

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2018–2021**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Úradníková

**Využití alternativní a augmentativní komunikace
u žáků s poruchami autistického spektra
na Základní škole speciální Vřesovice**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce:
PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR PART-TIME STUDIES

2018–2021

BACHELOR THESIS

Jana Úradníková

**Use of Alternative and Augmentative Communication
in Pupils with Autism Spectrum Disorders at the Special
Primary School Vřesovice**

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 08.01.2021

.....
Jana Úradníková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D., za metodické vedení a udělování cenných rad a pokynů při vypracování mé bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá možnostmi uplatnění alternativní a augmentativní komunikace (AAK) v edukaci žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Cílem práce je jednak představení modelové vyučovací jednotky zaměřené na výuku s využitím AAK a dále zhodnocení vhodnosti vybraných systémů AAK ve výuce předmětu speciálně pedagogická péče u žáků s PAS na prvním stupni Základní školy speciální Vřesovice. Záměrem je zjistit, které ze zkoumaných systémů AAK přinášejí při komunikaci s dětmi s PAS ve výuce výraznější zlepšení kvality komunikace s okolím v porovnání s jinými systémy. Text bakalářské práce, reflektující postup od obecného ke specifickému, je rozvržen do dvou základních částí, na část teoretickou a část aplikační, které jsou dále řazeny do jednotlivých kapitol. První kapitola se věnuje tématu edukace žáků s PAS v obecné rovině. Představeny jsou zde poznatky o možnostech vzdělávání žáků s PAS, včetně vybraných speciálně pedagogických metod a intervencí v edukačním procesu žáka s PAS na základní škole speciální. V kapitole druhé jsou uvedeny teoretické poznatky o AAK, možnostech uplatnění této metody při vzdělávání žáků s PAS a roli pedagoga. Aplikační část, z metodického hlediska využívající vybraných postupů smíšeného výzkumu s prvky výzkumu kvantitativního i kvalitativního, je prezentovaná ve třetí a čtvrté kapitole. Závěr je vyhrazen souhrnu získaných poznatků a doporučením pro praxi.

Klíčová slova

Alternativní a augmentativní komunikace, edukace, kazuistiky, piktogramy, poruchy autistického spektra, speciálně pedagogické postupy, VOKS, základní škola speciální, znak do řeči, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the possibilities of applying alternative and augmentative communication (AAK) in the education of pupils with autism spectrum disorders (ASD). The aim of the thesis is to present a model teaching unit focused on teaching with the use of AAK and to evaluate the suitability of selected AAK systems in teaching the subject special pedagogical care for pupils with ASD at the first stage of special primary school Vřesovice. The intention is to find out which of the examined AAK systems bring a significant improvement in the quality of communication with the environment in comparison with other systems when communicating with children with ASD in teaching. The text of the bachelor's thesis, reflecting the process from general to specific, is divided into two basic parts, the theoretical part, and the application part, which are further divided into individual chapters. The first chapter deals with the topic of education of pupils with ASD in general. Knowledge about the possibilities of educating pupils with ASD is presented here, including the introduction of selected special pedagogical methods and interventions in the educational process of a pupil with ASD at a special primary school. The second chapter presents theoretical knowledge about AAK, the possibilities of applying this method in the education of pupils with ASD and the role of the teacher. The application part, from a methodological point of view using selected methods of mixed research with elements of quantitative and qualitative research, is presented in the third and the fourth chapters. The conclusion is reserved for a summary of the acquired knowledge and recommendations for practice.

Keywords

Alternative and augmentative communication, autism spectrum disorders, case studies, education, pictograms, pupil with special educational needs, sign to speech, special pedagogical procedures, special primary school, VOKS.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	11
1.1 Vymezení poruch autistického spektra dle MKN 10. revize.....	12
1.1.1 Dětský autismus	13
1.1.2 Atypický autismus.....	14
1.1.3 Aspergerův syndrom	15
1.1.4 Členění PAS dle funkčnosti	15
1.2 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v ČR	18
1.2.1 Základní legislativa upravující vzdělávání žáků s PAS	18
1.2.2 Vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální	19
1.3 Role pedagoga při vzdělávání žáků s PAS	20
1.4 Dopady PAS na vzdělávání v oblasti komunikace.....	22
2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE V EDUKACI ŽÁKŮ S PAS	27
2.1 Užití AAK u žáků s PAS dle Katalogu podpůrných opatření	29
2.2 Systémy AAK.....	31
2.2.1 Znak do řeči.....	31
2.2.2 Piktogramy	33
2.2.3 VOKS	37
2.2.4 Další systémy AAK.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST	44
3 VYUŽITÍ AAK V EDUKACI ŽÁKA S PAS NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ	44
3.1 Cíl praktické části	44
3.2 Metodika výzkumu.....	44
3.2.1 Projekt průzkum	44
3.2.2 Metody sběru a vyhodnocení dat.....	47
3.3 Organizace a realizace.....	48
3.3.1 Charakteristika místa šetření	49

3.3.2	Vybavení školy a její prostředí.....	49
3.3.3	Edukace ve škole	50
3.4	Soubor	51
3.4.1	Vzorek Ž1	52
3.4.2	Vzorek Ž2.....	55
3.4.3	Vzorek Ž3.....	58
4	MODELOVÁ JEDNOTKA A KVALITATIVNÍ VÝZKUM	63
4.1	Modelová vyučovací jednotka v předmětu speciálně pedagogická péče	63
4.1.1	Příprava na vyučovací jednotku	64
4.1.2	Realizace výuky – průběh vyučovací hodiny	65
4.1.3	Reflexe ve vztahu ke sledovaným žákům	65
4.2	Kvantitativní výzkum – vyhodnocení nárůstu počtu osvojených komunikačních znaků systémů AAK za sledované období	66
4.2.1	Úvodní informace.....	66
4.2.2	Vyhodnocení	67
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	76
	SEZNAM ZKRATEK	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na téma využití alternativní a augmentativní komunikace (AAK) při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Má stanoveny dva základní cíle. Prvním cílem je s využitím postupů kvalitativního výzkumu vytvoření modelové vyučovací jednotky zaměřené na rozvoj AAK u žáků s PAS na 1. stupni Základní školy speciální Vřesovice. Druhým cílem je zhodnocení vhodnosti vybraných systémů AAK ve výuce předmětu speciálně pedagogická péče u žáků s PAS na prvním stupni Základní školy speciální Vřesovice. Záměrem je zjistit, které systémy AAK přinášejí při komunikaci s dětmi s PAS ve výuce na 1. stupni základní školy speciální výraznější zlepšení kvality komunikace s okolím v porovnání s jinými systémy.

Zvolené téma bakalářské práce je autorce velmi blízké, neboť sama pracuje jako pedagogický pracovník se žáky s autismem na základní škole speciální. V rámci své praxe se přesvědčila o tom, jak důležitý je u žáků s poruchami autistického spektra rozvoj komunikace pro jejich socializaci. Prostřednictvím AAK lze u těchto žáků jednak podporovat dosavadní komunikační schopnosti, které však zpravidla nejsou dostatečné pro běžné dorozumívání, jednak rozvíjet komunikační systémy, které slouží jako náhrada mluvené řeči.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou (1. a 2. kapitola) a část praktickou (3. a 4. kapitola). První kapitola se věnuje tématu edukace žáků s PAS v obecné rovině. V úvodu vymezuje poruchy autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí. Následující podkapitoly se již zaměřují na hlavní téma. Představeny jsou poznatky o možnostech vzdělávání žáků s PAS, včetně představení vybraných speciálně pedagogických metod a intervencí v edukačním procesu žáka s PAS na základní škole speciální. V kapitole druhé jsou uvedeny teoretické poznatky o AAK, možnostech uplatnění této metody při vzdělávání žáků s PAS a roli pedagoga. Záměrem této části je představit zejména ty systémy AAK, které budou předmětem šetření v empirické části, konkrétně piktogramy, výměnný obrázkový systém (VOKS) a znak do řeči. Nastíněny však budou poznatky i o dalších v českém speciální školství využívaných systémech – Makatonu, znakovém jazyku a Bliss systému.

Aplikační či empirická část, z metodického hlediska využívající vybraných postupů smíšeného výzkumu s prvky výzkumu kvantitativního i kvalitativního, je

prezentovaná ve třetí a čtvrté kapitole. Třetí kapitola představí cíle empirické části, metodický postup, organizaci studie, výzkumný vzorek a charakteristiku školy, v níž bude realizována vzorová vyučovací jednotka a provedeno výzkumné šetření. Obsahem kapitoly čtvrté, členěné do dvou hlavních podkapitol, jsou výsledky praktické části. První podkapitola se věnuje představení modelové vyučovací jednotky v předmětu speciálně pedagogická péče, zaměřené na výuku prostřednictvím AAK. Podkapitola druhá přináší výsledky výzkumného šetření. S využitím postupů kvantitativního výzkumu bude vyhodnocen nárůst počtu osvojených komunikačních znaků jednotlivých aplikovaných komunikačních systémů u tří žáků s PAS ve výuce na 1. stupni ZŠ speciální. Závěr je vyhrazen souhrnu získaných poznatků a doporučením pro praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Edukace žáků s poruchami autistického spektra je ovlivněna specifickými tohoto onemocnění. Howlinová označuje autismus jako „celoživotní, často velmi devastující postižení, které závažným způsobem ovlivňuje všechny oblasti života postiženého“¹. První symptomy autismu se objevují před třicátým měsícem věku dítěte, přičemž zřetelnými a pro své okolí pozorovatelnými se stanou v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka².

Pojem poruchy autistického spektra (PAS) vyjadřuje fakt, že autismus je různorodé spektrum v rámci široké palety symptomů³ (detailněji viz podkapitola 1.1). Etiologie PAS je dosud neznámá. Velmi silné jsou genetické vlivy, autismus je v současné době uváděn jako jedna z poruch s velmi silnou genetickou komponentou⁴. Současné pojetí založené na vědeckých studiích směřuje k pojímání poruch autistického spektra jako vrozeného onemocnění na bázi geneticky podmíněných změn v mozgovém vývoji; „specifické projevy dítěte nejsou způsobeny chybným vedením“⁵. Autismus je dále spojován s diagnostikovatelným somatickým onemocněním či anomálií či s nespecifickými projevy mozkového poškození⁶. Richmanová uvádí, že autismem trpí deset až patnáct dětí z tisíce⁷. Podle Kocourkové je prevalence autismu udávána v závislosti na posuzovacích kritériích v rozmezí 2 až 20 na 10 000 dětí. „Za strážlivé

¹ HOWLINOVÁ, P. *Autismus u dospělých a dospívajících. Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0, s. 13.

² RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-424-3, s. 7.

³ NOVÁKOVÁ, J. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6661-8, s. 18.

⁴ KOCOURKOVÁ, E. Vývojové poruchy. In: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, E., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9, s. 133.

⁵ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8, s. 51.

⁶ KOCOURKOVÁ, E. Vývojové poruchy. In: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, E., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9, s. 133.

⁷ RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-424-3, s. 7.

údaje jsou pokládány údaje v rozmezí 5–10 / 10 000 dětí. Porucha je častější u chlapců než u dívek v poměru 4–5: 1.“⁸

Jak uvádí Čadilová, Žampachová a kolektiv autorů, škála symptomů poruch autistického spektra je velmi široká a různorodá. Frekvence a intenzita jednotlivých symptomů a jejich četnost ovlivňuje využívání metod a postupů při vzdělávání žáků s PAS⁹. „Proto je teoretická znalost problematiky poruch autistického spektra u pedagogů, vzdělávajících tyto žáky, základním předpokladem pro jejich úspěšné vzdělávání.“¹⁰ Z hlediska speciálně pedagogického se na žáky s PAS, zejména na ty, kteří mají přidružené mentální postižení, zaměřuje především psychopedie jakožto „dílčí disciplína speciální pedagogiky, která se zabývá postižením zákonitostí výchovy a vzděláváním jedinců, kteří mají poruchu, handicap a jsou znevýhodněni v oblasti mentální“¹¹.

Neboť problematika PAS je velmi rozsáhlá, v následující části pouze nastíníme základní vymezení a charakteristiku poruch autistického spektra.

1.1 Vymezení poruch autistického spektra dle MKN 10. revize

Jak uvádí Bogdashinová, dosud neexistuje žádná ryze medicínská diagnostická metoda, která by dokázala identifikovat poruchy autistického spektra. Diagnóza se určuje na základě přítomnosti specifických behaviorálních projevů (uvedených MKN-10, a to v oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti)¹². Aktuální verze Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, která na území České republiky vstoupila v platnost 1. ledna 2018, řadí poruchy autistického

⁸ KOCOURKOVÁ, E. Vývojové poruchy. In: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, E., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9, s. 133.

⁹ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 65.

¹⁰ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 65.

¹¹ FISCHER, S., J. ŠKODA, Z. SVOBODA A L. ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, s. 21.

¹² BOGDASHINA, O. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta Publishing, 2003. ISBN 978-80-88163-06-0, s. 13.

spektra do nomenklatury F00–F99 – poruchy chování a duševní poruchy¹³. V rámci této nomenklatury jsou vymezeny pod kódem F84 pervazivní vývojové poruchy, zahrnující mj. dětský autismus (F84.0), atypický autismus (F84.1) či Aspergerův syndrom (F84.5)¹⁴. Jak s odkazem na Peeterse uvádí Bazalová, výraz „pervazivní poruchy“ vystihuje podstatu této poruchy mnohem lépe než pojem autismus; „*jestliže postižení mají problémy v oblasti komunikace, sociálního porozumění a imaginace, a navíc těžkosti s chápáním toho, co vidí a slyší, pak označení autistický, v omezeném slova smyslu obrácený do sebe, není nejvýstižnější. Skutečné potíže těchto osob jsou mnohem širší než jednoduchá charakteristika sociální uzavřenosti*“¹⁵.

1.1.1 Dětský autismus

Dětský autismus popsal poprvé lékař Leo Kanner v roce 1943 na základě dlouholeté práce s jedenácti dětmi, které označil za děti s vrozenou neschopností vytvářet obvyklý afektivní vztah s jinými lidmi¹⁶. Dětský autismus, na nějž se zejména zaměřuje tato bakalářská práce, je v MKN-10 vymezen následujícími charakteristikami:

- 1) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje manifestujícího se před věkem tří let;
- 2) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou a) reciproční sociální interakce, b) komunikace a c) opakující se omezené stereotypní chování;
- 3) k těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje škála dalších nespecifických problémů jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti a agrese namířená proti sobě¹⁷.

U dětského autismu se vždy vyskytuje narušení vzájemné sociální interakce, což se projevuje zejména v nedostačující odpovědi na emoce jiných lidí, nedostačujícím

¹³ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *MKN-10. revize. Tabulární část*. [online]. [cit. 28.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

¹⁴ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Kapitola F00-F99. Poruchy psychického vývoje*. [online]. [cit. 28.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

¹⁵ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 10–11.

¹⁶ PASTIERIKOVA, L. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3, s. 34.

¹⁷ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Pervazivní vývojové poruchy*. [online]. [cit. 28.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

přizpůsobením chování sociálnímu kontextu a špatným používáním sociálních signálů¹⁸. Klinický obraz dětského autismu je charakterizován zejména následujícími charakteristikami:

- 1) kvalitativní narušení sociální interakce – v popředí je nezáměr kontaktu s lidmi, včetně nejbližší rodiny, a slabá nebo žádná odpověď na emoce jiných lidí, kdy vážně přizpůsobení chování sociálnímu kontextu;
- 2) narušená komunikace – nápadný je opožděný vývoj řeči a její nedostatečné užívání, které se projevuje nedostatečnou vzájemností v běžném hovoru;
- 3) narušená hra – od ostatních dětí se děti s PAS liší deficitem ve schopnosti hrát si, přičemž je patrná porucha ve fantazijní hře, v hrách napodobujících činnost jiných lidí, při hře je nápadný nedostatek tvořivosti;
- 4) omezené, stereotypní chování a zájmy – nápadné je obsedantní lpění na určitých aktivitách, autisté neradi mění prostředí, pro okolí jsou zřejmé motorické manýrismy (tj. volní, stereotypní, opakující se pohyby)¹⁹.

1.1.2 Atypický autismus

Tato diagnóza je stanovena v případě, že porucha nesplňuje kritéria pro dětský autismus, tzn. nesplnění všech tří okruhů diagnostických kritérií²⁰. „*Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči.*“²¹ Uvedenými charakteristikami se atypický autismus výrazně odlišuje od dětského autismu²².

Atypický autismus se dále od výše popsaného dětského autismu odlišuje ve dvou základních charakteristikách: a) věkem nástupu onemocnění, b) nesplněním všech

¹⁸ Kolektiv autorů. *Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. ISBN 80-85121-37-9, s. 220.

¹⁹ KOCOURKOVÁ, E. Vývojové poruchy. In: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, E., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9, s. 135.

²⁰ PASTIERIKOVA, L. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3, s. 38.

²¹ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Atypický autismus*. [online]. [cit. 29.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

²² Kolektiv autorů. *Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. ISBN 80-85121-37-9, s. 221.

požadavků na výše uvedená diagnostická kritéria (vodítka)²³. Atypický autismus je tedy z lékařského hlediska diagnostikován u jedinců, u nichž se abnormální vývoj objeví až po třetím roku věku a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro stanovení diagnózy²⁴.

1.1.3 Aspergerův syndrom

První definice této diagnózy byla prezentována přibližně před padesáti lety. Vídeňský pediatr Hans Asperger pozoroval jistého specifického souboru schopností a vzorců chování, především u chlapců²⁵.

Platná revize MKN-10 označuje Aspergerův syndrom za poruchu „*nejisté nozologické validity*“²⁶. Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu jsou: a) kvalitativní porušení reciproční sociální interakce napodobující autismus, b) opakující se omezený a stereotypní repertoár zájmů a aktivit²⁷. Aspergerův syndrom se od autismu liší zejména tím, že se nevyskytuje opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech, většina jedinců má normální všeobecnou inteligenci, ale obvykle je velmi nemotorná²⁸. Z hlediska hlavního tématu této bakalářské práce je důležité uvést poznatek, že řečové schopnosti nebývají u jedinců s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem postiženy; řečové schopnosti „*bývají intaktní, někdy dokonce hypertrofované*“²⁹.

1.1.4 Členění PAS dle funkčnosti

Adamus uvádí, že schopnost rozpoznávat projevy poruch autistického spektra se v České republice plně rozvinula až v několika posledních letech. Podle autora „*komplexní diagnostika PAS je poměrně složitým procesem, který vyžaduje nejen vysoké*

²³ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Atypický autismus*. [online]. [cit. 29.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

²⁴ KOCOURKOVÁ, E. Vývojové poruchy. In: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, E., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9, s. 140.

²⁵ PASTIERIKOVA, L. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3, s. 45.

²⁶ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Atypický autismus*. [online]. [cit. 29.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

²⁷ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Atypický autismus*. [online]. [cit. 29.9.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

²⁸ Kolektiv autorů. *Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. ISBN 80-85121-37-9, s. 224.

²⁹ KOCOURKOVÁ, E. Vývojové poruchy. In: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, E., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9, s. 141.

odborné, ale i praktické zkušenosti odborníků, a to psychologů a psychiatrů“³⁰. Diagnostika psychologie a psychiatrie je vyhrazena období před nástupem edukačního procesu. Pokud se ale podezření na PAS objeví až později v mateřské či základní škole, vstupuje do hry speciálně pedagogické centrum přímo zaměřené na problematiku PAS³¹.

Ke stanovení tíže postižení existuje celá řada screeningových diagnostických nástrojů, např. ADI-R (autism diagnostic interview-revised) – založena na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči či CARS (childhood autism rating scale) – škála dětského autistického chování využívající posuzovací stupnici patří k nejvíce využívaným diagnostickým nástrojům v ČR³². Ve vztahu ke školnímu vzdělávání mohou tyto škály zjistit předpokládanou „míru funkčnosti“, vedle výše uvedeného medicínského členění autismu totiž existuje dělení speciálně pedagogické, na nízkofunkční (těžké a hluboké mentální postižení), středněfunkční (středně těžké mentální postižení) a vysokofunkční autismus (bez postižení intelektu)³³.

- Nízkofunkční autismus – žáci s tímto typem autismu bývají velmi uzavření a mají malou schopnost navazovat sociální vztahy. Pokud se řeč vytvoří, objevuje se v podobě echolálie. Věnují se jednoduchým stereotypním činnostem, časté je sebezbraňování a agrese. Většina žáků s nízkofunkčním autismem spadá z hlediska celkových schopností do pásma těžké mentální retardace³⁴.
- Středněfunkční autismus – pro žáky se středněfunkčním autismem je charakteristická snížená schopnost navazovat sociální kontakt, v sociální komunikaci absentuje spontaneita, naopak nápadná je sociální pasivita. Mluví částečně funkčně, v řeči se objevují zvláštnosti (záměna zájmen, slovní salát, echolálie, neologismy). V chování těchto žáků se objevují pohybové stereotypie,

³⁰ ADAMUS, P. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4, s. 12.

³¹ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 47–48.

³² PASTIERIKOVA, L. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3, s. 55.

³³ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 14

³⁴ FISCHER, S, ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, s. 179.

ve hře jsou patrné prvky funkční a konstrukční hry. Rozumové schopnosti leží v pásmu lehké až středně těžké mentální retardace³⁵.

- Vysokofunkční autismus – kognitivní schopnosti vysokofunkčních autistů mohou být v pásmu nadprůměru, případně až v hraničním pásmu mentálního postižení; vysokofunkční autismus se pojí s Aspergerovým syndromem. Bývají zaměřeni na úzké zájmy, od kterých často nemohou odtrhnout pozornost. Žáci s vysokofunkčním autismem mají zachovány základní sociální a komunikační funkce, avšak náročné je pro ně porozumění sociálním situacím, sociální normě či sociálnímu kontextu. Řeč bývá dobře vyvinuta, ale jedinci komunikují bez ohledu na komunikačního partnera, komunikace tak často bývá monologickou. Neporozumí žertům, dvojsmyslům a nedokážou využívat ani pochopit sociální takt³⁶. Deficity v sociální komunikaci a interakci s vrstevníky se projevují v prkenné mluvě, společenské neobratnosti, sociální naivitě a důvěřivosti³⁷. Práce ve skupinách je velice náročná, jedinci jí často ani nejsou schopni, neboť pro dělbu práce je nutná aktivní a funkční sociální interakce³⁸. Z tohoto důvodu není vhodné zařazovat při výuce prvky skupinové výuky či kooperativního učení.

Jak uvádí Bazalová, „*diagnostika je první krok, neméně důležitá je následná intervence*“³⁹. Existuje celá řada intervencí, v souladu se zaměřením této bakalářské práce se v dalším textu zaměříme na vzdělávání žáků s PAS.

³⁵ FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, s. 179.

³⁶ FISCHER, S., J. ŠKODA, Z. SVOBODA A L. ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, s. 179.

³⁷ NOVÁKOVÁ, J. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6661-8, s. 37

³⁸ FISCHER, S., J. ŠKODA, Z. SVOBODA A L. ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, s. 179.

³⁹ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 35.

1.2 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v ČR

Výše uvedené symptomy onemocnění PAS do značné míry ovlivňují průběh vzdělávání žáků s PAS. K hlubšímu pochopení problematiky edukace žáků s poruchami autistického spektra je nezbytné představit legislativu související se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Neboť se tato bakalářská práce primárně zaměřuje na vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální, nebudeme se primárně zabývat problematikou inkluze, nýbrž se zaměříme na představení základních poznatků o vzdělávání autistů v tomto druhu škol.

1.2.1 Základní legislativa upravující vzdělávání žáků s PAS

Legislativně je vzdělávání žáků s PAS zakotveno ve dvou základních normách, školském zákoně a vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon v platném znění účinném od 15. února 2019 upravuje v § 16 vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Žákem s SVP se rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření⁴⁰.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mj. detailněji vymezuje některá podpůrná opatření, mj. a) náležitosti individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – musí mj. obsahovat informace o úpravách metod a forem výuky, b) činnosti asistenta pedagoga – mj. pomoc při komunikaci s žáky, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí ad., c) poskytování podpůrných opatření žákům používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč – vyhláška podobně jako školský zákon stanoví, že žákovi, u něhož je při vzdělávání nezbytné užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajistí škola vzdělávání v takovém komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám a přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje⁴¹.

⁴⁰ MŠMT ČR. *Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019*. [online]. [cit. 3.10.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

⁴¹ MŠMT ČR. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [cit. 3.10.2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_i_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf.

1.2.2 Vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální

Jak bylo naznačeno v úvodu, praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální. Z tohoto důvodu je nezbytné alespoň v krátkosti představit základní informace o tomto typu škol.

V předcházející kapitole bylo uvedeno ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona, které umožňuje (za stanovených podmínek) zřizovat školy pro vybrané skupiny žáků, mezi něž zákon řadí i žáky s mentálním postižením, žáky se souběžným postižením více vadami nebo žáky s autismem. K takovýmto školám patří i základní škola speciální (ZŠS). „V základní škole speciální jsou tedy vzděláváni žáci se zdravotním postižením, u kterých byly na základě speciálně pedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby, které jsou v takovém rozsahu, a tak závažné, že jsou důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.“⁴²

ZŠS se od běžných základních škol odlišují jak organizačními formami vzdělávání, tak i obsahem výuky⁴³. Vzdělávání na ZŠS se realizuje podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou vytvářeny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání v základní škole speciální (RVP ZŠS). Tento základní kurikulární dokument v části „A“ specifikuje principy speciálního vzdělávání, v části „B“ charakterizuje obor vzdělávání základní školy speciální a v části „C“ upravuje cíle vzdělávání, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami⁴⁴.

Bazalová uvádí, že v ČR existuje v současné době komplex speciálních škol určený pro sedmdesát dětí a žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením s více vadami a s PAS. Tento komplex, který je určen pro jedince ve věku od tří do dvaceti let, sdružuje mateřskou školu speciální, základní školu speciální a speciálně pedagogické centrum. V komplexu působí speciální pedagogové, vychovatelé a asistenti

⁴² ADAMUS, P. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4, s. 60.

⁴³ Národní ústav pro vzdělávání. *Základní školy speciální*. [online]. [cit. 4.10.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zakladni-skoly-specialni>.

⁴⁴ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 4.10.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>.

pedagoga. Třídy jsou pro šest až osm dětí rozdělených dle typu postižení, v každé třídě působí dva pedagogové a dle potřeby asistent pedagoga. Pro každého žáka je vypracován individuální vzdělávací plán. Třídy jsou vybaveny speciálními hračkami a kompenzačními pomůckami. Ve třídě pro děti s PAS se vyučuje podle zásad strukturovaného učení a je využíván výměnný obrázkový komunikační systém VOKS⁴⁵ (viz kapitola 2). Pokud je v dané třídě vzdělávací program přizpůsoben žákům s PAS, bývají nazývány „autitřídami“. V roce 2009 bylo těchto speciálních tříd pro žáky s PAS v ČR 159⁴⁶.

ZŠS mohou při edukaci žáků s PAS využít metodický materiál „Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra,“ vypracovaný kolektivem autorů Univerzity Palackého v Olomouci. Podpůrná opatření pokrývají celou oblast vzdělávání žáků s PAS. Autoři vytvořili celkem deset karet podpůrných opatření v oblastech podpory: 1) organizace výuky, 2) modifikace vyučovacích metod a forem, 3) intervence, 4) pomůcky, 5) úprava obsahu vzdělávání, 6) hodnocení, 7) příprava na výuku, 8) podpora sociální a zdravotní, 9) práce s třídním kolektivem, 10) úprava prostředí⁴⁷. Detailní představení všech výše uvedených opatření přesahuje možnosti této bakalářské práce. V následující kapitole budou detailněji představena podpůrná opatření vztahující se k výuce prostřednictvím podporující a alternativní komunikace, tedy oblasti vzdělávání, na niž se tato bakalářská práce primárně soustředí.

1.3 Role pedagoga při vzdělávání žáků s PAS

Při vzdělávání žáků s PAS je nutné využití speciálního přístupu, specifických metod práce a individuálního přístupu. Jednou ze specifických vzdělávacích metod je i augmentativní a alternativní komunikace, na niž se zaměřuje další část bakalářské práce.

⁴⁵ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 127–128.

⁴⁶ NOVÁKOVÁ, J. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6661-8, s. 63.

⁴⁷ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 33.

Porucha řeči je u žáků s PAS stanovena po provedení speciálně pedagogické diagnostiky, zejména logopedické diagnostiky. Při logopedické diagnostice spolupracuje speciální pedagog s dalšími odborníky, zejména s logopedem, ale případně i psychologem, foniatrem ad. Modelový postup vyšetření diagnostiky podle Přinosilové zahrnuje: a) anamnézu, b) orientační vyšetření sluchu, c) vyšetření impresivní složky řeči (porozumění řeči), d) vyšetření expresivní složky řeči, tj. vyšetření úrovně všech jazykových rovin řečové produkce, e) vyšetření motoriky (hrubé, jemné, motoriky mluvních orgánů, mimiky), f) vyšetření laterality, g) vyšetření sociálního prostředí⁴⁸. V rámci edukačního procesu u žáků s PAS by speciální pedagog měl disponovat takovými dovednostmi pedagogické komunikace, které lze označit jako suportivní (podporující), tj. postihovat emoční stavy žáků, jež jsou reakcí na komunikační akt učitele, dokázat odhadnout interpretaci svého chování žáky, být schopen přistupovat s určitou dávkou tolerance k projevům žáků při řešení úkolů, umět využívat rozmanitých komunikačních přístupů, správně sdělit požadavek a instrukce k jeho splnění tak, aby se vytvořily podmínky pro jeho přijetí žáky, dokázat získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku, být schopen volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a úrovně chování jednotlivých žáků či vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům nebo celé skupině⁴⁹. Jak ve vztahu k roli učitele při vzdělávání žáků s PAS uvádějí Žampachová, Čadilová a kolektiv autorů, cílem pedagogických intervencí u žáka s PAS není přizpůsobit ho normám školního prostředí, ovlivňovat ho nebo přetvářet, nýbrž vytvářet takové podmínky, za kterých bude žák úspěšnější⁵⁰. „*Proto práce s těmito žáky klade zvýšené nároky na pedagogy, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti.*“⁵¹ Ambicí speciálního pedagoga zajišťujícího vzdělávání žáků s PAS by mělo být směřování k expertnosti učitele, charakterizované mj. „vědění jak“ (angl. knowing how) spíše než „vědění že“ (angl. knowing that), kontextové dimenzi (angl. knowing

⁴⁸ PŘINOSILOVÁ, D. Speciálně pedagogická diagnostika. In: PIPEKOVÁ, J. a kolektiv. *Speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6, s. 64.

⁴⁹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1, s. 23.

⁵⁰ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 35.

⁵¹ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 35.

with) a pragmatické dimenzi (angl. knowing why), schopnosti intuice a praktickému imperativu – „*potřeba akce je okamžitá a zaváhat znamená prohrát*“⁵². Podle empirických zkušeností autorky bakalářské práce posledně uvedené platí při vzdělávání žáků s PAS beze zbytku.

1.4 Dopady PAS na vzdělávání v oblasti komunikace

V této podkapitole budou nejprve nastíněny dopady PAS na vzdělávání, s ohledem na téma práce se zaměřením na oblast komunikace.

Vzdělávání žáků s PAS je ovlivněno základními charakteristikami poruchy vývoje, tj. narušeným vývojem zejména v komunikaci, sociální interakci a představivosti. Podle Mazánkové si většina dětí s PAS neosvojí řeč na takové úrovni, aby ji mohly účelně využívat ke komunikaci⁵³. Jak uvádí Žampachová, Čadilová a kolektiv autorů, většina žáků s PAS zvládá vzdělávací proces s velkými obtížemi, což je způsobeno jednak symptomy dané diagnózou, ale i nerovnoměrným vývojem (dítě se některým dovednostem učí snadněji a mnoho dalších zvládá s velkými obtížemi) či přidruženým onemocněním. Tíže a hloubka postižení jsou tedy dány přítomností různých projevů souvisejících nejen se základní diagnózou, ale také s přidruženými poruchami, což vzdělávání těchto žáků ztěžuje⁵⁴.

U žáků s PAS se vzhledem k projevům jejich onemocnění vyskytují obtíže v sociálním chování a tím i se začleněním do třídního kolektivu a třídních aktivit. Tento deficit se dále projevuje i při hrách a soutěžích. Řada z nich má problém také s pochopením a uplatňováním pravidel a s jejich aplikací při kolektivních hrách a soutěžení. Deficity v oblasti her a soutěží mohou být dány nízkou mírou flexibility,

⁵² PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, P., KOSTKOVÁ, K. a kolektiv. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6681-6, s. 17.

⁵³ MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 95.

⁵⁴ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 34.

omezenou představivostí a fantazií, nízkou úrovní sociálních dovedností či sníženým emočním prožíváním⁵⁵.

Další oblastí, v níž mají symptomy PAS vliv na edukační proces, je komunikace, na níž se tato bakalářská práce zaměřuje především. Jak uvádí Thorová, „*poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace.*“⁵⁶ Přesná definice pojmu komunikace je obtížná, komunikace může být vymezována jako „sdělování“, „dorozumění“, „vzájemná výměna názorů mezi lidmi“ apod.⁵⁷ Komunikace jako nadřazený pojem v sobě zahrnuje několik dalších důležitých pojmů: a) řeč jakožto schopnost užívat sdělovacích prostředků ke sdělování myšlenek, pocitů, přání, a to jak slovně (verbálně, řečí mluvenou i psanou), tak i neverbálně (gesty, mimikou ad.); b) mluva jakožto způsob užívání sdělovacích prostředků, jež se realizuje mluvením; c) jazyk jakožto soustava zvukových a dorozumívacích prostředků znakové povahy, jehož prostřednictvím je jedinec schopen vyjádřit vědění, představy a vnitřní prožitky⁵⁸. Jak upozorňují Žampachová, Čadilová a kolektiv autorů, mnohé vývojové poruchy, včetně PAS, do značné míry ovlivňují způsob komunikace žáka s jeho okolím ve všech výše uvedených složkách⁵⁹. Lidé s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Jejich vývoj řeči je buď opožděný, nebo se řeč nevyvine vůbec⁶⁰; přibližně polovina dětí s PAS si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům⁶¹. Děti s PAS, které si řeč osvojí, mají problémy v oblasti expresivní i receptivní složky řeči⁶² – „*zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči s abnormalitami*“⁶³. Narušení

⁵⁵ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 35.

⁵⁶ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8, s. 98.

⁵⁷ SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3, s. 25.

⁵⁸ KLENKOVÁ, J. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. a kolektiv. *Speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6, s. 70–71.

⁵⁹ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 37.

⁶⁰ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 22.

⁶¹ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8, s. 98.

⁶² ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 22.

⁶³ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8, s. 98.

komunikační schopnosti jedince znamená, že „některá rovina (nebo více rovin) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru“⁶⁴. Nepřiměřený způsob komunikace do značné míry determinuje vzdělávání žáka s PAS. Řečové deficity a deficity v komunikaci se promítají jak do vzdělávání, tak i do kontaktu s vrstevníky a dospělými. Žáci s PAS, u nichž se vyskytují obtíže s využitím základních funkcí komunikace, nedokážou např. požádat o pomoc či o dovysvětlení probírané látky, nebo na sebe upozorňují nevhodným způsobem, vykřikují, jsou agresivní, běhají po třídě apod.⁶⁵. U žáků, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižena schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakující se používané vzorce řeči nebo vlastní žargon s absencí spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni⁶⁶. Příčinou tohoto stavu je mj. skutečnost, že mnozí žáci s PAS nejsou schopni číst sociální signály ze svého okolí; „nerozumí sociálním interakcím, trpí sociální dyslexií“⁶⁷. Ke komunikačním problémům se řadí: a) obtíže v oblasti sdělování – někteří žáci s PAS obtížně formulují vlastní myšlenky, obtížně popisují vlastní prožitky, nedokážou kvalitně reprodukovat slyšené či čtené texty; b) obtíže v pochopení abstraktna – někteří žáci s PAS mají potíže s chápáním abstraktních pojmů, doslovně chápou sdělené, nerozumí ironii, nadsázce; c) nefunkční používání řeči – někteří žáci s PAS nevyužívají svou řeč funkčně, mívají problém s reciprocitou, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, neudrží téma rozhovoru, používají echolálie či řečové perseverace, jiní pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů; d) poruchy řeči – komunikace některých žáků s PAS může být ovlivněna poruchou plynulosti řeči, poruchou výslovnosti, elektivním mutismem, narušenou prozodíí, monotónní nebo přehnaně intonovanou řečí, řečí nápadně tichou nebo hlasitou, překotnou řečí ad; e) další poruchy ovlivňující poruchy

⁶⁴ KLENKOVÁ, J. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. a kolektiv. *Speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6, s. 71.

⁶⁵ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 37.

⁶⁶ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 22.

⁶⁷ STRAUSSOVÁ, R., ROŠTÁROVÁ, E. *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: APLA, 2012. ISBN 978-80-87690-01-7, s. 6.

komunikace – komunikaci a řečové projevy některých žáků s PAS ovlivňují další přidružené poruchy, jako jsou např. úzkosti, deprese, slovní tikové projevy⁶⁸.

Z výše uvedeného vyplývá, že u žáků s PAS se mohou obtíže objevit ve všech rovinách komunikace, přičemž tyto obtíže se různým způsobem promítají do edukačního procesu. Narušené komunikační schopnosti, jež se symptomaticky projevují jako vývojová dysfázie (snížená schopnost nebo neschopnost verbální komunikace), afázie (porušení komunikativní funkce řeči na organickém základě jako úrazy, nádory, krvácení do mozku ad.), mutismus (ztráta řečových projevů na neurotickém nebo psychotickém podkladu), elektivní mutismus (ztráta řeči je vázaná na určitou situaci nebo prostředí), rhinolálie (huhňavost), patolálie (narušení komunikační schopnosti z důvodu vrozené vývojové vady rozštěpu patra), poruchy plynulosti řeči (kóktavost, breptavost), poruchy artikulace (dyslálie, dysartrie) ad.⁶⁹ ovlivňují sociální komunikaci a specificky pak komunikaci pedagogickou. Sociální komunikace je vymezována jako sdělování, tj. přenos informací a výměna významů v rámci společenského kontaktu⁷⁰, tj. komunikace probíhající mezi lidmi; zejména tento druh komunikace je předmětem speciální pedagogiky⁷¹. Komunikaci pedagogickou lze charakterizovat jako speciální druh komunikace sociální, pro niž je příznačná profesionální komunikace učitele se žákem a žáků navzájem ve vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce⁷². U žáků s PAS se pak v rámci pedagogické komunikace objevují obtíže zejména v interakční rovině, tj. v dovednostech navazovat kontakt s druhými⁷³. Jak upozorňují Čadilová, Žampachová a kolektiv autorů, žáci s PAS nejsou v mnoha případech schopni nedostatky v komunikaci kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace,

⁶⁸ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 37.

⁶⁹ KLENKOVÁ, J. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. a kolektiv. *Speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6, s. 72–74.

⁷⁰ SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3, s. 26.

⁷¹ KLUGEROVÁ, J., NĚMEC, Z. *Základy komunikace pro speciální pedagogy*. In: KLUGEROVÁ, J. a kol. *Komunikace v teorii a praxi sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-128-7, s. 7.

⁷² SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3, s. 26.

⁷³ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1, s. 23.

tj. mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky⁷⁴, což pedagogickou komunikaci ještě více ztěžuje.

Kvalita komunikace dítěte s PAS je determinována prostředím a kontextem, v němž se komunikační proces odehrává. Tento poznatek je nutné zohlednit i při výuce. Jak uvádějí Žampachová a Čadilová, děti s PAS komunikují nejlépe v takovém prostředí, kde se cítí bezpečně a spokojeně⁷⁵. Úkolem pedagogů je tedy nejen rozvíjet samotnou komunikaci, ale i připravovat takové podmínky, aby pedagogické postupy zacílené na rozvoj komunikace byly co nejvíce efektivní.

⁷⁴ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 22.

⁷⁵ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 57.

2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE V EDUKACI ŽÁKŮ S PAS

K cílům základního vzdělání žáků podle výše uvedeného RVP ZŠS patří mimo jiné usnadnění verbálního dorozumívání s okolím využíváním všech dostupných systémů a forem komunikace, včetně augmentativní a alternativní komunikace (AAK). AAK je v uvedeném dokumentu zmiňována na více místech, např.: a) ve vzdělávací oblasti člověk a komunikace je AAK uvedena jako forma komunikace, která vede k osvojení dovedností dorozumívání se s okolím a vytváření pocitu jistoty a bezpečí, který kontakt se sociálním okolím přináší; b) ve vzdělávacím oboru řečová výchova jsou systémy AAK uvedeny jako učivo; c) schopnost pracovat se základními symboly alternativní komunikace je řazena k očekávaným výstupům vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie⁷⁶.

Rozvoj komunikačních dovedností u žáků s PAS by měl být založen na poznatku, že zájem a šikovnost těchto žáků se projevuje všude tam, kde chtějí dosáhnout nějakého příjemného cíle⁷⁷. Z tohoto důvodu je velmi důležitá role motivace. Jak upozorňuje Adamus, žáci s autismem potřebují více než druzí lidé vědět, proč mají činnost vykonávat, protože sociální motivace funguje vzhledem k omezené schopnosti méně, než je tomu u žáků bez tohoto onemocnění. Účinný efekt má motivace, která dává konkrétní smysl. Při ztrátě motivace rapidně klesá i schopnost koncentrace; „*u osob s PAS hraje adekvátní motivace velkou roli a enormně ovlivňuje veškeré jejich jednání*“⁷⁸.

K rozvoji komunikace se u žáků PAS využívá různých metodických postupů, mezi něž se řadí strukturované učení, TEACCH program, aplikovaná behaviorální analýza či výměnné komunikační strategie⁷⁹. Na posledně jmenovaný metodický postup – jakožto na jádrovou problematiku této BP – se soustředí zbývající část bakalářské práce.

⁷⁶ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 4.10.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>.

⁷⁷ STRAUSSOVÁ, R., ROŠTÁROVÁ, E. *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: APLA, 2012. ISBN 978-80-87690-01-7, s. 6.

⁷⁸ ADAMUS, P. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4, s. 66.

⁷⁹ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 52–56.

Výměnná komunikační strategie vychází ze základního axiomu, že pro rozvoj komunikace u dítěte s PAS je vhodné vystavovat ho potřebnému množství vizuálních podnětů a současně zajistit, aby žák byl při komunikaci aktivní a komunikace sama byla motivačním stimulem pro další komunikaci. Ačkoli se v edukaci zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností využívají různé formy komunikace (verbální, motorická, komunikace gestem či komunikace prostřednictvím předmětů), zkušenost ukazuje, že při vzdělávání žáků s autismem se nejvíce osvědčily vizualizované pomůcky, přičemž mnohé z nich se využívají speciálně pro rozvoj komunikace. Jak však upozorňují Čadilová, Žampachová a kol., při nácviu komunikace s podporou vizualizovaných prostředků se jako velmi důležité jeví tři faktory: a) důslednost pedagoga, b) jednotný přístup všech zainteresovaných osob, c) podpoření nácviu komunikace zařazováním prvků, které má dítě rádo⁸⁰. Za nejrozšířenější výměnnou komunikační strategií se považuje Picture Exchange Communication System (PECS). V České republice je využívána jeho přizpůsobená verze, označovaná jako Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Jak již z názvu vyplývá, VOKS využívá vizualizovaných prostředků jako alternativy slov, k jejichž využití je dítě motivováno⁸¹.

Výše bylo uvedeno slovo „alternativní“. Komunikace prostřednictvím vizualizace je jednou z forem alternativní komunikace. Jak bylo nastíněno v úvodu druhé kapitoly, Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální operuje s termínem „augmentativní a alternativní komunikace“ (AAK), čímž rozumí jeden ze systémů a forem komunikace, který má žákovi usnadnit verbální, popřípadě neverbální dorozumívání s okolím⁸². Rozdíl mezi „alternativní komunikací“ a „augmentativní komunikací“ spočívá v tom, že v případě „alternativní komunikace“ jde o plnou náhradu mluvené řeči, zatímco „augmentativní komunikace“ se využívá v případě nedostatečné komunikační schopnosti⁸³. Jinými slovy, zatímco systémy alternativní komunikace fungují jako náhrada mluvené řeči, systémy augmentativní komunikace jsou určeny

⁸⁰ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 58.

⁸¹ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 58.

⁸² NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 4.10.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>.

⁸³ EUROINSTITUT. *Augmentativní a alternativní komunikace*. [online]. [cit. 2.12.2019]. Dostupné z: <http://www.euroinstitut.cz/aak/>.

k podpoře již vytvořené komunikační schopnosti žáka⁸⁴. Výše uvedené indikuje, že AAK slouží k řešení deficitů v komunikaci. Mazánková upozorňuje, že zavedením AAK do výuky se výrazným způsobem sníží pasivita žáků s PAS. Pokud má totiž žák jistotu, že se při činnostech domluví s dětmi a pedagogy, velmi rád se zapojí do všech nabízených činností⁸⁵. V pedagogické praxi bývá AAK aplikována společně se strukturovaným učením⁸⁶.

2.1 Užití AAK u žáků s PAS dle Katalogu podpůrných opatření

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra (Katalog) uvádí, že výuka s využitím AAK se praktikuje, pokud jsou na straně žáka následující projevy, tedy pokud žák vykazuje: a) výrazné deficity v oblasti komunikačních schopností, b) deficity v oblasti kognitivních funkcí, c) vývojovou poruchu řeči, d) závažné problémové chování⁸⁷.

Opatření v podobě zavedení AAK do výuky spočívá primárně v poskytnutí podpory při rozvoji komunikačních dovedností formou alternativních a augmentativních komunikačních strategií. Sekundárně pak rozvoj komunikačních dovedností v maximální možné míře zvyšuje samostatnost a nezávislost žáka s PAS, snižuje případné problémové chování založené na komunikační nedostatečnosti⁸⁸.

Před samotným zavedením AAK do výuky je nutná pečlivá pedagogická diagnostika, neboť úspěšnost využití AAK ve výuce závisí na jeho přiměřené aplikaci vycházející z aktuální vývojové úrovně konkrétního žáka v oblasti komunikace; pedagog

⁸⁴ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 7.

⁸⁵ MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 96.

⁸⁶ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 87.

⁸⁷ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 157.

⁸⁸ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 157.

musí volit takový alternativní způsob komunikace, který žákovi umožní se domluvit a komunikaci rozumět⁸⁹.

K vlastní realizaci opatření v podobě AAK volí tedy pedagog takové postupy, které jsou vhodné pro konkrétního žáka a jsou v souladu s metodikou vzdělávání dětí s PAS. Autorky Katalogu uvádějí, že u žáků s PAS se pro rozvoj komunikace primárně využívají výše zmíněné výměnné komunikační strategie, jež jsou realizovány prostřednictvím přiměřených forem vizualizovaných prostředků, mezi něž se řadí: a) konkrétní předměty, b) fotografie, c) obrázky, d) piktogramy, e) slovní obrazy. Co se týká didaktického postupu, doporučují autorky Katalogu aplikovat opatření v individuální i ve skupinové výuce, a to při nácvičích každodenních reálných situací. Důležité je poskytnutí přiměřené míry podpory pedagogem⁹⁰.

Riziko uplatňování AAK ve výuce žáků s PAS spatřují autorky Katalogu v následujícím: a) ve snaze o rozvoj verbální komunikace na úkor komunikace alternativní/augmentativní (kdy pedagog neprovede pečlivou diagnostiku nebo jen nerespektuje vývojovou úroveň žáka), čehož důsledkem je selhávání žáka v komunikaci; b) v nedostatečné motivaci žáka k aktivnímu používání alternativního komunikačního systému, c) použití nevhodné formy vizualizovaných prostředků vzhledem k vývojové úrovni žáka.

Cílovou skupinou opatření AAK jsou děti v MŠ, žáci ZŠ i SŠ. V prvním a druhém stupni podpory (srov. podkapitola 1.2.1) se opatření neaplikuje. Ve třetím, čtvrtém a pátém stupni podpory se opatření využívá jak u žáků s PAS s velmi malou slovní zásobou, kterou nedokážou funkčně komunikačně využít a současně vykazují snížené porozumění řeči, tak i u žáků nemluvicích, kteří současně nevyužívají neverbální prostředky ke komunikaci. Ve výuce prostřednictvím AAK aplikuje pedagog individuální i skupinové nácvičky, při nichž používá specifické metodické postupy a vizualizované pomůcky k rozvoji alternativní, respektive augmentativní, komunikace. Pedagog využívá metodickou podporu školského poradenského zařízení, může spolupracovat s řečovým

⁸⁹ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 158.

⁹⁰ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 158.

terapeutem. Asistent pedagoga, poskytuje dítěti či žákovi podporu při nácviu a používání alternativního komunikačního systému v běžných situacích⁹¹.

2.2 Systémy AAK

Jak bylo nastíněno výše, pojmem AAK se představuje termín, který zastřešuje několik různých systémů alternativní a augmentativní komunikace. Systémy AAK lze členit dle různých kritérií. V této práci se přidržíme členění uvedeného v práci Bočkové, kde jsou rozlišeny dvě základní skupiny AAK: systémy bez pomůcek a systémy s pomůckami⁹². K systémům bez pomůcek řadí autorka znak do řeči, Makaton, znakový jazyk, prstovou abecedu, metodu Suzane Borel-Maisonny, systém Cud Speech, Lormovu abecedu, či metodu TADOMA⁹³. Systémy AAK vyžadující pomůcky se dělí na dvě skupiny, netechnické a technické. Mezi systémy s pomůckami patří komunikační systémy se symboly – piktogramy, Bliss systém, VOKS, sociální čtení, facilitovaná komunikace a globální čtení⁹⁴.

V následující části budou nejprve představeny systémy, které byly předmětem výzkumného šetření, v závěru pak i základní poznatky o dalších systémech AAK.

2.2.1 Znak do řeči

Znak do řeči je v praxi využíván ve smyslu augmentativní komunikace, doplňující prostředek mluvené řeči. Znaky tohoto systému (viz obr. 1) vycházejí primárně z podstaty daného slova, přirozených gest a mimiky, sekundárním zdrojem je znaková zásoba systému Makaton (viz níže) a znakového jazyka. Výhodou znaku do řeči je možnost užívané znaky přizpůsobit žákovi vzhledem k jeho motorickým možnostem. Předpokladem pro zvládnutí tohoto systému je schopnost žáka napodobit a propojit

⁹¹ ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1, s. 159.

⁹² MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 97.

⁹³ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 12–24.

⁹⁴ MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 107.

význam slova se znakem dříve, než je zařadí mezi své komunikační prostředky. K výhodám znaku do řeči se řadí nižší motorická náročnost, ilustrativnost znaku či zjednodušení komunikace, neboť využití znaku do řeči vede k zpomalení mluveného projevu, zjednodušení jeho obsahu a zdůraznění artikulace⁹⁵.

Nácvik by měl probíhat v pomalém tempu, zejména v počátku nácviku je vhodné ponechat si více času na provedení znaku, z čehož vyplývá i pomalejší tempo mluvené řeči. Vhodné je využít Komenského princip od známého k neznámému, resp. začít u oblíbených témat žáka, o kterých má potřebu hovořit. Pedagog by měl na základě diagnostiky žáka s PAS cílevědomě naplánovat témata a postup osvojování znaků tak, aby osvojování bylo upevňováno pojmy souvisejícími s průběhem školních a denních činností. Nácvik mluveného slova a znaku probíhá současně. Při nácviku by měl pedagog udržovat vzdálenost od žáka v rozmezí cca 50 cm až 2 metry⁹⁶.

K procvičování pedagog zařazuje pravidelně se opakující činnosti. Slovní zásoba je tvořena tak, aby hned od počátku bylo možné skládat jednoduché věty. Znakování je provázeno běžnou gramatickou řečí a odpovídajícím výrazem obličej⁹⁷. Při výběru a postupném zařazování metod je vhodné postupovat podle metodiky Kubové a Škaloudové, kde jsou témata členěna následovně: rodina, povolání, domácnost, oblečení, jídlo, zvířata, škola, rehabilitace, časové pojmy, barvy, činnosti (slovesa), vlastnosti (přídavná jména), dopravní prostředky, znaky předložek, příslovčí a dalších slov, jako jsou zdvořilostní výrazy, pozdravy apod. Součástí uvedené metodiky jsou také ukázky písní a pohádek, v nichž je zachycen základní princip systému v podobě souhlasného rytmu klíčového slova a znaku⁹⁸.

Při výuce znaku do řeči i dalších AAK systémů je velmi důležitá spolupráce pedagoga s rodinou, zejména vzájemná informovanost o probíraných znacích i o způsobu jejich tvorby, tak aby byly znaky využívány jednotně v domácím i školním prostředí. Postupné osvojování znaků má odpovídat možnostem a potřebám dítěte. Pedagog vždy při nácviku připojuje verbální doprovod. Podobně jako u níže prezentovaných systémů

⁹⁵ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 12–13.

⁹⁶ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 14.

⁹⁷ MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 107.

⁹⁸ KUBOVÁ, L. ŠKALOUDOVÁ, R. *Řeč rukou – Znak do řeči 3. díl*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320178-4.

by měl pedagog pro nácvik zajistit pozitivní komunikační prostředí, využívat synergického efektu neverbální komunikace, zapojit do komunikace více smyslových kanálů, podporovat nácvik rytmem řeči (znaky sledují rytmus).

Obrázek 1: Příklad znaku v AAK systému znak do řeči



Zdroj⁹⁹

2.2.2 Piktogramy

Komunikaci s využitím piktogramů lze vymezit jako takovou formu komunikace, jejímž prostřednictvím předává učitel žákovi instrukce, příkazy, varování. Piktogramy lze podle Bendové obecně specifikovat jako obrazové komunikační symboly, s nimiž se mimo jiné setkáváme i v běžném životě ve formě příkazových a informačních tabulí a značek¹⁰⁰. Piktogramy, usnadňující orientaci v nejrůznějších prostředích bez vazby na řeč, umožňují vyjádření myšlenek, dojmů a emocí. Mezi výhody piktogramů patří: a) možnost splnit komunikační záměr ve výuce žáka s PAS; b) aktivizace žáka ve vzdělávacím procesu, neboť z pasivního posluchače se stává aktivní činitel komunikace, c) jednoduchost, názornost a z toho vyplývající snadná osvojitelnost, která zase vede ke zvýšené motivaci žáka s PAS k aktivní komunikaci, d) piktogramy pomáhají v orientaci v prostředí, čase, různých situacích; e) spolu s piktogramy lze využít i mluvenou řeč; f) výuku s piktogramy lze doplnit manuálními znaky (znak do řeči), které napomáhají

⁹⁹ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 15.

¹⁰⁰ BENDOVÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 33.

vizualizaci řeči, čímž mohou usnadnit porozumění řeči¹⁰¹. Piktogramy lze využít i k tvorbě celých knih. Jako příklad lze uvést knihu *Pohádky s piktogramy*. Obsahem této knihy autorky V. Hurtíkové s ilustracemi J. Kaláčka jsou jednoduché příběhy se snadno srozumitelnými texty, které jsou přizpůsobeny jazyku piktogramů. Záměrem knihy je podle autorky poskytnutí větší samostatnosti a stimulace představitivosti u dětí s poruchami komunikace. Čtení je založeno na obrázkovém systému (SPC)¹⁰².

V praxi se využívá několik systémů využívajících piktogramy. Bazalová uvádí následující:

- PCS (Picture Communication Symbols) – PCS je dostupný v počítačovém programu Boardmaker nebo v Picto-Selectoru.
- PECS (The Picture Exchange Communication System) – v zahraničí jeden z nejvyužívanějších systémů pro výuku komunikace u dětí a žáků s PAS, přičemž v ČR je více rozšířena jeho česká modifikace VOKS (viz níže).
- PICS (Pictogram Ideogram Communication Symbols) – tento systém byl vytvořen v Kanadě, českou modifikaci vytvořily L. Kubová a Hemzáčková. S PICS lze pracovat v komunikačním softwaru Altík a ve výukovém programu Méd'a.
- VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) – česká modifikace PECS¹⁰³.

V následující části se zaměříme na roli pedagoga ve výuce žáka s PAS s využitím piktogramů. K výuce komunikace prostřednictvím piktogramů volí pedagog takové piktogramy, jejichž obsah bude pro žáka s PAS představovat výraznou motivaci. V přípravné fázi výuky komunikace s využitím piktogramů pedagog pracuje na tom, aby byl obsah a význam obrázků žákovi s PAS zcela jasný, aby jim porozuměl. V počátcích výuky pedagog nejčastěji využívá reálné předměty, fotografie a obrázky. Postupně společně se žákem pracují na rozšiřování slovní zásoby, spojeném s ukazováním na obrázky nebo fotografie, což pomáhá navodit „symbolovou komunikaci“, tak aby se dítě naučilo daný obrázek používat ke sdělení. Ve výuce volí tempo adekvátní možnostem žáka. Nové piktogramy zavádí až v okamžiku, kdy u žáka došlo k fixaci předchozích

¹⁰¹ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 24–25.

¹⁰² HURTÍKOVÁ, V. *Pohádky s piktogramy*. Starý Jičín: Vlasta Hurtíková, 2014. ISBN 978-80-905542-1-4, s. 3.

¹⁰³ BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2, s. 87–88.

piktogramů, neboť hlavní cíl výuky spočívá v praktickém využívání již osvojených a fixovaných piktogramů, nikoli v neefektivní snaze zvládnout velké množství piktogramů.

V rámci základního stupně výuky se žák učí piktogramy porovnávat a rozlišovat. Učitel nové piktogramy uvádí v malých skupinkách. Posiluje motivaci žáka s PAS podporou používání piktogramů ve spontánní komunikaci. Na středním stupni výuky zpravidla dochází u žáka k rozšiřování funkčního slovníku, posilování schopnosti vizuálního sledování a také tvorbě slovních spojení v podobě jednoduchých řad piktogramů. Při nejvyšším stupni výuky se učitel u žáka s PAS zaměřuje na rozvíjení tvorby vět s pomocí řad piktogramů, zařazuje a využívá složitější pojmy tak, aby piktogramy využil i k osvětlení abstraktních pojmů. Učitel své usilování směřuje tak, aby byl žák postupně schopen přecházet od čtení piktogramů k rozeznávání slov, práce s piktogramy je tak využívána také jako nácvik pro zvládnutí globálního čtení¹⁰⁴.

Speciální pedagog doprovází komunikaci prostřednictvím piktogramů vždy mluvenou řečí, případně znaky. Dle potřeb žáka volí učitel vizuální podobu piktogramu (černobílý či barevný provedení, velikost, doplnění tištěným textem). K usnadnění orientace žáka je vhodné doplnit i název piktogramu. Tištěný text názvu může být umístěn nad obrázkem či pod obrázkem. Postup osvojování a používání piktogramů by měl být následovný: 1) reálný předmět, 2) reálný předmět + obrázek, fotografie, 3) různé obrázky se stejným obsahem, 4) situační obrázky + přiřazení daného obrázku, 5) obrázek + piktogram, 6) piktogram + piktogram, 7) situační obrázek + piktogram, 8) pracovní listy, skládání, 9) sestavování vět, 10) tabulky, deníky¹⁰⁵.

Z výše uvedeného vyplývá, že skladbu slovní zásoby řadí učitel (po konzultaci s rodiči, případně dalšími relevantními osobami, kteří se rovněž podílejí na rozvoji komunikace daného žáka), do komunikačních tabulek a deníků¹⁰⁶.

¹⁰⁴ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 27.

¹⁰⁵ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 27–28.

¹⁰⁶ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 26.

Důležitým faktorem pro efektivní využití deníku ve výuce je snadná manipulace. Základní výrazy jsou zpravidla umístovány na zvláštním listu či na deskách komunikačního deníku. Učitel může při tvorbě deníku využít výklopny proužek či list. Piktogramy bývají uspořádány v sešitech, na jejichž zalaminovaných stránkách bývají přichyceny suchými zipy nebo magnetickým papírem. Při sestavování komunikačních deníků lze využít řadu možností, jak vybrané symboly obecně uspořádat:

- schematické uspořádání – slovní zásoba, doplněná o fotografie, obrázky i reálné předměty je vázána na klíčové události a aktivity v běžném životě žáka (výlet, návštěva apod.);
- dle kategorií (např, kategorie lidé, kategorie potřeby, kategorie činnosti, kategorie volný čas, kategorie pocity atd. (viz obr. 2);
- dle využití gramatických zákonitostí;
- podle abecedy;
- dle frekvence používaných pojmů;
- s využitím barevného odlišení – např. žlutý list pro osoby a zájmena, zelený pro slovesa, oranžový pro podstatná jména ad.;
- dle velikosti – při výuce komunikace pomocí piktogramů se obvykle začíná s většími piktogramy (8 × 8 cm), které jsou v závislosti na možnostech žáka postupně zmenšovány (5 × 5 cm), neboť menší velikost piktogramů je výhodnější i kvůli objemu slovní zásoby.
- dle aktuálního stavu zvládnutí výuky – v tabulce by neměly být zařazeny piktogramy, jejichž významu žák nerozumí¹⁰⁷.

¹⁰⁷ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 29.

Obrázek 2: Příklady piktogramů v kategorii „Nemocnice“



Zdroj¹⁰⁸

K tvorbě komunikačních tabulek a deníků lze využít i moderní elektronické prostředky, mj. i počítačový software Boardmaker. Tento program obsahuje přibližně 5 000 symbolů, jejichž kombinací lze vytvořit pracovní listy či další uspořádání piktogramů (komunikační tabulky, pracovní postupy, rozvrhy hodin či mřížky pro různé typy komunikátorů)¹⁰⁹.

2.2.3 VOKS

Z hlediska zaměření této práce je VOKS jedním z nejvíce důležitých systémů, neboť podle jeho autorky M. Knapcové je VOKS určen především pro klienty s PAS, a to z toho důvodu, že zohledňuje jejich specifické problémy s verbální komunikací i problémy s navazováním sociálních kontaktů¹¹⁰.

Bendová uvádí, že výše zmíněná autorka konceptu VOKS, PhDr. Margita Knapcová, se s tímto systémem pod názvem PECS (Picture Exchange Communication

¹⁰⁸ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 30.

¹⁰⁹ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 30.

¹¹⁰ KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-86856-88-9, s. 9.

System) seznámila v roce 2001 během pobytu v Therapeutic Day School v Chicagu¹¹¹. Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), vycházející z výše uvedeného PECS (rozdíly spočívají v počtu lekcí, který je vyšší u VOKS), patří k systémům, v němž je komunikace rozvíjena s využitím reálných předmětů i symbolů¹¹². Cílem tohoto systému je rychlé získání komunikačních dovedností na funkční úrovni. Výhodou VOKS jsou zejména: a) relativně rychlé zvládnutí, b) výrazné posílení motivace a iniciativy při zahájení komunikace žáka. Hlavní skupinou uživatelů jsou osoby s poruchami autistického spektra. Metodika VOKS odpovídá jazykovým pravidlům českého jazyka a respektuje komunikační specifika uživatelů, např. echolalie u osob s poruchami autistického spektra¹¹³.

V rámci VOKS se využívají reálné předměty, fotografie, obrázky i piktogramy v barevném (viz obr. 3) i černobílém provedení. Jedná se tedy o systém, který pracuje s vizuálními symboly, avšak např. oproti piktogramům žáci obrázky neukazují, ale učitelé či jinému komunikačnímu partnerovi je přinášejí¹¹⁴. Umístění textu je doporučeno nad symbolem, což slouží jako podpora rozvoje globálního čtení. Doporučená velikost kartiček se symboly je 5 × 5 cm, v počátcích výuky je lépe začínat s většími. Po lepší orientaci žáka jsou symboly rozděleny do kategorií na barevně odlišených stranách, v rámci komunikace je využíván větný proužek. Z kategorií poskládaných do tabulek se vytváří komunikační kniha. Tabulky jsou dle charakteru pojmů barevně odlišeny¹¹⁵.

¹¹¹ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 38.

¹¹² KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-86856-88-9.

¹¹³ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 37.

¹¹⁴ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 38.

¹¹⁵ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 39.

Obrázek 3: Příklady piktogramů v systému VOKS – obrázková kartička Rodina



Zdroj¹¹⁶

Metodika VOKS je rozčleněna do dvou částí, a to 1) přípravných prací a 2) výukových/doplňkových lekcí¹¹⁷. Schematicky se při výuce VOKS postupuje dle Housarové následovně: 1) žák začíná motivační výměnou obrázku za požadovaný předmět, 2) v další fázi diferencuje daný obrázek, 3) následuje tvorba tabulky s odnímatelnými obrázky, 4) poslední fázi žák sestaví smysluplné věty na větěném proužku¹¹⁸. Bendová uvádí, že v prvních lekcích žák vyměňuje obrázek za oblíbený předmět (hračku nebo pochutinu), což mu umožňuje pochopit smysl systému hned na

¹¹⁶ Maminko, udelej to ty. VOKS. Obrázkové kartičky. [online] [cit. 22.12.2019]. Dostupné z: <https://maminko-udelej-to-ty.webnode.cz/news/voks-obrazkove-karticky-rodina-povolani/>.

¹¹⁷ KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-86856-88-9, s. 10.

¹¹⁸ HOUSAROVÁ, B. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Liberec: Technická univerzita Liberec, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2011. ISBN 978-80-7372-789-5, s. 38.

počátku výuky komunikace prostřednictvím VOKS¹¹⁹. Dle Bočkové učitel v rámci přípravných prací sestaví tabulku oblíbených potravin a věcí daného žáka. Samotný VOKS se skládá ze sedmi hlavních a tří (podle Bočkové)¹²⁰ či čtyř (podle Bendové¹²¹ a Knapcové¹²²) doplňkových lekcí, v nichž je u žáka postupně rozvíjeny dovednosti, od výměny obrázku za věc (lekce 1) až po spontánní komentování (lekce 7)¹²³. Při nácviu VOKS je zapotřebí alespoň 2 učitelů, kteří vystupují v rolích: 1) komunikačního partnera – komunikuje s žákem a řídí nácvik, 2) asistenta žáka – navádí žáka a pomáhá mu při komunikaci. Učitelé se v rolích komunikačního partnera a asistenta žáka při nácvicích komunikace střídají¹²⁴.

2.2.4 Další systémy AAK

Systém Makaton kombinuje manuální znaky, symboly a mluvenou řeč¹²⁵. Černobílé symboly systému Makaton, které mají jednoduchou podobu (viz obr. 4), lze využít mj. a) k rozvoji čtenářských dovedností, b) ke zlepšení orientace v domácím prostředí a prostředí třídy (označení předmětů a míst), c) v rámci stolních her, d) ve schématech sociálního čtení, e) ke znakování klíčových slov ve větě, d) ke ztvárnění celého komunikačního projevu s ohledem na syntaktická pravidla daného jazyka¹²⁶. Výhodou Makatonu je zejména ikonická struktura znaků, jejím prostřednictvím může pedagog žákovi osvětlit význam slova (porozumění) a současně podpořit vlastní vyjadřování žáka. Těžiště Makatonu totiž spočívá v uplatňování pevně daných znaků

¹¹⁹ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 39.

¹²⁰ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 40.

¹²¹ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 39.

¹²² KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-86856-88-9.

¹²³ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 40.

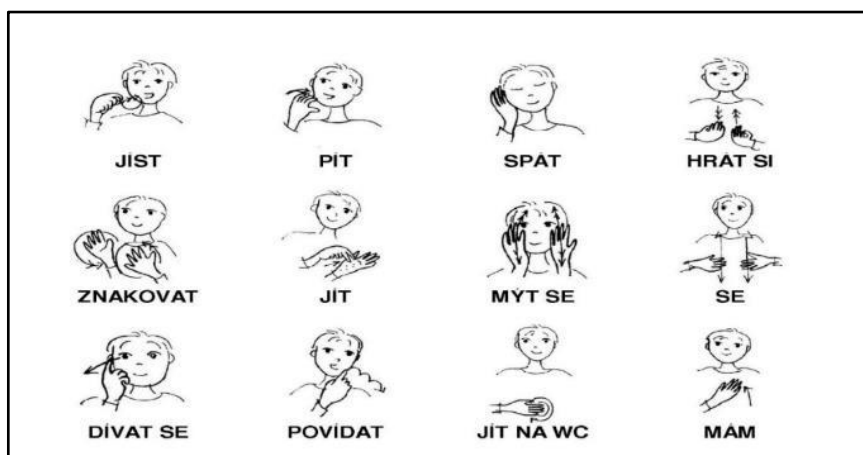
¹²⁴ KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-86856-88-9, s. 12.

¹²⁵ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 41.

¹²⁶ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 16.

podporovaných orální řečí a symboly¹²⁷. Makaton snižuje frustraci žáka ze vzájemného neporozumění s učitelem. Praktická aplikace systému Makaton ve výuce rovněž přispívá k rozvoji jemné motoriky a orientaci v anatomických oblastech těla¹²⁸.

Obrázek 4: Příklady znaků systému Makaton



Zdroj¹²⁹

Bliss systém je, podobně jako výše uvedené systémy piktogramů, založen na souboru jednoduchých symbolů. Tyto symboly mohou figurovat samostatně nebo v kombinacích¹³⁰. Grafické symboly se skládají ze základní složky geometrických tvarů (cca 100 symbolů), které se dále kombinují, čímž rozšiřují slovní zásobu¹³¹. Bliss systém obsahuje slovní zásobu obsahující více než 3 000 slov. Ze symbolů jsou na základě daných pravidel vytvářeny komunikační tabulky a deníky. Bliss umožňuje i využití gramatických pravidel jazyka, avšak je lokalizován na angličtinu. V praxi jsou využívány počítačové programy využívající Bliss symbolů (*Blisswrite software*, *Blissvox*, *Bliss for windows*)¹³². Nácvik komunikace s podporou symbolů Bliss by měl být zahájen již

¹²⁷ HOUSAROVÁ, B. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Liberec: Technická univerzita Liberec, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2011. ISBN 978-80-7372-789-5, s. 38.

¹²⁸ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 16–17.

¹²⁹ KUBATOVÁ, J. *Efektivita vybraných komunikačních systémů u žáků se středně těžkým mentálním postižením v prostředí základní školy speciální*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Katedra speciální pedagogiky, 2015.

¹³⁰ BENDOVA, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 36.

¹³¹ HOUSAROVÁ, B. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Liberec: Technická univerzita Liberec, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2011. ISBN 978-80-7372-789-5, s. 36.

¹³² BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 35.

v raném věku dítěte, nejlépe ve dvou až třech letech. Zpočátku se využívá realistických, pro dítě snadno srozumitelných symbolů, které kromě grafického znázornění symbolu obsahují rovněž popisek s označením významu symbolu¹³³. Pro výuku komunikace žáků s PAS je však podle Bočkové Bliss systém méně vhodný než jiné systémy, neboť symboly mají méně konkrétní charakter než piktogramy¹³⁴.

Znakový jazyk není primárně určen k využívání pro účely náhradních komunikačních systémů, avšak učitelé ho využívají v situacích, kdy mezi slovní zásobou znakových systémů (Makaton a znak do řeči) není znak, který potřebuje pro výuku¹³⁵. Znakový jazyk je charakterizován jako plnohodnotný komunikační systém, který je tvořen vizuálně-pohybovými prostředky: a) tvary rukou, b) postavením rukou, c) pohyby rukou, d) mimikou, e) pozicemi hlavy, f) pozicemi horní části trupu. Ze slovní zásoby znakového jazyka vychází i znakovaná čeština. Tento systém respektuje gramatická pravidla mluvené řeči, kdy například koncovky sloves jsou vyjádřeny prstovou abecedou, která užívá různé polohy a postavení prstů za účelem vyjádření písmena. Z takto ztvárněných písmen jsou syntetickým postupem skládána slova podobně jako v mluvené řeči. Výhodou prstové abecedy je možnost provést ve vizuální rovině analýzu a syntézu slova na prvky, ze kterých je složena. Mezi nevýhody patří skutečnost, že slova nevznikají celistvě, ale hláskováním sledu písmen, čímž se stírá předcházející znak¹³⁶. Znakový jazyk lze doplnit pomocnými artikulačními znaky, které umožňují osvojování, fixaci a automatizaci správné artikulace, protože podoba znaku je propojena s mechanismy tvoření hlásky¹³⁷.

Sociální čtení lze charakterizovat jako „*poznávání, interpretaci a přiměřené reagování na zrakové znamení, symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu*“¹³⁸. Sociální čtení umožňuje žákovi

¹³³ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 37.

¹³⁴ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 35.

¹³⁵ MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 108.

¹³⁶ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 20–21.

¹³⁷ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 20–21.

¹³⁸ BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 43.

s PAS rozvíjet rozumové schopnosti, orientační dovednosti a zlepšuje sociální komunikaci¹³⁹. Autorkami metodiky sociálního čtení jsou K. Hemzáčková a L. Kubová¹⁴⁰. Uvedené autorky vytvořily soubor materiálů pro sociální čtení s názvem „Čteme obrázky“, sestávající z tzv. procesuálních schémat, tj. souborů zobrazených strukturovaných činností. Procesní schémata obsahují tematické oblasti: osobní hygiena (13 činností); práce v domácnosti (16 činností); vaření, stolování (13 činností); žijeme ve společnosti (7 činností); jednoduché pracovní postupy (11 činností)¹⁴¹. Při výuce sociálního čtení by měl učitel ctít zásadu, že procesní schémata by měla žákovi pomáhat, ne jej v činnosti zdržovat. Z hlediska didaktického by se měl učitel držet následujícího postupu: 1) nejprve danou aktivitu rozpracovat na jednotlivé kroky; 2) do schématu zahrnout i fázi její vlastní přípravy (např. výčet surovin pro přípravu jídla); 3) rozfázovat činnost do maximálního možného počtu kroků, aby byly zachyceny všechny detaily činnosti. Učitel při práci s procesními schématy využívá v závislosti na úrovni výukových činností: a) předmětovou formu – tuto formu pedagog využije při nácviku samoobslužných činností a jednoduchých pracovních aktivit (oblékání, prostírání apod.); b) obrazovou formu v podobě fotografií, barevných a černobílých obrázků, piktogramů a dalších grafických symbolů – tuto formu využije učitel u žáků, kteří jsou schopni pochopit zobrazené struktury a jejich proces. Metodika sociálního čtení obsahuje volné pracovní listy, které učitel upravuje podle individuálních potřeb žáka s PAS. V originální verzi metodiky nejsou obrázky opatřeny žádným textem, učitel však může text doplnit tak, aby pojmenování zobrazení odpovídalo úrovni rozumových schopností žáka¹⁴².

Následující kapitoly se zaměří na představení využití vybraných systémů AAK ve výuce žáka s PAS.

¹³⁹ BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0, s. 40.

¹⁴⁰ HEMZÁČKOVÁ, K., KUBOVÁ, L. *Čteme obrázky – procesní schémata*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80-7320-055-8.

¹⁴¹ HEMZÁČKOVÁ, K., KUBOVÁ, L. *Čteme obrázky – procesní schémata*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80-7320-055-8.

¹⁴² BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3, s. 43–44.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VYUŽITÍ AAK V EDUKACI ŽÁKA S PAS NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

3.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je zhodnocení vhodnosti jednotlivých systémů AAK ve výuce předmětu speciálně pedagogická péče u žáků s PAS na prvním stupni základní školy speciální. Hlavní cíl je operacionalizován do níže prezentovaných dílčích cílů:

- a) připravit, realizovat a zhodnotit modelovou vyučovací jednotku s aplikací AAK pro žáky s PAS na 1. stupni Základní školy speciální Vřesovice;
- b) zjistit přínos jednotlivých systémů AAK pro zlepšení komunikace žáků s PAS, tj. zjistit, které systémy AAK přinášejí při komunikaci s dětmi s PAS ve výuce na 1. stupni základní školy speciální zlepšení kvality komunikace s okolím v porovnání s jinými systémy;
- c) vytvořit doporučení pro výuku s využitím AAK u žáků s PAS pro ostatní učitele základní školy speciální Vřesovice;

Z navržených cílů aplikační části bakalářské práce resultuje výzkumná otázka:

VO: Které systémy AAK se jeví pro výuku žáků s PAS na 1. stupni ZŠ speciální jako nejvhodnější?

3.2 Metodika výzkumu

3.2.1 Projekt průzkum

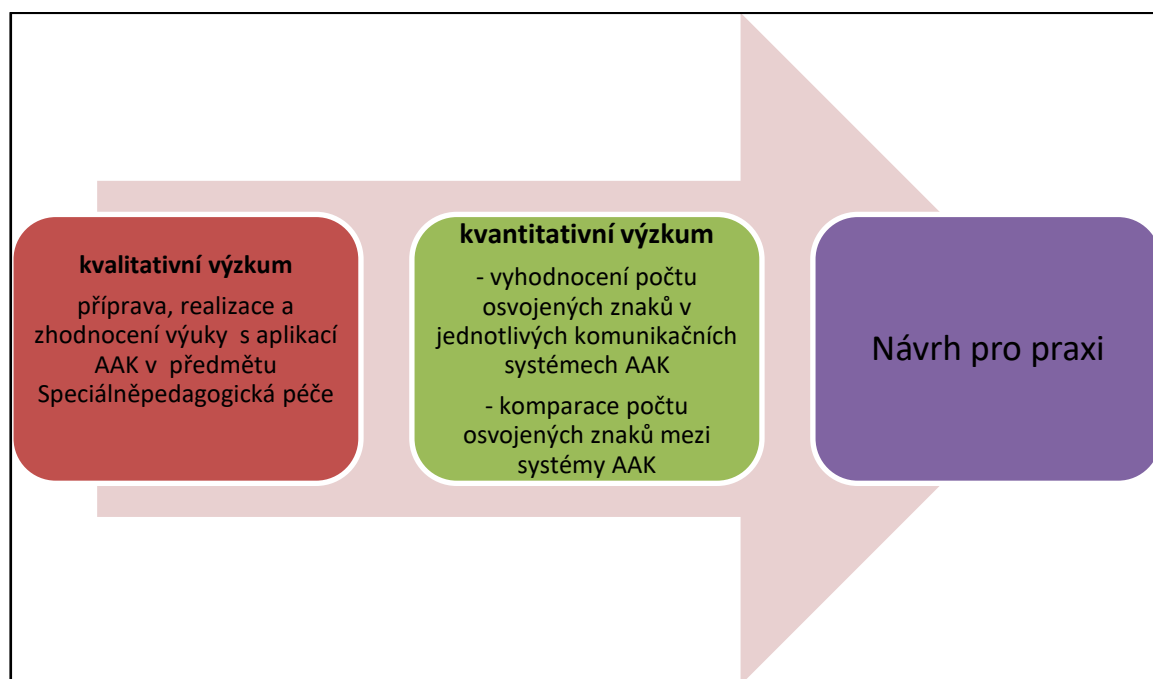
Pod pojmem „projekt výzkumu“ se rozumí plán konkrétní výzkumné studie, který mj. specifikuje způsob použití konkrétních metod pro získávání a analýzu dat¹⁴³.

¹⁴³ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4, s. 135.

Průzkumné šetření této BP využívá prvků smíšeného, kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum se opírá o číselně vyjádřená data, kvalitativní výzkum se vyhodnocuje slovně¹⁴⁴. Vybrané postupy z obou uvedených způsobů výzkumu budou uplatněny na základní bázi tohoto šetření, kterou je aplikace vybraných komunikačních systémů AAK ve výuce žáků s PAS na 1. stupni ZŠ speciální (viz schéma na obr. 5).

Kvantitativní přístup bude v rámci tohoto průzkumu využit při vyhodnocení počtu osvojených komunikačních znaků jednotlivých komunikačních systémů u sledovaných žáků. Vyhodnocení bude provedeno v měsíčních intervalech za pětiměsíční období říjen 2019 až únor 2020. Kritériem zlepšení schopnosti komunikovat u sledovaných žáků s PAS je tedy (v rámci kvantitativního přístupu) počet osvojených komunikačních znaků v aplikovaných komunikačních systémech AAK. Účinnost jednotlivých komunikačních systémů AAK pak bude provedena komparací počtu osvojených znaků mezi vybranými systémy AAK. Získaná data budou zobrazena graficky.

Obrázek 5: Schéma studie



Zdroj¹⁴⁵

¹⁴⁴ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, s. 61.

¹⁴⁵ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

Kvalitativní přístup bude využit pro návrh, realizaci a zhodnocení jedné modelové vyučovací jednotky s využitím zvoleného systému AAK v předmětu speciální pedagogická péče. Tento postup je zvolen z toho důvodu, že v rámci půlročního sledování není možné představit všechny realizované vyučovací jednotky související s cílem této práce.

Kvalitativní část této studie využívá některých prvků akčního výzkumu (action research). Jak bylo nastíněno výše, tento postup je řazen do kvalitativního výzkumu zejména z toho důvodu, že „*pracuje častěji se slovy než s čísly*“¹⁴⁶. Akční výzkum se podle Nezvalové zaměřuje na pedagogickou praxi¹⁴⁷; jedná se o takový druh výzkumu, který mohou provádět praktici (učitelé, pracovníci školského managementu ad.) a jehož cílem je podle Průchy „*zlepšovat či měnit nějaký dílčí úsek edukační reality*“¹⁴⁸, v případě této práce využití AAK u žáků s PAS. Nezvalová uvádí, že akční výzkum umožňuje zavádění nezbytných pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků, a tím vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání¹⁴⁹. Mezi základních charakteristiky akčního výzkumu podle Hendla patří mj.: a) zúčastněnost – účastníci výzkumu (v případě tohoto výzkumu žáci s PAS, učitelka/autorka průzkumu a asistent pedagoga) jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu; b) reflektivnost – kritická reflexe procesu a výsledků, v případě tohoto výzkumu kritické zhodnocení aplikace jednotlivých komunikačních systémů AAK po jejich praktické aplikaci ve vyučovacích jednotkách¹⁵⁰.

¹⁴⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, s. 138.

¹⁴⁷ NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, 2003 (3). ISSN 0031-3815, s. 300.

¹⁴⁸ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3, s. 439.

¹⁴⁹ NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, 2003 (3). ISSN 0031-3815, s. 300.

¹⁵⁰ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, s. 138.

3.2.2 Metody sběru a vyhodnocení dat

Samotný metodický postup výzkumu této bakalářské práce se drží postupu uvedeného v práci Nezvalové¹⁵¹. Skládá se z pěti kroků uvedených v tabulce 1.

Tabulka 1: Postup výzkumu

Kroky akčního výzkumu v teorii	Aplikace ve výzkumu této bakalářské práce
Reflexe problému, který se objevil v pedagogické praxi	Vhodnost aplikace jednotlivých systémů AAK u žáků s PAS
Plánování	Naplánování výukových jednotek s využitím AAK u žáků s PAS
Představa o řešení problému	Aplikace jednotlivých systémů AAK u žáků s PAS a komparace jejich účinnosti
Aktivita ke zvolenému řešení	Vyučovací jednotky k ověření navržené metodiky
Vyhodnocení výsledku aktivit vedoucích k řešení problému	Analýza účinnosti jednotlivých systémů AAK u žáků PAS v daných vyučovacích jednotkách
Modifikace problému	Na základě analýzy vyhodnotit účinnost jednotlivých komunikačních systémů AAK a navrhnout doporučení pro praxi.

Zdroj¹⁵²

V rámci praktické části budou dále využity konkrétní vědecké metody, které slouží jako nástroj k získání poznatků a dosažení cíle výzkumu. Široký a kolektiv autorů uvádí, že klasifikace vědeckých metod je u různých autorů odlišná, přičemž on ve své práci rozlišuje dvě základní skupiny, a to: 1) všeobecné vědní metody – pozorování, měření a experiment; 2) obecně teoretické metody – analýza, syntéza, indukce, dedukce, generalizace, abstrakce, komparace, a analogie¹⁵³. Ve výzkumu této bakalářské práce se uplatní především metody uvedené v tabulce 2.

¹⁵¹ NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, 2003 (3). ISSN 0031-3815, s. 301.

¹⁵² Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování dle Nezvalová, 2003, s. 301).

¹⁵³ ŠIROKÝ, J. a kolektiv. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Praha: EDIKA, 2011. ISBN 978-80-251-3510-5, s. 29.

Tabulka 2: Metody výzkumu

Metoda	Základní popis metody	Aplikace metody v BP
Analýza	Myšlenkové rozložení zkoumaného jevu na dílčí složky, které se stávají předmětem dalšího bádání ¹⁵⁴ .	Plánování výukové jednotky na základě analýzy poznatků z teoretické části práce.
Syntéza	Myšlenkové spojení jednotlivých částí v celek, v němž se sledují vzájemné podstatné souvislosti mezi jednotlivými složkami jevu ¹⁵⁵ .	Aplikace zvolených komunikačních systémů AAK na sledované žáky s PAS.
Zúčastněné pozorování	Sledování studované jevů přímo v prostředí, kde se odehrávají a kdy dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky ¹⁵⁶ .	Zúčastněné sledování výuky žáků s PAS s využitím jednotlivých systémů AAK.
Indukce	Jedná se o postup od zvláštního k obecnému, kdy na základě zkoumání jednotlivé události je potom vyvozován obecný závěr ¹⁵⁷ .	Vytvoření doporučení – na základě kvantitativního vyhodnocení počtu osvojených komunikačních znaků jednotlivých systémů AAK bude vyvozen obecný závěr o jejich účinnosti ve výuce žáků s PAS.

Zdroj¹⁵⁸

3.3 Organizace a realizace

Časový harmonogram studie byl následující:

- Příprava průzkumného šetření a diagnostika výchozího stavu září 2019
- Empirická část říjen 2019 až únor 2020
- Zpracování výsledků březen 2020

¹⁵⁴ ŠIROKÝ, J. a kolektiv. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Praha: EDIKA, 2011. ISBN 978-80-251-3510-5, s. 31.

¹⁵⁵ ŠIROKÝ, J. a kolektiv. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Praha: EDIKA, 2011. ISBN 978-80-251-3510-5, s. 31.

¹⁵⁶ ŠVARŤÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 144

¹⁵⁷ ŠIROKÝ, J. a kolektiv. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Praha: EDIKA, 2011. ISBN 978-80-251-3510-5, s. 31.

¹⁵⁸ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování dle uvedené literatury).

Organizace průzkumu se skládala z několika níže prezentovaných sousledných fází:

- 1) Výběr souboru tří žáků s PAS, pro něž budou připraveny vyučovací jednotky v předmětu speciálně pedagogická péče s vybranými systémy AAK, a u nichž bude zkoumán progres v počtu osvojených znaků v aplikovaných systémech AAK.
- 2) Diagnostika výchozího stavu komunikačních schopností sledovaných žáků s PAS – podkladem pro zahájení vlastního šetření byla pedagogická dokumentace žáků a vlastní zkušenost autorky BP v roli učitelky sledovaných žáků.
- 3) Výběr vhodných komunikačních systémů AAK.
- 4) Aplikace vybraných komunikačních systémů AAK ve výuce předmětu speciálně pedagogická péče a průběžné sledování vlivu (prostřednictvím zúčastněného pozorování) na zlepšení komunikace ve zvoleném období říjen 2019 až únor 2020
- 5) Diagnostika „konečného stavu“ – kvantifikace zlepšení komunikačních schopností na počátku března v porovnání se stavem před započítáním aplikace komunikačních systémů AAK, tj. před započítáním průzkumu.

3.3.1 Charakteristika místa šetření

Studie proběhla v organizaci Základní škola speciální, praktická škola a dětský domov Vřesovice (dále i ZŠS Vřesovice), příspěvková organizace (adresa: Vřesovice 243, 696 48 Ježov). Obec Vřesovice se nachází v severní okrajové části okresu Hodonín, na jihozápadním výběžku pohoří Chřibů, 11 km od města Kyjov. Spádovou obcí je obec Ježov, kde je matika a zdravotnické středisko.

Příspěvková organizace vykonává činnost základní školy a střední školy a školní jídelny, školní družiny, internátu a dětského domova.

3.3.2 Vybavení školy a její prostředí

Škola je dvoupatrová budova, která má bezbariérový přístup s výtahem. Prostorové vybavení a vybavení nábytkem má nadstandardní úroveň. Celý objekt je účelově koncipován pro potřeby školy vzdělávající žáky s postižením, zohledňující všechna specifika tohoto druhu škol. Třídy a chodby využívají žáci a pedagogové k prezentaci svých prací. Škola má světlé, čisté a estetické prostory. Na vzhledu školy se podílejí ve velké míře také žáci a učitelé.

V přízemí se nachází praktická škola, technické a administrativní zázemí školy. V prvním patře je umístěna škola nabízející vybavením, prostory a celkovou koncepcí optimální podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Prostory pro výuku jsou dostatečné, ve škole je kapacita 8 kmenových tříd, jejichž součástí je relaxační místnost a hrací koutky. Všichni žáci mohou během výuky využívat také herny s kuličkovým bazénem a místnost vjemové terapie (snoezelen) a muzikoterapii. Součástí školy je i školní družina, nacházející se ve druhém patře budovy školy. Ve škole je vybudován rehabilitační bazén, který je využíván nejen školou, ale i zájemci z obce i okolí. Součástí budovy je i sál tělocvičny, který slouží jak tělovýchovným, tak kulturním a společenským akcím.

Možnosti pro tělesnou výchovu jsou vynikající především díky, víceúčelovému sportovnímu areálu a tělocvičně. Žáci využívají i prostornou zahradu s průlezkami a pískovištěm. V letních měsících je využíván venkovní bazén. V hodinách pracovní výchovy se žáci starají o zeleninové záhony, ovocné stromy a pracují ve skleníku. Škola má k dispozici další odborné učebny a nadstandardní prostory: a) rehabilitační bazén s protiproudem, b) vířivý bazén (Whirlpool), c) perličková vana, d) sauna, e) keramická dílna s hrnčířským kruhem a pecí, f) výtvarný ateliér, g) učebna hudební výchovy, h) školní dílny, i) cvičný byt s cvičnou kuchyní, vjemová terapie s vodním lůžkem, j) společenský sál, k) počítačová učebna s internetem¹⁵⁹.

3.3.3 Edukace ve škole

V Základní škole speciální (ZŠS) Vřesovice se vedle žáků s PAS dále vzdělávají žáci se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a žáci se souběžným postižením více vadami. Všem žákům je zajištěna komprehenzivní péče, vedle pedagogického vedení dále péče dětského psychiatra, pediatra a pracovníků speciálně pedagogického centra. Ve škole působí školní logoped, který pracuje se žáky individuálně ve své pracovně podle stanoveného rozpisu.

Vzdělávání je zajištěno podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Mozaika poznání 2. díl (viz příloha D). Vyučuje se v blocích podle úprav učebních plánů a v případě potřeby individuálních vzdělávacích plánů.

¹⁵⁹ ŠKOLA VŘESOVICE *Základní škola speciální* [online] [cit. 25. 02. 2020]. Dostupné z: <http://www.skolavresovice.cz/cs/zs-specialni>

3.4 Soubor

V současné době v Základní škole speciální Vřesovice je vzděláváno ve 4 třídách školního vzdělávacího programu Mozaika poznání 2. díl 18 žáků. Z toho je pouze jeden žák imobilní a 3 žáci komunikují verbálně. Z čehož vyplývá, že většina žáků nezvládne verbální komunikaci, ale je nutné přistoupit k výběru speciální metody a techniky alternativní komunikace.

Průzkumný soubor je tvořen celkem třemi žáky (vzorky), a to dvěma žáky čtvrtého ročníku a jedním žákem ročníku pátého. Základní edukační plán pro žáky 4. a 5. ročníku prezentuje tabulka 3.

Tabulka 3: Tabulka učebního plánu

Vzdělávací oblast	Vyučovací předmět	4. ročník	5. ročník	Min. časová dotace	Disponibilní časová dotace
Člověk a komunikace	Rozumová výchova	3 hod. týdně	3 hod. týdně	30	4. roč. 1 hod. 5. roč. 2 hod.
Člověk a komunikace	Řečová výchova	2 hod. týdně	2 hod. týdně	20	4. roč. 1 hod. 5. roč. 2 hod.
Člověk a komunikace	Předměty spec. pedagogické péče	1. D	2. D	20	4. roč. 1 hod. 5. roč. 2 hod.
Člověk a jeho svět	Smyslová výchova	4 hod. týdně	4 hod. týdně	40	4. roč. 1 hod. 5. roč. 2 hod.

Zdroj¹⁶⁰

Všichni sledovaní žáci mají stanovenou diagnózu z oblasti poruch autistického spektra. Ani jeden žák nepoužívá mluvenou řeč. Všichni tři žáci jsou mobilní. U všech tří žáků jsou již před započítáním průzkumu používány různé formy alternativní a augmentativní komunikace na různých úrovních.

Níže prezentované anamnézy jsou vypracovány z interních materiálů ZŠS Vřesovice.

¹⁶⁰ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

3.4.1 Vzorek Ž1

Chlapec, ročník 2009 (11 let), ve školním roce 2019/2020 navštěvuje 5. ročník. Dg. F 72 těžká mentální retardace, autismus, epilepsie. Má dětský autismus, kognitivní schopnosti se nachází orientačně v pásmu těžkého mentálního postižení, trpí epilepsií. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z neúplné rodiny, žije se svou matkou a dvěma sourozenci v rodinném domě. Oba sourozenci jsou zdraví. Matka i otec mají vysokoškolské vzdělání. Chlapec je v péči matky, která úzce se školou spolupracuje. V současné době jsou komplikace s narůstající agresivitou, matka uvažuje o ústavním umístění.

Osobní anamnéza

Chlapec pochází z druhého těhotenství, porod byl spontánní, proběhl v termínu, záhlavím, porodní hmotnost byla 2600 g, dítě nebylo kříšeno. Byl diagnostikován novorozenecký ikterus. Dle matky byl psychomotorický vývoj dítěte do dvou let naprosto v standardní. Podle dostupných informací byly po očkování omezeny komunikační schopnosti. Chlapec navštěvoval speciální mateřskou školu, třídu pro děti s autismem. Do první třídy nastupoval již do základní školy speciální a od 3. ročníku byl vzděláván dle IVP vytvořeného na podkladě RVP ZŠS II. díl. Má rád pobyt venku, houpačku, trampolínu, bazén.

Závěr psychologického vyšetření ze dne 12. 9. 2019

Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Chlapec je ve věku 11 let s dg. dětský autismus, kognitivní schopnost se nachází orientačně v pásmu těžkého mentálního postižení. Přetrvávají obtíže v celé autistické triádě – v oblasti komunikace, sociálního chování i představitelnosti a hry. Vzdělávání bude i nadále probíhat dle IVP, vytvořeného na podkladě RVP ZŠS II. díl. Nadále s podporou asistenta pedagoga v rozsahu 25 hodin týdně. Byla zjištěna snížená práceschopnost, nedostatečná sdílená pozornost. Chlapec má u tabule denní režim v piktogramech, který dělí na to, co je v plánu dělat a co je hotovo. Verbálně nekomunikuje, ale je kontaktní, „tulí se“ k třídní učitelce, vyhledává její pozornost. Při vzdělávání autorka práce doporučuje prioritně využívat principy strukturovaného učení.

Komunikační dovednosti

Ž1 verbálně nekomunikuje, převažují časté vokalizace bez jasného významu, brouká si. Reaguje na oslovení. Jednoduchým verbálním pokynům většinou rozumí. Radost projevuje tak, že se směje, výská, když má vztek, začne křičet. K projevení vlastních přání používá také komunikační deník vytvořený z fotografií konkrétních věcí, ke kterým se postupně přidávají jednotlivé piktogramy.

Upevňuje si základy společenského chování – pozdrav, prosba, poděkování. V grafomotorice s pomocí zvládá vrislou i vodorovnou čáru, spojí dva body, napíše vrislé čáry do linky a snaží se o „motání klubíčka“. Rád pracuje s obrázky a piktogramy, které přiřazuje k jednotlivým fotografiím. Zvládá skládat i složitější puzzle. Samostatně pracuje s tabletem, má rád počítačové komunikační hry a puzzle. Snaží se o pozorné sledování krátkého vyprávění. Rád listuje v knížkách a brožurách. Vnímá optické a akustické změny ve vjemové terapii. Má rád uvolňovací cvičení a hry v kuličkovém bazénu a jemné masáže obličeje konečky prstů nebo molitanovým míčkem. S pomocí třídí dva zřetelně odlišné komponenty. Rozlišuje barvy a správně je přiřadí a s oblibou skládá celky z částí. Částečně rozlišuje vlastnosti předmětů – měkké, tvrdé. S pomocí rozpoznává jednotlivé zvuky přírody – zpěv ptáků, šumění větru, déšť. Správně rozlišuje chuťové vlastnosti potravin a pozná výrazně příjemné a nepříjemné pachy.

Rozumová výchova

Rozumí jednoduchým slovním požadavkům, oční kontakt udrží jen velmi krátkodobě, spíše se mu vyhýbá. Snaží se přiřadit některá jména spolužáků k jejich fotografiím. S podporou rozlišuje základní geometrické tvary. Dobře se orientuje v prostředí třídy a školy. Samostatně spontánně čará všemi směry. Při zapojování do zadaných činností bývá často nutná účinná motivace.

Řečová výchova

Má velmi rád ilustrované knížky a časopisy, v nichž si vydrží dlouhou dobu listovat a prohlížet si obrázky. Rozvíjí si pohyblivost mluvních orgánů prostřednictvím různých cvičení. Snaží se o rozvíjení slovní zásoby s využitím předmětů denní potřeby. Samostatně pracuje s tabletem, má rád počítačové komunikační hry a puzzle. Snaží se o pozorné sledování krátkého vyprávění. Rád listuje v knížkách a brožurách.

Předměty speciálně pedagogické péče

Rád pracuje s piktogramy (zvířata, potraviny, oblečení), které přiřazuje k fotografiím. Samostatně složí celek z částí. Vnímá optické a akustické změny ve vjemové terapii. Se zaujetím pracuje na PC a úspěšně se seznamuje s výukovými programy (Pro nejmenší, Méd'a a obrázky, Naslouchej). Procvičuje si rozlišování jednotlivých chuťových vlastností – slané, sladké. Má rád uvolňovací cvičení a hry v kuličkovém bazénu a jemné masáže obličeje konečky prstů nebo molitanovým míčkem. S pomocí přiřazuje piktogramy částí lidského těla k jednotlivým fotografiím.

Smyslová výchova

S pomocí třídí obrázky podle obsahu a skládá barvy podle pokynů či předlohy. Snaží se o rozlišování pojmů malý – velký, dlouhý – krátký. Třídí, navléká korálky, manipuluje s drobnými předměty, učí se pracovat s obrázky a piktogramy. Pozitivně reaguje na příjemné chuťové vlastnosti potravin. Prostřednictvím PC programů rozvíjí sluchové a zrakové vnímání, soustředěnost a paměť. S pomocí třídí dva zřetelně odlišné komponenty. Rozlišuje barvy a správně přiřadí s oblibou skládá celky z částí. S pomocí rozpoznává jednotlivé zvuky přírody – zpěv ptáků, šumění větru, déšť.

Hudební výchova

Se zájmem sleduje dětské hudební pořady a taneční hry. Pomocí PC se seznamuje se zvuky jednotlivých hudebních nástrojů. Účastní se hudebních koncertů a představení, při kterých si upevňuje základy kultivovaného chování a vystupování na veřejnosti.

Výtvarná výchova

Samostatně zvládá zapouštění temperových barev do klovatiny. Procvičuje si účelný úchop a manipulaci s výtvarnými pomůckami a materiálem. S podporou se snaží zvládnout různé výtvarné techniky a postupy. K rozvoji jeho pozitivního emočního naladění přispívá muzikomalba.

Pohybová výchova

Zapojuje se do všech nabízených pohybových činností. Upevňuje si házení a chytání míče. Snaží se o nápodobu jednoduchých cviků. V oblibě má turistiku a sezónní hry, zvládá běh na krátkou vzdálenost. S oblibou relaxuje v kuličkovém bazénku nebo na žíněnce při masáži horních a dolních končetin.

Pracovní výchova

Se slovní podporou zvládá jednoduché manipulační a pracovní činnosti, ale zájem je krátkodobý a výběrový. Fantazii a představivost si rozvíjí při stavění objektů z velkých molitanových kostek. Prostřednictvím vycházek do přírody si všímá změn mezi jednotlivými ročními obdobími. V sebeobslužných a hygienických činnostech je téměř samostatný, je však nutný dohled. Osvojuje si základy správného stolování i stravování.

3.4.2 Vzorek Ž2

Chlapec, ročník 2010 (10 let), ve školním roce 2019/2020 navštěvuje 4. ročník. Dg. F 72 těžká mentální retardace, autismus, divergentní strabismus, levostranná hemiparéza, tuberkulózní skleróza, onkologické onemocnění – tumor klivu, symptomatická epilepsie, sluchové postižení. Kognitivní schopnosti jsou orientačně v pásmu těžkého mentálního postižení, vývojová úroveň koresponduje s pásmem těžkého mentálního postižení. Vývoj je značně blokován vysokou absencí ve škole z důvodu časté nemoci, dále pervazivní vývojovou poruchou a sluchovým postižením.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází původně z úplné rodiny, kde ve věku jeho 4 let otec rodinu opustil. Z důvodu požívání alkoholu docházelo ze strany otce k agresivnímu chování. Byl opakovaně umístěn v psychiatrické léčebně. Otec přisuzuje potíže neschopnosti se vyrovnat s mentálním postižením syna. V roce 2017 otec zemřel. Chlapec má ještě tři zdravé sourozence. S ohledem na zdravotní stav matky, která je po nehodě ve vážném stavu, mu byl soudem ustanoven opatrovník. A bylo zahájeno předběžné opatření o nařízení ústavní výchovy u nezletilého Ž2. Babička a bratři chlapce pravidelně navštěvují.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil ze čtvrté gravidity. Porod proběhl v termínu, dítě nebylo kříšeno. Porodní hmotnost činila 4200 g, byla diagnostikována těhotenská cukrovka a novorozenecký ikterus. V roce a půl bylo diagnostikováno podezření na mentální retardaci, která byla posléze i na odborném pracovišti potvrzena. Jedná se o inkontinentního chlapce, který komunikuje nonverbálně. Chodí (hemiparetická chůze o širší bázi), v současné době je sledován ve FN Brno v důsledku onkologického

onemocnění. Na základě předběžného opatření byla nyní nařízena ústavní výchova v Dětském domově Vřesovice.

Závěr psychologického vyšetření ze dne 29. 11. 2019

Chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami je postižen souběžně více vadami. Vývojová úroveň koresponduje s pásmem těžkého mentálního postižení. Nejvyšší výkony sledujeme v oblasti jemné motoriky, naopak nejvýraznější deficity sledujeme v oblasti komunikace a socializace. Má se nadále vzdělávat v programu RVP ZŠS – II. díl.

Vzhledem k závažné zdravotní anamnéze je nezbytné tolerovat zvýšenou unavitelnost CNS a řízenou činnost často prokládat relaxačními chvilkami, měnit pozice i náročnost řízené činnosti. Využívat i nadále principů strukturovaného učení, vizualizace, motivace, individualizace. Žák má stanovenou výuku dle IVP a formalizované hodnocení.

Komunikační schopnosti

Verbálně nekomunikuje, reaguje, na zavolání a na pozdrav. Rozeznává přísný a laskavý tón hlasu. Rozumí jednoduchým pokynům spojených s režimem dopoledne – práce, hra, hygiena. K vyjádření přání a potřeb využívá gesta, mimiku, částečně piktogramy a hrdelní zvuky. Pro podporu mluveného slova využívá znaky (zavedeny znaky ANO, NE, STAČÍ, HRÁT SI). Při práci je využíván vizualizovaný učební materiál, krabice, šablony, pracovní listy. Pracuje převážně s manipulačními pomůckami a skládačkami. Nadále se provádí individuální logopedická intervence, kde nacvičuje základy VOKSu. Ukazuje na předměty, o které má zájem, používá slovo „máma“, jinak užívá neartikulované zvukové projevy. V kontaktu je určitá reciprocita, dokáže vyjádřit odmítnutí gestem, na slovní instrukce jsou reakce sporadické, na zavolání jménem nereaguje, ukáže na věc, kterou chce podat. Osoby akceptuje, snaží se o kontakt s druhými dětmi, mnohdy nežádoucím způsobem (kousáním). Je vděčný za přítomnost druhé osoby, která chlapci věnuje pozornost, umí projevit nesouhlas, u příjemných činnostech se lehce usměje.

Chlapec je mobilní, zvládá chůzi. Zvládne turecký sed, je patrná hypermobilita. Zvládá navlékat korálky středního průměru na tkaničku, plastelínu mačká, trhá. Účelně drží pastelku, snaží se pokrýt celou plochu papíru, silný přitlak, zvládne vertikální i horizontální linii. Udržování čistoty: chlapec je celodenně plenován, ale dokáže gestem

naznačit potřebu. V oblibě má bazální stimulaci a jakékoliv masáže. Má rád dotykovou terapii a velmi často využíváme prvky muzikoterapie. I nadále je třeba rozvíjet smyslové vnímání pomocí různých jednoduchých gest a piktogramů.

Rozumová výchova

Komunikuje nonverbálně. Rozumí jednoduchým slovním požadavkům, oční kontakt udrží jen velmi krátkodobě. Rád pracuje s piktogramy (oblečení, potraviny, zvířata), které přiřazuje k fotografiím. Samostatně složí celek z částí. Samostatně spontánně čará všemi směry. Při zapojování do zadaných činností bývá často nutná účinná motivace.

Řečová výchova

Má velmi rád ilustrované knihy a časopisy, v nichž si prohlíží obrázky. Rozvíjí si pohyblivost mluvních orgánů prostřednictvím různých artikulačních cvičení.

Předměty speciálně pedagogické péče

Procvičuje si rozlišování jednotlivých chuťových vlastností – slané, sladké. Se zaujetím pracuje na PC a úspěšně se seznamuje s výukovými programy.

Smyslová výchova

Učí se pracovat s obrázky a piktogramy, třídí, navléká korálky, manipuluje s předměty. Snaží se o rozlišování pojmů: malý, velký a dlouhý, krátký. S podporou rozlišuje vlastnosti předmětů teplé, studené, horké. Pozitivně reaguje na příjemné chuťové vlastnosti potravin.

Hudební výchova

Rád poslouchá dětské písně a říkadla. Dle svých individuálních schopností se zapojuje do praktických hudebních činností. Využívá tablet k poslechu hudby. S dopomocí užívá jednoduché hudební nástroje.

Výtvarná výchova

Snaží se o správný úchop pastelky a s pomocí vykresluje omalovánky. Seznamuje se s vlastnostmi výtvarného materiálu a snaží se s ním samostatně pracovat, i když pomoc je vždy nutná. Roztírá temperové barvy prsty, houbou nebo štětcem na vymezenou plochu.

Pohybová výchova

S oblibou relaxuje v kuličkovém bazénku nebo na žíněnce při masáži horních a dolních končetin. Má rád relaxační, uvolňovací a dechová cvičení. V oblíbě má rehabilitační míč. Upevňuje si házení a chytání míče.

Pracovní výchova

Procvičuje si navlékání korálků na provázek a využívá různé stavebnice, mozaiky a axima. Staví jednoduché stavby z kostek. S podporou se snaží zvládat jednoduché manipulační činnosti, ale zájem je krátkodobý a výběrový. S pomocí je schopen vykonávat jednoduché pracovní činnosti na školním pozemku. Je aktivní při prostírání stolu a přípravě na svačinu.

3.4.3 Vzorek Ž3

Chlapec, ročník 2010 (10 let), ve školním roce 2019/2020 navštěvuje 4. ročník. Má dg. F 72 mentální retardace – horní hranice, dětský autismus (těžká symptomatika z hlediska adaptability se jedná o nízko funkční typ, sociální chování pasivní), expresivní, suspektně i receptivní dysfázie, porucha pozornosti. Intelekt chlapce se pohybuje orientačně v horním pásmu těžkého mentálního postižení.

Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny. Matka v srpnu roku 2020 zemřela na onkologické onemocnění. Otec má kardiovaskulární onemocnění. Dva sourozenci jsou bez zdravotních obtíží.

Osobní anamnéza

Dítě se narodilo z II. gravidity, těhotenství bylo rizikové, ukončené ve 29. týdnu sekci. Po porodu bylo dítě kříšeno, umístěno v inkubátoru, na JIP. Chlapec měl problémy s dýcháním, později byl připojen na řízené dýchání. Již v nemocnici proběhlo vyšetření neurologem. Bylo doporučeno reflexní cvičení (Vojtova metoda). Vývoj byl opožděn. Od 1. 9. 2018 je žákem Speciální školy ve Vřesovicích, kde je zařazen i do internátu, ve kterém pobývá po dobu pracovního týdne, víkend tráví doma s rodinou. S ohledem na závěry psychologického vyšetření (viz níže) bylo doporučeno vzdělávání dle RVP pro

základní školu speciální (RVP ZŠS – díl II.). Vzdělání probíhá se sníženým počtem žáků, za podpory asistenta pedagoga.

Závěr psychologického vyšetření ze dne 20. 9. 2019

Chlapec je ve věku 9,4 let, úroveň kognitivních schopností nelze spolehlivě určit formou standardizovaného testu z důvodu minimální spolupráce chlapce na strukturovaných úkolech. Vykazuje velmi krátké trvání pozornosti a minimální schopnosti cíleně pracovat na zadaných úkolech. Ve vzdělávání je nutné uplatňovat metodiku strukturovaného učení, která napomůže rozvoji ve všech problematických oblastech s důrazem na rozvoj motivačních faktorů a zvýšení práceschopnosti.

Dále je nezbytné respektovat vývojovou úroveň v jednotlivých oblastech, přizpůsobit průběh vyučování úrovni aktivity, schopnostem udržet pozornost a unavitelnost. Připravovat individuální pomůcky, upravovat zadání, rozkrokovat a zpřehlednit úkoly. Vizuálně označit a zajistit orientaci v čase i v prostoru, využívat různé barevné značení, oceňovat každý chlapcův úspěch. Žák bude vzděláván na podkladě RVP ZŠS – II. díl, při intervenci je třeba vždy zohlednit zejména deficit v oblasti komunikace a sociálního chování.

Komunikační schopnosti

Reaguje, na zavoání i na pozdrav. Rozumí jednoduchým pokynům. Snaží se o nácvik aktivního používání denního režimu, používání procesuálních schémat. Komunikace je částečně verbální, ale slovní zásoba je malá. Je nutná účinná motivace a doplnění obrázkovým materiálem. Procvičuje si a rozvíjí slovní zásobu s využitím hraček a předmětů denní potřeby. Má přetrvávající tendence vybírat si pracovní činnost sám. Odpor k činnosti vyjadřuje křikem a kousáním do předloktí.

Probíhal nácvik aktivního využívání komunikace s využitím komunikačního deníku s větným proužkem, zejména v praktických situacích, ve kterých je komunikací motivován (např. stolování). Rozvíjeno bylo porozumění řeči s pomocí vizuální podpory (v rámci individuální práce – výběr pojmenovaného předmětu, fotografie, piktogramu, obrázku a jeho podání). Učil se porozumění řeči v běžných situacích, přiměřené reakce na jednoduché pokyny a informace, které budou pro objasnění podpořeny vizuálními podněty (gesty, předměty – Dej mi...! Pojď ke mně..., Sedni si ..., Stůj...! apod.). Trénován byl oční kontakt a přiměřené navázání komunikace.

Edukace se zaměřuje na komunikační cvičení rozšiřování pasivní slovní zásoby, práce s předměty i obrázky – třídění předmětů denní potřeby, párování fotografií, přiřazování předmětů k fotografiím, nejlépe ve strukturovaných krabicích. Předměty a fotografie, se kterými pracuje se učí vždy verbálně pojmenovat. Porozumění jednoduchým pokynům, „Dej“ – probíhá vždy s vizuální podporou. Z řady předmětů vybere nebo ukáže stejný předmět, který pedagog drží v ruce a doprovází významovým pojmem – „Dej jablko“ a učitel ukáže jablko (vizualizace slova). Žák má před sebou párové předměty např. jablko, hrušku, banán a podá ten, který pedagog ukazuje a pojmenovává.

Procvičuje si základní časové vztahy. Uchopuje předmět do celé ruky, do špetky i do dvou prstů. Přiřadí základní barvy, rád třídí drobné předměty a pracuje s obrázky. Snaží se vyvozovat psací pohyb říkankou na velkém formátu papíru a na tabuli. S oblibou listuje v knížkách a brožurách. S menší dopomocí dokáže pracovat se všemi výtvarnými pomůckami a materiálem. Pracuje samostatně na zadaném úkolu, často však v průběhu práce odchází z lavice, je proto nutné neustálé pobízení k práci ze strany pedagoga. Při sebeobslužných a hygienických činnostech je téměř samostatný, ale potřebuje dohled. S dopomocí třídí předměty dle zadání, geometrické tvary a barvy. Při pohybových a sportovních aktivitách je snaživý, s oblibou navštěvuje kuličkový bazén. Přiřazuje, třídí a skládá obrázky i složitější puzzle.

Rozumová výchova

Mluvené řeči rozumí a správně na ni reaguje. Částečně zvládá časové souvislosti (ráno, večer, teď, potom). Poznává různé předměty a seznamuje se s jejich vlastnostmi. S pomocí roztřídí obrázky do skupin podle obsahu. S individuální podporou si procvičuje grafomotorické dovednosti, spojuje dva body a snaží se psát svislou čáru. Upevňujeme práci s piktogramy (zvířata, potraviny, oblečení), které s pomocí přiřazuje k fotografiím. Při práci na počítači koncentruje pozornost a je velmi zvědavý.

Řečová výchova

Procvičuje používání znaku já, ty, můj, tvůj a rozlišování zvuků (např. zvonek, bubínek, dopravní prostředky...). Učí se pracovat s obrázky a má zájem o bohatě ilustrované knihy. Rád poslouchá krátké říkanky a pohádky.

Předměty speciálně pedagogické péče

Procvičujeme základy společenského chování (poděkování, pozdrav). Oblíbil si programy na procvičování sluchového vnímání. Otáčí se za zvukem, zvládne rozeznat některé zvuky.

Smyslová výchova

Identifikuje sám sebe i své spolužáky na fotografiích. S chybami umísťuje předměty podle pokynů a rozlišuje vlastnosti. Správně manipuluje s tabletem. S oblibou pozoruje svůj obličej v zrcadle. Při procvičování směrové orientace dělá chyby. Snaží se rozeznávat odlišné vůně a pachy potravin. S oblibou navštěvuje snoezelen.

Hudební výchova

S pomocí zvládne hrát na jednoduché hudební nástroje a zapojuje se do pohybových her, ale nemá tyto činnosti v oblibě. Poslouchá hudbu, vnímá intenzitu zvuku a snaží se zapojit do zpěvu hrdelními zvuky. Se zájmem sleduje hudební pořady a taneční hry.

Výtvarná výchova

V oblibě má hry s vodou, barvami a křídami. Rád roztírá štětcem barvy a lepidlo na plochu papíru, pracuje s plastickou hmotou a seznamuje se s novými výtvarnými materiály a technikami (sádra, hlína, modelína). Při těchto činnostech je nutné vedení a dopomoc. S oblibou se zapojuje do muzikomalby. Rád si prohlíží ilustrované dětské knihy.

Pohybová výchova

Překračuje překážky, zvládne chůzi daným směrem. Snaží se cvičit dle nápodoby. Hází a chytá míč, manipuluje s předměty. Líbí se mu vycházky do přírody, relaxace v kuličkovém bazénu. S podporou si rozvíjí plavecké dovednosti.

Pracovní výchova

Vkládá plošné tvary do desky s výřezy a skládá i větší počet dílů puzzle. Třídí, navléká korálky, manipuluje s drobnými předměty. Činnosti někdy nedokončí a rád je střídá, ale pak se k nim vrací a dokončí je. Seznamuje se s pracovním náčiním. Učí se poznávat činnosti typické pro práci na zahradě a na poli v jednotlivých ročních obdobích. Samostatně se svlékne a oblékne, při úklidu ošacení potřebuje dohled. Spolupracuje při chystání a úklidu stolu během svačínové přestávky.

Následující kapitola prezentuje modelovou hodinu výuky zaměřené na rozvoj AAK a dále výsledky empirického šetření.

4 MODELOVÁ JEDNOTKA A KVALITATIVNÍ VÝZKUM

4.1 Modelová vyučovací jednotka v předmětu speciálněpedagogická péče

Jak vyplývá z analýzy školského vzdělávacího programu ZŠS Vřesovice, předmět speciálně pedagogické péče spadá do vzdělávací oblasti jazyková komunikace. V čtvrtém a pátém ročníku se vyučuje jako samostatný předmět s časovou dotací 2 vyučovací hodiny týdně.

Předměty speciálně pedagogické péče tvoří alternativní a augmentativní komunikace (AAK) a bazální stimulace a komunikace. Pro žáky, u nichž je verbální komunikace zcela nemožná jsou určeny systémy AAK, piktogramy a česká znaková řeč.

Vzdělávání ve vyučovacím předmětu speciálně pedagogická péče směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že výukou s využitím AAK vede žáka k: a) dorozumívání se v nenáročných komunikačních situacích, k vyjadřování svých přání a potřeb; b) postupnému získávání maximálně možné míry samostatnosti a nezávislosti na svém okolí; c) osvojení komunikačních dovedností za použití netradičních metod komunikace (piktogramy, česká znaková řeč).

Žák dle svých individuálních schopností by měl zvládat jednoduché komunikační situace a aktivně využívat osvojené formy komunikace. Učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga nabízí individuální formu alternativní a augmentativní komunikace. Výuka se ve čtvrtém ročníku zaměřuje na tematický okruh sociální rozvoj, tj. na osvojení si základů společenského chování a zapojení se do školního kolektivu. Konkrétněji se výuka zaměřuje na: a) pozorování a popis obrázků, skládání obrázků podle dějové posloupnosti; b) nácvik základních pokynů ve znakové řeči, přiřazení piktogramů; c) zakládání si znaků a piktogramů do komunikačního deníku; d) piktogramy a znaky pro osoby z nejbližšího okolí a členy rodiny, přiřazení fotografií; e) piktogramy a znaky sloves a činností, s využitím obrazového materiálu a situačních her.

V pátém ročníku se výuka zaměřuje na: a) procvičování jemné motoriky (prstový maňásek, korálky...); b) piktogramy zvířat a znaku pro věci osobní potřeby (koupelna, oblečení); c) znaky a piktogramy části lidského těla, zdraví a nemoc; d) skládání dvou

piktogramů (táta a máma, já a máma...), současně se znakováním; e) orientace v komunikačním deníku a na komunikační tabuli s podporou pedagoga; f) poznávání základních barev, přiřazení znaku k barvě. Výuka probíhá v kmenových třídách, počítačových učebnách, ve vjemové terapii a v herně.¹⁶¹

4.1.1 Příprava na vyučovací jednotku

Přípravu na hodinu první vyučovací jednotky zobrazuje tabulka č. 4.

Tabulka 4: Příprava na vyučovací blok

Příprava na vyučovací předmět speciálně pedagogická péče		
Třída	1., 4., 5. a 6. ročník	
ŠVP	Mozaika poznání 2. díl	
Téma bloku	Zvířata v lese	
Cíl vyučovacího bloku	Rozvíjení poznávacích schopností a logického myšlení	
Očekávané výstupy pro 4. a 5. ročník	Užití AAK, piktogramů zvířat Umí pojmenovat jednotlivá zvířata žijících v lese Má vytvořen pozitivní vztah k přírodě Ví o odlišnostech mezi jednotlivými zvířaty Rozvíjení pasivní slovní zásoby Rozvíjení zrakového vnímání Rozvíjení jemné motoriky	
Učivo	Piktogramy v tematickém celku zvířata; úprava dle publikace V. Palánové Obrazový materiál (fotografie, obrázky)	
Místo výuky	Třída	
Pomůcky	Komunikační deník Komunikační proužek Komunikační kroužek Piktogramy Fotografie, modely Omalovánky, pastelky PC, interaktivní tabule, iPady	
Přínos k rozvoji klíčových kompetencí a průřezových témat	Žák se orientuje se v piktogramech zobrazujících zvířata žijící v lese. Rozvíjení mezipředmětového vztahu s průřezovým tématem environmentální výchova a tematickým okruhem ekosystémy.	
Didaktické členění hodiny	1)	Úvodní motivační část
	2)	Hlavní část hodiny
	3)	Relaxační chvílka
	4)	Cvičení
	5)	Závěrečná část hodiny
Organizační forma výuky	Skupinová výuka, práce ve dvojicích, individuální výuka	
Metody výuky	Vysvětlování, názorná demonstrace, didaktická hra, práce s piktogramy a fotografiemi, písničky, relaxační aktivity	
Metody hodnocení	Zapisování do pozorovacího archu v rámci zúčastněného pozorování	

Zdroj¹⁶²

¹⁶¹ ŠVP ZŠS Vřesovice – interní materiál

¹⁶² Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

Vyučovací jednotka se zaměřila na zavádění nového symbolu. Výuka vychází ze základního poznatku, že v rámci zavádění a využívání AAK není nejdůležitější naučit žáky co největší počet znaků, symbolů, piktogramů apod. Primárně hlavní snahou je odstranění komunikační bariéry, aktivnější zapojení žáků během vyučovacích jednotek, ale samozřejmě také rozvoj slovní zásoby a aktivizace žáka.

4.1.2 Realizace výuky – průběh vyučovací hodiny

V této fázi je schematicky popsán základní společný postup výuky. Detailnější rozbor ve vztahu ke sledovaným žákům je prezentován v následující podkapitole Reflexe výuky (viz 4.1.3).

4.1.3 Reflexe ve vztahu ke sledovaným žákům

Žáci dobře reagovali na piktogramy, avšak některé obrázky pro ně byly obtížné. Ve vztahu ke sledovaným žákům byl nutný diferencovaný přístup. Příklad rozdílného přístupu lze demonstrovat na základě instrukcí a následné reakce žáků, které se odvíjí od úrovně predispozičních schopností žáků.

Ž1 zvládl téměř všechna cvičení. Dokázal přiřadit většinu piktogramů k fotografiím i obrázkům zvířat. Dokázal zvládnout úvodní fázi systému VOKS, tj. provedl aktivní výměnu piktogramu obrázku za referenční předmět (model). Byl schopen s pomocí utvořit dvojici zvířat, nalézt některá lesní zvířata na pokyn a diferencovat podle uvedených pokynů. U Ž1 hraje důležitou roli odměňovací žetonový systém, který se pozitivně projevil v této vyučovací jednotce. Během vyučovací jednotky prováděl svou oblíbenou činnost listování v knížce. Byl relativně klidný, hyperaktivita tlumenější. Občas křičel, několikrát se smál. K relativnímu klidnému projevu v této vyučovací jednotce přispělo patrně i zvolené téma.

Ž2 zvládl jen omezený počet cvičení, nejméně ze všech tří sledovaných vzorků. K přiřazování často vyžaduje referenční předmět. Na pokyn dokázal s pomocí nalézt požadovaný obrázek či piktogram. Diferencování mu činilo potíže, stejně jako znakový jazyk či znak do řeči. Pokyny musely být hlasité vzhledem k jeho sluchové vadě. Vyučovací hodina ho nezastihla v nejlepší náladě, vykazoval známky dysforie, část výukové jednotky nejevil o výuku zájem. Při nácviku byla nutná motivace. V závěru se opět do výuky relativně soustředěně zapojil, s pomocí přiřazoval piktogram k modelu.

Ž3 zvládl téměř všechna cvičení. S pomocí dokázal přiřazovat, vyměňovat obrázky, vytvořit dvojici piktogramů. Některé piktogramy rozeznal na slovní pokyn. S pomocí dokázal diferencovat, tj. označit piktogramy, které nepatří mezi zvířata a nalézt lesní zvíře. Snažil se i o komunikaci pomocí gest a částečně znaků. Ve vyučovací jednotce vykazoval velkou snahu o komunikaci a opakování mluveného slova. Vyžadoval slovní pobízení učitele. Měl dobrou náladu. Z důvodu schopnosti krátkodobé koncentrace pozornosti byl opakovaně motivován k činnosti, a to i prostřednictvím gumových bonbonů.

4.2 Kvantitativní výzkum – vyhodnocení nárůstu počtu osvojených komunikačních znaků systémů AAK za sledované období

Kvantitativní část praktické části bakalářské práce se zaměřila na sledování počtu osvojovaných znaků jednotlivých systémů AAK v časovém období říjen 2019 až únor 2020. Sledován byl nárůst počtu symbolů: 1) piktogramů; 2) fotografií/obrázků (všech jiných obrázků než symbolů VOKS); 3) obrázků ze systému VOKS; 4) znaků do řeči. Je třeba zdůraznit, že sledován byl pouze počet osvojených symbolů, nikoli tedy osvojení systému jako takového. Což například v případě VOKSu znamenalo, že se zkoumala identifikace obrázků a výměna obrázku za věc, nikoli však diferenciaci a tvoření jednoduché věty.

4.2.1 Úvodní informace

Osvojování znaků AAK probíhá rozličnými metodami výuky. Vedle postupů uvedených v předchozí podkapitole jsou využívány i další postupy, mj.: umístování znaků na strukturovaném rozvrhu (viz příloha E, O 1), umístěním znaků na lavici žáků (viz příloha E, O 2), využití říkanek v symbolech či piktogramech (viz příloha E, O 3) či vytváření knih se symboly viz příloha E, O 4).

Co se týče výuky symbolů znakového jazyka, v ZŠS Vřesovice se v intencích ŠVP díl II využívá znakový jazyk ve velmi omezené míře, neboť je pro žáky, včetně tří sledovaných vzorků, složitá. Hlavně z důvodu, že žáci nezvládnou koordinaci postavení rukou. Ve znakové řeči (viz příloha E, O 5) jde o kombinaci pohybů ruky a postavení

prstů, toho jsou vzhledem k souběžnému postižení žáci schopni v omezené míře. U žáků, včetně tří sledovaných vzorků, se v mnohem vyšší míře využívá znak do řeči, což je znak doprovázený slovem a gestem (viz příloha E, O 7). Znaky je možné libovolně upravovat. Znak do řeči je praktický návod vedoucí ke zvládnutí účinného, flexibilního a dostatečně otevřeného komunikačního systému znaků, který lze libovolně upravovat pro potřeby konkrétního žáka (srov. podkapitola 2.2.1).

4.2.2 Vyhodnocení

Vyhodnocení probíhalo následovně:

- Fotografie, obrázky a piktogramy: žák poznal daný symbol na vyzvání;
- VOKS: žák s učitelem daný symbol vyměnil; učitel ukázal žákovi referenční předmět (fotografii nebo obrázek) a žák učitelovi správně ukázal daný symbol (obrázek) z VOKSu a tento symbol s učitelem následně vyměnil (např. učitel ukázal žákovi citron a vyzval ho: najdi citron – žák vzal kartičku citronu a vyměnil ji s učitelem za referenční předmět);
- Znak do řeči – žák správně ukázal gesto znaku do řeči (např. chlapce, dívku, zvíře ad.). Znak do řeči byl využíván při výuce jednoduchých říkanek a básniček.

Na konci každého měsíce došlo k vyhodnocení nárůstu počtu osvojených symbolů ze sledovaných systémů AAK.

Vyhodnocení komunikačních systémů AAK u vzorku Ž1–Ž3 je uvedeno v příloze B.

Souhrn a doporučení pro praxi

Souhrn je zakotven do vyhodnocení výzkumné otázky. **VO: Které systémy AAK se jeví pro výuku žáků s PAS na 1. stupni ZŠ speciální jako nejvhodnější?**

Odpověď na výzkumnou otázku zakotvíme jednak do vyhodnocení výsledků kvantitativního výzkumu, jednak do zhodnocení zkušeností z modelové výukové jednotky z kvalitativního výzkumu.

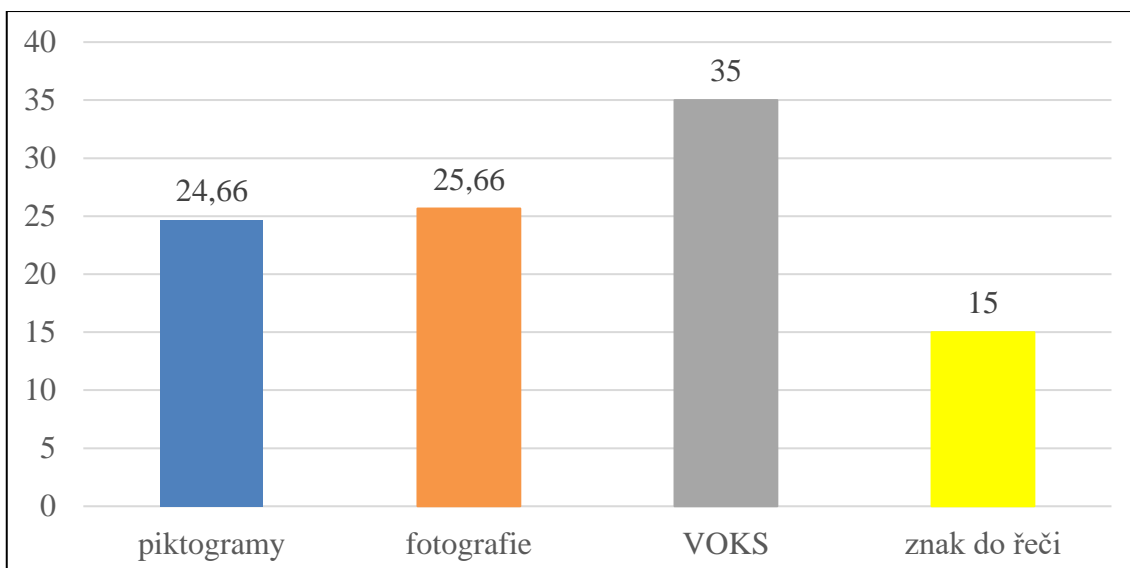
Souhrnné vyhodnocení kvantitativní části lze provést dvěma základními způsoby. Prvním je vyhodnocení průměru počtu osvojených znaků jednotlivých systémů AAK za celý soubor na konci sledovaného období (viz tab. 5 a graf 1).

Tabulka 5: Průměr nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK za sledovaný soubor

Počet osvojených znaků na konci sledovaného období: únor 2020				
komunikační systémy AAK	Ž1	Ž2	Ž3	Ø
piktogramy	30	10	34	24,66
fotografie	26	22	29	25,66
VOKS	45	18	42	35,00
znak do řeči	17	7	21	15,00

Zdroj¹⁶³

Graf 1: Průměr nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK



Zdroj¹⁶⁴

Jak je patrné z údajů v tabulce 5 a grafu 1, měřeno počtem osvojených znaků na konci sledovaného období se jako nejnvýhodnější komunikační systém AAK jeví pro žáky s PAS VOKS. Žáci Ž1 (45 znaků VOKS) a Ž3 (42 znaků VOKS) si v tomto systému osvojili nejvíce znaků, u Ž2 (18 znaků VOKS), tedy u žáka s nejhlubším postižením, se VOKS umístil na druhém místě za fotografiemi. Průměrně za celý soubor činil počet osvojených znaků VOKS 35, tedy přibližně o 10 více než piktogramů a fotografií. V nejmenší míře si sledovaní žáci na konci sledovaného období osvojili znak do řeči.

¹⁶³ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

¹⁶⁴ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

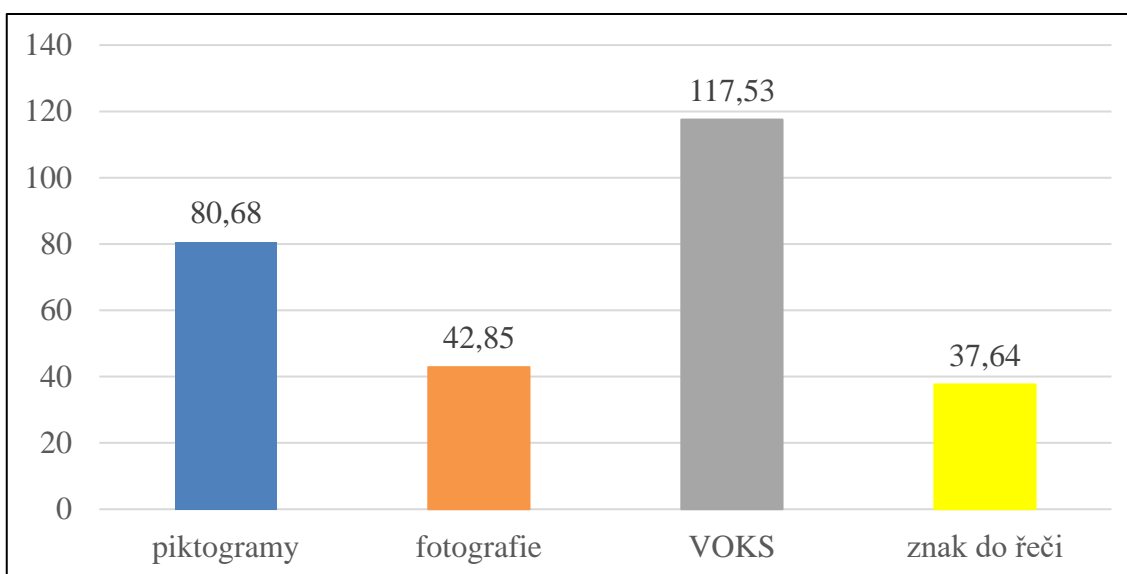
Druhé souhrnné vyhodnocení je zakotveno do procentuálního zlepšení rozdílu počtu osvojených znaků na počátku a na konci sledovaného období (viz tab. 6 a graf 2).

Tabulka 6: Průměr zlepšení v počtu znaků v období říjen 2019–únor 2020 v %

Průměr zlepšení v počtu znaků v období říjen 2019–únor 2020 v %				
komunikační systémy AAK	Ž1	Ž2	Ž3	Ø
piktogramy	87,50 %	100,00 %	54,55 %	80,68 %
fotografie	52,94 %	37,50 %	38,10 %	42,85 %
VOKS	104,55 %	157,14 %	90,91 %	117,53 %
znak do řeči	41,67 %	40,00 %	31,25 %	37,64 %

Zdroj¹⁶⁵

Graf 2: Průměr nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK v procentech



Zdroj¹⁶⁶

Jak vyplývá z dat prezentovaných v tabulce 6 společně s grafem 2, měřeno parametrem zlepšení v počtu osvojených znaků na počátku a na konci sledovaného období, se jako nejvýhodnější systém jeví opět VOKS (+ 117,53 %), na druhém místě se

¹⁶⁵ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

¹⁶⁶ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

sledovaní žáci zlepšili v piktoamech (+ 80,68 %). V nejmenší míře dosáhli zlepšení ve znaku do řeči (+ 37,64 %).

Souhrnně lze tedy na základě získaných výsledků na shora uvedenou výzkumnou otázku odpovědět, že jako nejvýhodnější se pro žáky s PAS jeví ze sledovaných komunikačních systémů AAK **VOKS**. Je však nutné znovu zdůraznit, že v této práci byl zkoumán pouze počet osvojených znaků, nikoli osvojení celého systému. V tomto ohledu je VOKS pro sledované žáky již obtížnější, neboť k jeho výuce je nutná schopnost diferenciaci.¹⁶⁷ Pro sledované žáky se jako vhodné k osvojení ukázaly obrázky VOKS využívané v ZŠS Vřesovice (viz příloha E, O 8) podle autorky BP ze dvou základních důvodů. Prvním je grafické zobrazení, obrázky jsou barevné a jednoduché. Druhým důvodem je základní funkce VOKS, tedy „vyměňování“, což je pro žáky motivační.

Jako druhý nejvhodnější systém AAK byly u sledovaných žáků identifikovány **piktogramy** (viz příloha E, O 9). Jako výhoda piktogramů se podle názoru autorky BP u sledovaných žáků ukázala jejich názornost, určitou nevýhodou pak skutečnost černobílého zobrazení.

Aplikace **fotografií** a **obrázků** (jiných obrázků než ze systému VOKS) využívaných ve výuce v ZŠS Vřesovice byly jako nejvhodnější zaznamenány u vzorku Ž2, tedy u žáka s nejhlubším postižením. Ž2 reagoval na obrázky lépe než na symboly VOKSu nebo piktogramy. Obrázky se jako vhodné jeví ve výuce s využitím procesuálních schémat, např. v procesuálním schématu mytí rukou (viz příloha E, O 10).

V nejmenší míře si sledovaní žáci osvojili **znak do řeči**. Jak bylo uvedeno výše, znakový jazyk je pro sledované vzorky příliš náročný. Ve výuce tedy byl aplikován znak do řeči (viz příloha E, O 11). I takto upravené a zjednodušené znaky (méně abstraktní, u nichž není nutný doprovod horní končetiny) jsou pro žáky obtížnější ve srovnání se znaky dalších tří sledovaných systémů.

K uvedeným výsledkům je však nezbytné doplnit poznatky z praxe, že při využívání jednotlivých systémů AAK není zcela prioritní naučit žáky co největší počet znaků jednotlivých systémů AAK. Hlavní snahou je odstranění komunikační bariéry a aktivnější zapojení žáků během vyučovacích jednotek. Z výsledků výzkumného šetření

¹⁶⁷ DOSTÁLOVÁ, H., VYBÍHALOVÁ, K. (2018). *VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém*. [online] ZŠS Brno Ibsenova [cit. 10. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.ibsenka.cz/sites/default/files/dokumenty/projekty/voks.pdf>.

vyplývá, že za tímto účelem lze dobře využít obrázky VOKSu, piktogramy, fotografie a jiné obrázky využívané v ZŠS Vřesovice. Pro samotný rozvoj slovní zásoby se jako nejvíce účelné ukázaly obrázky systému VOKS. Jak bylo již uvedeno výše, na základě výzkumného šetření lze konstatovat, že k výhodám obrázků VOKS patří rychlá osvojitelnost a vysoká motivace. Obrázky VOKS jsou využívány v ZŠS Vřesovice mj. i v rámci ranního kruhu, kdy se žáci učí osvojování hygienických návyků (viz příloha E, O 8). Praxe však zároveň ukazuje, že důležitým faktorem je i střídání jednotlivých systémů a metod výuky, kterými se jednotlivé systémy AAK a jejich kombinace ve výuce aplikují. Autorka BP má např. velmi dobré zkušenosti s nalepováním symbolů na suchý zip (viz příloha E, O 12).

Doporučení pro praxi – sledování žáci

Na základě získaných výsledků lze doporučit pro sledované žáky:

Vzorek žák Ž1

- Rozvíjet komunikaci pomocí piktogramů s doprovodem gesta.
- Více zapojovat komunikaci s AAK i v jiném prostředí a jiných souvislostech než prostřednictvím strukturovaného rozvrhu, který Ž1 využívá nejčastěji.
- V co nejvyšší míře zapojovat do výuky procesuální schémata.
- Nadále prostřednictvím systému AAK rozvíjet samostatnost; v současné době mu systémy AAK pomáhají například tak, že učitel ukáže na piktogram svačina a žák Ž1 připraví prostírku a hrníček. Naopak, když si chce Ž1 hrát, zavede učitele k rozvrhu a ukáže na piktogram nebo obrázek „hrát si“, případně ukáže na tento piktogram v komunikačním deníku nebo na komunikačním proužku.
- Ve výuce komunikace ve vyšší míře zapojit tablet, a to jednak pro využití aplikace Speech Mate (česká aplikace AAK komunikace Android zařízení s individuálně nastavitelnými funkcemi pro komunikaci jedince s okolím a zároveň s možností vytvářet přehled činností dne i týdne za použití nastavených symbolů i vlastních fotek) či aplikace Alexicom a rovněž jako odměnu namísto dosavadního žetonového systému.
- Rozvíjet znak do řeči.
- Při rozvoji komunikace prostřednictvím obrázků VOKSu a piktogramů úzce spolupracovat s matkou a pedagogickými pracovníky internátu.

Vzorek žák Ž2

- Postupně nahrazovat referenční schémata fotografiemi, obrázky VOKSu a piktogramy.
- Adekvátně a s mírou využívat jeho oblíbené sladkosti ke zvyšování motivace.
- Rozvíjet současný stav socializace prostřednictvím AAK; Ž2 má fotografie, obrázky i piktogramy umístěny na různých místech, např. u umyvadla a symboly AAK mu slouží jako instrukce pro mytí rukou.
- Postupně zavádět „mobilní“ strukturní schémata, aby si mohl instrukce v systémech AAK přenášet na místo, kde bude činnost vykonávat.
- Názorně organizovat prostor, nábytek i pracovní pomůcky, neboť strukturace facilite výuku s využitím systémů AAK.
- Postupně se snažit alespoň v omezené míře o výuku prostřednictvím doprovodných gest a znaku do řeči.
- Spolupracovat na rozvoji komunikace s vychovateli dětského domova, zejména s využitím komunikačního kroužku (viz níže, obecná doporučení).

Vzorek žák Ž3

- Postupně zvyšovat podíl komunikace prostřednictvím obrázků VOKSu a piktogramů na úkor komunikace s fotografií.
- Zvyšovat jistotu při užívání VOKSu a piktogramů.
- Ve větší míře se snažit, aby dodržoval režim a zapojoval se do ranního kruhu a v rámci kruhu používat VOKS.
- Zapojení vizualizace do denního režimu (kdo je dnes ve škole, co je za den, jaké je počasí, co budeme dnes dělat) s využitím VOKSu.
- Připravovat vizualizovaný denní režim i pro rodiče.
- Větší zapojení tabletu do výuky (viz Ž1).
- Při rozvoji komunikace prostřednictvím obrázků VOKSu a piktogramů úzce spolupracovat s pedagogickými pracovníky internátu.

Obecná doporučení

- Zavádět symboly VOKSu u vhodných žáků i částečnou nebo komplexní metodiku VOKSu v celé škole.

- Využívat symboly VOKSu jako „univerzální“ jazykový kód ve všech vzdělávacích i výukových aktivitách.
- Využívat ve výuce komunikační kroužek (viz příloha E, O 13) – jedná se o pomůcku komunikace, kdy na větším kovovém kroužku jsou umístěny (navlečeny) laminované piktogramy. Kroužek je naplněn podle úrovně množství piktogramů, které žáci znají. Výhodou kroužku je skutečnost, že je mobilní, žáci si ho tedy mohou odnést domů, do dětského domova nebo na internát. Zde mohou s využitím komunikačního kroužku rozvíjet komunikaci podle stejného komunikačního vzoru či klíče jako ve škole. Komunikační kroužek je variabilní a skladný. Žáci si ho mohou vzít na procházku.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na téma využití alternativní a augmentativní komunikace (AAK) při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Záměrem práce bylo naplnit dva základní cíle: 1) vytvořit modelovou vyučovací jednotku na rozvoj AAK u žáků s PAS na 1. stupni Základní školy speciální Vřesovice; 2) zhodnotit vhodnost vybraných systémů AAK ve výuce předmětu speciálně pedagogická péče u žáků s PAS na prvním stupni Základní školy speciální Vřesovice. Záměrem bylo zjistit, které systémy AAK přinášejí při komunikaci s dětmi s PAS ve výuce na 1. stupni základní školy speciální výraznější zlepšení kvality komunikace s okolím v porovnání s jinými systémy.

V teoretické části práce v první kapitole byly představeny poznatky o speciálně pedagogických metodách a přístupech v edukačním procesu žáka s PAS na základní škole speciální v obecné rovině. Kapitola druhá se věnovala systémům AAK, které byly předmětem zkoumání v praktické části. Třetí kapitola uvedla cíle, metodický postup, výzkumný vzorek a charakteristiku ZŠS Vřesovice, školy, v níž bylo uskutečněno výzkumné šetření a realizována modelová vyučovací jednotka. Závěrečná kapitola prezentuje získané výsledky a návrhy pro pedagogickou praxi.

Výzkumný vzorek tvořili tři žáci 4. a 5. třídy s diagnostikovaným autismem a mentální retardací podle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. U všech tří sledovaných žáků se vyskytuje klasická „triáda“ dětského autismu v podobě narušené sociální interakce, narušení komunikace a stereotypního chování. Z hlediska kritérií funkčnosti se jednalo o žáky se středněfunkčním autismem, pro něž je charakteristická snížená schopnost navazovat sociální kontakt a snížená spontaneita v sociální komunikaci. Všichni tři žáci jsou vzděláváni v základní škole speciální, v níž je vzdělávání přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností. Hlavním cílem vzdělávání v ZŠS je rozvíjení schopností žáků a usnadnění vstupu do dalšího vzdělávání a praktického života. K naplnění uvedeného cíle slouží mimo jiné i rozvíjení komunikačních dovedností s využitím alternativní a augmentativní komunikace. V tomto procesu je velmi důležitá role speciálního pedagoga, který by měl být seznámen s teoretickou podstatou jednotlivých metod AAK

a na základě diagnostiky žáka prakticky ve výuce aplikovat vhodné systémy. Sociální pedagog působící na ZŠS by měl pracovat s Katalogem podpůrných opatření pro žáky s PAS a vykazovat erudici ve všech hlavních systémech AAK používaných v České republice, tj. měl byt znát a aplikovat znak do řeči, piktogramy, VOKS a další systémy, jako jsou Makaton, Bliss, znakový jazyk či sociální čtení.

Na některé z výše uvedených systémů AAK cílilo i vytvoření modelové výukové jednotky a průzkumné šetření. Průzkum se zaměřil na ověřování účinnosti piktogramů, fotografií, symbolů VOKSu a znaku do řeči. V modelové vyučovací jednotce byly uvedené systémy ověřovány na tématu zvířata v lese. Metodami práce zde bylo přiřazování, vyměňování, procesní schémata. Reflexe výuky přinesla zjištění, že sledovaní žáci jsou v různé míře schopni pracovat se všemi zkoumanými systémy. Z průzkumného šetření provedeného s využitím kvantitativního přístupu vyplynulo, že jako nejvhodnější prostředky komunikace se jeví symboly výměnného obrázkového systému (VOKS). Symboly VOKSu jsou pro žáky graficky přívětivé, podstata metody založená na vyměňování účinně zvyšuje motivaci.

Závěrem lze konstatovat, že všechny čtyři ověřované způsoby AAK prokázaly účinnost a lze tedy potvrdit účinnost využívání AAK u žáků s poruchami autistického spektra. Zároveň je však nutné mít na paměti i určitá rizika. Aplikace AAK by v první řadě měla respektovat vývojovou úroveň žáka. Průzkum přinesl zjištění, že znak do řeči je pro žáky s hlubším mentálním postižením náročný a jeho užívání by mělo být postupné a prováděno vhodnými metodami jako jsou jednoduché říkanky a básničky.

Výsledky této bakalářské práce mohou využít nejen pedagogičtí pracovníci ZŠS Vřesovice, ale i další speciální pedagogové, potažmo další pedagogové pracující s žáky s PAS nebo rodiče těchto žáků. Neboť je však známo, že výuka ve speciálním školství je do značné míry individualizovaná, největší přínos budou mít výsledná zjištění pro pedagogy, rodiče a vychovatele žáků, kteří tvořili výzkumný vzorek. Až kterýkoli ze sledovaných žáků přejde ve vyšším ročníku k jinému pedagogovi (nebo v rámci domácí komunikace), nebude nutné znovu experimentálně zkoušet nové, nevyzkoušené systémy AAK, ale bude možné navázat na výsledky této práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ADAMUS, P. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014.

ISBN 978-80-7464-661-4.

BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017.

ISBN 978-80-262-1195-2.

BENDOVÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0.

BOČKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7896-3.

BOGDASHINA, O. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta Publishing, 2003. ISBN 978-80-88163-06-0.

BRYCHNÁČOVÁ, E., M MÁLKOVÁ a kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008.

ČADILOVÁ, V., Z. ŽAMPACHOVÁ a kolektiv. *Metodika práce s žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

FISCHER, S., J. ŠKODA, Z. SVOBODA a L. ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HEMZÁČKOVÁ, K. a L. KUBOVÁ. *Čteme obrázky – procesní schémata*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80-7320-055-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

- HORT, V., M. HRDLIČKA, E. KOCOURKOVÁ, E. MALÁ a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- HOUSAROVÁ, B. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Liberec: Technická univerzita Liberec, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2011. ISBN 978-80-7372-789-5.
- HOWLINOVÁ, P. *Autismus u dospělých a dospívajících. Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
- HURTÍKOVÁ, V. *Pohádky s piktogramy*. Starý Jičín: Vlasta Hurtíková, 2014. ISBN 978-80-905542-1-4.
- KLUGEROVÁ, J. a kol. *Komunikace v teorii a praxi sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-128-7.
- KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. 4. doplněné a přepracované vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-7481-215-6.
- KNAPCOVÁ, M. *Komunikační systém VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-86856-88-9.
- KUBATOVÁ, J. *Efektivita vybraných komunikačních systémů u žáků se středně těžkým mentálním postižením v prostředí základní školy speciální*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Katedra speciální pedagogiky, 2015.
- KUBOVÁ, L. a R. ŠKALOUDOVÁ. *Řeč rukou – Znak do řeči 3. díl*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320178-4.
- MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, 2003 (3). ISSN 0031-3815
- NOVÁKOVÁ, J. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6661-8.
- PASTIERIKOVA, L. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PÍŠOVÁ, M., P. HANUŠOVÁ, K. KOSTKOVÁ a kolektiv. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6681-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-424-3.
- STRAUSSOVÁ, R. a E. ROŠTÁROVÁ. *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: APLA, 2012. ISBN 978-80-87690-01-7.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.
- ŠIROKÝ, J. a kolektiv. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Praha: EDIKA, 2011. ISBN 978-80-251-3510-5.
- ŠVARŤÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVP ZŠS Vřesovice – interní materiál

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

WRZENCIONKOVÁ, J. *AAK – téma lesní zvířata*. ICT 2/3/1/18. Prezentace

ŽAMPACHOVÁ, Z., V. ČADILOVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

DOSTÁLOVÁ, H. a K. VYBÍHALOVÁ. *VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém*. [online] ZŠS Brno Ibsenova [cit. 10. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.ibsenka.cz/sites/default/files/dokumenty/projekty/voks.pdf>

EUROINSTITUT. *Augmentativní a alternativní komunikace*. [online]. [cit. 2.12.2019]. Dostupné z: <http://www.euroinstitut.cz/aak/>

Maminko, udělej to ty. VOKS. Obrázkové kartičky. [online] [cit. 22.12.2019]. Dostupné z: <https://maminko-udelej-to-ty.webnode.cz/news/voks-obrazkove-karticky-rodina-povolani/>

MŠMT ČR. *Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění*. [online] [cit. 31.7.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43482>

MŠMT ČR. *Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017*. [online] [cit. 31.7.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

MŠMT ČR. *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění platném ke dni 15. 2. 2019*. [online] [cit. 31.7.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 4.10.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>

ŠKOLA VŘESOVICE. *Základní škola speciální* [online] [cit. 25. 02. 2020]. Dostupné z: <http://www.skolavresovice.cz/cs/zs-specialni>

SEZNAM ZKRATEK

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

BP – Bakalářská práce

CNS – Centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – Porucha autistického spektra

RVP – Rámcový vzdělávací program

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

VOKS – Výměnný obrázkový systém

ZŠS – Základní škola speciální

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Příklad znaku v AAK systému znak do řeči	33
Obrázek 2: Příklady piktogramů v kategorii „Nemocnice“	37
Obrázek 3: Příklady piktogramů v systému VOKS – obrázková kartička Rodina.....	39
Obrázek 4: Příklady znaků systému Makaton	41
Obrázek 5: Schéma studie.....	45

Seznam grafů

Graf 1: Průměr nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK	68
Graf 2: Průměr nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK v procentech	69

Seznam tabulek

Tabulka 1: Postup výzkumu	47
Tabulka 2: Metody výzkumu.....	48
Tabulka 3: Tabulka učebního plánu.....	51
Tabulka 4: Příprava na vyučovací blok	64
Tabulka 5: Průměr nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK za sledovaný soubor	68
Tabulka 6: Průměr zlepšení v počtu znaků v období říjen 2019 – únor 2020 v %	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Realizace výuky – průběh vyučovací hodiny	I
Příloha B – Vyhodnocení komunikačních systémů AAK	XVIII
Příloha C – Informovaný souhlas s možností výzkumného šetření	XXIX
Příloha D – Učební plán Mozaika poznání II. díl	XXX
Příloha E – Obrazová příloha.....	XXXI

PŘÍLOHY

Příloha A – Realizace výuky – průběh vyučovací hodiny

Úvodní motivační část

Pozdravení se s žáky. Kontrola fyzické přítomnosti žáků a jejich připravenosti na výuku, tj. kontrola zdravotního stavu, pomůcek a pracovního místa.

Povídání si s žáky na téma zvířátka – rozvíjení soustředěného naslouchání. Jaké znáš zvířátko? Jaké je tvoje oblíbené zvířátko? Seznamování s lesem a zvířaty, která v něm žijí. Pochvala žáků.

Hlavní část hodiny – vlastní učivo: zvířata v lese

V další části následuje již nácvik jednotlivých piktogramů:

- a) divoké prase,
- b) ježek,
- c) jelen,
- d) veverka,
- e) medvěd,
- f) zajíc.

U všech zvířat je žákům nejprve prezentována fotografie reálného zvířete, v další fázi piktogram. Při prezentaci piktogramu je dětem vysvětlena základní charakteristika daného zvířete, která je případně doplněna krátkou říkankou.

DIVOKÉ PRASE

Prezentace obrázku: Divoké prase má dva velké špičaté zuby a má skvěle vyvinutý čich a sluch.

Obrázek divokého prasete



Zdroj¹⁶⁸

Prezentace piktogramu:

V černém lese jako ranec, žije kňour divoký kanec
když je země vyhřátá, vyvádí svá selata.
Všechno kolem rozrývá, v bahně se rád vyhřívá
kořínky a bukvice, chutnají mu nejvíce.

Piktogram prasete



¹⁶⁸ WRZENCIONKOVÁ, J. AAK – téma lesní zvířata. ICT 2/3/1/18. Prezentace.

JEŽEK

Prezentace obrázku: Ježek má ostré bodliny a celou zimu prospí.

Obrázek ježka



Zdroj¹⁶⁹

Prezentace piktogramu:

Leze ježek, leze v lese,
jablíčko si domů nese.
Zahrabal se do listí,
od té doby spí a spí.

Piktogram ježka

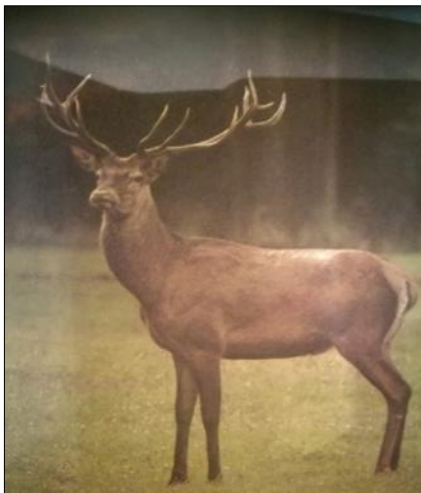


¹⁶⁹ WRZENCIONKOVÁ, J. AAK – téma lesní zvířata. ICT 2/3/1/18. Prezentace.

JELEN

Prezentace obrázku: Jelen má mohutné parohy, které na zimu shazuje.

Obrázek jelena



Zdroj¹⁷⁰

Prezentace piktogramu:

Za svítání jelen chodí s laní
do údolí na snídani.
Navečer se běží k tůni
napít vody s lesní vůní.

Piktogram jelena



jelen

¹⁷⁰ WRZENCIONKOVÁ, J. AAK – téma lesní zvířata. ICT 2/3/1/18. Prezentace.

VEVERKA

Prezentace obrázku: Veverka má ráda oříšky a její huňatý ocas jí pomáhá při skoku ze stromu na strom.

Obrázek veverky



Zdroj¹⁷¹

Prezentace piktogramu:

Seděly dvě veverky
na vysoké jedli
chvilku něco chroupaly,
chvilku oříšky jedly.

Piktogram veverky



¹⁷¹ WRZENCIONKOVÁ, J. AAK – téma lesní zvířata. ICT 2/3/1/18. Prezentace.

MEDVĚD

Prezentace obrázku: Medvěd má velkou postavu, výborný čich a dokáže jedinou ranou zabít i velké zvíře.

Obrázek medvěda



Zdroj¹⁷²

Prezentace piktogramu:

Medvěd chodí po lese,
všechno kolem třese se,
myslí si, že právě teď
najde někde sladký med.

Piktogram medvěda



¹⁷² WRZENCIONKOVÁ, J. AAK – téma lesní zvířata. ICT 2/3/1/18. Prezentace.

ZAJÍC

Prezentace obrázku: Zajíc má dlouhé uši a rychle běhá.

Obrázek zajíce



Zdroj¹⁷³

Prezentace piktogramu:

Co mu nejmíc sluší?
Ať ho vidíš zepředu,
ať mu koukáš na záda,
uši jsou ta největší
zajícova paráda!

Piktogram zajíce



¹⁷³ WRZENCIONKOVÁ, J. AAK – téma lesní zvířata. ICT 2/3/1/18. Prezentace.

Relaxační chvílka

Žáci si od učiva na chvíli oddychnou. Z lavic se přesunou na koberec, kde si protáhnou tělo pohybovou říkankou o zajícovi:

Když jde na zajíce spaní,
nechystá si žádné stlaní,
natáhne se do smrčí,
nohy trochu pokrčí
a pak usne ve chvílce,
jak v královské postýlce.

Následuje práce s omalovánkami. Děti vymalovávají obraz jelena – rozvoj jemné motoriky. Učitel při práci říká básničku:

Naše malá Milena,
malovala jelena,
malovala, malovala,
na maminku zavolala:
Mami, honem sem,
jelen chce jít ven.

Cvičení

V této fázi žáci prováděli diferenční cvičení, cvičení na porozumění a cvičení pojmu. Ve výuce byla provedena následující:

- Přiřazování piktogramů zvířat k fotografiím zvířat (viz obr.).

Cvičení: Přiřazování piktogramů k fotografiím



Zdroj¹⁷⁴

¹⁷⁴ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Přiřazování piktogramů zvířat k obrázkům zvířat (viz obr.).

Cvičení: Přiřazování piktogramů k obrázkům



Zdroj¹⁷⁵

¹⁷⁵ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Poznávání fotografií na slovní pokyn „Najdi fotografii zajíce, jelena, veverky, medvěda, ježka, prasete“ (viz obr.).

Cvičení: Poznávání lesních zvířat na fotografiích



Zdroj¹⁷⁶

¹⁷⁶ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Poznávání obrázků na slovní pokyn „Najdi obrázek zajíce, jelena, veverky, medvěda, ježka, prasete“ (viz obr.).

Cvičení: Poznávání lesních zvířat na obrázcích



Zdroj¹⁷⁷

¹⁷⁷ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Diferenciální poznávání obrázku – prezentace sady obrázků s pokynem „Najdi zajíce“ (viz obr.).

Cvičení: Diferenciální poznávání obrázku „Najdi zajíce“

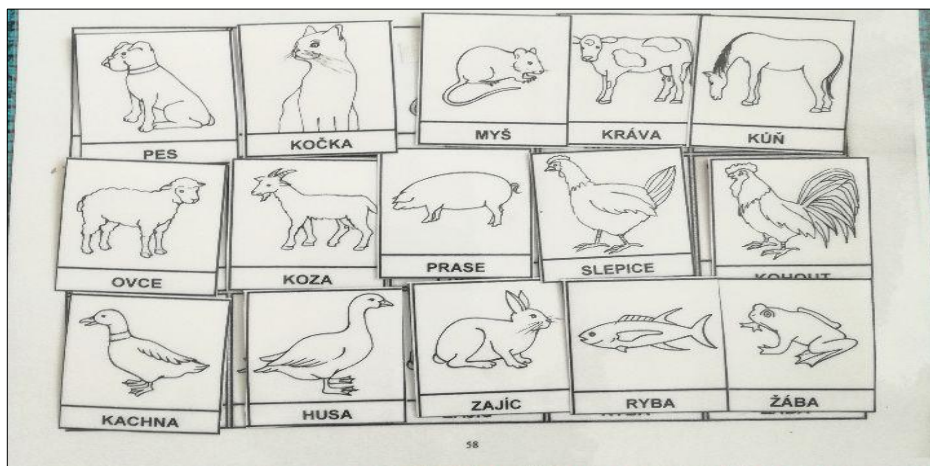


Zdroj¹⁷⁸

¹⁷⁸ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Diferenciální poznávání piktogramu – prezentace sady piktogramů s pokynem „Najdi zajíce“ (viz obr.).

Cvičení: Diferenciální poznávání piktogramu „Najdi zajíce“



Zdroj¹⁷⁹

- Diferenciální poznávání s přiřazováním piktogramů k obrázkům – prezentace sady obrázků a piktogramů s pokynem „Najdi zajíce a přiřaď správný piktogram“ (viz obr.).

Cvičení: Diferenciální poznávání a přiřazování piktogramu „Najdi zajíce“



Zdroj¹⁸⁰

¹⁷⁹ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

¹⁸⁰ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Diferenciální poznávání s přiřazováním piktogramů k modelům – prezentace sady piktogramů a modelů s pokynem „Najdi prase a přiřaď správný piktogram“ (viz obr.).

Cvičení: Diferenciální poznávání a přiřazování piktogramu „Najdi prase“

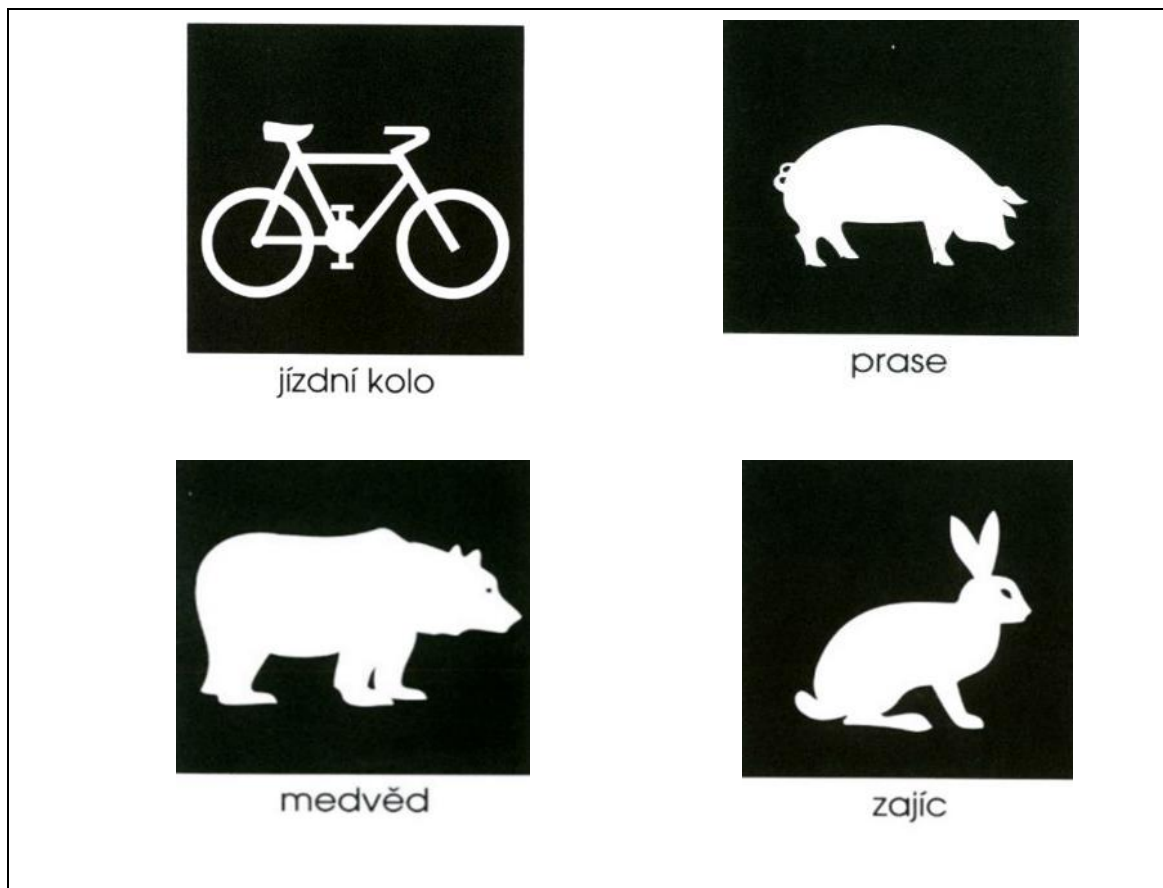


Zdroj¹⁸¹

¹⁸¹ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

- Diferenciální poznávání – prezentace sady piktogramů s pokynem „Co nepatří mezi lesní zvířata“ (viz obr.).

Cvičení: diferenciální poznávání „co nepatří mezi lesní zvířata“



Zdroj¹⁸²

¹⁸² Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

K dalším cvičením v dané výukové jednotce patřila

- výměna obrázků za referenční předmět,
- tvoření dvojic piktogramů zvířat,
- poznávání obrázků a piktogramů na vytvořeném leporelu,
- rozvíjení znaků do řeči.

Závěrečná část hodiny

Pochvala všech žáků, jak byli šikovní při poznávání piktogramů, zpěvu i malování. Pochvala i těch žáků, u kterých byla potřeba mírná individuální pomoc pedagoga.

Děti si označí své omalovánky jménem. Následuje oznámkování omalovánek, zápis známek do deníku, společný úklid pomůcek a rozloučení se s dětmi.

Příloha B – Vyhodnocení komunikačních systémů AAK

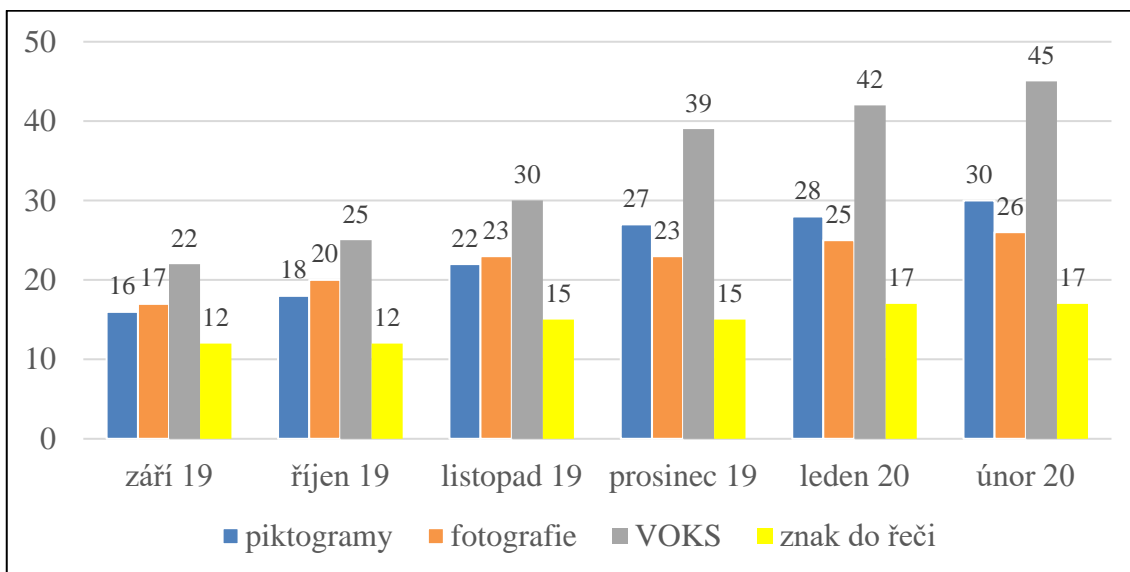
Vzorek Ž1: Vyhodnocení vývoje absolutní i relativní četnosti osvojených znaků vzorku Ž1 ve sledovaném období září 2019 až únor 2020.

Vyhodnocení počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK u vzorku Ž1

Sledované komunikační systémy AAK	počáteční stav září 2019	Absolutní četnost osvojených znaků					zlepšení v % počáteční stav – únor 2020
		Sledované období					
		říjen 2019	listopad 2019	prosinec 2019	leden 2020	únor 2020	
piktogramy	16	18	22	27	28	30	87,50 %
fotografie	17	20	23	23	25	26	52,94 %
VOKS	22	25	30	39	42	45	104,55 %
znak do řeči	12	13	15	15	17	17	41,67 %

Zdroj¹⁸³

Vývoj komunikačních schopností v jednotlivých systémech AAK u vzorku Ž1



Zdroj¹⁸⁴

Ze získaných dat vyplývá, že komunikační schopnosti vzorku Ž1 byly – měřeno počtem osvojených znaků jednotlivých systémů AAK – v počátečním stavu lepší ve

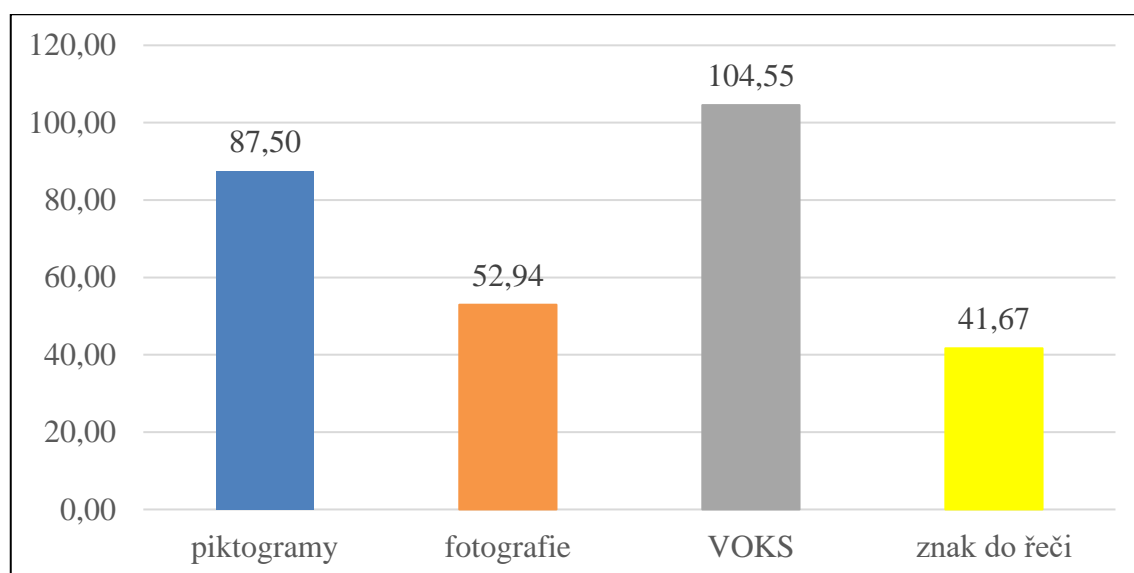
¹⁸³ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

¹⁸⁴ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

srovnání s vzorkem Ž2 a horší ve srovnání se vzorkem Ž3. Počáteční osvojení komunikačních znaků před započítáním průzkumného šetření bylo nejvýraznější u znaků VOKS (22) piktogramy (16) a fotografie (17) byly přibližně na stejné úrovni, nejnižší úroveň osvojení se v počáteční fázi vykazovala ve znaku do řeči (12).

Jak je patrné z údajů z grafu, největší pokrok v rozvoji komunikačních schopností během průzkumného šetření byl zaznamenán u VOKSu (104,55 %) a piktogramů (87,50 %). V osvojování fotografií vykázal Ž1 pokrok odpovídající 52,94 %, nejmenší pokrok učinil ve znaku do řeči (41,67 %).

Porovnání komunikačních schopností před a po aplikaci systémů AAK u vzorku Ž1 (v procentech)



Zdroj¹⁸⁵

Zhodnocení žáka Ž1

Žák Ž1 v průběhu výzkumného období reagoval pozitivně na všechny komunikační systémy. Největšího zlepšení dosáhl v osvojení obrázků VOKSu a piktogramech. Zlepšil se i ve znaku do řeči. Nejčastější způsob komunikace Ž1 byl takový, že využil obrázek VOKSu nebo piktogramu a k tomu někdy použil gesto. Používal zejména piktogramy a symboly VOKSu z rozvrhu (viz následující obr.) a z komunikačního proužku připraveného na lavici (viz příloha E, O 6). Při nácvičce symbolů sebeobsluhy Ž1 v deníku nebo v rozvrhu ukázal, co požaduje. Na rozdíl od dvou

¹⁸⁵ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

dalších sledovaných žáků z výzkumu měl Ž1 rozvrh pouze v symbolech, nepotřeboval tedy doplnění fotografií nebo referenčním předmětem (viz obr. níže).

Vzorek Ž1: strukturovaný rozvrh pouze v symbolech



Zdroj¹⁸⁶

Souhrnně lze konstatovat, že komunikace u Ž1 – měřeno počtem osvojených znaků jednotlivých komunikačních systémů AAK – se v průběhu šetření zlepšila, a to zejména v symbolech VOKSu a v piktogramech. Příliš se však nezlepšila hyperaktivita a další doprovodné jevy, které výuku s využitím jednotlivých systémů komplikují. Při zapojování do zadaných činností byla často nutná účinná motivace. K tomu přispělo i střídání jednotlivých systémů AAK.

S ohledem na hyperaktivitu činnosti Ž1 někdy nedokončil a rád je střídal, což se pozitivně projevilo ve zvýšení, resp. delším udržení pozornosti při výuce. Během sledovaného období zřídka z vlastní iniciativy využíval komunikační deník, častěji využíval strukturovaný rozvrh (viz obr. výše) nebo komunikační proužek na lavici (viz příloha E, O 6).

Prostřednictvím osvojování znaků VOKSu si uměl postupně říct o potřebu toalety, jídla či pití, tabletu, identifikoval domácí zvířata, potraviny, oblečení, které přiřazoval k fotografiím.

¹⁸⁶ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

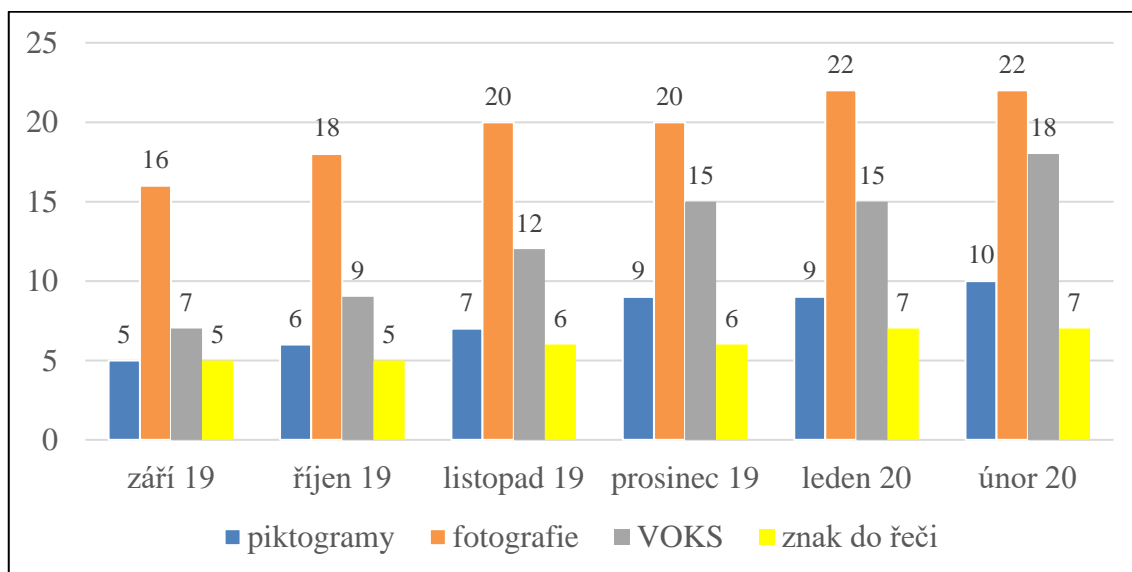
Vzorek Ž2: Vyhodnocení vývoje absolutní i relativní četnosti osvojených znaků vzorku Ž2 ve sledovaném období září 2019 až únor 2020.

Vyhodnocení nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK u vzorku Ž2

Sledované komunikační systémy AAK	počáteční stav září 2019	Absolutní četnost osvojených znaků					zlepšení v % počáteční stav – únor 2020
		Sledované období					
		říjen 2019	listopad 2019	prosinec 2019	leden 2020	únor 2020	
piktogramy	5	6	7	9	9	10	100,00 %
fotografie	16	18	20	20	22	22	37,50 %
VOKS	7	9	12	15	15	18	157,14 %
znak do řeči	5	5	6	6	7	7	40,00 %

Zdroj¹⁸⁷

Vývoj komunikačních schopností v jednotlivých systémech AAK u vzorku Ž2



Zdroj¹⁸⁸

Ze získaných dat vyplývá, že komunikační schopnosti žáka Ž2, vyjádřené počtem osvojených komunikačních znaků, byly před započítáním studie pod průměrem průzkumného souboru. Počáteční osvojení komunikačních znaků před započítáním

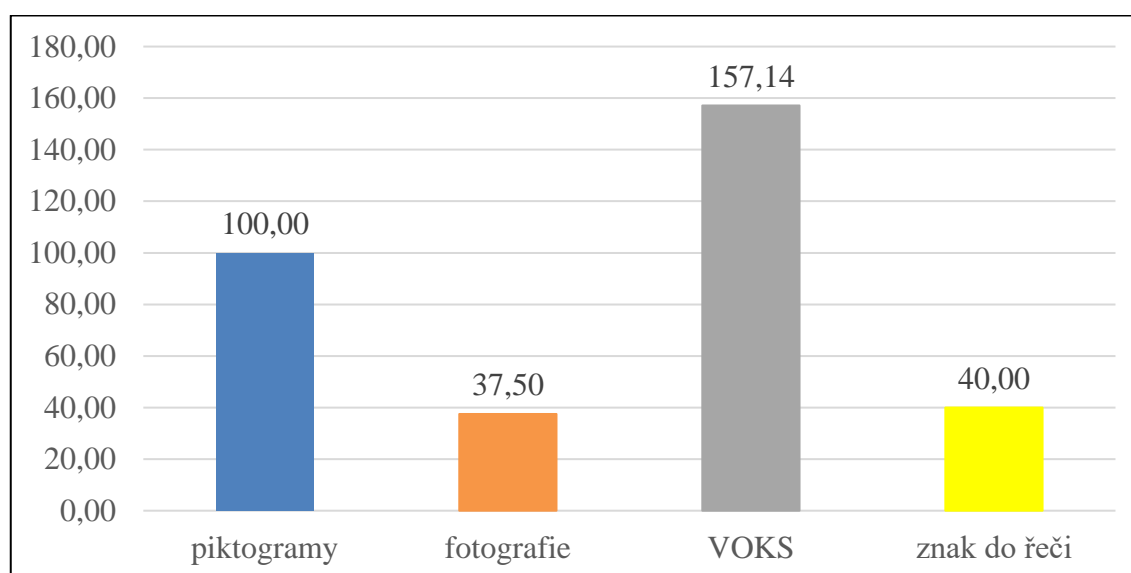
¹⁸⁷ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

¹⁸⁸ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

průzkumného šetření bylo nejvýraznější u fotografií (16). V mnohem nižší míře měl před začátkem průzkumu osvojeny obrázky VOKSu (7), piktogramy (5) a znaky do řeči (5).

Největší pokrok v rozvoji komunikačních schopností během průzkumného šetření, měřeno počtem osvojených znaků, byl u Ž2 zaznamenán (viz graf níže) u obrázků VOKSu (157,14 %) a piktogramů, (100,00 %). U fotografií (zlepšení o 37,50 %) a znaku do řeči (zlepšení o 40 %) byl rozvoj komunikačních schopností v porovnání s piktogramy a VOKSu na nižší hodnotě. U fotografií, které na začátku šetření ovládal Ž2 v nejvyšší míře, tedy v průběhu sledování došlo ke stagnaci. Znak do řeči žák Ž2 prakticky zvládá v omezené míře.

Porovnání komunikačních schopností před a po aplikaci systémů AAK u vzorku Ž2 (v procentech)



Zdroj¹⁸⁹

Zhodnocení žáka Ž2

Žák Ž2 v průběhu výzkumného období reagoval na všechny komunikační systémy s výjimkou znakového jazyka. Podobně jako Ž1, i Ž2 dosáhl největšího zlepšení v osvojení symbolů VOKSu a v piktogramech. Avšak v absolutním počtu v nejvyšší míře využíval Ž2 na konci sledovaného období fotografie.

¹⁸⁹ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

Nejčastější způsob komunikace prostřednictvím AAK systémů byl ve sledovaném období u Ž2 takový, že využíval zejména referenční předměty, doplňované fotografií, piktogramem či symbolem VOKSu (viz obrázek níže).

Vzorek Ž2: rozvrh v symbolech s referenčním předmětem



Zdroj¹⁹⁰

Souhrnně lze konstatovat, že komunikace se u Ž2 v průběhu šetření – měřeno počtem osvojených znaků jednotlivých komunikačních systémů AAK – zlepšila, a to zejména v obrázcích VOKSu a v piktogramech. I přes zlepšení však bylo používání piktogramů a VOKSu omezené, používání znaku do řeči omezené velmi. Přesto se s pomocí učitele snažil komunikovat s doprovodem gest a s využitím fotografií v komunikačním deníku.

Žák Ž2 pracoval převážně s fotografiemi s postupným zaváděním VOKSu a znaku do řeči. Z pozorování vyplynulo, že používání znaku do řeči není úplně vhodné vzhledem k typu postižení; Ž2 nezvládne přesné koordinované pohyby a správné postavení rukou. Ve sledovaném období rád pracoval s komunikačním deníkem s preferencí fotografií. Diagnostikou bylo zaznamenáno zlepšení zrakové percepce. K tomuto zlepšení mohla přispět i výuka s různými systémy AAK.

¹⁹⁰ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

Výuka s využitím AAK se u žáka Ž2 ve sledovaném období zaměřovala na rozlišování obrázků (návuk diferenciacie, viz první část průzkumu), rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení obrázkové slovní zásoby a procesuálních schémat. Ve sledovaném období často využíval komunikaci akcí, zavedl k předmětu či místu. Zlepšil se v pasivní slovní zásobě. Snažil se o identifikaci předmětů používaných v běžném životě s využitím fotografie, obrázku, piktogramu i gest. Reagoval na různá zvuková znamení, zavolání, oslovení a jednoduché instrukce. U všech činností bylo nutné vedení a pomoc. Většina výuky s AAK systémy se odvíjela od jeho aktuální nálady (viz první část studie). Často o předkládané stimuly AAK systémů nejevil zájem. Nutná byla častá motivace.

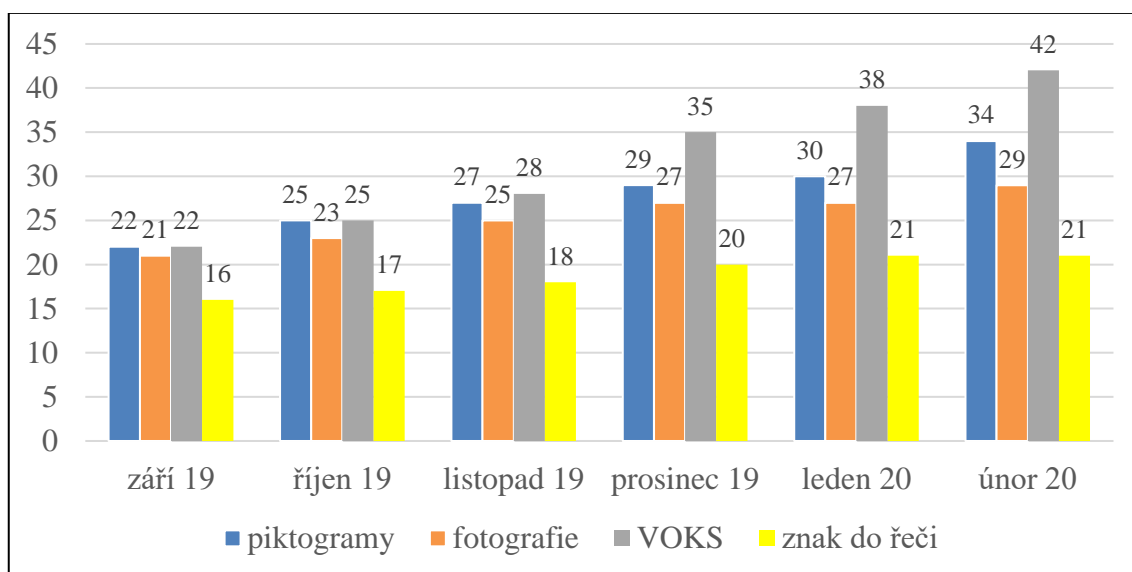
Vzorek Ž3: Vyhodnocení vývoje absolutní i relativní četnosti osvojených znaků vzorku Ž3 ve sledovaném období září 2019 až únor 2020

Vyhodnocení nárůstu počtu osvojených znaků vybraných systémů AAK u vzorku Ž3

Sledované komunikační systémy AAK	počáteční stav září 2019	Absolutní četnost osvojených znaků					zlepšení v % počáteční stav – únor 2020
		Sledované období					
		říjen 2019	listopad 2019	prosinec 2019	leden 2020	únor 2020	
piktogramy	22	25	27	29	30	34	54,55 %
fotografie	21	23	25	27	27	29	38,10 %
VOKS	22	25	28	35	38	42	90,91 %
znak do řeči	16	17	18	20	21	21	31,25 %

Zdroj¹⁹¹

Vývoj komunikačních schopností v jednotlivých systémech AAK u vzorku Ž3



Zdroj¹⁹²

Ze získaných dat vyplývá, že komunikační schopnosti žáka Ž3, vyjádřené počtem osvojených komunikačních znaků, byly před započítáním studie nad průměrem průzkumného souboru. Počáteční osvojení komunikačních znaků před započítáním

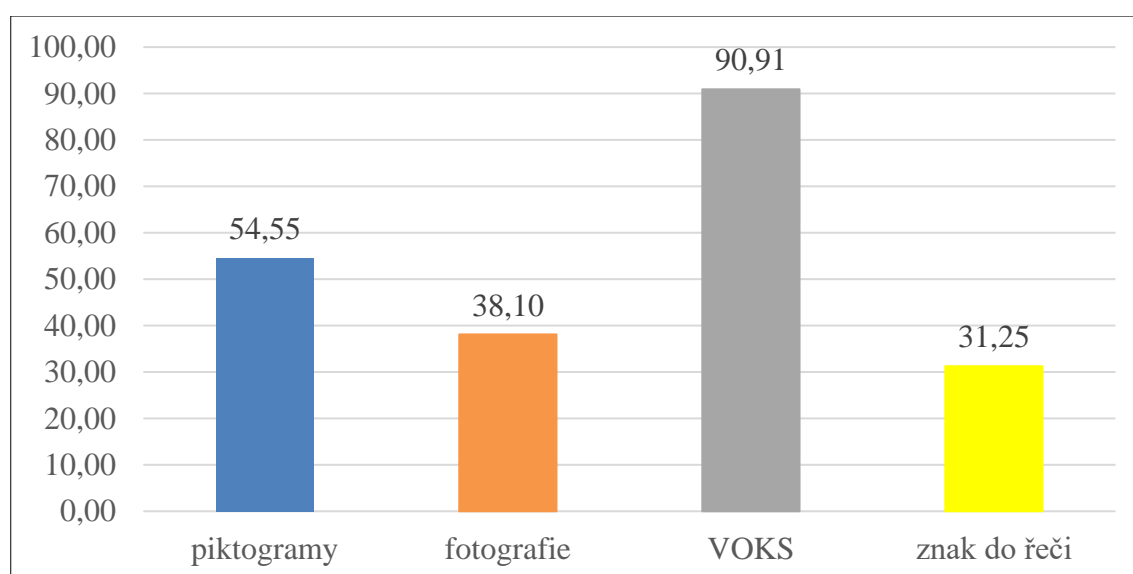
¹⁹¹ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

¹⁹² Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

průzkumného šetření bylo rovnoměrně rozloženo, Ž3 ovládal ve stejné či velmi podobné míře piktogramy (22), fotografie (21) a symboly VOKSu (22). V nejnižší míře měl osvojen znak do řeči (16).

Největší pokrok v rozvoji komunikačních schopností během průzkumného šetření byl u Ž3 zaznamenán (viz následující graf) u symbolů VOKSu (90,91 %) a piktogramů (54,55 %). U fotografií (zlepšení o 38,10 %) a znaku do řeči (zlepšení o 31,25 %) byl rozvoj komunikačních schopností v porovnání s piktogramy a VOKSu na nižší hodnotě.

Porovnání komunikačních schopností před a po aplikaci systémů AAK u vzorku Ž3 (v procentech)



Zdroj¹⁹³

Zhodnocení žáka Ž3

Žák Ž3 v průběhu výzkumného období reagoval na všechny komunikační systémy. Ve srovnání se Ž1 a Ž2 zaznamenal menší pokrok v symbolech VOKSu v komparaci s výchozím stavem.

Podobně jako Ž1 a Ž2, i Ž3 dosáhl největšího zlepšení v osvojení symbolů VOKSu a v piktogramech. Měřeno absolutním počtem, ovládal Ž3 na konci sledovaného období v nejvyšší míře symboly VOKSu.

¹⁹³ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

Nejčastější způsob komunikace prostřednictvím AAK systémů byl ve sledovaném období u Ž3 takový, že využíval obrázky a piktogramy doplňované fotografií (viz následující obrázek).

Vzorek Ž3: rozvrh v symbolech s fotografiemi



Zdroj¹⁹⁴

Souhrnně lze konstatovat, že komunikace se u Ž3 v průběhu šetření – měřeno počtem osvojených znaků jednotlivých komunikačních systémů AAK – zlepšila, a to zejména v symbolech VOKSu a piktogramech. Snažil se i o komunikaci pomocí gest a částečné znaky (srov. reflexi ukázkové hodiny; podkapitola 4.1.3). Ve sledované výuce vykazoval zpravidla snahu o komunikaci prostřednictvím jednotlivých systémů AAK, největší obtíže mu činil znak do řeči. Rád pracoval s komunikačním deníkem. Při výuce AAK často vyžadoval slovní vedení učitele, nutná častá motivace z důvodu udržení jen krátkodobé pozornosti.

Ve spolupráci s pedagogem Ž3 ve sledovaném období vyhledával, přiřazoval a vyměňoval piktogramy a obrázky VOKSu. Částečně se zapojoval při znakování volně žijících zvířat a při ukazovacích říkankách. S pomocí zvládal identifikace podle fotografie. Při komunikaci částečně využíval obrázkový slovník. S pomocí třídil dva zřetelně odlišné komponenty. S dopomocí a asistence pedagoga zvládal jednoduché

¹⁹⁴ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování na základě interních materiálů ZŠS Vřesovice, 2020).

výukové programy na počítači. Rád pracoval na PC. Vykazoval krátkodobou koncentraci pozornosti, nutná byla častá motivace k zadané činnosti. V intencích sociálního čtení (procesních schémat) nacvičoval tvoření jednoduché věty typu „Já chci“, rozvíjení větné stavby a obrácenou komunikaci a pak k výše uvedené výuce přispěl nácvik všech sledovaných systémů AAK, v nejvyšší míře však obrázky VOKSu, piktogramy a fotografie. Požadavek nejlépe splnil prostřednictvím fotografie a následně obrázku či piktogramu. Fotografie mu pomáhala k ujištění. Když po něm pedagog něco vyžadoval, ukázal nejprve na fotografii, poté na obrázek a dále na piktogram. Ž3 si na lavici připravil a následně vyměňoval jednotlivé symboly VOKSu. Rád pracoval s piktogramy. Když například skončila výuka kreslení, odnesl piktogram na rozvrh a vzal další, pro následující výuku. U splněného úkolu odložil obrázek nebo piktogram pod rozvrh do krabičky na znamení, že má hotovo. Lze konstatovat, že obrázky i piktogramy zvládal na stejné úrovni.

Příloha C – Informovaný souhlas s možností výzkumného šetření

Informovaný souhlas s možností výzkumného šetření ve školském zařízení

Držitel souhlasu: Jana Úradníková
Žádovice 31
69649 e-mail: janauradnikova@seznam.cz

Vážená paní ředitelko,

obracím se na Vás se žádostí o svolení k výzkumném šetření v zařízení Základní škola speciální, praktická škola a dětský domov, Vřesovice, příspěvková organizace. Toto zařízení jsem si zvolila jako místo výzkumného šetření mé bakalářské práce.

Výzkum probíhá v rámci bakalářského studia na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Tématem je **Využití alternativní a augmentativní komunikace u žáků s poruchami autistického spektra** a jeho výstupem bude Bakalářská práce.

Cílem práce je jednak představení modelové vyučovací jednotky zaměřené na výuku s využitím AAK a dále zhodnocení vhodnosti vybraných systémů AAK ve výuce předmětu Speciálně pedagogická péče u žáků s PAS.

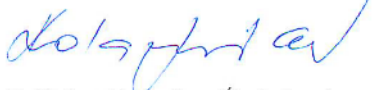
Všechny osobní údaje v bakalářské práci budou důsledně anonymizovány tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu práce a nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména budou změněna všechna jména osob a míst.

Zároveň Vás žádám o souhlas s využitím školní dokumentace, za účelem získání informací potřebných pro zpracování mé bakalářské práce.

Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte prosím podpis s razítkem školy, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Ředitelka: Základní školy speciální, praktické školy a dětský domov, Vřesovice

Mgr. Alena Kolajová MBA



Držitel souhlasu: Jana Úradníková

V Vřesovicích.....

Základní škola speciální,
praktická škola a dětský domov Vřesovice,
příspěvková organizace
696 48 Vřesovice 243
IČO: 69651914 ①

Datum 05.09.2019.....

Příloha D – Učební plán Mozaika poznání II. díl

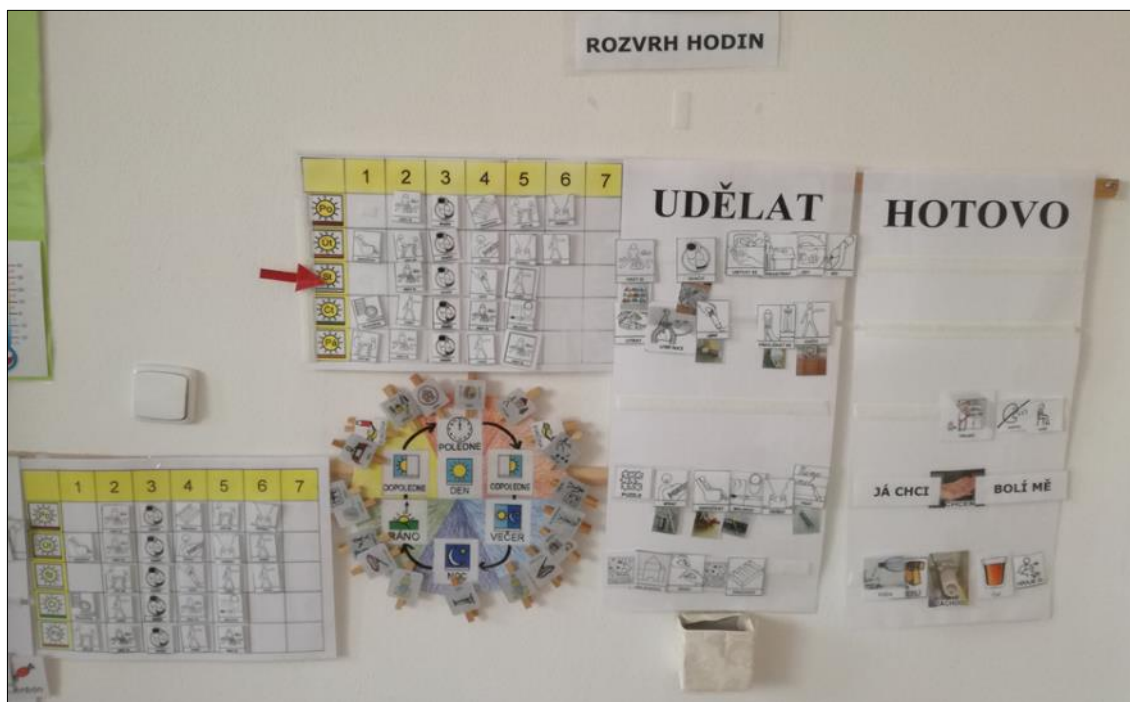
Vzdělávací oblasti	Vyučovací předmět	Ročník										min. časová dotace
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Člověk a komunikace	Rozumová výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
	Řečová výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
	Předměty speciálně pedagogické péče	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Člověk a jeho svět	Smyslová výchova	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40
Umění a kultura	Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Člověk a zdraví	Pohybová výchova	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	60
Člověk a svět práce	Pracovní výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Průřezová témata		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Disponibilní časová dotace		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Celkový počet hodin		21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	

Příloha E – Obrazová příloha

SEZNAM OBRÁZKŮ V PŘÍLOZE E

O 1: Umístění symbolů na rozvrhu – materiál využíváný ve výuce v ZŠ Vřesovice	XXXII
O 2: Umístění symbolů na lavici žáka – materiál využíváný ve výuce v ZŠ Vřesovice	XXXIII
O 3: Symboly a piktogramy říkanky – materiál využíváný ve výuce v ZŠ Vřesovice	XXXIV
O 4: Vytváření knih ze symbolů – materiál využíváný ve výuce v ZŠ Vřesovice	XXXV
O 5: Materiál ke znakové řeči, básnička ve znaku	XXXVI
O 6: Komunikační proužek v komunikačním deníku, který má každý žák u sebe pod lavicí – materiál využíváný ve výuce v ZŠ Vřesovice	XXXVII
O 7: Ukázka znaku do řeči – materiál využíváný ve výuce v ZŠ Vřesovice	XXXVIII
O 8: VOKS – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XXXIX
O 9: Piktogramy – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XL
O 10: Procesuální schéma k mytí rukou – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XLI
O 11: Znak do řeči – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XLII
O 12: Nalepování symbolů AAK zimy a jara na suchý zip ve snoezelenu – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XLIII
O 13: Komunikační kroužek – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XLIV
O 14: Denní režim – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XLV
O 15: Denní režim – materiál využíváný v ZŠ Vřesovice	XLVI

O 1: Umístění symbolů na rozvrhu – materiál využívaný ve výuce v ZŠS Vřesovice



	1	2	3	4	5	6	7
Po							
Út	ODPOČÍVAT	HRÁT SI	SVAČIT	PRACOVAT	UČIT SE	POVIDAT	
St		UČIT SE	SVAČIT	LEPIT	CVIČIT	CVIČIT	
Čt	TÉLOCVIČNA	CVIČIT	SVAČIT	HRÁT SI	MALOVAT		
Pa	UČIT SE	HRÁT SI	SVAČIT	CVIČIT	HRÁT SI		

Zdroj¹⁹⁵

¹⁹⁵ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

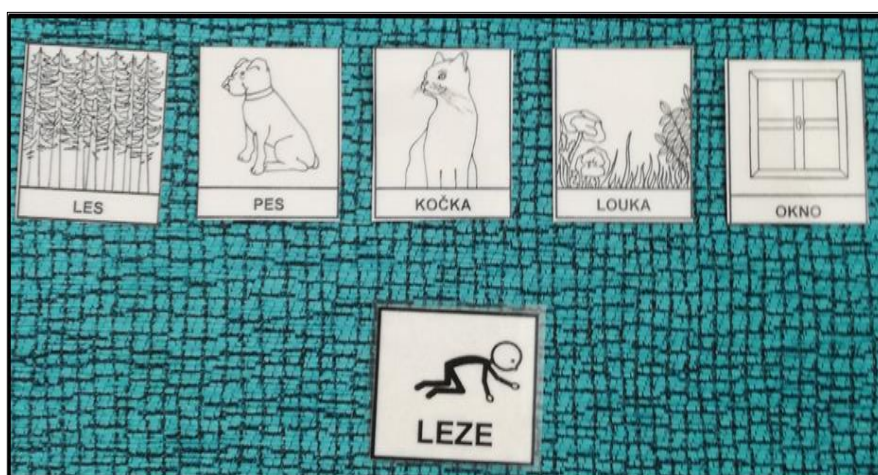
O 2: Umístění symbolů na lavici žáka – materiál využívaný ve výuce v ZŠS Vřesovice



Zdroj¹⁹⁶

¹⁹⁶ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 3: Symboly a piktogramy říkanky – materiál využívaný ve výuce v ZŠS Vřesovice



Zdroj¹⁹⁷

¹⁹⁷ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

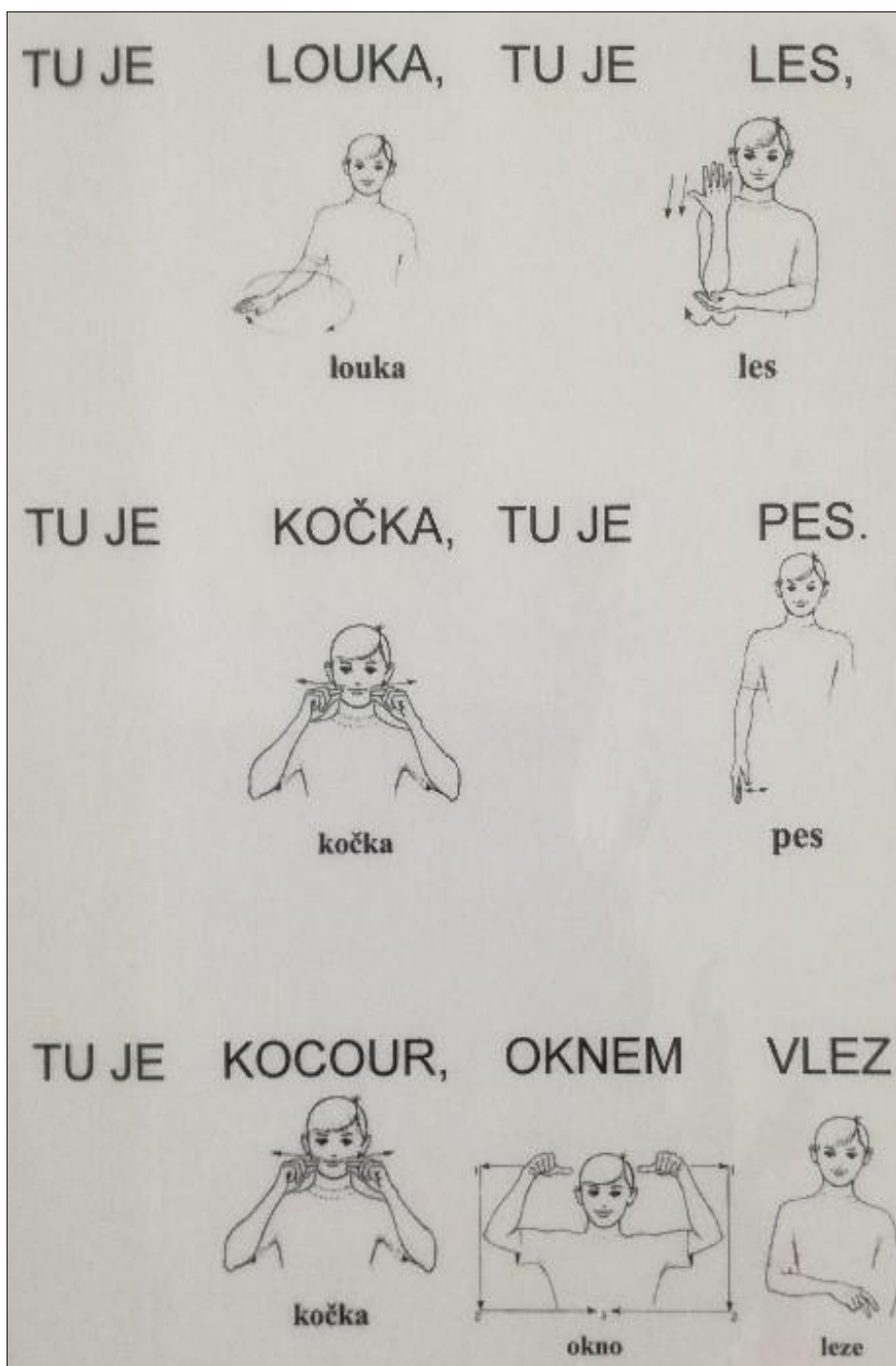
O 4: Vytváření knih ze symbolů – materiál využívaný ve výuce v ZŠS Vřesovice



Zdroj¹⁹⁸

¹⁹⁸ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

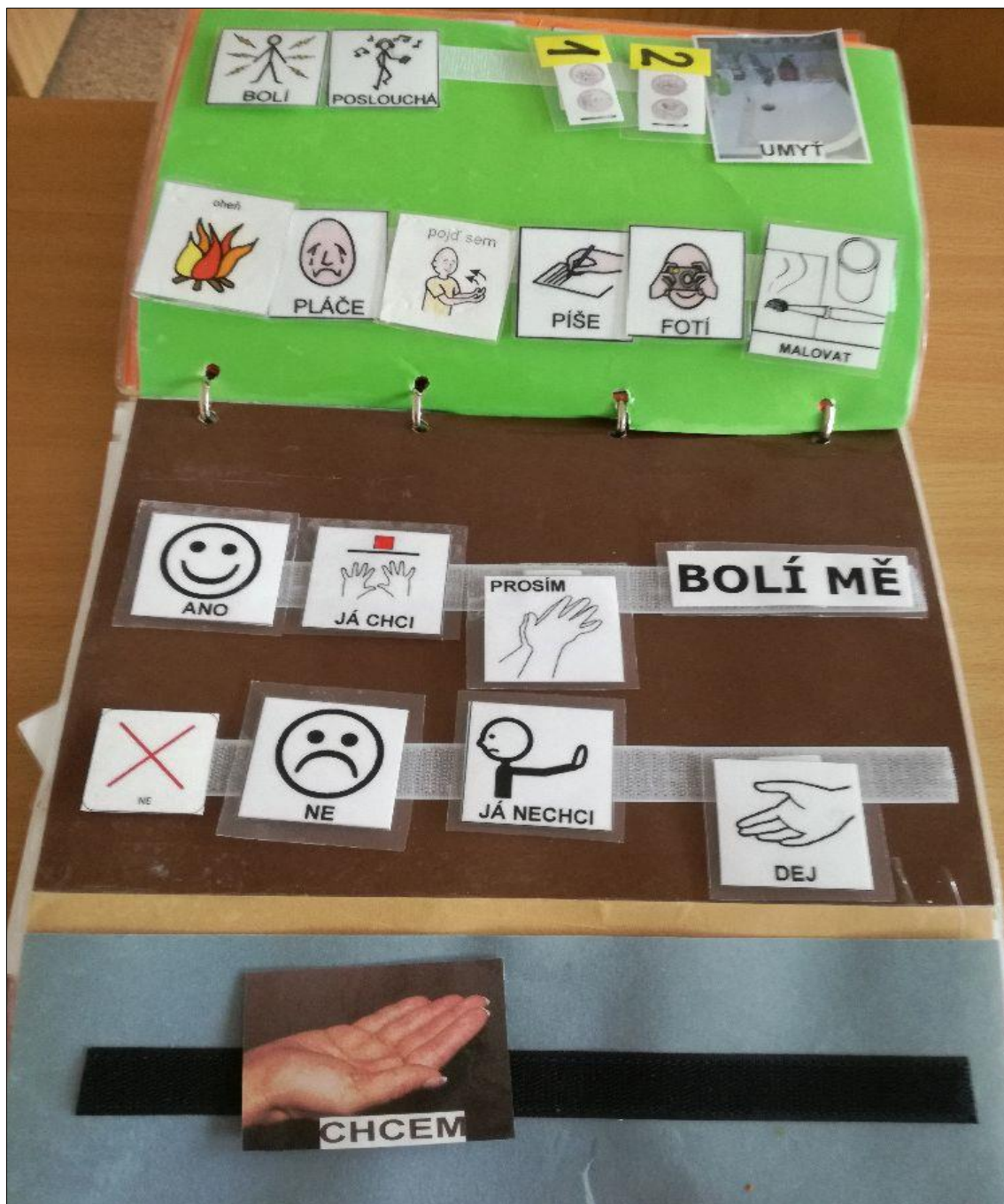
O 5: Materiál ke znakové řeči, básnička ve znaku



Zdroj¹⁹⁹

¹⁹⁹ Interní materiál ZŠS Vřesovice, 2020.




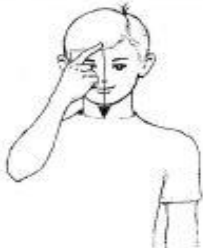




O 6: Komunikační proužek v komunikačním deníku, který má každý žák u sebe pod lavicí – materiál využívaný ve výuce v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰⁰

²⁰⁰ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 7: Ukázka znaku do řeči – materiál využívaný ve výuce v ZŠ Vřesovice

RODINA, LIDÉ A POVOLÁNÍ	
	
<p>RODINA zaháknuté ukazováčky opiší půlkruh</p>	<p>JÁ ukazováčkem dotek hrudi</p>
	
<p>MATKA ukazováček opisuje oblouček od jedné tváře k druhé</p>	<p>OTEC ukazováček se dotkne čela a potom brady</p>
	
<p>BABIČKA otevřená ruka se zavírá a končí sevřená pod bradou</p>	<p>DĚDEČEK na čele vyznačíme znak chlapec, potom se ruka svírá v pěst k bradě</p>
	
<p>SESTRA dlaň od těla, pohyb ve směru šipky</p>	<p>BRATR dlaň k tělu, pohyb ve směru šipky</p>

Zdroj²⁰¹

²⁰¹ KUBOVÁ, L. ŠKALOUDOVÁ, R. *Řeč rukou – Znak do řeči 3. díl*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320178-4.

O 8: VOKS – materiál využívaný v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰²

²⁰² Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 9: Piktogramy– materiál využívaný v ZŠ Vřesovice



Zdroj²⁰³

²⁰³ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 10: Procesuální schéma k mytí rukou – materiál využívaný v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰⁴

²⁰⁴ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 11: Znak do řeči – materiál využívaný v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰⁵

²⁰⁵ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 12: Nalepování symbolů AAK zimy a jara na suchý zip ve snoezelenu – materiál využívaný v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰⁶

²⁰⁶ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 13: Komunikační kroužek – materiál využívaný v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰⁷

²⁰⁷ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

O 15: Denní režim – materiál využívaný v ZŠS Vřesovice



Zdroj²⁰⁹

²⁰⁹ Autorka práce, 2021 (vlastní zpracování).

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Úradníková

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Využití alternativní a augmentativní komunikace u žáků s poruchami autistického spektra na Základní škole speciální Vřesovice

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 83

Celkový počet stran příloh: 47

Počet titulů českých použitých zdrojů: 37

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.