., in Janovcová, Z., 2004)

MAKATON

MAKATON je komunikační systém, jehož název vznikl spojením začátečních slabik jmen jeho zakladatelů, britské logopedky Margret Walker a psychiatrů z Královské asociace pro neslyšící ve Velké Británii Kathy Johnston a Tonyho Cornfortha. Je to v podstatě nonverbální jazykový program, který zajišťuje základní prostředky komunikace a podněcuje rozvoj mluvené řeči. Původně byl MAKATON vyvinut jako komunikační systém pro děti s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. V dnešní době se používá zejména u osob se sluchovým postižením a k tomu přidruženým mentálním postižením, osob s mentálním postižením spojeným s postižením tělesným. Vhodné je ho však používat i u již zmíněných autistů nebo dětí s problémy v oblasti artikulace, jako dočasný stresu zbavující prostředek komunikace během intenzivní výuky artikulované řeči a jako pomocný prostředek nácviku napodobování (Kubová, L., 1996). Další užití je možné také u osob trpících koktavostí nebo lidí, kteří utrpěli poškození mozku v důsledku úrazu nebo mozkové mrtvice, a nyní mají závažné komunikační potíže. L. Kubová (1996) uvádí, že používání MAKATONU se prokázalo jako efektivní při objasňování nových nebo těžko zapamatovatelných pojmů u dětí s potížemi s učením.

MAKATON je, jak již bylo zmíněno, jazykový program, ne pouhý znakový jazyk nebo znakovací systém. Při komunikaci prostřednictvím MAKATONU se používá znaků doplněných mluvenou řečí a symboly. Znaky obvykle vycházejí z komunikačních systémů neslyšících a před jejich uvedením v každé zemi, kde se MAKATON používá, procházejí

přísným procesem schvalování a standardizace. Stejně jako u znaku do řeči se i u tohoto programu znakují pouze klíčová slova důležitá pro smysl sdělení (Janovcová, Z., 2004).

Slovník MAKATONU se skládá z 350 slov uspořádaných do osmi stupňů. Tyto stupně (každý obsahuje 35-40 slov) jsou řazené podle své obtížnosti a využitelnosti od pojmů základních a běžně používaných až po pojmy obecnější. Devátý stupeň tvoří slova pro osobní potřebu daného klienta tzv. osobní slovník. Výuka MAKATONU obvykle probíhá dle zásad příručky pro výuku MAKATONU - Language Programm Manual. Na začátku výuky bychom měli využívat všechny prvky tohoto systému tedy znaky, mluvenou řeč i symboly. Po určité době jeho užívání zjistíme, co kterému klientovi nejvíce vyhovuje a systém upravujeme dle jeho potřeb např. kombinace znaků a mluvené řeči nebo naopak pouze znaky a symboly.

MAKATON se nejvíce používá ve Velké Británii, kde byl i založen, dále pak v Austrálii, na Novém Zélandě, v USA, Japonsku, Malajsii, Španělsku, atd. V České republice není prozatím příliš využíván.

3.3. Systémy vyžadující pomůcky

a) Netechnické pomůcky

Trojrozměrné předměty

Již v útlém věku dítěte je možné zavádět komunikaci prostřednictvím různých předmětů – trojrozměrných symbolů. Výhodou těchto předmětů je, že se s nimi dá lehce manipulovat, mají hmatovou strukturu a jsou snadno rozpoznatelné. Trojrozměrné symboly mohou být reálné předměty nebo jejich miniatura, které se používají buď jednotlivě, nebo v určitých sestavách na ploše. Nevýhodou komunikace prostřednictvím trojrozměrných předmětů je jejich neschopnost vyjádření abstraktních pojmů a překrývání názvů věcí a činností. Tato forma komunikace se používá zejména u velmi malých dětí, osob s těžkým mentálním postižením, zrakovým postižením nebo s kombinacemi smyslových postižení (Laudová, L., 2003)

Fotografie

Fotografie jsou nejrealističtějším dvojrozměrným zobrazením skutečných předmětů, osob a činností. Obvykle bývají používány jako předstupeň pro později zavedené abstraktnější

komunikační systémy. U dětí mívají značný motivační charakter, a to hlavně díky tomu, že jsou na fotografiích znázorněny jejich známé osoby, předměty nebo prostředí (www.alternativnikomunikace.cz [online]).

Picture Communication Symbols (PCS)

Je to velmi rozsáhlý systém grafických symbolů, které je dítě schopné rozlišovat už od 18. měsíců života. Symboly mohou být černobílé nebo barevné a znázorňují zhruba 3000 výrazů rozdělených do šesti kategorií, jako jsou podstatná jména, slovesa, atd.. Autorkou tohoto komunikačního systému je logopedka Roxana Johnson.

Piktogramy

Piktogram je název pro zjednodušené zobrazení skutečnosti (tj. předmětů, činností a vlastností), které je všem snadno srozumitelné (Klenková, J., 2006). *Mezinárodní normy definují piktogram jako vnímatelný útvar, který je vytvořený psaním, kreslením, tiskem nebo jinými postupy* (Janovcová, Z., 2004, s. 20).

Piktogramů se používá jako komunikačního systému pro předávání instrukcí, příkazů, varování, usnadnění orientace v nejrůznějším prostředí bez vazby na řeč. U osob s postižením se aplikují hlavně v případech, kdy dítě nezvládá dekodovat písmo nebo není schopno řečového projevu. Pomocí piktogramů mohou osoby s narušenou komunikační schopností vyjadřovat svá přání, potřeby i pocity, stávají se aktivními účastníky komunikačního i vzdělávacího procesu (Kubová, L., 1996).

Nejčastěji se komunikace prostřednictvím piktogramů využívá u dětí s mentální retardací, autistů, dětí s vícenásobným postižením, ale například i u dospělých se získanými poruchami komunikačního procesu. Společně s piktogramy se používá i mluvená řeč, popřípadě různé manuální znaky, pro větší názornost. Po celém světě existuje mnoho různých typů piktogramů, u nás je nejvíce rozšířen typ užívaný v severoevropských zemích, jako je například Švédsko, Dánsko nebo Holandsko. Tento soubor piktogramů je velice dobře čitelný, obsahuje kolem 700 symbolů, které znázorňují osoby, předměty, činnosti, vlastnosti, pocity a další pojmy (Janovcová, Z., 2004).

Při osvojování si komunikace pomocí piktogramů bychom měli používat určité

zavedené postupy. Začíná se přípravnou fází, kdy dítě seznamujeme s co největším množstvím obrázků nebo fotografií, kdy dbáme na to, aby jim dítě rozumělo. Tím rozšiřujeme jeho slovní zásobu a ukazováním na ně je pomalu přivádíme k symbolové komunikaci tak, aby obrázek používaly ke sdělení. Pro lepší přehlednost nácviku používání piktogramů uvádí Z. Janovcová stručný přehled postupu.

Postup osvojování a používání piktogramů dle Z. Janovcové (2004):

- 1) Reálný předmět
- 2) Reálný předmět + obrázek nebo piktogram
- 3) Různé obrázky se stejným obsahem
- 4) Situační obrázky + daný obrázek (přiřadit do situace)
- 5) Obrázek + piktogram
- 6) Piktogram + piktogram
- 7) Situační obrázek + piktogram
- 8) Pracovní listy s piktogramy, skládání rozstříhaných piktogramů apod.
- 9) Sestavování vět
- 10) Tabulky, deníky

Dalšími typy systémů symbolů jsou např.:

Sigh symboly, které kombinují jednoduché obrázky, abstraktní symboly a grafické znázornění manuálních znaků, včetně manuálních znaků samotných. Tyto symboly se nejčastěji využívají u osob s těžkým mentálním postižením.

Yerkish Lexigrams jsou abstraktní symboly skládající se z devíti geometrických útvarů. Tyto tvary se používají buď jednotlivě, nebo v různých kombinacích.

Oakland Schools Picture Dictionary je systém, který obsahuje přibližně 600 černobílých obrázků. Obrázky z velké části zobrazují podstatná jména.

Komunikační tabulky

Komunikační tabulky jsou vždy individuální záležitostí sestavovanou podle potřeb každého uživatele. Organizace symbolů na ploše nebo v prostoru se odvíjí od zrakových a pohybových možností uživatele. Dle jeho potřeb upravujeme velikost tabulky, velikost a umístění jednotlivých symbolů, ale například i jejich barevný kontrast. Zohledňujeme také jazykové potřeby jedince, podle kterých zařazujeme symboly do jeho slovníku. Podle motorických schopností pak dítě vybírá symboly, kterými chce něco sdělit. To se může dít prostřednictvím ukazování prstem, pěstí, ale například i nohou nebo pouhým pohledem očí. Můžeme také využívat různá světelná ukazovátka, která mohou být například umístěna na čele uživatele (Laudová, L., 2003)

Podle dalších potřeb jedince volíme různá uspořádání komunikační tabulky. Mohou to být uspořádání schematické, tedy tzv. životopisné, které tvoří obvykle fotoalba. Dále to mohou být uspořádání taxonomická, která jsou řazena podle určitého schématu např. podle kategorií, sémanticko-syntaktická, která se odvíjí od gramatických zákonitostí daného jazyka, abecední nebo řazení podle četnosti používání jednotlivých symbolů. Poslední možností je pak uspořádání zajišťující přehledné užívání komunikačnímu partnerovi osoby s postižením.

Symboly mohou být také na volných kartičkách, které se pak podle potřeby zachycují například na suchý zip. Nejdůležitější při používání jakéhokoli typu komunikačních tabulek je jeho neustálá připravenost k použití. Tabulky by také měly být pro uživatele atraktivní a lákavé, celkově motivující k užívání. Systém komunikačních tabulek je systémem otevřeným, který by se měl dále rozvíjet, snažíme se tedy o stálé rozšiřování slovní zásoby jeho uživatelů (Laudová, L., 2003).

b) Technické pomůcky

Při volbě technických komunikačních pomůcek bychom opět měli postupovat podle individuálních potřeb každého uživatele. Je nutné zohlednit náročnost obsluhy daného zařízení, jeho váhu i velikost pro možnosti jeho přenosnosti.

Komunikační pomůcky s hlasovým výstupem

Pomůcky s hlasovým výstupem jsou jednoúčelové přístroje sloužící pro komunikaci. Hlasový výstup může být dvojího typu buď syntetický, nebo digitalizovaný. Pomůcky

s digitalizovaným hlasovým výstupem jsou takové, na které je nahrané namluvené sdělení. Výhodou tohoto typu je přirozenost lidského hlasu, který je pro posluchače přirozenější a lépe akceptovatelný. Nevýhodou naopak je, že je uživatel závislý na tom, jaké vzkazy mu jeho blízcí nahrají, a sám nemůže sdělení modifikovat. Oproti tomu komunikační pomůcky s hlasovým výstupem s řečí syntetickou mohou tvořit nepřeborné množství a variace vzkazů, které si uživatel sám vytváří. Nevýhodou však je nepřirozený, „počítačový“ zvuk řeči (Laudová, L., 2003).

Nejběžnějším typem komunikačních pomůcek s hlasovým výstupem jsou pomůcky, na které nahráváme mluvené fráze, které se po stisknutí tlačítka reprodukuje. Jednotlivá tlačítka pak označujeme nápisy, obrázky nebo pouhými písmeny. Upravujeme velikost celého přístroje podle motorických možností jeho uživatele tak, aby jej mohl pohodlně ovládat. Ovládání je možné prstem, loktem, ramenem, ale třeba i hlavou nebo hlavovým ukazovátkem (Janovcová, Z., 2004).

Komunikační pomůcky se zrakovým výstupem

Součástí komunikačního systému se zrakovým výstupem je malá obrazovka, na které je sdělení zobrazováno psaným textem nebo pomocí obrázků či symbolů. Jakmile je vytvořen nový vzkaz, předchozí je vymazán. Proto je dobré vybírat přístroje se zabudovanou nebo přídatnou tiskárnou, která vzkazy vytiskne a uchová i pro pozdější využití, jako může být například hodnocení školní práce (Laudová, L., 2003). Pomůcky se zrakovým výstupem mohou existovat i v kombinaci se zvukovým výstupem.

Využití počítačové techniky

Počítačová technika je v dnešní době velmi využívána v oblasti logopedické péče. Jejím prostřednictvím lze dítě dobře namotivovat a přesvědčit ke spolupráci. Další výhodou je také poměrně snadné nastavení a případné pozměnění dle požadavků daného klienta. Každý počítač, který má sloužit jako prostředek alternativní či augmentativní komunikace by měl být vybaven speciálním softwarem (Laudová, L., 2003). Každý počítač i jeho ovládání je přizpůsobeno specifickým potřebám jeho uživatele. Počítače lze ovládat různými způsoby, mohou to být různě upravené klávesnice, myši, dotykové obrazovky, joysticky, touchpady, možné je ale také například ovládání pohybem hlavy nebo očí. Výhodnější je pro uživatele přenosný počítač, který může být vždy po ruce a použit pro komunikaci. Počítač může sloužit

jako komunikační prostředek nebo být využíván pro výuku.

V dnešní době jsou v oblasti logopedické péče využívány zejména tyto programy:

Speechwiever – je to program, ve kterém se ovládají animace prostřednictvím hlasu. Program lze zaměřit od reakce na pouhé vydání zvuku až po identifikaci správně vyslovených jednotlivých hlásek.

Brepta – program zaměřený na rozvoj sluchového vnímání, fonemického sluchu, jazykových a řečových dovedností. Jednotlivé úkoly v programu jsou zaměřeny především na přiřazování zvuků k obrázkům jejich zdroje.

Méd'a – obsahem tohoto programu je Základní smyslová a rozumová výchova, Výchova pro pokročilé, Zraková výchova a Piktogramy. Program je určen pro děti předškolního věku a pro děti s určitým hendikepem.

Mentio – tento program byl původně určen pro osoby trpící afázií. Jeho obsahem je: Základní slovní zásoby, Sloves, Skládačky a Mentio MM zaměřené na rozvoj paměti.

FONO – díky FONU se u dětí rozvíjí slovní zásoba a sluchové vnímání. Je rozdělen do kategorií: Zvuky běžného života, Fonemický sluch, Slovní zásoba a Rozcvička, kdy dítě provádí oromotorická cvičení podle vzoru na monitoru.

Altík, Boardmaker, Speaking Dynamically Pro – programy určeny pro tvorbu komunikačních tabulek.

(Janovcová, Z., 2004)

Alternativní a augmentativní komunikace si klade za cíl umožnit osobám se závažnými poruchami v oblasti komunikace aktivní možnost dorozumívání. Alternativní komunikační systémy používáme jako náhradu verbálního projevu. Augmentativní komunikační systémy slouží pro usnadnění vyjadřování a celkové zvýšení kvality komunikace.

Alternativní a augmentativní komunikace používá systémů vyžadujících pomůcky i systémů bez pomůcek. Při výběru typu alternativní a augmentativní komunikace musíme vždy zvážit možnosti konkrétního dítěte, kterému má systém sloužit.

4. ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKA S AUTISMEM

Diplomová práce je zaměřena na rozbor komunikační schopnosti žáka s autismem. Jako stěžejní materiál pro výzkum byly použity videonahrávky žáka pořízené v průběhu jeho školní docházky do ZŠ určené pro žáky s poruchami autistického spektra.

4.1. Cíle a metodologie

Hlavním cílem výzkumného projektu je analyzovat komunikační schopnost žáka v průběhu jeho školní docházky zaznamenanou na videonahrávkách ze základní školy určené pro žáky s poruchami autistického spektra.

Dílčí cíle jsou zvoleny dle charakteru práce, a to:

- analýza jednotlivých jazykových rovin;
- analýza sociálních dovedností;
- analýza dílčích schopností žáka.

Výzkumné šetření je založeno na **kvalitativním výzkumu**. Při výzkumu byla použita metoda **kazuistiky**. Během výzkumu byly použity zejména tyto **techniky**:

- analýza dokumentů (videonahrávky, záznamy z PPP, IVP);
- aktivní pozorování;
- polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáka;
- analýza výsledků činností žáka.

4.2. Charakteristika zařízení, ve kterých byl výzkum prováděn

Velká část výzkumného šetření je založena na rozboru videonahrávek pořízených na základní škole určené pro žáky s poruchami autistického spektra.

Základní škola se nachází v klidné části města a disponuje dvěma budovami umístěnými ve velké zahradě. Od roku 2003 se zaměřuje na vzdělávání žáků s poruchami

autistického spektra a s přidruženým mentálním či jiným postižením. Do školy docházejí žáci od 5 let až do doby splnění povinné školní docházky. Základní škola má v současné době devět tříd, tím pádem se zařazuje mezi největší školy v České republice, které se specializují na vzdělávání žáků s autismem. V každé třídě působí dva plně kvalifikovaní pedagogové, kterým pomáhají asistenti pedagoga. V roce 2011/2012 navštěvovalo školu 54 žáků. Provozní doba školy je od pondělí do pátku od 7:30 do 15:00, kdy dopoledne probíhá vyučování rozdělené do bloků a odpoledne mají rodiče možnost umístit dítě do školní družiny.

Žáci jsou vzdělávání podle typu a hloubky svého postižení dle následujících vzdělávacích programů: ŠVP ZV Klíč vypracovaný na základě RVP ZV-LMP, ŠVP ZV Klíč2 vypracovaný na základě RVP ZV-LMP, ŠVP ZŠS Cesta Díl I. vypracovaný na základě RVP ZŠS Díl I. a ŠVP ZŠS Cesta Díl II. vypracovaný na základě RVP ZŠS Díl II. Žáci, kteří nespádají do žádného z uvedených školních vzdělávacích programů, jsou vzdělávání dle dobíhajících školních vzdělávacích programů Pomocné školy a Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy.

Hlavní prioritou školy je maximální rozvoj schopností a dovedností žáků s poruchami autistického spektra. Při vzdělávání žáků používá metodu strukturovaného učení, tato metoda vychází z principů programu TEACCH. Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny pomocí metody komunikace s vizuální podporou.

Jak již bylo řečeno, škola disponuje dvěma budovami. V první budově se nachází speciálně pedagogické centrum a místnosti určené pro fyzioterapii, druhé a třetí patro je tvořeno třídami speciálně upravenými pro rozvoj sociálně-komunikačních dovedností žáků a práci s počítačem. Druhá budova pojímá čtyři třídy, které mají k dispozici dvě učebny a vlastní jídelnu. Přízemí budovy pak tvoří velká centrální jídelna, cvičná kuchyňka, tělocvična a výtvarná a technická dílna.

4.3. Charakteristika výzkumného vzorku

Kazuistika žáka s autismem

Jméno: Pavel

Věk: 14 let

Diagnóza: atypický autismus, středně těžká mentální retardace, hyperaktivita

Rodinná anamnéza: matka má středoškolské vzdělání s maturitou, nyní je ženou

v domácnosti s občasnými přivýdělký. V době, kdy je syn ve škole si přivydělává úklidem domácností. Matka žije s druhem, který pracuje jako zdravotní bratr. Žijí spolu již 7let. Biologický otec má středoškolské vzdělání s maturitou, od rodiny odešel, když byl Pavlovi rok. Od té doby se s rodinou nestýká. V rodině byla zjištěna genetická porucha. Matka je přenašečkou syndromu fragilního X chromozomu. První projevy tohoto syndromu se v rodině objevily až u Pavla. Po zjištění genetické zátěže se matka rozhodla, že už nebude mít další děti. Pavel je tedy jedináček.

Osobní anamnéza: v průběhu těhotenství neměla matka žádné zdravotní komplikace ani neprodělala žádná závažná onemocnění. Porod proběhl také bez komplikací v řádném termínu. Chlapec měl běžnou porodní váhu i výšku. První známky, že není něco v pořádku, byly u chlapce pozorovány již od počátku vývoje, dítě bylo spíše apatické, příliš nejevilo zájem o okolí, nesnažilo se navazovat kontakty s ostatními lidmi. Stejně tak byl opožděný i motorický vývoj. Pavel začínal sám sedět v 10. měsících, ve 13. měsících lezl a samostatně chodit začal až v 19. měsících. Dlouho přetrvávala značná motorická neobratnost zejména při již zmiňované chůzi. Ještě ve třech letech se objevovaly velmi časté pády.

V oblasti komunikačního rozvoje byl Pavlův vývoj značně opožděn. Napodobivé žvatlání se objevilo až kolem devátého měsíce a bylo spíše monotónního rázu. Chlapec nejevil zájem o okolní dění, nereagoval na své jméno. Poměrně dlouhou dobu se u Pavla řeč téměř nevyvíjela, v necelých třech letech ovládal jen pár základních slov. Tento fakt a doporučení obvodního lékaře dovedla Pavla k odbornému vyšetření, kde bylo rodičům zděláno, že chlapci by mohl být diagnostikován autismus. Vzhledem k problémům nejen v sociální oblasti, ale i značné motorické neobratnosti byl Pavel poslán na další vyšetření. Z těchto vyšetření vyplynulo, že chlapec má jednu z poruch autistického spektra, a to atypický autismus spojený se středně těžkou mentální retardací, jehož příčinou byla genetická porucha - syndrom fragilního X chromozomu. Matka tedy zůstala se synem až do čtyř let na mateřské dovolené. Poté syna přihlásila do speciální mateřské školy nedaleko Brna, kam chlapce každé dopoledne umisťovala. Ve speciální školce se začal Pavel učit komunikovat pomocí piktogramů, jeho postupy nebyly však příliš výrazné. Doma rodiče piktogramy nepoužívali a ani nyní nepoužívají. V sedmi letech Pavel nastoupil na ZŠ určenou pro žáky s poruchami autistického spektra, kde se začal učit pracovat dle systému strukturovaného učení a rozvíjet své komunikační schopnosti pomocí metody komunikace s vizuální podporou.

4.4. Vlastní šetření

Výzkumné šetření je založeno na rozboru videonahrávek pořízených na ZŠ určené pro žáky s poruchami autistického spektra. Tyto nahrávky obdrží každý rok rodiče, jejichž děti školu navštěvují, a slouží jako dokumentace pokroků, které jejich dítě během školní docházky dosahuje.

Pro naše účely jsme měli k dispozici nahrávky od roku 2006 do roku 2012. V této fázi šetření budou popsány jednotlivé nahrávky a poté se zaměříme na rozvoj komunikační schopnosti a analýzu jednotlivých jazykových rovin.

4.4.1. Videonahrávka školní rok 2006/2007

Na prvním videu je zaznamenán Pavlův příchod do školy, kdy má za úkol převléknout se do školního oblečení. Při celém procesu mu asistuje učitel, který Pavlovi napovídá, jak má postupovat. Na panelu ze suchého zipu jsou nachystány karty (piktogramy), které mají Pavlovi při oblékání ilustrovat, v jakém sledu budou jednotlivé úkony následovat.

Jako první úkol přichází vyzutí bačkor. Pavel si bere ze suchého zipu piktogram znázorňující papuče a lepí jej na koberec ke stejnému piktogramu, který označuje místo, kam se bačkory mají uložit. Učitel dává jednoduché pokyny „Vyzuj si papuče a dej je sem.“. Pavel je poněkud roztěkaný chvíli přechází sem a tam, poté si sedá a postupuje dle učitelových pokynů, které se neustále s drobnými obměnami opakují. Když jsou papuče na svém místě, bere Pavel další kartu z panelu. Dokáže odpovědět na učitelovu otázku, co je na obrázku – mikina. Pavel hledá stejnou kartu, která je umístěná na košíku, kam mikina patří. Nejprve nalepí kartu na nesprávný košík, ale po upozornění učitele, který mu ukáže, kde košík hledat, se opraví.

Podobně postupuje i s ostatními částmi oděvu. Celý proces převlékání komentuje echolalickým opakováním obvykle posledního slova, které učitel ve větě vyslovil. Učitel: „Vezmi si ten košík.“, Pavel: „Košík, košík“. Velmi často se také objevují různé grimasy v obličeji. Pavel se šklebí, vyplazuje jazyk, pokyvuje hlavou. Při převlékání ho vyruší zvuk školního zvonku, na to reaguje větou: „Slyšíš? To je tam. Telefon.“.

Obvykle dokáže správně odpovědět na otázku co je na piktogramu. Potíže mu však občas činí začít si převlékat tu správnou věc, kterou právě má. Např. správně pojmenuje i

umístí piktoqram trička, ale začne si svlékat kalhoty. Při převlékání se jeho hrubá motorika jeví poněkud neohrabaně. Celkově chlapec udrží pozornost jen na krátkou chvíli, poměrně často je od činnosti odlákán jinými podněty. Celý proces převlékání trvá 9 minut.

Druhá část videa dokumentuje průběh dopolední svačiny. Pavel na začátku dostává od učitele žeton za splněný úkol. Ten si odchází uložit do košíčku pro splněné úkoly pod lištou se svojí fotografií a denním plánem. Z lišty si bere piktoqram zobrazující mytí rukou, odchází k umyvadlu, kde lepí na lištu piktoqram. Poté si umyje ruce, dostává žeton za splněný úkol, který si odchází dát do košíčku. Z lišty bere další kartu znázorňující jídlo. V doprovodu učitele odcházejí do jídelny, kde Pavel nalepí piktoqram. Z poličky si bere hrnek, talíř a příborový nůž, věci správně umístí na prostírání, které vyznačuje, kam co patří. Posadí se a dostává na výběr, co by chtěl ke svačině. Když uvidí jídlo, zatleská. Pavel dokáže pojmenovat chleba i máslo, které si vybral mezi ostatními potravinami. Slovo „máslo“ opakuje ještě několikrát do kola. Sám si zkouší chleba máslem namazat, ale jemná motorika není na takové úrovni, učitel mu pomáhá. Mazání chleba komentuje slovy „zama, zama“. Opět se objevuje echolalické opakování posledních učitelových slov ve větě. Dále si můžeme všimnout, že při vyslovování slova „sýr“ nezvládá správně vyslovit hlásku „R“. Občas na konci slov zvyšuje hlas až do jakéhosi zapísknutí. Po jídle si Pavel sklídí ze stolu, vše položí na vyznačená místa a bere si kartu za splněný úkol, kterou odchází dát do košíku ke své liště.

V další části videa začíná Pavel řešit úkoly, za které by měl dostat odměnu (sladkost). Bere si ze své lišty tabulku, na které je vyznačeno, že musí splnit tři úkoly (získat tři žetony), aby dostal odměnu. Zároveň si bere piktoqram znázorňující, o jaký úkol půjde, s ním odchází k místu plnění úkolu. Pavel ví, že má již jeden úkol splněný, ale dva mu ještě zbývají. Ukazuje na tabulku a říká: „Hele, dívej, chybí.“ Jeho prvním úkolem je přiřadit správně dvojice piktoqramů k sobě. Úkol zvládá bez potíží, dokáže obrázky i správně pojmenovat. Dále má k sobě přiřadit reálné předměty, také zvládá bez potíží. Poslední ze sady úkolů je najít správné dvojice fotografií Pavlových spolužáků, ani s tímto úkolem nemá Pavel potíže. Pavel za splněnou sadu úkolů dostává žeton, který si hned lepí na odměnovou tabulku. Má velkou radost, křičí „Jupííí“ a poskakuje. Aby Pavel získal poslední žeton, plní sadu úkolů se svým učitelem. Učitel se Pavla ptá, jak se jmenuje. Pavel odpovídá: „Dominik“. Po zopakování otázky už odpovídá správně. Pavel má za úkol pojmenovat fotografie svých spolužáků. Úkol zvládá dobře do chvíle, kdy na řadu přijde jeho fotografie, dlouho váhá, pak odpovídá: „Pavlík“. Na otázku kdo je na fotografii odpovídá „Ty“, až když ho učitel opraví, odpovídá správně: „Já“. Další na řadu přichází pojmenování reálných předmětů. Pavel

odpovídá bezchybně, pouze nesprávně pojmenuje typ talíře. Plete si malý talíř s mělkým. Když přijdou na řadu talíře, komentuje situaci slovy „mňam, mňam“. Stejně jako reálné předměty, dokáže správně pojmenovat i předměty znázorněné pomocí piktogramů. S drobnou pomocí zvládá i přiřazení reálných předmětů k piktogramům. Další úkoly jsou na procvičení jemné motoriky. Navlékání korálků zvládá Pavel s obtížemi. Poslední z úkolů je pojmenovávání částí obličeje. Přiřazování částí obličeje k obrázku dokáže Pavel bez problému, když má na sobě ukázat oči, ukazuje si na uši. Nezvládá úkoly typu „Zvedni pravou ruku.“, zvedá obě. Při plnění úkolů je roztěkaný, neudrží oční kontakt s učitelem (zakrývá si oči), neustále musí zaměstnávat ruce, třepotá s nimi, kroutí hlavou.

Další část videa zaznamenává hodinu tělesné výchovy. Ze záznamu je zřejmé, že je Pavel značně motoricky neobratný. Hod míčem na cíl zvládá pouze obouruč, chůze po lavičce je nejistá a lezení po žebřinách velice opatrné. Projevuje se také jeho hyperaktivita, neustále odbíhá od zadaných úkolů a jedinou motivací, která na něj platí je, že za vykonání požadovaného cviku dostane žeton.

Při grafomotorických úkolech dokáže Pavel spojit na tabuli dva body svislou čarou, musí mu však učitel vést ruku. Pavel je levák. Stříhání dělá Pavlovi také velké potíže, potřebuje být naprosto veden učitelem a papír spíše trhá než by jej stříhal. Při úkolu, kdy má v sešitě nakreslit vodorovné a svislé čáry a spojit jimi vyznačené body, si můžeme povšimnout ještě poněkud strnulého držení psací pomůcky. Pavel vcelku dobře zvládá pojmenování barev různých pastelek.

Shrnutí analýzy videa školního roku 2006/2007

Analýza jednotlivých jazykových rovin

Foneticko-fonologická rovina:

- *Prozodická stránky řeči* – Pavlův hlas je občas příliš vysoký, jindy přechází do velmi hlubokého. Pavel má potíže s udržením správné hlasitosti, chvíli mluví velice tiše, poté vykřikuje nepřiměřeně hlasitě, dále má problémy s intonací ve větách.
- *Výslovnost* – celková Pavlova výslovnost působí nesrozumitelně, největší problémy se vyskytují při výslovnosti sykavek a hlásek R a Ř. Místo hlásky R vyslovuje Pavel L a hlásku Ř zaměňuje za Ž.

Lexikálně-sémantická rovina

- Pavlova slovní zásoba je značně omezená, pasivní převládá nad aktivní;
- Pavel dokáže pojmenovat věci denní potřeby, obrázky na piktogramech, které denně používá i reálné předměty;
- v odpovědi na otázku: „Jak se jmenuješ?“ chybuje;
- zajímá se o různé předměty, ptá se: „Co je to?“;
- zná jména svých učitelů a spolužáků.

Morfologicko-syntaktická rovina

- věty tvoří Pavel velmi krátké, většinou jedno až dvouslovné;
- používá především podstatná jména a slovesa, nedokáže však správně skloňovat ani časovat;
- osobní zájmena téměř nepoužívá, nechápe použití zájmena „já“, které zaměňuje za „ty“;
- dále Pavel užívá onomatopoitická citoslovce např. jídlo – mňam, mňam;
- objevuje se také bezprostřední echolálie, kdy Pavel opakuje poslední vyslovené slovo komunikačního partnera.

Pragmatická rovina

- v pragmatické rovině má Pavel velké potíže s udržením rozhovoru;
- odpovídá jednoslovně;
- obvykle nezačíná komunikaci;
- neudrží oční kontakt;
- na otázku odpovídá s velkým zpožděním nebo až po jejím několikátém zopakování.

Analýza dílčích schopností

Rozumové schopnosti

- zvládá přiřazování stejných obrázků i reálných předmětů do dvojic;
- dokáže přiřadit obrázek k reálnému předmětu a naopak (občas s nápomocí);
- s drobnými chybami dokáže pojmenovat části obličeje;
- správně pojmenuje základní barvy;
- nezvládá orientaci *pravá X levá*.

Sebeobsluha

- při převlékání potřebuje náповědu učitele a občasnou pomoc např. při převlékání trička;
- dokáže si prostřít stůl na svačinu (s pomocí znázornění na prostírání);
- nezvládá úkony jako je namazání chleba;
- dokáže po sobě ze stolu uklidit.

Jemná a hrubá motorika

- *Jemná motorika* - Při úkolu navlékání korálků má Pavel drobné obtíže, stříhání Pavel nezvládá vůbec.
- *Hrubá motorika* – Hod míčem zvládá pouze obouruč, chůze po lavičce je nejistá.

Grafomotorika

- psaní na tabuli činí Pavlovi velké obtíže, při pouhém nakreslení svislé čáry musí být veden učitelem.

4.4.2. Videonahrávka školní rok 2007/2008

Pavlovo pozorování v dalším školním roce začneme opět převlékáním. Pavel je o rok starší a jsou zde vidět určité pokroky.

Prevlékání se už pro Pavla stává zaběhlou rutinou, už nepotřebuje přelepovat piktogramy na místa určená pro jednotlivé díly oblečení. Bez vyzvání sám bere piktogram znázorňující přezůvky, dává jej do sběrného košíku pod panel ze suchého zipu, kde je piktogramy znázorněn postup převlékání. Sám si sundává bačkory a dává je na místo pro ně určené. Poté bere další piktogram a sundává si tepláky, které za drobné asistence paní učitelky poskládá a uloží do poličky. Podobně postupuje s dalšími částmi oblečení. Při převlékání Pavel neustále přechází po chodbě, rozptylují ho další jiné předměty na chodbě. Když projde jeho spolužák, komentuje to paní učitelka slovy: „To byl Sláveček, že?“. Pavel odpovídá: „Slávek, Slávek.“

Další část videa dokumentuje průběh dopolední svačiny. Nejprve si Pavel bere ze své lišty s denním plánem kartu znázorňující mytí rukou. Tuto činnost zvládá provést sám bez jakékoli pomoci. Dále si bere kartu s vyobrazenou svačinou. V tomto školním roce už Pavel používá i komunikaci prostřednictvím Výměnného obrázkového komunikačního systému, s sebou na

svačinu si tedy bere i komunikační deník. Odchází do jídelny a umisťuje piktogram svačiny na nástěnku. Na stole má připravený piktogramy znázorněný postup prostírání stolu. Chystá si talíř, nůž a hrnek. V komunikačním deníku vyhledá fotografii jedné z učitelek a pomocí piktogramů skládá větu: „Jano, já chci rohlík.“. Větu jde předat paní učitelce, zároveň svou žádost říká slovně. Učitelka žádost přijímá, až když s ní Pavel naváže oční kontakt. Poté si Pavel může vzít rohlík. Podobně postupuje i s dalšími potravinami. Během chystání svačiny Pavel pobíhá po jídelně, poskakuje a je celkově hyperaktivní. Sám si však dokáže svačinu připravit včetně namazání rohlíku či nalití čaje. Po svačině si Pavel po sobě uklidí a odchází plnit další úkoly z denního plánu.

Následuje blok učení. Pavel si sedá ke stolečku společně s paní učitelkou, která mu zadává úkoly. Prvním úkolem je přiřadit správný počet kostiček k napsaným číslicím. Číslice jsou od jedné do pěti. První číslice je 3, Pavel přiřazuje kostičky a každou z nich si zaznamená napsáním čárky do vyznačeného čtverečku pod číslicí. Při dodávání kostiček musí být opravován učitelkou, protože chce kostičky přidávat k jiné číslici, když první ještě nemá hotovou. Druhá číslice je 1, na otázku kolik Pavel dodal kostiček, odpovídá: „Dva.“. Učitelka ho opraví a pokračují další číslicí 5. Tuto číslici zvládá bezchybně. Při plnění úkolu Pavel vypiskuje, mlaská, dává si fixu do pusy a tleská rukama.

Dalším úkolem je přiřazování obrázků k nadřazeným pojům. Tyto pojmy jsou hračky a oblečení. Paní učitelka se Pavla ptá, co bude přiřazovat k prvnímu obrázku. Pavel odpovídá: „Vlak.“. Na obrázku je skutečně vláček, paní učitelka se tedy znovu ptá, co budeme k vláčku přiřazovat. Pavel správně odpovídá: „Hračky“. Na dalším obrázku Pavel poznává tričko a ví, že k němu budeme přiřazovat oblečení. Celý úkol zvládá bez problému a přiřazované obrázky dokáže i správně pojmenovat. Bez větších problémů plní Pavel i další úkol, což je přiřazování stejných předmětů do dvojic.

Následuje další přiřazování kostek k číslicím, a to 3,1 a 2. Na Pavlovi je znát, že začíná být unavený. Při plnění úkolu si brouká, tlouče se do hlavy a pohybuje se dopředu-dozadu. Jinak však úkol splní správně. Úkol na procvičení jemné motoriky, tedy našroubování matice, zvládá také bez potíží. Následující úkol je správné přiřazování stejných slabik k sobě. Pracuje se se slabikami MI, ME, MU, MA a VI, VE, VU, VA. S drobnými chybami dokáže Pavel úkol splnit, zdá se však, že slabiky přiřazuje pouze podle vizuální podoby, sám je přečíst nezvládá. Slabiky předčítá paní učitelka a Pavel je po ní opakuje. Pavel dále zvládá přiřadit k sobě stejná písmena i číslice do 9.

Při dalším úkolu můžeme sledovat vývoj Pavlovy grafomotoriky. Pavel má za úkol škrtnout věc, která do řady nepatří. S určením obrázku, který mezi ostatní nepatří, nemá problémy, avšak při škrtnutí obrázků mu musí pomáhat paní učitelka a vést mu při psaní ruku. Jeho držení psacího náčiní není stále dokonalé. V úloze, kdy má spojit stejné předměty vodorovnou čarou, se mu už však daří lépe a nemusí být veden učitelkou. Dokáže také obtáhnout čáru ve tvaru obloučku, svislé a šikmé čáry. Podle předlohy umí nakreslit kruh, obtahovat předlohu ve tvaru „V“ nezvládá, musí být veden učitelkou, aby nedělal oblouk. V dalších úkolech Pavel zvládá určit rozdíly, jako např. *velký X malý, dlouhý X krátký, nový X starý*, dokáže také podle obrázků pojmenovat různá zvířata, která může potkat v zoologické zahradě. Pavel dostává za splněné úkoly nálepkou dinosaura.

Pavlovu obratnost, můžeme pozorovat na nahrávce dokumentující hod míčkem na cíl. Pavel hází na cíl vzdálený asi jeden metr. Po prvních nezdařených hodech se Pavlovi v hodu celkem daří.

Shrnutí analýzy videa školního roku 2007/2008

Analýza jednotlivých jazykových rovin

Foneticko-fonologická rovina

- *Prozodická stránky řeči* – Pavlův hlas se během mluvení stále stává občas pisklavým. Nedává správnou intonaci do vět. Často si pobroukává. Jeho řeč je spíše tichá.
- *Výslovnost* – stále nepříliš srozumitelná, největší problémy se vyskytují při výslovnosti sykavek a hlásek R a Ř. Místo hlásky R vyslovuje Pavel L a hlásku Ř zaměňuje za Ž.

Lexikálně-sémantická rovina

- slovní zásoba se rozvíjí;
- Pavel dokáže pojmenovat kromě věcí denní potřeby i různé druhy zvířat, ovoce, věci znázorněných na obrázcích;
- stále převyšuje pasivní slovní zásoba nad aktivní.

Morfologicko-syntaktická rovina

- přetrvává tvoření kratších vět;
- kromě podstatných jmen a sloves se více objevují i ukazovací zájmena;

- dokáže sestavit větu pomocí piktogramů v komunikačním deníku a poté ji správně přečíst např.: „Jano, já chci rohlík.“;
- zvládá správný slovosled avšak časování a skloňování dělá Pavlovi stále potíže.

Pragmatická rovina

- Pavel komunikaci stále příliš nevyhledává;
- na otázky odpovídá bez prodlevy;
- oční kontakt s komunikačním partnerem nenavazuje;
- otázky klade jen zřídka.

Analýza dílčích schopností

Rozumové schopnosti

- s nápomocí dokáže počítat do pěti;
- zvládá přiřadit stejná čísla, písmena i slabiky k sobě;
- dokáže určit, co na obrázku chybí;
- bezchybně určuje, co do řady obrázků nepatří;
- dle předlohy přikládá správné geometrické tvary;
- umí pojmenovat rozdíly *větší X menší, krátký X dlouhý* apod.;
- správně k sobě přiřazuje barvy, bezchybně je pojmenuje.

Sebeobsluha

- při převlékání již nepotřebuje pomoc, oblečení si sám poskládá;
- sám si prostře stůl ke svačině (dle piktogramů);
- dokáže si sám namazat rohlík i nalít čaj;
- umí si připravit nápoj ze sirupu;
- zvládá utírání a uklízení nádobí.

Jemná a hrubá motorika

- *Jemná motorika* – úkol, kdy má našroubovat matici zvládá bez větších problémů, stejně tak úkoly s drobnými skládačkami.
- *Hrubá motorika* – Hod míčkem na cíl zvládá jednou rukou s drobnými obtížemi.

Grafomotorika

- v grafomotorice sledujeme velké pokroky;
- zvládá vodorovnou i svislou čáru;
- dokáže následovat předtištěnou linku;
- spojuje různé body;
- s pomocí učitele zvládá křížek a tvar písmene „V“;
- sám zvládá nakreslit kruh;
- při vybarvování jen minimálně přetahuje;
- úchop psací potřeby však není stále ideální.

4.4.3. Videonahrávka školní rok 2008/2009

Školní rok 2008/2009 začínáme opět v šatně, kdy má Pavel za úkol převléknout se do školního oblečení. Tentokrát si už Pavel sám přináší batoh do šatny, odkládá ho na určené místo, a jde si pro první kartu ze svého denního plánu – převlékání. V šatně už je nachystaný na liště ze suchého zipu piktogramy znázorněný postup převlékání. Pavel už však neodlepuje piktogramy a nenalepuje je na určená místa, teď jen postupně posouvá šipku po jednotlivých úkonech, ta vždy ukazuje na právě aktuální piktogram. Převlékání už Pavel zvládá bez jakékoli pomoci nebo rady. Svlékne si rifle a tričko, vše poskládá a uloží do poličky. Z batohu si vytáhne školní převlečení, které si bez jakýchkoli problémů sám obléká. Při celém procesu převlékání nemluví, jen občas se zahledí na okolní dění, potřepává rukama a hlavou, škrábe se ve vlasech. Když Pavel odchází z šatny, ukazuje na svého spolužáka a říká: „To je Honzík, to je brouk.“

Další část videa nás přivádí do jídelny na dopolední svačinu, kam si Pavel s sebou bere svůj komunikační deník. V jídelně je na stole nachystaný plán prostírání stolu. Pavel opět pouze posouvá šipkou po provedených úkonech zobrazených na piktogramech. Když je stůl prostřený, skládá Pavel ze svého komunikačního deníku větu: „Jitko, já chci topinku.“. Větu odnáší paní učitelce, která jí přijímá až poté, co s ní Pavel naváže oční kontakt a větu vysloví nahlas. Pavel si bere toastový chléb a dává ho do topinkovače. Než se topinka opeče, odchází si Pavel sednout ke stolu, kde zkoumá příborový nůž a houpe se zepředu dozadu. Paní učitelka oznamuje, že už je topinka hotová a vyzívá Pavlíka, ať si vezme talíř a jde si pro ni. Pavel sahá na topinku a komentuje jí slovy: „To pálí.“. Topinku si odnáší na své místo a

skládá další větu z komunikačního deníku. Větu předává učitelce a říká: „Já chci sýr.“. Paní učitelka chce, aby větu řekl celou správně, Pavlík odpovídá: „Jitko, já chci sýr.“. Žádost je přijata a Pavel si jde do lednice pro měkký sýr. Pavel si dokáže sám sýr rozbalit i namazat na topinku. Po svačině si uklidí a odchází do třídy plnit další úkoly z denního plánu.

Pavel má za úkol poskládat jednoduché šestidílné puzzle s různými zvířaty. Když má poskládat páva, paní učitelka se ho ptá, co je to za ptáka. Pavlík odpovídá: „Čáp.“. Paní učitelka ho opraví. Pavlík si povídá pro sebe: „Má káčátka a má peříčka. Páv, páv. To jsou kačeny, prsatá. A má drápy.“. Když se Pavlovi nedaří puzzle poskládat, zatíná pěsti, odděluje poskládané puzzle, otře si čelo a se slovy „Uf.“, pokračuje ve skládání. Potom říká: „To je kachna, ty kačeno. To je kačena, to je páv“. Paní učitelka se znovu ptá, jak se pták jmenuje, dostává odpověď: „To je čáp.“. Paní učitelka: „Jak jsme říkali, že se jmenuje?“ Pavel: „Kachna, kachna, ty huso.“ Puzzle jsou složeny a Pavel je s úlevným oddechnutím uklízí. I při dalších skládačkách Pavel komentuje, co právě dělá. Když skládá auto, dokáže pojmenovat cisternu, kapotu, kola, okno, atd. Neustále se však u práce kroutí, zívá a občas polehává na lavici, otírá si čelo na znamení, že je to těžká práce.

Po přestávce začíná další blok učení. Pavel je motivován, že když splní všechny úkoly, dostane nálepku dinosaura. První úkol, rozřazení obrázků na dvě skupiny (nábytek a dopravní prostředky), zvládá Pavel bez problémů. Průběh úkolu slovně komentuje, pojmenovává předměty na obrázku a zároveň je ukazuje v místnosti. V dalším úkolu má přiřadit číslice k množství figurek v počtu od 1 do 5, úkol se mu příliš nedaří, paní učitelka musí napovídat. Při rozřazování obrázků na ovoce a zeleninu má Pavel velké problémy, správně určí jen několik málo obrázků. Do skupin bezchybně rozřazuje květiny a stromy. Když má Pavel za úkol přiřadit správně drobné mince do dvojic, úkol plní bezchybně. Hodnotu peněz však nechápe. Pomáhá si vizuální podobou mince – dvacetikoruna = kůň, desetikoruna = hrad. Pavlík umí rozřadit mince od 50 haléřů do 20 korun. V další úloze má Pavel popsat, co vidí na obrázku. Dokáže rozeznat obrázek znázorňující den a noc. Obrázky ilustrující ráno, poledne a večer mu činní drobné potíže. Když má Pavel přečíst obrázky, čísla a písmena jdoucí za sebou, v obrázcích neudělá jedinou chybu, avšak písmeno A čte jako I a číslici 1 si plete s 2 a naopak. V následujícím úkolu má popsat, co je na obrázcích. Jeden znázorňuje zimu, druhý léto. Pavlovi dělá potíže určit, na kterém obrázku mu bude zima a na kterém teplo, přestože obrázek se zimou komentuje slovy: „Brrrrr.“. Na další dvojici obrázků umí správně určit, že zmrzlina je studená a čaj teplý.

Dále následují úlohy z pracovního sešitu. Pavel s drobnou pomocí paní učitelky

správně zakroužkuje podle instrukcí, kde je více či méně předmětů, kde je všechno nebo naopak nic, kde není nikdo a kde jsou všichni. Na obrázcích dokáže určit, kde je předmětů hodně a kde málo, co je nahoře a co dole, co je za a co před něčím. Když má Pavel sám dle instrukcí dát předmět na, nad nebo pod stůl, chybuje. Na konci bloku úkolů je už Pavel unavený, lehá se na stůl, více se vrtí, rozhlíží a celkově hůře spolupracuje.

Další blok úloh se zaměřuje na rozvoj grafomotoriky. Pavlovo držení psací potřeby je téměř bezchybné. Podle naznačené linky zvládá obkreslit tvar psacího L, obkreslí trojúhelník, který nazývá obdélníkem, dle vyznačeného tvaru i pouhých bodů. Dále umí ovál, kruh, obloučky, zuby, s pomocí učitele i kříž. Dokáže psát svislé i šikmé čáry na řádku. Podle naznačených bodů a s pomocí učitele dokáže napsat velké tiskací písmeno A.

Jemnou motoriku můžeme pozorovat na úkolu, kdy má Pavel vystříhnout z tvrdého papíru předkreslený kruh. S drobnými nepřesnostmi Pavlík úkol zvládá.

V hodině tělocviku je vidět, že Pavlovi se do cvičení příliš nechce. Všechny úkoly plní velmi pomalým tempem, ať je to běh, podlézání překážek nebo válení sudů. V hodě na cíl se Pavel velice zlepšil, hází přesně, jednou rukou a před hodem na cíl zamíří. Celkově však stále působí neobratným dojmem.

Shrnutí analýzy videa školního roku 2008/2009

Analýza jednotlivých jazykových rovin

Foneticko-fonologická rovina

- *Prozodická stránky řeči* – stále přetrvávají výkyvy v melodii hlasu, v tomto roce se však více než vysoký pisklavý tón objevuje hluboký až chraplavý hlas.
- *Výslovnost* – zvládá správně vyslovit všechny hlásky pouze s občasnými chybami obzvlášť u hlásky R a Ř.

Lexikálně-sémantická rovina

- slovní zásoba se rozvíjí;
- Pavel zná slova z mnoha oblastí, když však má ukázat, co které slovo znamená, občas chybuje;
- pasivní slovní zásoba převládá nad aktivní;

- poměrně často Pavel používá nevhodné až hrubé výrazy.

Morfologicko-syntaktická rovina

- přetrvává tvoření kratších vět;
- slovesa obvykle používá ve 3. osobě jednotného čísla nebo infinitivu, podstatná jména skloňuje s občasnými chybami;
- objevuje se používání přídavných jmen;
- velmi časté používání citoslovcí.

Pragmatická rovina

- Pavel komunikuje stále častěji;
- hojně komentuje své plnění úkolů;
- rozhovory s komunikačními partnery však spíše nevyhledává;
- oční kontakt neudrží;
- v rozhovoru používá slova mimo aktuální téma (často nepatřičná slova);
- na otázky odpovídá svižně, sám otázky spíše neklade.

Analýza dílčích schopností

Rozumové schopnosti

- s pomocí dokáže počítat do 5;
- zvládá zařazování obrázků pod nadřazené pojmy, ne však ze všech oblastí;
- nezvládá rozeznat ovoce a zeleninu;
- s drobnými potížemi se orientuje v denním rytmu;
- umí k sobě přiřadit mince stejné hodnoty;
- skládá puzzle, kostky, dle předlohy k sobě přiřadí různé geometrické tvary;
- s drobnými chybami se orientuje na ploše i v prostoru (nad, pod, na, za, před).

Sebeobsluha

- převlékání zvládá bez pomoci;

- sám si poskládá a uklidí oblečení;
- dokáže si připravit svačinu, obsluhuje topinkovač;
- sám si po sobě uklízí.

Jemná a hrubá motorika

- *Jemná motorika* – jemná motorika se dobře rozvíjí, zvládá manipulaci s drobnými předměty, dokáže vystřihnout kruh.
- *Hrubá motorika* – zvládá hod i kop z malé vzdálenosti na cíl, válí sudy, podlézá překážky.

Grafomotorika

- držení psací potřeby je téměř správné;
- zvládá dle naznačené linie tvar malého psacího písmena L;
- bez pomoci učitele dokáže dle předlohy: svislé i vodorovné čáry, obloučky, zuby, kruhy, trojúhelník spojením naznačených bodů;
- podle předlohy umí napsat velké tiskací písmeno A.

4.4.4. Videonahrávka školní rok 2009/2010

Video opět začínáme příchodem do školy, tedy v šatně, kde se má Pavel převléknout do školního oblečení. V tomto školním roce postupuje Pavel při oblékání podle postupu zobrazeného piktogramy na liště ze suchého zipu. Na rozdíl od loňského roku, letos již nepoužívá šipku, která by ukazovala na aktuální piktogram, ale už sám ví, co již udělal a který krok bude následovat. Při převlékání je Pavel samostatný, jen dvakrát zasáhne paní učitelka, a to když si chce Pavlík obléci obráceně tepláky a naopak about boty. Převlečené oblečení si Pavel poskládá a uklízí do poliček.

Další část videa dokumentuje průběh oběda ve školní jídelně. Na oběd si Pavel přináší komunikační deník a dle na stole připravených piktogramů si prostírá stůl. Nejprve hluboký talíř a lžici na polévku. Poté skládá větu z komunikačního deníku: „Terezo, prosím, já chci polévku.“. Větu odnáší paní učitelce a nahlas jí vyslovuje. Sám si přinese ke svému místu mísu s polévkou a nalévá si plný talíř. Po polévce si prostře na druhý chod. Z komunikačního

deníku skládá větu: „Terezo, prosím, já chci květák a kaši.“. Spojku „a“ mu při skládání věty musí připomenout paní učitelka, jinak by jí Pavel nepoužil. Pavel si přichystá druhý chod, kaši s květákovou plackou. Příbor drží ve správné ruce, zvládá jak nabírání kaše, tak i krájení placky. Po obědě si Pavel umí po sobě umýt, utřít i uklidit nádobí, potřebuje jen nepatrnou pomoc učitele.

Po obědě jde Pavel plnit samostatné úkoly. Jako první má přiřadit správné nápisy k piktogramům, které obsahují jak obrázek, tak i nápisy. Úkol splní bezchybně. Další úkol je přiřadit správné počty teček k sobě, také plní bezchybně (tečky jsou znázorněny jako na kostce od jedné do šesti). Zvládá také přiřazování správných obrysů k jednotlivým obrázkům, skládá složitější puzzle.

Při práci s paní učitelkou dostává jako první úkol přečíst za sebou seřazené piktogramy, kde se obrázky střídají s číslicí 1 a písmenem A. Kromě toho, že se Pavel snaží číslice a písmena přeskakovat (po upozornění paní učitelky je přečte správně), úkol zvládá. Na další stránce už přibývá i písmenko I, které Pavlovi dělá problémy, plete si jej s A, označuje jej jako jedničku. V dalším úkolu má přiřazovat kostičky k číslicím 1 až 5, Pavel je však nesoustředěný a zajímá se o spoustu podnětů okolo, nakonec úkol splní správně. S drobnými potížemi zvládá úkol i obráceně, tedy k počtu kostiček přiřadit číslice. Když má Pavel podávat paní učitelce kostky podle počtu napsaném na kartičce, má s plněním úkolu velké problémy. Následuje opět úkol, kdy má Pavel číst. Nyní jsou to již celé věty i s fotografiemi jeho spolužáků, část slov není znázorněná obrázkem, ale napsaná. Napsané je sloveso „má“ a spojky „i“ a „a“. Pavel má přečíst první větu: „Tomáš má kalhoty i ponožky“, sloveso „má“ však při čtení přeskakuje a „i“ čte jako „a“. Podobně chybuje i v dalších dvou větách. Při rozdělování obrázků do dvou skupin, na pečivo a nápoje, je Pavel úspěšnější. Jen s drobnými chybami úkol zvládá. Zvládá také skupiny, jako jsou hudební nástroje a hygienické potřeby.

V další úloze má Pavel složit z písmenek dle předlohy slova „cíl“ a „nový“. Písmena složí správně, ale přečíst je nezvládá. Mezi zadávanými úkoly se Pavel ošívá, houpe, říká, že už nemůže a že bude končit. Následující úkol, kdy má Pavel určovat, kde je více věcí na obrázku a kde méně, zvládá ze začátku bez problémů, u posledních třech příkladů už však chybuje. V dalším úkolu má Pavel rozdělit piktogramy oblečení na letní a zimní (obléknout postavičku na léto a druhou na zimu). S drobnou pomocí paní učitelky úkol zvládá. Když má Pavlík seřadit na obrázcích postup, jak se staví sněhulák, úkol plní bez zaváhání správně. Postup věšení prádla už je pro Pavla obtížnější a při plnění úkolu chybuje. Další úkol je

poznávání ročních období. Na obrázcích je znázorněné jaro, léto, podzim a zima. Paní učitelka ukazuje na obrázek zimy a Pavel správně odpovídá: „Zima“. Když má však určit jaro, říká: „Zima, teplo, jaro“. Problémy mu činní i určení podzimu: „Zima, teplo“. Nakonec podle pouštění draka a nápočedy paní učitelky odpovídá správně. Při určování léta odpovídá: „Zima, teplo“, opět musí pomoci paní učitelka.

Jemnou motoriku pozorujeme na úloze, kdy se Pavel učí zavazovat tkaničky. V této fázi zvládá Pavlík udělat obyčejný suk. Dále také Pavel zvládá pojmenovat pravou a levou ruku, s drobnou pomocí dokáže určit, zda kostka od něj leží napravo, nalevo či uprostřed. Při čtení příběhu, kdy paní učitelka předčítá a Pavlík má doplňovat slova vložená do textu na obrázku, si můžeme povšimnout, že skloňování podstatných jmen dělá Pavlovi potíže. Jen výjimečně použije podstatné jméno ve správném pádu.

Pavel už je značně unaven a přestává být soustředěný, ale na řadu přichází poslední úkol – práce s komunikačním deníkem. Paní učitelka před Pavla postaví jablko a ukazuje mu větu složenou z piktoqramů: „Pavle, co vidíš?“. Pavel odpovídá hned slovně: „Jabko“. Poté kroutí hlavou a pro sebe si říká: „Seš prd.“. Začíná skládat větu z piktoqramů za drobné pomoci paní učitelky. Piktoqramy nachystá správně, ale nemají správný slovosled. Při prvním pokusu o přečtení věty chybí v časování slovesa, „vidím“ zamění za „vidíš“. Nakonec Pavel čte větu: „Jitko, vidím červené jablko.“ Za splnění úkoly dostává Pavel nálepku náklad'áku a bonbón.

Blok věnující se grafomotorice začíná Pavel psaním do písanky, a to psaním „stříšky“ a „věčka“. Dále dle vyznačených záchytných bodů zvládá napsat písmeno „A“. Dokáže nakreslit kruh, vodorovnou, svislou, šikmou čáru, obloučky, křížek mu ještě dělá potíže. Podle předlohy nakreslí trojúhelník a čtverec. Zvládá obkreslit tvar malého psacího „l“. S pomocí vyznačených bodů dokáže napsat velká tiskací písmena svého jména, potřebuje však pomoc učitele. Přečíst jednotlivá písmena nezvládá.

V hodině tělocviku začíná Pavlík rozcvíčkou. Má si lehnout na záda chytout se za kolena a několikrát se zhoupnout. Úkol zvládá. Při kopech na bránu odbíhá k jinému náradí, které ho v tělocvičně zaujme. Když se na kop soustředí, trefí asi tři metry vzdálenou branku. Pavel má přejít lavičku v podřepu, úkol zvládá jen velice pomalu, chvílemi si kleká na kolena. Skok přes nízkou překážku snožmo nezvládá. Dokáže udělat kolem čtyř sedů-lehů s pomocí paní učitelky, která mu drží nohy.

Shrnutí analýzy videa školní rok 2009/2010

Analýza jednotlivých jazykových rovin

Foneticko-fonologická rovina

- *Prozodická stránky řeči* – řeč je velice tichá, na konci slov a vět Pavel zvyšuje výšku hlasu.
- *Výslovnost* – zvládá správně vyslovit všechny hlásky, když se na výslovnost soustředí, jinak chybují zejména v hláskách R a Ř.

Lexikálně-sémantická rovina

- slovní zásoba se rozvíjí, Pavel zná spoustu slov ze základních oblastí každodenního života;
- pasivní slovní zásoba převládá nad aktivní;
- začíná používat slovo „prosím“.

Morfologicko-syntaktická rovina

- přetrvává tvoření kratších vět;
- slovesa a podstatná jména se snaží používat ve správných tvarech, ne vždy se to však daří;
- začíná se s užíváním spojek „a“ a „i“, tvoří s nimi věty v komunikačním deníku, spontánně však nepoužívá;
- při tvoření vět v komunikačním deníku se objevují problémy se slovosledem.

Pragmatická rovina

- v porovnání s předešlým rokem se Pavlova chuť ke komunikaci příliš nezvýšila;
- komentuje práci, kterou je právě zaměstnán;
- otázky příliš netvoří;
- delší rozhovory neudrží;
- očnímu kontaktu se vyhýbá.

Analýza dílčích schopností

Rozumové schopnosti

- s pomocí umí napočítat do pěti, přiřadit k určitému množství kostek správnou číslici a naopak;
- zvládá třídění k nadřazeným pojmům;
- zvládá orientaci na stránce, čtení piktogramů v řadě;
- velkými obtížemi zvládá čtení číslic do 5 a písmene A a I;
- zvládá poskládat složitější puzzle;
- hraje pexeso max. do osmi karet;
- umí k sobě přiřadit stejné nápisy;
- sestaví větu z piktogramů z komunikačního deníku.

Sebeobsluha

- převlékání zvládá bez pomoci;
- sám si poskládá a uklidí oblečení;
- dokáže si prostřít stůl k obědu, nalít polévku, nachystat druhý chod;
- zvládá správné držení příboru i krájení;
- sám si po sobě uklízí včetně umytí nádobí.

Jemná a hrubá motorika

- *Jemná motorika* – zvládá manipulaci s drobnými předměty, dokáže udělat suk na tkaničce.
- *Hrubá motorika* – zvládá hod i kop na vzdálenost cca 3 metry, umí sedy lehy, nezvládá skok snožmo přes nízkou překážku, chůze ve dřepu po lavičce je velice pomalá a nejistá.

Grafomotorika

- držení psací potřeby je téměř správné;
- zvládá vodorovné, svislé, šikmé čáry;
- dokáže nakreslit podle předlohy kruh, trojúhelník, čtverec, křížek mu stále dělá potíže;

- s předlohou a vyznačenými body dokáže napsat velká tiskací písmena obsažená v svém křestním jméně.

4.4.5. Videonahrávka školní rok 2010/2011

Z předešlých let víme, že s převlékáním již Pavel nemá žádné problémy a zvládá vše sám bez pomoci. Proto se učitelé rozhodli, že není třeba Pavlovo počínání v šatně dokumentovat a na letošním videu záznam nenajdeme.

Oběd probíhá velmi podobně jako v předešlém roce. Pavel si sám prostře stůl, z komunikačního deníku skládá větu, kdy žádá o druhý chod. „Jitko, prosím, já chci brambory a maso.“, větu odchází říct paní učitelce, poté si oběd servíruje na talíř. Stejně, pokračuje i s omáčkou a začíná jíst. Po obědě si po sobě uklidí.

Hra u stolu probíhá tak, že Pavel skládá kostky, při práci si povídá sám pro sebe nesmyslné věty a vymyšlená slova. Při skládání velmi drobných puzzle má Pavel značné problémy, po 15 minutách skládání mu paní učitelka radí, ať použije kartu pomoc, Pavel však odmítá. Nakonec Pavel kartu pomoc používá a paní učitelka mu s doskládáním pomůže.

Učení u stolečku s paní učitelkou začíná úkolem, kdy má Pavel přiřadit správné nápisy k nápisu s piktogramem. Úkol zvládá bez problémů, předměty při řešení správně pojmenovává. Do dalšího úkolu se Pavlovi příliš nechce, má číst piktogramy střídající se s písmeny A, I a S. Od čtení neustále odbíhá, paní učitelka ho musí přemlouvat, aby úkol splnil. Pavel zvládá přečíst obrázky, ale u písmen velmi často chybuje. Další úkol je přiřazování začátečních písmen ke slovům na obrázku. Pavlík přiřazuje písmenka správně, ale většinou až na druhy nebo třetí pokus.

Dále má Pavel přiřadit správný počet obrázků k číslicím. Paní učitelka ukazuje na 1 a ptá se Pavla, co je to za číslo. Pavel odpovídá: „dva, tři, jedna“. Dvojku poznává hned. S pomocí paní učitelky přiřazuje správně počty obrázků i k dalším číslům 3 a 4. Pavel má plnit další úkol, do kterého se mu opět příliš nechce. Určuje, co patří do jakého ročního období. Obrázky dokáže správně rozřadit. Mezi úkoly Pavel zase protestuje, kroutí hlavou a říká: „Ne, ne, ne, já chci pryč.“ pak nesmyslné věty jako: „Já jsem vysavač“ nebo „Ty vyhod do koša.“.

V další úloze má Pavel před sebou položené karty s napsanými číslicemi 1, 2, 3, paní

učitelka ho vyzve, ať jí podá číslo 1. Pavlík kroutí hlavou a říká: „Ne, ne, ne to ne.“. Nakonec číslo 1 správně podává, správně postupuje i s ostatními číslicemi. Při plnění úkolu si však neustále mluví pro sebe, tluč se do hlavy. Podávat má také písmenka, a to A, I a S. Podávání písmenek zvládá s drobnými chybami, které však po upozornění hned opraví. Problémy nastávají, když má písmenko, na které paní učitelka ukazuje sám pojmenovat. Jediné, které pojmenuje na poprvé správně je I. Písmeno S si dokonce plete s číslicemi. V úkolu, kdy má Pavel přiřazovat číslice k počtu kostek, nevidíme velké postupy, Pavel v úkolu stále chybuje.

Následuje úkol na procvičení zrakové diferenciaci. Pavlík určuje, které dva obrázky v řadě jsou stejné. Úkol plní bezchybně. Zadání dalšího úkolu zní, aby Pavel dle předlohy poskládal z písmenek své jméno. Pavel za sebou skládá písmenka víceméně správně, ale nedokáže je správně pojmenovat. Poskládá slovo „Pavel“, přečte jej a na otázku: „Kdo je Pavel?“, správně odpovídá: „Já“. Na konci bloku učení se paní učitelka ještě vrací k úkolu, který dělal Pavlovi na začátku velké potíže a nesoustředil se na něj, tedy čtení piktogramů a písmen. Pavel však v úloze chybuje skoro stejně jako na začátku bloku a své nezdary komentuje vulgárními slovy.

Videozáznam z tohoto roku nám dává možnost posoudit Pavlův rozvoj jemné motoriky, který je zaznamenán během výtvarné činnosti. Stříhání podle předkreslené čáry zvládá Pavel s pomocí paní učitelky. Bez její asistence nezvládá udržet předkreslenou linii. Pavlík zvládá nalepit paprsky sluníčku a houbičkou a vodovými barvami namalovat duhu.

V bloku věnujícímu se psaní Pavlík procvičuje, co již umí z předešlých let. Jen tvary, které kreslí, jsou již menší a k jejich napsání už nepotřebuje předznačené body. Bez pomoci učitele již zvládá napsat velká tiskací písmena A, I a O a číslice 1, 2 a 3. Dokáže také podle předlohy přepsat své křestní jméno a učí se i první tři písmena ze svého příjmení. Podle předlohy také píše slova „MÁ“ nebo „NE“. Některá písmena zvládá napsat i bez předlohy, je to písmeno I a někdy se podaří i A. Dále má Pavel za úkol zakroužkovat mezi ostatními slovy slovo „MÍČ“, které má zároveň předepsané na horním okraji stránky. Úlohu zvládá bez problémů, stejně jako hledání jiného tvaru v řadě.

Pavlova hodina tělesné výchovy tentokrát probíhá ve dvojici se spolužákem Honzíkem. Kluci mají za úkol překonat překážkovou dráhu. Pavel s drobnými problémy zvládá přejít po obrácené lavičce, dokáže si ve dvojici s kamarádem kopat míčem, ale nemíří příliš přesně. Dokáže střídat skok snožmo a roznožmo. Pomalou chůzí zvládá slalom mezi kužely i podlézání překážek. Velice opatrně vyleze po nakloněné lavičce nahoru i dolů.

Snožmo dokáže vyskočit na nízkou plochu. Hokejkou dá asi z metru gól do brány. Při hodu na asi jeden metr vzdálený a metr vysoký basketbalový koš se mu nedaří.

Shrnutí analýzy videa školní rok 2010/2011

Analýza jednotlivých jazykových rovin

Foneticko-fonologická rovina

- *Prozodická stránky řeči* – Pavel mluví většinou velice potichu, někdy naopak až příliš hlasitě, střídá také vysoké a hluboké tóny hlasu.
- *Výslovnost* – nezaznamenáváme žádné pokroky, Pavel dokáže hlásky vyslovovat správně, když se na výslovnost soustředí, největší problémy stále přetrvávají u hlásek R a Ř.

Lexikálně-sémantická rovina

- slovní zásoba se rozvíjí již daleko pomaleji než v předešlých letech;
- pasivní slovní zásoba převládá nad aktivní;
- došlo k automatickému používání slova prosím, ovšem jen v případě komunikace prostřednictvím komunikačního deníku;
- když se Pavlovi nedaří, používá vulgární výrazy.

Morfologicko-syntaktická rovina

- přetrvává tvoření kratších vět;
- nejčastěji používá podstatná jména, slovesa a ukazovací zájmena;
- slovesa i podstatná jména se snaží používat ve správném tvaru, ne vždy se to však daří;
- k podstatným jménům přiřazuje jména přídavná;
- slovesa nejčastěji používá v přítomném čase.

Pragmatická rovina

- rozhovor s vrstevníky ani s učiteli nevyhledává;

- odpovídá krátkými větami, sám otázky příliš neklade;
- často odbíhá od tématu;
- do rozhovoru vkládá nesmyslné věty;
- při rozhovoru neudrží oční kontakt.

Analýza dílčích schopností

Rozumové schopnosti

- skládá drobnější puzzle i kostky;
- s pomocí učitele počítá do 5, počítání mu však stále dělá největší potíže;
- s pomocí učitele zvládá přečíst písmena A, I a S;
- zvládá orientaci na stránce, na řádku;
- čte piktogramy v řadě za sebou;
- dokáže přiřadit nápis k nápisu na piktogramu;
- zvládá určit rozdílný tvar v řadě;
- z písmenek dokáže dle předlohy složit své jméno;
- k obrázkům na piktogramech dokáže s drobnými obtížemi přiřadit jejich začáteční písmeno;
- dokáže určit jednotlivá roční období a přiřadit k nim typické obrázky;
- z obrázků zvládá poskládat děj krátkého příběhu.

Sebeobsluha

- převlékání zvládá bez pomoci;
- dokáže si prostříhat k obědu, nachystat druhý chod i nalít polévku;
- umí si uvařit čaj a v topinkovači opéct topinku;
- zvládá umývání i utírání nádobí;
- na kráječi si nakrájí rohlík.

Jemná a hrubá motorika

- *Jemná motorika* – stříhání dle předkreslené linie zvládá s pomocí, zvládá práci s lepidlem a vodovými barvami.

- *Hrubá motorika* – zvládá chůzi po obrácené lavičce, podlézá překážky, zvládá skok snožmo i roznožmo, dokáže vystoupat po nakloněné ploše, hod do basketbalového koše nezvládá, dokáže správně pracovat s hokejkou.

Grafomotorika

- držení psací potřeby je téměř správné;
- kreslí drobnější tvary bez vyznačených bodů pro snadnější napsání;
- dle předlohy dokáže napsat číslice 1, 2, 3;
- dle předlohy dokáže velkými tiskacími písmeny napsat své křestní jméno;
- učí se první tři písmena ze svého příjmení;
- dle předlohy zvládá napsat krátká slova.

4.4.6. Videonahrávka školní rok 2011/2012

Z tohoto školního roku máme k dispozici pouze videozáznam školní besídky, kdy děti navštívil Mikuláš, čert a anděl. Když tato trojice přichází do třídy, sedí Pavel na zemi, kývá se zepředu dozadu a čeká, co se bude dít. Mikuláš se Pavla ptá, jestli byl hodný. Pavel neodpovídá, jen mávne rukou. Celá třída hromadně zpívá pro Mikuláše píseň „Prší, prší“, Pavel nezpívá, ukazuje směrem k trojici a říká: „Anděl, anděl“. Na konci písničky netleská jako všichni ostatní, odměnu v podobě sladkosti si bere až po vyzvání. Poté se postaví do rohu místnosti k paní učitelkám a přešlapuje z nohy na nohu. Společně s ostatními mává Mikulášovi na rozloučenou.

Díky Pavlovým rodičům máme ze školního roku 2011/2012 k dispozici i individuální vzdělávací plán a záznam z psychologického vyšetření.

Individuální vzdělávací plán na školní rok 2011/2012

Pavlovův individuální vzdělávací plán je vypracován na základě Školního vzdělávacího programu Cesta Díl I. (zpracovaný podle RVP ZŠS Díl I.). Pro účely diplomové práce se v něm zaměříme na oblasti věnované rozvoji komunikační schopnosti.

Komunikativní kompetence: v tomto školním roce se bude v rámci komunikace zaměřovat především na společenské zásady v komunikaci. Pavel často nerespektuje otázky učitelů, odpovídá na ně se zpožděním nebo vůbec. Bude tedy vyžadována aspoň jednoduchá verbální odpověď. V rámci vizualizované komunikace bude rozšířen slovosled o další spojku A. Návčik bude probíhat přímo v praktické situaci, tedy při stravování. Aktivní vizualizovaná slovní zásoba bude rozšířena především o slovesa, která bude Pavel uplatňovat v odpovědích na otázky typu: „Co dělá?“ při popisu obrázků. Dále se bude zařazovat odpověď ANO/NE do odpovědi celou větou („Je to nůž?“, „Ne, je to hrnek.“). V rámci společenských frází se bude nadále vyžadovat srozumitelné zdravení pedagogů a trénovat verbální vyjádření frází „Děkuji“, „Prosím“, „S dovolením“ a „Promiň“ a jejich používání ve správném kontextu. Celkově se bude usilovat o vedení jednoduchého rozhovoru s udržením Pavlovy pozornosti.

Český jazyk, Řečová výchova, Komunikační a sociální dovednosti

V tomto školním roce se bude usilovat o rozšíření čtenářských dovedností. Procvičovat se bude čtení písmen, číslic, slabik a jednoduchých slov, která jsou v návčiku. V rámci globálního čtení se bude pokračovat v přiřazování nápisů k obrázkům s nápisem. Dále by se měl žák v rámci globálního čtení naučit přečíst svou adresu bydliště. Pokračovat se bude v obrázkovém čtení s pedagogem, v poslechu jednoduchých příběhů a jeho převyprávění (hlavní postava, její činnost, místo děje). Bude se také vyžadovat vyprávění příběhů podle obrázků a doplňování obrázků do textu dle smyslu. Pro zlepšení žákovy orientace v sociálních situacích se bude nacvičovat poznávání výrobků dle obalu (sociální čtení). Dále pak čtení obecně známých piktogramů jako jsou označení WC, určení směru dle šipky atd.

V rámci verbální komunikace se bude zaměřovat na trénink srozumitelného verbálního vyjadřování a návčik společenských frází ve vhodném kontextu. Vhodné chování a vyjadřování se bude procvičovat též ve společenských situacích jako je jízda MHD, nákup v obchodě nebo návštěva divadla. Žák by měl také zvládnout převyprávět zážitky ze školních akcí dle pořízených fotografií, srozumitelně odpovídat na otázky a zdravit pedagogy. Pro rozšiřování slovní zásoby bude zařazeno povídání si o činnostech, obrázcích a výtvorech.

Komunikaci s vizuální podporou se bude rozšiřovat o další slovesa prostřednictvím popisu obrázků. Dále se bude zařazovat spojku „a“ v jednotlivých žádostech. Rozvíjet se bude porozumění pokynům a otázkám s vizualizací. Bude se podporovat žádost o pomoc v nových situacích.

U grafomotoriky se bude zaměřovat na porozumění pokynům spojených se psaním, správný úchop tužky a správnou manipulaci se sešitem. Dále se bude pokračovat v procvičování psaní dosud naučených hůlkových písmen a číslic samostatně či s minimální vizuální podporou. Zařazuje se psaní nových hůlkových písmen – C, H, J, Z. Postupně se bude zmenšovat liniatura. Dle vzoru se trénuje psaní adresy bydliště. Dále se procvičuje psaní slov a sousloví dle vzoru a s vizuální podporou obrázkem např. psaní nákupního seznamu. Trénuje se také diktát známých písmen s a bez vizuální podpory. Žák by měl zvládat kroužkování a podtrhávání slov z výběru dle zadání a být schopen samostatné imitace trojúhelníku a čtverce. Nacvičovat se bude i obdélník a ovál. Do výuky se bude nadále zařazovat psaní na PC.

Zpráva z psychologického vyšetření

Popis současného chování (triáda); věk 14 let:

Sociální chování: ve třídě je chlapec dobře zadaptován, některé své spolužáky rád kontaktuje; zapojuje se s nimi do jednoduchých her a aktivit; pedagogy respektuje, uposlechne jednoduché pokyny; za podpory motivace a struktury je schopen krátkodobé samostatné práce. V sociálních kontaktech typ aktivní zvláštní – neudrží se přirozený odstup, nerespektuje osobní prostor druhého, dává obličej blízko k obličeji; rád dává pusinky apod. Při pobyt venku nebo při vycházkách jsou i nadále patrné výrazné potíže s adaptací, potřebuje podporu dospělých, je nervózní, nesvůj. Sociální kontakt není zcela reciproční, chybí funkční sociální vzájemnost ve vztazích. Hůře snáší změny, vyhovuje mu, pokud ví, co bude následovat.

Komunikace: **neverbální** - oční kontakt navazuje; ne vždy plně s komunikačním významem; místy až nepřiměřeně naléhavě; mimika je méně pestrá; jednoduchá gesta využívá komunikačně. **Verbální** – verbálně komunikuje méně, ne vždy funkčně; ale výborně umí využívat podpůrné komunikační metodiky VOKS; má pestrý komunikační deník; používá také větný proužek, doprovází i verbálně, ukazuje si při tom prstem na jednotlivé obrázky. Pavel dobře rozumí známým pokynům. Dobře se orientuje ve svém denním režimu, kde má malé piktogramy s dominantním nápisem na celý den; zapojuje se i do chystání režimu.

Volný čas a hra: rád se zapojuje do společných aktivit s jedním spolužákem, kterého si oblíbil, rád imituje, to, co dělá; společně si také např. prohlíží časopisy. Baví ho prohlížet si encyklopedie. V nestrukturovaném volném čase se aktuálně objevují stereotypie, zejména pohybové – např. pokyvování hlavou; odpočívá také na rehabilitačním polštáři. Dříve v oblíbě také různé strukturované hry, ty teď už aktivně nevyhledává. S podporou pedagogů se zapojuje také do společenských her s ostatními dětmi ve třídě – se zjednodušenými pravidly a vizualizovaným pořadím.

Motorika:

Hrubá motorika – chůze samostatná; v rámci tělesné výchovy zvládá základní tělovýchovné dovednosti; vyskytují se motorické stereotypie, zejména hlavy, ale místy i celého těla.

Jemná motorika – manipulaci s drobnými předměty zvládá, přetrvává mírná dyspraxie.

Grafomotorika – levá laterality ruky; úchop psacího náčiní ne zcela správně upevněný; umí nakreslit kruhy, čáry; spojuje body. Kresby postavy vývojově nevyzrálá.

Sebeobsluha:

s podporou metodiky Strukturovaného učení zvládá samostatně oblékání, stolování i čistotu.

Kognitivní schopnosti:

aktuální intelektový výkon odpovídá pásmu středně těžkého mentálního postižení. V rámci individuální výuky se ve škole zaměřují na činnosti využitelné v praxi, a také na samostatnost při sebeobsluze. V rámci samostatné práce Pavel tvoří analogie – spojuje k sobě obrázky (př. ruce – rukavice atd.) – vybírá při tom z většího souboru. Dále přiřazuje nápisy k obrázkům: skládá jednoduchá slova z velkých tiskacích písmen; chápe předmatematické pojmy více/méně; malý/velký; čte jednotlivá čísla, některá písmena a piktogramy s nápisy. Učí se přiřazovat k jednotlivým číslům správný počet kostek.

Rozhovor s Pavlovými rodiči (červen 2012)

Rozhovor s Pavlovými rodiči se uskutečnil u nich doma v příjemné atmosféře a přátelském duchu. Nejprve jsme si povídali o zážitcích a drobnostech všedního dne. Když došlo k navození správné atmosféry a dostatečnému „namotivování“ k rozhovoru, volně jsme přešli na téma týkající se diplomové práce.

Jednou ze stěžejních otázek bylo, jak rodiče hodnotí Pavlovy pokroky jak v komunikaci, tak v sociálním chování v průběhu jeho docházky do základní školy pro žáky s poruchami autistického spektra.

Rodiče se shodují, že během Pavlovy školní docházky došlo k výrazným pokrokům. Když Pavel navštěvoval speciální mateřskou školu, téměř nekomunikoval, stranil se okolí a bylo na něm znát, že je velice nejistý. S nástupem do základní školy, a zavedením metody strukturovaného učení a komunikace s vizuální podporou, se začaly objevovat drobné pokroky. Pavlovi velice vyhovuje piktogrami znázorněný denní režim. Pavel je mnohem klidnější, když ví, která činnost bude kdy následovat a co ho v průběhu dne ještě čeká. Osvědčil se také odměnový systém, který Pavla motivuje k práci. Dříve to byly bonbóny, teď je pro něj největší odměnou nálepka dinosaura nebo nějakého auta. Sami rodiče se však používání piktogramů v domácím prostředí brání. Chtějí jakýmsi způsobem oddělit a rozlišit Pavlův čas trávený ve škole a v domácím prostředí. Uznávají však, že jejich používání ve škole značně rozvinulo Pavlovu slovní zásobu i chuť ke komunikaci.

V současné době tedy Pavel doma komunikuje pouze verbálně. Komunikaci používá zejména, chce-li dosáhnout nějakých cílů, ať už je to odpolední svačina či podání nějaké hračky. Pavlova matka také uvádí, že velice rád pomáhá v kuchyni, jak s vařením, tak domácími pracemi. Celý průběh práce pak komentuje pojmenováváním předmětů a potravin. Dalším z Pavlových koníčků je láska ke zvířatům. Jeden čas chodili rodiče s Pavlem na hipoterapii. Pavla jízda na koni velice bavila a uklidňovala, kvůli vysokým finančním nákladům však musel s ježděním přestat.

Celá rodina preferuje spíše poklidný styl trávení volného času. Navštěvují se pouze s rodinou a pár přáteli, kteří mají také děti s poruchami autistického spektra. Pavlovi nejvíce vyhovuje schovat se do svého pokojíčku pustit si televizi nebo rádio a prohlížet si obrázkové knížky nebo encyklopedie.

Jednou z posledních otázek, kterou jsem Pavlovým rodičům položila, bylo, jak vidí jejich situaci v budoucnosti. V současné době jsou Pavlovi rodiče v podstatě spokojeni. Vědí, že má Pavel ve škole dostatečnou péči a kvalitní učitele, kteří se starají o jeho maximální rozvoj. Rodiče však vidí velký problém v době, kdy Pavel dosáhne takového věku, kdy již nebude moci základní školu navštěvovat. Zatím rodiče uvažují o praktické škole a Pavlově pozdějším uplatnění například v nějaké z chráněných dílen.

Vlastní pozorování a zhodnocení aktuálního stavu žáka (červen 2012)

Vlastní pozorování proběhlo v Pavlově přirozeném domácím prostředí. Byla jsem pozvána do jeho pokojíčku, kde byla zapnutá televize a zároveň hrálo rádio. Pavlovi rodiče mi vysvětlili, že má rád, když je kolem něj ruch. Rád poslouchá rockovou hudbu a miluje hračky vydávající zvuky.

Nejprve Pavel nechtěl vůbec komunikovat, na pozdrav neodpověděl a odvracel pohled. Poté si vzal dětskou hračku automatické pračky a začal „prát prádlo“. Hračka vydávala hrčivý zvuk a Pavel si cosi povídal pro sebe. První známky, že by Pavel mohl se mnou, jako cizí osobou, komunikovat nastal, až když si vzal knížku o svých oblíbených autíčkách. Na otázku co to má, dokázal odpovědět: „Blesk, Blesk.“. Při tom ukazoval na červené autíčko, hlavního hrdinu příběhu. Na další otázky, co auta na obrázku dělají, již nereagoval, stále opakoval další jméno jednoho z hrdinů: „Burák, Burák“. Během rozhovoru se Pavel neustále kýval zepředu dozadu a občas potřásl hlavou nebo si hlasitě říhl. Obracel stránky knížky a mezitím pronášel různé, do kontextu nezapadající, věty týkající se jeho nevlastního otce typu: „Tlust’och Dominik“, „Domča půjde na pívíčko“. Když jej rodiče napomenuli, párkrát použil i vulgárních výrazů.

Z tohoto setkání a rozhovoru s Pavlovými rodiči by se dalo odvodit, že jeho komunikační schopnosti se dále vyvíjí. Celkové shrnutí aktuálního ho stavu dle jazykových rovin:

Foneticko-fonologická rovina

- *Prozodická stránka řeči* – hlas s občasnými výkyvy co se týká jeho výšky i hlasitosti.
- *Výslovnost* - vyslovuje téměř všechny hlásky správně s občasnými chybami ve výslovnosti hlásky R a hlásky Ř.

Lexikálně-sémantická rovina

- Pavlova slovní zásoba se stále rozšiřuje avšak již pomalejším tempem;
- zvládá pojmenovat věci denní potřeby i popsat předměty na obrázcích;
- objevuje se používání vulgárních výrazů.

Morfologicko-syntaktická rovina

- stále používá kratší věty – jedno až tři slova;
- zlepšení v používání správných tvarů podstatných jmen a sloves, pouze s občasnými chybami.

Pragmatická rovina

- komunikaci stále příliš nevyhledává;
- s cizími lidmi komunikuje jen velmi málo;
- nenavazuje oční kontakt;
- do rozhovoru zařazuje nevhodné výrazy;
- užívá věty nezapadající do kontextu rozhovoru.

4.5. Závěry šetření a návrhy pro praxi

Cílem práce bylo analyzovat komunikační schopnost žák s poruchou autistického spektra. V rámci výzkumného šetření proběhl rozbor videonahrávek pořízených na základní škole, kterou chlapec navštěvuje. Nahrávky byly pořízeny v letech 2006 až 2012.

Díličí cíle, které byly stanoveny pro výzkumné šetření, byly splněny:

- ***Analýza jednotlivých jazykových rovin***

Vývoj komunikačních dovedností a rozvoj jednotlivých jazykových rovin byl pozorován v průběhu šesti let Pavlovy docházky do ZŠ pro žáky s poruchami autistického spektra až do současnosti. V jednotlivých jazykových rovinách mohli být pozorovány větší či menší pokroky.

Foneticko-fonologická rovina: od roku 2006 bylo zaznamenáno jisté zlepšení v Pavlově výslovnosti. Na začátku školní docházky nebylo Pavlovi téměř rozumět, co říká. Byla výrazně narušena výslovnost zejména sykavek a hlásek R a Ř. Největší zlepšení bylo pozorováno ve školním roce 2008/2009, kdy se Pavlovi začíná dařit vyslovovat všechny hlásky správně, pokud se na výslovnost soustředí. Je-li nesoustředěný, chybí zejména ve výslovnosti R a Ř. Rotacismus a rotacismus bohemicus přetrvává dodnes. Co se týká prozodické stránky řeči, nebyl zaznamenán téměř žádný vývoj. Od začátku pozorování až do současnosti přetrvávají výkyvy jak ve výšce hlasu, tak v jeho hlasitosti.

Lexikálně-sémantická rovina: v Pavlově slovní zásobě byl zaznamenán největší rozvoj v prvních letech školní docházky, nyní se její vývoj již zpomaluje. Pavel zná slova z běžných denních činností, poznává všechny barvy, roční období, části dne, dokáže pojmenovat různá zvířata, druhy ovoce a zeleniny, atd. Ve školním roce 2009/2010 začíná používat slovo „prosím“ avšak pouze v komunikaci prostřednictvím komunikačního deníku, k automatizaci v běžné řeči nedošlo dodnes. Od školního roku 2008/2009 se v Pavlově vyjadřování objevují vulgární výrazy. Nepatřičná slova používá zejména, když se mu něco nedaří, ale i bez jakéhokoli komunikačního záměru dodnes.

Morfologicko-syntaktická rovina: od začátku Pavlovy školní docházky byl zaznamenán jistý pokrok. Pavel již zvládá (jen s občasnými chybami) používání slov v patřičných tvarech. Ví, co znamená zájmeno „já“. Echolálie se objevuje jen zřídka. Nejčastěji Pavel používá podstatná jména, slovesa a ukazovací zájmena. Tvoří kratší věty obsahující kolem tří slov.

Pragmatická rovina: začátek Pavlovy školní docházky byl provázen jistou nechutí k verbální komunikaci, na otázky odpovídal velmi neochotně, s velkým časovým zpožděním a obvykle jednoslovně. V průběhu let se Pavel naučil na otázky odpovídat rychleji a celou, i když velmi strohou, větou. S cizími osobami však komunikovat příliš nechce. Sám komunikaci nevyhledává, pouze za účelem dosažení vlastního cíle. Oční kontakt neudrží.

Ze závěrečného rozboru jednotlivých jazykových rovin vyplývá, že za posledních šest let došlo k výraznému zlepšení ve všech uvedených rovinách. Na rozvoji komunikační schopnosti má velký podíl užívání metody strukturovaného učení a komunikace s vizuální podporou. V následujících letech by měly být tyto metody dále využívány.

Pavel by měl dále trénovat správnou **výslovnost** a zaměřit se na celkové zlepšení srozumitelnosti jednotlivých sdělení. Mělo by docházet k rozvíjení **slovní zásoby** pomocí popisu obrázků, povídání si o každodenních činnostech, určování protikladů, řazení obrázků a věcí k nadřazeným pojmům apod. Chlapec by se měl snažit začít používat **rozvinutější věty** obohacené o přídavná jména a spojky, které budou zároveň zařazeny do komunikačního deníku. Na otázky by měl odpovídat celou větou. Dále je nutné podporovat **mluvní apetit**. Klást otázky týkající se chlapcových zájmů a oblíbených činností.

- ***Analýza sociálních dovedností***

Z videonahrávek i přímého pozorování vyplývá, že v oblasti sociálních dovedností bychom mohli Pavla určit jako typ aktivní zvláštní. U Pavla se neprojevují všechny vzorce chování charakteristické pro tento sociální typ, ale díky určitým rysům bychom mohli chlapce do této skupiny zařadit. Pavel během školní docházky navázal dobré vztahy se svými spolužáky. Některé své „oblíbence“ rád kontaktuje, hraje s nimi jednoduché sociální hry, oslovuje je jménem, hladí a rád rozdává pusinky. Jeho sociální vztahy jsou však převážně jednostranné a chybí jim funkční sociální vzájemnost. Při komunikaci se známými osobami Pavel nerespektuje jejich osobní prostor, komunikuje v těsné blízkosti, dává hlavu k hlavě. Oční kontakt navazuje až po výzvě. V neznámém prostředí a v neznámých situacích se Pavel necítí dobře a je velice nejistý. Kontakt s cizími osobami nevyhledává. V různých společenských situacích Pavel používá nepřiměřené výrazy a opakuje věty mimo kontext.

V budoucnu by se měly dále podporovat Pavlovy kladné **vztahy se spolužáky** a podněcovat chlapce ke kolektivním hrám. Dále se pak procvičuje **adekvátní chování** v různých společenských situacích, které by bylo dobré trénovat přímo v praxi při nakupování, cestování MHD nebo jiných společenských aktivitách. Účastí na různých společenských akcích a mimoškolních aktivitách by se mělo pokusit zmírnit Pavlův strach z neznámých míst a situací.

- ***Analýza dílčích schopností žáka***

Při pozorování dílčích schopností jsme se zaměřili zejména na oblast rozumových schopností, sebeosluhu, vývoj jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky.

Rozumové schopnosti: oblast rozumových schopností se během šesti let pozorování vyvíjela snad nejvíce. V prvních letech školní docházky zvládal Pavel pouze základní úkoly, jako bylo přiřazení stejných obrázků nebo předmětu k sobě, pojmenování jednoduchých piktoqramů apod. Největší pokroky ve vývoji rozumových schopností jsme zaznamenali v druhém roce pozorování, tedy ve školním roce 2007/2008. V dalších letech se již vývoj zpomaluje. V současné době Pavel zvládá počítání s nápomocí do pěti, chápe předmatematické pojmy jako *více X méně*, dokáže přiřazovat obrázky k nadřazeným pojmům, přiřadí nápis k obrázku s nápisem. Podle obrázků poznává roční období, určuje rozdíly typu *malý X velký*. Pavel dokáže přečíst (s občasnými chybami) několik vybraných hůlkových písmen a číslic. Metodou globálního čtení přečte své jméno a adresu bydliště. Dle předlohy napíše své jméno a příjmení.

Sebeobsluha: velké pokroky jsme zaznamenali také v oblasti sebeobsluhy. Zejména díky metodě strukturovaného učení se Pavel naučil sám převlékat, poskládat si a uklidit oblečení. Zvládá také prostřít si stůl, naservírovat jídlo a pití a následně si po sobě uklidit. Ovládá základní domácí práce jako je mytí a utírání nádobí, zametání, úklid po stolování. Pavel se také naučil připravovat méně náročná jídla jako je například topinka nebo puding, obsluhuje menší kuchyňské spotřebiče – topinkovač, varná konvice, mikrovlnná trouba apod.

Jemná a hrubá motorika: v průběhu výzkumného šetření se Pavel zdokonalil v zacházení s drobnými předměty, zvládá stříhání. Co se týká hrubé motoriky, od začátku pozorování zvládá Pavel stále složitější tělovýchovné úkony.

Grafomotorika: Pavlova grafomotorika se zdokonalila natolik, že od původního vedení ruky učitelem i při psaní obyčejné čáry, se propracoval až k samostatnému psaní vybraných písmen a překreslování tvarů jako je kruh, čtverec, trojúhelník apod. Úchop psací potřeby však stále není zcela upevněn.

Doporučení pro další praxi je, aby chlapec dále pokračoval dle metody strukturovaného učení. V oblasti **rozumových schopností** by se mělo zaměřit na rozvoj matematického myšlení a zdokonalování počítání do pěti. Dále by měl Pavel zdokonalovat své čtenářské dovednosti, měl by zvládat čtení dalších vybraných hůlkových písmen a číslic v oboru do pěti. Poznávání hůlkových písmen je možné procvičovat přiřazováním počátečních písmen předmětů na obrázku s nápisem apod. Pavlova

samostatnost a **sebeobsluha** by se měla rozvíjet zejména v oblasti domácích prací a vaření. Pavel by se měl učit ovládat další domácí spotřebiče a připravovat jednoduché pokrmy. **Jemná motorika** by se měla procvičovat pomocí různých stavebnic a skládaček se stále drobnějšími komponenty. V oblasti **hrubé motoriky** by se měl Pavel zaměřit na zdokonalení provádění jednotlivých cviků. V **grafomotorice** by se mělo usilovat o upevnění správného držení psací potřeby. Mělo by se také snažit o zdokonalení psaní jednotlivých tvarů a zmenšování liniatury. Dále se procvičuje psaní vybraných hůlkových písmen podle vizuální předlohy i bez ní. Stejně tak se upevňuje psaní číslic.

Z celkového shrnutí a závěrů výzkumného šetření vyplývá, že u Pavla došlo k zlepšení ve všech pozorovaných oblastech. Byly zaznamenány velké pokroky v oblasti komunikační schopnosti. Pavel dokáže tvořit krátké věty a ovládá komunikaci prostřednictvím komunikačního deníku. Jeho slovní zásoba se neustále vyvíjí a dochází i ke zlepšení v oblasti artikulace. Velké pokroky byly zaznamenány i v oblasti rozumových schopností žáka. Pavel se také zdokonalil v oblasti sebeobsluhy a v budoucnu by se jeho samostatnost mohla stále prohlubovat a rozšiřovat o další úkony. Celkově metoda strukturovaného učení a komunikace s vizuální podporou žákovi vyhovuje a díky jejímu používání by se dalo dosáhnout dalších pokroků v oblasti komunikace, sociální interakce, kognitivních schopností i sebeobsluhy.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na analýzu komunikační schopnosti žáka s autismem navštěvujícího základní školu pro žáky s poruchami autistického spektra.

První část práce je zaměřena na teoretickou stránku této problematiky. Jsou zde vymezeny základní pojmy týkající se autismu, včetně jeho historie i triády postižení. Další kapitola teoretické části práce se zabývá vývojem řeči, funkcí komunikace a obtížemi doprovázející verbální i neverbální oblast komunikace osob s poruchami autistického spektra. Poslední kapitola teoretické části práce seznamuje s vymezením pojmů alternativní a augmentativní komunikace jejich možnými formami a užíváním.

Empirickou část práce tvoří samostatný výzkum, kdy bylo hlavním cílem analyzovat komunikační schopnost žáka s autismem. Vymezeny byly metody a techniky, které byly při průběhu výzkumného šetření využity. Dále je uvedena charakteristika výzkumného vzorku i zařízení, ve kterém byl výzkum proveden. Stěžejní částí výzkumu byla analýza videonahrávek pořízených v průběhu chlapcovy docházky do základní školy pro žáky s poruchami autistického spektra. Výzkumné šetření bylo zaměřeno zejména na analýzu jednotlivých jazykových rovin, analýzu sociálních dovedností a dílčích schopností žáka. Každý rok byly zaznamenávány pokroky v jednotlivých sledovaných oblastech. V závěru šetření došlo k celkovému shrnutí dosažených schopností žáka v oblasti komunikace, sociálních dovedností a dílčích schopností. Ze závěru šetření vyplývá, že ve všech sledovaných oblastech došlo k výraznému zlepšení. Metody dle jakých byl sledovaný chlapec do současné doby vzděláván, jsou vyhovující a mělo by se pokračovat v jejich užívání. Z výše uvedeného lze konstatovat, že cíl diplomové práce, tedy analýza komunikační schopnosti žáka s autismem, byl splněn.

SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývá analýzou komunikační schopnosti žáka s autismem. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První čtyři kapitoly tvoří teoretickou část práce, čtvrtá kapitola je věnována výzkumnému šetření.

Teoretická část práce seznamuje se základními pojmy problematiky poruch autistického spektra. Dále popisuje specifika v komunikaci jedinců s autismem, jejich vývoj řeči a funkci komunikace. Poslední kapitola teoretické části se zabývá popisem a možnostmi alternativní a augmentativní komunikace.

Výzkumná část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu. Hlavním cílem diplomové práce byla analýza komunikační schopnosti žáka s autismem na základě rozboru videonahrávek pořízených po dobu chlapcovy docházky do základní školy pro žáky s poruchami autistického spektra. V závěru práce jsou shrnuty zaznamenané pokroky v jednotlivých sledovaných oblastech a doporučení pro další pedagogickou praxi.

SUMMARY

The thesis deals with the analysis of the communication skill of student with autism. The work is divided into four chapters. The first four chapters constitute the theoretical part, the fourth chapter is devoted to research.

The theoretical part of the paper introduces the basic concepts of the issue of autism spectrum disorders. It also describes the specifics of communication in individuals with autism, their speech development and function of communication. The last chapter of this part deals with the description and the possibilities of alternative and augmentative communication.

The research is devoted to qualitative research. The main aim of this thesis was to analyze the communication skills of a student with autism based on the analysis of video recorded during the boy's attendance at primary school for pupils with autistic spectrum disorders. The conclusion summarizes the progress recorded in the different fields studied and recommendations for teaching practice.

LITERATURA

BAZALOVÁ, B.: *Poruchy autistického spektra*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

DVOŘÁK, J.: *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. 3. dopl. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

GILLBERG, CH.; PEETERS, T.: *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-7178-201-7.

HOWLIN, P.: *Autismus u dospívajících a dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V.: *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

JANOVCOVÁ, Z.: *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 48 s. ISBN 80-210-3204-9.

JELÍNKOVÁ, M.: *Základní kurz k problematice autismu: další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Praha: Škola SPMP Modrý Klíč, 2007. 30 s.

JELÍNKOVÁ, M.; NETUŠIL, R.: *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 10 l.

JELÍNKOVÁ, M.: *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. 19 l.

JELÍNKOVÁ, M.: *Autismus III. Problémy s představivostí u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. 14 l.

JELÍNKOVÁ, M.: *Autismus IV. Péče o dospělé klienty s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, 2001. 22 s.

KLENKOVÁ, J.: *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

- KLENKOVÁ, J.: *Augmentativní a alternativní komunikace*. In: Vítková, M. a kol. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido 1998. 181 s. ISBN 80-85-931-51-6.
- KREJČÍŘOVÁ, D.: *Autismus VII. Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003. 55 l.
- KUBOVÁ, L.: *Piktogramy: metodická příručka*. Praha: Tech-Market, 1997. 55 s. ISBN 80-86114-00-7.
- KUBOVÁ, L.: *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech-Market, 1996. 45 s. ISBN 80-902134-1-3.
- LAUDOVÁ, L.: *Augmentativní a alternativní komunikace*. In: Škodová, E.; Jedlička, I. a kol. Klinická logopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.
- LECHTA, V. A KOL.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 191 s. ISBN 8071785725.
- MÚHLPACHR, P.: *Autismus*. In: Vítková M. a kol. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- OPATŘILOVÁ, D.: *Výchova a vzdělávání dětí a žáků s autismem*. In: Pipeková J. (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- OPATŘILOVÁ, D.: *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 146 s. ISBN 978-80-210-3819-6.
- OPEKAROVÁ, O.; ŠEDIVÁ, Z.: *Psychologická diagnostika u žáků s poruchou autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 35 s. ISBN 80-86856-16-X.
- PEETERS, T.: *Autismus. Od teorie k výchovně vzdělávací intervenci*. 1. české vyd. Praha: Scientia 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.
- PEČEŇÁK, J.: *Diagnostika dětského autismu*. In: Lechta V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

PIPEKOVÁ, J. (ed.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

POLÁŠKOVÁ, D.: *Autismus a speciálně pedagogická podpora*. In: Vítková M. Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe. 2. vyd. Brno: MSD, 2004. 248 s. ISBN 8086633225.

RICHMAN, S.: *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, E.: *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 172 s. ISBN 80-7178-202-5.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.: *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 303 s. ISBN 80-7178-133-9.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; LANSINGOVÁ, M.: *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 271 s. ISBN 8071781991.

ŠKODOVÁ, E.: *Symptomatické poruchy řeči*. In: Škodová, E.; Jedlička, I. a kol. Klinická logopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. A KOL.: *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.

THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-736-091-7.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 9788073674144.

VÍTKOVÁ, M. A KOL.: *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, 2004. 248 s. ISBN 8086633225.

VÍTKOVÁ, M. A KOL.: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

VOCILKA, M.: *Autismu*. Praha: Tech-Market, 1996. 116 s. ISBN 56-2846-392-8.

VOCILKA, M.: *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. 82 s. ISBN 80-85801-58-2.

VOCILKA, M.: *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1. vyd. Praha: Septima, 1994. 72 s. ISBN 80-85801-33-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Metody a postupy AKK (s. 32). SPC pro děti s vadami řeči [online]. [cit. 2. října 2012]. Dostupný na WWW:

< <http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-metody-a-postupy-aak-7> >

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1: Fotografie - komunikační deník

Příloha číslo 2: Fotografie - prostorová vizualizace místa k jídlu

Příloha číslo 3: Fotografie - členění prostoru třídy

Příloha číslo 4: Fotografie - úloha pro nácvik globálního čtení

Příloha číslo 5: Fotografie - nácvik psaní

Příloha číslo 6: Fotografie - nácvik čtení

Příloha číslo 7: Fotografie - ukázka matematických úloh

Příloha číslo 8: Fotografie - úkol přiřazování obrázků k nadřazeným pojmům

Příloha číslo 9: Otázky pro rozhovor s rodiči žáka

Příloha číslo 1: Fotografie - komunikační deník



Příloha číslo 2: Fotografie - prostorová vizualizace místa k jídlu



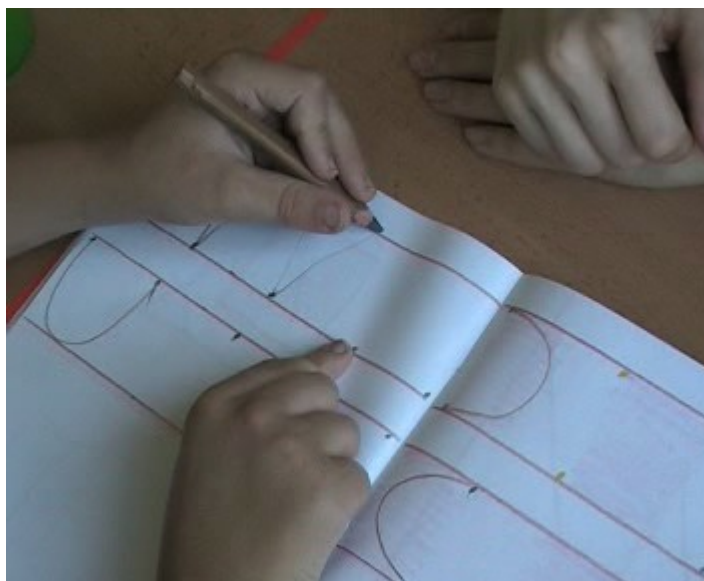
Příloha číslo 3: Fotografie - členění prostoru třídy



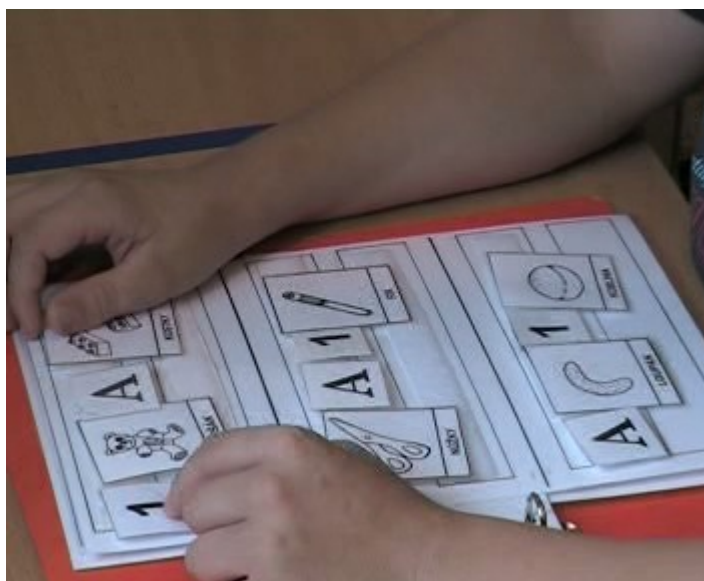
Příloha číslo 4: Fotografie - úloha pro nácvik globálního čtení



Příloha číslo 5: Fotografie - nácvik psaní



Příloha číslo 6: Fotografie - nácvik čtení



Příloha číslo 7: Fotografie - ukázka matematických úloh



Příloha číslo 8: Fotografie - úkol přiřazování obrázků k nadřazeným pojmům



Příloha číslo 9: Otázky pro rozhovor s rodiči žáka

1. Kdy jste poprvé zaznamenali odlišnosti ve vývoji vašeho syna?
2. Jak u vašeho syna probíhal vývoj v oblasti komunikace?
3. Jaké školské instituce Pavel do současné doby navštěvoval?
4. Jak jste spokojeni s péčí poskytovanou na škole, kterou v současné době Pavel navštěvuje?
5. Zaznamenali jste pozitivní zlepšení v oblasti Pavlovy komunikace po dobu jeho docházky do ZŠ pro žáky s poruchami autistického spektra?
6. Jakou formu komunikace volíte v domácím prostředí?
7. Jak nejčastěji trávíte volný čas?
8. Jaké máte plány do budoucna?