



Bakalářská práce

Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchami autistického spektra

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Andrea Francová

Vedoucí práce:

Mgr. Gabriela Čavojská

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchami autistického spektra

<i>Jméno a příjmení:</i>	Andrea Francová
<i>Osobní číslo:</i>	P21000111
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat tematiku alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchami autistického spektra a zjistit názory pedagogů na využívání alternativní a augmentativní komunikace v edukačním procesu dětí s poruchami autistického spektra na základních školách speciálních.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

ADAMUS, P., 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BENDO VÁ, P., 2014. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-508-0.

KARUNOVÁ, H., 2021. *Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5878-6.

ŠAROUNOVÁ, J., aj., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

Vedoucí práce:

Mgr. Gabriela Čavojská

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Ing. Gabriele Čavojské za odborné vedení při zpracovávání bakalářské práce, poskytnutí cenných připomínek a užitečných rad. Také bych chtěla poděkovat rodině a přátelům za to, že mě v průběhu celého studia podporovali. Moje poděkování patří i jednotlivým respondentům, kteří věnovali svůj drahý čas vyplnění dotazníku pro průzkumné šetření.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje alternativní a augmentativní komunikaci u dětí s poruchami autistického spektra. Teoretická část nejprve vymezuje pojem poruchy autistického spektra, jejich etiologii a diagnostiku. Vybrané poruchy autistického spektra jsou charakterizovány. Práce se následně zabývá alternativní a augmentativní komunikací, kde je popsáno několik zásadní systémů. Dále jsou objasněna specifika edukace žáků s poruchami autistického spektra. Empirická část se věnuje zjištění limitů a ovlivňovaných oblastí vývoje žáka s poruchami autistického spektra v závislosti na využívání alternativní a augmentativní komunikace. Pro účely průzkumného šetření byl zvolen kvantitativní výzkum. Realizace průzkumu proběhla prostřednictvím dotazníku určeného pedagogům základních škol speciálních, kteří pracují se žáky s poruchami autistického spektra. V empirické části jsou výsledky průzkumu shrnuty a prezentovány.

Klíčová slova

poruchy autistického spektra, alternativní a augmentativní komunikace, edukace, základní škola speciální, žák s poruchami autistického spektra

Annotation

The bachelor's thesis is devoted to augmentative and alternative communication in children with autism spectrum disorders. The theoretical part first defines the concept of autism spectrum disorders, their etiology and diagnosis. Selected autism spectrum disorders are characterized. The work then deals with alternative and augmentative communication, where several essential systems are described. Furthermore, the specifics of educating pupils with autism spectrum disorders are clarified. The empirical part is dedicated to finding out the limits and affected areas of the development of a pupil with autism spectrum disorders depending on the use of alternative and augmentative communication. Quantitative research was chosen for the purpose of the exploratory investigation. The survey was carried out using a questionnaire intended for special elementary school teachers who work with pupils with autism spectrum disorders. In the empirical part, the results of the survey are summarized and presented.

Key words

autism spectrum disorder, alternative and augmentative communication, education, special elementary school, pupil with autism spectrum disorder

Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam grafů	11
Seznam použitých zkratk	12
Úvod.....	13
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Poruchy autistického spektra	14
1.1 Klasifikace poruch autistického spektra	15
1.1.1 Charakteristika jednotlivých poruch	15
1.1.2 Dělení dle funkčnosti	17
1.2 Etiologie.....	18
1.3 Diagnostika	18
1.4 Charakteristické projevy PAS.....	19
1.4.1 Sociální interakce	20
1.4.2 Komunikace	20
1.4.3 Představitost	21
2 Alternativní a augmentativní komunikace	22
2.1 AAK u dětí s PAS	23
2.2 Klasifikace AAK.....	25
2.2.1 Charakteristika systémů AAK.....	25
3 Edukace dětí s PAS	29
3.1 Legislativní zakotvení	29
3.2 Možnosti vzdělávání	30
3.3 TEACCH program.....	31
EMPIRICKÁ ČÁST	33
4 Cíl a průzkumné otázky	33
5 Metodologie.....	34

6	Charakteristika průzkumného vzorku	35
7	Prezentace výsledků	38
8	Souhrn výsledků	52
9	Diskuse	54
10	Doporučení	57
	Závěr.....	59
	Seznam použitých zdrojů.....	60
	Seznam příloh.....	63

Seznam tabulek

Tabulka 2: Klasifikace PAS dle MKN-10 a MKN-11	15
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Dosažené vzdělání.....	35
Graf 2: Specializace vzdělání	36
Graf 3: Délka praxe se žáky s PAS	37
Graf 4: Věková skupina žáků s PAS	38
Graf 5: Využívání AAK	38
Graf 6: Systémy AAK	40
Graf 7: Nabídka vzdělávání AAK	41
Graf 8: Dostupnost vzdělávání AAK	42
Graf 9: Postoj rodiny k AAK	42
Graf 10: Limity AAK na straně žáka	43
Graf 11: Limity AAK na straně školy	45
Graf 12: Oblast komunikačních dovedností žáka s PAS.....	46
Graf 13: Sociální interakce se spolužáky	47
Graf 14: Sociální interakce s pedagogickými pracovníky	48
Graf 15: Oblast emocí a sebepojetí žáka s PAS	49
Graf 16: Vliv AAK na edukační proces	49

Seznam použitých zkratek

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

ČR – Česká republika

ČZJ – český znakový jazyk

DSM-V – Diagnostický a statický manuál duševních poruch, 5. vydání

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN-10 – 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

MKN-11 – 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ – mateřská škola

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PAS – poruchy autistického spektra

PECS – The Picture Exchange Communication System

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

ÚZIS ČR – Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky

VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém

ZSV – základy společenských věd

ZŠ – základní škola

ZŠS – základní škola speciální

Úvod

Komunikace je pro každého člověka velmi významná. Je to jedna ze základních lidských potřeb, kterou je nutné uspokojovat. U osob s poruchami autistického spektra je komunikace jednou z oblastí, které jsou narušené. Toto narušení se projevuje v různé míře u každého jedince. Může se objevovat až nemožnost komunikovat. Neuspokojení potřeby komunikovat, nemoci se vyjádřit, sdělit svoje přání a potřeby se odráží v prožívání jedince v podobě frustrace a promítá se v jeho chování, které je okolím hodnoceno jako problémové a nežádoucí. V těchto případech je potřeba komunikaci různými způsoby doplňovat a podporovat nebo zcela nahrazovat. K tomu slouží prostředky alternativní a augmentativní komunikace, které jsou u osob s poruchami autistického spektra využívány. Kromě rodiny, která je pro jedince zcela zásadní, je školní prostředí dalším významným prvkem v životě každého dítěte. Narušení v oblasti komunikace výrazně zasahuje do edukačního procesu. Pro žáky s poruchami autistického spektra je důležité zvolit vhodný systém, který bude vyhovovat jeho možnostem, schopnostem a potřebám.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická se věnuje vymezení základních pojmů, jako jsou poruchy autistického spektra a alternativní a augmentativní komunikace. Popsány jsou projevy a jednotlivé poruchy autistického spektra. Přiblížena je i etiologie a diagnostika. Dále jsou charakterizovány jednotlivé systémy alternativní a augmentativní komunikace. V neposlední řadě jsou popsány specifika edukace žáků s poruchami autistického spektra.

Hlavním cílem empirické části bakalářské práce je zjistit, jaké jsou názory pedagogů na využívání alternativní a augmentativní komunikace v edukačním procesu dětí s poruchami autistického spektra na základních školách speciálních. Konkrétně jsou stanovené dvě průzkumné otázky týkající se limitů využívání prostředků alternativní a augmentativní komunikace a vlivu užívání na jednotlivé oblasti vývoje žáka s poruchami autistického spektra. Průzkumné šetření bylo realizováno na základě kvantitativního průzkumu. Využito bylo dotazníkové šetření, kde respondenty byli pedagogové na náhodně vybraných základních školách speciálních, kteří pracují se žáky s poruchami autistického spektra. V práci jsou výsledky dotazníku shrnuty a prezentovány. Na jejich základě jsou uvedena doporučení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále také PAS) neboli pervazivní vývojové poruchy zahrnují skupinu poruch, u kterých dochází k *narušení mozkových funkcí*. Ty zahrnují oblast sociálních interakcí a vztahů, komunikace a symbolického myšlení. PAS jsou charakterizované výrazným oslabením v těchto třech oblastech. Slovo pervazivní značí, že se jedná o celostní narušení, které ve vývoji dítěte prostupuje do hloubky v mnoha směrech jeho osobnosti (Adamus 2016, s. 5; Thorová 2016, s. 59). Thorová ve své publikaci (2016, s. 59) uvádí, že se *poruchy autistického spektra řadí k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje*.

Starší označení autismus vychází z řeckého slova „autos“, což v překladu znamená sám. Švýcarský psychiatr Eugen Bleuler použil tento pojem v roce 1911 jako první. Označil tak stav jedinců, kteří byli zabraní do svého vnitřního světa. Jako specifická samostatná porucha byl autismus definován poprvé v roce 1943 americkým psychiatrem Leo Kannerem, který si u skupiny dětí povšiml zvláštností v chování (Šporclová 2018, s. 11; Thorová 2016, s. 32).

V závislosti na míře zjištěných vědomostí o této tematice se v historii terminologie poruch autistického spektra průběžně proměňovala. Historická označení jako časný dětský autismus, autistická psychóza nebo jen výše zmíněný autismus byla v současné době nahrazena dvěma termíny. Prvním jsou poruchy autistického spektra podle DSM-V Americké psychiatrické společnosti a druhým pervazivní vývojové poruchy (Karunová, aj. 2021, s. 23).

Druhé označení vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10 2023). MKN-10 je v současné době v České republice stále platná. Počátkem roku 2022 nabyla platnosti 11. revize této klasifikace (MKN-11). Aktuálně přetrvává 5leté období implementace. ÚZIS ČR pracuje na procesu uvedení MKN-11 do českého zdravotního systému (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2023). V souladu s revizí budou PAS jako jedna ze subkategorií spadat pod souhrnné označení *duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy* (MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti 2024).

1.1 Klasifikace poruch autistického spektra

V této kapitole budou blíže charakterizované dvě klasifikace PAS. První je zaměřena na poruchy autistického spektra z hlediska Mezinárodní klasifikace nemocí, druhé je rozdělení podle funkčnosti.

1.1.1 Charakteristika jednotlivých poruch

Jak již bylo zmíněno, zdravotní systém České republiky v současné době stále vychází z 10. revize MKN. Podle 11. revize MKN dojde k mnoha změnám v terminologii. Rozdíly v klasifikaci poruch autistického spektra jsou znázorněny níže v Tabulce 1. Označení jednotlivých subkategorií PAS podle MKN-11 jsou brána z aktuálního překladu české verze, která se nadále zpracovává (MKN-10 2023; MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti 2024). Zanikne dosavadní označení pervazivní vývojové poruchy. Kategorie budou podle nové revize rozděleny podle dvou kritérií – poruchy intelektu a poškození funkčního jazyka. Nebudou se tak již vymezovat tři oblasti diagnostické triády zahrnující sociální interakci, komunikaci a představitivost (Bazalová 2023, s. 48, 49). Diagnostická triáda je blíže popsána v kapitole 1.4 Charakteristické projevy PAS.

Tabulka 1: Klasifikace PAS dle MKN-10 a MKN-11

MKN-10	MKN-11
Pervazivní vývojové poruchy F84	Porucha autistického spektra 6A02
Dětský autismus F84.0	Porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s mírným nebo žádným poškozením funkční řeči 6A02.0
Atypický autismus F84.1	Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s mírným nebo žádným postižením funkční řeči 6A02.1
Rettův syndrom F84.2	Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a se zhoršenou funkční řečí 6A02.2
Jiná dětská dezintegrační porucha F84.3	Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušením funkční řeči 6A02.3
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F84.4	Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a absencí funkční řeči 6A02.5
Aspergerův syndrom F84.5	Jiná určená porucha autistického spektra 6A02.Y
Jiné pervazivní vývojové poruchy F84.8	Porucha autistického spektra, neurčená 6A02.Z
Pervazivní vývojová porucha NS F84.9	

(MKN-10 2023; MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti 2024)

Charakteristika 3 vybraných PAS podle MKN-10 je popsána níže. Projevy PAS jsou velmi rozmanité, proto se jedná o celé spektrum rozdělené do několika podkategorií. Adamus (2016, s. 5) uvádí, že až nad 70 % jedinců s PAS má přidruženou poruchu intelektového vývoje (také mentální postižení, označení tohoto termínu bude v textu vycházet z nejnovější užívané terminologie).

Dětský autismus F84.0

Uvádí se, že dětský autismus představuje základ poruch autistického spektra (Thorová 2016, s. 179). Jedná se o vývojovou poruchu, k jejíž diagnostice jsou nezbytné projevy ve všech klíčových oblastech. Výskyt je častější u chlapců než u dívek (Adamus 2016, s. 7).

Příznaky dětského autismu nastupují před 3. rokem věku dítěte včetně. Intenzita a závažnost symptomů je velmi různorodá v závislosti na úrovni adaptability, tzn. funkčnosti. Dětský autismus se projevuje narušením sociální interakce, obtížemi v komunikaci verbální i neverbální a oslabením schopnosti představivosti. Přítomné jsou opakující se stereotypní způsoby chování, činností a zájmů (Adamus 2016, s. 7; Cigánková, Mikoláš 2016, s. 9). V oblasti sociální interakce se objevuje snížený zájem o sociální kontakty a nedostačující vyhodnocení společenských situací. U dětí s dětským autismem se vyskytuje opožděný vývoj řeči, u některých dětí se řeč nerozvine vůbec. Využívání komunikace v sociálních situacích je omezené. Narušená je fantazie a schopnost nápodoby při hře. Časté jsou pohybové stereotypie (Thorová 2016, s. 180).

Podle MKN-10 se mohou u dětského autismu vyskytovat i další potíže jako například poruchy příjmu potravy, poruchy spánku, agresivní a autoagresivní projevy chování (MKN-10 2023).

Atypický autismus F84.1

Atypický autismus se odlišuje od dětského autismu tím, že se buď projevuje až po 3. roce věku dítěte, nebo nejsou splněna všechna 3 diagnostická kritéria. U osob s atypickým autismem lze najít skupinu symptomů shodujících se s příznaky u jedinců s dětským autismem. Ve vývoji jsou odchylky patrné v každé ze tří oblastí tzv. autistické triády, avšak narušení není tak výrazné a v takové míře a hloubce, aby byl výsledkem diagnózy dětský autismus. Tyto znaky jsou mnohdy označovány jako autistické rysy (Adamus 2016, s. 7).

Aspergerův syndrom F84.5

Aspergerův syndrom je podle MKN-10 (2023) charakterizovaný *kvalitativním porušením reciproční sociální interakce současně s opakujícím se omezeným, stereotypním*

repertoárem zájmů a aktivit. Od dětského autismu se jedinci s Aspergerovým syndromem liší ve dvou hlavních aspektech (MKN-10 2023). Jednak nebývá opoždění ve vývoji řeči, jednak v kognitivních schopnostech. Intelekt bývá průměrný až nadprůměrný. V řeči se objevují nápadné zvláštnosti. Mluva je zpravidla formální a mechanická (Thorová 2016, s. 188–190).

Typické je ulpívání na konkrétním předmětu nebo zálibě, jiné aktivity silně odmítají. Předmět jejich zájmu se následně prolíná i do komunikace, ve které ulpívají na tématech formou monologu bez potřeby zpětné reakce a zájmu jejich posluchače. Problémy se objevují i v neverbální komunikaci, ve které se obtížně orientují. Náročné je pro ně porozumění společenským pravidlům, proto se mnohdy mohou děti s Aspergerovým syndromem svému okolí jevit jako nevychované. Z důvodu nízké schopnosti adaptace se vyskytuje opakované ritualizované chování, které je vyžadováno i po jejich okolí. Přítomna bývá i motorická neobratnost, kvůli níž se objevují potíže v pohybových aktivitách (Adamus 2016, s. 8, 9; Thorová 2016, s. 189–191).

1.1.2 Dělení dle funkčnosti

Poruchy autistického spektra můžeme rozdělovat podle funkčnosti na 3 skupiny. Prvním z nich je vysoce funkční autismus. Jedinci spadající do této skupiny mají inteligenci v normě, tj. inteligenční kvocient nad hodnotou 70. Komunikační a sociální schopnosti jsou bez narušení nebo jsou jen minimálně oslabeny. Kritériem úspěšné integrace do společnosti je u těchto osob vytvoření vhodných podmínek, jako je individuální přístup, strukturování činností a vizualizace (Adamus 2016, s. 10).

Druhou skupinou je středně funkční autismus. Projevuje se lehkou nebo středně těžkou poruchou vývoje intelektu. Intelektové schopnosti se pohybují v hodnotách mezi 69 a 35. Komunikační schopnost je narušená do větší míry než u vysoce funkčního autismu. Řeč je částečně funkční, ale objevují se echolálie, neologismy, apod. Snížená je i schopnost sociální interakce (Adamus 2016, s. 10).

Jedinci s nízko funkčním autismem často bývají v pásmu těžké, případně až hluboké poruchy intelektového vývoje. Obvyklá je nerozvinutá řeč. Pokud se vyvine, objevuje se ve formě echolálií. Tito jedinci mají sníženou schopnost navazovat sociální kontakt, většinou bývají uzavření. Převládají stereotypní činnosti. Častým rysem je agrese nebo autoagrese (Adamus 2016, s. 10).

1.2 Etiologie

V počátcích výzkumů příčin PAS převládal názor, že vznikají na základě chladnosti matek. Publikace odborníků, kteří zastávali tuto teorii, měly vliv i na širokou veřejnost, která nabyla přesvědčení, že je porucha způsobená obrannou reakcí dítěte na odmítání rodiči (Richman 2015, s. 11). Důsledkem takového smýšlení byly rozvrácené rodiny. Mnoho dětí s PAS bylo dáno do ústavů v rámci terapie, aby na ně nadále nepůsobilo škodlivé rodinné prostředí. Snaha o výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj těchto dětí tak nebyla brána v potaz (Thorová 2016, s. 38).

Dnes je již známo, že nevhodné přirozené prostředí dítěte či chladný až odmítavý přístup rodičů mají na dítě negativní dopad, ale nestojí za příčinou PAS (Adamus 2016, s. 5, 6). Za významné jsou považovány výzkumy prováděné v 70. letech 20. století, které se zaměřovaly na vliv genetiky (Thorová 2016, s. 49, 50). Karunová (aj. 2021, s. 25) uvádí, *že stále není jisté, zda poruchy autistického spektra vznikají v důsledku mutací konkrétních genů nebo jejich specifickou kombinací.*

Pozdější výzkumy se více zaměřují na environmentální vlivy. V prenatálním období, tj. v době těhotenství, jsou rizikovými faktory nadměrný stres, výživa, infekční onemocnění matky nebo užívání léků. Dalším rizikem může být předčasný nebo protražovaný a komplikovaný porod nebo různá poranění v průběhu porodu. V postnatálním období se může jednat o infekční onemocnění dítěte. Za nebezpečné se považuje také vystavení jedince chemickým přípravkům, jako jsou pesticidy (Karunová, aj. 2021, s. 26).

Na etiologii PAS je tedy nahlíženo zejména z hlediska genetických a environmentálních faktorů, které mohou stát za prvotní příčinou těchto poruch. Příčiny nejsou u všech případů stejné a jen málokdy stojí za vznikem pouze jeden hlavní faktor. Obvykle je zapojeno několik vlivů, které v různých kombinacích způsobují jednu z forem poruch autistického spektra (Boucher 2009, s. 140).

1.3 Diagnostika

Neexistuje diagnostická metoda biologického charakteru, která by PAS potvrdila. Diagnostika se tak provádí na základě pozorování a hodnocení chování v klíčových oblastech. Pro příznivý vývoj jedince je stěžejní časná diagnostika (Adamus 2016, s. 21). Velmi podstatný je kromě diagnostiky také screening, tj. proces využívající postupy a metody k vyhledávání jedinců s rizikem výskytu PAS (Thorová 2016, s. 270).

Samotný proces stanovení diagnózy je velmi obtížný v důsledku různorodosti symptomů. U každého jedince se příznaky mohou projevat jiným způsobem, intenzitou

nebo v odlišných sociálních situacích. Z toho vyplývá, že kromě výsledků screeningových a diagnostických metod je také nutná dlouhodobá profesní zkušenost daného odborníka (Adamus 2016, s. 21; Šporclová 2018, s. 16).

Následně jsou uvedeny některé ze screeningových nástrojů cílených na rozpoznávání poruch autistického spektra.

CARS (Childhood Autism Rating Scale)

Jednou z nejčastěji využívaných screeningových metod v ČR je CARS neboli Posuzovací škála dětského autismu. Škála je tvořena 15 okruhy, ve kterých se můžou u dětí s PAS vyskytovat abnormní projevy. Mezi tyto oblasti patří například motorika, verbální a neverbální komunikace, smyslové vnímání, schopnost přizpůsobit se novým situacím, apod. Cílem je u vyšetřované osoby odhalit přítomnost PAS a určit intenzitu projevů (Župová 2023).

M-CHAT-R (The Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised)

M-CHAT-R je screeningové vyšetření batolete, které v ČR od roku 2017 provádí pediatři u dětí v 18 měsících věku. Jedná se o dotazníkové šetření v rozsahu 20 otázek týkajících se vývoje dítěte. Pozitivita 3 a více bodů vždy poukazuje na neurovývojovou poruchu, nad 8 bodů je potom vysoká pravděpodobnost rozvoje PAS. Při pozitivním vyhodnocení následuje další navazující dotazník, jehož cílem je potvrzení či vyvrácení výsledku prvního testu (Centrum Terapie Autismu: Screening M-CHAT-R 2023).

DACH (Dětské autistické chování)

Českou screeningovou metodou vytvořenou specificky k vyhledávání dětí s PAS je DACH. Podstatou je jednoduchý dotazník určený rodičům dětí od 18 měsíců do 5 let věku. Dotazník se skládá ze 74 otázek rozdělených do 10 oblastí zaměřujících se například na vnímání, komunikaci, sociální chování, motoriku, adaptaci, zájmy a hru. Výsledek neznačí konečnou diagnózu, jedná se pouze o orientační metodu (Thorová 2016, s. 284–290).

1.4 Charakteristické projevy PAS

U poruch autistického spektra se vyskytují potíže zejména ve třech oblastech, které jsou souhrnně nazývány jako „autistická triáda“ nebo „triáda problémových oblastí“. Jedná se o tyto deficitní oblasti vývoje:

- sociální interakce
- komunikace

- představivost

Jak z názvu PAS vyplývá, jedná se o celé spektrum poruch, které mají širokou škálu projevů. V důsledku narušené triády dochází k odlišnému způsobu vnímání a prožívání. Symptomy jsou velmi variabilní a jednotlivé oblasti jsou narušené do jiné míry (Adamus 2016, s. 11; Yau 2016, s. 8, 9).

1.4.1 Sociální interakce

U dětí je sociální chování patrné již v raném věku. V prvních měsících můžeme pozorovat navazování očního kontaktu a sociální úsměv. U dětí s PAS je vývoj v sociální oblasti opožděný. Některé sociální dovednosti mohou být zcela nepřítomné (Thorová 2016, s. 63, 64).

U dětí s PAS se mohou objevit potíže v porozumění neverbálním projevům druhých osob. Mnohdy nesprávně vyhodnotí gesta a výrazy obličeje. Zároveň sami neumí neverbální chování v sociálních situacích adekvátně používat. Některé děti upřednostňují samotu, nejeví zájem o ostatní. Může chybět potřeba společnosti blízké osoby, na kontakt reagují nepřiměřeným způsobem. Časté je také narušení schopnosti sdílené pozornosti, ať už se jedná o deklarativní ukazování, nebo sledování pohledu druhé osoby. Mnohdy dávají přednost využití ruky někoho jiného jako nástroje k dosažení svého (Adamus 2016, s. 12; Thorová 2016, s. 64).

Můžeme definovat typy jedinců s PAS z hlediska sociální interakce na typ osamělý, pasivní, formální a aktivní – zvláštní. Kateřina Thorová k nim po osobních zkušenostech s dětmi s PAS přidala typ smíšený – zvláštní (Thorová 2016, s. 65).

1.4.2 Komunikace

Pojem komunikace zahrnuje proces sdělování informací, ať už cestou verbální, nebo neverbální. Sociální komunikace, tedy schopnost dorozumívat se s ostatními lidmi, podstatně ovlivňuje začlenění jedince do společnosti (Zezulková 2011, s. 9).

Thorová (2016, s. 100) uvádí, že se *porucha komunikace u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní i expresivní, verbální i neverbální*. U PAS jsou všechny jazykové roviny do určité míry narušeny. U každého jedince je toto narušení individuální. Jedním z prvních znaků, kterých si rodiče u dítěte s PAS povšimnou, je opožděný vývoj řeči. Až polovina dětí s PAS si nevytvoří takovou komunikaci, která by dokázala plnit svoji funkci. V řeči se objevují nápadné odchylky. Až třetina jedinců s PAS si funkční komunikaci nikdy neosvojí (Karunová, aj. 2021, s. 29). V tom případě je potřeba najít pro dítě vhodný alternativní

komunikační systém. V důsledku nemožnosti komunikovat se svým okolím bývají děti frustrované, a tak i náchylné k problémovému chování (Klugerová, aj. 2017, s. 123).

Potíže ve verbální komunikaci se projevují jako echolálie, neologismy a naučené fráze bez vnímání významu. Ve složce porozumění je typické doslovné chápání slyšeného. Komunikace bývá převážně jednostranná, zaměřená na vlastní okruh témat bez ohledu na zájmy a potřeby komunikačního partnera. Charakteristický je monotónní jazykový projev (Klugerová, aj. 2017, s. 119; Thorová 2016, s. 107, 114–116).

V neverbální komunikaci se u jedinců s PAS setkáváme s mimikou, která je buď chudá, nebo naopak velmi živá až přehnaná, ale neplní komunikační funkci. Přirozená gesta jsou využívána bez spontánnosti, často jen v naučených situacích. Jak již bylo zmíněno, k vyjádření potřeb převážně preferují jinou formu komunikace jako například využití ruky druhé osoby. Oční kontakt je buď vyhýbavý, nebo přílišně ulpívavý. Abnormality můžeme pozorovat také v držení těla při komunikaci (Thorová 2016, s. 101).

1.4.3 Představivost

Třetí narušenou oblastí tzv. autistické triády je představivost neboli imaginace. Projevy jsou u každého jedince s PAS různorodé. Narušení této oblasti negativně ovlivňuje další vývoj v mnoha směrech. Oslabení se promítá zejména do schopnosti nápodoby a symbolického myšlení. Charakteristické pro jedince s PAS je ulpívání a stereotypie v motorice, komunikaci a zájmech (Karunová, aj. 2021, s. 28)

U části dětí s PAS můžeme najít alespoň prvky fantazijní hry a schopnosti nápodoby. Některé děti se naopak přiklánějí pouze k nefunkční manipulaci s předměty ve formě roztáčení, bouchání, houpání, aj. (Thorová 2016, s. 120, 121). Často bývá snižena schopnost adaptability. Je obtížné jedince s PAS odpoutat od oblíbené činnosti nebo zájmu (Bazalová 2023, s. 58).

2 Alternativní a augmentativní komunikace

Potíže v dorozumívání mohou mít za následek negativní ovlivnění života jedince v mnoha oblastech, zejména potom v závislosti na míře vady řeči nebo poruchy (Slowík 2007, s. 93).

Alternativní a augmentativní komunikace (dále označováno také jako AAK) je poměrně mladý obor, který se v České republice začal rozvíjet až po roce 1989. Lidé, kteří měli sluch v udávané normě, ale u kterých neschopnost verbální komunikace vyplývala z určité vady nebo poruchy, byli až do tohoto roku považováni za osoby s těžkou poruchou vývoje intelektu. Ve světě se AAK vyvíjela od 70. let 20. století (Šarounová, aj. 2014, s. 7).

Neubauer (2018, s. 697) uvádí, že AAK je *viceoborovou oblastí, která se věnuje rozvoji efektivního přístupu ke komunikaci osob, jež nemohou účinně využívat běžné formy mezilidské komunikace, především řečovou komunikaci, její psanou formu a běžné formy neverbálních komunikačních modalit*. Je to způsob komunikace, který je využíván jako podpora u jedinců s deficitem v expresivní složce. Dočasně či trvale plně nahrazuje nebo doplňuje řeč (Karunová, aj. 2021, s. 30, 31). Alternativní komunikační systémy fungují jako náhrada mluvené řeči. Naopak augmentativní systémy jsou takové, které u jedince podporují či doplňují jeho osvojené komunikační schopnosti, jež však nejsou dostačující pro běžné dorozumívání (Šarounová, aj. 2014, s. 9, 10).

Jak již bylo uvedeno výše, alternativní a augmentativní komunikace je určena pro jedince s narušenou komunikační schopností. Příčiny poruch komunikace mohou být různorodé. AAK lze využívat u jedinců s vrozenými či získanými poruchami. Vrozené poruchy mohou být vývojové vady řeči, poruchy vývoje intelektu, poruchy autistického spektra aj. Získané poruchy zahrnují například úrazy mozku, těžké sluchové postižení získané v průběhu života nebo mohou vzniknout u osob po cévní mozkové příhodě (Krejčířová in Karunová, aj. 2021, s. 32).

Účelem AAK je zlepšit komunikativní kompetence lidí, kteří mají narušenou komunikační schopnost. Zahrnuje to zlepšení kvality i kvantity komunikačních interakcí v každodenním životě (Granz 2014, s. 7, 8). Důležité je umožnit pomocí AAK jedinci s narušenou komunikační schopností efektivně se dorozumívát a reagovat na podněty přicházející z jeho okolí. Tím mu poskytnou prostor pro aktivní účast života ve společnosti (Laudová 2007, s. 565).

Využití metod AAK je spojeno s řadou výhod i nevýhod. Jednou z velmi zásadních výhod je rozšíření jeho komunikačních možností a rozvoj kognitivních funkcí. Jedinec má

díky AAK možnost se vyjadřovat, získávat a sdílet informace, komentovat nebo prezentovat sám sebe a také má možnost samostatného rozhodování. Je tak snadněji zapojen do procesu edukace, do volnočasových aktivit a je mu i umožněno lepší pracovní uplatnění. Díky aplikaci AAK se snižují sklony k pasivitě. Uživatelé systém AAK umožňuje zapojení tam, kde by dříve byl pouze pasivním posluchačem. Výsledkem je celkový rozvoj jeho osobnosti a začlenění do společnosti (Bendová 2014, s. 53).

Úspěšnost zavedení AAK a jeho následné užívání ze strany jedince samotného i jeho sociálního okolí je ovlivňováno nevýhodami, které s sebou alternativní a augmentativní komunikace přináší. Okolí aplikaci AAK u jedince může vnímat negativním způsobem. Nejčastěji se ze strany rodičů objevuje předpoklad, že jiná forma komunikace než slovní potlačuje u jedince rozvoj mluvené řeči. Vyskytují se také obavy ze stigmatizace a vzbuzování přílišné pozornosti od širšího sociálního okolí. AAK je problematická v možnostech využití. Nelze komunikovat s osobou, která daný systém, jeho speciální znaky a symboly neovládá. Většinou má jedinec okolo sebe omezený okruh osob, které jeho způsob komunikace znají. Na sociální okolí jsou tak kladené zvýšené nároky ve formě nutnosti zácvičku nebo školení. Může trvat poměrně dlouho, než se jedinec a jeho sociální okolí naučí pravidla užití, osvojí si gesta nebo rozeznávání symbolů a než jsou schopni systém AAK začít aktivně využívat. Některé systémy s netechnickými pomůckami mohou být snadno dostupné a málo nákladné, ale při rozšiřující slovní zásobě také materiálně rozsáhlé (např. komunikační knihy). Systémy založené na technických pomůckách, zejména speciální softwary nebo upravené počítače, bývají finančně náročné (Bendová 2014, s. 54).

2.1 AAK u dětí s PAS

U jedinců s PAS můžeme zavést jak systém bez pomůcek využívající manuální znaky, tak i systém s použitím technických či netechnických pomůcek. Pro zvolení vhodného systému AAK je zapotřebí komplexní diagnostika jedince (Bendová 2014, s. 15).

Holistický přístup k jedinci je současným trendem, který by měl být využit také při výběru vhodného systému alternativní a augmentativní komunikace u dětí s PAS. Při hledání patřičného systému pro dítě s poruchami autistického spektra by měli spolupracovat odborníci ze zdravotnictví, jako jsou kliničtí logopedi, z oblasti pedagogiky, kam spadají speciální pedagogové a logopedi pod resortem MŠMT ČR, a i například ve spojení s psychologem. Mělo by se tak zamezit aplikování pouze jedné metody u každého jedince PAS (Bendová 2014, s. 15).

Před samotnou volbou systému AAK je potřeba zjistit, jaký způsob komunikace jedinec využívá. Velmi záleží, jestli je schopen komunikovat verbálně nebo neverbálně. Hodnotí se, zda jedinec dokáže vyjádřit souhlas a nesouhlas, zda je úspěšný při dosažení svého cíle v komunikaci a zda je schopný spontánních přirozených gest. Je nutné dále zohledňovat oblast porozumění, ať už jde o schopnost pochopení mluvené řeči, nebo signálům mimoslovní komunikace. Při výběru bereme v úvahu také porozumění symbolům a čtenářským dovednostem. Nelze aplikovat komunikaci pomocí fotografií, piktogramů nebo symbolů VOKS u jedince, u kterého tato kompetence chybí. Pozornost musíme věnovat i úrovni fyzických dovedností, kognitivních schopností jedince a jeho osobnostní rysy jako i motivace ke komunikaci. Neméně důležitým faktorem při volbě vhodného systému AAK je souběžný výskyt PAS a jiného postižení. Výběr je tedy kromě samotné složky komunikace ovlivněn také úrovní intelektového vývoje, motoriky a pohybové koordinace, příp. současným výskytem PAS a sluchové nebo zrakové vady (Bendová 2014, s. 15, 16, 58).

Metody AAK jsou aplikovány u dětí s PAS, které nekomunikují verbálně nebo potřebují podpůrný systém z důvodu nedostatečného vývoje řeči. Při výběru konkrétního systému u dítěte s PAS by se nemělo zapomínat na to, že AAK podporuje nejen aktivní komunikaci s okolím, ale že se také jedinec učí porozumění významu řeči a pochopení dění v sociálních situacích. Tomu napomáhá vizualizace jednotlivých systémů, díky níž jedinec dokáže lépe vnímat a více rozumět řeči i situacím, do kterých se dostává. Alternativní a augmentativní komunikace neposkytuje jen náhradní způsob komunikace, nýbrž také povzbuzuje a dále rozvíjí všechny její nezbytné funkce. Tyto funkce je potřeba nacvičovat jak u mluvčích, tak i neverbálně komunikujících jedinců. Důležitou součástí nácviku je kombinace prostředků AAK, tzn. spojení mluveného slova s očním kontaktem a postojem (Šarounová, aj. 2014, s. 110; Thorová 2016, s. 409, 410).

Nácvik začínáme od žádosti. Vhodné je začít od konkrétních předmětů nebo obrázků, kterými dítě dá najevo nějakou potřebu. Například lžíce může značit, že má dítě hlad. Žádost se může týkat uspokojení základních potřeb, přání dítěte nebo prosby o pomoc. Další funkcí je upoutání pozornosti od rodičů, ve škole to může být od učitelů, asistentů pedagoga nebo i od ostatních dětí. Následně rozvíjíme pojmenovávání a popisování. Může se jednat o popis okolí nebo vlastní činnosti. Ve škole je pro učitele například důležité, aby dítě umělo vyjádřit, že je s činností hotové. Rozvíjíme funkci souhlasu a odmítnutí. AAK zprostředkovává vyjadřování pocitů a emocí, ať už libosti, nebo nelibosti. Významné je vyjádření bolesti. Mnohdy se projevují formy nežádoucího chování u dětí s PAS, které

pramení z pocitu bolesti, jenž děti ale nedokáží vyjádřit, a pro pečující osobu není žádná možnost příčinu identifikovat. Jedinec může za pomoci AAK klást otázky, a získávat tak informace. Zároveň lze i odpovídat na otázky, podávat informace z minulosti, co se stalo nebo co se teprve stane. Dítě se učí také sociální komunikaci, pomocí které projevuje lítost vůči druhé osobě, touhu po fyzickém kontaktu, získává dovednost vyjádřit zdvořilostní fráze, pozdrav nebo omluvu (Thorová 2016, s. 409, 410).

2.2 Klasifikace AAK

Alternativní a augmentativní komunikace se může rozdělovat do několika skupin. První kategorií jsou systémy statické a dynamické. Mezi statické systémy řadíme takové, které využívají reálné předměty či zmenšeniny těchto předmětů, fotografie a obrázky. Dále sem patří piktogramy, komunikační systémy Bliss a VOKS. Metody založené na dynamické formě využívají gest a znaků. Mezi tyto systémy zařazujeme Makaton, znak do řeči, aj. (Bendová 2014, s. 24).

Komunikační systémy lze rozdělit také z hlediska potřeby využití speciálních pomůcek nebo fyzické asistence. Podle tohoto kritéria můžeme určit metody AAK bez pomůcek nebo s pomůckami. Mezi metody AAK bez pomůcek spadají přirozené způsoby komunikace využívající mimiku, gesta, cílený pohyb nebo komunikaci činem. Jedná se také o systémy využívající manuální znaky jako je znak do řeči a jazykový program Makaton (Šarounová, aj. 2014, s. 14).

Metody s pomůckami se nadále dělí na metody aplikované pomocí netechnických pomůcek a metody, které využívají technické pomůcky. U netechnických pomůcek se může jednat o trojrozměrné zobrazení. Zahrnujeme sem předměty buď reálné, zmenšené, nebo referenční, které něco symbolizují či na něco odkazují. Spadají sem i fotografie, piktogramy, systém Bliss a komunikační tabulky či knihy. Technické pomůcky mohou být se zřetelným nebo hlasovým výstupem a komunikační počítačové softwary (Laudová 2007, s. 570–577; Šarounová, aj. 2014, s. 16–44).

2.2.1 Charakteristika systémů AAK

Kapitola popisuje nejzásadnější systémy AAK využívané u jedinců s PAS.

Znak do řeči

Znak do řeči je komunikační prostředek sloužící jako doplněk verbální komunikace. Podstata je tvořená mimikou a řečí těla. Pomocí znaku do řeči můžeme podpořit motivaci ke komunikaci, tvorbu i porozumění řeči a nápodobu. Řeč je doprovázena znaky, které jsou velmi jednoduché a přizpůsobené uživateli. Rozvíjí se také vizuální percepce pomocí

zviditelnění znaků (Bočková 2017, s. 31; Housarová 2011, s. 39). Mluvená řeč je podporována provedením znaku i slova najednou, zároveň jsou znaky v souladu s rytmem řeči (Bendová 2014, s. 46, 47).

Využívá se u jedinců s poruchami intelektového vývoje a u osob s narušením motoriky. Výhodou je možnost individuálního přizpůsobení motorickým schopnostem jedince nebo jeho snížené úrovni kognitivních funkcí (Bendová 2014, s. 47).

Komunikační systém Makaton

Jazykový program Makaton je jeden z nejužívanějších komunikačních systémů ve Velké Británii, kde byl také vytvořen. Využívá se u dětí s poruchami intelektového vývoje a s PAS, které verbálně nekomunikují a mají obtíže s porozuměním významu řeči. Při užívání programu Makaton se aplikují manuální znaky, které jsou podporovány mluvenou řečí a symboly v jednoduché podobě. Celý systém využívá zhruba 350 znaků s pevně danou strukturou. V systému je výhodou možnost znakovat pouze klíčová slova místo každého jednotlivého slova ve větě (Housarová 2011, s. 38, 39). Systém je využíván pro rozvoj komunikačních schopností. Cílem je také podpora vlastního vyjadřování. Může také pomoci v porozumění významů slov (Bočková 2017, s. 29).

Předmětová komunikace

Ke komunikaci můžeme využít trojrozměrné symboly. V AAK jsou reálné předměty vhodnou volnou pro dítě raného a předškolního věku. U jedinců s PAS se zpravidla užívají v případě přidružené těžké poruchy vývoje intelektu nebo u hluboce narušené oblasti představivosti (Bendová 2014, s. 31).

Využívá se obvykle 5–10 předmětů s každodenním využitím, se kterými se jedinec opakovaně během dne setkává. Může se jednat například o hrnek, lžíci, zubní kartáček, apod. Komunikace kromě konkrétních předmětů může zahrnovat i jejich zmenšenou podobu. Reálné věci také mohou být i symbolem. Hovoříme o referenčních neboli zástupných předmětech, kdy například bota může značit procházku. S předměty lze manipulovat, jdou snadno rozpoznat a zapojuje se hmatové vnímání. Úskalím je, že abstraktní slova nelze představovat reálným předmětem (Laudová 2007, s. 570; Housarová 2011, s. 36).

Fotografie

Komunikace pomocí fotografií je vhodná u dětí nižšího věku. Mohou se využívat barvené či černobílé fotografie. V mnoha případech předcházejí systémům, jejichž základ je abstraktnější a založený na symbolech. Výhodou fotografií je, že znázorňují reálnou podobu osob, předmětů, míst nebo činností. Jsou lépe srozumitelné než obrázky či grafické symboly.

Také jsou snadno dostupné, ale je třeba dávat pozor na detaily, které by pro uživatele mohly být rozptylující a matoucí. Z fotografií musí být jasné, na co poukazují. Obtíží pro uživatele AAK založené na fotografiích může být fakt, že jedinec nemusí být schopný spojit si dvojrozměrný obrázek s konkrétním reálným předmětem. Z více fotografií je možné vytvořit komunikační tabulky nebo knihy (Laudová 2007, s. 570; Šarounová, aj. 2014, s. 18, 19).

Piktogramy

Piktogramy představují obrazové symboly, které umožňují komunikaci a rozvoj řeči u dětí i dospělých s PAS, dětskou mozkovou příhodou, poruchami intelektového vývoje či vícenásobným postižením, aj. Černobílá kontrastní podoba grafických symbolů nerozptyluje pozornost uživatele a je vhodná pro osoby se sníženou zrakovou percepcí. Bílý obrázek na černém poli také na rozdíl od barevného provedení pojem zobecňuje. Piktogramy lze zařadit do mnoha kategorií. Mohou vyjadřovat osoby, předměty, vlastnosti, konkrétní činnosti nebo i pocity (Kubová 2011, s. 3–7).

Pomocí piktogramů jejich uživatelé mohou komunikaci iniciovat a aktivně se jí účastnit. Jedinec může předávat požadavky, přání, pokyny nebo příkazy. Důležitou součástí práce s piktogramy je jejich spojení s mluveným slovem. Mohou být doplněny i znaky. Výhodou piktogramů je jejich snadné osvojení. Můžeme z nich vytvořit komunikační tabulky a knížky, procesní schémata, větné proužky nebo je umístit na nábytek a jiná zařízení v místnosti. Pomáhají tak uživatelům s pochopením struktury prostředí, časové posloupnosti, sledu činností i stavby věty (Kubová 2011, s. 3, 6).

System Bliss

Ačkoliv je systém Bliss v české odborné literatuře často zmiňován, je nejméně rozšířeným systémem AAK v České republice. Podstatou jsou symboly tvořené z geometrických tvarů. Je sestaveno několik základních prvků, které lze kombinovat, a tím se utváří celý slovník. Systém zahrnuje symboly vyobrazující jak konkrétní pojmy, tak také pojmy abstraktní. V systému lze jednotlivá gramatická pravidla znázorňovat pomocí samostatných symbolů. Existence těchto pravidel naznačuje, že osvojení systému není jednoduché. Návčik by tak měl v případě jeho zvolení započít co nejdříve (Bendová 2014, s. 36, 37; Šarounová, aj. 2014, s. 22, 23).

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

Výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen VOKS) je metoda AAK v ČR. Vystupuje z programu The Picture Exchange Communication System, zkráceně pouze PECS, který je amerického původu. Autorkou systému VOKS je doktorka Margita

Knapcová, která ho přizpůsobila místním podmínkám. V roce 2001 ho začala v praxi zavádět u 11 dětí různých věkových kategorií s PAS, Downovým syndromem, dětskou mozkovou obrnou a poruchami vývoje intelektu (Knapcová 2018, s. 6, 7).

Výuka VOKS probíhá v 7 lekcích se 4 doplňkovými lekcemi. Při nácviku jsou přítomni alespoň dva učitelé, z nichž jeden působí jako komunikační partner a druhý jako asistent uživatele systému. V první lekci se jedinec učí pochopení základního principu systému VOKS, tj. výměny obrázku za oblíbený předmět nebo pochutinu. Výhodou výměny je veliká motivace. Postupně se u jedince rozvíjí obrázková slovní zásoba, tvoří se komunikační tabulka a po zvládnutí rozlišení více obrázků se z tabulek sestavuje jeho komunikační kniha. V dalších lekcích se jedinec učí skládat na větný proužek jednoduché věty za pomoci obrázku „JÁ CHCI“ a požádat komunikačního partnera. Následné lekce se věnují dovednosti odpovědět na různé otázky, až uživatel dojde do fáze, kdy dokáže spontánně komentovat okolí a činnosti (Knapcová 2018, s. 10–14).

Hlavním cílem systému VOKS je podle Knapcové (2018, s. 9) *rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností*. VOKS pomáhá jedincům i s pochopením významu komunikace. Záměrem je, aby jedinec dokázal systém samostatně využívat a stal se iniciátorem komunikace. Důležité je propojení s výchovně vzdělávacím procesem. Zařazení systému VOKS do výuky může probíhat mimo jiné i pomocí vizualizace prostředí a režimu dne či pomocí pracovních a procesuálních schémat (Knapcová 2018, s. 9, 73, 74).

3 Edukace dětí s PAS

Na vzdělávání žáků s PAS a jejich zařazení do příslušného typu školy má vliv mnoho faktorů. Jedná se například o typ, hloubku a míru projevů PAS, spojení s dalšími přidruženými poruchami nebo vliv celkových možností a schopností jednotlivých žáků s PAS. Svůj význam má také nabídka možností v regionu. Záleží i na samotné škole, jejímu personálnímu zajištění a materiálnímu vybavení (Adamus 2016, s. 25; Bazalová 2017, s. 128).

3.1 Legislativní zakotvení

V současné době je vzdělávání dětí s PAS legislativně ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění od 1. 1. 2024 (dále jen školský zákon). Jedinci s PAS jsou podle školského zákona zařazováni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných* se věnuje § 16 školského zákona (Thorová 2016, s. 389, 390; Zákon č. 561/2004 Sb.). Vzdělávání dětí, žáků a studentů podle § 16 odst. 9 školského zákona dále upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění účinném od 1. 1. 2021 (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podle školského zákona mají jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami právo ze strany školy nebo školského zařízení na poskytování potřebných podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou členěna do 5 stupňů. Škola nebo školské zařízení může u žáka 2. až 5. stupeň uplatňovat pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení, 1. stupeň lze i bez doporučení. U jednoho žáka je možná kombinace více druhů i stupňů podpůrných opatření. Některá z poskytovaných podpůrných opatření jsou:

- *poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,*
- *využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1–4).*

Individuální vzdělávací plán

Podle autorek Čadilové a Žampachové (2016, s. 6) je efektivní realizace podpůrných opatření při vzdělávání žáku s PAS podmíněná vytvořením individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). IVP je jedním z podpůrných opatření, zároveň jsou v něm také ale zakotvena další podpůrná opatření potřebná pro zvládnutí vzdělávacího procesu z oblasti sociální, komunikační, organizační i výukové.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je nedílnou součástí vzdělávání většiny žáků s PAS. Působí jako podpora pedagoga při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus 2016, s. 29, 30).

Pod vedením jiného pedagogického pracovníka vykonává přímou pedagogickou činnost s cílem individuální podpory žáka. Obsahem jeho činností je vést žáka k získávání sebeobslužných dovedností, a tím tak dosáhnout nejvyšší možné míry samostatnosti. Dále jeho činnost zahrnuje pomoc s prostorovou i časovou orientací, tedy například s orientací v prostředí třídy i školy, a pomoc s porozuměním denního režimu. U jedince mimo jiné klade důraz na budování sociálních vztahů s vrstevníky i dospělými (Adamus 2016, s. 30; Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5).

3.2 Možnosti vzdělávání

V současných speciálně pedagogických trendech se klade veliký důraz na inkluzivní vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání ve školách hlavního proudu českého vzdělávacího systému je jednou z možností pro žáky s PAS (Bazalová 2017, s. 127). Tento typ škol je vhodný zejména pro žáky s vysoce funkčním autismem a s Aspergerovým syndromem (Adamus 2016, s. 25, 26).

Podle § 16 odst. 9 školského zákona je další alternativou zařazení jedince s PAS do školy, příp. třídy, oddělení nebo studijní skupiny, samostatně zřízené pro osoby s PAS či jiným zdravotním postižením. Do školy tohoto typu lze žáka umístit pouze na doporučení školského poradenského zařízení v případě, že podpůrná opatření poskytovaná ve škole hlavního vzdělávacího proudu nejsou nebo by nebyla dostačující pro jeho vzdělávací potřeby. Spolu s doporučením je potřebná žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka nezletilého (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

Jak již bylo zmíněno, v převážné většině se PAS pojí s poruchami intelektového vývoje (Adamus 2016, s. 5). Paragraf 48 školského zákona umožňuje vzdělávání v základní škole speciální žákům se středně těžkou a těžkou poruchou vývoje intelektu, s PAS a s vícenásobným postižením. Vzdělávání v ZŠS je rozděleno do 10 ročníků, z toho se jedná do 6. ročníku o 1. stupeň a 7. až 10. ročník potom tvoří stupeň druhý (Zákon č. 561/2004 Sb., § 48). Vzdělávání probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (dále RVP ZŠS) členěného na 2 díly, které jsou následně blíže popsány (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální 2008)

RVP ZŠS Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Vzdělávání je upraveno vzhledem k omezeným rozumovým schopnostem a k opoždění v psychomotorickém vývoji žáků. Edukace žáků se středně těžkou poruchou vývoje intelektu směřuje k osvojení základních vědomostí a dovedností ve vytyčených vzdělávacích oblastech a dílčích vzdělávacích oborech. Jedná se například o oblast Jazyková komunikace, jejíž vzdělávací obory jsou Čtení, Psaní a Řečová výchova (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální 2008, s. 11, 12, 16).

Jedním z cílů edukace žáků v rámci RVP ZŠS Díl I je dosažení všestranné funkční komunikace pomocí všech možných systémů komunikace (např. systémů AAK). Žáci se učí vyjádřit svoje potřeby, přání, prosby a požadavky (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální 2008, s. 12).

RVP ZŠS Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Při vzdělávání žáků s těžkou poruchou vývoje intelektu je nutné individualizované vyučování, kdy vycházíme z konkrétních schopností a potřeb jednotlivých žáků. Nedílnou součástí je stanovený denní režim rozdělený na pravidelné střídání práce a výuky s relaxací a hrou (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální 2008, s. 72).

V rámci RVP ZŠS Díl II jsou stanovené klíčové kompetence a 5 vzdělávacích oblastí. Edukace směřuje k dosažení maximální možné míry soběstačnosti prostřednictvím osvojení základních hygienických návyků a sebeobslužných činností. Důležitá je pro žáky i orientace v okolním prostředí. Jedním z hlavních cílů při vzdělávání těchto žáků je také *rozvíjení základních komunikačních dovedností využíváním systémů AAK* (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální 2008, s. 73, 78).

3.3 TEACCH program

Jednou z předně využívaných strategií při edukaci žáků s PAS je TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Jedná se o program péče o jedince s PAS všech věkových kategorií. Byl založen roku 1972 v americkém státě Severní Karolína a stal se modelovým vzorem pro další programy po celém světě. Vznikl jako reakce na mínění, že příčinou PAS je špatná výchova a tyto děti jsou nevzdělatelné. Program klade důraz na úzkou spolupráci s rodinou a prostupnost školního a přirozeného prostředí žáka. V České republice využíváme modifikovanou verzi tohoto programu pod názvem strukturované učení (Thorová 2016, s. 403).

Program se zaměřuje na tři základní principy – individuální přístup, strukturalizace a vizualizace (Pastieriková 2013, s. 89).

Individuální přístup

Speciálně pedagogická péče závisí na specifikách dané poruchy. Vzhledem k různorodosti projevů PAS je důležité zjištění úrovně schopností jedince. Na základě toho aplikujeme vhodný způsob komunikace, vytváříme individuální vzdělávací plán a volíme strategie řešení nežádoucího chování (Pastieriková 2013, s. 89).

Strukturalizace

Strukturalizace přináší jedinci s PAS pocit bezpečí a jistoty, zároveň se zvyšuje i jeho samostatnost. Využívat můžeme časovou strukturalizaci, která jedinci pomáhá v předvídatelnosti. Poskytuje představu o sledu činností, průběhu práce a jejím ukončení. Využívat se mohou pracovní či denní schémata a režimy. Další možností je strukturalizace prostoru. Ta umožňuje jednoznačnou orientaci v prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Ve školním prostředí tak můžeme vyznačit prostor pro práci, výuku či například relaxaci (Pastieriková 2013, s. 90; Thorová 2016, s. 402–405).

Vizualizace

Při vizualizaci se opět vychází z individuálních schopností a dovedností konkrétního jedince s PAS. Pomocí vizualizace předáváme informace ve vizuální formě. Můžeme zvolit písemné pokyny, obrázky, fotografie, piktogramy nebo reálné předměty. Často se využívají prostředky jako denní režimy nebo procesuální schémata, která vyobrazují danou činnost nebo úkol v dílčích krocích (Pastieriková 2013, s. 92; Thorová 2016, s. 404).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíl a průzkumné otázky

Cílem empirické části bakalářské práce je zjistit, jaké jsou názory pedagogů na využívání alternativní a augmentativní komunikace v edukačním procesu dětí s poruchami autistického spektra na základních školách speciálních.

Záměrem práce je zjistit názory pedagogů ve dvou oblastech. První oblast se zaměřuje na limity využívání AAK, druhá se zabývá vlivem na oblasti vývoje žáka s PAS. Na základě toho jsou k provedení průzkumu vytyčeny následující průzkumné otázky:

1. Jaké limity spatřují pedagogové na ZŠS ve využívání AAK u žáků s PAS v edukačním procesu?
2. Jak jsou využíváním AAK ovlivňovány jednotlivé oblasti vývoje žáka s PAS podle pedagogů na ZŠS?

5 Metodologie

Z metodologického hlediska byl využit kvantitativně orientovaný výzkum, který zjišťuje četnost, množství, míru daných zkoumaných jevů. Získaná data mívají číselnou podobu (Šafránková 2019, s. 135).

Průzkum byl konkrétně realizován prostřednictvím metody dotazníku. Jedná se o způsob dotazování za pomoci písemných otázek. Dotazníková metoda cílí na větší množství respondentů a výsledkem jsou jejich písemné odpovědi. Výhodou je získávání velkého počtu dat za kratší časový úsek. Z toho důvodu je dotazník jedna z nejčastěji využívaných metod výzkumu. Kladené otázky v dotazníku rozlišujeme na uzavřené, otevřené a polouzavřené. Uzavřené otázky umožňují respondentovi výběr z připravených odpovědí. Výhodou těchto otázek je jejich lehké zpracování pro vyhodnotitele. Otevřené otázky respondentovi umožňují vlastní odpověď na danou otázku. Polouzavřené otázky jsou kombinací předchozích typů otázek. Nejprve dávají respondentovi na výběr z připravených odpovědí, následně žádají bližší vyjádření (Gavora 2010, s. 121–126; Šafránková 2019, s. 147–149).

Dotazník vytvořený autorkou byl složen ze vstupní části a vlastních otázek. Úvod dotazníku obsahoval představení autorky, téma a účel šetření, komu je dotazník určen, příslib o zachování anonymity, pokyny pro pedagogy k vyplnění a v neposlední řadě poděkování. Druhá část obsahuje konkrétní otázky (Šafránková 2019, s. 148).

Dotazník byl strukturován na 3 sekce (viz příloha 1). První sekce byla jednotná pro všechny respondenty. Položky se týkaly základních údajů, jako je například délka praxe pedagoga a věková skupina žáků s PAS, se kterými pracuje. Druhá sekce byla mířená pro pedagogy, kteří v edukačním procesu využívají metody AAK. V této části byly otázky zaměřené na zjišťování cílů bakalářské práce. Poslední sekce byla pro pedagogy, kteří pracují s žáky s PAS, ale metody AAK nevyužívají. Tato část byla zvolena z důvodu hromadného získávání dat, a tedy neosobního kontaktu s respondenty, mezi nimiž se tato eventualita mohla vyskytnout. Bylo vytvořeno celkem 20 otázek, z toho 5 uzavřených, 6 otevřených a 9 polouzavřených.

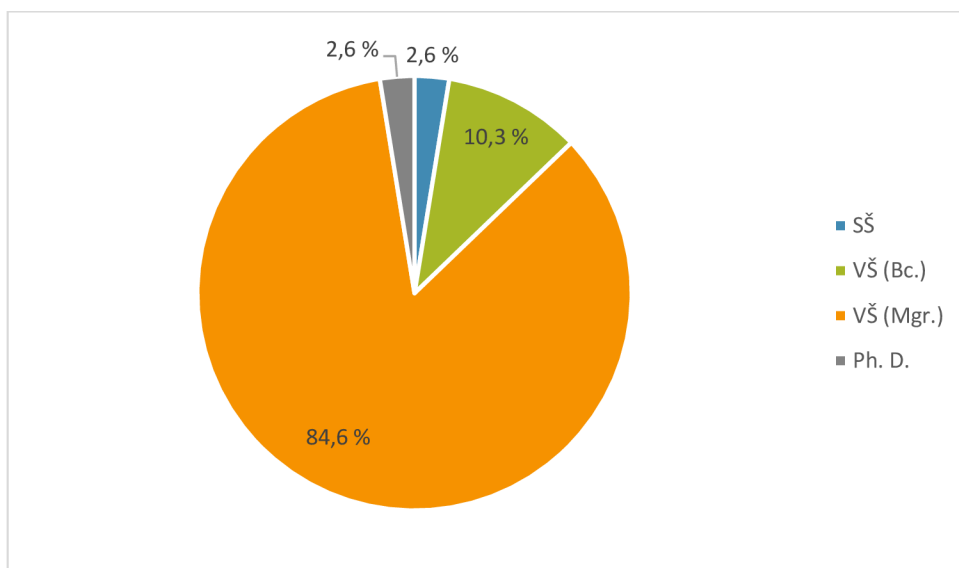
6 Charakteristika průzkumného vzorku

Průzkumný vzorek tvořili pedagogové základních škol speciálních, kteří pracují alespoň s jedním žákem s PAS. Dotazníky byly rozeslány v elektronické formě.

Základní školy speciální, kam se dotazníky distribuovaly, byly vybírány náhodně. Nejprve byli osloveni ředitelé základních škol speciálních s prosbou o rozeslání dotazníků pedagogům, kteří pracují se žákem či s více žáky s PAS. Toto se ukázalo jako neefektivní, proto následně byli s žádostí osloveni samotní pedagogové. Dotazník byl vytvořen pro pedagogy využívající AAK, byl v něm ale brán ohled i na pedagogy, kteří pracují se žákem či žáky s PAS, ale ve výchovně vzdělávacím procesu prostředky AAK nevyužívají.

Celkem se navrátilo 39 vyplněných dotazníků, z toho 34 respondentů AAK využívají a 5 respondentů vypovědělo, že při práci s žáky s PAS prostředků AAK nevyužívají. Bližší charakteristika výzkumného vzorku vyplývá z odpovědí respondentů na první 3 otázky dotazníku, které jsou následně prezentovány.

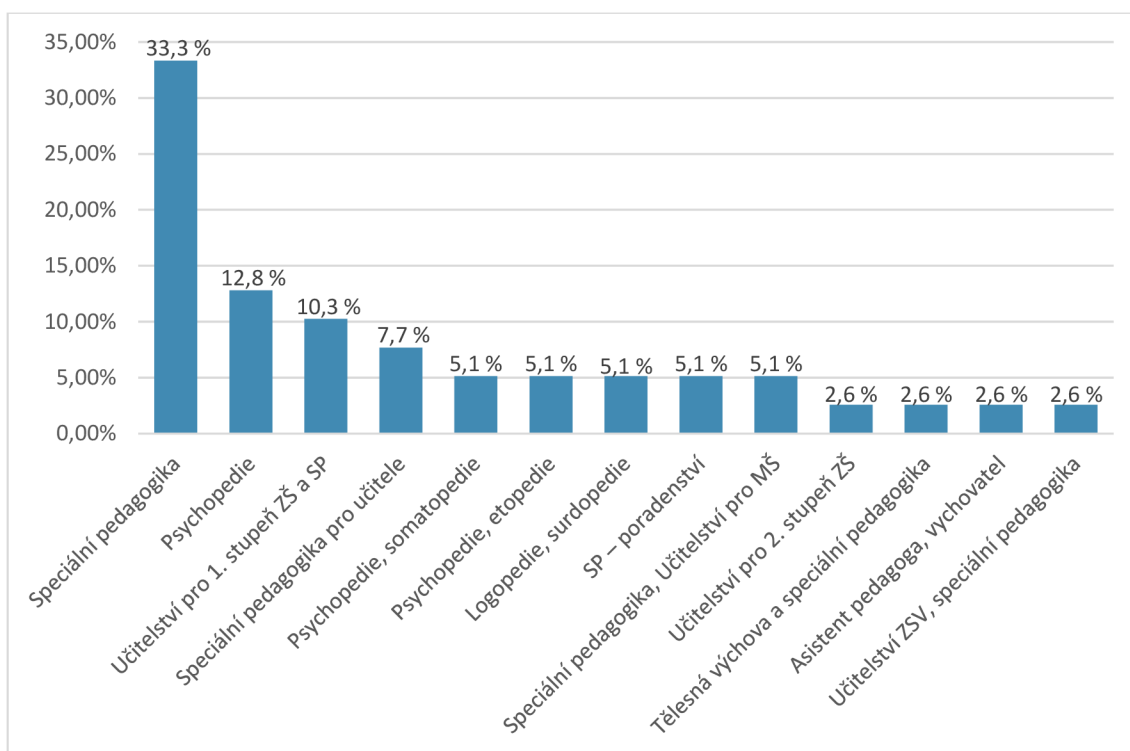
1. otázka: Jaké je Vaše dosažené vzdělání?



Graf 1: Dosažené vzdělání

Jak z grafu vyplývá, výraznou většinu respondentů (33 respondentů, tj. 84,6 %) tvořili jedinci s dosaženým magisterským vysokoškolským vzděláním. Druhou čtenější skupinu představovali pedagogové s bakalářským vzděláním, kterého dosáhlo 10,3 % (4) respondentů. Mezi odpověďmi se vyskytl 1 respondent (2,6 %) s dokončeným vysokoškolským vzděláním doktorského studijního programu a další 1 (2,6 %) se středoškolským vzděláním.

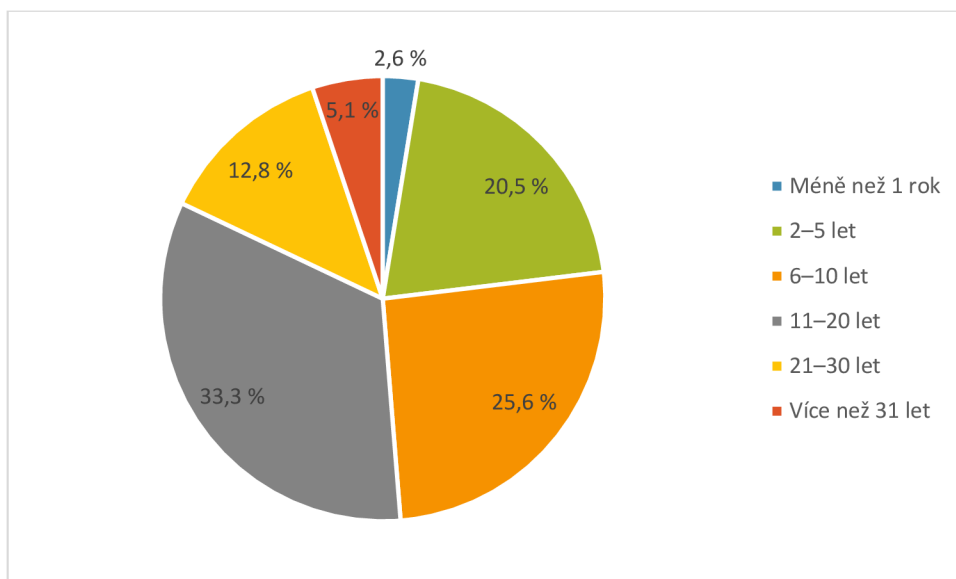
2. otázka: Jaká je specializace Vašeho vzdělání?



Graf 2: Specializace vzdělání

Pro větší přehlednost byly získané odpovědi respondentů z otevřené otázky shrnuty do grafu (viz graf 2). Největší zastoupení vzdělání respondentů byl samotný obor speciální pedagogika. To uvedla třetina (13) ze všech 39 respondentů. U některých se dále jednalo o bližší specializaci speciální pedagogiky. Nejvíce se zaměřením na obor psychopedie u 12,8 % (5) respondentů. Případně se jednalo o psychopedii v kombinaci s jinou pedii. Vzdělání 10,3 % (4) respondentů bylo zaměřeno na učitelství 1. stupně základní školy a speciální pedagogiku, 7,7 % (3) respondentů uvedlo speciální pedagogiku pro učitele. Mezi odpověďmi se objevilo například i vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy, učitelství ZSV nebo tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání, vždy ale ve spojení se speciální pedagogikou. U této otázky se projevila nevýhoda dotazníku, která spočívá v nemožnosti korigovat, kdo přesně dotazník vyplní, i když je stanovená cílová skupina. Přestože respondenti byli vyrozuměni, že je dotazník určen pedagogům ZŠS, vyskytl se mezi nimi 1 asistent pedagoga.

3. otázka: Jaká je délka Vaší praxe v oblasti práce se žáky s PAS?



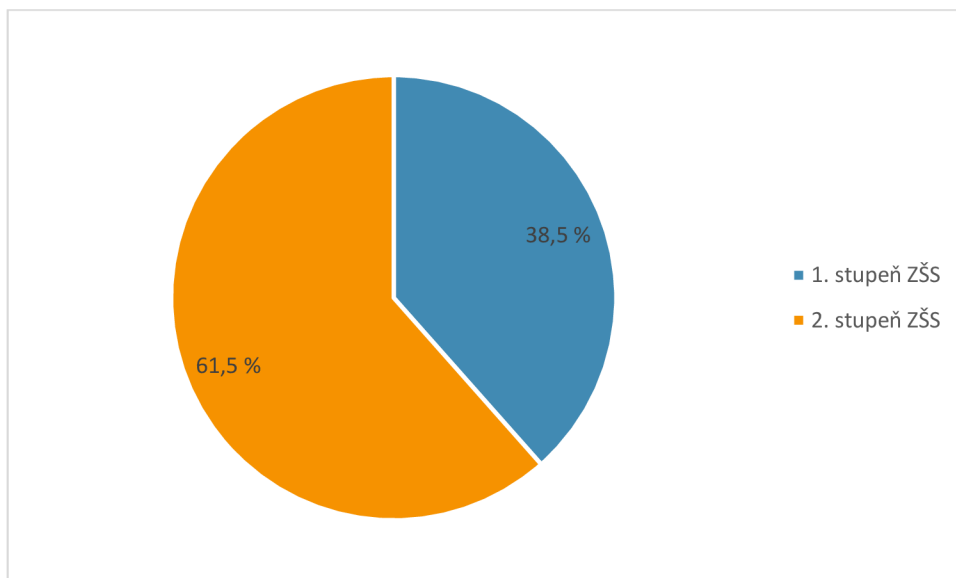
Graf 3: Délka praxe se žáky s PAS

Graf 3 znázorňuje, že třetina respondentů (13) uvedla, že má 11–20 let praxe se žáky s PAS. Délku praxe 6–10 let zvolilo 25,6 % (10) respondentů, od 2–5 let potom 20,5 % (8) respondentů. Dále 12,8 % (5) respondentů má délku praxe 21–30 let, možnost nad 31 let vybralo 5,1 % (2) respondenti. Méně než 1 rok praxe má 2,6 % (1) respondentů.

7 Prezentace výsledků

V této kapitole budou data získaná z dalších otázek dotazníku sumarizována, prezentována a graficky znázorněna.

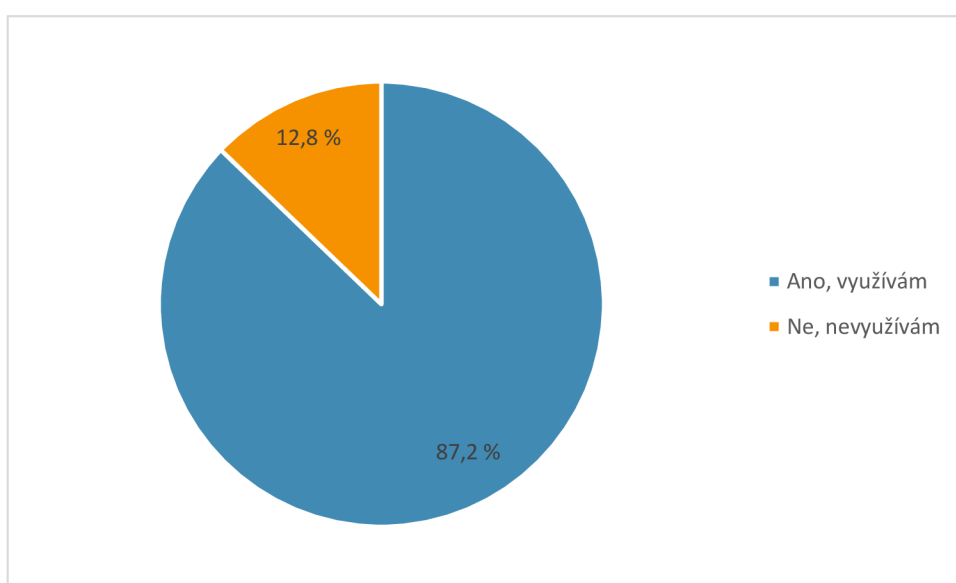
4. otázka: S jakou věkovou skupinou žáků s PAS pracujete?



Graf 4: Věková skupina žáků s PAS

Věková skupina žáků s PAS byla rozdělena do dvou kategorií – 1. a 2. stupeň ZŠS. Toto rozdělení bylo zvoleno z důvodu většího věkového rozpětí žáků v rámci jedné třídy na ZŠS. Z grafu 4 je patrné, že 38,5 % (15) respondentů z celkového počtu uvedlo, že působí na 1. stupni ZŠS. Se žáky na 2. stupni ZŠS potom pracuje 61,5 % (24) respondentů

5. otázka: Využíváte AAK při práci se žáky s PAS?



Graf 5: Využívání AAK

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda tázaní pedagogové při své práci se žáky s PAS využívají prostředků AAK, či nikoliv. 34 respondentů (87,2 %) zvolilo možnost, že prostředky AAK používají.

Mezi respondenty se objevilo 5 pedagogů (12,8 %), kteří u svých žáků AAK neaplikují. Na tyto respondenty byla směřovaná jedna doplňující otázka zjišťující důvod, proč AAK nevyužívají. Tato otázka byla otevřená, odpovědi byly následující:

Respondent 1: „Není to možné, dítě na ně nereaguje.“

Respondent 2: „Nebylo potřeba, děti komunikují.“

Respondent 3: „Žáci, které momentálně učím, nemají potíže v běžné komunikaci.“

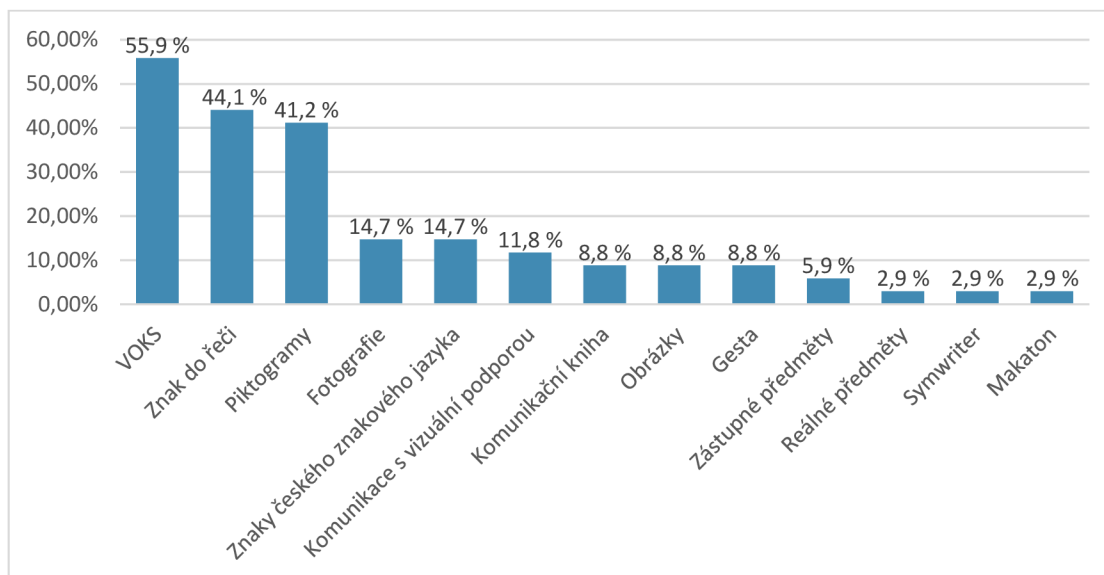
Respondent 4: „Naši žáci mají přidružené těžké mentální postižení, a tudíž nejsou AAK schopni pochopit a využívat.“

Respondent 5: „Dobrá verbální komunikace žáků, pouze selektivně využíváme komunikační deníky.“

Odpovědi naznačují, že hlavními důvody jsou buď komunikační schopnosti, které jsou u žáka na dostatečné úrovni pro užívání v běžných sociálních situacích, nebo se podle výpovědi jedná o těžkou poruchu vývoje intelektu, která znemožňuje aplikaci AAK u daného žáka. Odpověď respondenta 1 je nejednoznačná, bylo by potřeba dalším šetřením zjistit, z jakého důvodu na systémy AAK žák nereaguje.

6. otázka: Jaký systém AAK v praxi využíváte nejvíce (např. VOKS, znak do řeči, aj.)?

Od této otázky byly vyhodnocovány odpovědi 34 respondentů, kteří využívají AAK. Otázka byla otevřená. Pro zpřehlednění byl vytvořen graf znázorňující četnost daného systému AAK (viz graf 6).



Graf 6: Systémy AAK

Odpovědi 8 respondentů (23,5 %) byly shodné. Tito respondenti vypsali pouze systém VOKS. 2 respondenti (5,9 %) k systému VOKS uvedli současně znak do řeči a 4 respondenti (11,8 %) podle odpovědi používají výhradně komunikaci s vizuální podporou. Pouze 1 pedagog (2,9 %) ze všech respondentů využívá komunikační systém Makaton. Další respondent využívá jedině znaky českého znakového jazyka a jen 1 respondent (2,9 %) využívá pouze program Symwriter, který spadá do systémů s technickými pomůckami.

Většina respondentů uváděla současně alespoň 3 systémy AAK. Některé z těchto odpovědí byly následující:

Respondent 1: „Zástupné předměty, fotografie, obrázky, piktogramy, komunikační kniha, znak do řeči, gesta.“

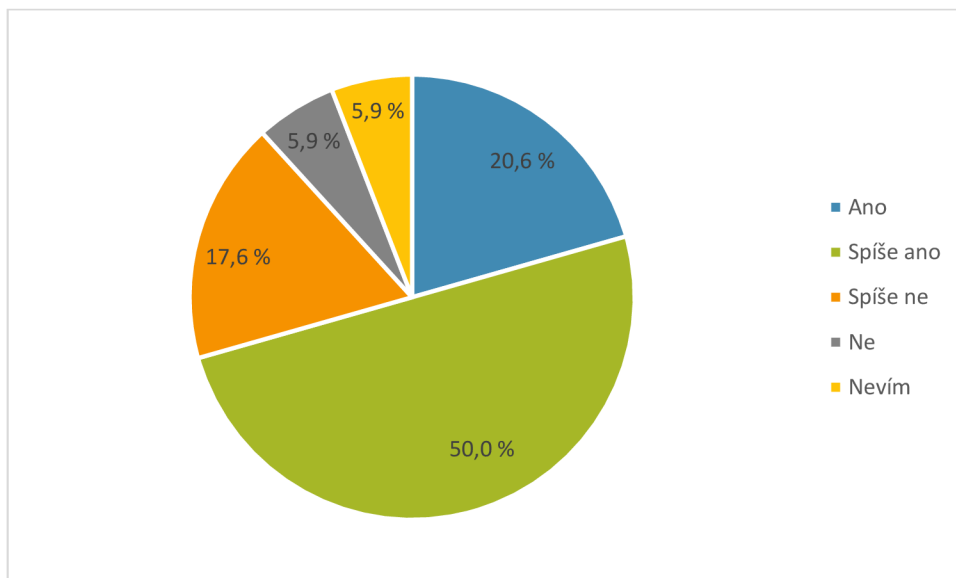
Respondent 2: „VOKS, DaR (Dorozumívání a ruce), piktogramy, znaky z ČZJ.“

Respondent 3: „Systém VOKS, piktogramy, znak do řeči, znakový jazyk, gesta, fotografie.“

Respondent 4: „VOKS, piktogramy, obrázky, fotografie, reálné předměty, znak do řeči, znaky Českého znakového jazyka.“

Z odpovědí vyplývá, že nejvíce je využíváný systém VOKS, znak do řeči a piktogramy. Uvedené odpovědi zároveň poukazují na to, že se v praxi využívá více metod, které se vzájemně doplňují, a tím zvyšují účinek využívání AAK.

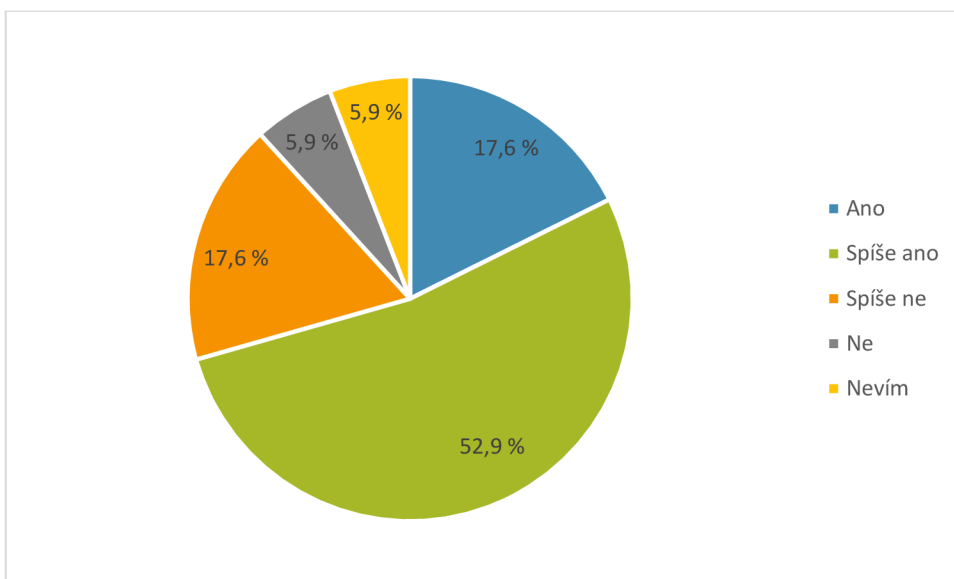
7. otázka: Považujete nabídku vzdělávání v oblasti AAK za dostatečnou?



Graf 7: Nabídka vzdělávání AAK

Jak z grafu vyplývá, 50 % (17) respondentů pokládá nabídku vzdělávání v oblasti AAK za spíše dostatečnou a 20,6 % (7) respondentů za dostatečnou. 17,6 %, tj. 6 osob z dotazovaných si spíše myslí, že nabídka vzdělávání v této oblasti není dostačující, a 2 pedagogové (5,9 %) ji považuje za nedostatečnou. Z celkového počtu 2 respondenti (5,9 %) nedokázali na otázku odpovědět.

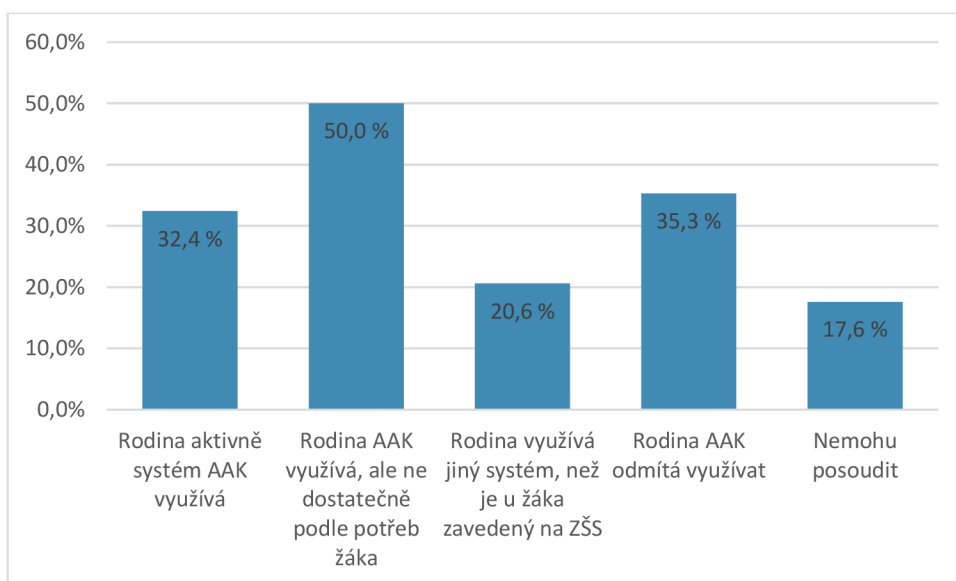
8. otázka: Je podle Vás dostupnost vzdělávání v oblasti AAK za dostatečná?



Graf 8: Dostupnost vzdělávání AAK

Na otázku ohledně dostupnosti vzdělávání v oblasti AAK odpovědělo 52,9 % (18) respondentů, že je spíše dostatečná, a 17,6 % (6) pedagogů ji považuje za dostatečnou. Naopak stejný počet, tj. 17,6 % (6) respondentů, si myslí, že je spíše nedostatečná. Podle 2 dotazovaných (5,9 %) není dostatečná a další 2 (5,9 %) na tuto otázku neví odpověď. V porovnání s odpověďmi předchozí otázky lze usuzovat, že 1 respondent považuje nabídku vzdělávání v AAK za trochu více dostatečnou než dostupnost tohoto vzdělávání. Podle autorky by se mohlo jednat např. o místní dostupnost daného respondenta.

9. otázka: Jaký je postoj rodin žáků s PAS, se kterými pracujete, k využívání AAK?



Graf 9: Postoj rodiny k AAK

Polovina respondentů (17) uvádí, že rodina žáka s PAS využívá prostředků AAK, ale ne dostatečně v závislosti na potřeby žáka. 35,3 % (12) pedagogů označilo, že rodina AAK zcela odmítá využívat, a 32,4 % všech respondentů (tj. 11 respondentů) vypovídá, že rodina aktivně využívá systém AAK. 20,6 % (7) respondentů také uvádí skutečnost, že rodina sice systém AAK využívá, ale tento systém není shodný s využívanou metodou na ZŠS. 17,6 % (6) dotázaných osob nedokáže postoj rodiny k využívání AAK posoudit.

Jednalo se o polouzavřenou otázku. Několik respondentů dodává svůj vlastní pohled:

Respondent 1: „Je to velmi individuální. Většina rodin využívá spíše znalost svého dítěte a podle jeho posunků či pohledů poznají, co chce.“

Respondent 2: „Rodina nejeví zájem/initiativu přenést AAK do domácího prostředí.“

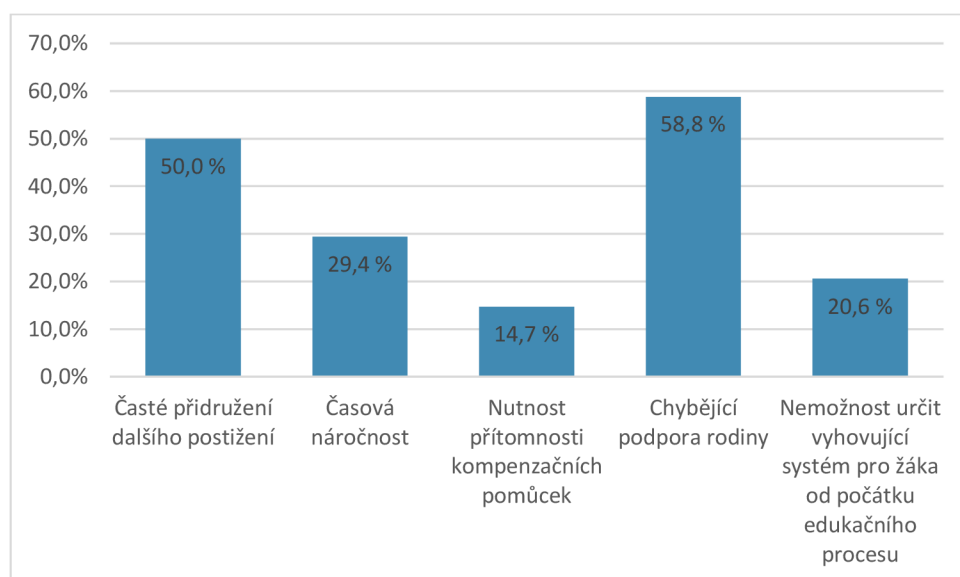
Respondent 3: „Je to velmi individuální, rodina si většinou najde svůj vlastní způsob komunikace.“

Respondent 4: „Některé rodiny v AAK spolupracují, jiné ne.“

Respondent 5: „Jsou rodiny, které se svými dětmi nepracují vůbec. Domnívají se, že je to věc ostatních institucí, hlavně školy.“

Z uvedených slovních odpovědí jednoznačně vyplývá, že každá rodina je velmi individuální a přístupy rodin dětí s PAS se s ohledem na využívání AAK výrazně liší. Je možné, že rodina nemusí prostředky AAK využívat z důvodu, který uvádějí respondenti 1 a 3, tedy rodina může rozpoznat, co dítě potřebuje nebo chce, aniž si o to samo řeklo.

10. otázka: Jaká je podle Vás největší slabá stránka aplikace AAK ze strany samotného žáka?



Graf 10: Limity AAK na straně žáka

Z respondentů jich 58,8 % (20) označilo za největší slabou stránku aplikace AAK chybějící podporu ze strany rodiny žáka. 50 % (17) respondentů uvádí jako slabou stránku AAK časté přidružení dalšího postižení u žáka s PAS, 29,4 % (10) respondentů uvádí časovou náročnost. Z celkového počtu stanovilo za slabou stránku nemožnost určit vyhovující systém pro žáka s PAS již od počátku edukačního procesu 20,6 % (7) respondentů. Dále z odpovědí vyplývá, že 14,7 % (5) respondentů vnímá časovou náročnost aplikace AAK za slabou stránku.

Jeden z respondentů využívající znak do řeči a znaky českého znakového jazyka spolu s častým přidružením dalšího postižení, časovou náročností a chybějící podporou rodiny dodává: „Některé znaky si jsou podobné, což je obtížné k zapamatování. V rámci znaků dochází k individualizaci na základě potřeb dítěte (např. motoricky nějaký znak nezvládá, tudíž ho znakuje svým způsobem). Potom už se nejedná o znak z uceleného systému a rozumí mu jenom lidé z jeho okolí.“

Další z respondentů ještě k odpovědi ohledně nemožnosti určit vyhovující systém pro žáka od počátku edukačního procesu doplňuje: „Občas je náročné ve třídě s 8 žáky zajistit klid a vhodný čas na zahájení práce s AAK. Každý žák vyžaduje jiný přístup, takže kombinace všech využívaných metod se mi někdy jeví jako problematická.“

U této otázky dominuje chybějící podpora samotné rodiny ve využívání AAK, velmi limitující při aplikaci je také časté přidružení dalšího postižení.

11. otázka: Pokud jste v předchozí otázce zvolili odpověď „časté přidružení dalšího postižení“, o jaké se jedná?

Tato otázka navazovala na předchozí polouzavřenou otázku. Sešlo se 17 odpovědí. Otázka byla otevřená. 7 respondentů (41,2 %) uvedlo jako odpověď pouze poruchy vývoje intelektu. Další odpovědi byly následující:

Respondent 1: „Středně těžká mentální retardace, těžké vady řeči, ADHD, poruchy chování.“

Respondent 2: „Mentální a zrakové postižení.“

Respondent 3: „Středně těžké a těžké mentální postižení, ADHD, zrakové, somatické.“

Respondent 4: „Zraková vada, sluchová vada, těžké mentální postižení.“

Respondent 5: „Mentální postižení, zrakové postižení.“

Respondent 6: „Mentální postižení, porucha chování, kombinace.“

Respondent 7: „Mentální retardace, zrakové postižení.“

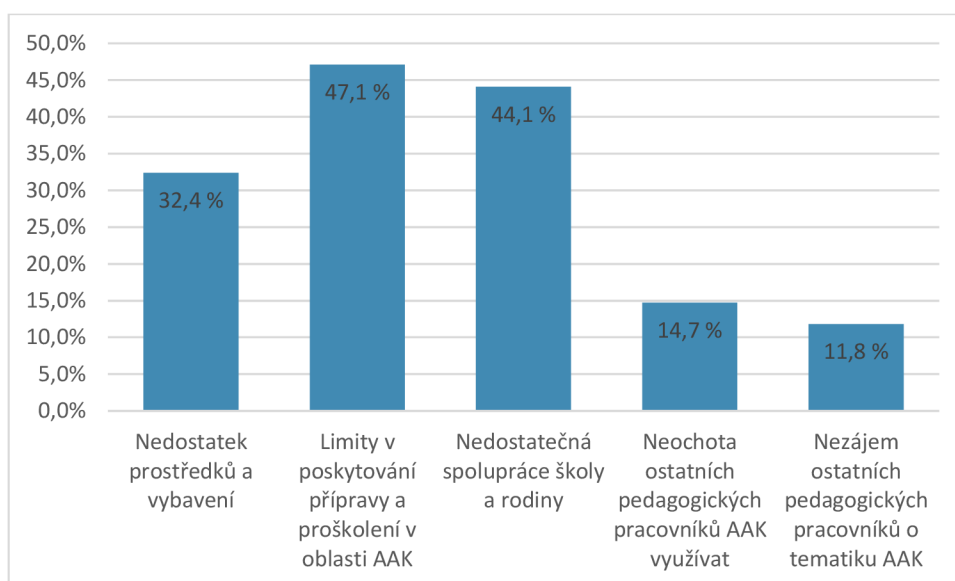
Respondent 8: „Tělesné.“

Respondent 9: „U nás se jedná o středně těžkou mentální retardaci a logopedické vady.“

Respondent 10: „Somatické – když je omezená motorika rukou, není možné správně znakovat.“

Z výpovědí je zřetelné, že se převážně jedná o poruchy vývoje intelektu, které se přidružují s PAS. Dále se také jedná zejména o zrakové postižení, které významně zasahuje do možností výběru vhodného systému AAK.

12. otázka: Jaké limity využívání AAK vidíte ze strany školy?



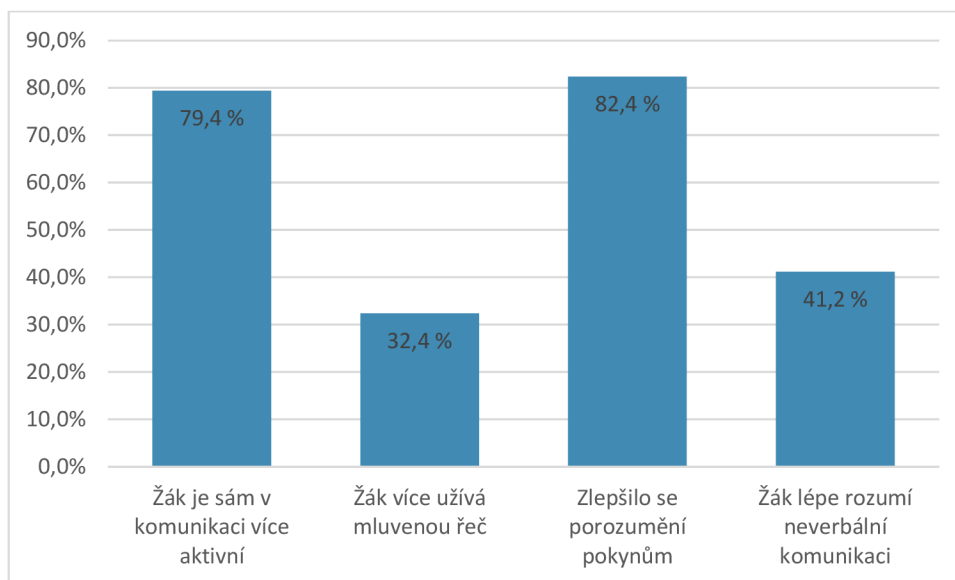
Graf 11: Limity AAK na straně školy

Největší limity ve využívání AAK ze strany školy vidí 47,1 % (16) respondenti nejvíce v poskytování přípravy a proškolení v oblasti AAK. V nedostatečné spolupráci mezi školou a rodinou vnímá limit 44,1 % (15) respondentů a v nedostatku prostředků a vybavení 32,4 % (11) pedagogů. Z respondentů 14,7 % (5) uvedlo neochotu ostatních pedagogických pracovníků AAK využívat a 11,8 % (4) nezájem ostatních pedagogických pracovníků o tematiku AAK.

Jeden z respondentů přidává svůj pohled: „Ačkoliv máme školení, pokud se znaky do řeči a znaky českého znakového jazyka nepoužívají pravidelně (např. prázdniny) nebo je v případě ZŠS používáno jenom několik frází/slovíček stále dokola (na základě mentálních schopností dětí), znaky se rychle zapominají. Je třeba si znaky stále opakovat, dopředu si připravit slovní zásobu, se kterou se bude tematicky pracovat apod. Z toho může u některých učitelů pramenit neochota.“

Odpověď na danou otázku není příliš jednoznačná. Mnoho z respondentů vidí nedostatky v přípravě a proškolení ze strany školy. Důležitou roli zde sehrává opět rodina a spolupráce mezi ní a školou.

13. otázka: Jak nejvíce AAK pomáhá v oblasti komunikačních dovedností žáka?



Graf 12: Oblast komunikačních dovedností žáka s PAS

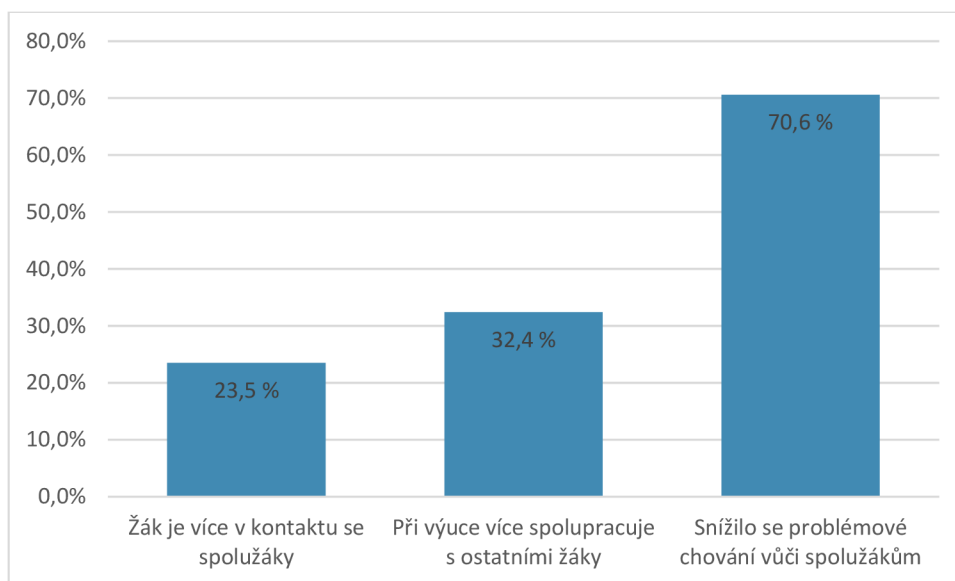
Z grafického znázornění (viz graf 12) vyplývá, že 82,4 % (28) respondentů uvedlo, že se díky AAK u žáků s PAS zlepšilo porozumění pokynům. 79,4 % (27) všech respondentů navíc udává, že žák je v komunikaci sám více aktivní. Lepší porozumění neverbální komunikace označilo 41,2 % (14) respondentů a 32,4 % (11) vnímá, že žák s PAS více užívá mluvenou řeč.

Jednalo se o poluzavřenou otázku s možností doplnění odpovědi. Na základě toho jeden respondent dále uvedl: „Podpora správné fixace slov, výslovnosti, skládání vět, vyjádření žádostí, a tím minimalizace nebo snížení frustrace.“

Další navíc dodává: „Rozvoj pasivní slovní zásoby.“

V oblasti komunikačních dovedností žáka AAK zejména pomáhá ve zlepšení pochopení jednotlivých pokynů, chápání různých situací a k rozvoji aktivní komunikace. Dále vyplývá, že možnost vyjádření se má pozitivní vliv na další oblasti vývoje žáka.

14. otázka: Jak nejvíce AAK pomáhá u žáka v oblasti sociálních interakcí ve vztahu ke spolužákům?



Graf 13: Sociální interakce se spolužáky

Ve vztahu k ostatním spolužákům udává 70,6 % (24) respondentů, že se snížilo problémové chování. 32,4 % (11) označilo lepší spolupráci při výuce a 23,5 % (8) větší kontakt žáka s PAS s jeho spolužáky.

Otázka byla polouzavřená, někteří respondenti odpověděli následovně:

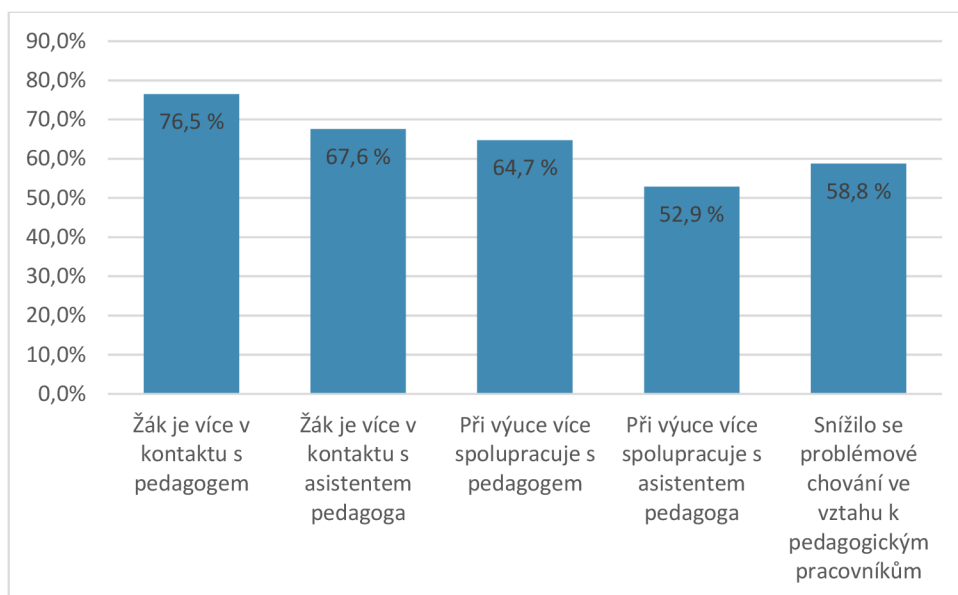
Respondent 1: „Když žák znakuje, ostatní se učí znaky nápodobou a jsou více motivované využívat tuto komunikaci.“

Respondent 2: „Spíše se jedná o interakce s dospělým než se spolužákem.“

Respondent 3: „U našich žáků toto nemohu posoudit z toho důvodu, že naši žáci s PAS sociální interakci se svými spolužáky nevyhledávají (alespoň zatím ne – jsme v první třídě). AAK je prozatím komunikačním prostředkem mezi dítětem a učitelem (ideálně i rodičem).“

Odpovědi respondentů výrazně naznačují přínos AAK v oblasti zmírňování nežádoucích projevů chování, což může mít dále vliv na ostatní žáky a celkově i na klima ve třídě.

15. otázka: Jak nejvíce AAK pomáhá u žáka v oblasti sociálních interakcí ve vztahu k pedagogickým pracovníkům?



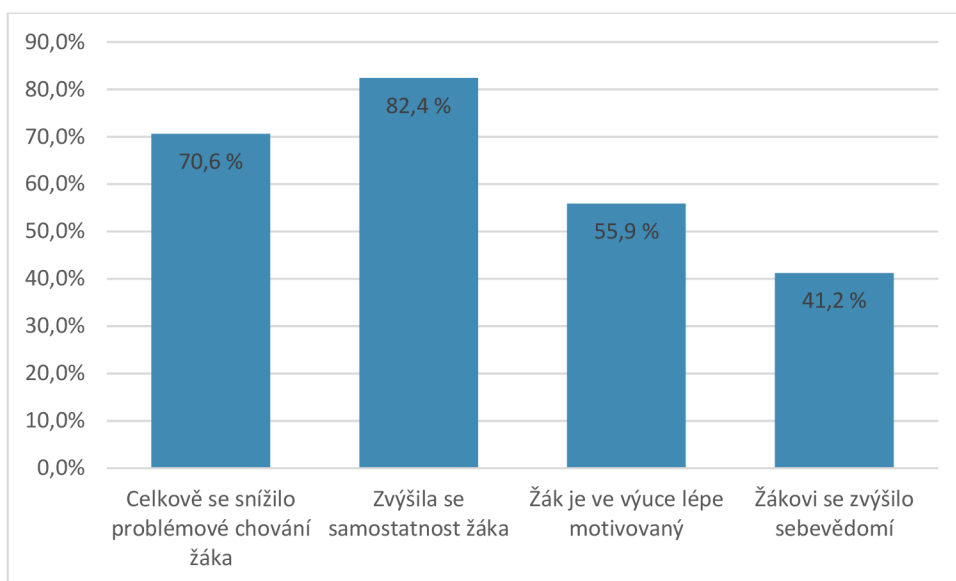
Graf 14: Sociální interakce s pedagogickými pracovníky

Jak graf 14 poukazuje, 76,5 % (26) respondentů uvádí zvýšení kontaktu žáka s pedagogem, 67,6 % (23) potom s asistentem pedagoga. 64,7 % (22) označilo, že žák více spolupracuje při výuce s pedagogem, oproti tomu jen 52,9 % (18) z respondentů uvedlo, větší spolupráci s asistentem pedagoga. O snížení problémového chování žáka vůči pedagogickým pracovníkům vypovědělo 58,8 % (20) respondentů.

Jeden z respondentů dále dodal: „Vždy záleží na tom, s kým žák pracuje, zda s učitelem nebo asistentem.“

Odpovědi na tuto otázku jsou poměrně vyvážené. Dalo by se obecně říci, že AAK zlepšuje sociální interakce žáka s PAS s pedagogickými pracovníky ve smyslu lepšího vzájemného kontaktu, spolupráce a snížení problémového chování.

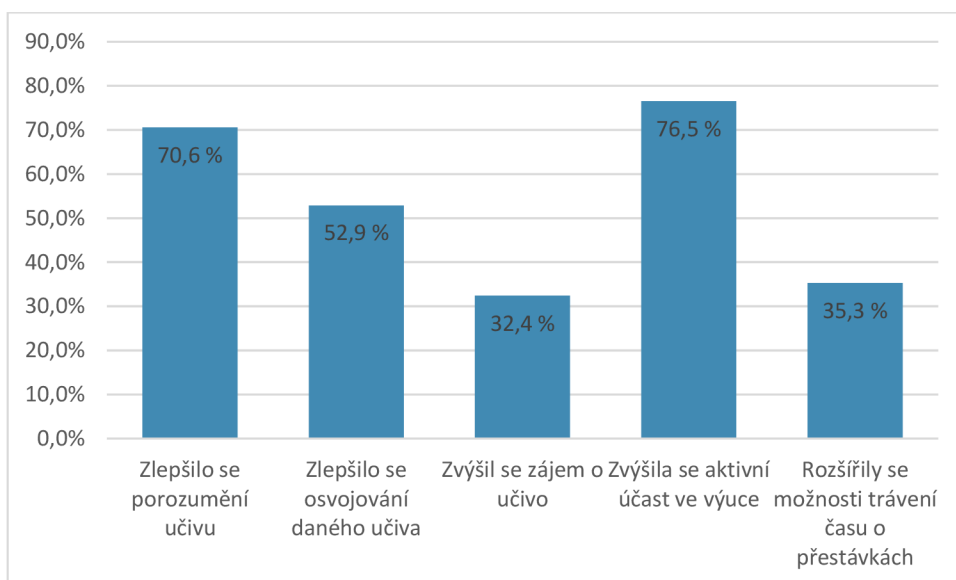
16. otázka: Jak nejvíce AAK pomáhá v oblasti emocí a sebepojetí žáka?



Graf 15: Oblast emocí a sebepojetí žáka s PAS

V oblasti emocí a sebepojetí žáka se podle 82,4 % (28) respondentů zvyšuje jeho samostatnost. 70,6 % (24) respondentů označilo, že se celkově snížilo problémové chování žáka. Podle 55,9 % (19) respondentů je žák ve výuce více motivovaný a podle 41,2 % (14) se zvýšilo žákovo sebevědomí.

17. otázka: Jak nejvíce AAK ovlivňuje samotný výchovně vzdělávací proces?



Graf 16: Vliv AAK na edukační proces

Podle 76,5 % (26) respondentů se pomocí AAK zvýšila aktivní účast žáka s PAS ve výuce a 70,6 % (24) respondentů uvádí, že se zlepšilo porozumění učivu. Zlepšení procesu osvojování si daného učiva se uskutečnilo podle 52,9 % (18) respondentů. Rozšíření

možností trávení času o přestávkách uvedlo 35,3 % (12) a zvýšení zájmu o učivo 32,4 % (11).

Jeden respondent k odpovědi dále doplňuje: „Pomalou se zvyšuje slovní zásoba, pozorujeme větší snahu komunikovat s ostatními (zejm. s učiteli – ve smyslu když něco chtějí, my jim to dáme).“

Další respondent využil možnosti „jiné“, kde odpověděl: „Nejčastěji se výrazně rozšířila pasivní slovní zásoba, porozumění.“

Z odpovědi této i předchozích otázek vyplývá, že využívání AAK má velmi pozitivní vliv na porozumění ať už pokynům, nebo situacím, a to má jednak velký vliv na zmírnění frustrace u žáka, tedy i zmírnění problémového chování, jednak je zde ovlivnění samotného výchovně vzdělávacího procesu, kde je žák více aktivní a dokáže lépe rozumět učivu.

18. otázka: Jaké oblasti jsou podle Vás využíváním AAK ve výuce negativně ovlivňovány?

Otázka byla otevřená, dávala tak prostor pro volné vyjádření respondentů. 29 respondentů (85,3 %) odpovědělo, že považují AAK za pozitivní ve všech ohledech a shledávají tedy samá pozitiva. Pouze 5 respondentů (14,7 %) uvedlo, jaké oblasti jsou podle nich v důsledku využívání AAK negativně ovlivňovány. Odpovědi byly následující:

Respondent 1: „Porozumění sdělení, omezená slovní zásoba, obtíže s komunikací s druhými.“

Respondent 2: „Spontánní navázání komunikace.“

Respondent 3: „Komunikační kniha neobsahuje vždy všechny potřebné obrázky.“

Respondent 4: „U některých žáků komunikace s vizuální podporou evokuje nepoužívat verbální komunikaci.“

Zde by bylo potřeba využít dalšího šetření u respondenta 1, který udává, že je negativní ovlivnění porozumění sdělení. To je v rozporu s odpověďmi respondentů označující porozumění jako jednu z hlavních složek, která se díky AAK zlepšuje. Dále by bylo vhodné zjistit podrobnosti výpovědi respondenta 4, který naznačuje, že se u některých žáků může objevovat snížení aktivní komunikace v důsledku využívání vizualizace při komunikaci.

19. otázka: Jakým způsobem využíváte vizualizaci při výuce (např. času, výukové látky, apod.)?

Vizualizace je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu žáků s PAS. Můžeme říci, že vizuální vjem je pro žáka s PAS trvalejší než mluvené slovo. Jedinci významně pomáhá s porozuměním situací, schémat, prostředí, časového sledu, proto je vizualizace velmi důležitá.

Odpovědi na otázku byly následující:

Respondent 1: „Denní režim, pracovní a procesuální schémata, vizualizace pokynů a zadání.“

Respondent 2: „Strukturovaný prostor, místo, denní rozvrh, docházka, obrázky, piktogramy, skutečné předměty.“

Respondent 3: „Vytváření komunikační lišty, knihy, užití větného proužku, tabulky, čtení vět s obrázky, písničky s obrázky.“

Respondent 4: „Piktogramy, obrázky, fotky, videa. S vizualizací nejčastěji pracujeme u kobercové tabule, kde máme dny v týdnu, aktuální roční období a měsíc, obrázky týkající se aktuálně probíraného učiva (např. domácí zvířata). Fotky pedagogických pracovníků ve třídě a fotky jednotlivých dětí (kdo je dnes ve škole, kdo se jak jmenuje, apod.).“

Respondent 5: „Denní režim, struktura učiva – zadání úkolu, časová osa vzdělávacích aktivit, obsah učiva.“

Respondent 6: „Strukturujeme denní program, plánujeme činnosti, označujeme personální složení např. družiny (fotografiemi zaměstnanců), apod.“

Respondent 7: „Denní režim, fotografie, barevné obrázky, konkrétní předměty.“

Respondent 8: „Času, denního rozvrhu, výukové látky, písniček.“

Ve vizualizaci při výuce panovala mezi respondenty většinová shoda. Převážně byla udávána procesní schémata spolu s režimem dne i týdne. Důležité je znázornění konkrétních úkolů, jejich počet, zadání a pokyny a následně způsob plnění. Dále se objevovalo využívání piktogramů, obrázků, fotografií i reálných předmětů. V odpovědích se také často vyskytovalo vizualizování času, prostoru, konkrétně i žákova pracovního místa.

8 Souhrn výsledků

Z odpovědí průzkumného vzorku dotazníku vyplývá, že více než 80 % respondentů na základních školách speciálních, kteří pracují se žáky s PAS, používají AAK nebo alespoň určité prvky systémů AAK při edukaci. Pokud nevyužívají, je to z toho důvodu, že žák má komunikační schopnosti na dostatečné úrovni a není třeba komunikaci podporovat či zcela nahrazovat. Druhý důvod je vliv přidruženého dalšího postižení, které aplikaci AAK u daného žáka znemožňuje.

Hlavním cílem bylo zjistit názory pedagogů na využívání alternativní a augmentativní komunikace v edukačním procesu dětí s PAS na základních školách speciálních. Z uvedených výpovědí na otevřenou 18. otázku lze předpokládat, že převážná většina pedagogů (85,3 %) hodnotí využívání AAK celkově za velmi pozitivní, i přestože vnímají určité aspekty, které u žáků s PAS limitují užívání prostředků AAK.

Na limitující aspekty se zaměřuje **první průzkumná otázka**, jejíž konkrétní účel spočíval v prozkoumání toho, jaké limity spatřují pedagogové na ZŠS ve využívání AAK u žáků s PAS v edukačním procesu. Jako velmi problematická se ukázala spolupráce s rodinou. Podle odpovědí jsou zde velké individuální rozdíly v závislosti na každé rodině. Na základě výsledů šetření prostřednictvím dotazníku lze stanovit, že velkým limitujícím elementem ve využívání AAK je nutnost jednotnosti všech pečujících osob. Limity se u žáka objevují v přidružených poruchách vývoje intelektu, tělesného postižení, kde poruchy hybnosti ovlivňují možnost aplikovat u žáka některé systémy založené na nezbytnosti adekvátní úrovně motoriky, vliv má i přítomnost zrakových či sluchových vad. Ze strany školy limity vidí 16 respondentů (47,1 %) nejvíce v poskytování přípravy a proškolení v oblasti AAK.

Druhá průzkumná otázka měla za cíl zjistit, jak jsou podle pedagogů na ZŠS využíváním AAK ovlivňovány jednotlivé oblasti vývoje žáka s PAS. Ze získaných odpovědí vyplynulo, že převážná většina respondentů (82,4 %, tj. 28) pocítuje u žáka zlepšení v porozumění jednotlivým pokynům. Pochopení dění a orientace v různých situacích významně pozitivně ovlivňuje osobu s PAS, její prožívání a chování. To podporuje i skutečnost, že 70,6 % (24) respondentů vnímá snížení problémového chování v edukačním procesu. V oblasti sociálních interakcí ve vztahu ke spolužákům nebyl na základě průzkumu zjištěn výrazný vliv na vývoj žáka kromě již zmíněného snížení problémového chování, které uvádělo 70,6 % (24) respondentů. 2 respondenti v možnosti jiné odpovědi sdělili, že vidí větší vliv na interakce žáka s pedagogickými pracovníky než se spolužáky.

V oblasti komunikačních dovedností žáků s PAS se zlepšuje podle 82,4 % (28) respondentů již zmíněné porozumění pokynům. Následně 79,4 % (27) respondentů vypovídá o větším aktivním zapojení žáka v komunikaci. Na základě možnosti samostatné odpovědi u polouzavřených otázek bylo zjištěno, že AAK také přispívá k rozvoji pasivní slovní zásoby a díky tomu také většímu porozumění. Právě porozumění může výrazně souviset se zvýšením samostatnosti, ve které vnímá zlepšení 82,4 % (28) respondentů. Významná je v tomto ohledu vizualizace v průběhu edukačního procesu, kterou pedagogové realizují například pomocí denních režimů, procesních schémat, znázorňování pokynů a jednotlivých kroků plnění úkolu.

9 Diskuse

Karunová (aj. 2021, s. 30, 31) udává, že alternativní systémy AAK jsou úplnou náhradou mluvené řeči a augmentativní prostředky podporují či doplňují komunikaci nedostatečnou pro praktické užití v běžných sociálních situacích. Z toho vyplývá, že AAK není nutné využívat u žáků s PAS, jejichž komunikační dovednosti jsou na velmi dobré úrovni. Tomu odpovídají i přímé výpovědi 3 respondentů (7,7 %) z celkového počtu všech 39 respondentů, kteří prostředky AAK u žáků s PAS nevyužívají právě z důvodu postačujících kompetencí v oblasti komunikace.

V dotazníkovém šetření 50 % (17) respondentů využívajících při edukaci AAK uvádí časté přidružení dalšího postižení u žáka s PAS jako slabou stránku aplikace AAK. Respondenti odpovídající na tuto otázku hovoří nejčastěji o současném výskytu PAS a poruch intelektového vývoje. Dále byla zmiňovaná zraková a tělesná postižení. To koresponduje s tvrzením Bendové (2014, s. 58), která na základě výsledků dvou vlastních výzkumných šetření uvádí, že odborníci vycházejí při zavádění a užívání AAK nejen z komunikačních kompetencí jedince, ale i z úrovně jeho intelektového vývoje, z rozvoje pohybových a koordinačních dovedností a mimo jiné i z kvality zrakové a sluchové percepce. Na základě toho si autorka troufá tvrdit, že významným aspektem je komplexní diagnostika konkrétního žáka, ze které vycházejí individuální potřeby a možnosti potenciálního uživatele ovlivňující volbu a následné používání AAK.

Velikým limitem užívání AAK se ukázala být podle 44,1 % (15) respondentů nedostatečná spolupráce mezi školou a rodinou. Autorka se domnívá, že malá spolupráce rodiny a školy může pramenit z nezájmu nebo neochoty pečujících osob (ať už rodičů, nebo pedagogických pracovníků školy) o tematiku AAK a jejím přínosu v rozvoji osobnosti žáka. Svůj vliv na spolupráci mohou mít také aspekty času, kdy pedagog nemá dostatek prostoru pro vytváření a udržování potřebné spolupráce s rodiči každého žáka. To by mohlo být např. v důsledku vysoké administrativní zátěže, nutnosti příprav na další výuku, apod. Podle Bendové (2014, s. 59) je spolupráce sociálního okolí (rodiny) nedílnou součástí při funkčním využívání systémů AAK, a proto na tuto problematiku autorka reaguje vlastními doporučeními v následující kapitole (viz kapitola 10 Doporučení).

Podle 58,8 % (20) respondentů je výraznou slabou stránkou aplikace AAK chybějící podpora ze strany rodiny žáka. Zároveň 35,3 % (12) pedagogů vypovědělo, že rodina AAK zcela odmítá využívat. Jako jednu ze základních nevýhod vnímají autorky Bendová (2014, s. 54) i Housarová (2011, s. 30) nápadnost využívání AAK, kdy si širší sociální okolí

snadno jiné formy komunikace povšimne. Obě autorky také zmiňují stále převládající názor, že zavedení AAK negativně ovlivňuje rozvoj mluvené řeči. Tuto domněnku obě odmítají (Bendová 2014, s. 54; Housarová 2011, s. 30). Šarounová (aj. 2014, s. 10) je další autorkou, která ve své publikaci tento předpoklad vyvrací na základě výsledků výzkumů provedených mnohými odborníky. Z respondentů 32,4 % (11) vnímá, že žák s PAS více užívá mluvenou řeč. V dotazníkovém šetření jeden z respondentů vypověděl, že v důsledku komunikace s vizuální podporou mají někteří žáci tendence verbální komunikaci nepoužívat. To je v rozporu s tvrzeními všech 3 zmíněných autorek, podle nichž se naopak rozvíjí. Autorka bakalářské práce usuzuje, že toto mínění pedagoga mohlo vzniknout v důsledku samotného nevyužívání mluvené řeči z jeho strany při komunikaci s žákem. Podle názoru autorky může mít daný respondent tendence reflektovat žáka s PAS, který expresivní složku řeči nevyužívá. To může podporovat i fakt, který uvádí Kubová (2011, s. 3), podle níž je důležité, aby se komunikační systémy založené na obrázkové vizualizaci doprovázely mluveným slovem, což podporuje rozvoj verbální komunikace.

Podle Laudové (2007, s. 565) možnost efektivního dorozumívání se dává uživateli AAK prostor pro aktivní účast ve společnosti. Bendová (2014, s. 53, 60) to více specifikuje na edukaci, kdy podle ní je žák díky AAK méně pasivní a naopak více zapojen do edukačního procesu. Housarová (2011, s. 30) potom tvrdí, že se jedinci obecně více zapojují do činností. Tato tvrzení jsou v souladu s odpověďmi 76,5 % (26) respondentů, podle nichž se pomocí AAK zvýšila aktivní účast žáka s PAS ve výuce. Stejný počet 76,5 % (26) respondentů uvádí zvýšení kontaktu žáka s pedagogem a 67,6 % (23) potom s asistentem pedagoga.

Šarounová (aj. 2014, s. 110) zmiňuje lepší vnímání a porozumění řeči i sociálním situacím, do kterých se žák s PAS dostává. To potvrzuje 82,4 % (28) respondentů uvádějících, že se díky AAK u žáků s PAS zlepšilo porozumění pokynům a 70,6 % (24) respondentů, kteří vnímají zlepšení v porozumění učivu. Podle autorky lze tedy obecně konstatovat, že se jednak díky AAK rozvíjí aktivní zapojení v komunikaci i celkově v edukačním procesu, a jednak je možné říci, že se zlepšuje receptivní složka, kdy jsou jedinci s PAS na základě rozšiřování pasivní slovní zásoby schopni lépe porozumět mluvené řeči.

Dalším aspektem pozitivně ovlivněným využíváním AAK je problémové chování, které se díky možnosti dorozumívání zmírňuje. Z odpovědí plyne, že 70,6 % (24) respondentů hodnotí přínos AAK právě v celkovém snížení problémového chování žáka. Tyto odpovědi podporuje Klugerová (aj. 2017, s. 123), která sděluje, že frustrace u dětí

vzniká v důsledku nemožnosti komunikovat s okolím, a proto se u nich následně objevuje chování, které považujeme za problémové.

10 Doporučení

Na základě průzkumu byla zjištěna řada faktorů ovlivňující využívání AAK. Existují zde limity jak na straně žáka a jeho rodiny, tak i na straně školy.

Pedagogové vnímají jako negativní stránku nejednotnost všech pečujících osob a nespolečnosti rodiny a školy. Pro bližší upřesnění by bylo vhodné provést průzkum i mezi rodiči žáků s PAS. Zjistit jejich názor na nabídku a dostupnost vzdělávání v oblasti AAK, pohled na využívání AAK a znalost jejich přínosů pro jedince i jeho okolí. Jako možné opatření by mohlo být rozšíření kurzů pořádaných výhradně pro rodiče a šíření povědomí o této možnosti mezi rodiči. Autorka se domnívá, že je důležité, aby rodiče věděli, že je zde tato možnost, kterou mohou využít. Prostřednictvím odborně vedených kurzů mají rodiče příležitost seznámit se s různými systémy AAK a zjistit, jaké by pro jejich dítě bylo nejvhodnější.

Výsledky průzkumu poukazují na nepostačující spolupráci mezi školou a rodinou žáka s PAS. Je zde významná role pedagoga, který přímo pracuje s daným žákem. Lepší spolupráce by se mohla nastavit za pomoci pravidelných individuálních konzultací s rodiči, během nichž by byla zahrnuta i oblast komunikace u daného žáka s PAS. V případě počátku zavádění AAK u žáka s PAS na základní škole speciální by bylo vhodné navázat spolupráci s rodinou například tak, že by se rodiče mohli přijít podívat přímo do výuky a zjistit, jak AAK probíhá v edukačním procesu, jak se žákem pedagog pracuje, apod. Postupně by se tak dalo rodiče navést na vnímání přínosů využívání AAK.

Samotné vědomí o využívání AAK by se mělo zaměřovat i na širokou veřejnost, která často považuje využívání jiné formy komunikace než verbální za zvláštní. V ideálním případě by společnost měla směřovat ke vnímání jinakosti jako běžného jevu. Možný stanovený cíl by zde mohl být v osvětě široké veřejnosti, konkrétně v realizování seminářů, workshopů a besed z oblasti AAK zaměřených na seznámení veřejnosti s podpůrnými a náhradními metodami komunikace, které je možné využívat. Tyto prostředky zde již jistým způsobem existují v rámci různých nestátních neziskových organizací, které se touto tematikou zabírají. Autorka se však domnívá, že se informace o konání těchto seminářů nebo workshopů převážně dostávají jen do řad odborníků, příp. těch, kterých se AAK dotýká v osobním životě, proto je zde nutná větší osvěta mířící na širokou veřejnost. Ideálním výsledkem tohoto doporučení by bylo, aby rodiče nemuseli mít obavy ze stigmatizace a nemuseli se bát využívat prostředky AAK na veřejnosti.

Přestože celkem 70,6 % respondentů považuje nabídku vzdělávání AAK a 70,5 % potom dostupnost tohoto vzdělávání za relativně dostatečnou, necelá polovina všech respondentů (47,1 %) vnímá školení v oblasti AAK v rámci školy za slabou stránku. Z toho vyplývá, že několik respondentů je celkově spokojeno se vzděláváním v AAK, ale ne v rámci školy. Je zde potřeba dávat školám prostor pro proškolení svých pedagogických pracovníků. Pomoci by mohli také například zřizovatelé základních škol speciálních v poskytnutí finančních prostředků na pravidelné absolvování přípravy a školení v oblasti AAK. Autorka si zde uvědomuje limity dotazníkového šetření, kdy 17,6 % vidí nabídku i dostupnost vzdělávání v oblasti AAK za spíše nedostatečné, 5,9 % potom za nedostatečné, ale nebyl získán důvod. Ke zjišťování dalších důležitých dat by bylo vhodné využít například metodu rozhovoru, s níž by se mohlo zjistit, proč skutečnost takto vnímají a jak by se to podle nich mohlo změnit.

Dále by autorka chtěla reagovat na odpověď jednoho respondenta, který uvedl, že AAK teprve začne využívat v příštím školním roce, kdy se stane třídním učitelem 1. třídy. Bylo by možné vytvořit další výzkum mapující počátek a průběh zavádění prostředků AAK ze strany pedagoga i ze strany žáků. Možným cílem by bylo zjištění efektivity procesu, případných problémů, které mohou nastat, a jak zajistit samotnou podporu pedagoga při zahájení aplikace AAK.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá alternativní a augmentativní komunikací u dětí s poruchami autistického spektra. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část se zabývá základními pojmy jako poruchy autistického spektra, kde jsou přiblíženy klasifikace PAS, etiologie, diagnostika a projevy. Dalším pojmem je alternativní a augmentativní komunikace, kde jsou dále charakterizovány jednotlivé systémy. Posledním pojmem jsou specifika edukace žáků s PAS. Empirická část měla za cíl zjistit názory pedagogů na využívání AAK v edukačním procesu dětí s PAS na základních školách speciálních.

K naplnění cíle bylo realizováno dotazníkové šetření. Osloveni byli pedagogové základních škol speciálních. Základní podmínkou bylo, aby pracovali alespoň s jedním žákem s PAS. Dotazník počítal i s možností nevyužívání prostředků AAK ze strany pedagoga. Prostřednictvím průzkumu bylo zjištěno, že většina respondentů shledává limity v chybějící podpoře rodiny. Významná část respondentů dále uvedla limity v poskytování přípravy a proškolení v oblasti AAK. Jako problematické se jeví přidružení dalšího postižení, které komplikuje aplikaci AAK u žáka v edukačním procesu. U žáka bylo zjištěno zlepšení samostatnosti, porozumění pokynům a aktivní účasti ve výuce.

Na základě skutečností, které vyplynuly z dotazníku, jsou v práci navržena doporučení. Některá z nich se týkají rodiny, veřejnosti, školy i pedagogů. Mnoho doporučení je zaměřeno na problematiku spolupráce rodiny a školy a fakt, že významný počet rodin AAK u svého dítěte nevyužívá i v případě, že by to bylo velmi žádoucí. Autorka nechává prostor pro další možné výzkumy, které lze navázat na dotazníkové šetření, jehož výsledkem byla kvantita získaných údajů.

Práce byla pro autorku teoretickým i praktickým přínosem a věří, že čtenářům předá jednak bližší nahlédnutí na možné limity, na kterých je potřeba zapracovat, jednak také pozitivní vliv v oblastech vývoje žáků s PAS využívající alternativní a augmentativní komunikaci.

Seznam použitých zdrojů

ADAMUS, P., 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.

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

BAZALOVÁ, B., 2023. *Psychopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3725-1.

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

BOČKOVÁ, B., 2017. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8137-6.

BOUCHER, J., 2009. *The autistic spectrum: characteristics, causes, and practical issues*. Los Angeles: Sage. ISBN 9780761962120.

Centrum Terapie Autismu: Screening M-CHAT-R. [online]. [vid. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://www.terapie-autismu.cz/m-chat-r/>

CIGÁNKOVÁ, V., MIKOLÁŠ, P., 2016. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-414-9.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRANZ, B. J., 2014. *Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders*. Springer New York. ISBN 978-1-4939-0814-1.

HOUSAROVÁ, B., 2011. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-789-5.

KARUNOVÁ, H., aj., 2021. *Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5878-6.

KLUGEROVÁ, J., aj., 2017. *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-128-7.

KNAPCOVÁ, M., 2018. *Komunikační systém - VOKS*. 4. přepr. a rozš. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-215-6.

KUBOVÁ, L., 2011. *Řeč obrázků komunikační systém tvořený obrazovými symboly: piktogramy + metodická příručka*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-175-3.

LAUDOVÁ, L., 2007. Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. In: ŠKODOVÁ, E., aj. *Klinická logopedie*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, s. 565–581. ISBN 978-80-7367-340-6.

MKN-10: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 2023. Prohlížeč struktury klasifikace: F80-F89 – Poruchy psychického vývoje. [online]. [vid. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti, 2024. [online]. [vid. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs>

NEUBAUER, K., 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

PASTIERIKOVÁ, L., 2013. *Poruchy autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [vid. 2024-02-24]. ISBN 978-80-244-3732-3. Dostupné z: https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Poruchy-autistickehospektra_Pastierikova.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 2008 [online]. Praha: Tauris. [vidya. 2024-03-10]. ISBN 978-80-87000-25-0. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS_kor-final.pdf

RICHMAN, S., 2015. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠAROUNOVÁ, J., aj., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠPORCLOVÁ, V., 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) [online]. [vid. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2016 [vid. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

YAU, A., 2016. *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. Praha: Csémy Miklós. ISBN 978-80-906078-1-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákon pro lidi* [online]. 2004 [vid. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZEZULKOVÁ, E., 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-991-9.

ŽUPOVÁ, V., 2023. Screeningové metody. In: *AutismPort* [online]. Aktualizováno 2022-12-07 [vid. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/screeningove-metody>

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník	7
---------------------------	---

Příloha 1: Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Andrea Francová a jsem studentkou 3. ročníku Technické univerzity v Liberci, oboru Speciální pedagogika. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku zaměřeného na využívání alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) u žáků s PAS. Dotazník je určen pedagogům základních škol speciálních pracujících se žáky s PAS. Výsledky budou sloužit jako podklad pro mou bakalářskou práci. Vyplnění Vám zabere zhruba 5–10 minut. Odpovědi jsou zcela anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci.

V následujícím dotazníku prosím označte odpovídající odpověď, případně odpověď doplňte.

1. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
 - a) SŠ
 - b) VŠ (Bc.)
 - c) VŠ (Mgr.)
 - d) Jiné

2. Jaká je specializace Vašeho vzdělání?

3. Jaká je délka Vaší praxe v oblasti práce se žáky s PAS?
 - a) Méně než 1 rok
 - b) 2-5 let
 - c) 6-10 let
 - d) 11-20 let
 - e) 21-30 let
 - f) Více než 31

4. S jakou věkovou skupinou žáků s PAS pracujete?
 - a) 1. stupeň ZŠS
 - b) 2. stupeň ZŠS

5. Využíváte AAK při práci se žáky s PAS?
 - a) Ano, využívám
 - b) Ne, nevyžívám

Sekce 2: Prosím vyplňte následující otázky, pokud AAK **využíváte**.

6. Jaký systém AAK v praxi využíváte nejvíce (např. VOKS, znak do řeči, aj.)? *Prosím vypište*

7. Považujete **nabídku** vzdělávání v oblasti AAK za dostatečnou?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
 - Nevím
8. Považujete **dostupnost** vzdělávání v oblasti AAK za dostatečnou?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
 - Nevím
9. Jaký je postoj rodin žáků s PAS, se kterými pracujete, k využívání AAK? *Možné více odpovědí*
- Rodina aktivně systém AAK využívá
 - Rodina AAK využívá, ale ne dostatečně podle potřeb žáka
 - Rodina využívá jiný systém, než je u žáka zavedený na ZŠS
 - Rodina AAK odmítá využívat
 - Nemohu posoudit
 - Jiné
10. Jaká je podle Vás největší slabá stránka aplikace AAK ze strany samotného žáka?
- Možné více odpovědí*
- Časté přidružení dalšího postižení
 - Časová náročnost
 - Nutnost přítomnosti kompenzačních pomůcek
 - Chybějící podpora rodiny
 - Nemožnost určit vyhovující systém pro žáka od počátku procesu
 - Jiné
11. Pokud jste v předchozí otázce zvolili odpověď „časté přidružení dalšího postižení“, o jaké se jedná? *Prosím vypište*
12. Jaké limity využívání AAK vidíte ze strany školy? *Možné více odpovědí*
- Nedostatek prostředků a vybavení
 - Limity v poskytování přípravy a proškolení v oblasti AAK
 - Nedostatečná spolupráce školy a rodiny
 - Neochota ostatních pedagogických pracovníků AAK využívat
 - Nezájem ostatních pedagogických pracovníků o tematiku AAK
 - Jiné

13. Jak nejvíce AAK pomáhá v oblasti komunikačních dovedností žáka? *Možné více odpovědí*

- a) Žák je sám v komunikaci více aktivní
- b) Žák více užívá mluvenou řeč
- c) Zlepšilo se porozumění pokynům
- d) Žák lépe rozumí neverbální komunikaci
- e) Jiné

14. Jak nejvíce AAK pomáhá u žáka v oblasti sociálních interakcí ve vztahu ke spolužákům? *Možné více odpovědí*

- a) Žák je více v kontaktu se spolužáky
- b) Při výuce více spolupracuje s ostatními žáky
- c) Snížilo se problémové chování vůči spolužákům
- d) Jiné

15. Jak nejvíce AAK pomáhá u žáka v oblasti sociálních interakcí ve vztahu k pedagogickým pracovníkům? *Možné více odpovědí*

- a) Žák je více v kontaktu s pedagogem
- b) Žák je více v kontaktu s asistentem pedagoga
- c) Při výuce více spolupracuje s pedagogem
- d) Při výuce více spolupracuje s asistentem pedagoga
- e) Snížilo se problémové chování ve vztahu k pedagogickým pracovníkům
- f) Jiné

16. Jak nejvíce AAK pomáhá v oblasti emocí a sebepojetí žáka? *Možné více odpovědí*

- a) Celkově se snížilo problémové chování žáka
- b) Zvýšila se samostatnost žáka
- c) Žák je ve výuce lépe motivovaný
- d) Žákovi se zvýšilo sebevědomí
- e) Jiné

17. Jak nejvíce AAK ovlivňuje samotný výchovně vzdělávací proces? *Možné více odpovědí*

- a) Zlepšilo se porozumění učivu
- b) Zlepšilo se osvojování daného učiva
- c) Zvýšil se zájem o učivo
- d) Zvýšila se aktivní účast ve výuce
- e) Rozšířily se možnosti trávení času o přestávkách
- f) Jiné

18. Jaké oblasti jsou podle Vás využíváním AAK ve výuce negativně ovlivňovány? *Prosím vypište*

19. Jakým způsobem využíváte vizualizaci při výuce (např. času, výukové látky, apod.)?

Prosím vypište

Sekce 3: Tyto otázky jsou určeny pouze pro pedagogy, kteří **nevyžívají** při práci s žáky s PAS alternativní a augmentativní komunikaci.

20. Uveďte důvod, proč AAK nevyžíváte? *Prosím vypište*