

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**KOMUNIKACE DĚTÍ S AUTISMEM JAKO NÁSTROJ JEJICH  
SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Eva Janowiaková**

*Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

**Plzeň 2021**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 30. dubna 2021

.....

vlastnoruční podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Touto cestou bych chtěla poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za jeho cenné rady, velmi přínosné konzultace a odborné vedení včetně vstřícného a milého přístupu.

Ráda bych zde také poděkovala rodičům a pedagogům, kteří se podíleli na výzkumném šetření a poskytli mi své zkušenosti a zážitky s dětmi s PAS.

Poděkování patří také mé rodině, která mi byla po celou dobu velkou oporou.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	1
ÚVOD.....	2
1 DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	3
1.1 HISTORICKÝ POHLED NA AUTISMUS.....	3
1.2 CHARAKTERISTIKA AUTISMU .....	4
1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	5
1.4 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	10
2 KOMUNIKACE JAKO PRVEK SOCIALIZACE .....	12
2.1 KOMUNIKACE .....	12
2.2 SPECIFIKA VÝVOJE KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAS V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	13
2.2.1 Problematické oblasti komunikace u dítěte s PAS.....	15
2.3 NÁSTROJE PRO PODPORU KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAS .....	18
2.3.1 Komunikační systémy využívající děti s PAS .....	18
3 SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....	22
3.1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ .....	22
3.2 SPECIFIKA V SOCIÁLNÍM CHOVÁNÍ A INTERAKCI U DĚTÍ S PAS .....	24
3.3 DÍTĚ S PAS V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	27
3.3.1 Metody uplatňující se při nácviu sociálních dovedností.....	28
3.4 KOMUNIKACE JAKO PRVEK SOCIALIZACE U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	30
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	32
4 METODOLOGIE .....	33
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	33
4.2 METODY ZÍSKÁNÍ, SBĚRU A ANALÝZY DAT.....	34
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	36
5 ANALÝZA DAT.....	37
5.1 OSOBNÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE DĚTÍ S DĚTSKÝM AUTISMEM .....	37
5.1.1 Osobní případová studie A.....	37
5.1.2 Osobní případová studie B.....	39
5.1.3 Osobní případová studie C.....	41
5.2 VYHODNOCENÍ ANALÝZY DAT.....	43
5.2.1 Kódy pro analýzu dat .....	43
5.2.2 Analýza dotazníků vyplněných pedagogy.....	44

---

5.2.3	Analýza dotazníků vyplněných rodiči.....	48
5.2.4	Analýza ankety vyplněna respondenty.....	52
6	SHRNUTÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	54
	ZÁVĚR .....	56
	RESUMÉ.....	57
	SUMMARY.....	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	59
	PŘÍLOHY.....	I
	PŘÍLOHA Č. 1.....	I
	PŘÍLOHA Č. 2.....	II
	PŘÍLOHA Č.3.....	III

**SEZNAM ZKRATEK**

PAS – poruchy autistického spektra

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

DSM – IV – diagnosticko – statistický manuál

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

AKK – augmentativní a alternativní komunikace

PECS – Picture Exchange Communication System

VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém

## Úvod

Většina lidí v mém okolí si pod pojmem „*autismus*“ vybaví nevychované dítě, které se vymyká kontrole společenského života, či si naopak představí malého génia, který žije ve svém fantazijním, matematickém světě. Jedná se o všeobecnou představu neodborné veřejnosti. Ve skutečnosti nelze poruchy autistického spektra takto jednoduše kategorizovat zejména z důvodu existence celé škály autistických poruch. Tyto poruchy se navíc vyznačují různými specifiky stejně tak, jako je každé dítě jedinečné.

S pojmem autismus jsem se v odborném znění setkala poprvé během přednášek na vysoké škole. Tato problematika mě velice zaujala, a tak jsem začala vyhledávat nejrůznější dokumenty a videa, které zaznamenávaly možnosti práce s dětmi s autismem. Ve druhém ročníku jsem při svých souvislých praxích působila jako praktikant ve třídě, kam docházelo dítě s dětským autismem. Měla jsem tak možnost pozorovat jeho práci s asistentem pedagoga, reakce dítěte na různé podněty a chování v odlišných situacích. Tyto zkušenosti utužily mou představu o tématu bakalářské práce, která nyní nese název „*Komunikace dětí s autismem jako nástroj jejich socializace v předškolním věku*“.

V této bakalářské práci se zabývám především otázkami zkoumajícími komunikaci a socializaci u dětí s PAS v předškolním věku. Komunikace, socializace a představitost společně tvoří autistickou triádu, která je u dětí s PAS výrazně vývojově narušena. Domnívám se, že právě komunikace a sociální interakce jdou společně ruku v ruce při začleňování se jedince do společnosti a z toho důvodu v této práci zjišťuji, jakým způsobem ovlivňuje komunikace u dítěte s PAS jeho začleňování se do kolektivu.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a výzkumnou. Teoretická část seznamuje čtenáře se základními poznatky o PAS a s možnostmi vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku. V následujících kapitolách budou přiblíženy problematické oblasti komunikace a socializace, jejich vývoj u dětí s PAS, formy a způsoby pro podporu těchto oblastí. V poslední, teoretické části jsou prezentovány poznatky získané z odborné literatury, na jejichž základě se vyhodnocuje komunikace jako prvek socializace u dítěte v předškolním věku. Výzkumné šetření se zakládá na části teoretické, avšak tentokrát vychází ze zkušeností rodičů, jejichž dětem byl diagnostikován autismus a pedagogů, kteří s nimi pracují. Výzkumná část práce klíčově zkoumá, jakým způsobem u těchto jedinců ovlivňuje jejich komunikace sociální začleňování do vrstevnické skupiny. Úvod výzkumné části seznamuje čtenáře s podrobnějšími informacemi o výzkumném šetření a zároveň se zde vysvětluje, proč jsou zvoleny při sběru dat jiné alternativní metody.

# 1 DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

## 1.1 HISTORICKÝ POHLED NA AUTISMUS

Pojem Autismus pochází z řeckého slova autos= sám. Jak je již patrné z názvu, jedním z nejnápadnějších symptomů autismu je přílišná uzavřenost a osamělost. Termín autismus jako první použil psychiatr Eugen Bleuler v roce 1911, který chápal autismus jako egocentrické myšlení, které je typické pro schizofreniky (Jelínková, 2008).

Americký pedopsychiatr rakouského původu Leo Kanner se mylně domníval, že schizofrenie má s autismem velmi úzký vztah.

Teprve postupem času se autismus od schizofrenie odlišil. Důležitý je pro autismus rok 1943, v němž byla vydána vědecká publikace, právě od autora Lea Kanner, s názvem „Autistické poruchy afektivního kontaktu“. Tento článek popisuje 11 pacientů, kteří projevovali nedostatky v utváření vztahů s ostatními, narušenou komunikací, abnormálními odpověďmi na standardní věci z okolí a dychtivost po neměnnosti. Díky tomu se tyto děti odlišovaly od zbytku jeho pacientů. Kannerovým záměrem tedy bylo konstatovat, že pozorované děti neboli pacienti, žijí ve svém vlastním světě, kteří ostatní nechápu (Hrdlička a Komárek, 2014). Leo Kanner si o těchto dětech poznamenal:

*„Tyto děti přišly na svět s neschopností navázat citový kontakt, stejně jako jiné děti přicházejí na svět s intelektovým nebo fyzickým deficitem“* (Kanner, in Thorová, 2006, str.36).

V roce 1944 vídeňský pediatr Hans Asperger napsal článek s názvem „Autističtí psychopati v dětství“, který popisuje nezávisle na Kannerovi. Ve své publikaci popisuje syndrom s obdobnými projevy chování, v němž se zabýval čtyřmi chlapci. Popisoval problematiku v sociálním chování, specifikaci v oblasti komunikace při hojně rozvinuté řeči, motorickou neobratnost, stejné a omezené zájmy a vysoké stupně intelektu. Později byl pojem autistická psychopatie nahrazen názvem Aspergerův syndrom.

Hans Asperger se z velké části zabýval dětmi s mírnější formou autismu, zatímco Kanner popisoval děti, které nasvědčovaly spíše těžším formám autismu (Thorová, 2006).

V roce 1981 použila termín Aspergerův syndrom britská lékařka Lorna Wingová, která tento název prosadila díky rozšíření poznatků z psychopatologie PAS (Hrdlička a Komárek, 2014). Wingová napsala celou řadu odborných publikací a příruček, především s doporučením a radami pro rodiče (Thorová, 2006), dále také popisuje problémové oblasti tzv. triádu autismu (Jelínková, 2008).



## 1.2 CHARAKTERISTIKA AUTISMU

*„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“*

Jim Sinclair (in Thorová, 2006, str.33)

Poruchy autistického spektra, dále jen PAS jsou definovány jako pervazivní neboli všepřonikající vývojové poruchy, zasahující celou osobnost jedince (Slowík, 2010). Jde o postižení, ve kterém vývoj probíhá zřetelně odlišným způsobem, než u zdravého jedince (Jelínková, 2008). Všechny PAS mají společné tři narušené vývojové oblasti, které komplexně nazýváme tzv. „autistickou triádou“:



(Thorová,2006)

Krejčířová (2003) a Thorová (2006) uvádějí, že nejpatrnějším obdobím autismu je u dítěte v předškolním věku čili do pěti let. Thorová (2006) tvrdí, že někteří rodiče nemusí u tříletého dítěte zaznamenat narušený vývoj, ovšem nástup do mateřské školy se stává zásadním okamžikem. Pedagogové si začínají všimnout odlišných projevů dítěte, oproti jeho vrstevníkům (Thorová, 2006). Jedná se především o tyto oblasti triády. Podrobněji se těmto problémovým oblastem bude práce zabývat v následujících kapitolách.

Výše uvedená definice je v souladu s Mezinárodní klasifikací nemocí (MKN-10), kterou vydává světová zdravotnická organizace a také s Diagnosticko-statistickým manuálem (DSM-IV), který vydává Americká psychiatrická asociace (Jelínková, 2008).

### 1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Pervazivní vývojové poruchy zahrnují skupinu poruch, které jsou narušeny zejména kvalitativním narušením reciproční a sociální interakce na stupni komunikace, dále stereotypními, omezenými a opakujícími se činnostmi a zájmy. Pervazivním rysem chování jedince jsou tyto abnormality v každé situaci (MKN-10, 2021). Každá PAS má ovšem své specifické rysy, které jsou přiblíženy v popisu diagnóz:

F84.0 Dětský autismus

F84.1 Atypický autismus

F84.2 Rettův syndrom

F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

F84.5 Aspergerův syndrom

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

(MKN-10, 2021)

#### **Dětský autismus**

Dětský autismus, též známý jako časný infantilní autismus či Kannerův infantilní autismus, byl poprvé popsán Kannerem v roce 1943 (Krejčířová, 2003), jak je již zmíněno v pohledu do historie. Především z historického pohledu tvoří dětský autismus jádro všech PAS.

U této poruchy může mít závažnost mírnou až těžkou formu, dle množství mírných či závažných symptomů. Lze ho diagnostikovat v každé věkové skupině. Abychom mohli hovořit o dětském autismu, příznaky se musí projevit v každé oblasti diagnostické triády. Mimo jiné se ale také kromě oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti mohou objevovat přidružené disfunkce, které se jeví neobvyklým, zvláštním chováním (Thorová, 2006). Tento abnormální a zvláštní vývoj je u dítěte viditelný do tří let. Je charakterizován stereotypními, neměnicími se zájmy, činnostmi a způsoby chování. Dítě není schopné se přizpůsobit změnám a bývá často uzavřené do sebe, bez známků zájmu o lidskou společnost (Vocilka, 1994).

(Vocilka, 1994) dále uvádí, že u dětského autismu se může objevit různý stupeň IQ, ovšem přibližně u 75 % dětí se vyskytuje výrazné mentální postižení. Z hlediska stupně

retardace rozlišujeme typy autismu na nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční (Jelínková 2008).

Jelínková (2008) udává epilepsii, která se vyskytuje až u 30 % jedinců.

Ve výzkumné části této bakalářské práce se objevují děti s dětským autismem, proto je zde popsána podrobná tabulka diagnostických kritérií pro dětský autismus (F84.0) dle MKN- 10.

<p><b>Kvalitativní narušení sociální interakce</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neúměrné hodnocení emočních situací ve společnosti</li> <li>- nedostatečná reakce na emoce jiných lidí</li> <li>- nedostatečná adaptace na sociální kontext</li> <li>- nedostačující užívání sociálních signálů</li> <li>- schází sociálně – emoční vzájemnost</li> <li>- slabá integrita komunikačního, sociálního a emočního chování</li> </ul>
<p><b>Kvalitativní narušení komunikace</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nedostatečné sociální používání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností</li> <li>- porucha společenské a imaginační imitace hry</li> <li>- nedostatečné sladění a vzájemnost v konverzaci s druhým</li> <li>- snížená adaptace v jazykovém vyjadřování</li> <li>- poměrný nedostatek fantazie a tvořivosti v jeho myšlení</li> <li>- chybí emoční reakce na sblížování se s jinými lidmi jak verbální, tak neverbální, oslabená kadence a důraz komunikace, které jsou projevem modulace řeči</li> <li>- nedostatečná gestikulace užívaná k zdůraznění komunikace</li> </ul>
<p><b>Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rigidita a stereotypní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry)</li> <li>- charakteristická náklonnost k předmětům, které jsou pro daný věk atypické (odlišné než např. plyšové hračky aj.)</li> <li>- držení se rutiny, vykonávání speciálních rituálů</li> <li>- stereotypní zájmy - např. sledování jízdnicích řádů autobusů, vlaků, telefonních záznamů aj.</li> <li>- automatizované opakování neměnných pohybů</li> <li>- zájem o nefunkční prvky předmětů (například omak, vůně)</li> <li>- vzdor ke změnám týkajících se běžného průběhu činností či v detailech osobního prostředí, jako je například přesunutí hračky na jiné místo nebo kusu nábytku doma</li> </ul>

**Mezi nespecifické rysy řadíme:**

- Strach, či až fobii.
- Poruchy příjmu potravy a spánku.
- Záchvaty vzteku, možná agresivita a sebe ubližování, obzvlášť u dětí s přidruženou mentální retardací.
- Velmi často postrádáme iniciativu, spontánnost a tvořivost při organizaci svého volného času.
- Potíže s vytvořením koncepce při rozhodování se například v práci, i přes to, že je dostatečně schopný na to, aby úkoly zvládnul (Thorová, 2006).

**Atypický autismus**

Atypický autismus je pervazivní vývojová porucha, která je součástí autistického spektra (Vítková, 2004).

Od dětského autismu se liší tím, že splňuje pouze některá diagnostická kritéria triády symptomů, kdy jedna ze tří oblastí není elementárně narušena. Vyskytuje se zde však řada specifických abnormalit v oblastech sociálních, behaviorálních a emocionálních (Thorová, 2006). Dále se od dětského autismu odlišuje dobou vzniku těchto symptomů, které se začínají projevovat až po 3. roce věku dítěte (Slowík, 2010).

Vocilka (1994) uvádí, že se od dětského autismu liší buď dobou vzniku, nebo nejsou naplněny základní charakteristické rysy autistického chování.

Děti s atypickým autismem mohou jevit lepší známky dovedností v oblasti sociální a komunikační či se u nich nevyskytují stereotypní zájmy (Thorová, 2006).

**Rettův syndrom**

*„...očíma nám říkají, že rozumí daleko víc, než si vůbec dokážeme představit“*

Dr. Andreas Rett (in Thorová, 2006, str. 211)

Rettův syndrom jako první v roce 1966 popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett, který ve své publikaci popisuje 21 dívek s totožnými příznaky, trpícími geneticky neurologickou a vývojovou poruchou, která má pervazivní vliv na motorické, psychické, somatické i řečové funkce. Syndrom se projevuje od mírnějších forem až po těžší a postihuje především dívky (Thorová, 2006).

Mezi nejčastější projevy patří tzv. ataxie neboli koordinace pohybu, spojená také s neovladatelnými – kroutivými, stereotypními pohyby zejména rukou, nedostatečné žvýkání, přílišné slinění a vypláznutý jazyk (Vítková, 2004).

S Rettovým syndromem se souběžně vyskytuje epilepsie u přibližně 80 % dívek (Thorová, 2006).

Čadilová, Jůn a Thorová (2007) tvrdí, že postižení rozumí o mnoho více, než jsou schopni projevít. Porozumí a reagují na jednoduché pokyny, ovšem v oblasti komunikace jsou postižení velmi omezeni, a proto obtížně mluví, znakují či ukazují a vzhledem k závažnosti postižení se nejsou zcela schopni dorozumět se svým okolím.

### **Jiná dezintegrační porucha v dětství**

V pohledu do historie můžeme tuto poruchu najít pod názvy dezintegrační syndrom, infantilní demence či Hellerův syndrom (Hrdlička a Komárek, 2014). Syndrom byl v literatuře poprvé popsán speciálním pedagogem z Vídně Theodore Hellerem v roce 1908 (Thorová, 2006). Jde o vzácný syndrom, který byl zaznamenán od roku 1999 pouze u 126 pacientů (Hrdlička a Komárek, 2014).

Heller ve svém výzkumu pozoroval 6 dětí, u kterých se v průběhu třetího a čtvrtého roku začal projevovat výrazný zpětný vývoj jedinců tzv. regrese a nástup těžké mentální retardace (Thorová, 2006). Hrdlička a Komárek (2014) uvádí, že charakteristickým znakem této poruchy je normální vývoj dítěte až do 2 let, tedy ve srovnání s autismem dochází k nástupu prvních symptomů poměrně déle (Thorová, 2006).

Zásadním příznakem syndromu je rychlá ztráta doposud osvojených dovedností, obzvláště řeči. Vzhledem k progresivní ztrátě osvojených dovedností je odhad vývoje převážně horší než u dětského autismu (Lewis, 1996, in Hrdlička a Komárek, 2014).

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Jde o nejednoznačně definovanou poruchu, která zahrnuje mentální retardaci s IQ nižším než 50, motorická hyperaktivita a stereotypní pohyby, které se mohou stát součástí autodestrukce (Hrdlička a Komárek, 2014).

Hrdlička a Komárek (2014) dále uvádějí, že se u jedinců s touto poruchou neobjevuje sociální narušení autistického typu.

### **Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom nebo také sociální dyslexie (Thorová, 2006), je charakterizován stejnými příznaky jako autismus, odlišuje se pouze tím, že se u syndromu

nevyskytuje celkové opoždění vývoje a mentální retardace. Myšlenkové schopnosti člověka jsou průměrné, v některých případech až nadprůměrné. U těchto jedinců se proto setkáváme s neobyčejným nadáním na matematické, paměťové, kombinační, umělecké schopnosti (Slowík, 2010).

Vývoj řeči u Aspergerova syndromu má u jedinců určité abnormality, ovšem vývoj řeči nemusí být vždy opožděný. Mezi typické abnormality řeči patří učení se z paměti – jedinec opakuje jízdní řády, dlouhé básně, úryvky z knih a jiné. Vývoj řeči se odlišuje od standardního vývoje výrazně škrabovitou, formální a mechanickou řečí napodobující mimiku dospělých (Thorová, 2006).

Thorová (2006) dále popisuje, že děti s Aspergerovým syndromem mluví plynuje již ve věku pěti let, a to zejména díky dostatečně rozvinuté slovní zásobě a zřetelné výslovnosti.

#### **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

*„Setkala jsem se během své praxe s mnoha lidmi, kteří nesplňují klasická kritéria. Za jejich problémy stojí hluboký deficit v sociálním porozumění a ve schopnosti naplánovat si věci. Výše uvedené potíže je dokáží dostat do velmi hloupých situací a způsobují jim obrovské potíže v životě. Ačkoli nemají stereotypní pohyby nebo opakující se zájmy, nejsou schopni kvůli neexistující představivosti domyslet důsledky svých činů. Schopnost porozumět řeči je mnohem horší, než by se na první pohled zdálo.“*

Lorna Wingová (in Thorová, 2006, str.204)

Jiná pervazivní vývojová porucha se v Evropě využívá velmi zřídka a diagnostická kritéria pro tuto poruchu nejsou přesně definována (Thorová, 2006).

Hrdlička a Komárek (2014) uvádí, že tuto poruchu je velmi obtížné diagnostikovat, jelikož se porucha u každého dítěte vyvíjí individuálním způsobem, až na inteligenci, která je uváděna v normě.

Thorová (2006) udává dva typy skupin dětí, které do této kategorie zařazujeme v praxi:

Jedná se o děti s mírně narušenou komunikací a sociální interakcí včetně hry, ovšem narušení není tak závažné, aby odpovídalo autismu či atypickému autismu. S touto poruchou se často setkáváme u dětí s poruchou pozornosti a aktivity, vývojovou dysfázií, s nepravidelným rozložením kognitivních funkcí či mentální retardací.

Druhou skupinou jsou děti, které mají zřetelné narušení v oblasti představivosti. Tyto děti nejsou schopny rozeznávat vztah mezi realitou a fantazií a také mají vymezený zájem o daný okruh tématu, kterému věnují pozornost. Potíže s komunikací a sociální interakcí ovlivňují stereotypní zájmy a chování, včetně narušené představivosti. Avšak i tato skupina vypovídá minimální hodnotu znaků charakteristických pro autismus. Patří sem děti se schizotypními a schizoidními znaky, pro které není vhodná diagnostika PAS.

### **Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**

V raném a předškolním věku dítěte ještě očekáváme, že klinický obraz ještě není zcela vyhraněný, a proto je využívána diagnóza pervazivní vývojové poruchy nespecifikované. Hovoříme ale pouze o přechodném zařazení do této kategorie a poruchu musíme specifikovat v pozdějším věku dle diagnostických kritérií (Thorová, 2006).

## **1.4 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

V současnosti je právo na vzdělávání žáků s PAS zařazeno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (MŠMT, 2020).

V souladu s tímto zákonem je od roku 2016 vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, která definuje podpůrná opatření, úlohu asistenta pedagoga a poskytnutí poradenských služeb. V rámci vzdělávání dětí, žáků či studentů s PAS vytváříme individualizaci zejména při zhotovení individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a to v rámci obsahu, hodnocení, organizaci, vzdělávacích metodách a formách, úpravě očekávaných výstupů. Dále poskytnutí školských služeb a podpory při využívání jiného komunikačního systému nežli mluvená řeč (MŠMT, 2021).

Děti s PAS jsou stejně jako intaktní děti integrovány do předškolního vzdělávání. Zařazení mohou být do předškolního vzdělávání jednak děti, u nichž se projevují mírné symptomy autismu a jejich intelekt je v normě, tak i děti, jejichž symptomy se u nich projeví v plném rozsahu a vývoj je výrazně opožděný (Žampachová, Čadilová a kol., 2012).

V současné době je několik alternativ, jakými mohou být děti s PAS integrovány neboli začleňovány do předškolního vzdělávání.

Jedná se o běžnou třídu formou individuální integrace, speciální třídu v mateřské škole, a speciální mateřskou školu. Pro tyto způsoby vzdělávání je nutné využití podpůrných opatření (Kotátková, 2014), která jsou uvedena výše, ve vyhlášce č. 27/2016

Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Vzhledem k náročnosti vzdělávacího programu pro děti s autismem, je ve většině třídách potřebný asistent pedagoga, který pracuje současně s pedagogem (Žampachová, Čadilová a kol., 2012).

**Speciální mateřská škola** je zaměřena a celá uzpůsobena pro speciální a individuální práci s dětmi (Kořátková, 2014). Ve **speciálních třídách** je prostředí uzpůsobeno pro individuální výuku a na vhodnou adaptaci pro každé dítě. Součástí třídy jsou pracovní místa, prostory pro relaxaci, individuální cvičení a samostatnou práci, pracovní a výtvarné činnosti, dále jídelní kout a prostor šatny.

Podle předem stanoveného plánu se v průběhu dne děti střídají v upraveném prostoru a plní v časovém rozmezí zadané úkoly, které jsou nastaveny dle individuálních možností každého dítěte. Pedagogický tým pracuje s dětmi jednotlivě, ale zároveň vytváří podmínky pro cvičení sociálních činností/her se dvěma, třemi a více dětmi.

Při integraci dítěte do **běžné třídy mateřské školy** je důležité, aby pedagogové přizpůsobily organizační formy práce, metody i obsah vzdělávání dle potřeb dítěte s PAS. Adaptace dítěte je velmi individuální a váže se převážně na vztah s pedagogem, na kolektiv ve třídě a samotné integrované dítě.

Průběh celého dne je uzpůsobený dítěti s ohledem na míru jeho přizpůsobivosti, soustředění, sociálních a komunikačních dovedností a dále také na kreativitu, iniciativu a empatii daného pedagoga. Je nezbytné, aby byl při vzdělávání dětí s PAS připravený obsah dne dítěti sdělen pomocí vizuálního režimu dne a až poté s ním činnosti zpracovávat.

Každý den by mělo proběhnout cvičení zaměřené na sociální chování, komunikaci a sebeobsluhu. Je velmi důležité, aby pedagogové respektovali individuální zvláštnosti dítěte s PAS a neočekávali od něj, že se přizpůsobí nárokům, které jsou požadovány po kolektivu třídy. Může to u dítěte vést k problémovému chování a odmítání docházet do předškolního zařízení (Čadilová a Žampachová, 2008).

Stejně tak jako je každý člověk jiný, tak jsou i děti, které se v určitých směrech vyvíjejí jinak a jsou navzájem odlišnými osobnostmi. Proto je především na rodičích, za pomoci konzultací s odborníky a názorů pedagogických pracovníků v předškolním zařízení, jaké bude neoptimálnější řešení pro integraci dítěte s PAS. Odvíjí se od toho, v jakém prostředí vrstevníků a za jakého vzdělávacího přístupu bude dítě vyrůstat (Kořátková, 2014).

Výzkumná část bakalářské práce se věnuje třem dětem v předškolním věku s PAS, které jsou vzdělávány v běžné třídě mateřské školy.



## 2 KOMUNIKACE JAKO PRVEK SOCIALIZACE

### 2.1 KOMUNIKACE

Pojem komunikace vychází z latinského slova „*communicatio*“, neboli *spojování, sdělování* a vyjadřuje obecně lidskou schopnost užívat výrazových prostředků k utváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů (Kubová, 1996).

Komunikace je jednou z nejvýznamnějších životních potřeb jedince, která zaujímá nezastupitelnou roli také z hlediska osobnostního rozvoje. Komunikace je proces, který je založen na nepřetržitém koloběhu informací mezi dvěma a více komunikujícími. Během komunikace vzniká výměna rolí mezi komunikátorem (ten, kdo iniciuje komunikaci) a komunikantem (ten, kdo naslouchá v dané chvíli komunikátorovi). To, co si komunikující mezi sebou sdělují tzv. obsah sdělení, se odborně nazývá komuniké.

Nejvyšší forma interpersonální komunikace je prostřednictvím slov tedy komunikace verbální. Interpersonální komunikace je brána jako přirozený způsob komunikace, kterou nazýváme majoritní společnost neboli společnost intaktní, ve které jsou jedinci bez výskytu narušení či postižení (Bendová, 2011).

Verbální komunikace je zprostředkovaná jazykem, slovy. Dle jejich podoby dělíme verbální komunikaci na psanou či mluvenou (Kocurová, 2002). Neverbální komunikace je vyjadřována pomocí mimoslovního sdělení, např: výrazy obličeje (mimika), pohledy (řeč očí), pohyby (kinezika), fyzickými postoji, doteky (haptika), úpravou zevnějšku a životního prostředí (Kubová, 1996). Ve vzdělávání žáků je edukační proces založen na přenosu informací mezi učitelem a dítětem, a proto si ho tedy nelze představit bez vzájemné komunikace.

Schopnost verbálního projevu předškolního dítěte včetně jeho celkové úrovně komunikačních kompetencí, je jednou z oblastí hodnocení školní zralosti. Při vyhodnocení nízké úrovně komunikačních kompetencí, opožděného vývoje řeči či výskytu dyslalie se doporučuje odklad školní docházky, případně alespoň podnět k vyšetření dítěte a následnému uvážení, do jakého školního programu bude dítě zařazeno, včetně forem vzdělávání a dalších (Bendová, 2011).

## 2.2 SPECIFIKA VÝVOJE KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAS V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

PAS jsou primárně poruchami komunikace, která se projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity a jejich kombinace jsou u dětí s autismem značně různorodé a liší se rozmanitostí projevů i celkovou mírou komunikačního znevýhodnění. Řeč u dětí nemusí být narušena, ovšem v komplexním řečovém vývoji jsou vždy abnormality.

Z poruch autistického spektra mají nejméně narušenou řeč lidé s Aspergerovým syndromem. Mají bohatou, pasivní slovní zásobu, dosahují průměrných až nadprůměrných výsledků v testech verbálního myšlení, potíže se ale především objevují v praktickém a sociálním užívání komunikace (Thorová, 2006).

Během druhého roku života začínají intaktní děti používat slova, kterým ostatní v jeho okolí rozumí, avšak u dětí s autismem se tímto způsobem řeč nerozvíjí. Právě v tuto chvíli si rodiče mohou začít všimnout prvních deficitů u dítěte. Většina dětí s autismem si osvojí přibližně 5-10 jednotlivých slov, která jsou velmi charakteristická, např: Kočka, popeláři, hasiči aj. Tyto slova ale užívá jen omezenou dobu a ze svého slovníku je vypustí, jelikož není schopno chápat význam jazyka pro komunikaci. Spousta dětí po tomto prvním stádiu zůstává němá. Přibližně 50 % dětí s PAS, kromě dětí s Aspergerovým syndromem, si neutvoří použitelný jazyk a zůstávají tak z praktického hlediska také němá. Dalších zhruba 50 % po období jakéhosi strnutí či po tom, co se u nich řeč objeví opožděně, začínají opakovat co slyší od lidí z okolí, což můžeme pozorovat od cca 2-6 let věku dítěte. Vývojovým stádiem řeči echolálie (opakování) prochází i intaktní děti, avšak oproti dětem s PAS začínají používat echolálie ke komunikačním cílům velmi brzy po stádiu „čisté echolálie“, děti s PAS u echolálie přetrvávají celé měsíce až roky. Často se setkáváme i s palilálií neboli neustálým opakováním vlastních slov či vět, kdy většinou dítě z nejasného důvodu při opakování šeptá (Gillbert a Peeteres, 2003).

*„U dětí s PAS tedy zaznamenáváme tyto typy vývoje řeči:*

- 1. dítě mluvilo první slova, potom vývoj ustal, následovala regrese a přestalo mluvit,*
- 2. dítě mluvilo a mluví, ale pouze s pomalým progresem,*
- 3. řeč se nikdy neobjevila,*
- 4. řeč se objevila, ale přestala se vyvíjet,*

5. dítě plní řečové vývojové milníky, často je v řečovém vývoji i napřed, ale silně vážne sociální stránka komunikace“ (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol., 2012, str. 32-33).

Vzhledem k odlišnostem jednotlivých poruch PAS je zde uvedena tabulka se zaměřením na vývoj dětí s Kannerovým, dětským autismem.

Věk	Vývoj u intaktního dítěte	Vývoj u dítěte s dětským autismem
<b>3 roky</b>	Dítě má rozvinutou slovní zásobu na přibližně 1000 slov. Orientuje se ve většině gramatických pravidlech jako je minulý čas, množné číslo aj. Dítě je velmi komunikativní, často se dotazuje se záměrem spíše udržovat interakci než získávat nové poznatky.	Slova kombinuje velmi sporadicky. Dítě nepoužívá kreativní jazyk, spíše opakuje fráze. Má nezvyklý přízvuk, tón a rytmus řeči. U poloviny dětí, které užívají řeč, se objevuje chybná artikulace, druhá polovina jazyk nepoužívá smysluplně – vede své rodiče k předmětu, vyžaduje jistý předmět na známém místě.
<b>4 roky</b>	Dítě užívá kompletně strukturované věty, pracuje s výroky, sleduje konverzaci a přispívá novými informacemi. Je schopno přizpůsobit rozhovor dle věku posluchače. (Volí jednoduchá slova pro mladší děti.)	Dítě je schopno produktivně kombinovat dvě až tři slova. Stále přetrvává echolálie (= opakování slov, slabik, vět nebo zvuků), která je chvílemi užívána komunikativně. Imituje reklamy z televize, vyjadřuje svá přání.
<b>5 let</b>	Dítě zdokonaluje užívání kompletně strukturované věty, převážně ovládá gramatická pravidla a je schopno posoudit správnost věty či provést opravu. Stále více je přizpůsobivější na rozhovor s různou věkovou kategorií. Dítě je schopno rozeznat jazykovou dvojjazyčnost, díky které roste porozumění vtipu a sarkasmu.	Dítě nerozumí abstraktním představám (času) a nedokáže jej vyjádřit, nezvládá udržovat konverzaci, užívá nesprávně osobní zájmena. I nadále přetrvává echolálie. Velmi zřídka klade otázky, které mnohdy opakuje. Dítě má abnormální rytmus a výšku hlasu.

Velmi důležité je ale říct, že každé dítě se vyvíjí individuálně a u dítěte s dětským autismem může být i řada dalších symptomů (Gillberg a Peeters, 2003).

### 2.2.1 PROBLEMATICKÉ OBLASTI KOMUNIKACE U DÍTĚTE S PAS

#### *Problémy s mentální flexibilitou*

U intaktního dítěte se v rámci procesu vnímání a zpracovávání informací zapojují obě mozkové hemisféry, kdy pravá hemisféra přebírá podněty bez analýzy, přičemž je odpovědná za syntézu vnímaného podnětu a levá hemisféra tento podnět analyzuje a sdělení dostává smysl. Intaktní dítě všechny informace nebo zkušenosti využívá ve svůj prospěch. U dětí s PAS se předpokládá, že souhra mozkových hemisfér je zpomalena či až dokonce chybí. Na rozdíl od intaktních dětí dítě s autismem své zkušenosti neustále opakuje. Intaktní děti využívají nepřetržitě nové kombinace slov vázané na toho, s kým komunikují a dle okolností, kdežto děti s autismem tuto flexibilitu postrádají a používá pouze slova či věty, které se ve významu naučil (echolálie). Děti s autismem rozumí ze své slovní zásoby mluvenému slovu méně, než bychom mohli předpokládat (Jelínková, 1999).

#### *Problém s přiřazováním významu, problém s abstrakcí*

Děti s autismem nemají na rozdíl od intaktních lidí vrozenou, biologickou schopnost přiřazovat význam k vnímaným předmětům. Tato schopnost se u nich jeví jako oslabená či ji vůbec nemají. Děti s autismem nedokážou přiřadit význam ke slovu, které právě slyší, a to i u abstraktního významu slova. Vnímají pouze to, co vidí a nejsou schopny chápat abstraktní pojmy, „jít za konkrétní realitu“, je hyperrealistické (Jelínková, 1999).

Otázka: „*Můžeš mi říct, jaký je den?*“, dítě odpoví: „*Ano, můžu.*“ (Dítě odpovídá na otázku přesně.)

Pokyn: „*Připrav si tašku do školy*“, dítě si připraví pouze prázdnou tašku – plní přesně zadaný pokyn (Bondy a Frost, 2007).

#### *Problémy s chápáním symbolů*

Lidské společenství je na symbolech velmi závislé. Slovo symbolizuje různé myšlenky, emoce, činnosti, věci. Vzhledem k omezenému doslovnému vnímání a obrovskou vazbou na realitu mají děti s chápáním symbolů opravdu velké potíže. Děti s autismem převážně nedokážou pochopit emoce, nechápou gesta, výrazy obličeje a ani zabarvení hlasu (Kocurová, 1999). Při práci s dítětem proto zprostředkováváme symboly

tak, aby jej bylo schopno vnímat, a to rozlišením věcí podle povrchu, barvy, velikosti nebo tvaru, mimiku s dětmi děláme prostřednictvím ukázek, stejně jako předvádění činností (Bondy a Frost, 2007).

### ***Problémy s chápáním souvislostí***

Děti s autismem žijí v omezené realitě, která jde ruku v ruce s chápáním souvislostí. Děti nedokážou dávat věci do širších souvislostí, např: *Slza na tváři je pro dítě kapka vody*. Dítěti si totiž neuvědomuje, co za příčinu tato kapka vody nese, např: reálná příčina jako je krájení cibule, zmoknutí venku v dešti nebo jsou za kapkou vody skryté emoce v podobě smutku, bolesti, vzteku, aj (Jelínková, 1999).

### ***Problémy s generalizací***

Problém s generalizací se váže na problémy, které jsme doteď popsali. „*Jestliže má dítě s autismem problémy s abstrakcí, má potíže překonat doslovný význam vnímaného, jestliže je vnímání vázáno na prostředí, pak se velmi omezuje spontánní zobecnění získaných dovedností, dítě má problémy s generalizací*“ (Jelínková, 1999, str.3). Dítě s autismem nedokáže získané vědomosti využít různorodě a za jiných okolností. Když dítě s autismem slyší např. kočka, vybaví se mu jedna určitá kočka, se kterou má slovo spojené, jelikož si nedokáže představit zobecňující pojem od slova kočka (Jelínková, 2008).

Intaktní děti v raném vývoji naopak zobecňují osvojování jazyka velmi často, např: slovo „ham“ je označující pro vše, co dítě jí či má hlad a teprve později začínají dané věci zobecňovat. Děti s autismem jsou schopny porozumět pouze tomu, co vidí a nejsou schopny zobecnění, proto označují konkrétní předmět jedním daným slovem (Jelínková, 1999).

Děti s autismem mají také omezenou schopnost představivosti, pro vytvoření obrazu něčeho, co nevidí, z toho důvodu je pro ně velmi složité přetvářet informace z jednoho prostředí do druhého, př: „*Dítě komunikuje s učitelem pouze v MŠ, nikoliv na ulici*“, „*S maminkou se mazlí pouze tehdy, když má ve vlasech modrou stuhu*“ (Jelínková, 2008, str.26), doma není schopno vyprávět o tom, co se v MŠ daný den, aj (Jelínková, 1999).

### ***Problémy se zájmeny***

Problémy s chybným užíváním osobních zájmen je důsledkem doslovného způsobu myšlení dítěte, a právě proto dítě z přímého pozorování nemá možnost pochopit, proč ta samá osoba je nazývána jednou „*ty*“ *poté* „*já*“, „*ona*“, „*vy*“ (Jelínková, 1999).

Děti mnohdy používají chybně osobní zájmena a to: „ty“ místo „já“, „my“ místo vy, „on“ místo „ona“. Toto chybné užívání je velmi často důsledkem echolálie. Pro příklad je zde uveden rozhovor matky mezi dítětem:

*Matka: „Máš žízeň?“*

*Dítě: „Máš žízeň?“*

*Matka: „Neříkej, že máš žízeň, řekni, že ty máš žízeň.“*

*Dítě: „Ty máš žízeň.“*

Jak je z tohoto rozhovoru vidět, dítě neustále opakuje a zaměňuje osobní zájmena, která slyší a z toho brzy pochopí, že věta „Ty máš žízeň“ je spojena s pocitem žízně a hlásí se o tekutiny větou „Ty máš žízeň“ (Gillbert a Petters, 2003).

### ***Problémy s pamětí***

Děti s autismem mají většinou velmi dobrou krátkodobou paměť. Dokážou zopakovat celé věty či až úseky z rozhovorů bez jejich porozumění. Po nějaké době ovšem může u dítěte dojít k problému vybavování slov i vět. Dá se tomuto předcházet díky vhodnému výběru způsobu, jako je obrázek, fotografie, aj., díky kterému se daná informace stane pro dítě trvalou (Jelínková, 1999).

### ***Problémy se sociální komunikací***

Jestliže se u dětí s autismem rozvine řeč, používají ji pouze k vlastnímu uspokojování potřeb a k získání potřebných informací. Děti s autismem postrádají vrozenou schopnost navazovat kontakty a zároveň i vztahy s lidmi. Z toho důvodu jim vzájemná komunikace nepřináší potěšení. Jelikož děti s autismem postrádají i vrozené vcítění se do myšlení druhé osoby neboli empatii, nedokážou tak ani naslouchat druhým, komunikují pouze o svém oblíbeném tématu, a nejsou schopny předat slovo jiné osobě (Jelínková, 1999).

## 2.3 NÁSTROJE PRO PODPORU KOMUNIKACE U DĚTÍ S PAS

### *Augmentativní a alternativní komunikace*

Obecný pojem augmentativní a alternativní komunikace (dále jen AKK), znamená určitý přístup k lidem s mentálním a tělesným postižením nebo k osobám s kombinovanými vadami. Programy, které jsou v rámci AKK vytvářeny jsou využívány u jedinců, jejichž komunikace mluvenou řečí selhává. Tyto závažné poruchy jsou převážnou příčinou u lidí s PAS, mentálním postižením, dětskou mozkovou obrnou, po úrazu mozku anebo kombinovaným postižením.

**Augmentativní** (z latinského slova *augmentare* – rozlišovat) komunikační systémy mají napomáhat již existující, avšak pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. **Alternativní** systémy komunikace se využívají jako náhrada za mluvenou řeč.

AKK mají za cíl poskytnout lidem se závažnými poruchami komunikace se efektivně dorozumívat a schopnost zareagovat na podněty ve svém okolí, aby se mohli stejně jako ostatní aktivně zapojovat do společenského života. To znamená, že využívá veškeré své komunikační schopnosti, které má, aby kompenzoval postiženou funkci.

Metody AKK jsou určeny jednak pro lidi s nadprůměrným kognitivním potenciálem, tak i lidé s mentálním postižením (Škodová, Jedlička a kol. 2007). V raném období se tyto metody využívají většinou u dětí nemluvicích nebo jako systém podpory u mluvících dětí v předškolním věku, u kterých je vývoj řeči nedostatečný (Thorová, 2006). „*Využívání AAK v raném období tvoří rámeček programu pro rozvoj dovedností, které vedou nejen k podpoře dorozumívání, k učení se interakci, k překonání rozporu mezi dobrým rozuměním a nemožností verbálně se vyjádřit, ale směřují k procesu osvojování jazyka jako nástroje pro rozvoj myšlení*“ (Škodová, Jedlička a kol. 2007, str.567).

### 2.3.1 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VYUŽÍVAJÍCÍ DĚTI S PAS

#### *Picture Exchange Communication System (PECS)*

Dále jen PSC je velmi rozsáhlý systém grafických symbolů, který byl navržen logopedkou Roxanou Johnson. Symboly jsou v barevné i černobílé podobě a obsahují přibližně 300 pojmů. PSC poskytuje dítěti barevné realistické obrázky, které se dítě může učit rozeznávat již od 18 měsíců života (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

### ***Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)***

VOKS je založen na výměně obrázků za věc, kterou by dítě chtělo. Jedná se o modifikovanou metodu vycházející z komunikačního systému PECS. Díky tomuto komunikačnímu systému se dítě s autismem učí navazovat kontakty s ostatními, vyjadřovat své emoce a potřeby. VOKS byl modifikován a přenesen do České republiky v roce 2001 paní PhDr. Margitou Knapcovou. Komunikační systémy **PECS** a **VOKS** jsou založeny na stejných principech, a to na motivaci dítěte prostřednictvím odměn, dle individualizace konkrétního dítěte. Cílem těchto systémů je podporovat iniciativu dítěte za pomoci fyzické asistence při potlačování instrukcí a verbálních výzev.

Mezi pomůcky těchto systémů jsou využívány např.: komunikační symboly, nosiče obrázků/ zásobníky, jenž představují komunikační knihu, tematické komunikační palety, komunikační tabulky a přenosné komunikační nosiče neboli tašky a zástěry), větný proužek, na který se přiřazují jednotlivé obrázkové symboly mezi dítětem a komunikačním partnerem (Knapcová, 2006).

### ***Bliss symboly***

Systém Bliss symboly obsahuje konkrétní i abstraktní pojmy. Pro jeho provádění je žádoucí porozumět a naučit se lingvistická pravidla systému, např. Slovesa jsou odvozena od podstatných jmen tzv. indikátorem slovesa. Systém obsahuje něco okolo sto základních symbolů, které můžeme kombinovat a vytvářet nimi další významy, které vedou k rozšiřování slovní zásoby. Díky tomu je flexibilnější než ostatní systémy. Tyto symboly jsou vytvořeny na základě geometrických tvarů, jejich velikosti, polohy, orientace, což reprezentuje různé významy (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

### ***Symboly Makaton***

Tyto symboly byly navrženy v rámci součásti jazykového programu Makaton. Mohou být kombinované s písmeny, např. dotvoření obrázkového sdělení tak, aby bylo gramaticky správně. Pojmy abstraktnější vychází z grafického znázornění manuálního znaku (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

### ***Piktogramy***

Piktogramy jsou vytvořené černobíle tak, aby snižovaly obtíže v diskriminaci figury a pozadí. U intaktních lidí jsou vyslovená slova jakýmsi symbolem významu, proto je velmi důležité, aby grafická podoba slova byla jasným, konkrétním kódem a budou mu shodně rozumět uživatel i komunikační partner. Právě kvůli tomu se tyto symboly často



pojí s nápisy. V rámci komunikace je možné využít i obrázky z časopisů, stylizované kresby, loga, kliparty, a další. Komunikačních systémů symbolů je mnoho, *například Sigh symbols, Picture Symbols, Oakland Schools Picture Dictionary, Yerkish Lexigrams* apod (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

### ***Komunikační tabulky***

Jedná se o zorganizované symboly v ploše nebo prostoru, které jsou založeny na pohybových a zrakových schopnostech jedince (umístění a velikost symbolů, velikost tabulky, barevné kontrasty) a bere v úvahu i jazykové potřeby, jsou tedy vytvářeny na základě individuálních potřeb každého jedince. V rámci svých motorických dovedností poté uživatel určuje ukázaním prstu, pěstí, hlavovým ukazovátkem, pohledem, aj. Pro podporu komunikace je důležité, aby se začalo co nejdříve s podporováním schopnosti rozeznat písmena a tištěná slova, která se zprvu kombinují s obrázkovými symboly. Postupně mohou tabulky obsahovat i číslice, jednotlivá písmena, slova, věty (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

### ***Trojrozměrné symboly***

Jedná se o pomůcku s hmatatelnou strukturou, se kterou je možné jakkoliv manipulovat, symboly jsou proto lehce rozpoznatelné. Trojrozměrné předměty mohou představovat např. reálné, miniaturní předměty nebo jeho části. Již sedmiměsíční dítě vnímá hmatové symboly a významy, proto jsou pro ně velmi vhodné. Využívají je i děti se zrakovým postižením, těžkým mentálním postižením nebo s kombinací smyslového postižení. Za nevýhody těchto trojrozměrných symbolů se považuje, že dítě nemůže reprezentovat abstraktní slova, překrývání pojmenování předmětů a činnosti, které s ním souvisejí. Např: lžička představuje lžičku samotnou, stejně tak jako slovo jíst (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

### ***Fotografie***

Fotografie se používají v podobě černobílé nebo barevné a mohou znázorňovat osoby, místa, předměty, činnosti. Velmi často jsou předstupněm pro abstraktnější symbolické systémy. Fotografie zachycují nejrealističtější znázornění, které je pro děti srozumitelnější, nežli grafický symbol nebo obrázek. Dětem přináší velkou motivaci, jelikož dítě na fotografii může vidět své vlastní zážitky, osoby, které zná (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

Ukázka pro porovnání symbolů Bliss, PCS, Makaton, Piktogramů je k možnosti nahlédnutí v příloze číslo 1.

### ***Znakovaná čeština/ Cued speech***

Je využívána manuálními znaky pro neslyšící, jenž jsou doprovázeny mluveným projevem v českém jazyce a zároveň i gramatikou a skladbou češtiny. Tento způsob komunikace je vyhovující i pro slyšící osoby, jenž mají určité řečové omezení a odpovídá tak jejich potřebám (bez vysoce omezeného pohybu rukou). Znakovou češtinu můžeme doplňovat různými druhy pomůcek.

### ***Znakování klíčových slov***

Zásadními nositeli sdělení je v tomto případě znakování slov, která jsou doprovázena i běžnou, gramaticky správnou řečí. Tento způsob komunikace je určený především lidem s těžkým mentálním postižením.

*Poznámka: Pro lepší zvládnutí se zprvu doporučuje využívat jednoduché symetrické znaky jako např. obě ruce vykonávají pohyb téhož tvaru, vyžadují dotek mezi oběma rukama, jsou prováděny ve zrakovém poli člověka, vyžadují opakování pohybů ruky stejným způsobem nebo jednoduššího tvarování prstů (Škodová, Jedlička a kol. 2007).*

### 3 SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Pojem socializace pochází z latinského slova „*socialis*“, neboli družný, manželský, spojenecký. Socializace znamená: „*Komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí, schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře*“ (Sociologická encyklopedie, 2018).

#### 3.1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Sociální chování je u dětí možné vnímat již od prvních dnů či týdnů života. Oční kontakt, sociální broukání a úsměv se každým měsícem více upevňuje a sociální chování se stává rozlišitelnějším. U dětí s PAS se porucha sociální interakce výrazně liší hloubkou postižení. U některých dětí sociální chování souhlasí s chováním tříletého dítěte, jiné zase mají obtíže se základními sociálními dovednostmi, které jsou dětem v kojeneckém období vlastní a někteří s mírnější formou postižení rozumí sociálním problémům odpovídajícím dětem šestiletým. U dětí s PAS je sociální vývoj velmi opožděný a některé dovednosti může zcela postrádat (Thorová, 2006).

Velmi důležitým je pro dítě v sociálním vývoji **novorozenecké období**, jelikož jsou v tomto procesu zapojovány všechny smysly, díky kterým má dítě možnost komunikovat s okolím a seznamuje se s první sociální zkušeností. V tomto období je většinou nejvýznamnějším partnerem pro dítě matka a prostřednictvím interakce s ní se dítě učí. Převážně tyto rané zkušenosti napomáhají rozvíjet sociální dovednosti. Už novorozené dítě vykazuje známky prosociálního chování, projevující se reakcí na mateřský jazyk a hlas především matky. Intenzivně vnímá fyzický dotyk a prostřednictvím pláče a pohybů těla rozlišuje pohodu a neklid. Dítě také rozeznává lidské obličejové a jejich charakteristické rysy, na které zareaguje úsměvem.

V období **kojeneckého věku** okolo jednoho roku života dítěte je dítě zcela závislé na péči dospělých, kteří naplňují jeho psychické i fyzické potřeby. V tomto období dítě začíná navazovat první sociální interakce s lidmi v blízkém okolí a postupně v této sociální interakci zaujímá roli aktivního účastníka, při kterém se vytváří opravdový dialog mezi dítětem a dospělým.

Mezi 4.- 6. měsícem začíná mít kojeneček radost z fyzických her při např. lechtání, fyzických doteků aj. V šesti měsících ví, jak oslovi dospělého pomocí vokalizací, úsměvu apod.

Okolo sedmého měsíce si dítě uvědomuje rozdíly mezi pro něj známou a neznámou osobou, kdy při neznámé osobě pociťuje strach.

Přelomovým obdobím je v oblasti sociálního vývoje u dítěte okolo devátého měsíce, kdy u dítěte nastává schopnost rozdělit svou pozornost mezi společný objekt zájmu a blízkou osobu. Jedná se o sdílenou pozornost, ke které dochází ze strany dospělého, který ukazuje na předměty, které jsou pro dítě zajímavé. Sdílená pozornost velmi přispívá také k rozvíjení komunikace, sociálních a emočních dovedností. Dítě spolupracuje při činnostech, které vedou k uspokojení jeho potřeb a k nějakému cíli (např. přinese hračku se zvukem a chce, aby jí dospělý zapnul), postupně využívá sdílenou pozornost ke komunikaci v rámci svého prožívání. Přibližně okolo jednoho roku reagují děti i na své vrstevníky, sledují jejich hraní, vokalizují, ale nejsou schopné spolupracovat a do kooperativní hry se nezapojují.

V **batolecím věku** hraje důležitou roli etapa v oblasti samostatnosti pro získání prvních zkušeností. Dítě při odloučení od matky pociťuje úzkost, která je přirozenou součástí vývoje dítěte a na základě toho se odpoutává od matky a začíná komunikovat s více lidmi.

Dítě je v tomto období v sociální interakci aktivnější, pobízí dospělé ke společné aktivitě, rádo je v čele pozornosti a kladně reaguje na vyzvání ke společným aktivitám, ze kterých má radost.

Postupně se dítě učí napodobovat chování a činnosti druhých, jež přispívají k rozvoji jazykových a rozumových dovedností.

Během druhého roku projevuje vysoký zájem o své vrstevníky, které pozoruje při hře, spontánně je imituje, je schopné kooperovat a přidávat se do skupiny vrstevníků. Často dochází k vzájemnému nepochopení, které je většinou spojeno s nějakým předmětem. Děti spolu ještě neumějí komunikovat o daných problémech a může docházet i k agresivním výpadům, kterými se dítě snaží přesvědčit své vrstevníky.

Na přelomu **druhého a třetího** roku je dítě schopno pochopit, že druzí lidé mohou mít jiné názory, myšlenky a mohou svým chováním působit změny a okolí. Dítě si v tuto chvíli již dokáže představit, proč změna proběhla, i když nebylo těchto změn přímým svědkem.

Do konce batolecího věku je hlavním výchovným působením rodina, kdy poté dítě začíná přecházet na instituci, a to ve většině případů mateřskou školu.

V **předškolním období** věku dítěte se rozvíjí široká škála herních aktivit, kdy nejužšívanější hrou se stává kooperativní a společenská. Dítě se učí přizpůsobovat

kolektivitu, přijímá různé role, uplatňuje svou fantazii, vytváří témata hry a sociální scénáře, a hlavně prožívá radost s ostatními dětmi (Čadilová a Žampachová, 2017).

Jak je již zmíněno, projevy a vývoj dětí s PAS jsou velmi individuální a různorodé, není proto možné tento vývoj pospolitě popsat. Tabulka je zaměřena na porovnání vývoje dětí v předškolním věku s dětským autismem a dětmi intaktními. Specifika sociálního chování u dětí s PAS je v rámci jejich vývoje popsán v následující kapitole.

Věk	Vývoj u intaktního dítěte	Vývoj u dítěte s dětským autismem
<b>3 roky</b>	Dítě se učí spolupracovat mezi vrstevníky, učí se měnit role a prožívat je s ostatními dětmi, děti se mezi sebou často postrkují, škádlí a také se předvádějí – obzvlášť, když to ostatním přijde vtipné. Doma rády pomáhají s domácími pracemi a chtějí dělat rodičům radost.	Dítě nedovede přijmout cizí děti, je přehnaně podrážděné, nerozumí významu trestu.
<b>4 roky</b>	Rozvoj dramatických her, rozdělování si rolí s vrstevníky, slovně někdy až fyzicky dokáže vyloučit vrstevník ze hry. Dítě má své oblíbené kamarády, se kterými tráví svůj volný čas.	Dítě nedovede porozumět hře s vrstevníky, včetně jejich pravidel.
<b>5 let</b>	Dítě se zaměřuje spíše na vrstevníky než na dospělé. Je velmi upnuté na pouto kamarádství. Je schopné se podřídit při hře a měnit roli vůdce s vrstevníky, také se ale dokáže bránit.	Dítě se zaměřuje spíše na dospělé než na své vrstevníky. Někdy se snaží začlenit do kolektivitu, ovšem interakce zůstává specificky zvláštní a jednostranná.

(Gillberg a Peeters, 2003)

### 3.2 SPECIFIKA V SOCIÁLNÍM CHOVÁNÍ A INTERAKCI U DĚTÍ S PAS

Sociální chování je v rámci interakce závislé na mnoha faktorech, které na něj působí a ovlivňují jeho různorodost. První sociální vlivy dítěte jsou prostřednictvím rodiny, zprvu zejména matky, otce, sourozenců a postupem času se sociální svět dítěte rozvíjí i mimo blízkou a širší rodinu. Sociální chování dítěte je ovlivňováno zejména jeho temperamentem a okolním kulturním rámcem prostředí, ve kterém se vyskytuje. Člověka doprovází proces navazování sociálních kontaktů a vztahů celý život.

Sociální kontakt je pro intaktní děti zdrojem uspokojení a radosti, touží být v kontaktu s okolím, vědomě vyhledávají kontakty s ostatními a snaží se na sebe upozorňovat.

Naopak děti s PAS již od raného věku mají o sociální kontakt omezenější zájem a jejich kvalita navozování sociálních kontaktů je inkonzistentní. Děti s PAS mají také obtíže ve výrazně narušené schopnosti využívat neverbální chování v odlišných sociálních situacích (mimika, oční kontakt, gesta, postoj těla) stejně tak jako sníženou schopnost utvářet vztahy se svými vrstevníky v rámci vývojové úrovně. Dítě většinou nemá zájem o spontánní nenapodobování činností, které vidí u např. matky a pokud ano, převážně se zaměřuje pouze na opakované a naučené aktivity. Mají zmenšenou až skoro žádnou schopnost spontánně s ostatními sdílet své zájmy, emoce, radost ze společné činnosti, jelikož postrádají sdílenou pozornost. Závažnost problému v oblasti sociálního vývoje dítěte je ovlivňován mírou projevů PAS, jenž se vyskytují v různé kombinaci a dílčí rysy bývají mírnější nebo výraznější. Všechny tyto symptomy se však nevyskytují dohromady. Důsledkem nedostatečné schopnosti emocionální a sociální empatie je např: dítě nevnímá potřeby ostatních, je neochotný či až neschopný účastnit se sociálních her, preferuje činnosti, které může dělat sám nebo naopak je až velmi sociálně aktivní. Tyto aspekty vedou k prohlubování problémů a následného vyřazování lidí s PAS z běžného sociálního života (Čadilová a Žampachová, 2017).

U dětí s PAS se často setkáváme s nadměrnými úniky do fantazijního světa, kdy jsou scénáře a témata převážně stereotypní. Obtíže v sociální interakci v reálném světě jsou u dítěte s PAS důvodem vedoucím k úniku do světa, které si dítě vytvoří samo, či je vytvořen na základě zkopírování z knihy, televize. Dítě se ve svém fantazijním světě cítí předvídatelně a bezpečně, některé děti si pomocí tohoto světa vytvářejí i fiktivní přátele. Kvůli nadměrné míře představivosti a fantazie, která zasahuje do každodenních sociálních situacích, je snižována ještě více adaptabilita dítěte na běžné životní situace (Thorová, 2015, in Čadilová a Žampachová).

*„U dětí s PAS je v oblasti navazování sociálních kontaktů důležité, zda se jedná z hlediska sociálního chování o dítě pasivní či aktivní, případně o dítě s formálním vystupováním. Typ dítěte z hlediska sociálního chování ovlivňuje také jeho zapojení do kolektivu vrstevníků“ (Čadilová a Žampachová, 2017, str.13).*

Lorna Wingová v roce 1979 popsala tři typy sociální interakce u dětí s PAS: typ osamělý, pasivní, aktivní a v roce 1996 přidala ještě typ formální (Thorová, 2006).

Dle způsobu navazování kontaktu nám dítě napovídá, o jaký typ se v rámci sociálního chování jedná:

**Osamělý typ:**

Dítě o sociální kontakty s vrstevníky ani dospělými nestojí, činnosti si nejrádši dělá samo, potřebuje velkou motivační podporu k vedení do činnosti, avšak ve většině případů nejsou schopny se i s výraznou podporou zapojovat do společných činností (Čadilová a Žampachová, 2017). Při snaze o sociální kontakt se dítě odvrátí, začne protestovat a zaleze pod stůl či do koutu, klepe rukama a křičí, zakrývá si uši nebo oči nebo svou pozornost udržuje manipulováním určitého předmětu (Thorová, 2006). *Pozn. Ve své praxi jsem tuto situaci zažila, kdy dítě reagovalo útekem do sprchového koutu (svého úkrytu), kde se zavřelo, aby bylo samo a pouštělo na sebe vodu. Nebylo schopné se od této činnosti odpoutat.*

**Pasivní typ:**

Dítě vyhledává kontakt se svými vrstevníky i dospělými, dále ho však není schopno rozvíjet (Čadilová a Žampachová, 2017). Sociální komunikace u pasivního typu dítěte je nespontánní či úplně chybí a komunikaci užívají především k uspokojování svých potřeb (Thorová, 2006). Ke kontaktu vyžadují silnou motivaci a v případě, že začíná kontakt druhá osoba, jsou schopny chvilkově prožívat radost (Čadilová a Žampachová, 2017).

**Aktivní typ:**

Dítě aktivního typu navazuje vztahy s vrstevníky a s dospělými nepřiměřeným až nevhodným způsobem (Čadilová a Žampachová, 2017). Aktivní typ je protikladem typu osamělého, kdy se dítě s PAS snaží navazovat vztahy s každým, v jakémkoliv prostředí a není schopné cítit sociální normy, upřeně lidem hledí do obličeje, dotýká se jich a dokáže druhým vyprávět hodiny o jejich věcech, které druhé obtěžují a nezajímají. Mimika a gestikulace je u tohoto typu přehnaná a bizarní (Thorová, 2006). Může na okolí působit dojmem jako neúnavné, nevychované, neodbytné dítě, jehož chování je pro obtížně zvladatelné a rušivé (vyrušují různými zvuky, fyzicky napadají, vykřikují). Typ aktivního dítěte většinou kolektiv odmítá a vyřazuje.

**Formální typ:**

Dítě v sociálním kontaktu s dospělými působí zdvořile, jeho chování je více podobné dospělým než jeho vrstevníkům, proto s dospělými kontakty navazuje snadněji (Čadilová a

Žampachová, 2017). Jeho řeč je velmi formální a působí strojeně se sklony k preciznímu vyjadřování. Jeho chování je kontroverzní a obvykle působí chladným dojmem. Tendence k pedantskému dodržování pravidel je u tohoto typu velmi častá, proto dochází při nedodržování společenských předpisů u dítěte k afektům (Thorová, 2006). Vrstevnická skupina často vnímá jeho chování jako poučující, proto se tak hůře zařazuje do dětského kolektivu.

Všeobecně lze toto shrnout tak, že děti s PAS mají kvalitativně narušený sociální kontakt se svým okolím a z tohoto deficitu jsou projevy chování velmi mnohotvárné a dané jednotlivým typem dítěte. Z toho pak vyplývá i jejich snížená schopnost v navazování vztahu s vrstevníkem i celou vrstevnickou skupinou, s blízkými i cizími lidmi (Čadilová a Žampachová, 2017).

### 3.3 DÍTĚ S PAS V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Zařazení dítěte do předškolního zařízení je pro jeho celkový rozvoj velmi důležité. V prostředí třídy mateřské školy dítě získává prvotní zkušenosti se zařazením mezi skupinu jiných dětí, učí se fungovat ve strukturovaném prostředí s vizuální podporou nabídek a také je podporováno v nových aktivitách, kterými se snaží pedagogové zamezit jeho opakující se, stereotypní zájmy. Nabídka vizualizovaná do jednotlivých činností v rámci jeho denního režimu zprostředkovává dítěti informace o tom, co bude dělat a díky tomu je pro dítě snazší se odtrhnout od svých oblíbených činností, které dobře zná a jsou pro něj jistotou v prostředí pro něj méně srozumitelném a známém. Tyto známé činnosti se dítěti nezakazují naopak mohou sloužit jako motivace k jiné, těžší aktivitě, která pro dítě není tolik oblíbená.

Základem socializačních cílů jsou dovednosti, které si dítě vypěstuje při jeho pobytu v mateřské škole. Jedná se především o rozvoj sociální dovednosti ve skupině vrstevníků:

- Rozvíjení pozornosti při činnostech, ve kterých je dítě v klidové poloze, poslouchá a dívá se (komunikační, komunitní kruh).
- Zvýšení povědomí o dětech v jeho prostředí pomocí komunikačních aktivit a rozmanitých her.
- Zvládání základních sociálně komunikačních dovedností (Umí pozdravit, požádat o pomoc, poděkovat, aj.)



- Učit se a hledat porozumění pomocí každodenních aktivit, z nich dítě nabírá nové zkušenosti s prací ve skupině dětí (Čadilová a Žampachová, 2017).

### 3.3.1 METODY UPLATŇUJÍCÍ SE PŘI NÁCVIKU SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

#### Metody využívající motivaci

Každé intaktní dítě reaguje na určitý druh motivace, která jim nabízí nějakou odměnu, jejímž úkolem je děti povzbuzovat, ukázat dítěti co od něj očekáváme včetně správného chování. Odměna může představovat slovní pochvalu, pohazení, úsměv nebo hmotnou odměnu jako je sladkost či dárek. Velmi častou motivací pro dítě je hra o samotě, kdy si hrají například se svými oblíbenými předměty, anebo hra v kolektivu, ve které se nevědomě učí novým sociálními dovednostem.

Pro většinu dětí s PAS tyto metody motivace však neplatí, naopak jsou pro ně sociální skupiny převážně demotivující. Je proto potřeba vytvořit speciální motivační systém pomocí něhož dítě bude spolupracovat a bude ho povzbuzovat k učení se sociálními dovednostem. Tento speciální motivační systém může mít různou podobu dle individuálních předností samotného dítěte, např: odměny formou sladkostí, hraní her na PC, oblíbené hračky, knížky a mnoho dalších. Dalším motivačním nástrojem může být například sbírání obrázků či žetonů, které po určitém počtu může dítě vyměnit za konkrétní odměnu (Čadilová a Žampachová, 2017).

*„Sociální interakce je pro většinu dětí s autismem spíš práce než relaxace. To, co je pro ostatní často vnitřně obohacující, pro ně je matoucí a náročné. Podpora motivací je proto důležitá, protože může zajistit zvýšený zájem dítěte o učení. Pokud dítě tvrdě pracuje, zaslouží si odměnu. Její efektivitu můžeme vždy posoudit s postupujícím učením a novými dovednostmi, které dítě získává“ (Čadilová a Žampachová, 2017, str.36).*

#### Modelování chování a usnadňování generalizace

**Modelování:** K procvičování sociálních dovedností u dětí s autismem je metoda modelování velmi vhodnou alternativou. Modelováním se dovednost postupně dotváří a vylepšuje do výsledné podoby v jednotlivých krocích. Pro příklad je situace, kdy se dítě učí poslat druhému dítěti či dospělému po zemi míč. Ze začátku je dobré začít na krátkou vzdálenost od druhé osoby a vymezit trasu kutálení se míče tak, aby dojelo k druhé osobě a nemohl se nezakutálet jinam nebo spadnout. Postupně prodlužujeme vzdálenost mezi hráči a dítě už samo směřuje míč na druhou osobu. V dalším kroku je od sebe dítě s osobou, se

kteřou si posílá míč, několik metrů a dítě prožívá radost z posílání si míče v rámci společné hry.

**Řetězení:** Metoda řetězení je využívána pro postupné spojování a propojování více jednodušších dovedností, které můžeme sjednotit do komplexního chování. Pokud dítě učíme nějakou společenskou hru s ostatními dětmi, musí umět spoustu dovedností, aby hru zvládnul hrát, například: umět hodit kostkou, počkat, než na něj přijde řada, střídat se při hře, sedět v klidu u stolu, udržet pozornost, aj.

**Generalizace dovedností (Zevšeobecňování):** Děti s PAS mají velké problémy s generalizací naučených dovedností a jejich přenesení do každodenních činností. Generalizace je schopnost přenést již osvojenou dovednost při hře s jinou osobou, v jiném prostředí, či obměněným způsobem provedení. Dítě s autismem není generalizace schopné. Například s rodiči hraje doma hru na schovávanou, ale v mateřské škole s dětmi hru hrát nedokáže. Tato dovednost je pro člověka velmi důležitá, jelikož umožňuje jedinci přizpůsobovat se a využívat svých osvojených dovedností v konkrétní situaci.

### **Metody uplatňující pozorování a přehrávání**

**Učení pozorováním:** Učení pozorováním je jednou ze základních metod učení při sledování a převedení modelů, předmětů nebo při demonstraci činností. Dětem v mateřské škole běžné ukazujeme, jak mají hodit míč, jak něco nakreslit, jak mají při kreslení držet tužku, jak držet příbor. Podobně tak ukazujeme dětem různé příklady chování, které jsou velmi užitečným nástrojem pro budování sociálních dovedností. Intaktní děti pozorování sledují spontánně, avšak děti s PAS se ho musí často postupně učit.

**Analogové situace:** Analogové situace je možné s dětmi využívat při výuce nových, uměle vytvořených situacích, které napodobují skutečnou situaci. Při některých situacích je vhodné provádět nácvik sociálních dovedností v uměle vytvořeném prostředí, prostřednictvím něhož se můžeme lépe připravit a zvládat s dětmi nacvičování složitější interakce, s níž se děti setkávají v běžném životě. Může se jednat o situaci začlenění jedince do kolektivu, kdy ho nejdříve učíme se začlenit do menšího počtu dětí, který postupně zvyšujeme na základě vědomí, že dítě dokáže být v běžném kolektivu. Tato analogová situace se může provádět například i ve fotbale, kdy se dítě učí zprvu s jedním dítětem a postupně přidáváme větší skupinu.

**Přehrávání rolí:** Využívání metody přehrávání rolí je také nástrojem pro učení se sociálním dovednostem. V této metodě je vhodné využití pomůcek v podobě například loutky, která vystupuje jako osoba. Využitím loutky můžeme demonstrovat modely chování, ať vhodného či špatného a vyzvat tak děti, aby chyby opravily. Např.: Dítěti můžeme předvést dva maňásky, kteří mezi sebou komunikují a jeden z nich je otočený ke druhému zády. V tuto chvíli se děti zeptáme, co dělá maňásek špatně a pobídneme jedno dítě, aby problém mezi nimi vyřešilo.

**Sociální příběhy:** Tato metoda je využívána pro identifikaci sociálního chování, které je pro dítě problémové. Pro nacvičení vymyslíme příběh, který tuto situaci popisuje. Můžeme je znázorňovat kresbou nebo kresbou opatřenými nějakým textem. Osvědčeným způsobem pro vytváření sociálních příběhů je vytvoření v komiksovém formátu.

**Přirozené učení:** Děti můžeme učit sociální dovednosti také v běžných přirozených situacích, při kterých jsou nástrojem konkrétní předměty, o které dítě jeví v danou chvíli zájem. Sledujeme dítě při spontánní hře, kdy si hraje s hračkami. V okamžiku, kdy si hraje s míčem, pobídneme ho ke společné hře a můžeme si míč společně posílat, házet si s ním apod. Takovýmto způsobem dítěti umožníme při výběru hračky převzít vedoucí roli. Přirozené učení může probíhat i při ukládání ke spánku, při jídle, kdy si procvičujeme názvy nádobí, příboru, potravin, barev, počtu, aj (Čadilová a Žampachová, 2017).

### 3.4 KOMUNIKACE JAKO PRVEK SOCIALIZACE U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Jak již bylo zmiňováno, komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb jedince, která hraje velmi významnou roli v jeho osobnostním rozvoji. Sociální interakce a komunikace hrají souběžnou roli při začleňování se jedince do společnosti a při utváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů.

U dětí v předškolním věku se rozvíjí komunikace a socializace hlavně prostřednictvím hry kooperativní a skupinové. Děti se učí spolupracovat, komunikovat mezi sebou, přizpůsobovat se, vymýšlet řešení, přijímají různé role, vytvářejí si vztahy mezi sebou, aj. Dále je v tomto směru také velmi důležitý komunikační a komunitní kruh, díky kterému je dítě mezi ostatními dětmi a učí se naslouchat, udržovat pozornost, sdělovat si své zážitky, nápady a učí se komunikovat před celou skupinou dětí. Pro intaktní děti je sociální kontakt a komunikace zdrojem radosti a uspokojení.

Děti s PAS mají v těchto oblastech hluboké deficity, kvůli kterým mají o sociální kontakt omezenější zájem a jež se odrážejí se na jejich inkonzistentním navozování sociálních vztahů. Tomu je věnována kapitola 3.2. v rámci sociálního chování a sociální interakce, spojené s komunikací. Právě kvůli omezené schopnosti navozování vztahů mají děti s PAS tendenci unikat do světa fantazie, kde si vytvoří svůj vlastní svět, ve kterém se cítí bezpečně.

Pro rozvoj socializace se využívají i metody založené na komunikačních dovednostech, avšak u dětí s PAS je žádoucí, aby byly podpůrně opatřeny pro jejich efektivní účinnost dle individuálních potřeb daného dítěte.

Pro podporu a rozvoj komunikace u dětí s PAS využíváme i komunikační systémy, které se pokoušejí vynahrazovat deficitní oblasti komunikace a sociální interakce. Například pomocí systémů VOKS a PECS se dítě s PAS učí vyjadřovat své emoce, potřeby, navazovat kontakty s ostatními.

Verbální i neverbální komunikace hraje v socializaci nezastupitelnou roli, bez níž bychom se těžko s ostatními dorozumívali.

---

## VÝZKUMNÁ ČÁST

Ve výzkumné části bakalářské práce jsou využívány metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu. V tomto šetření se zaměřuji na získání a analýzu dat, která jsou zpracovávána do případových studií a do dotazníkového šetření, které probíhalo mezi rodiči a pedagogy. Tento smíšený výzkum je zaměřen na podrobnou analýzu případů třech dětí s dětským autismem v předškolním věku, které společně s intaktními dětmi navštěvují běžnou mateřskou školu. Třetí doplňující metodou byla analýza ankety, díky které toto výzkumné šetření získává větší objektivitu a spolehlivost zkoumaných dat.

V první části jsou vytyčeny cíle výzkumné sondy a výzkumné otázky. Výzkumné otázky směřují na problematické oblasti komunikace a socializace u dětí s dětským autismem, přesněji na zkoumání významu komunikace v socializaci u dítěte. Ve druhé části výzkumného šetření jsou popisovány metody aplikované pro sběr a analýzu dat, jejichž vymezení je podloženo odbornou literaturou. Ve třetí části nalezneme osobní případové studie dětí, které jsou záměrně zpracovávány tak, aby byl čtenář seznámen především s oblastí komunikace a socializace u jednotlivých případových studií. Součástí této části výzkumného šetření je také vyhodnocení analýzy dat dotazníků od rodičů a pedagogů, které se vztahuje na případové studie. Třetí část je zakončena výsledky ankety s anonymními respondenty, kteří měli možnost komentáře pod otázkou. Respondenty jsem vyhledávala v diskuzním fóru na sociálních sítích, kde se diskuzí zúčastňují rodiče dětí s PAS v předškolním věku. Výsledky ankety jsou okomentovány, porovnány a znázorněny ve sloupcovém, horizontálním grafu. Závěrečnou částí této práce je celkové shrnutí a diskuze nad zjištěnými poznatky a možné doporučení ze strany rodičů dětí s PAS, a dále sjednocení odpovědí na výzkumné otázky.

Mým původním záměrem bylo provést sběr dat ve výzkumném šetření metodami pozorování a dvou polostrukturovaných rozhovorů. Vzhledem k nynější epidemiologické situaci se pozorování v prostředí MŠ nemohlo uskutečnit a nebylo možné provést ani druhý plánovaný kontaktní rozhovor. Dotazovaní odmítli i případnou možnost komunikace online. Proto jsem zvolila možnou alternativu – formou interaktivního dotazníku, který obsahuje podrobnější otázky založené na stejných principech. Dotazovaní byli na tuto formu ochotni přistoupit a já měla možnost se prostřednictvím emailové schránky případně doptávat na další informace.

## 4 METODOLOGIE

### 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním tématem této práce je problematika komunikace u dětí s PAS v předškolním věku, jenž zaujímá významnou roli v procesu socializace. U dětského autismu se deficity projevují ve všech oblastech autistické triády a komunikační vývoj je oproti intaktním dětem opožděn. Proto je důležité k těmto dětem přistupovat s ohledem na jejich individuální potřeby a tyto opožděné oblasti rozvíjet různými způsoby. Tato práce klíčově zkoumá, jakým způsobem u těchto jedinců ovlivňuje komunikace jeho sociální začleňování se do společnosti.

Cílem výzkumné sondy je prostřednictvím smíšeného výzkumného šetření odhalit, jakým způsobem ovlivňuje komunikace sociální začleňování těchto jedinců do vrstevnické skupiny. Dalším záměrem je identifikace faktorů, které sehrávají významnou roli v procesu socializace prostřednictvím komunikace u dítěte s PAS. Dále jsem také chtěla získat více rozšířený a objektivní názor od rodičů s dětmi s PAS v předškolním věku na témata, kterými se tato práce zabývá. Na základě těchto cílů jsem si položila následující výzkumné otázky:

#### **Hlavní výzkumná otázka:**

„Jakým způsobem ovlivňuje komunikace dětí s PAS v předškolním věku jejich socializaci v rámci vrstevnické skupiny?“

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

„Ovlivnil nástup do mateřské školy rozvoj komunikace u dítěte?“

„Jaké komunikační pomůcky napomáhají dítěti s PAS k rozvoji komunikačních schopností?“

„Komunikuje dítě se všemi ve svém nejbližším okolí stejným způsobem?“

## 4.2 METODY ZÍSKÁNÍ, SBĚRU A ANALÝZY DAT

Pro výzkumné šetření bakalářské práce jsem zvolila tři metody, z toho jednu metodu kvalitativního výzkumu vypracováním případových studií formou rozhovoru, druhou zvolenou kvalitativní metodou je dotazník určený pro rodiče a pedagogy, který se hlouběji zabývá případovými studiemi. Tento dotazník je možnou alternativou namísto uskutečnění rozhovoru s pedagogy a rodiči. Výzkumné šetření jsem rozšířila o metodu kvalitativní i kvantitativní formou ankety, kterou respondenti zpracovávali na základě přímého odkazu online formou.

Základní metodou výzkumu byla zvolena **případová studie**, nazývaná též jako kazuistika. Případová studie je metodou kvalitativního výzkumu a je zaměřena na detailní studium jednoho či více případů, při které sbíráme a shromažďujeme velké množství podrobných dat (Hendl, 2016). Cílem případové studie je zachytit složitost případu a popis vztahů v jejich jednotnosti. „*Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům*“ (Hendl, 2016, str.102).

Metodou pro sběr dat k případovým studiím byl využit rozhovor neboli **interview**. „*Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů*“ (Gavora, 2010, str.136). Jde o interpersonální kontakt, ke kterému nejčastěji dochází tváří v tvář a je díky tomu umožněno pozorovat i vnější reakce respondentů, na jejichž základě můžeme směřovat další kladené otázky (Gavora, 2010). Pro úspěšný průběh interview je důležité navázat přátelský vztah k respondentovi, aby se cítil příjemně (Chráska, 2016).

Podle hloubky řízení výzkumníkem se interview rozlišuje na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Pro sběr dat v rámci případových studií jsem zvolila metodu **polostrukturovaného interview**. „*Polostrukturované interview je určitým kompromisem mezi výše uvedenými typy interview*“ (Chráska, 2016, str.177). Respondenti mají možnost několika alternativ odpovědí k jednotlivým otázkám, a navíc je po nich požadováno zdůvodnění či vysvětlení (Chráska, 2016). Před uskutečněním polostrukturovaných rozhovorů, které byly prováděny s pedagogy, jsem měla předem připravené otázky, na které se ve své případové studii zaměřuji. V průběhu rozhovoru jsem reagovala na nově zjištěné informace a doplňovala rozhovor o další otázky.

Metodu případové studie jsem zvolila kvůli důkladnému prozkoumání jednotlivého případu a možnosti zabývat se jejím hloubkovým charakterem při shromažďování informací v problémových oblastech. Případové studie jsou zpracovány do jednotlivých

oblastí, které jsou podrobněji zkoumány v následující metodě formou dotazníku. Součástí případové studie je představení jedince prostřednictvím pohlaví, diagnózy, předškolního zařízení, které dítě navštěvuje, a dále oblasti v nichž je popsána rodinná anamnéza; osobní anamnéza; komunikace a řeč; sociální chování a sociální interakce; zájmy, hra a představitost. Z důvodu ochrany osobních údajů nejsou v případových studiích zveřejněny jména dětí, pro rozlišení jsou tyto děti označovány jako A, B, C.

Interview jsem prováděla s pedagogem vždy v klidném prostředí, aby mi mohl poskytnout úplné informace a cítil se příjemně. Tyto rozhovory byly nahrávány na diktafon po souhlasu respondentů prostřednictvím podepsaného informovaného souhlasu k poskytnutí nahraného rozhovoru, který je k nahlédnutí v příloze č. 2. Následně byly tyto rozhovory přepsány a zpracovány do oblastí jednotlivých případových studií.

Další metodou pro sběr dat byl namísto interview zvolen **dotazník**, který je určen k vypracování pro rodiče dětí s PAS a pedagogy, kteří s nimi pracují. Analýza dat vychází ze šesti vyplněných dotazníků. Gavora (2000) charakterizuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Chráska, 2016, str. 158). Dotazník je soustava otázek, které jsou předem připraveny, pečlivě formulovány a promyšleně seřazeny. Na tyto otázky dotazovaná osoba (*respondent*) písemně odpovídá (Chráska, 2016).

Otázky v dotazníku rozlišujeme na základní dělené podle stupně otevřenosti – uzavřené, *polouzavřené* a *otevřené*. V dotazníkovém šetření této práce byly využity *otázky otevřené*. Otevřené otázky nabízejí respondentovi velkou volnost a prostor při odpovídání. Ačkoliv otázky nasměřují respondenta na tázaný podnět, nestanovují mu alternativní odpovědi (Gavora, 2010).

Sběr dat probíhal online formou prostřednictvím emailové schránky. Při zpracovávání získaných dat v dotazníku jsem měla možnost se respondentů online formou doptávat na případné doplňující otázky.

K analýze dat získaných z dotazníků jsem využila metodu kódování. „*Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci*“ (Hendl, 2016, str.251). Postup kódování vede také k doporučení, které případy či data je ještě nutné zakomponovat do analýzy a jaké metody je nezbytné využít při sběru dat. Existují tři druhy kódování, které představují různé způsoby, jak může výzkumník pracovat s analyzovaným textem: *otevřené kódování*, *selektivní kódování* a *axiální kódování*. Výzkumník provádějící kódování může mezi jednotlivými druhy libovolně přecházet, avšak analýza dat vždy začíná *otevřeným kódováním* (Hendl, 2016).



Pro analýzu dat jsem zvolila ve své práci *otevřené kódování*, které výzkumník provádí prvotním průchodem daty. „*Při tom lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení*“ (Hendl, 2016, str.251). Otevřené kódování můžeme využívat různými způsoby. Kódovat je možné podle odstavců, slovo po slovu či podle celých textů a je pouze na výzkumníkovi, který styl kódování je pro jeho výzkum nejvhodnější. Nesmí však ztratit cíl celého kódování, kterým je obecněji tematické rozkrytí textu (Hendl, 2016).

Kódy mohou být podstatná jména i slovesa. „*Kódy označují věci*“ (Hendl, 2016, str. 251) jako jsou v tomto výzkumu například *komunikace při nástupu, komunikace s dětmi, chování v sociální skupině, komunikační pomůcky a metody*, aj. „*Částí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií, jejichž jsou tyto věci instance*“ (Hendl, 2016, str.251), v tomto výzkumu se jedná o kategorii *komunikace, socializace, metody a pomůcky napomáhající rozvoji komunikačních schopností*.

Poslední, doplňující metodou jsem zvolila metodu formou **online ankety** s přímým odkazem. Anketa je založena na stejných principech jako dotazník, avšak měly by se od sebe tyto dva pojmy rozlišovat. Anketa je považována za šetření, do kterého se mohou účastníci sami a spontánně zapojit (Chráska, 2016). Tato anketa je zpracována na základech smíšené metody kvalitativního a kvantitativního šetření, při které respondenti hodnotí v uzavřených otázkách od jedné do čtyř, jak s daným výrokiem souhlasí či vůbec a současně jsem vždy pod výrokiem dala možnost otevřené odpovědi k vyjádření, proč tuto odpověď zvolili. Cílem této online ankety bylo zachytit odpovědi na dílčí výzkumné otázky, které svými odpověďmi doplňují podrobné šetření případových studií, dále přispívají k větší objektivitě při výzkumném šetření a zároveň nabízí možnost porovnávání v rámci diskuze, která se bude provádět v šesté kapitole výzkumné části.

### 4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro mé výzkumné šetření jsem vybrala 3 děti s PAS, které docházejí do běžné mateřské školy mezi intaktní děti. Každé dítě navštěvuje jinou mateřskou školu v karlovarském kraji. Záměrně jsem zvolila děti se stejnou diagnózou – dětským autismem, abych měla možnost posoudit, jakým způsobem se u jednotlivých dětí liší jejich způsob komunikace a socializace. Každé dítě je individuální a komunikace a socializace probíhá odlišným způsobem. Vzhledem k omezeným možnostem v této době jsem neměla možnost navýšit počet případových studií.

## 5 ANALÝZA DAT

### 5.1 OSOBNÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE DĚTÍ S DĚTSKÝM AUTISMEM

#### 5.1.1 OSOBNÍ PŘÍPADOVÁ STUDIE A

**Pohlaví:** chlapec A

**Věk:** 6 let

**Diagnóza:** Dětský autismus, zajištění speciálních vzdělávacích potřeb ve 4.stupni podpůrných opatření

**Předškolní zařízení:** Běžná mateřská škola, nástup od září 2018

#### **Rodinná anamnéza**

Matka (32 let) je momentálně na mateřské dovolené, otec (38 let) pracuje jako řidič kamionu. Matka i otec jsou nekuřáci. Chlapec má mladší sestru, které jsou dva měsíce. Chlapec se o sestru hezky stará a velmi rychle ji přijal. Jedná se o úplnou rodinu, která žije ve velkém bytě ve městě. Rodinné zázemí je harmonické, soudržné a příjemné.

#### **Osobní anamnéza**

Chlapec se narodil v roce 2014 jako zdravé, plánované dítě. Porod probíhal přirozenou cestou bez zásadních komplikací. Chlapec byl kojen do přibližně 1,5 roku. Ačkoliv jeho vývoj do jednoho roku probíhal bez známek opoždění, byl neklidné a uplakané miminko. Před dovršením dvou let si rodiče začali všimnat především opožděného vývoje v oblasti řeči. Chlapec pouze v omezeném míře žvatlal, broukal a nepoužíval jednotlivá slova jako ostatní děti v jeho okolí.

Ve čtyřech letech byl chlapci diagnostikován dětský autismus ve 4. stupni podpůrných opatření. Deficity se projevují ve všech třech oblastech autistické triády. Na základě psychologického vyšetření byla v rámci dětského autismu také diagnostikována porucha pozornosti a aktivity, expresivní porucha řeči a porucha artikulace s velmi chudou slovní zásobou.

Chlapec dochází do předškolního zařízení, do běžné třídy mezi intaktní děti od svých čtyř let na doporučení speciálně pedagogického centra, které s rodiči pravidelně navštěvuje. Nejdříve ale do prostředí mateřské školy docházel pouze na dopolední hodiny, poté na celý den, aby měl dostatek času na adaptaci v novém prostředí. Vzhledem k jeho speciálním individuálním potřebám mu byla přidělena asistentka pedagoga, která se mu v prostředí mateřské školy plně věnuje.

### **Komunikace a řeč**

Chlapec se začal verbálně projevovat ve 4,5 letech pomocí jednotlivých slov. Při verbálním projevu vyslovuje jednotlivá slova, ale nevytváří věty. Vzhledem k jeho chudé slovní zásobě často využívá dorozumivací prostředek prostřednictvím ukazování na věci, které v danou chvíli chce. Jeho často užívaná slova jsou například: „mama“, „pít“, „papat“.

Při nástupu do mateřské školy nekomunikoval s učitelkami ani s dětmi.

U chlapce se objevuje echolálie neboli neustále opakování slyšených slov, paní učitelka mi poskytla příklad:

Učitel se ptá: „*Co děláš, kreslíš si?*“

Dítě odpoví: „*Kreslíš si?*“

V rámci projevů echolálie začal chlapec v nynější době komunikovat pomocí asi pěti anglických slov, které naposlouchal v pohádce v anglickém znění a tyto slova vyslovuje během pobytu v mateřské škole po celý den, převážně šeptem.

Dítě údajně reaguje na jednoduché verbální podněty a pokyny, avšak před cizími lidmi verbálně nekomunikuje a odmítá kontakt. Dítě trpí elektivním mutismem, jenž výrazně zpomalil jeho celkový psychický vývoj.

Jako podpůrné nástroje pro rozvoj komunikace jsou u dítěte využívány obrázkové a tištěné materiály, a především logopedické pomůcky jako je logopedické zrcadlo, pracovní listy obrázkové i tištěné

### **Sociální chování a sociální interakce**

Z hlediska socializace je chlapec spíše typem osamělým a je pro něj obtížné navazovat kontakty. Chlapec nerad pracuje ve velké skupině vrstevníků, která se uskutečňuje v mateřské škole při frontální výuce, a to zejména v komunitním nebo komunikačním kruhu, do kterého se odmítá zapojovat. Prostředí je pro něj příliš přesycené kvůli hodně podnětům, neklidu a mnoha reakcím. Při práci s ostatními dětmi reaguje výkřiky, pohybem a nesoustředěností. Tato příčina omezuje interakci s ostatními dětmi.

Pozornost si mezi svými vrstevníky a ostatními lidmi si v jeho okolí vynucuje tím, že bere lidem ruku a tahá za ni. Tímto způsobem ale také neverbálně komunikuje a pokládá lidem ruku na to, co by chtěl, např: stavebnice, puzzle aj.

Chlapec své emoce většinou neprojevuje a když ano, jsou přespříliš intenzivní. Paní učitelka popisuje „*Když mě objímá, drží mě tak křečovitě, že to opravdu bolí.*“

### **Zájmy, hra a představivost**

Chlapec se příležitostně zapojuje do her se svými vrstevníky, například při pobytu venku při fotbale, avšak stále je nejvíce upnut na své stereotypní, omezené zájmy a hračky, s kterými si hraje sám. Mezi jeho zájmy patří například prohlížení encyklopedií a knížek týkající se vesmíru a dopravy, skládání puzzle a konstruktivní stavebnice. Jeho velmi oblíbenou činností v mateřské škole je nácvik logopedie, kterou s pedagogem nacvičuje před zrcadlem.

#### **5.1.2 OSOBNÍ PŘÍPADOVÁ STUDIE B**

**Pohlaví:** chlapec B

**Věk:** 7 let

**Diagnóza:** Dětský autismus, zajištění speciálních vzdělávacích potřeb ve 4.stupni podpůrných opatření

**Předškolní zařízení:** Běžná mateřská škola, nástup od září 2017

#### **Rodinná anamnéza**

Matka (38 let) pracuje z domácího prostředí jako účetní, otec (40 let) pracuje jako OSVČ v oblasti sportovních potřeb. Matka je nekuřačka, otec je příležitostný kuřák. Oba rodiče jsou po zdravotní stránce bez potíží. Chlapec má staršího sourozence, bratra (14 let), který chlapci věnuje a přistupuje k němu s velkou empatií a tolerancí. Bratr je po zdravotní stránce také v pořádku. Jde o úplnou rodinu, která žije v rodinném domě na vesnici. V domě s nimi žije pes, kterého má chlapec velmi rád a často si s jím hraje. Celá rodina dítěti vytváří bezpečné, harmonické a rodinné zázemí.

#### **Osobní anamnéza**

Chlapec se narodil v roce březnu 2014 jako plánované a zdravé dítě. Porod probíhal císařským řezem bez větších komplikací. Chlapec byl kojen do cca jednoho roku, poté začal dostávat příkrmy. Jeho celkový vývoj probíhal jako u intaktních dětí, avšak okolo třetího roku si rodiče začali všimnout nedostatků v opožděné řeči, opakujícími se vzorci chování a stereotypními zájmy. Chlapec také nejevilo zájem o navazování interakcí s vrstevníky. Chlapec začal docházet do předškolního zařízení ve 3,5 letech, mezi dvouleté intaktní děti, jejichž vývoj byl na přibližně stejné úrovni. V rámci integrace dítěte do mateřské školy se postupně začaly projevovat deficity v oblasti spolupráce, opožděného vývoje řeči, neschopnosti sebeobsluhy a základní hygieny. Na základě těchto poznatků

rodina navštívila Speciálně pedagogické centrum, kde byl chlapci v 5 letech diagnostikován dětský autismus ve čtvrtém stupni podpůrných opatření.

Vzhledem k jeho speciálním individuálním potřebám mu byla přidělena asistentka pedagoga, která s chlapcem pracuje individuálně v klidném prostředí dle zajištěného denního režimu.

### **Komunikace a řeč**

Chlapec se začal verbálně projevovat ve 4 letech prostřednictvím tzv. echolálie neboli neustálém opakování slyšených slov. Mezi jeho první slova patřila „ne“, „pít“, „máma“. Poruchy řeči se u chlapce projevují převážně špatnou artikulací, huhňavostí, breptavostí. Chlapec dále mluví pouze v heslech, není schopen komunikovat ve větách. Kvůli omezené slovní zásobě využívá také znakovou řeč a obrázkový materiál prostřednictvím které dokáže vyjádřit své potřeby tak, aby mu ostatní porozuměli. Chlapec reaguje na jednoduché pokyny a podněty.

V současné době je chlapec schopný si říct si o přidání čaje, jídla, že potřebuje na WC. Také umí pozdravit, poprosit a poděkovat, avšak pouze na pokyn.

Jako podpůrné nástroje pro rozvoj komunikace jsou u dítěte využívány piktogramy, výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) a znaková řeč.

### **Sociální chování a sociální interakce**

V rámci socializace je chlapec typem pasivním. Dítě často vyhledává kontakty s dospělými a vrstevníky, avšak nedokáže ho dále rozvíjet a na tomto základě si hraje spíše sám. Dítě s vrstevnickou skupinou komunikuje neverbálně, a to pomocí znakové řeči nebo např. obejmě vrstevníka, pohladí ho, čeká na něj v šatně, aj. Chlapec se v prostředí mateřské školy socializoval na základě využívání piktogramů, pomocí kterých se chlapec cítí v prostředí třídy bezpečně a příjemně. Práce ve velké sociální skupině je pro chlapce obtížná, a proto se jí vyhýbá. Prostředí je pro něj přesycené a reaguje pláčem či výkřiky a následným útekem.

Sociální chování se u chlapce odvíjí podle jeho nálady, kdy pedagog uvádí: „*Jsou dny, je chlapec ve svém světě a nejeví o sociální kontakty zájem. Hraje si sám a nikoho do svého světa nepouští. V těchto dnech, když přijde ráno do školky a někdo si hraje s tím, co by on chtěl, jde si radši hrát s něčím jiným, aby s dětmi nepřišel do styku*“.

Vrstevníci v prostředí třídy chlapce respektují, přijímají ho takového, jaký je a berou na něj ohledy. Při konfliktu děti okamžitě informují učitelku a nevstupují s chlapcem do žádných rozepří.

### **Zájmy, hra a představivost**

Chlapec se někdy zapojuje do her se svými vrstevníky, například při hře s auty, stavění kostek, klouzání na klouzačce.

Jeho zájmy jsou jednostranné a stereotypní. Chlapec má vždy období, ve kterém si hraje se stejnými hračkami, například období aut, období kostek a vše ostatní je upozaděno. Zájmy, kterým by se věnoval neustále nemá.

### **5.1.3 OSOBNÍ PŘÍPADOVÁ STUDIE C**

**Pohlaví:** chlapec C

**Věk:** 6 let

**Diagnóza:** Dětský autismus, zajištění speciálních vzdělávacích potřeb ve 4. stupni podpůrných opatření

**Předškolní zařízení:** Běžná mateřská škola, nástup od září 2017

#### **Rodinná anamnéza**

Matka (34 let) pracuje jako kosmetička v dopoledních hodinách, otec (50) pracuje jako skladník ve velkoobchodě. Matka i otec jsou nekuřáci. Oba rodiče jsou po zdravotní stránce bez potíží. Chlapec má starší sestru (13 let), se kterou mají hezké sourozenecké vztahy. Sestra je po zdravotní stránce také v pořádku. Jedná se o neúplnou rodinu, rodiče žijí odděleně. Chlapec se s otcem vídá velmi zřídka z důvodu nezájmu ze strany otce. Chlapec žije s matkou a sestrou v bytě ve městě, kde má svůj vlastní pokoj. V bytě s nimi žije kočka, kterou má chlapec velmi rád a komunikuje s ní jako s kamarádem.

#### **Osobní anamnéza**

Chlapec se narodil v lednu 2015 jako plánované dítě s novorozeneckou žloutenkou. Porod proběhl císařským řezem bez větších komplikací. Chlapec byl kojen do šesti měsíců, poté dostával příkrmy a umělé mléko. Chlapec byl od narození velmi neklidný a skoro nespal. Jeho celkový vývoj probíhal do dvou let jako u intaktních dětí, avšak v 2,5 letech si začali rodiče všimnout opožděného a narušeného vývoje řeči, nezájmem o sociální kontakt, nerozvíjející se motorickou oblast a upnutí na stereotypní činnosti. Chlapci byl ve 3,5 letech diagnostikován dětský autismus ve čtvrtém stupni podpůrných opatření.

Chlapec začal docházet do předškolního zařízení ve 4 letech na doporučení speciálně pedagogického centra (SPC), kam chlapec s matkou dochází. SPC doporučilo zařazení dítěte do třídy s nižším počtem dětí a podporou asistenta pedagoga. Chlapec je velmi náladový a z toho důvodu se u něj často vyskytují záchvaty vzteku a úzkosti.

### **Komunikace a řeč**

Chlapec se začal verbálně projevovat ve 3 letech prostřednictvím echolálie v rámci jednotlivých slov. Při verbálním projevu nevytváří věty, mluví pouze v heslech. Chlapec v současné době komunikuje v mateřské škole verbálně v jednotlivých slovech v rámci svých potřeb: „nechci“, „ne“, „přidat“. Dále se verbálně projevuje prostřednictvím výkřiků či zvuků, neustále u něj přetrvává echolálie a vytvořil si vlastní jazyk, kterým komunikuje. Spíše však komunikuje neverbálně prostřednictvím gest a výrazů, např: při nelibosti bouchá do stolu, dorozumívá se také ukazováním na věci.

Jako podpůrné nástroje pro rozvoj komunikace jsou u dítěte využívány piktogramy, které jsou rozmístěny na místech, kde by chlapec mohl potřebovat pomoc: postup při oblékání, mytí rukou, smrkání a úklidu hraček. Dále obrázkové materiály, elektronickou komunikační pomůcku – tablet s různými komunikačními hrami a obrázky a fotografie.

### **Sociální chování a sociální interakce**

Vzhledem k jeho proměnlivé náladovosti je těžké určit, jakým typem z hlediska socializace chlapec je. Pedagog říká: „*S náladou, se kterou chlapec přijde rádo do třídy, přečkává celé dopoledne.*“ Při pozitivním naladění je chlapec typem pasivním. Má zájem o navazování kontaktů, avšak je třeba ho k tomu motivovat. Je schopen se podělit o své hračky s dětmi, které si přináší z domova, hraje si s nimi. Při špatné náladě je spíše typem aktivním, kdy neustále ruší křikem, zvuky, pištěním, pláčem, upřeně hledí svým vrstevníkům do očí, objevuje se u něj agrese a bez důvodu fyzicky napadá své vrstevníky, ničí jim například postavené stavby z konstruktivní stavebnice, aj.

Chlapec se zapojuje do společných aktivit s dětmi například při pohybových aktivitách, do kterých se velmi často zapojuje venku i v prostředí MŠ. Při pobytu venku se někdy zapojuje také ho her s dětmi, avšak začne vyjadřovat svou radost strkáním do dětí. Také se zřídka zapojuje do výtvarných činností a je schopen pomoci druhému, kdy např. podá dítěti pastelku, štětec, vodové barvy.

Vrstevníci chlapce přijímají takového, jaký je a respektují ho, hlavně z důvodu, že jsou na něj zvyklí a ví, že je chlapec jiný než oni.

### Zájmy, hra a představivost

Jak je již zmíněno, chlapec je velmi náladový a jeho nálada se dále odvíjí od toho, jestli se zapojuje do společných aktivit se svými vrstevníky či nikoliv. Chlapec si nosí do prostředí mateřské školy svá vlastní auta, se kterými si denně hraje a je ochotný tyto svá auta i vypůjčit svému vrstevníkovi při sociální hře. Pro svá auta staví z konstruktivních stavebnic například garáže či závodní dráhu. Tyto činnosti se u chlapce opakují každý den, mluvíme tedy o stereotypních, omezených zájmech. Vrstevnickou skupinu vyhledává převážně v pohybových aktivitách při pobytu venku.

## 5.2 VYHODNOCENÍ ANALÝZY DAT

### 5.2.1 KÓDY PRO ANALÝZU DAT

	<b>KOMUNIKACE</b>	<b>SOCIALIZACE</b>	<b>METODY A POMŮCKY</b> <i>napomáhající rozvoji komunikačních schopností</i>
<i>KÓDY pro dotazník vyplněný</i> <b>PEDAGOGY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Komunikace při nástupu do MŠ</li> <li>✓ Posun komunikace od nástupu do MŠ</li> <li>✓ Komunikace s vrstevníky</li> <li>✓ Komunikace s pedagogy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Začlenění dítěte do skupiny při nástupu do MŠ</li> <li>✓ Socializace nyní</li> <li>✓ Příchod do třídy</li> <li>✓ Chování v sociální skupině</li> <li>✓ Reakce při sebrání hračky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Metody práce</li> <li>✓ Komunikační pomůcky</li> </ul>
<i>KÓDY pro dotazník vyplněný</i> <b>RODIČI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Komunikace při nástupu do MŠ</li> <li>✓ Posun komunikace od nástupu do MŠ</li> <li>✓ Komunikace s nejbližší rodinou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ranní příchody do MŠ</li> <li>✓ Chování po odchodu z MŠ</li> <li>✓ Kamarádi mimo MŠ</li> <li>✓ Reakce při sebrání hračky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Metody práce</li> <li>✓ Komunikační pomůcky</li> </ul>



## 5.2.2 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ VYPLNĚNÝCH PEDAGOGY

### KOMUNIKACE

#### Komunikace při nástupu do MŠ

Všechny tři děti při nástupu nekomunikovaly ve slovech ani ve větách. Dvě děti, A i B při nástupu do mateřské školy reagovaly na podněty neverbální komunikací, které nechtěly dělat a také ukázaly na věci, které v danou chvíli potřebovaly – hračka, napít, WC. Dítě C nekomunikovalo ani neverbálně, kdy pedagog uvádí: „*Nedělal žádná gesta, když něco potřeboval, ani při potřebě na toaletu.*“ Verbálně se všechny tři děti projevovaly křikem, houkáním či pištěním při nesouhlasu.

#### Posun komunikace od nástupu do MŠ

Nástup dítěte s autismem do předškolního zařízení je pro jeho rozvoj komunikace velmi důležitý, jelikož pozoruje způsoby komunikace u svých vrstevníků a zároveň se naučí společenským pravidlům, které postupem času začne dodržovat.

U všech třech dětí se komunikace posunula od nástupu do mateřské školy výrazně pozitivním způsobem, kdy odpovědi pedagogů byly jednotné – děti mluví ve slovech, přičemž se jejich slovní zásoba postupně rozšiřuje, jsou již schopné si prostřednictvím slov říct co potřebují – přidat čaj, přidat jídlo, dojít si na toaletu či se vysmrkat. Chlapci A, B začínají dodržovat základy společenských pravidel – pozdraví, poprosí a poděkují.

Chlapec C nyní ukazuje na věci, které chce prstem či naznačí jinými gesty tak, aby mu ostatní porozuměli. Výpověď pedagoga u chlapce A: „*Upřímně jsem moc ráda, že od nástupu do mateřské školy udělal velký pokrok a již s námi i dětmi začíná komunikovat. Po třech letech vidím konečně velké zlepšení.*“

#### Komunikace s vrstevníky

U dětí s PAS je komunikace jednou z narušených oblastí autistické triády a vyvíjí se na rozdíl od intaktních dětí opožděně a odlišným způsobem. Právě z tohoto důvodu je pro dítě s PAS již při nástupu do mateřské školy vyhrazena určitá bariéra při komunikaci s vrstevníky. Zde je ukázkový příklad výpovědi pedagoga: „*Jeho vyjadřování neodpovídá vrstevníkům, tudíž je pro chlapce začleňování se mezi své vrstevníky velmi těžké.*“

Výpověď dalšího pedagoga, potvrzující tuto teorii „*Chlapec se zapojuje do pohybových her s vrstevníky, avšak při hře do ostatních dětí strká, naráží do nich, křičí či piští, a to je pro něj zdrojem zábavy*“. Jak je z tohoto patrné, již při nástupu do mateřské školy je dítě

s autismem omezené v socializaci s ostatními, jelikož když nekomunikuje s ostatními vrstevníky, je pro něj začleňování mnohem složitější než pro děti ostatní.

U všech třech dětí probíhá komunikace s vrstevníky formou neverbální komunikace, které s vrstevníky komunikují prostřednictvím hry. Chlapci B a C dokážou pohladit vrstevníka, obejmout ho. Chlapec A emoce převážně nevyjadřuje a když ano, je to velmi křečovitě a intenzivní.

### **Komunikace s pedagogy**

Chlapci A, B komunikují s pedagogy a osobním asistentem formou verbální (hesla – slova) i neverbální komunikace (ukazování na věci, znaková řeč, gesta). Chlapec C komunikuje verbálně prostřednictvím pár slov, a hlavně vlastní vytvořenou řečí, které rozumí jenom on sám, tedy dorozumívání přetrvává spíše na neverbální komunikaci pomocí ukazováním na věci, využívání obrázků a gestech. Všichni chlapci mají vytvořenou velmi úzkou citovou vazbu s asistentem pedagoga, který se jim věnuje v prostředí mateřské školy po celý den a z toho důvodu verbálně komunikují více s ním než s ostatními pedagogy.

Z literatury již víme, že děti s autismem jsou velmi náchylné na jakékoliv změny. Toto tvrzení je doloženo výpovědí pedagoga: „*Ve třídě se změnilo personální obsazení, dítě se více upíná na pedagoga a asistenta pedagoga, kterého zná. K ostatním je odměřený a má velký problém s akceptováním pravidel nových pedagogů.*“

## **SOCIALIZACE**

### **Začlenění dítěte do skupiny při nástupu do MŠ**

Všichni tři chlapci byli integrováni do běžné mateřské školy mezi intaktní děti. Výpovědi pedagogů se shodují v tom, že se chlapci socializovali velmi pomalým a postupným tempem. U dvou dětí probíhala socializace za pomoci piktogramů, kterými komunikovalo s pedagogy a oba pedagogové se dále shodují, že právě piktogramy usnadňovaly dítěti se socializovat. Dítě B se ze začátku socializovalo pomocí obrázkových karet s činnostmi. Při nástupu do prostředí třídy měli všichni chlapci k dispozici vytvořené obrázkové karty, které měli vyvěšené tam, kde bylo potřeba pro jednodušší soužití s novým prostředím – postup mytí rukou, postup oblékání, postup úklidu hraček. Pedagog uvádí: „*Snažili jsme se chlapci vytvořit prostředí, ve kterém se bude cítit bezpečně a dobře.*“

### **Socializace nyní**

Žampachová a Čadilová (2008) ve své publikaci uvádějí, že adaptace dítěte je velmi individuální a váže se převážně na vztah s pedagogem, kolektiv ve třídě a samotné integrované dítě.

Vzhledem k individualitám jednotlivých dětí se socializovalo každé jiným způsobem, avšak všechny chlapce kolektiv vrstevníků přijal a akceptuje ho. Socializace jednotlivých dětí je podrobně vypsána v kapitolách o případových studiích. Všichni chlapci se příležitostně zapojují do činností se svými vrstevníky, převážně do pohybových aktivit. Zúčastnění pedagogové se shodují, že i při individuálním přístupu musí tyto děti dodržovat a respektovat pravidla, která má třída nastavena stejně jako ostatní děti. Pedagog doplňuje: *„Klíčem k dodržování a respektování pravidel ve třídě i v běžném životě je důslednost.“*

### **Příchod do třídy**

Pedagogové se shodují, že se všechny tři děti po příchodu do třídy rozloučí s rodiči, pozdraví pedagogy a jsou si najít svou oblíbenou činnost/ hru. Ačkoliv chlapec C, stejně jako chlapec A, B, dochází do prostředí třídy rád, hraje u něj velmi významnou roli jeho náladovost, kdy při špatné náladě při příchodu křičí, vzteká se, pláče a není schopen se nějakou dobu odpoutat od matky, která ho do MŠ každý den přivádí. Tato nálada dále chlapce doprovází po celou dobu pobytu v MŠ daný den.

Všechny děti po ranním příchodu nevyhledávají společnost, naopak se dětí straní. Pedagog uvádí: *„Dítě si vezme svou oblíbenou stavebnici a jde si sednout do ústraní. Domnívám se, že důvodem je snížení rizika kontaktu s dětmi.“*

### **Chování v sociální skupině**

Dvě děti, jak pedagogové uvádějí, dokážou být velkými pomocníky při zapojení se do činností či hry mezi své vrstevníky – podají hračku, při pracovních činnostech jsou ochotni podat druhému pastelku, aj. Chlapec B při hře často svého vrstevníka obejmě či ho pohladí a navazuje s ním blízký kontakt, naopak chlapec A si od dětí drží svůj osobní prostor a děti se převážně nedotýká. U chlapce C je chování ve vrstevnické skupině založeno na jeho emocionálním naladění, avšak při dobré náladě pedagog uvádí, že je chlapec přátelský a dokáže být i nápomocen.

Pedagogové jednotně uvádějí, že všichni chlapci mají ve třídě své oblíbené děti, které při vyhledávání kontaktu oslovují.

### Reakce při sebrání hračky

Každé dítě je jiné a při stresové situaci reaguje jinak. Zde jsou popsány reakce chlapců v situaci, když jim někdo vezme jejich hračku:

Chlapec A: „*Pláče a je nešťastný, vyhledává asistenta pedagoga.*“

Chlapec B: „*Pláče, vzteká se, bouchá do země, kope kolem sebe, avšak nikdy dítě neuhodí.*“

Chlapec C: „*Vzbuzuje to v chlapci vztek – křičí a je schopen druhého uhodit.*“

Jak je z těchto reakcí vidět, chlapci B i C jsou v této situaci rozněvaní, avšak jeden chlapec druhé dítě neuhodí, jelikož ví, že nesmí a dokáže svůj vztek do určité míry ovládat, druhý chlapec není tuto stresovou situaci schopen zvládat.

Například v této situaci se u všech chlapců jednotně projevuje problém s chápáním souvislostí. Když někdo vezme hračku jim, jsou smutné, či nahněvané, avšak když oni vezmou hračku jinému dítěti, nechápou, že ten druhý prožívá to, co oni.

## METODY A POMŮCKY *napomáhající rozvoji komunikačních schopností*

### Metody práce

Jednoznačně shodnutí pedagogů při metodách práce jsou metody využívající motivaci. Čadilová a Žampachová (2017) ve své publikaci uvádějí, že je důležité pro děti s PAS vytvořit speciální motivační systém, prostřednictvím kterého bude dítě povzbuzované k učení se novým dovednostem. Tento motivační systém má různé podoby a je zpracován na základě individuálních předností samotného dítěte. Systémům motivace se u jednotlivých dětí věnuje následující kód.

### Komunikační pomůcky

Všichni chlapci mají mezi svými komunikačními pomůckami piktogramy a obrázkové karty.

Chlapec A má nastavený motivační systém při splnění úkolů na bázi skládání puzzle či stavebnice. Velkou motivací je pro něj logopedické zrcadlo, se kterým s asistentem pedagoga cvičí artikulační cvičení. Chlapec rád pracuje s naučnými knížkami a encyklopediemi, ve kterých vyhledává zadané věci. Pracuje s asistentem pedagoga a kdykoliv chce, má možnost se zapojit k ostatním vrstevníkům.

Chlapec B má při plnění úkolů názorový materiál a za každý splněný úkol dostane smajlík do své komunikační tabulky. Po sesbírání zadaného počtu smajlíků vymění tyto smajlíky za sladkou odměnu – bonbon, lízátko. Pro rozvoj komunikačních schopností jsou

dále využívány obrázkové karty či knížky sloužící k rozvoji verbální a neverbální komunikace, komunikace znakovou řečí a gesty. Chlapec pracuje v mateřské škole převážně individuálně s asistentem pedagoga.

U chlapce C je odměna za úspěch a splnění zadaných úkolů ve formě pochvaly a pohlázení, případně vybrání si oblíbené hračky či činnosti, kterou chce vykonávat stejně jako u chlapce B. Pedagog uvádí, že chlapec pracuje primárně s ostatními dětmi, avšak často se zařazují vzhledem k jeho emocionálnímu naladění činnosti individuální.

Vzdělávací plán se striktně drží TVP, dítě má tedy vždy připravené modifikované a zjednodušené úkoly, které vykonávají i jeho vrstevníci ve formě pracovních listů, tabletu s různými komunikačními hrami a úkoly, pohádkových knížek, hádanek, aj.

Každé dítě je vzděláváno dle jeho individuálních potřeb a předností. Je zde tedy možné pouze porovnat systém motivace u jednotlivých dětí, které mají. Dítě B je závislé při své práci na sladké odměně, bez které by práci jinak nevykonalo. Chlapci A a C jsou motivováni tím, že si po vyplnění úkolů budou moci hrát se svým oblíbeným předmětem.

### 5.2.3 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ VYPLNĚNÝCH RODIČI

## KOMUNIKACE

### Komunikace při nástupu do MŠ

Výpovědi rodičů jednoznačně potvrzují, že jejich děti při nástupu do mateřské školy měly velmi omezenou a chudou slovní zásobu, či nekomunikovaly ve slovech vůbec. Všichni chlapci i v domácím prostředí se s druhým dorozumívali prostřednictvím ukazováním na věci. Matka chlapce A uvádí: „*Když s námi komunikoval, nešlo mu vůbec rozumět. Spíše především ukazoval na věci, než aby mluvil.*“ Matka uvádí, že chlapec B již uměl některá slova jako *papat, čí, pít*, avšak v prostředí mateřské školy je nevyužíval a „*spoléhal se na komunikaci ukazováním*“. Chlapec C měl svou vlastní řeč již od raného věku a nikdo neví, co v danou chvíli chce říct.

### Posun komunikace od nástupu do MŠ

Nástup dítěte s autismem do předškolního zařízení je pro jeho rozvoj komunikace velmi důležitý, jelikož pozoruje způsoby komunikace u svých vrstevníků a zároveň se naučí společenským pravidlům, které postupem času začne dodržovat.

Všechny matky vidí u svých dětí velký posun v oblasti komunikace. Shodují se na tom, že u jejich dětí rozvinula širší slovní zásoba, snaží se více komunikovat.

*„Díky tomuto, byť malému posunu v komunikaci, se chlapec B dokáže zase o něco lépe socializovat a navázat vztah s kamarádem.“* Odpověď matky chlapce A: *„Snaží se mnohem více komunikovat a někdy se dokonce snaží poskládat i krátkou větu.“* Matka chlapce C dále uvádí: *„I přes to, že ho jeho vlastní řeč stále neopustila, začíná komunikovat slovy jako ham, ne, jo, mama.“*

Všechny matky také přisuzují zásluhu v rozvoji komunikace pedagogům a asistentům pedagoga, kteří s dětmi pracují odborným vedením a také jejich vrstevníkům, jejichž chování a komunikaci mají možnost chlapci pozorovat během celého dne.

### **Komunikace s nejbližší rodinou**

Dva chlapci komunikují s rodiči a sourozenci stejným způsobem, přičemž se jedná o jednoslovní výrazy a ukazování prstem. Chlapec B navíc využívá znakové řeči k dorozumívání se. Matka uvádí, že chlapec A komunikuje s rodiči převážně řídicím stylem s vážnými gesty a není doma schopen o cokoliv poprosit, avšak pedagog uvádí, že v prostředí mateřské školy chlapec tyto základní společenské návyky využívá a dodržuje. Naopak má však chlapec mladší sestru (2 měsíce), ke které je velmi empatický, chrání ji, a i přes to, že emoce převážně neprojevuje ji často hladí a objímá.

U chlapce C je problém v komunikaci s otcem, přičemž se matka domnívá, že *„otec, i když s námi nežije, syna navštěvuje jen jednou za měsíc, tím pádem s ním syn nechce komunikovat“*. S matkou i starší sestrou (13 let) komunikuje stejným způsobem, zejména ukazováním na předměty a jednoslovnými výrazy.

Všechny matky dále doplňují, že členy rodiny, které chlapci nevidí tak často spíše nekomunikují a straní se jich.

## **SOCIALIZACE**

### **Ranní příchody do MŠ**

Matky ve svých výpovědích potvrzují, že se s nimi všichni tři chlapci po příchodu do MŠ rozloučí, pozdraví pedagogy a jsou si hrát. Dále se také shodují, že jejich dítě mateřskou školu navštěvuje rádo a vždy se tam těší. Výrok matky chlapce A: *„Když ho ráno budím, vůbec se mu do školky nechce, avšak ve chvíli, kdy se ke školce přiblížíme tak vyběhne z auta a radostně utíká.“* Odpověď matky chlapce B: *„Nikdy se nám zatím nestalo, aby při vstupu do třídy začal plakat a nechtěl tam být.“* Odpověď matky C: *„Jeho náladovost ovlivňuje i způsob příchodu do školky, ale vždycky tam je nakonec rád.“*

### **Chování po odchodu z MŠ**

Dva chlapci se po odchodu z mateřské školy snaží rodičům říct, co ve školce dělali prostřednictvím jednoslovných výrazů a znakování. Dále matky žádné změny nesledují.

### **Kamarádi mimo MŠ**

Dva chlapci nemají mimo mateřskou školu kolem sebe žádné vrstevníky. Matky to dokládají výpověďmi: „*Kamarády nemá, nevyhledává je.*“ „*Děti pouze pozoruje při jejich hrách a chování, nicméně se nikdy nezapojuje do společné interakce.*“

Pouze chlapec A má mimo mateřskou školu dva kamarády ve věku 4 a 6 let. Matka uvádí, že s nimi chlapec slovně nekomunikuje a převládá u nich dorozumívání formou neverbální komunikace, která je založena na gestech, mimice, ale i vyjádření emocí pomocí smíchu, radostnými výkřiky a dalšími verbálními projevy. Jelikož se s těmito dětmi zná od malička a je na ně zvyklý, tráví s nimi čas velmi rád. Matka uvádí: „*Spíše si rozumí s mladším kamarádem ve věku čtyř let, jejichž celkový vývoj má k sobě blíže než s chlapcem starším.*“

### **Reakce při sebrání hračky**

Nyní porovnáme, jakým způsobem dítě zvládá stresovou situaci při sebrání hračky v domácím prostředí a sebráním hračky v prostředí mateřské školy.

Chlapec A v mateřské škole při odcizení hračky pláče, je nešťastný a vyhledává asistenta pedagoga. V domácím prostředí matka uvádí: „*Vzteká se, bouchá a působí agresivně. Většinou druhého uhodí.*“ Chlapec B se v prostředí mateřské školy vzteká, bouchá do země, kope kolem sebe, ale dítě nikdy neuhodí. Matka popisuje reakci v domácím prostředí: „*Vzteká se, ale uspokojí ho výměna. Pokud je hračka oblíbená, následuje zlost a bouchání pěstmi do předmětu – postel, podlaha, skříň.*“ U Chlapce C se při sebrání hračky vzbudí vztek, křičí a je schopen druhého uhodit. V domácím prostředí matka uvádí, že: „*dostane záchvat vzteku a začne kolem sebe všechny bouchat pěstmi.*“

Jak je z odpovědí patrné, chlapec A i C reagují při sebrání hračky stejným způsobem v obou prostředí, avšak chlapec B reaguje způsobem odlišným. Doptala jsem se tedy pedagogů, kteří s chlapcem B pracují, co za příčinu způsobuje tyto odlišné reakce v chování. Pedagogové se domnívají, že tato reakce stejně jako řídicí styl komunikace dítěte s rodiči, má za následek liberální styl výchovy ze strany rodičů. Další příčinou může být to, že se dítě v mateřské škole cítí mezi tolika lidmi bezbranně a z toho důvodu při tomto problému pláče a vyhledává asistenta pedagoga, od kterého očekává pomoc.

---

## METODY A POMŮCKY *napomáhající rozvoji komunikačních schopností*

### **Metody práce**

Stejně jako pedagogové i matky uvádějí, že metoda motivací je nejdůležitějším nástrojem pro to, aby dítě danou činnost vykonávalo rádo a samo. Všichni chlapci jsou v domácím prostředí motivováni sladkou odměnou či oblíbenou činností po dokončení zadaného úkolu. S dítětem B také matka pracuje vždy s motivačním předmětem, na jehož základě s chlapcem provádí danou činnost, a dále také využívá aplikovanou behaviorální analýzu, jejíž podstata je zakládána na předpokladu, že jedincovo chování můžeme ovlivnit různými změnami v prostředí a upevňujícími důsledky chování. Tyto postupy lze aplikovat při rozvoji komunikace, podpoře sociální interakci, učení se sebeobsluze, minimalizaci nevhodného chování či při učení se novým dovednostem (NAUTIS, 2021).

### **Komunikační pomůcky**

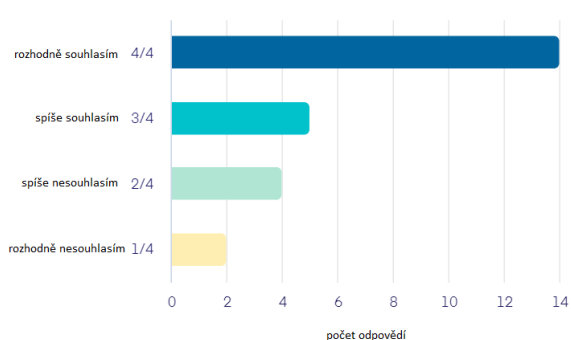
Všechny rodiče s dětmi v domácím prostředí pracují s piktogramy, obrázky, fotografiemi, společenskými hrami, knihami s úkoly pro předškoláky, básničkami a písničkami. U chlapce B navíc využívají stejně jako v mateřské škole VOKS.



#### 5.2.4 ANALÝZA ANKETY VYPLNĚNA RESPONDENTY

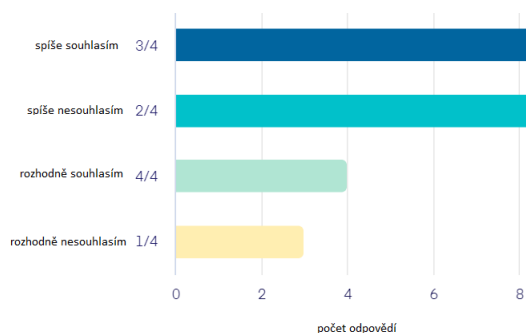
Doplňkové metody – ankety se celkem zúčastnilo 25 respondentů, do nich se rodiče dětí s PAS spontánně a sami zapojovali online formou prostřednictvím přímého odkazu. Anketa je založena na výrocích, které rodiče označují na základě hodnotící škály: 1/4= **rozhodně nesouhlasím** – 2/4 = **spíše nesouhlasím** – 3/4= **spíše souhlasím** – 4/4= **rozhodně souhlasím**. Zároveň mají možnost napsat, z jakého důvodu tuto odpověď zvolili. Možnost k nahlédnutí ankety je v příloze číslo 3, kde je uveden internetový odkaz. Výpovědi rodičů jsou založeny pouze na jejich vlastních prožitcích a pocitech. V této části se tedy jedná o analýzu zkušeností rodičů dětí s PAS v předškolním věku.

##### ***Dítě s PAS do mateřské školy dochází rádo a těší se tam.***



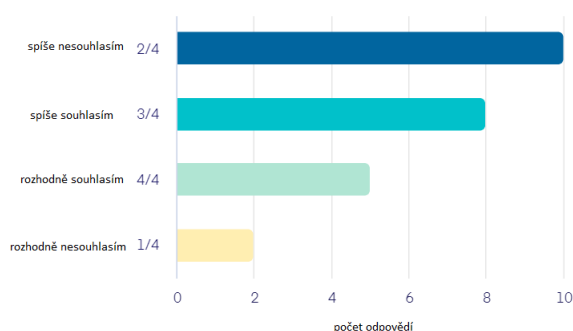
Jak je z grafu vidět, převážná většina dětí dochází do prostředí mateřské školy rádo a těší se tam. Z toho usuzují, že je prostředí v mateřských školách uzpůsobeno dítěti natolik, aby se v něm cítilo spokojeně a bezpečně. Ukázka výpovědi: „*Syn se raduje každé ráno a sotva otevře oči tak se chce chystat do MŠ.*“ „*Chodí tam s úsměvem, do školky mi přímo utíká.*“ „*Těší se, projevuje radost, má rád prostředí školky a kamarády.*“

##### ***U mého dítěte se po nástupu do mateřské školy po určité době výrazně zlepšila jeho komunikace a schopnost komunikovat s ostatními.***



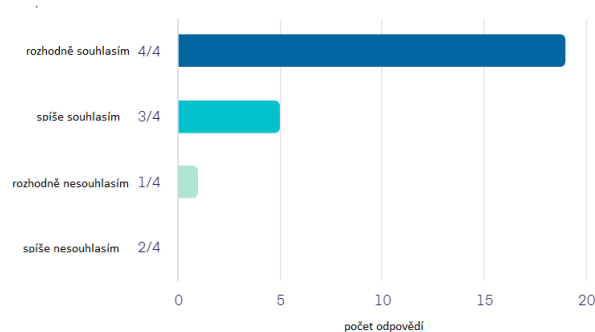
I přes to, že se zde vzájemně vyvažují odpovědi *spíše ano/ spíše ne*, většina rodičů, kteří odpověděli spíše do záporu uvádějí, že i když se rozvoj verbální komunikace u dítěte neposunul způsobem, jakým očekávali, děti vykazují daleko lepší sociální komunikaci prostřednictvím neverbální komunikace s vrstevnickou skupinou a tím pádem se i lépe socializují. Ukázka výpovědi: „*Syn více navazuje oční kontakt, rozvíjí komunikaci s vrstevníky a vyhledávají společnost ostatních.*“ „*Syn nemluví, ale začal vydávat více zvuků, zapojuje se do hry s dětmi.*“ „*Školka pomohla v celkovém posunu u dítěte, tedy i v komunikaci, zvláště v rozšíření slovní zásoby.*“

***Když dítě s autismem chodí do běžné mateřské školy mezi intaktní děti, lépe potom komunikuje s lidmi ve svém okolí a tím pádem se lépe socializuje.***



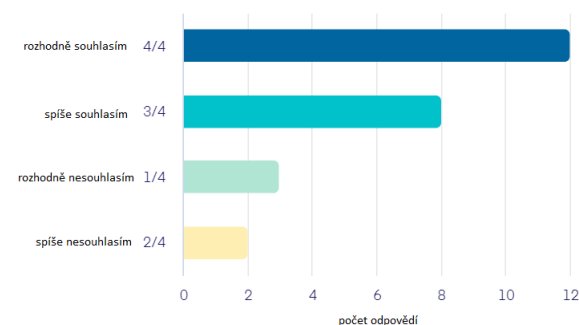
Výsledek tohoto tvrzení je vykazují známky toho, které zařízení dítě s autismem navštěvuje. Všichni rodiče se však shodují ve svých odpovědích jednotně na tom, že dítě, které navštěvuje ať speciální či běžnou mateřskou školu lépe komunikuje a na základě komunikace se lépe socializuje ve společnosti. Ukázka výpovědí: „*Učí se komunikovat s cizími lidmi a poznává další svět.*“ „*Na synovi je znát, že socializace u něj probíhá lépe ve školce než distančně doma, přímý kontakt s dětmi nevyhledává, ale je rád v jejich blízkosti.*“

***Způsob komunikace ovlivňuje u dítěte sociální začleňování se do vrstevnické skupiny.***



Převážná většina respondentů souhlasí s tím, že způsob, jakým dítě komunikuje, je hlavním nástrojem socializace. Ukázka výpovědí: „*Čím dítě lépe komunikuje, tím lépe zapadá mezi ostatní, je mu více rozuměno a může navazovat vztahy.*“ „*Nemluví, a proto nemá nedokáže navázat kontakt s vrstevníky.*“ „*Intaktní děti ho odmítají a vidí ho spíše jako samotáře, i když on má děti moc rád a neví, jak s nimi navázat kontakt.*“

***Využívané pomůcky a metody v MŠ jsou pro mé dítě vhodně zvolené a díky nim dítě lépe komunikuje a socializuje se.***



Většina rodičů má zkušenost, že využívané pomůcky a techniky pro jejich dítě jsou vhodně zvolené a napomáhají u dítěte rozvíjet komunikační schopnosti. Z toho usuzují, že značná část mateřských škol tedy umí odborně pracovat a správným směrem podporuje rozvoj komunikace u daného dítěte. Pozn. V diskusi se objeví různá zjištění a vhodné terapie doporučené ze strany rodičů, které napomohly jejich dítěti k rozvoji komunikace a sociální interakce.

## 6 SHRNUTÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z výpovědí rodičů vyplývá, že dítě do mateřské školy dochází rádo, a i přes to, že jeho komunikace a socializace probíhá odlišným způsobem od ostatních vrstevníků, lze usuzovat, že pedagogové dokázali dítěti s PAS vytvořit příjemné zázemí a pocit bezpečí v prostředí mateřské školy.

Pokud dítě dochází do mateřské školy, je z výpovědí zřejmé, že se u něj postupně začíná rozvíjet komunikace verbální i neverbální, dále také dítě vykazuje daleko lepší sociální komunikaci s vrstevnickou skupinou a lépe se tak socializuje. Z toho vyplývá, že způsob, jakým dítě komunikuje, se odráží na jeho schopnosti se socializovat, a pokud dítě nebude komunikovat, bude pro něj velmi obtížné se zařadit do vrstevnické skupiny. Výpovědi rodičů jsou zcela jednotné a shodují se s mým úsudkem v kapitole 3.4., že: *„Komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb, která hraje velmi významnou roli v osobnostním rozvoji jedince. Sociální interakce a komunikace jdou ruku v ruce při začleňování se jedince do společnosti a možnosti utváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů.“* Rozvoj komunikace u dítěte s PAS je závislý na tom, zda jsou komunikační pomůcky a metody využívány podle individuálních předností jednotlivého dítěte. Dle respondentů jsou nejvíce využívány u dětí metody využívající motivaci, které napomáhají k povzbuzení konkrétních činností. Značná část mateřských škol umí pracovat a podpořit rozvoj komunikace u dětí s PAS, avšak objevují se i rodiče, kteří mají opačnou zkušenost. Jelikož podle rodičů některé MŠ nejsou schopny zcela efektivně vzdělávat děti s PAS, ráda bych pro tyto mateřské školy navrhla možnou alternativu pro efektivnější vzdělávání těchto dětí. MŠ by se měly zaměřit na další vzdělávání učitelů v podobě kurzů či odborných seminářů. Tyto kurzy by měly být zaměřeny na podporu komunikace, která slouží jako nástroj socializace u dětí s PAS v předškolním věku.

U třech chlapců v dotazníkovém šetření jsem se snažila zjistit, jakým způsobem dítě komunikuje s nejbližší rodinou a pedagogy a zda v komunikaci vidí rodiče a pedagogové znatelné rozdíly. Z výpovědí je jasné, že jsou všichni chlapci v prostředí MŠ nejvíce citově upnuti na svého asistenta pedagoga, s kterým komunikují více než s ostatními pedagogy. Dle mého názoru je to způsobeno tím, že asistent pedagoga se od začátku snaží s dítětem navazovat blízký kontakt, je mu kdykoliv k dispozici a ze všech pedagogů tráví s dítětem nejvíce času. Jelikož děti s autismem jsou velmi náchylné na změny, nemělo by se u nich měnit personální obsazení, což se, jak již víme, uskutečnilo u

chlapce B, který není schopen tyto nové pedagogy přijmout, akceptovat jejich pravidla a nekomunikuje s nimi.

Se členy rodiny, které děti vidají každý den, komunikují dle výpovědí rodičů děti stejným způsobem. Chlapec C však odmítá komunikaci se svým otcem, kterého vídá pouze jednou do měsíce. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že se otec s chlapcem vídá velmi zřídka a chlapec na něj není zvyklý. Také se může jednat o neohleduplný přístup otce a nerespektování poruchy u chlapce, jak vyplývá z výpovědí matky. Důvodů, proč dítě nechce komunikovat, může být mnoho.

Na závěr této kapitoly bych ráda vyzdvihla doporučení rodičů na terapie a pomůcky, které se jim u dětí osvědčily a napomohly tak jejich dětem k rozvoji komunikace a sociální interakce. U převážné většiny dětí jsou využívány piktogramy, obrázkové karty, VOKS, které napomáhají k lepší komunikaci a socializaci v nové prostředí. Pro děti s PAS jsou také nabízeny programy terapie, které dítěti napomáhají se lépe socializovat a rozvíjet jeho komunikační schopnosti.

Několika rodičům byla doporučena tzv. **Kraniosakrální terapie**, jež napomáhá dítěti se přirozeně socializovat tím, že se zbaví napětí prostřednictvím doteků. Další doporučenou terapií je **Zooterapie**, která se zakládá na kontaktu člověka a zvířete. Tvrzení rodiče: „*U mého syna hlazení zvířete vyvolává pocit bezpečí, klid a lásku. Také si s naším psem velmi často povídá a nebojí se s ním jít do zcela nového prostředí.*“ Posledním doporučením ze strany rodičů je **aplikovaná behaviorální analýza**, se kterou jsme se seznámili již u případové studie č. B. v kapitole 5.2.3. v kategorii metody práce.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá komunikací dětí s PAS, která slouží jako nástroj socializace u těchto dětí v předškolním věku. V teoretické části bylo mým cílem uvést čtenáře do problematiky autismu za pomoci informací čerpaných z odborné literatury. Základní informace obsažené v jednotlivých kapitolách teoretické části považuji za důležité, jelikož jsou klíčem k porozumění části výzkumné. Výzkumná část je založena na smíšeném výzkumu za využití kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Skládá se z kvalitativní metody tří případových studií, jejichž sběr dat probíhal metodou interview. Úkolem případových studií v této práci bylo ztotožnit čtenáře s detailními informacemi o konkrétním dítěti s PAS a hlouběji porozumět jeho individualitám, zaměřenými především na oblast komunikace a socializace.

Na základě případové studie jsem zvolila alternativní kvalitativní metodu dotazníkového šetření pro rodiče a pedagogy, kterou jsem vyhodnotila pomocí otevřeného kódování. Výzkumné šetření jsem rozšířila o metodu kvalitativní i kvantitativní formou ankety, která v tomto šetření zaujímá roli doplňující metody. Cílem této ankety bylo získání větší objektivity a spolehlivosti zkoumaných dat ve výzkumném šetření.

Kapitola shrnutí a diskuze slouží k celkové rekapitulaci získaných dat a vyhodnocených závěrů. Dále se zamýšlím nad problémy, které respondenti zmiňují a o jejichž alternativě polemizují. Chtěla jsem se zde také podělit o doporučení rodičů, jaké terapie a komunikační pomůcky napomáhají jejich dětem při rozvoji socializace a komunikace.

Nejdůležitějším záměrem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje komunikace u dětí s PAS v předškolním věku jejich začleňování se do vrstevnické skupiny. Nad tímto cílem bylo polemizováno již v teoretické části, kde se vycházelo z odborné literatury, a dále potvrzeno názory rodičů dětí s autismem a pedagogů, kteří s dětmi pracují. Domnívám se, že se mi tento klíčový cíl podařilo splnit.

**RESUMÉ**

Bakalářská práce se zabývá dětmi s autismem v předškolním věku. Zkoumá u těchto dětí zejména oblasti komunikace a socializace, které jsou součástí autistické triády. Práce se skládá ze dvou částí. První, teoretická část v sobě zahrnuje základní představení autismu, historický pohled, klasifikaci poruch autistického spektra (PAS), jejich základní charakteristiku a možnosti vzdělávání dětí s autismem v předškolním věku. Následující kapitoly v této části se věnují vývojově narušeným oblastem komunikace a socializace. Tyto kapitoly obsahují vývoj u dětí s autismem, možnost porovnání s normálním vývojem, využívané metody a pomůcky pro nácvik komunikačních schopností a sociálních dovedností. Druhá část se věnuje výzkumnému šetření, jež se zakládá na zkušenostech rodičů dětí s autismem v předškolním věku a pedagogů, kteří s nimi pracují.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje komunikace u dítěte s PAS socializaci ve vrstevnické skupině. Z výzkumného šetření vyplývá, že komunikace je nástrojem socializace. Pokud jedinec nekomunikuje, je pro něj velmi obtížné navazovat sociální vztahy.

**SUMMARY**

This bachelor thesis deals with children who fall onto the autistic spectrum in preschool age. It primarily examines their communication and socialization; elements of the Triad of Impairments. The thesis is made up of two sections. First is the theoretical section, which includes a chapter introducing the basics of autism, its history, autism spectrum disorder (ASD) classifications and their fundamental characteristics, as well as educational options for children with autism in the preschool age. The following chapters in the first section cover the developmentally disturbed areas of communication and socialization. Further, they examine the development of children with autism and allow for its comparison to the perceived "normal" development of children. Moreover, methods and aids that can be used to train one's communication and social skills are also discussed. The second section is devoted to research, which focuses on the experiences of parents of children with autism in their preschool age, as well as the children's teachers.

The aim of this bachelor thesis was to find out how the communication of children with PAS affects their socialization within their peer groups. The research shows that communication is a necessary tool in socialization. If an individual is unable to communicate, it is very difficult for them to establish social relationships.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ****Použitá literatura**

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLBERG, Christopher. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-856-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.



KNAPCOVÁ, Margita a Marcela JAROLÍMOVÁ. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-868-5614-3.

KREJČÍŘOVÁ, D. 2003. *Autismus VII. – diagnostika poruch autistického spektra*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR

SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci: [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.

VÍTKOVÁ, M. (ed) 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. rozšířené a přepracované vydání, Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9

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

### **Internetové zdroje**

ČADILOVÁ, Věra, Kateřina THOROVÁ a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II*. [online]. [cit. 2021-02-16]

Dostupné z: [www.spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/TP\\_Kat\\_ver\\_diskuse\\_final.pdf](http://www.spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/TP_Kat_ver_diskuse_final.pdf)

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. [online]. [cit. 2021-03-01] Dostupné z: [www.ndk.cz/view/uuid:83da3260-43a5-11e8-a0d9-005056827e52?page=uuid:20cbf680-7588-11e8-bb44-5ef3fc9ae867](http://www.ndk.cz/view/uuid:83da3260-43a5-11e8-a0d9-005056827e52?page=uuid:20cbf680-7588-11e8-bb44-5ef3fc9ae867)

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. In: *Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-01-25].

Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. 2021 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2020 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Národní ústav pro autismus. 2020. [online]. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://nautis.cz/detail/cz/nautis-doporucuje-jak-porozumet-aplikovane-behavioralni-analyze?fbclid=IwAR3lWtYWHDRhHRxj7PFWRzSB3BM7y12Y-zZpuU-fc5rymXcoqa2IyF4YfJg>

Sociologická encyklopedie. 2018. [online]. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Socializace>

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie. 2., aktualiz.* [online]. [cit. 2021-03-01] Dostupné z: [www.ndk.cz/view/uuid:83da3260-43a5-11e8-a0d9-005056827e52?page=uuid:20cbf680-7588-11e8-bb44-5ef3fc9ae867](http://www.ndk.cz/view/uuid:83da3260-43a5-11e8-a0d9-005056827e52?page=uuid:20cbf680-7588-11e8-bb44-5ef3fc9ae867)

## PŘÍLOHY

## PŘÍLOHA Č. 1

	Symbols BLISS	Symbols PCS	Symbols Makaton	Piktogramy
noha			X	
jít				
chodidla			X	
šplhat				
máma				
já	X	X		
kamarád				

## PŘÍLOHA č. 2

**Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru**

Cílem rozhovoru je získat data pro realizaci výzkumu v rámci bakalářské k tématu „Komunikace dětí s autismem jako nástroj jejich socializace v předškolním věku“ zpracovávané studentkou Evou Janowiakovou na FPE ZČU v Plzni.

**Způsob provedení rozhovoru**

Rozhovor, který bude s učitelem/asistentem/rodičem realizovat student FPE ZČU, proběhne v předem dohodnutém termínu v prostorách školy (event. lze dohodnout i jiné místo). Z rozhovoru bude pořízen digitální audiozáznam a následně jeho přepis. Získaný záznam, přepis, jakožto i všechny informace v rozhovoru uvedené budou použity výhradně v souvislosti s realizací uvedeného výzkumu, a to v souladu s etickými pravidly výzkumného šetření a s respektováním pravidel GDPR. Výzkumné šetření je anonymní, jméno respondenta ani žádné jiné osobní údaje nebudou nikde zveřejněny ani uchovávány. Po přepsání rozhovoru bude jeho nahrávka trvale smazána.

**Souhlas respondenta**

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu v rámci výše uvedeného projektu. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytují, jsou anonymní a mé jméno nebude s tímto výzkumem nijak spojováno.

Svým podpisem zde souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu.

Jméno a podpis respondenta:

Jméno a podpis výzkumníka:

V Karlových Varech dne:

## PŘÍLOHA Č.3

Odkaz na online anketu: <https://www.surveio.com/survey/d/K3C5L0J9V5Y9M8I6H>

### 1. Dítě s PAS do mateřské školy dochází rádo a těší se tam. \*

Na škále od 1 do 4 ohodnoťte, jak souhlasíte s tímto výrokem. 1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - spíše souhlasím, 4 - rozhodně souhlasím,

★	★	★	★
1	2	3	4

Z jakého důvodu jste zvolili tuto odpověď?

Napište jedno nebo více slov...

500

### 2. U mého dítěte se po nástupu do mateřské školy po určité době výrazně zlepšila jeho komunikace a schopnost komunikovat s ostatními.\*

Na škále od 1 do 4 ohodnoťte, jak souhlasíte s tímto výrokem. 1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - spíše souhlasím, 4 - rozhodně souhlasím.

★	★	★	★
1	2	3	4

Z jakého důvodu jste zvolili tuto odpověď?

Napište jedno nebo více slov...

500

### 3. Když dítě s autismem chodí do běžné mateřské školy mezi intaktní děti, lépe potom komunikuje s lidmi ve svém okolí a tím pádem se lépe socializuje.\*

Na škále od 1 do 4 ohodnoťte, jak souhlasíte s tímto výrokem. 1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - spíše souhlasím, 4 - rozhodně souhlasím.

★	★	★	★
1	2	3	4

Z jakého důvodu jste zvolili tuto odpověď?

Napište jedno nebo více slov...

500

#### 4. Způsob komunikace ovlivňuje u dítěte sociální začleňování se do vrstevnické skupiny.\*

Na škále od 1 do 4 ohodnoťte, jak souhlasíte s tímto výrokem. 1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - spíše souhlasím, 4 - rozhodně souhlasím.

★	★	★	★
1	2	3	4

Z jakého důvodu jste zvolili tuto odpověď?

Napište jedno nebo více slov...

500

#### 5. Využívané pomůcky a metody v MŠ jsou pro mé dítě vhodně zvolené a díky nim dítě lépe komunikuje a socializuje se.\*

Na škále od 1 do 4 ohodnoťte, jak souhlasíte s tímto výrokem. 1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - spíše souhlasím, 4 - rozhodně souhlasím.

★	★	★	★
1	2	3	4

Z jakého důvodu jste zvolili tuto odpověď?

Napište jedno nebo více slov...

500