

Specifika v komunikaci jedinců s poruchami autistického spektra z pohledu jejich pedagogů

Vendula Pekařová

Bakalářská práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Vendula PEKAŘOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Komunikace jedinců s poruchami autistického spektra**

Zásady pro vypracování:

Studium literatury v oblasti zvoleného tématu.

Shromáždování podkladů.

Vymezení teoretické části a zpracování východisek.

Rámcové rozdělení kapitol.

Příprava metodiky výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení výzkumu.

Dopsání obou částí práce.

Sepsání závěru a úvodu.

Kompletování písemné práce.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BONDY, R.; FROST, L. Vizuální komunikační strategie v autismu.

Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

GILLBERG, CH.; PEETERS, T. Autismus — zdravotní a výchovné aspekty.

Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-856-2.

HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. Dětský autismus. Praha: Portál, 2004.

ISBN: 80-7178-813-9.

JANOVCOVÁ, Z. Alternativní a augmentativní komunikace.

Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN: 80-210-3204-9.

KUBOVÁ, L. Alternativní komunikace — cesta ke vzdělávání těžce postižených dětí.

Praha: Tech-Market, 1997. ISBN: 80-86114-00-7.

THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2006.

ISBN: 80-7367-091-7.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Ivana Marášková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

13. února 2009

Termín odevzdání bakalářské práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 13. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



L.S.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 9.3.2009.....


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá specifiky v komunikaci jedinců s poruchami autistického spektra z pohledu jejich pedagogů. Skládá se z části teoretické a praktické. Teoretická část seznamuje se základními pojmy, jako je autismus, narušená komunikační schopnost u jedinců s poruchami autistického spektra a uvádí formy komunikace, které se u těchto jedinců používají. Cílem teoretické části je seznámit s danou problematikou.

Praktickou částí je kvalitativní výzkum, jenž jsem uskutečnila metodami rozhovoru a pozorování. Hlavním účelem výzkumu je zjistit, jaké zvláštnosti v komunikaci dětí s poruchami autistického spektra považují jejich pedagogové za nejvýznamnější. Výzkum by měl přinést nová zjištění a pohled na danou problematiku, především pedagogům těchto dětí.

Klíčová slova: autismus, narušená komunikační schopnost u jedinců s poruchami autistického spektra, formy komunikace

ABSTRACT

This bachelor work deals with specifics in communication of individuals with mental disfunctions like autism disorder, from the point of view of their teachers. It is combined of two parts, theoretical and practical. The theoretical part presents the basic terms like autism, corrupted communication skills of the individuals with disfunctions regarding autism and mentions different forms of communication which are used by these individuals. The main target of this theoretical part is to touch on the introduced problems.

The qualitative research is the main point of the practical part. The research was acknowledged by methods like conversation and observation. The main point of this research was to see what kind of autism disorder applied to children, that is considered as the most important by the teachers. The research should give our teachers some new insights and make breakthroughs to new discoveries that surround the main problems.

Key words: Autism, corrupted communication skills of individuals with autistic mental disfunctions, form of communication

Poděkování

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

Ve Zlíně, 23. dubna 2009

„Slova jsou jako listy na stromě -

- kde je jich nejvíc,

tam je nejméně ovoce.“

Johann Wolfgang Goethe

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 AUTISMUS	13
1.1 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	15
1.2 PŘÍČINY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	17
1.3 PROJEVY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	19
1.3.1 Oblast komunikace	20
1.3.2 Sociální oblast	21
1.3.3 Oblast představitosti a stereotypního chování	23
1.3.4 Nespecifické variabilní rysy	26
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U JEDINCŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA	27
2.1 KOMUNIKACE.....	27
2.2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST A JEJÍ PŘÍČINY.....	28
2.3 OBLASTI, V NICHŽ SE PROJEVUJE NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	29
2.3.1 Projevy v oblasti verbální komunikace	29
2.3.2 Projevy v oblasti neverbální komunikace.....	30
2.3.3 Projevy v receptivní stránce jazyka	31
2.3.4 Echolálie	32
2.3.5 Chybné používání zájmen	32
2.3.6 Problémy v různých aspektech jazyka.....	33
3 FORMY KOMUNIKACE U JEDINCŮ S NARUŠENOU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ	34
3.1 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	34
3.1.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace	35
3.1.2 Výběr komunikačního systému	35
3.2 KLASIFIKACE FOREM KOMUNIKACE	36
3.2.1 Piktogramy	36
3.2.2 Výměnný obrázkový komunikační systém.....	37
3.2.3 Komunikační systém Bliss	38
3.2.4 Makaton.....	39
3.2.5 Facilitovaná komunikace.....	39
3.2.6 Speciální počítačové programy	40

II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 VÝZKUM	43
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	43
4.2 METODY VÝZKUMU	44
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	45
4.3.1 Pedagogové žáků s poruchami autistického spektra.....	45
4.3.2 Žáci s poruchami autistického spektra	46
4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU	46
4.5 ANALÝZA ROZHOVORŮ A ANALÝZA POZOROVÁNÍ.....	47
4.6 VÝSLEDKY VÝZKUMU – ZÁVĚR VÝZKUMU.....	55
4.7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ.....	57
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	63
SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Problematikou poruch autistického spektra se zabývá spousta odborníků, organizací a literatury. Pokouší se proniknout do myšlení osob s touto poruchou, vžít se do situace rodičů, kterým se narodilo takto handicapované dítě a poskytnout jim co nejlepší rady, pomoc a pochopení. Zvládání náročných situací, souvisejících s poruchami autistického spektra se týká nejen jedinců samotných a jejich rodičů, ale také pedagogů, kteří jsou s těmito jedinci v přímém kontaktu a mají velký vliv nejen na jejich vzdělávání, ale také na výchovu. Proto jsem se rozhodla se ve své práci zabývat poruchami autistického spektra z hlediska pedagogů. Během praxe, kterou jsem absolvovala na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsem měla možnost navštěvovat speciální autistickou třídu. Již během prvních dnů, které jsem v autistické třídě strávila jsem usoudila, že největší problém mezi pedagogy a dětmi s poruchami autistického spektra tvoří vzájemná komunikace. Tehdy jsem se rozhodla, že svou bakalářskou práci zaměřím právě tímto směrem a během svého pozorování jsem se nejvíce soustředila na komunikaci mezi žáky a pedagogy.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se soustředuji na seznámení se základními pojmy jako je autismus, poruchy autistického spektra a jejich klasifikace, příčiny a projevy tohoto pervazivního postižení. V další kapitole teoretické části se zabývám narušenou komunikační schopností u jedinců s poruchami autistického spektra a oblastmi, v nichž se projevuje. Poslední kapitolu věnuji formám komunikace u jedinců s narušenou komunikační schopností.

Praktickou částí je kvalitativní výzkum, který jsem realizovala formou pozorování a rozhovorů s pedagogy na Základní škole praktické a Základní škole speciální ve Zlíně. V závěru výzkumu shrnuji své poznatky.

Cílem této bakalářské práce je poskytnout pohled na danou problematiku prostřednictvím teoretické části a účelem výzkumu je především zjistit, co považují pedagogové dětí, které mají poruchy autistického spektra za specifika ve vzájemné komunikaci a jaké shledávají zvláštnosti ve specifických formách komunikace u těchto dětí. Výzkum by měl přinést nová zjištění a pohled na danou problematiku, zvláště pedagogům ze Základní školy praktické a Základní školy speciální, kde jsem výzkum uskutečnila. Výsledky výzkumu by mohly pedagogům být případnou inspirací pro zkvalitňování forem komunikace u jejich žáků s poruchami autistického spektra.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTISMUS

V literatuře lze najít několik definic autismu. Já jsem zvolila definici, která je uvedena v materiálech Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA. Považuji ji za srozumitelnou, jednoduchou, ale zároveň vystihující podstatu tohoto závažného pervazivního postižení.

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

Jak uvádí Thorová (2006), termín autismus byl poprvé použit v roce 1911 švýcarským psychiatrem E. Bleulerem k pojmenování jednoho ze symptomů, které byly v té době pozorovány u schizofrenních pacientů. Pro historii autismu byl klíčový rok 1943, kdy v časopise *Nervous Child* vyšel článek L. Kanner „*Autistic Disturbances of Affective Contact*“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). V tomto článku Kanner uveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování jedenácti dětí, které ve svém chování vykazovaly mnoho společných znaků, ale nesplňovaly diagnostická kritéria žádné do té doby známé kategorie psychických onemocnění. Kanner tyto děti popisoval jako osamělé a uzavřené ve vlastním světě. Byl prvním, kdo si takto nepřiměřeného chování u skupinky dětí všiml. Zvláštní projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy. Tuto poruchu nazval časný dětský autismus (vycházel z řeckého slova „autos“, což v překladu znamená „sám“). Názo-ry na autismus procházely a stále procházejí řadou změn. Nejméně příznivé období v dějinách nastalo v předválečné době v Evropě. Tehdy byly matky dětí s autismem obviňovány za postižení svých dětí. Kanner tyto matky považoval za emočně chladné, odtažené ke svému dítěti. Zastánců této mylné teorie bylo mnoho, tudíž toto chmurné období bylo pro rodiče nesmírně náročné. Tento chybný názor byl vyvrácen v roce 1964 americkým psychologem B. Rimlandem, který definoval autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu a výzkumem prokázal, že rodiče dětí s autismem své potomky nijak citově nezanedbávají. Prvními psychology, kteří se zabývali testováním dětí s autismem byli N. O'Connor a A. Hermelin. Důležité jméno v historii autismu je také O. I. Lovaas. Tento americký behaviorální terapeut je známý svým úspěšným intervenčním programem

pro děti s autismem raného věku. Cílem jeho programu bylo dosáhnout u dětí spontaneity v komunikaci.

Jak se dále zmiňuje Thorová (2006), původně byly děti s autismem vychovávány v izolaci v ústavech nebo v psychiatrických klinikách, v lepších případech žily v rodinách pasivně akceptovány společností. Na plnoprávné přijetí, vzdělání a speciální přístup si musely počkat celá desetiletí. Cesta od pojetí dítěte s autismem jako záhadného dítěte, které v našem světě bezmocně trpí, k dítěti se závažným postižením, jemuž odborná a speciální péče může s velkou mírou efektivitě pomoci, byla dlouhá a náročná. Poté, co byl vyvrácen mýtus rodičovské viny se rodiče aktivně snažili zapojit do vývoje programů, jež by umožnily jejich dětem kvalitnější život. V šedesátých letech začaly vznikat první společnosti sdružující rodiče dětí, které trpí autismem a také odborníky. V roce 1962 vznikla ve Velké Británii společnost *The National Society for Autistic Children*. Počátkem sedmdesátých let vznikl první státní program na pomoc dětem s autismem a dětem s přidruženými poruchami komunikace, tzv. TEACCH program. Jde o multidisciplinární univerzitní program s legislativní podporou, díky němuž je možné získat po celém státě komplexní služby v dané problematice.

Podle Acosty (2003, In Thorová, 2006) směřují současné vědecké studie k pojetí autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn ve vývoji mozku.

Thorová (2006) rozvádí současné pojetí autismu. V současné době jsou poruchy autistického spektra považovány za vrozené a je prokázáno, že specifické projevy dítěte s touto poruchou nejsou způsobeny nesprávnou výchovou. Autismus řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Z neuropsychologického hlediska problémy dítěte pramení z potíží s vnímáním a zpracováním informací.

Z mého pohledu je zarážející, že ještě před půl stoletím byla vina přisuzována rodičům. Pro rodiče, kteří již tak procházeli velmi nelehkým obdobím, to muselo být nesmírně náročné. Podpora společnosti takovýmto rodinám je velmi potřebná a pokud se rodinám místo pomoci a opory od společnosti dostávalo obviňování a negativního pohledu, muselo to být pro rodiče nadmíru obtížné a potřebovali ještě více síly než rodiče těchto dětí v dnešní době. Tímto pochopitelně nechci náročnou situaci současných rodin s takto handicapovanými dětmi nijak bagatelizovat. Naopak je dobře, že se situace a péče o tyto jedince

zlepšila. Cesta k dokonalosti v této oblasti však ještě není u konce. Stále existují oblasti, které je třeba zkoumat a zkvalitňovat.

Vzhledem k tomu, že v současné době užívání názvu autismus ustupuje a častěji je uváděn pojem poruchy autistického spektra, používám dále ve své práci tento pojem. Klasifikaci poruch autistického spektra uvádím následně.

1.1 Klasifikace poruch autistického spektra

Klasifikace poruch autistického spektra tak, jak je uváděna v literatuře, není jednotná. Nicméně odlišnosti nejsou markantní a v tom, co je stěžejní se shodují. Nejprve věnuji pozornost dětskému autismu. Dále se zabývám atypickým autismem, Aspergerovým syndromem, dezintegrační poruchou v dětství, autistickými rysy a poruchami s přechodnými autistickými rysy.

Dětský autismus

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

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti bývá různý, od mírné formy až po těžkou. Problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády (oblast komunikace, sociální oblast, oblast představivosti a stereotypního chování). Kromě abnormalit v klíčových oblastech mohou takto postižení jedinci trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormním až bizarním chováním. Rozmanitost symptomů je značná, diagnostika však musí proběhnout do tří let věku dítěte. Dětský autismus se diagnostikuje bez ohledu na přítomnost nebo nepřítomnost jakékoliv jiné přidružené poruchy (Thorová, 2006).

Atypický autismus

Podle Thorové (2006) je atypický autismus velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě s touto poruchou splňuje pouze částečně diagnostická kritéria, která jsou daná pro dětský autismus. Nicméně u těchto dětí najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se shodují s potížemi, jež mají lidé s autismem.

Pokud tedy porucha dítěte nespĺňuje kritéria dětského autismu (není naplněna diagnostická triáda nebo je nástup opožděn až po třetím roce věku dítěte) jedná se o diagnózu atypického autismu (Hrdlička a Komárek, 2004).

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom byl poprvé popsán v roce 1944 Hansem Aspergerem. Jak uvádějí Gillberg a Peeters (2003), do kategorie s tímto názvem patří lidé s normální, ve všech oblastech dobrou nebo někdy i nadprůměrnou inteligencí. Ale existuje zde určitá porucha, která se úzce pojí s funkcemi, jež jsou narušeny i u autismu (narušená sociální interakce, omezené zájmy, opakující se rituály, narušená verbální i neverbální komunikace).

Dezintegrační porucha v dětství

Tato porucha může být uvedena také pod názvy Infantilní demence, Jiná dezintegrační porucha, Hellerův syndrom nebo Hellerova demence. Hovoří se o ní, pokud je vývoj dítěte normální do jednoho a půl až čtyř let a poté se objeví progresivní ztráta dříve získaných dovedností (Hrdlička a Komárek, 2004).

Autistické rysy

Podle Gillberga a Peeterse (2003) mohou být jako osoby s „autistickými rysy“ diagnostikováni ti jedinci, kteří vykazují tři nebo více symptomů, ale nespĺňují kritéria daná pro autismus, Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu nebo jinou poruchu příbuznou autismu.

Thorová (2006) se k této problematice vyjadřuje tak, že autistické rysy nejsou diagnózou, přestože se tento diagnostický závěr v České republice těší velké oblibě. Thorová však jeho užívání považuje za nevhodné hned z několika důvodů. Jako hlavní důvody udává, že oficiální definice toho, co jsou autistické rysy chybí a v praxi se takto označuje velmi nehomogenní skupina. Dále uvádí, že tohoto označení se často dočkají i děti, jež jednoznačně trpí autismem, jen se nejedná o typicky vyjádřený Kannerův syndrom. Uvádí také to, že autistické rysy bývají přičteny i dětem, u nichž se jedná o naprosto jinou poruchu (například porucha expresivní složky řeči, syndrom získané afázie, poruchy emocí).

Poruchy s přechodnými autistickými rysy

Existují také poruchy, které mají přechodné autistické rysy. Mezi ně patří Rettův syndrom, Landau – Kleffnerův syndrom, obsedantně – kompulzivní porucha, mentální retardace, schizoidní a schizotypní poruchy. Může být obtížné tyto poruchy odlišit od poruch autistického spektra. O poruchy autistického spektra se však v tomto případě nejedná.

1.2 Příčiny poruch autistického spektra

Přestože úroveň lékařství i vědeckého zkoumání je v dnešní době na velmi pokročilé úrovni, nepodařilo se zatím s přesností určit příčiny poruch autistického spektra. Nicméně existují teorie, které se touto problematikou zabývají a po příčinách poruch stále probíhá bádání. Nyní uvedu základní teorie o příčinách poruch autistického spektra.

Neurobiologické teorie

Jak uvádí Thorová (2006), v dnešní době již víme, že poruchy autistického spektra vznikají na neurobiologickém podkladě. To znamená, že určitá část mozku u dětí s poruchami autistického spektra nepracuje správně. Existují předpoklady, že jsou narušeny hlavně funkční systémy mozku, které se podílí na sociálních, komunikačních a integrativních schopnostech člověka.

Neuropsychologické teorie

Komárek (2004, In Thorová, 2006) uvádí že, neuropsychologie zkoumá vztah mezi lidským mozkem, normálním a patologickým chováním. Mnohé funkce a řada center mozkové kůry nebyly prozatím dostatečně prozkoumány. Z výzkumů, které už uskutečněny byly však vyplývá, že u lidí s poruchami autistického spektra mohou být narušeny různé funkční systémy na rozdílné úrovni a v různém rozsahu. Pouhé anatomické poškození určité části mozku je vzhledem k výrazné různorodosti nálezů i projevů nepravděpodobné. Současná teorie se přiklání k názoru, že dochází k časnému poškození vyvíjejícího se mozku u embrya mezi 24. – 26. týdnem. Příčinou může být poškození genů, které jsou zodpovědné za správný vývoj mozku.

Kognitivní teorie

Kognitivní teorie jsou podskupinou teorií psychologických. Podstata kognitivních teorií spočívá v potížích s myšlením. Mezi kognitivní teorie patří teorie mysli, teorie oslabené centrální koherence a teorie deficitu exekutivních funkcí (Thorová, 2006).

Dle Hrdličky a Komárka (2004) je teorie mysli specifická kognitivní schopnost, která umožňuje utvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat. Každé zdravé dítě je obdařeno vrozenou predispozicí k rozvoji teorie mysli v několika na sebe navazujících úrovních vývoje. Výzkumem Barona – Cohena bylo zjištěno, že děti s poruchami autistického spektra mají v teorii mysli výrazný deficit.

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

Co se týká teorie deficitu exekutivních funkcí, její zastánci si myslí, že na vzniku poruch autistického spektra mají funkční podíl čelní (frontální) laloky. Jedinci s poruchami autistického spektra mají potíže s exekutivními funkcemi a tyto funkce, jako je například plánování nebo chápání času, záleží právě na funkci čelních laloků (Thorová, 2006).

Emoční teorie

Jak uvádí Thorová (2006), emoční teorie spadají také do skupiny teorií psychologických. Emoční teorie za primární klíčový problém u poruch autistického spektra považují deficit ve velmi rané intuitivní mezilidské interakci (do šesti měsíců), který je důsledkem neurologické poruchy. Emoční teorie užívá pojem intersubjektivita. Tento pojem poprvé použil Colwyn Trevarthen v roce 1979 pro vrozené nadání dítěte navázat emoční spojení s ostatními lidmi. Z teorie intersubjektivit vycházel Hobson při formulaci své teorie. Základní potíže jsou podle Hobsona úzce spjaty s emocemi. Vyslovil názor, že lidé s poruchami autistického spektra vnímají emoční výrazy šablonovitě a nesnaží se automaticky vyhledat základní identifikační znaky jako zdravé děti.

Dědičnost

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

V současné době nelze žádnou z teorií považovat za plně průkaznou. Dochází však k postupnému přibližování teoretických východisek a z většiny teorií lze odvodit i přínosné poznatky pro praxi (Thorová, 2006).

1.3 Projevy poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra se projevují ve třech základních oblastech, které jsou také výchozími pro jejich diagnostiku. Těmito oblastmi jsou komunikace, sociální oblast a představitost. Často je tato triáda doplňována ještě o stereotypní chování, jež je v některé literatuře uváděno také jako repetitivní chování. Nejvýraznější projevy jsou patrné v oblasti komunikace, proto se nejprve budu věnovat této oblasti.

1.3.1 Oblast komunikace

Oblast komunikace je pro jedince s poruchami autistického spektra oblastí nejproblémovější. Vzhledem k tomu, že touto problematikou se budu podrobně zabývat v dalších částech mé práce, zmíním nyní jen to nejpodstatnější, co se této oblasti týká.

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

Thorová (2006) dále zmiňuje, že pokud si děti řeč osvojí (zhruba jen polovina dětí s poruchami autistického spektra), dochází u nich k nápadně odchylnému vývoji s četnými abnormalitami. Porucha v oblasti komunikace se u dětí s poruchami autistického spektra projevuje jak na úrovni receptivní (porozumění), tak i na úrovni expresivní (vyjadřování). Postižena je oblast verbální i neverbální komunikace. Deficity v komunikaci u dětí s touto poruchou jsou velmi různorodé. Liší se pestrostí projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu. Řeč u dětí s poruchami autistického spektra nemusí být narušena, v komplexním řečovém vývoji se však abnormality vyskytují vždy.

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

Co se týká neverbální komunikace, problémy se mohou projevovat v oblasti gest, mimiky, výrazu obličeje, úsměvu, posturace těla, očního kontaktu, fyzické manipulace, znakového a posunkového jazyka, ale také v oblasti problémového chování jako formy komunikace (Thorová, 2006). Specifiky projevů v těchto oblastech se budu také podrobněji zabývat později.

Diagnostická kritéria podle MKN-10 (In Thorová, 2006) uvádějí příznaky, jež musí být přítomny pro diagnózu autismu. V oblasti komunikace jsou zmíněna tato kritéria:

- nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností
- narušená fantazijní a sociálně napodobivá hra
- nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru

- snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování
- relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení
- chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální)
- narušená kadence komunikace a správného užívání důrazu v řeči, které moduluje komunikaci
- nedostatečná gestikulace užívaná ke zvýraznění komunikace

Důležité je, že pro stanovení diagnózy musí být vývojové abnormality přítomny do tří let věku dítěte.

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

Dále popíší projevy, jež se vyskytují v sociální oblasti.

1.3.2 Sociální oblast

Projevy jedinců s poruchami autistického spektra v sociální oblasti jsou nepřehlédnutelné. Myslím, že každý, kdo se někdy dostal do kontaktu s takto handicapovaným jedincem si těchto projevů musel povšimnout. Někteří lidé, kteří s touto problematikou nejsou blíže obeznámeni, mohou takovéto jedince považovat za introvertní, samotářské, nespolečenské nebo si myslet, že mají problémy v oblasti chování.

Jelínková (2004) však uvádí, že je třeba si uvědomit, že neporozumění je na obou stranách. Nám se sociální chování jedinců s poruchami autistického spektra může jevit jako zvláštní. Často si ale neuvědomujeme, že stejně tak můžeme i my působit na dané jedince. Není pravda, že jedinci s poruchami autistického spektra se nechtějí účastnit společenského života, ačkoliv mnoho lidí si to myslí. Jedinci s tímto handicapem jsou pouze pro společenský život špatně vybaveni a vytvářejí si proto vlastní „strategie přežití“. Kopírují chování

jiných lidí bez sociálního porozumění, využívají často rutinního chování, se kterým měli dobrou zkušenost.

Landown a Robinson (1992, In Vermeulen, 2006) uvádějí vyjádření jednoho mladého muže, který trpí poruchami autistického spektra, o sociálním životě: „Sociální život je těžký, protože funguje podle dané předlohy. Když už si myslím, že začínám určitou myšlenku chápat, změní se okolnosti, dokonce miniaturní, a na tom opět vidím, že předloha nezůstává stejná, ale stále se mění.“

Jelínková (2004) se dále zmiňuje o tom, že bez sociálního porozumění je okolní prostředí pro jedince s poruchami autistického spektra chaotické, matoucí nebo dokonce zastrášující. Přesto je omylem domnívat se, že takto postižení jedinci sociální kontakty nepotřebují.

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

Co se týká vývoje v sociální oblasti, respektive v oblasti sociálních vztahů, podle Gillberga a Peeterse (2003) se u většiny dětí s poruchami autistického spektra první abnormality objeví už před prvními narozeninami dítěte.

V materiálech APLA (In Pátá, 2007) jsou uvedeny znaky, na které by si rodiče dětí měli dávat pozor. Následujících příznaků si rodiče u dítěte mohou všimnout již v jeho raném věku: chybí sociální úsměv, dítě si raději hraje o samotě než s vrstevníky, dává přednost sebeobsluze, je velmi samostatné, některé věci dělá velmi brzy, špatně udržuje oční kontakt, působí jakoby žilo ve vlastním světě, nezajímá se o ostatní děti, ostatní lidi dokáže ignorovat.

Co se týká těchto postřehů, tak jsem se během své praxe na Základní škole praktické a Základní škole speciální snažila všimnout si i těchto znaků u dětí s poruchami autistického spektra, s nimiž jsem se dostala do kontaktu. Co se týká například sociálního úsměvu, tak jsem jej zaznamenala u většiny dětí, stejně jako udržení očního kontaktu. Po dobu mé

praxe jsem se dostala do kontaktu se sedmi dětmi, trpícími poruchami autistického spektra. Větší polovina z nich dávala přednost hře o samotě před hrou s ostatními dětmi, nicméně většina z nich si dovedla hrát i s ostatními dětmi. Některé děti ostatní lidi kolem sebe v určitých situacích ignorovaly, ale některé děti dokonce samy vyhledávaly společnost. Touto konfrontací vlastních zkušeností s uvedenými příznaky, jak je uvádí materiály APLA bych chtěla poukázat na to, že dítě nemusí splňovat všechna z uvedených kritérií a že poruchy autistického spektra jsou velmi individuální záležitostí, lišící se případ od případu.

Do triády projevů patří také oblast představivosti a stereotypního chování, které bych nyní chtěla věnovat pozornost.

1.3.3 Oblast představivosti a stereotypního chování

Triádu hlavních oblastí, v nichž se poruchy autistického spektra projevují, uzavírá oblast představivosti a stereotypního chování.

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

To, jak Thorová odůvodňuje stereotypní činnosti, respektive stereotypní chování, potvrzuje také Vermeulen (2006), který uvádí, že důvodem, proč jedinci s poruchami autistického spektra lpí na stereotypním chování je, že jim nabízí bezpečí. To, co mohou jedinci s poruchami autistického spektra předvídat, považují za bezpečné.

Podle Schoplera (1999) je stereotypní (také nutkavé, obřadné) chování takové chování, které probíhá pravidelně a jako by postiženého jedince nutilo určitou aktivitu provádět vždy zcela identickým způsobem. Dítě často není schopné se těchto činností vzdát a je velmi rozrušené, pokud je mu v nich zabráněno. Takovéto chování může způsobovat velké problémy, především rodičům a rodině takto postiženého dítěte.

U mnohých dětí s poruchami autistického spektra se mohou vytvořit také motorické stereotypy. Ty se většinou poprvé objeví už před prvními narozeninami dítěte. Motorické stereotypy jsou opakované pohyby jedné nebo několika částí těla (Gillberg, Peeters, 2003).

Thorová (2006) uvádí, že stereotypní chování a stereotypní zájmy jedinců s poruchami autistického spektra se mohou promítat do jejich kresebného projevu. V její knize *Poruchy autistického spektra* je uvedena spousta kreseb dětí s poruchami autistického spektra, z nichž je patrné, že většina těchto dětí se v kresbě soustřeďuje vždy na jeden a tentýž námět (například počasí, prehistorická zvířata, dopravní prostředky). Někdy je stereotypním zájmem samo kreslení.

U jednoho chlapce na Základní škole praktické a Základní škole speciální přetrvával vysoký zájem technického zaměření. Jeho zájmy byly neobvyklé, upoutávaly ho především dráty, antény, obvody a podobné věci. Všimla jsem si, že jeho zvláštní záliba se promítala také v kresbě. Zatímco ostatní děti se obvykle snažily nakreslit to, co jim pedagog určil, chlapec kreslil složité obvody, o kterých se potom dokázal dlouhou dobu bavit.

Jak zmiňují Gillberg a Peeters (2003), u některých jedinců postižených poruchami autistického spektra se vyskytují i různé vokální nebo verbální stereotypy. Někdy je také nesnadné odlišit je od tiků. Tito jedinci opakují stále jeden zvuk či jedno slovní spojení, často také kladou stále jednu a tutéž otázku.

Jak už je zmíněno výše, stereotypní chování úzce souvisí se zájmy dítěte s poruchou autistického spektra. Nyní bych chtěla věnovat pozornost právě zájmům těchto dětí.

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

Během praxe na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsem se u většiny dětí, které trpěly poruchami autistického spektra, se stereotypním chováním nebo zvláštními zájmy setkala. Jeden chlapec velmi lpěl na tom, aby jeho svačina byla přichystaná každý den stejným způsobem. Pokud například v jeho chlebě s máslem chyběl pórek, na který byl zvyklý, velmi jej to rozrušilo až na několik hodin. U dalšího chlapce, jak už jsem zmiňovala výše, se projevoval zvláštní zájem o dráty, antény, obvody a podobné věci. Jeden chlapec nesnesl, pokud někde zůstaly otevřené dveře. Neustále zavíral a kontroloval,

zda jsou všechny dveře zavřené. Jiné z dětí zase ulpívaly na různých předmětech, které si s sebou nosily do školy. Předmětem jejich zájmu byly například oříšky, mobilní telefon, plechovky. Jeden chlapec si do školy nosil panenky, které musely být v přesném počtu. Muselo jich být osm a žádná nesměla chybět. Chlapec míval období, kdy musel neustále panenky svírat v náručí a často je přepočítával.

Jak už jsem uvedla výše, u dětí s poruchami autistického spektra je v důsledku poruchy představivosti odlišný i způsob hry.

Přestože řada dětí s poruchami autistického spektra vykazuje při testech schopnost senzomotorické, organizační a funkční hry, jen výjimečně lze dítě s poruchami autistického spektra považovat za dítě, které si umí hrát. Tyto děti využívají předměty v neměnné stereotypní podobě, postrádají zkušenosti s jednoduchou manipulací a kombinací předmětů, které zdravé děti získají během prvních let života. Spontánní funkční hra je u dětí s poruchami autistického spektra pozorována v mnohem omezenější míře. Hra dětí s tímto postižením bývá stereotypní, mechanická, bez přirozeného zájmu zkoumat svět. Také předstíraná hra se objevuje pouze výjimečně a obvykle bývá zaměřena na určitou dominantní oblast, která dítě zajímá (Beyer a Gammeltoft, 2006).

Během praxe na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsem u dětí s poruchami autistického spektra zpozorovala různá specifika v jejich hře. U některých byla hra na velmi špatné úrovni, v podstatě vůbec nepoužívaly hračky, spíše neobvyklé předměty. U těchto dětí převládala autostimulační zraková hra. Ale u jiných dětí jsem zpozorovala interakční hru, kdy si například hrály na to, že jedou v autobuse. Chlapec, se zálibou v drátech a obvodech, o kterém jsem se již zmiňovala výše, se nejčastěji věnoval hře konstrukční, vyráběl z různých materiálů obvody, na pískovišti stavil tunely. Hra tohoto chlapce byla velmi stereotypní, téměř vždy vyráběl a stavil stejné věci. U značné části dětí byla oblíbená abstraktně-vizuální hra, hra se skládačkami. Při kolektivních hrách typu „Zajíček ve své jamce sedí sám“ se zapojila menší polovina dětí. Ostatní děti, přestože byly podněcovány, zůstávaly pasivní. Pokud se nakonec přece jen do hry připojily, musel jim pedagog pomáhat.

Přestože jsem zmínila základní triádu projevů, je třeba uvést i nespecifické variabilní rysy, které do triády nespádají, nicméně jejich projevy jsou také velmi významné a je vhodné se o nich zmínit.

1.3.4 Nеспецифické variabilní rysy

Dle Thorové (2006) se symptomatika a zvláštní projevy dětí s poruchami autistického spektra, které nepatří do diagnostické triády stěžejních oblastí, ale často se u jedinců s poruchami autistického spektra vyskytují, nazývají nespecifické variabilními rysy. Některé z těchto rysů se mohou projevovat až u dvou třetin jedinců s poruchami autistického spektra. Oblastí, ve kterých si lze všimnout abnormálních projevů je několik. Je to oblast motorického vývoje, myšlení, chápání reality, percepční oblast, emoce, adaptabilita, chování, sebezraňování, potíže s agresí vůči druhým, problémy s jídlem a se spánkem.

Jak už jsem se zmínila, nejvýraznější projevy u jedinců s poruchami autistického spektra jsou v oblasti komunikace. Proto se v následující části práce věnuje právě oblasti komunikace a to z hlediska narušené komunikační schopnosti u jedinců s poruchami autistického spektra.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U JEDINCŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Abych se mohla zabývat narušenou komunikační schopností u jedinců s poruchami autistického spektra, objasním nejprve základní pojmy, týkající se komunikace.

2.1 Komunikace

Komunikace je pro lidský život nesmírně důležitá. Umožňuje sdělování informací mezi lidmi, dorozumívání se a v neposlední řadě díky komunikaci mohou lidé vzájemně pěstovat vztahy, začlenit se do společnosti. Díky komunikaci se rozvíjí jednotliví lidé, celá společnost, lidstvo.

Komunikace vznikla z latinského slova *communicatio*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace. Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je jejich prostředkem. V nejširším smyslu slova lze komunikaci chápat jako symbolický výraz *interakce*. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů, které se na komunikaci podílejí. Základ komunikace tvoří *komunikátor* (zdroj informace), *komunikant* (příjemce informace), *komuniké* (obsah sdělení) a *komunikační kanál* (cesta, která slouží k předávání informací). Tyto čtyři prvky se vzájemně ovlivňují (Klenková, 2006).

Prostředkem komunikace je řeč. Je to specificky lidská vlastnost, která slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Řeč se podílí se na rozvoji každého člověka (Pipeková, 1998).

Jak uvádí Sovák (1965, In Pipeková, 1998), řeč slouží ke sdělování prostřednictvím jazykových prostředků. Jazyk je společenským jevem a procesem. Podle Logopedického slovníku Josefa Dvořáka (1998, In Pipeková, 1998), je jazyk soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.

2.2 Narušená komunikační schopnost a její příčiny

Jak uvádí Klenková (2006), definovat narušenou komunikační schopnost není jednoduché, protože komplikované je už vymezení normality. Platí zde totiž určité jazykové zvláštnosti, je potřeba brát ohled na jazykové prostředí, ve kterém jedinec žije, jaké má vzdělání a také si všímat všech rovin jazykových projevů. Všechny požadavky, které je nutné splnit při definování narušené komunikační schopnosti, akceptuje definice, kterou uvádí Lechta.

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“ (Lechta, 2003, s. 17).

Příčiny narušené komunikační schopnosti

Etiologie narušené komunikační schopnosti je různá. Základní dělení spočívá v rozčlenění na příčiny orgánové a funkční (Pipeková, 1998).

Podle Klenkové (2006) se při dělení příčin dále využívá hledisko časové nebo hledisko lokalizační. Z časového hlediska mohou být příčiny buď prenatální (v období vývoje plodu, před narozením), perinatální (v průběhu porodu) nebo postnatální (po narození). Z lokalizačního hlediska se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy), poškození centrální části (poruchy fatické – týkající se tvorby a porozumění řeči, narušení nejvyšších řečových funkcí), poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči), dále působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí (může být příčinou například opoždění ve vývoji řeči dítěte) nebo narušení sociální interakce (může docházet k poruchám psychického rázu).

2.3 Oblasti, v nichž se projevuje narušená komunikační schopnost

Děti s poruchami autistického spektra mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Řeč u těchto dětí není jen opožděná, ale také se vyvíjí odlišným způsobem než u dětí zdravých. Asi u čtyřiceti procent dětí s poruchami autistického spektra se řeč nevyvine a tyto děti se nesnaží kompenzovat nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace. Jedinci, u kterých se řeč rozvine, ji nepoužívají běžným způsobem (Richman, 2006).

Oblastí, ve kterých se projevuje narušená komunikační schopnost u jedinců s poruchami autistického spektra je několik. Zaměřila jsem se především na narušení v oblasti verbální a neverbální komunikace, receptivního jazyka, na echolálie, které jsou pro jedince s poruchami autistického spektra typické, dále se věnuji chybnému používání zájmen u těchto jedinců a také problémům v různých aspektech jazyka.

2.3.1 Projevy v oblasti verbální komunikace

V oblasti verbální komunikace jedinců s poruchami autistického spektra se může vyskytovat velké množství projevů. Nejčastěji jsou to echolálie, kterým se budu podrobně věnovat později.

Dalšími projevy mohou být, podle Thorové (2006), frazeologismy. Jde o ustálené spojení slov, která však nejsou zcela obvyklá. Může se projevovat nepřiměřený, aktivní kontakt nebo citová nepřiměřenost ve vyjadřování. Mezi další projevy může spadat i příliš excentrický jazyk. U některých dětí lze pozorovat verbální provokace s agresivním, destruktivním až šokujícím, či sociálně nepřijatelným obsahem. Takovéto vyjadřování však obvykle znamená snahu dítěte o navázání předvídatelného kontaktu, získání pozornosti nebo touhu zapojit se do dialogu. Mezi projevy dětí s poruchami autistického spektra v oblasti verbální komunikace může patřit také koproalalie, což znamená nutkavé používání vulgárních výrazů. Některé děti s touto poruchou si potrpí na literární přesnost, užívají doslovné, až naivní odpovědi na běžné otázky či jejich reakce působí naivně v důsledku jejich doslovného chápání výroku. Mnohdy vytvářejí neologismy. Objevuje se také verbální rigidita v negativistické formě nebo neschopnost vyjadřovat adekvátně emoční a intimní pocity. Často si děti také utvářejí vlastní verbální rituály a mohou i od druhých osob vyžadovat rigidní způsob vyjadřování. I zde je příčinou touha po předvídatelnosti. Vzhledem k tomu, že děti s poruchami autistického spektra mají potíže s vžíváním se do myšlení druhých lidí,

může jejich přímota a pravdomlupnost přerůst až k netaktosti. Může se také stát, že dítě mluví mimo kontext, což je způsobeno potížemi s pragmatickou stránkou jazyka nebo potížemi s pozorností. Dalšími projevy mohou být podivné výroky, vědecké otázky nebo komunikační egocentrismus a obtíže ve vedení dialogu.

Z následujícího výčtu je patrné, že obtíže ve verbální komunikaci jsou u dětí s poruchami autistického spektra velmi rozmanité. Během praxe na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsem se setkala s chlapcem, který vytvářel neologismy a vyžadoval po ostatních, aby tyto neologismy užívali také. Pokud někdo jeho „nové“ slovo použil špatně, okamžitě jej opravoval. U většiny dětí jsem si všimla, že někdy mluví mimo kontext. Také jsem se u jednoho chlapce setkala s velmi excentrickým vyjadřováním, které bylo mnohdy až morbidní.

2.3.2 Projevy v oblasti neverbální komunikace

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

Jak uvádí Thorová (2006) v oblasti gest může u jedinců s poruchami autistického spektra scházet deklarativní ukazování vyjadřující zájem a sloužící k upoutání pozornosti komunikačního partnera. U těchto jedinců také často chybí pohyb hlavy k vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu, popřípadě je méně zřetelný či méně frekventovaný. Obvykle nejsou přítomna běžná gesta, pokud ano, tak spíše v naučených situacích či na vyzvání. Co se týká mimiky, výrazu obličeje a úsměvu, tak jsou zde také patrné odchylky od zdravých jedinců. Výraz obličeje zpravidla neinformuje o pocitech dítěte. Dítě může mít pouze několik výrazů základního emočního prožívání a po zbytek dne je jeho výraz neutrální. Úsměv v sociální interakci chybí nebo je nezřetelný, jindy křečovitý. Přestože mimika může být v některých případech i živá, většinou neodpovídá situaci nebo odráží jen základní pocity, které dítě prožívá, ale neslouží ke komunikaci. Dalším projevem v oblasti neverbální komunikace může být abnormální poloha těla při komunikaci, dítě se může tlačit tělem příliš blízko k posluchači nebo přibližovat nestandardně blízko obličeje. Může ale také dojít k opačným projevům, kdy komunikuje bez natočení obličeje a těla. Oční kontakt činí u dětí s tímto postižením rovněž výrazné problémy. Oční kontakt je fylogeneticky i ontogeneticky se vyvíjející komplexní komunikační dovednost. U dětí s tímto postižením si lze všimnout

příliš ulpívavého pohledu nebo vyhýbání se očnímu kontaktu, ale mohou se projevit i komplexnější formy jako je neschopnost zkoordinovat oční kontakt s ukazováním. Častými projevy je fyzická manipulace, kdy děti vyjadřují své přání vedením nebo postrkováním druhé osoby. Mnohdy mají tendence využívat ruku dospělého jako nástroje (ukazují jeho rukou na obrázky v knize, užívají jeho ruku k otevření dveří). Důležité je i to, že děti s poruchami autistického spektra, na rozdíl od dětí s poruchami řeči nebo sluchovou vadou, si spontánně vytvářejí posunky či vlastní znaky nahrazující chybějící řeč jen sporadicky.

Během praxe na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsem se setkala s chlapcem, který při komunikaci přibližoval svůj obličej asi na deset centimetrů k obličejí posluchače. Sledovala jsem u dětí s poruchami autistického spektra také jejich oční kontakt a velmi mě překvapilo, že u většiny dětí jsem zaznamenala běžný oční kontakt. Nicméně to je dalším důkazem, že projevy u dětí s tímto závažným postižením jsou velmi individuální a jak už jsem zmiňovala, u každého dítěte mohou být projevy odlišné.

2.3.3 Projevy v receptivní stránce jazyka

Receptivní stránka jazyka spadá do oblasti verbální komunikace. Jak uvádí Richman (2006), receptivní jazyk je schopnost porozumět sdělení od někoho jiného. Dříve než se jedinec začne vyjadřovat, musí porozumět komunikačním signálům partnera.

Jedincům s poruchami autistického spektra činí receptivní jazyk potíže především proto, že mají obtíže s chápáním abstraktních pojmů. Potíže se projeví, pokud na ně někdo mluví příliš rychle nebo pokud někdo používá příliš mnoho slov. Také neschopnost zevšeobecnit význam se může stát problémem při snaze porozumět sdělení. Slovo, kterému jedinec s poruchou autistického spektra rozumí v určité situaci, pro něj může být v jiné situaci nesrozumitelné (Schopler, 1999).

2.3.4 Echolálie

Echolálie se v mluvené řeči u jedinců s poruchami autistického spektra vyskytují velmi často. Jak uvádí Richman (2006), echolálie je opakování verbálních projevů. Všechny děti si během svého jazykového vývoje tímto obdobím opakování projdou. Děti s poruchami autistického spektra však v echolalickém stadiu často setrvávají. Existují tři základní typy echolálií a to echolálie bezprostřední, opožděná nefunkční a opožděná funkční echolálie. Někteří autoři se zmiňují dále i o semiecholálii.

Clerq (1999) zmiňuje, že echolálie u dětí s poruchami autistického spektra jsou jejich pokusem zorientovat se v chaotickém světě. Používají jazyk, kterému rozumí a ne jazyk, který od nich vyžaduje okolí.

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

Rodiče takto postižených dětí se potom mohou potýkat s problémy, protože někteří lidé handicap jejich dětí bagatelizují nebo vlivem své neznalosti chápou toto závažné postižení z úplně jiného, nesprávného úhlu.

2.3.5 Chybné používání zájmen

Zmatek mezi „já“ a „ty“ je příkladem problémů s neviditelnou koherencí slov. Slovo „já“ se totiž může vztahovat ke komukoliv. Pokud člověk hovoří o sobě, použije slovo „já“, ale když o sobě hovoří někdo jiný, použije stejné zájmeno. Právě proto, že si děti s poruchami autistického spektra vytvářejí stálé asociace mezi vnějšími věcmi a slovy, a protože jsou vždy oslovovány zájmenem „ty“, domnívají se mnohdy, že jsou „ty“ a že „ty“ se vždy vztahuje k nim samým. Říkají samy sobě „ty“ a jiné osoby oslovují „já“. Pro jedince s tímto handicapem je příliš obtížné pochopit, že „já“ obraz se může měnit, jmenovitě s jakoukoliv osobou, která mluví o sobě. Fenomén „já“ a „ty“ může působit tak, že jedinci s poruchami autistického spektra zaměňují různé lidi. Avšak tito jedinci nezaměňují role „já“ a „ty“, pouze jim přiřazují jiný význam. Přiřazují osobní zájmena jedné definované osobě a nemohou pochopit, že osoba, ke které se tato slova vztahují, se mění v závislosti na kontextu, v němž jsou slova použita (Vermeulen, 2006).

2.3.6 Problémy v různých aspektech jazyka

Narušení komunikační schopnosti se u jedinců s poruchami autistického spektra může projevat v různých aspektech jazyka. Jedním z aspektů, v němž se mohou projevit obtíže je fonetika neboli zvuková stránka lidské řeči, artikulační, akustická a percepční povaha zvukových prvků. Další problémy v jazyce se mohou vyskytnout z hlediska prozodického. Prozódie je zvuková stránka jazyka neboli melodie, přízvuk, rytmus a rychlost řeči, intonace. U dětí, které trpí poruchami autistického spektra se v této oblasti může vyskytovat celá řada potíží, jako například příliš nízko nebo příliš vysoko posazený hlas, neobvyklý rytmus řeči, neschopnost porozumět prozodickým signálům. Také z hlediska syntaxu (mluvnická stavba vět a souvětí, větná skladba) se vyskytují výrazné potíže, jako agramatismy v řeči, vynechávání předložek či spojek, mechanické skládání slov do vět. Velké spektrum potíží obsahuje také sémantický aspekt jazyka neboli významová stránka jazykových jednotek. Problémy se týkají obtíží v chápání významu slov a všech funkcí komunikace, především potom porozumění mnohovýznamovým slovům. Patrné jsou i problémy v pragmaticce (jazykový styl, praktické užívání jazyka). Z tohoto hlediska se vyskytuje nízká spontaneita, nepochopení společenského významu komunikace a také potíže s konverzací jako procesem (Thorová, 2006).

3 FORMY KOMUNIKACE U JEDINCŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

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

Proto se v následující části práce věnuji alternativní a augmentativní komunikaci, která je u jedinců s poruchami autistického spektra značně využívána.

3.1 Alternativní a augmentativní komunikace

Jak uvádí Janovcová (2003), cílem alternativní a augmentativní komunikace je umožnit jedincům se závažným narušením komunikačních schopností aktivní dorozumívání, to znamená zprostředkování, usnadnění a rozšíření komunikace. Pomocí systémů alternativní a augmentativní komunikace se tito jedinci mohou stát aktivními v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání i jiných aktivitách. Tyto systémy jsou významné především z hlediska edukativního, psychologického a emocionálního. Systémy augmentativní komunikace jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních schopností. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování. Systémy alternativní komunikace jsou ty, které se používají jako náhrada mluvené řeči. Je důležité, aby si tyto systémy osvojili nejen uživatelé, ale i ostatní účastníci komunikace. Náhradní komunikační systémy kladou zvýšené nároky na rodinu, pedagogy, vychovatele a ostatní personál, pečující o takto postižené dítě, protože i oni se musí teoreticky s těmito systémy seznámit a prakticky je využívat. Významnou součástí celé strategie je práce s rodinou. Zavedení alternativní a augmentativní komunikace může být někdy rodiči mylně považováno za důkaz, že dítě už nikdy mluvit nebude, proto je nutné eliminovat obavy rodičů a vysvětlit jim, že žádný náhradní či podpůrný komunikační systém nepotlačuje přirozené řečové projevy, ale naopak působí jako jeden z prostředků budování mluvené řeči. Tato fakta byla ověřena a potvrzena výzkumy i praktickým užíváním.

3.1.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace

Podle Janovcové (2003) existují tři základní metody alternativní a augmentativní komunikace. Je jimi komunikace bez pomůcek, kdy se užívají prostředky nonverbální komunikace jako je pohled, mimika, gestikulace či vizuálně motorické znaky. Další metodou je komunikace s pomůckami jako jsou předměty, obrázky, fotografie, symboly, komunikátory. Dále zmiňuje také jiné typy, například komunikaci, při níž se využívá pouze doplňků ke snadnějšímu ovládní počítače jako jsou alternativní klávesnice nebo spínače.

Thorová (2006) uvádí konkrétní formy alternativní a augmentativní komunikace, jako je například používání piktogramů, symbolů, metodiky výměnného obrázkového komunikačního systému. Těmto formám náhradní komunikace se budu podrobněji věnovat později.

3.1.2 Výběr komunikačního systému

Dle Janovcové (2003) je nutné výběr správného komunikačního systému či jeho kombinace posuzovat individuálně vzhledem ke schopnostem dítěte a také v souvislosti s jeho vývojovou prognózou. Ať už je využíván jakýkoliv specifický komunikační systém, sdělení, jež je dítě schopno dát najevo přirozeným způsobem, se do systému umělého nezařazuje. Ten je sestaven individuálně pouze pro informace, které jsou pro dítě jinou formou nevyjádřitelné. Je potřeba, aby se s používáním systému seznámili a užívali jej všichni účastníci komunikace s dítětem a také, aby jej aplikovali v praxi. Při výběru komunikačního systému je třeba si uvědomit, že každý systém má svá pozitiva i negativa, jak z pohledu uživatele, tak z pohledu okolí. Je vhodnější využívat více komunikačních systémů, kombinací metod, pomůcek, symbolů, které se vzájemně doplňují. Důležité je i ujasnění, zda systém bude užíván jako alternativní nebo augmentativní. Při rozhodování o způsobu komunikace a volbě systému augmentativní a alternativní komunikace je nutné brát v úvahu dvě zásadní hlediska. A to hledisko pedocentrické a systémové. Pedocentrické hledisko se orientuje především na porozumění slovní zásobě a všem aspektům jazyka, což je u dětí s poruchami autistického spektra velmi náročné. Dále se toto hledisko zabývá verbálními dovednostmi, také gesty, mimikou a zvuky. Pedocentrické hledisko věnuje pozornost také fyzické dovednosti, stavu smyslových orgánů a délce doby, po kterou dítě vydrží být soustředěné. Dalšími ukazateli jsou věk, předpoklad dalšího rozvoje, kognitivní schopnosti,

potřeba a motivace ke komunikaci a schopnost interakce. Oproti tomu systémové hledisko se zabývá způsobem přenosu, rozsahem slovní zásoby a shody s mluveným jazykem. Je také možnost zvolit systémy statické nebo dynamické. Mezi statické systémy alternativní a augmentativní komunikace patří například komunikační tabulky a mezi dynamické znaková řeč nebo prstová abeceda (znaková řeč a prstová abeceda však pro jedince s poruchami autistického spektra nejsou vhodné).

3.2 Klasifikace forem komunikace

Nyní se budu podrobněji věnovat specifickým formám komunikace, které se využívají u jedinců s narušenou komunikační schopností. Zaměřila jsem se především na formy komunikace, které jsou pro jedince s poruchami autistického spektra nejvíce vhodné. Podrobněji se budu zabývat komunikačními systémy jako jsou piktogramy, výměnný obrázkový komunikační systém, komunikační systém Bliss a Makaton, dále se zaměřím také na facilitovanou komunikaci a speciální počítačové programy pro rozvoj komunikačních dovedností.

3.2.1 Piktogramy

Podle Klenkové (2006) jsou piktogramy zjednodušeným zobrazením skutečnosti (předmětů, činností, vlastností). Jsou snadno srozumitelné a jednoduchým řazením piktogramů je možno skládat věty nebo například rozvrh hodin, program dne.

Janovcová (2003) se piktogramy zabývá podrobněji. Uvádí, že neverbální komunikace pomocí piktogramů je forma předávání instrukcí, příkazů, varování a usnadňuje orientaci v nejrůznějších prostředích bez vazby na řeč. Mezinárodní normy charakterizují piktogramy jako vnímatelný útvar, který je vytvořen psaním, kreslením, tiskem či jinými postupy. Piktogramy lze používat jak k alternativní, tak i k augmentativní komunikaci, záleží především na individuálních zvláštích jedince. U jedinců s poruchami autistického spektra se piktogramy užívají především proto, že jsou názorné. Typů piktogramů existuje více. Nejvyužívanější typ v České republice je převzatý z modelu užívaného zejména v zemích severní Evropy. Tyto piktogramy jsou vizuálně dobře čitelné, reprezentují osoby,

předměty, činnosti, vlastnosti a další, pro dítě důležité pojmy. Pokud je dítě připravováno na zavedení piktogramů, je vhodné jej seznamovat s co nejvíce obrázky nebo fotografiemi. Musí jim však rozumět. Ukazováním na obrázek a řečí pedagoga by u dítěte postupně mělo docházet k automatizaci. Pokud dítě začne obrázkům rozumět, sestavují se komunikační tabulky nebo deníky. Jde o individuální a specifickou záležitost, protože každý jedinec má specifické komunikační schopnosti a potřeby. Při přípravě tabulky je důležité sestavit seznam pojmů. Pojmy se musí přizpůsobit jedinci, podle toho co má rád, které pojmy používá a potřebuje ke své komunikaci. Sdělení, která je jedinec schopen dát najevo jiným způsobem se však do tabulky nezařazují. Velikost piktogramů závisí zejména na úrovni zrakové diskriminace a cílených pohybů daného jedince. Může se stát, že jedinec svůj komunikační deník s piktogramy nepoužívá. Příčiny mohou být různé. Může se stát, že dítě nerozumí obrázkům nebo symbolům nebo se v komunikačním deníku neorientuje.

Piktogramy se užívají například ve formě Výměnného obrázkového komunikačního systému, kterým se budu také podrobněji zabývat. Během praxe na Základní škole praktické a základní škole speciální jsem zpozorovala, že v autistické třídě se užívá spousta piktogramů. Piktogramy znázorňovaly, kteří žáci a pedagogové jsou daný den přítomni ve třídě, jaké je venku počasí, jaké je právě roční období. Pomocí piktogramů byl také utvořený jídelníček. Pokud někdo nereagoval na verbální pokyn, pak bylo třeba ukázat piktogram, aby žák věděl, co po něm pedagog vyžaduje.

3.2.2 Výměnný obrázkový komunikační systém

Pro výměnný obrázkový komunikační systém se užívá zkratka VOKS. Známá je také zkratka PECS, odvozená od originálního názvu *Pictures Exchange Communication Program*.

Výměnný obrázkový komunikační systém autorů Bondyho a Frosta zdůrazňuje potřeby jedinců s poruchami autistického spektra aktivně pracovat s obrázky (Howlin, 2005).

Podrobněji se tímto systémem zabývá Jelínková (2004). Podle Jelínkové se tento program snaží o rozvoj funkční sociální komunikace, dítě se učí navazovat kontakt, vyjádřit svá přání pomocí obrázků. VOKS je vhodný pro děti nemluvící stejně jako pro děti mluvící, které nejsou schopny komunikaci samy iniciovat. Výměnný obrázkový komunikační systém využívá piktogramů a má své výhody i nevýhody. Mezi hlavní výhodu patří,

že se dítě může stát méně závislé. Pro děti s poruchami autistického spektra je tato metoda motivující především proto, že pomocí obrázků mohou dostat to, co si přejí. Výhodou je také to, že VOKS redukuje nevhodné chování dítěte a jistě také to, že k používání systému není potřeba speciálního prostředí ani vysoce odborného výcviku terapeuta. Velkou výhodou je také to, že začátek výuky nevyžaduje dovednosti, jako je oční kontakt nebo napodobování. Jako motivaci ke komunikaci je využíváno odměn, je proto třeba znát priority dítěte. Při užívání této metody se pracuje v šesti krocích. Počátečním krokem je iniciovaná komunikace, dalším je využívání obrázků pro dosažení cíle, poté následuje dovednost vybrat si z předkládaných alternativ (obrázků) tu, která vede ke splnění přání. Následujícím krokem je skládání jednoduchých vět pomocí obrázků a následně využívání těchto obrázků pro odpovědi na jednoduché otázky. Závěrečným krokem je komentování věcí, aktivit, situací. Je samozřejmé, že zdaleka ne všechny děti s poruchami autistického spektra dosáhnou úspěšně všech šesti stupňů. Zpočátku je kromě komunikačního partnera nutná také přítomnost asistenta, který dítěti pomáhá správně reagovat. Jeho úloha se postupně zmenšuje, až je zcela redukována. Program lze uskutečňovat téměř v jakémkoliv prostředí. Metoda VOKS je velmi úspěšná a její využívání se stále rozšiřuje a strategie jsou zdokonalovány.

3.2.3 Komunikační systém Bliss

Komunikační systém Bliss používá místo slov jednoduché obrázky. Symbolový systém vyvinul Charles Bliss v roce 1949. Až v roce 1971 byl však tento systém upraven a rozvinut tak, aby mohl sloužit jedincům s komunikačními problémy (Klenková, 2006).

Janovcová (2003) uvádí, že v současné době je systém Bliss využíván u jedinců s poruchami komunikačních schopností v expresivní složce řeči, tedy i u jedinců s poruchami autistického spektra. Systém je v mnoha zemích hojně využíván. V České republice je četnost využití nižší, protože k tomuto tématu není dostatek literatury v českém jazyce, což je zřejmě nevýhoda. Systém nepostrádá logiku, jeho pochopení je relativně snadné. Kladem je také to, že poskytuje poměrně široký slovník symbolů. Komunikace se uskutečňuje ukazováním (prstu, jinou částí ruky či těla) na jednotlivé znaky. Obvykle je systém Bliss pro jednotlivé uživatele zpracován do individuálních komunikačních tabulek. Rozsah těchto tabulek závisí na možnostech a schopnostech konkrétního jedince.

3.2.4 Makaton

Podle Klenkové (2006) je Makaton jazykový program, který poskytuje základní prostředky komunikace a podněcuje rozvoj mluvené řeči i porozumění pojmům u jedinců s poruchami komunikace. Tento program vytvořila Margaret Walker ve Velké Británii. Makaton využívá manuální znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Manuální znaky autorka programu převzala z Britského znakového jazyka a upravila je tak, aby je bylo možné lehce pohybově ztvárnit a aby byly rozpoznatelné. Základem je přibližně 350 znaků vycházejících z pojmů denního života. Znaky a řeč jsou často doplněny obrázkovými symboly. Záleží na tom, čemu dává handicapovaný jedinec přednost.

Jak uvádí Janovcová (2003), Makaton je vhodný pro slyšící jedince, kteří příliš verbálně nekomunikují a mají potíže s porozuměním mluvené řeči, tedy i pro jedince s poruchami autistického spektra. Důležité je, aby osoby, se kterými uživatel Makatonu pravidelně přichází do kontaktu, byly s tímto systémem seznámeny. Jen takovýmto způsobem je totiž možné, aby daný jedinec mohl program efektivně používat v každodenních běžných situacích života.

3.2.5 Facilitovaná komunikace

Podle Janovcové (2003) je systém facilitované komunikace založen na řízeném výběru komunikačních jednotek, které mohou mít nejrůznější formy od kartiček s obrázky, symboly, piktogramy, písmeny nebo slovy, jejich vzájemné kombinace, až po přístroje a počítačové zpracování komunikačních tabulek. Původně se tato komunikační metoda realizovala pouhou dopomocí při ukazování na tabulku s abecedou a slovy ANO a NE, v dnešní době se využívá například počítačové klávesnice. Podstatou metody je, že facilitátor přidrží ruku, zápěstí nebo paži osoby, jež chce poskytnout sdělení. Facilitátorem je tak zajištěna zpětná vazba a stimulace. Cílem je postupně omezovat podporu ruky na co nejmenší míru. Z podpory zápěstí se přechází na podporu lokte a později ramene.

Tato metoda vznikla v Austrálii v šedesátých letech 20. století zásluhou Rosemary Crossleyové. V roce 1990 Douglas Biklen aplikoval metodu na jedince s poruchami autistického spektra. Výsledky byly nadějně a Biklen povzbuzoval ke změně pohledu na poruchy autistického spektra. O těchto poruchách hovořil jako o vězení pro normálně uvažujícího člověka, který je uvnitř. Facilitovaná komunikace byla prezentována jako metoda,

kteřá jedince ze zmíněného „vězení“ osvobozuje. Poté se metoda začala lavinovitě šířit. Avšak v letech 1994 – 1995 proběhlo na několika pracovištích vědecké ověření metody facilitované komunikace a na základě výsledků byla metoda prohlášena za neplatnou a přestala se ve většině zařízení používat (Thorová, 2006).

Také Schopler (1999) zmiňuje zápory facilitované komunikace. Uvádí, že u této metody trvá silné podezření, že sdělení facilitovaného dorozumívání pochází od facilitátora, nikoliv od handicapovaného jedince. Důležitým faktem je, že facilitovaná komunikace je založena na neprokázaných teoriích a zastánci této metody závažnost empirického výzkumu popírají.

Nicméně jak uvádí Krahulcová (1996, In Klenková, 2006), i přes tuto oprávněnou kritiku metody je facilitovaná komunikace i v dnešní době využívána v mnoha zemích včetně České republiky.

3.2.6 Speciální počítačové programy

Jelínková (2004) se zmiňuje o velkém významu informační technologie pro děti s poruchami autistického spektra. Mnohé z těchto dětí se rychle a dobře naučí počítačů využívat. Kromě celé řady výborných počítačových programů zaměřených na výuku dětí s poruchami autistického spektra v různých oblastech, mají počítače i tu výhodu, že jsou předvídatelné, na rozdíl od lidí reagují vždy stejně a komunikaci s nimi nekomplikuje sociální aspekt.

Jak uvádí Janovcová (2003), existují vhodné počítačové programy, které jsou významným doplňkem logopedické péče. Těchto programů se hojně využívá také u dětí, které mají poruchy autistického spektra. Programy jsou stimulatorem motivace a prostředkem k navázání snadnější a rychlejší spolupráce dítěte. Mezi známé programy pro rozvoj komunikačních schopností patří *Speechwiever*, *Brepta*, *Méd'a*. Pomocí programu *Méd'a* mohou děti poznávat a osvojovat si piktogramy, prostřednictvím tohoto programu lze také tvořit pracovní listy a komunikační tabulky. Pro účely alternativní a augmentativní komunikace byl vytvořen program *Altík*, který umožňuje vytvářet komunikační tabulky z fotografií, obrázků, piktogramů a slov. Existuje také program *Gordi v říši her*, který slouží k osvojování pojmů hravou formou.

O programu *Gordi v říši her* si však myslím, že pro děti s poruchami autistického spektra je nevhodný. Jeho negativem je, že v některých částech obsahuje zobrazení, která jsou pro takto postižené děti nevhodné. Například obrázek fialové ovce, který je naprosto nerealistický, by mohl dítě s poruchou autistického spektra velmi rozrušit.

Myslím, že z teoretické části práce vyplývá, jak velmi závažným handicapem poruchy autistického spektra jsou. Protože ve své práci kladu důraz na specifika v oblasti komunikace jedinců s poruchami autistického spektra, navazuji na tuto problematiku v praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Výzkum jsem uskutečnila formou pozorování ve speciální autistické třídě a polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy dětí, které mají poruchy autistického spektra. Speciální autistická třída, ve které proběhlo mé pozorování, je součástí Základní školy praktické a Základní školy speciální ve Zlíně. Druh výzkumu je kvalitativní. Dále upřesním cíl výzkumu a výzkumný problém, metody výzkumu, výzkumný vzorek, průběh výzkumu, analýzu rozhovorů a analýzu pozorování, výsledky výzkumu – závěr výzkumu, včetně návrhů a doporučení.

4.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém

Cílem výzkumu této bakalářské práce a z něj vycházejícího výzkumného problému je zjistit, co považují pedagogové dětí, které mají poruchy autistického spektra, za specifika ve vzájemné komunikaci a jaké shledávají zvláštnosti ve specifických formách komunikace u dětí s poruchami autistického spektra. Výzkum by měl přinést nová zjištění a nový pohled na danou problematiku, zejména pedagogům Základní školy praktické a Základní školy speciální ve Zlíně, kde výzkum proběhl a mohl by jim být možnou inspirací pro zkvalitňování forem komunikace u dětí s poruchami autistického spektra.

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jaké zvláštnosti v komunikaci dětí s poruchami autistického spektra považují jejich pedagogové za nejvýznamnější?*

Dalšími cíli výzkumného problému je nalezení odpovědí na otázky:

Co je pro tyto pedagogy nejobtížnější v komunikaci s dětmi, které mají poruchy autistického spektra?

Jaký názor mají tyto pedagogové na používání různých komunikačních systémů u dětí s poruchami autistického spektra?

Které komunikační systémy považují tyto pedagogové za vhodné pro děti s poruchami autistického spektra?

Které komunikační systémy tyto pedagogové používají u svých žáků?

Konkrétní komunikační systémy, kterými se ve výzkumu zabývám zmiňuji v následující kapitole práce.

4.2 Metody výzkumu

Metody, které ve výzkumu používám jsou polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolila proto, abych v případě potřeby mohla vyzvat dotazované pedagogy k upřesnění nebo vysvětlení odpovědí. Na mé otázky odpovídalo sedm pedagogů ze Základní školy praktické a Základní školy speciální, kteří pracují s dětmi, které trpí poruchami autistického spektra. Otázky, jež jsem pedagogům v rozhovoru kladla jsou následující:

- 1. Jaké zvláštnosti v komunikaci dětí s poruchami autistického spektra považujete za nejvýznamnější?*
- 2. Co je pro vás nejobtížnější v komunikaci s dětmi s poruchami autistického spektra?*
- 3. Jaké odlišnosti ve verbální a neverbální komunikaci u dětí s poruchami autistického spektra považujete za nejvýznamnější?*
- 4. Máte nějaké zkušenosti s užíváním piktogramů u vašich žáků? Myslíte si, že jsou piktogramy pro děti s poruchami autistického spektra vhodné?*
- 5. Jaký máte názor na užívání VOKSu (Výměnného obrázkového komunikačního systému) u dětí s touto poruchou? Máte nějaké zkušenosti s užíváním tohoto systému u vašich žáků?*
- 6. Setkal/a jste se někdy s komunikačním systémem Makaton? Myslíte si, že je tento systém vhodný pro děti s poruchami autistického spektra?*
- 7. Setkal/a jste se někdy s komunikačním systémem Bliss? Myslíte si, že je tento systém vhodný pro děti s poruchami autistického spektra?*
- 8. Setkala jste se někdy s facilitovanou komunikací? Myslíte si, že je facilitovaná komunikace vhodná pro děti s poruchami autistického spektra?*

9. Máte nějaké zkušenosti se speciálními počítačovými programy na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s poruchami autistického spektra? Myslíte si, že jsou takovéto programy pro děti s poruchami autistického spektra vhodné?

10. Setkal/a jste se už s nějakými jinými komunikačními systémy pro děti s poruchami autistického spektra (kromě těch, které už byly zmiňovány)?

Po uskutečnění a transkripci rozhovorů jsem výsledky rozhovorů u pedagogů ověřila, abych zajistila validitu získaných dat.

Dále jsem pracovala s metodou pozorování. Pozorování je sledování činností lidí, záznam této činnosti, její analýza a vyhodnocení. Mé pozorování jsem uskutečnila v autistické třídě Základní školy praktické a Základní školy speciální. Pozorování probíhalo po dobu dvou měsíců, pravidelně třikrát až čtyřikrát týdně po dobu kolem sedmi hodin denně. Zaměřila jsem se na komunikaci mezi žáky a pedagogy, na specifika v komunikaci dětí s poruchami autistického spektra jak po stránce komunikace verbální, tak neverbální. Sledovala jsem zda děti využívají nějaké komunikační systémy a jak je využívají. Pozorování jsem uskutečnila tak, abych jeho výsledky mohla srovnávat s výsledky rozhovorů.

4.3 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek pro rozhovory jsem záměrně zvolila pedagogy dětí s poruchami autistického spektra. Při pozorování byly mým výzkumným vzorkem děti s poruchami autistického spektra i jejich pedagogové, zaměřila jsem se především na jejich interakci.

4.3.1 Pedagogové žáků s poruchami autistického spektra

Pro výzkum jsem záměrně zvolila pedagogy dětí, které mají poruchy autistického spektra. Počet zvolených pedagogů je sedm (šest žen a jeden muž), všichni působí na Základní škole praktické a Základní škole speciální na Jižních svazích ve Zlíně. Dva z těchto pedagogů pracují přímo ve speciální autistické třídě. Další tři zvolení pedagogové vyučují ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami. V této třídě je integrovaný chlapec

s poruchou autistického spektra. Dále jsem rozhovor uskutečnila s logopedem, působícím na zmiňované škole, který má bohaté zkušenosti s komunikací u dětí s poruchami autistického spektra. Další dotazovanou byla pedagožka, která se dlouhodobě věnuje dětem s poruchami autistického spektra a podrobně se touto problematikou zabývá. Věkové rozmezí dotazovaných pedagogů je 25 – 49 let. Průměrný věk sedmi dotazovaných pedagogů je 33 let. Více než polovina těchto pedagogů absolvovala kurz Autismus 1, v němž pracovali přímo s dětmi s poruchami autistického spektra a v závěru tohoto kurzu museli projít zkouškou, během níž zjišťovali úroveň konkrétního dítěte a snažili se přijít na vhodný způsob jak s dítětem zacházet, komunikovat, vyučovat jej. Dva pedagogové absolvovali kromě tohoto kurzu další čtyři kurzy týkající se této problematiky. Co se týká vzdělání, všichni dotazovaní pedagogové mají vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání. Délka práce s dětmi s poruchami autistického spektra je u těchto pedagogů v rozmezí 1,5 roku – 8 let. Průměrná délka práce těchto pedagogů s dětmi s poruchami autistického spektra je 5 a půl let.

4.3.2 Žáci s poruchami autistického spektra

Během pozorování jsem se zaměřila na interakci žáků s poruchami autistického spektra a jejich pedagogů, především v oblasti komunikace. Počet dětí v autistické třídě je šest (pět chlapců, jedna dívka) ve věkovém rozmezí sedm až deset let. Dále jsem své pozorování uskutečňovala ve třídě pro děti s kombinovaným postižením. Integrovaný chlapec s poruchou autistického spektra v této třídě má 19 let.

4.4 Průběh výzkumu

Prostředí, které jsem zvolila pro svůj výzkum je Základní škola praktická a Základní škola speciální na Jižních svazích ve Zlíně. Tuto školu jsem zvolila záměrně proto, že je v ní speciální autistická třída. Školu jsem často navštěvovala již dříve, protože do této školy chodí můj bratr s kombinovaným postižením. Svůj výzkum jsem zahájila 2. září 2008 a dokončila jsem jej 6. dubna 2009. Rozhovory jsem uskutečnila během dvou dnů. Jeden rozhovor trval v průměru patnáct minut a všichni pedagogové byli velmi vstřícní a ochotní.

Pozorování trvalo po dobu dvou měsíců pravidelně třikrát až čtyřikrát týdně, kolem sedmi hodin denně.

4.5 Analýza rozhovorů a analýza pozorování

Nyní uvedu otázky, na které jsem se pedagogů dětí s poruchami autistického spektra ptala a jejich analýzu a srovnání s pozorováním.

1. Jaké zvláštnosti v komunikaci dětí s poruchami autistického spektra

považujete za nejvýznamnější?

Pedagogové jako nejzávažnější zvláštnosti uvedli, že děti s touto poruchou jim často nerozumí, proto se musí neustále přesvědčovat, jestli je dítě pochopilo správně. Jako další zvláštnost uvádějí echolálie, chybné používání zájmen (místo první osoby jednotného čísla používají třetí osobu jednotného čísla). Další problém pedagogové vidí v mluvě mimo kontext.

Během pozorování jsem si také všimla, že některé děti s poruchami autistického spektra mnohdy nerozumí sdělení nebo položené otázky. Obzvláště u jednoho žáka bylo zjevné, že často nerozumí. V těchto situacích jednal pláčem nebo zlobou, až agresivně. Co se týká echolálií zpozorovala jsem je přibližně u poloviny dětí. Z mého pohledu bylo příčinou užívání echolálií u těchto dětí také neporozumění. Pokud děti nerozuměly položené otázky, reagovaly echolalicky. U jednoho žáka bylo patrné, že echolálie používá pouze v situacích, kdy si je nejistý a potřebuje se zorientovat. V situacích, které pro něj byly srozumitelné echolálie nepoužíval. U dalšího chlapce se zase střídala období, kdy echolálie užíval. Několik dnů se u něj echolálie vůbec nevyskytovaly a v následujících dnech u něj byly nápadně časté. U některých žáků se však echolálie projevovaly denně. Chybné užívání zájmen jsem zpozorovala asi u tří žáků. U jednoho chlapce se vyskytoval extrém v takové podobě, že mnohdy sám sebe nazýval jmény svých spolužáků. Myslím si, že toto používání zájmen lze přirovnat k fenoménu „já“ a „ty“, o kterém se zmiňuje v teoretické části práce. Mluvy mimo kontext jsem si všimla u několika žáků, v různých podobách. Jeden žák například reagoval na otázky tak, že citoval úryvky z filmů, které však s položenou otázkou nijak nesouvisely.

2. Co je pro vás nejobtížnější v komunikaci s dětmi s poruchami autistického spektra?

Jeden z pedagogů uvedl, že obtížné je už jen samotné stanovení toho, jak bude s dítětem komunikovat. Myslím, že z tohoto hlediska je velmi důležité dítě znát co nejlépe, ze všech hledisek a pečlivě si prostudovat jeho záznamy (v lékařské kartě, z pedagogicko-psychologické poradny, atd.). Většina pedagogů se shodla na tom, že největším problémem pro ně je komunikaci správně vést, otázky správně formulovat, protože děti s poruchami autistického spektra jim velmi často nerozumí. Většina pedagogů také zmiňovala, že z počátku pro ně bylo náročné přivyknout si stereotypu, který se u těchto dětí v řeči vyskytuje (opakování oblíbených frází, stále stejně formulované a opakující se otázky). Téměř polovina pedagogů však uvedla, že se jedná o velmi individuální záležitost a že obtížnost komunikace s dítětem je dána tím, jak závažně je dítě handicapované.

Během mého pozorování jsem si všimla, že pro pedagogy je náročné vedení komunikace a volba otázek takovým způsobem, aby jim žáci co nejlépe porozuměli. Myslím si, že tomuto se žádný pedagog ani žádný člověk nikdy stoprocentně nenaučí, protože i když věda postupuje kupředu, stále nikdo není schopný nahlédnout do mysli člověka s poruchou autistického spektra. Podle reakcí dítěte lze posoudit, zda rozumí nebo ne. Reakce těchto dětí jsou však nevyzpytatelné a přestože si člověk může jednou myslet, že jim porozuměl, podruhé tomu může být naopak. Jedině perfektní znalostí konkrétního dítěte lze přijít na to, jak s ním správně komunikovat. Tento proces je však dlouhodobý a jistě velmi náročný. Co se týká stereotypu v komunikaci u těchto dětí, tak je skutečně velmi výrazný. Během pozorování jsem si všimla, že u některých dětí se vyskytuje méně, ale u jiných dětí je velmi zřejmý. Děti jsou fixovány především na určité stereotypní fráze, které opakují několikrát denně a které mnohdy používají jako odpověď v případě, že nerozumí položené otázce. Jak už jsem zmiňovala, často se jedná například o úryvky z filmů.

3. Jaké odlišnosti ve verbální a neverbální komunikaci u dětí s poruchami autistického spektra považujete za nejvýznamnější?

Snažila jsem se zjistit odlišnost i konkrétně v komunikaci verbální a neverbální. Přestože specifika ve verbální komunikaci, která se projevují u dětí s poruchami autistického spektra zmínila většina pedagogů již v předchozích odpovědích, nyní doplňují další. Jak uvádí jeden z pedagogů: „Kdyby přišel někdo, kdo o tom nic neví, tak se s ním de facto nedomluví.“ Pedagog měl na mysli chlapce s poruchou autistického spektra, který je integrovaný ve třídě pro děti s kombinovaným postižením.

S tímto tvrzením musím souhlasit, protože jsem si jej ověřila během praxe. Přestože jsem si nastudovala literaturu, týkající se poruch autistického spektra, na praxi se mi opět potvrdilo, že jedinci s touto poruchou se případ od případu liší a je třeba k nim přistupovat velmi individuálně, což jde pouze tehdy, pokud člověk dítě dobře zná. Během prvních dnů na praxi jsem chlapci nerozuměla a s malým úspěchem jsem se snažila rozluštit co mně chce sdělit. Jeho přání, která vyslovoval byla zakódovaná ve frázích, kterým jsem nerozuměla. Pedagogové, kteří jsou s chlapcem dlouhodobě v kontaktu již tyto fráze znají a rozumí jim. Během několika dnů se mně podařilo chlapci porozumět lépe, ne však dokonale.

Dále pedagogové zmiňovali opět ulpívavost dětí na jejich oblíbených tématech, stereotyp v komunikaci, echolálie.

Co se týká neverbální komunikace, tak pedagogové zmiňovali především slabší oční kontakt. Pedagogové však uvedli, že přestože v literatuře je obvykle zmíněná absence očního kontaktu u těchto dětí, tak v praxi u mnohých dětí oční kontakt je a pokud se vyskytují problémy s očním kontaktem, tak jsou to obvykle různé abnormality, nikoliv však jeho úplná absence. Jeden z pedagogů popsal oční kontakt dětí s poruchami autistického spektra takto: „U mnohých je ten kontakt navázaný, ale cítíte, jakoby se dívali přes vás.“ Jeden pedagog zmínil, že chybí sociální úsměv. Jiný dotazovaný pedagog uvedl, že mimika často není v souladu s tím, co děti sdělují.

Pozorováním jsem si ověřila, že u většiny dětí opravdu oční kontakt navázat lze, není však zcela typický jako u zdravých dětí. Co se týká mého názoru na sociální úsměv, myslím si, že jde také o individuální záležitost, protože ze sedmi pozorovaných dětí jsem sociální úsměv u pěti z nich alespoň jednou zaznamenala.

4. Máte nějaké zkušenosti s užíváním piktogramů u vašich žáků? Myslíte si, že jsou piktogramy pro děti s poruchami autistického spektra vhodné?

Všichni pedagogové uvedli, že používání piktogramů u dětí s poruchami autistického spektra považují za vhodné. Piktogramy jsou na Základní škole praktické a Základní škole speciální u dětí s těmito poruchami úspěšně využívány. Využívají se zde především pro znázornění denního režimu (včetně činností v koupelně, v šatně). Dále se také využívají fotografie spolužáků nebo například piktogramy zobrazující jaké je venku právě počasí. Jeden z pedagogů se zmínil o svých zkušenostech z návštěvy speciální školy v Brně, kde jsou piktogramy užívány opravdu hojně. Pedagog uvedl, že piktogramy je tam označeno téměř všechno, včetně odpadkového koše. Jeden z pedagogů zmínil, že i zde jde o individuální záležitost. Další pedagog upozornil na důležitost toho, aby piktogramy, které jsou používány byly shodné jak doma, tak ve škole. Za nejdůležitější však považují sdělení dvou pedagogů, kteří uvedli, že si myslí, že některé děti potřebují piktogramy pouze zezáčátku. V průběhu používání piktogramů (především u denních režimů) si děti činnosti zautomatizují a po nějaké době jsou schopny se orientovat i bez piktogramů.

Jednoznačně souhlasím s názory pedagogů, že užívání piktogramů je pro děti s poruchami autistického spektra vhodné. Pomáhají jim orientovat se v situacích, které pro ně mohou být nesrozumitelné. Během pozorování jsem zaznamenala, že na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsou piktogramy hojně využívány. Každé ráno děti pomocí suchého zipu na speciální tabuli připevňují fotografie spolužáků, kteří jsou daný den přítomni ve škole. Dále každý den pomocí piktogramů vybírají jaké je venku počasí. Piktogramy je ztvárněn i jídelníček. Denní režim mají některé děti zobrazeny formou obrázků, jiné formou předmětů (viz. příloha). Každý předmět zobrazuje určitou činnost (například malý hrníček znamená čas svačiny, malá knížka znamená čas učení, atd.). Předměty jsou seřazeny podle toho, kdy má která činnost probíhat, takže děti vidí, co je čeká a mohou pomocí denního režimu předvídat co bude po určité činnosti následovat. Pro děti s poruchami autistického spektra, které mají rády předvídatelnost a poslušnost, je toto zobrazení velmi vhodné a usnadňuje jim orientaci v čase. Pochopitelně je potřeba zohlednit, že každé dítě je individuální osobnost a vyžaduje odlišný přístup. Některému dítěti více vyhovují obrázky, jinému fotografie, dalšímu předměty.

5. Jaký máte názor na užívání VOKSu (Výměnného obrázkového komunikačního systému) u dětí s touto poruchou? Máte nějaké zkušenosti s užíváním tohoto systému u vašich žáků?

Všichni z dotazovaných pedagogů uvedli, že Výměnný obrázkový komunikační systém považují za vhodný a používají jej u svých žáků. Jeden pedagog zmiňuje: „Každé dítě by mělo mít možnost se tady s tímto setkat.“ Jeden z pedagogů však uvádí, že pokud je mentální stav dítěte dobrý, tak VOKS ani nepotřebuje, popřípadě jen ze začátku. Jeden pedagog také uvedl, že pokud dítě rozumí verbální komunikaci a dokáže verbálně komunikovat, tak se upřednostňuje mluvená řeč. Díky verbální komunikaci dítě obstojí i v kontaktu se světem mimo školní prostředí. Ve škole má dítě VOKS k dispozici, ale v mimoškolním prostředí lépe uspěje s verbální komunikací, protože ne každý VOKS zná a umí ho správně používat. Je potřeba, aby VOKS uměli správně používat pedagogové, rodiče a všichni lidé, kteří jsou v kontaktu s dítětem, užívajícím tento komunikační systém. Další z pedagogů se však zmiňuje o tom, že pedagogům mnohdy chybí potřebné kurzy, aby mohli VOKS plně využívat. Jeden z pedagogů uvádí negativa, která v tomto komunikačním systému spatřuje. Zmiňuje se o tom, že obrázky vyjadřující nějaké slovo, které jsou používány v rámci Výměnného obrázkového komunikačního systému se odlišují od obrázků, které jsou používány u jiných systémů (například u počítačových programů). Dítě je potom pravděpodobně zmateno, pokud vidí u každého systému jiný obrázek k jednomu slovu, autistické děti lpí na podrobnostech a zaznamenají každý detail, kterým se obrázky liší.

Vlivem pozorování jsem si utvořila názor, který je shodný s názory pedagogů a to, že VOKS je pro děti s poruchami autistického spektra vhodný. Souhlasím také s názorem, že pokud je dobrý mentální stav dítěte, tak VOKS nepotřebuje, protože se domluví verbální komunikací. Pozorováním jsem zjistila, že u takovýchto dětí skutečně VOKS využíván není. Myslím, že by to bylo zbytečné zatěžování dítěte, aby se učilo systému, bez něhož se obejde. Co se týká negativ tohoto systému, i zde souhlasím s pedagogem, který uvádí problémy s odlišností obrázků u různých systémů. Dětem s poruchami autistického spektra by obrázky u všech komunikačních systémů měly být přizpůsobeny tak, aby byly všechny shodné, popřípadě by mohly být použity stejné fotografie.

6. Setkal/a jste se někdy s komunikačním systémem Makaton? Myslíte si, že je tento systém vhodný pro děti s poruchami autistického spektra?

Co se týká komunikačního systému Makaton, dva z dotazovaných pedagogů uvedli, že se s tímto komunikačním systémem nesešli a ostatních pět pedagogů uvedlo, že tento systém považují za nevhodný pro děti s poruchami autistického spektra. Jako hlavní důvod uvádějí jeho složitost a obtížnost pro tyto děti. Jeden pedagog uvedl, že děti s poruchami autistického spektra jsou obvykle schopny naučit se v tomto systému používat pouze určitý počet slov a tím je dítě omežováno, protože není schopné vyjadřovat se tak, jak by chtělo. Další z pedagogů vidí nevýhodu Makatonu v tom, že je u něj třeba umět používat manuální znaky, což může být pro děti s poruchami autistického spektra problémem. Také oční kontakt, který je u komunikačního systému Makaton potřebný, činí u těchto dětí problémy. Vzhledem k těmto nevýhodám tedy na Základní škole praktické a Základní škole speciální komunikační systém Makaton využíván není.

Během pozorování jsem se skutečně s komunikačním systémem Makaton nesešla. Informace, které jsem získala rozhovorem jsem si předtím neuvědomovala, ale po zamyšlení se nad nimi souhlasím s pedagogy, že tento komunikační systém skutečně pro děti s poruchami autistického spektra není vhodný. V literatuře jsem tyto nevýhody systému nenalezla, proto teprve výsledky rozhovoru ovlivnily můj pohled na vhodnost užívání tohoto systému u dětí s danými poruchami.

7. Setkal/a jste se někdy s komunikačním systémem Bliss? Myslíte si, že je tento systém vhodný pro děti s poruchami autistického spektra?

Tři z dotazovaných pedagogů uvedli, že se s komunikačním systémem Bliss nesešli. Další čtyři pedagogové považují tento komunikační systém u dětí s poruchami autistického spektra za nevhodný z důvodu složitosti a obtížnosti. Komunikační systém Bliss není v Základní škole praktické a Základní škole speciální využíván. Pedagogové pokládají za vhodnější pro tyto děti piktogramy a Výměnný obrázkový komunikační systém.

Vzhledem k tomu, že během pozorování jsem se skutečně s komunikačním systémem Bliss nesetkala a ani z dřívější doby s ním nemám zkušenosti, vycházím především z výsledků rozhovoru a věřím dotazovaným pedagogům, že tento komunikační systém vzhledem ke své obtížnosti není pro děti s poruchami autistického spektra vhodný.

8. Setkal/a jste se někdy s facilitovanou komunikací? Myslíte si, že je facilitovaná komunikace vhodná pro děti s poruchami autistického spektra?

Překvapilo mě, že pět z dotazovaných pedagogů se s facilitovanou komunikací nesetkalo. Zbylí dva pedagogové považují užívání facilitované komunikace u dětí s poruchami autistického spektra za nevhodné. Jeden pedagog zmínil, že tato forma komunikace je vhodnější pro děti s kombinovaným postižením, ale pouze v případě, že mají zachovány určitou úroveň mentálních schopností. Tento pedagog také uvedl, že ačkoliv jsou na facilitovanou komunikaci různé názory, tak vyzkoušet se má všechno, není dobré se hned vyhranit na jeden systém komunikace. Nejdříve je potřeba zjistit, který z komunikačních systémů dítěti nejvíce vyhovuje.

Vzhledem k tomu, že ani facilitovaná komunikace není na Základní škole praktické a Základní škole speciální využívána, neměla jsem možnost se s ní setkat v praxi. Nicméně jak jsem uvedla v teoretické části práce, názory na facilitovanou komunikaci jsou převážně negativní a v dnešní době již byla prohlášena za neplatnou. Přesto je známo, že v České republice je tato metoda v některých zařízeních stále využívána. Jsem ráda, že jsem dospěla ke zjištění, že na Základní škole praktické a Základní škole speciální ve Zlíně se tato nedůvěryhodná metoda nepoužívá.

9. Máte nějaké zkušenosti se speciálními počítačovými programy na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s poruchami autistického spektra? Myslíte si, že jsou takovéto programy pro děti s poruchami autistického spektra vhodné?

Všichni dotazovaní pedagogové se shodli, že speciální počítačové programy na rozvoj komunikačních dovedností jsou na Základní škole praktické a Základní škole speciální u dětí s poruchami autistického spektra využívány. Zmínili program *Altík*, který je u těchto dětí využíván nejvíce. Co se týká vhodnosti těchto programů, jeden z dotazovaných pedagogů zmínil, že vhodné jsou, ale ne jako jediný komunikační systém, nýbrž jako doplňkový prvek. Další pedagog uvedl, že vhodné jsou, pokud jim dítě správně porozumí. Jako výhodu těchto programů daný pedagog uvedl, že pokud dítě píše slovo, tak nad slovem se ukáže obrázek daného pojmu a ještě je doplněn hlasovým výstupem, což je pro děti s poruchami autistického spektra velmi vhodné (především z hlediska názornosti). Hlavní nevýhodu opět pedagog spatřuje v odlišnosti obrázků u počítačových programů a ostatních komunikačních systémů. Další pedagog zmínil, že velkou výhodou speciálních počítačových systémů je také to, že pomocí nich mohou pro děti tvořit, uspořádat a tisknout potřebné piktogramy nebo vytvářet celé denní režimy.

Během pozorování jsem si všimla, že děti mají o používání počítačových programů zájem. Myslím, že počítačové programy a celkově práce s počítačem je pro děti s poruchami autistického spektra vhodná, protože počítač jim nabízí předvídatelnost a jak je zmíněno v teoretické části práce, není komplikovaný sociálním aspektem, který je pro tyto děti obtížně pochopitelný. Souhlasím tedy s názorem pedagogů, že používání speciálních počítačových programů je pro děti s poruchami autistického spektra vhodné, samozřejmě je však třeba brát ohledy na to, zda dítě programu rozumí nebo ne. I zde platí pravidlo individuality. Stejně jako každému dítěti může vyhovovat odlišný komunikační systém, tak může také každému dítěti vyhovovat jiný počítačový program.

10. Setkal/a jste se už s nějakými jinými komunikačními systémy pro děti

s poruchami autistického spektra (kromě těch, které už byly zmiňovány)?

Pedagogové neuvedli žádný jiný komunikační systém kromě systémů, o kterých jsme se bavili v rozhovoru. Uvedli, že nejvíce využívají piktogramy a Výměnný obrázkový komunikační systém. Jeden z pedagogů zmínil, že vzorem pro výuku v jejich škole byla Speciální škola v Brně. Dále někteří pedagogové opět poznamenali, že je potřeba přistupovat k dítěti individuálně, protože každému dítěti může vyhovovat jiný komunikační systém. Jako zcela nevyhovující systém pro děti s poruchami autistického spektra zmínil jeden pedagog znakovou řeč. Jeden pedagog uvedl, že pokud je to v možnostech dítěte, tak se u něj snaží co nejvíce a co nejkvalitněji rozvíjet verbální komunikaci, se kterou mají děti největší šanci uspět v reálném životě mimo prostředí školy. Na závěr bych ráda uvedla větu jednoho z dotazovaných pedagogů: „Snažíme se pořád děti připravovat do toho běžného života.“

Myslím, že tato věta je hodna zamyšlení. Dětem s poruchami autistického spektra je v této oblasti třeba věnovat větší pozornost než dětem zdravým, protože je pro ně integrace do běžného života mnohem náročnější. Součástí vzdělávání, výchovy a rozvoje komunikačních schopností dětí s poruchami autistického spektra by tedy měla být právě jejich příprava do běžného života. A během mého pozorování jsem s potěšením zjistila, že na Základní škole praktické a Základní škole speciální se jim této přípravy dostává.

4.6 Výsledky výzkumu – závěr výzkumu

Mým hlavním výzkumným problémem byla otázka: *Jaké zvláštnosti v komunikaci dětí s poruchami autistického spektra považují jejich pedagogové za nejvýznamnější?* Prostřednictvím uskutečněných rozhovorů a pozorování jsem našla odpověď na tuto i další otázky, které jsem si na počátku výzkumu stanovila. Zvláštnosti, které pedagogové dětí s poruchami autistického spektra u svých žáků považují za nejvýznamnější se projevují především formou echolálií, chybného používání zájmen u dětí a jejich mluvou mimo kontext. Další problém tkví ve vzájemném porozumění žáků a jejich pedagogů.

Pro pedagogy je při komunikaci s těmito dětmi velmi obtížné už jen samotné stanovení toho, jak budou s dětmi komunikovat, protože jde o velmi individuální záležitost. Velký problém pedagogové spatřují také ve vedení komunikace a správném formulování otázek. V začátcích je pro pedagogy obtížné přivyknout si na stereotyp, který se u těchto dětí v řeči vyskytuje.

Čistě ve verbální komunikaci považují pedagogové za nejvýznamnější odlišnosti echolálie, chybné používání zájmen a stereotyp v komunikaci. Jako nejdůležitější odlišnosti u svých žáků v neverbální komunikaci vidí pedagogové slabý oční kontakt (ne však jeho úplnou absenci, jak je obvykle uváděno v literatuře) a dále také to, že mimika dětí často není v souladu s tím, co sdělují.

Nejvhodnější a na Základní škole praktické a Základní škole speciální také nejpoužívanější komunikační systém je Výměnný obrázkový komunikační systém a také piktogramy, které k němu neodmyslitelně patří. Piktogramy jsou užívány hojně a jsou přínosné, avšak některé děti potřebují používat piktogramy pouze zezачátku a později jsou schopny komunikovat a orientovat se i bez nich. Výměnný obrázkový komunikační systém je vhodný, ale má i svá negativa. Hlavní zápor spočívá v tom, že mnohdy jsou používány odlišné obrázky pro znázornění určitého pojmu u VOKSu než u jiného komunikačního systému, který dítě také používá. Dítě je potom zmateno, protože ztrácí přehled v souvislostech. Souvislosti, posloupnosti a předvídatelnost jsou pro děti s poruchami autistického spektra velmi důležité. Za vhodný systém považují pedagogové také speciální počítačové programy na rozvoj komunikačních dovedností. Tyto programy jsou u jejich žáků využívány a přinášejí řadu výhod a usnadnění v komunikaci. Nicméně jako jediný komunikační systém nejsou dostačující, jsou vhodné jako systém doplňkový. Pedagogové na Základní škole praktické a Základní škole speciální využívají nejvíce počítačový program Altík pro tvorbu piktogramů a denních režimů.

Co se týká ostatních komunikačních systémů jako je Makaton nebo Bliss a facilitované komunikace, pedagogové je považují za nevhodné a nevyužívají je. Důvodem nevhodnosti systému Makaton je zejména jeho složitost a obtížnost pro děti s poruchami autistického spektra. Dalšími nevýhodami tohoto komunikačního systému je potřeba umět kvalitně používat manuální znaky a udržet oční kontakt, což dětem s poruchami autistického spektra činí potíže. Také komunikační systém Bliss je pro tyto děti přespříliš náročný.

Facilitovaná komunikace není na Základní škole praktické a Základní škole speciální využívána, většina z dotazovaných pedagogů se s ní doposud neseetkala.

Pedagogové ze Základní školy praktické a Základní školy speciální se prozatím neseetkali s žádnými jinými komunikačními systémy pro děti s poruchami autistického spektra kromě komunikačních systémů zmiňovaných v rozhovoru.

4.7 Návrhy a doporučení

Myslím, že základním stavebním kamenem pro kvalitní a funkční komunikaci mezi pedagogem a jeho žákem s poruchou autistického spektra je pedagogova podrobná znalost žáka ze všech hledisek. Pedagog by si měl dříve, než začne spolupracovat s takovýmto žákem pečlivě nastudovat všechny dostupné údaje o žákovi, ať už se jedná o záznamy žákova zdravotního stavu, rodinnou i osobní anamnézu, záznamy o žákově předchozím vzdělávání (např. při přechodu z jiné speciální školy), žákova specifika (týkající se například stereotypního chování), apod. Myslím si, že vhodné by bylo také setkání pedagoga s rodiči dítěte, kteří dítě znají nejlépe a mohli by pedagogovi sdělit důležité postřehy. Také setkání a konzultace s žakovými předchozími pedagogy by mohly být prospěšné. Pedagog by si pak mohl utvořit obrázek o dítěti a zvolit, jak s dítětem bude komunikovat. Dokonalý návod ke vzájemnému porozumění mezi žákem a pedagogem však neexistuje. Každé dítě s poruchami autistického spektra je odlišné a vyžaduje jiný přístup, jinou formu komunikace. Teprve vzájemným poznáváním může pedagog zjistit jak dítě reaguje na různé podněty a situace, jak sděluje svá přání a jak se vyjadřuje. Nicméně myslím, že dlouhodobou praxí lze dospět k úspěšnému poznání dítěte a kvalitní vzájemné komunikaci, kdy nejen dítě rozumí pedagogovi, ale také pedagog rozumí dítěti.

Na základě výzkumu jsem zjistila, že na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsou používány komunikační systémy VOKS, samozřejmě piktogramy a také speciální počítačové systémy. Největší nevýhoda, spatřovaná v používání Výměnného obrázkového komunikačního systému spočívá v tom, že mnohdy jsou používány odlišné obrázky pro znázornění určitého pojmu u VOKSu než u jiného komunikačního systému, který dítě také používá. Navrhovala bych přizpůsobení obrázků tak, aby se u všech komunikačních systémů shodovaly (nejen u komunikačních systémů ve škole, ale také u komunikačních

systemů doma). Pak by tyto systémy byly pro dítě symbolické, jasné a srozumitelné. Je známo, že okolní svět je pro děti s poruchami autistického spektra často velmi chaotický, proto je třeba jim umožnit přehlednost a předvídatelnost. Této předvídatelnosti se děti mohou naučit, pokud budou používat piktogramy například ve formě denního režimu. Postupem času si děti mnohdy denní režim dokáží zautomatizovat natolik, že se zvládají orientovat i bez něj.

Speciální počítačové programy jsou pro děti jistě také vhodné, ale souhlasila bych s tím, že je nelze používat jako primární komunikační systém, spíše jako doplňkový. Také u tohoto komunikačního systému je třeba zohledňovat individualitu dítěte.

Myslím, že pokud jsou dostačují piktogramy, komunikační systémy VOKS a speciální počítačové programy, pak není potřeba zavádět systémy jako Makaton nebo Bliss. V České republice zatím tyto systémy nejsou známe tak jako jinde ve světě a možná je otázkou času, kdy se zde začnou využívat hojněji. Ale vzhledem k tomu, že pedagogové, kteří své žáky dobře znají, je považují za nevhodné a příliš náročné, je zde vysoká pravděpodobnost, že by u žáků neměly žádaný efekt.

Naprosto souhlasím s názorem, že pokud je však u dětí rozvinutá verbální komunikace, pak je potřeba dále rozvíjet a zdokonalovat ji právě z důvodu integrace do běžného života. Sociální vztahy dětí s poruchami autistického spektra jsou sice nekvalitní, ale přesto je pro běžný život třeba, aby s ostatními lidmi dokázali komunikovat. Na Základní škole praktické a Základní škole speciální je dětem věnována dostatečná příprava pro život, který je čeká, až opustí školní prostředí, což považuji za velký klad.

Závěrem bych ráda připomenula, že nejdůležitější je brát ohled na individualitu dítěte, protože každé dítě má odlišné potřeby a nároky, což u poruch autistického spektra platí dvojnásob. Každé dítě s touto poruchou je jedinečné.

ZÁVĚR

Specifika v komunikaci jedinců s poruchami autistického spektra jsou problémem, který je v dnešní době poměrně hojně zkoumaný. Pohled na tuto problematiku se neustále vyvíjí díky novým zjištěním. Já jsem se na toto téma soustředila z hlediska pedagogů, kteří mají o specifikách v komunikaci jedinců s poruchami autistického spektra široký přehled, protože jsou s těmito dětmi téměř každodenně v kontaktu.

V teoretické části jsem vymezila základní pojmy. Popisuji především poruchy autistického spektra, které jsem rozčlenila na dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační poruchu v dětství, autistické rysy a poruchy s přechodnými autistickými rysy. Zabývám se příčinami a projevy poruch autistického spektra. Specifickou triádou projevů je oblast komunikace, sociální oblast a oblast představitosti a stereotypního chování. Tato triáda je doplňována navíc o nesespecifické variabilní rysy. Nejvýraznější problém u dětí s poruchami autistického spektra představuje narušená komunikační schopnost, projevující se jak v komunikaci verbální, tak v komunikaci neverbální. Projevy jsou patrné v receptivní stránce jazyka a typické pro děti s touto poruchou jsou echolálie. Potíže způsobuje také chybné používání zájmen a další specifika v různých aspektech jazyka. Tyto děti používají alternativních nebo augmentativních forem komunikace, popřípadě jejich kombinace. Rozsah forem komunikace je poměrně široký, od piktogramů přes Výměnný obrázkový komunikační systém, komunikační systém Bliss, Makaton, facilitovanou komunikaci až po speciální počítačové programy. Ne všechny z těchto forem komunikace jsou však dostatečně využívány, obvykle z příčin neznalosti těchto systémů v České republice nebo proto, že mají určité nevýhody.

Praktickou částí je výzkum, jež jsem uskutečnila prostřednictvím rozhovorů a pozorování. Za důležitý výsledek výzkumu považuji zjištění, že pedagogové dětí s poruchami autistického spektra pokládají za nejvýznamnější zvláštnosti v komunikaci těchto dětí echolálie, chybné používání zájmen a mluvu mimo kontext. V neverbální komunikaci potom spatřují nejvýznamnější specifika ve slabém očním kontaktu dětí a také to, že mimika dětí často není v souladu s tím, co sdělují. Výzkumem jsem zjistila, že nejpoužívanější komunikační systémy na Základní škole praktické a Základní škole speciální jsou piktogramy a jimi tvořený Výměnný obrázkový komunikační systém. Tyto komunikační systémy pedagogové také považují za nejvhodnější, ostatní systémy za příliš vhodné nepokládají. Zjistila jsem, že Výměnný obrázkový komunikační systém má však také svá negativa.

Navrhla jsem odstranění těchto negativ. Své návrhy a doporučení uvádím v poslední kapitole praktické části práce.

Za nejdůležitější výsledek, k němuž jsem dospěla považuji to, že každé dítě s poruchou autistického spektra je zcela odlišné a proto potřebuje individuální péči a to jak v oblasti komunikačního systému, tak i v oblastech ostatních. Tak jako každé zdravé dítě je jedinečnou osobností, tak i každé dítě s poruchou autistického spektra je výjimečné. Pouze nemá dar umět komunikovat tak, jako zdravé děti. Je však důležité tomuto dítěti poskytnout takové možnosti, aby jeho komunikace byla plnohodnotná jak z hlediska porozumění, tak i z hlediska vyjadřování. Každé dítě má nárok na plnohodnotný život a dětem, které neměly to štěstí a jejich život je vlivem nějakého handicapu zkomplikovaný, je potřeba pomáhat a poskytnout jim takovou péči, aby byly jejich nedostatky co nejlépe kompenzovány.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEYER, J.; GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006.
ISBN 80-7367-157-3
- [2] CLERQ, H.D. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*.
Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5
- [3] GILLBERG, CH.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*.
Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2
- [4] HOWLING, P. *Autismus u dospívajících a dospělých. Cesta k soběstačnosti*.
Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0
- [5] HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004.
ISBN 80-7178-813-9
- [6] JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova
Univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9
- [7] JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII. – Pedagogicko-psychologické hodnocení a
výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko –
psychologického poradenství v ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3
- [8] KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- [9] LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-7178-801-5
- [10] PÁTÁ, K.P. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2185-9
- [11] PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
ISBN 80-85931-65-6
- [12] RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*.
Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6

- [13] SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*.
Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5
- [14] THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006.
ISBN 80-7367-091-7
- [15] VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Např.	Například
TEACCH	Léčebný a výchovně vzdělávací program pro děti s autismem a příbuznými poruchami komunikace (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children)
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: FOTOGRAFIE ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO
SPEKTRA

PŘÍLOHA PII: JÍDELNÍČEK A POČASÍ ZNÁZORNĚNÉ
V PIKTOGRAMECH

PŘÍLOHA PIII: FOTOGRAFIE PROGRAMŮ DNE ZNÁZORNĚNÉ
V PIKTOGRAMECH

**PŘÍLOHA PI: FOTOGRAFIE ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO
SPEKTRA**



PŘÍLOHA PII: JÍDELNÍČEK A POČASÍ ZNÁZORNĚNÉ V PIKTOGRAMECH



PŘÍLOHA PIII: FOTOGRAFIE PROGRAMŮ DNE ZNÁZORNĚNÉ V PIKTOGRAMECH

