

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

MOŽNOSTI VYUŽITÍ METODY ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ
KOMUNIKACE VOKS U DĚTÍ S PAS V RÁMCI RANÉ PÉČE A V OBDOBÍ
DOCHÁZKY DO MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Possibilities of using the method of alternative and augmentative communication of PECS
in children with ASD in early care and in the period of attendance to kindergarten and
primary school

Bc. Lenka Neumannová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N SPG-VZ (7504T277, 7504T303)

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala pod vedením vedoucí práce PhDr. Lenky Felcmanové, Ph.D., samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Praze dne 15. 3. 2021

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D., za odborné vedení, rady, připomínky a vstřícný přístup v průběhu zpracování diplomové práce. Mé poděkování patří také všem osloveným respondentům za jejich vstřícnost a spolupráci při realizaci výzkumu a rodiči žáka za poskytnutí materiálu pro potřeby výzkumu k mé diplomové práci. Děkuji rovněž své rodině za její podporu.

Abstrakt

Práce se zabývá nastavením funkční komunikace prostřednictvím metody VOKS u osob s poruchou autistického spektra napříč jednotlivými stupni vzdělávání a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. S klíčovými pojmy objasňujícími problematiku autismu, významu komunikace a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra seznamuje teoretická část práce, která je rozdělena do několika oblastí. Hlavním zastřešujícím tématem je metoda VOKS, která kompenzuje poruchu v dorozumívání se jedince s poruchou autistického spektra, a to buď přechodně, nebo trvale. Dále na základě rozhovorů s účastníky výchovně vzdělávacího procesu analyzuje práce aplikaci metody a vzájemnou spolupráci jednotlivých vzdělávacích institucí, ale i rodičů. V empirické části jsou rozhovory doplněny případovou studií, která dotváří obraz zkoumaného výzkumného problému. Výstupem práce jsou doporučení komparovaná s výsledky provedeného šetření. Oblast vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra je jedna z nejtěžších speciálně pedagogických disciplín s ohledem na pozornost, individuální přístup, úpravu prostředí a současně i značnou část trpělivosti ze strany pedagogů. Ti hrají klíčovou úlohu při jejich vzdělávání. Efektivita vzdělávacího procesu je především závislá na rozvíjení slabé stránky dítěte, aby nezpomalovala jeho výkon a neomezovala jeho další vývoj. Cílem efektivního vzdělávání je celkové zlepšení schopností a dovedností potřebných pro uplatnění daného jedince v dospělosti. Citlivý přístup pomáhá snížit znevýhodnění těchto jedinců a pomáhá odbourávat stres, který by u nich při vyučování mohl vznikat. Zároveň je třeba si uvědomit, že společnost stále snadněji přijímá jedince s viditelným handicapem než jedince, u něhož je handicap skrytý, a do této oblasti je řazen i jedinec s autismem.

Klíčová slova

autismus, poruchy autistického spektra, alternativní a augmentativní komunikace, VOKS, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Abstract

The thesis deals with the setting of functional communication using the Picture Exchange Communication System method at people with autism spectrum disorder through individual levels of education and is divided into the theoretical and the practical part. The key terms explaining the problematic of autism, significance of communication and education of people with autism spectrum disorder introduces the theoretical part which is split into a few areas. The main overarching is the Picture Exchange Communications System methods which compensates the disorder in communication of an individual with autism spectrum disorder either temporarily or permanently. Furthermore, based on the interviews with participants in the educational process, the thesis analyzes the application of the method and cooperation of the individual educational institutions but also parents. In the empirical part are the interviews complemented by the case study which completes the whole picture of research problem in question. The output of the thesis are recommendations compared with the results of the conducted research. The area of education of individuals with autism spectrum disorder is one of the most difficult pedagogical disciplines regarding to attention, individual approach, environment modification and at the same time a big part of patience from educators. They play a key role during their education. The efficiency of the educational process is mostly dependent on development of the weaknesses of a child, so they do not decrease performance of a child and do not limit its further development. The objective of the effective education is the overall improvement of abilities and skills needed for application of the individual in adulthood. Sensitive approach helps reduce disadvantage of these individuals and aids to relieve stress which could arise during education. It is also necessary to realize that the society is still more accepting of individual with visible handicap than of individual with the hidden one and an individual with autism is also included in this area.

Keywords

autism, autism spectrum disorder, alternative and augmented communication, Picture Exchange Communication System, pupil with special educational needs

Obsah

Úvod	8
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Význam slova	9
1.2 Historie autismu	10
1.3 Etiologie autismu	12
1.4 Projevy autismu	13
1.5 Diagnostika poruch autistického spektra	16
2 Komunikace	22
2.1 Význam komunikace	22
2.2 Alternativní a augmentativní komunikace	24
2.3 Metody AAK	29
2.3.1 Metody bez pomůcek	29
2.3.2 Metody s pomůckami	29
2.4 VOKS	31
3 Vzdělávání dětí s autismem	34
3.1 Raná péče	37
3.2 Předškolní vzdělávání	38
3.3 Základní vzdělávání	39
3.3.1 Základní škola speciální	40
4 Cíle výzkumu	42
4.1 Výzkumný problém	42
4.2 Cíl výzkumného řešení	42
4.2.1 Dílčí cíle	42
4.3 Výzkumné otázky	43

4.4	Metodologie	43
4.5	Etické aspekty	45
4.6	Limity výzkumu.....	45
4.7	Výzkumný vzorek.....	46
5	Analýza a interpretace dat	49
5.1	Aplikace metody VOKS	49
5.2	Komunikace s dalšími aktéry vzdělávání dítěte využívajícího metodu VOKS....	53
5.3	Vzdělávání v metodě VOKS.....	56
5.4	Aktuální podpora přechodu dítěte využívajícího metodu VOKS mezi vzdělávacími institucemi.....	58
5.5	Možnosti systémové podpory přechodu dítěte využívajícího metodu VOKS mezi vzdělávacími institucemi	60
6	Případová studie Adam.....	64
7	Závěry šetření a doporučení	68
	Závěr	74
	Seznam používaných zkratk	76
	Seznam použitých zdrojů.....	77
	Seznam příloh.....	81
	Přílohy	I

Úvod

Poruchy autistického spektra představují vrozené celoživotní postižení. Komunikace je jedna z oblastí, která je pervazivní poruchou dotčena. U osob s poruchou autistického spektra je pro fungování v běžném životě zásadní míra postižení. Pokud jde o vysoce funkční autismus, je zde velká možnost uplatnění takového jedince v budoucnu v pracovním i běžném životě. Opakem je nízkofunkční autismus, s kterým je spojena nižší úroveň vývoje mentálních funkcí. Diplomová práce se zaměřuje na problematiku komunikace jedinců se středně funkčním až nízkofunkčním autismem napříč jednotlivými stupni vzdělávání s akcentací přechodů mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi.

První kapitola teoretické části práce vymezuje základní pojmy spojené s historií autismu, jeho projevy, etiologií a přehledem využívaných metod pro včasné stanovení diagnózy autismu a následné nastavení vhodné intervence pro zmírnění jejích projevů.

Druhá kapitola je věnována komunikaci a komunikačním schopnostem patřícím k nezbytným lidským schopnostem. Kapitola reflektuje metody augmentativní a alternativní komunikace s popisem dostupných pomůcek pro funkční nastavení a užívání komunikace.

Poslední třetí kapitola teoretické roviny práce se zaměřuje na vzdělávání dětí s autismem dle stávající platné legislativy.

Druhou částí práce je empirická aplikace získaných teoretických poznatků. V rámci diplomové práce byla zvolena technika kvalitativního výzkumu formou rozhovorů s jedenácti respondenty, kteří jsou v nejužším okruhu osob podílejících se na výchovně vzdělávacím procesu dítěte s poruchou autistického spektra. Práce je navíc doplněna případovou studií, která odráží předmět zkoumání.

Na základě zjištěných dat je provedena jejich analýza a interpretace, která odpovídá na výzkumné otázky této práce.

Závěrečná výzkumná šetření ze tří sledovaných oblastí umožnila definovat doporučení pro maximální zefektivnění využívání metody VOKS při komunikaci s dítětem s PAS.

1 Poruchy autistického spektra

1.1 Význam slova

Porucha autistického spektra se řadí mezi nejtěžší poruchy mentálního vývoje osobnosti člověka a představuje celoživotní handicap. Jsou zasaženy oblasti komunikace, sociálního chování, představitosti a vnímání. Intenzita projevů je závislá na hloubce postižení, intelektu a věku daného jedince. Projevy poruchy jsou patrné před třetím rokem života dítěte a projevují se jeho abnormálním nebo porušeným vývojem.

Český termín *porucha autistického spektra* je z jazykového hlediska významově spjat s existencí autistického spektra, které je narušené, tedy nejde o přesné vystižení jevu. Termín je převzat z anglického názvu *autism spectrum disorder*, který je z jazykovědného hlediska v anglicky mluvících zemích v pořádku. Termín je četně používán v České republice i mimo ni, a je tedy vhodné ho neměnit. Zkratka PAS tak označuje název pro poruchu autistického spektra a umožňuje i užití v čísle množném, tedy poruchy autistického spektra. V oblasti poruch autistického spektra se hojně setkáváme s termínem *pervazivní vývojová porucha*, který je považován spíše za medicínský, zatímco termín *porucha autistického spektra* je spojovaný s významem vzdělávacím a výchovným. Význam slova *pervazivní* je všepromikající a poukazuje na závažnost poruchy. Tyto dva termíny lze tedy používat jako synonyma (Bazalová, 2012).

Název poruchy autistického spektra byl poprvé použit v průběhu výzkumu poruch dětského věku v roce 1979 Lornou Wingovou a Judith Gouldovou. Wingová zde hovoří o „*kontinuu autistických poruch*“, které velkou měrou odpovídá kategorii pervazivních vývojových poruch. Termín *pervazivní vývojová porucha* byl použit v roce 1980 v klasifikaci Americké psychiatrické asociace DSM-III. V roce 1987 vychází DSM-III-R a do této kategorie je zařazen i pojem *autismus* (Thorová, 2016).

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN) publikovaná Světovou zdravotnickou organizací prošla v roce 1992 již 10. revizí (MKN-10), která vstoupila v platnost v roce 1993. V České republice je k 1. 1. 1994, jak uvádí Nývltová (2010), termín pervazivní vývojové poruchy v číselníku diagnóz veden pod kódem *F84 Pervazivní vývojové poruchy* v dalším členění:

- F84.0 Dětský autismus.
- F84.1 Atypický autismus.
- F84.2 Rettův syndrom.
- F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství.
- F84.4 Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby.
- F84.5 Aspergerův syndrom.
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy.
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

Termín poruchy autistického spektra je výstižnější, protože abnormality v chování a specifické deficity jsou více než pervazivní považovány za různorodé (Thorová, 2006).

Poruchu lze tedy znát dle odborné literatury buď pod termínem porucha autistického spektra, nebo autismus. Termín autismus zastřešuje celé spektrum poruch, a je tedy v současné době též hojně používán (Bazalová, 2012).

Na Světovém zdravotnickém shromáždění konaném v Ženevě v květnu 2019 byla členskými státy přijata již 11. revize MKN-11, která vstoupí v platnost 1. ledna 2022. Zde dochází k novému rozdělení podkapitol a změně terminologie. Jako součást podkapitoly neurovývojových poruch jsou samostatně uváděny také poruchy autistického spektra (Mohr, 2017).

1.2 Historie autismu

Termín autismus byl poprvé použit ve Švýcarsku v roce 1911 k charakterizování příznaků schizofrenie. První specifikaci provedl americký dětský psychiatr Leo Kanner, který posuzoval autismus dle projevů ve shodě se schizofrenií (Švarcová, 2003).

Dětský autismus, diagnostická jednotka existující více jak půl století, je spojená s Leo Kannerem, který si všiml nepřiměřeného chování u skupiny dětí. Inspiraci k názvu získal z řeckého „autos“ neboli „sám“ a tím vyjádřil svoji myšlenku o dětech trpících osamělostí, uzavřených ve svém vlastním vnitřním světě. Nebyl první, kdo pojmenoval symptomy této diagnózy. Eugen Bleuler, švýcarský psychiatr, použil pojem autismus u schizofrenních pacientů jako autistické odtažení od reality v podobě zvláštního druhu myšlení, pohroužení se do vnitřního světa snů a fantazie. Existovaly tak dva rozdílné významy jednoho termínu, kdy docházelo ještě donedávna k zaměňování dětského autismu se schizofrenií nejen mezi laickou veřejností, ale i mezi odborníky (Thorová, 2016).

Termín autismus měl být spojen s vrozeným syndromem popsaným Kannerem. V minulosti byl výskyt jedinců s autistickým chováním patrný, ale diagnosticky nezaznamenaný v klasifikačním systému. Tyto děti byly v Hippokratově době nazývány svatými, ve středověku za děti posedlé d'áblem nebo uhranuté. Příběhy vlčích dětí byly odborníky posléze vřazeny do kategorie autistických dětí. Známy je též příběh děvčátek Amaly a Kamaly z Indie spojovaný s autismem (Thorová, 2016).

V literatuře se setkáváme i s pojmem děti „zapomnětlivé“ k osobám neboli slovy autora, specialisty na dětskou vývojovou psychologii Arnolda Gesella, děti, které „budily zdání spící normality“. V tomto ohledu byl klíčový rok 1943, kdy v časopise *Nervous Child* došlo k uveřejnění článku Leo Kannerova „Autistic Disturbances of Affective Contact“, v překladu „Autistická porucha afektivního kontaktu“, kde autor publikoval výsledky pozorování 11 dětí v průběhu pěti let, které nespádaly v té době do žádné z kategorií psychických onemocnění, ale měly velké množství společných znaků. Pozorováno bylo osm chlapců a tři děvčata s chováním a vývojem odlišným od ostatních jeho pacientů. Některé nemluvily, jiné byly obdařeny mimořádným nadáním. Leo Kanner uvedl, že tyto děti přišly na svět s deficitem, který neumožňuje navázat citový kontakt. Kanner tyto děti viděl jako uzavřené ve svém vlastním světě s extrémní osamělostí, jež zajímají více věci než lidé. Mezi symptomy popisuje vyhýbání se očnímu kontaktu, netečnost vůči volání vlastním jménem, upoutání pozornosti prostřednictvím sebrání objektu jejich zájmu a mnohé další. Leo Kanner tedy charakterizuje děti se závažnější formou autismu (Thorová, 2016).

Nezávisle na Kannerovi popisuje rakouský pediatr Hans Asperger v roce 1944 podobné symptomy s využitím termínu *autistická psychopatie*, který je po jeho smrti v roce 1980 posléze změněn na termín *Aspergerův syndrom*. Hans Asperger líčí míru nepřiměřeného chování dětí ve skupině s mírnější formou poruchy než Leo Kanner (Bazalová, 2012).

1.3 Etiologie autismu

Příčina PAS není zcela jasná. Mezi rizikové faktory patří starší věk rodičů, především otce, genetické dispozice a již známá anamnéza autismu v rodině. V souvislosti s autismem byla v minulosti zmiňována teorie o emočně chladné a odtahované matce dítěte, která dostatečně interpersonálně dítě nestimulovala. Léčení autismu na základě této teorie probíhalo v odebrání dítěte z rodiny s jeho následným umístěním v psychiatrické léčebně. Teorie se kvůli množství empirických výzkumů stala irelevantní, ale i přesto zanechala celou řadu negativních důsledků na rodinách i dítěti s autismem.

Etiologie autismu je nejasná s různými teoriemi vzniku. Mezi nejčastější příčiny se uvádí virové a infekční choroby, genetické vady nebo metabolické poruchy, dále spolupůsobení různých faktorů na vzniku autistického syndromu. Francouzský Národní institut zdraví a lékařských výzkumů v roce 1993 oznámil, že se skupině lékařů a vědců podařila identifikace genetického kódu autismu. Objev však nebyl Světovou zdravotnickou organizací potvrzen (Vocilka, 1994).

Autismus je vrozenou poruchou některých mozkových funkcí a patří tak mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje vzniklé na neurobiologickém podkladě. V důsledku toho dítě nerozumí tomu, co vidí, slyší nebo prožívá (Mikoláš, 2014).

Thorová (2016) uvádí, že jde o neurovývojovou poruchu, která souvisí s vyžíváním mozku. Dochází k patologickým změnám ve struktuře mozku i ve funkcích mozkových systémů. Odlišnosti jsou jak v bílé, tak šedé hmotě kůry mozkové i podkorových centrech a v jejich propojení. Jedná se o poruchu vrozenou. Výsledky výzkumů jsou nesoudržné s ohledem na etiologickou variabilitu. Přesný mechanismus příčin autismu tudíž není znám. Zastupující roli hrají genetické vlivy, vlivy prostředí a imunitní systém jedince. Není známo, zda autismus vzniká jako důsledek mutací konkrétních genů nebo jejich specifickou kombinací a do jaké míry hraje roli vliv prostředí a porucha imunitního systému. S ohledem na variabilitu intenzity postižení a různorodost symptomů hovoříme o příčinách komplexních a multifaktoriálních. Autistické dítě má problémy s vnímáním, přijímáním informací a jejich

zpracováním. Jde o zasažení v oblasti emocí a myšlení a následně i ve vlastní integraci informací, která představuje oblast metakognice. Výchovné vedení nemá vliv na vznik autismu. Autismus se nedá vyléčit, ale do jisté míry jen zmírnit jeho projevy i prostřednictvím terapií. Je však nutno dodat, že žádná terapie není stoprocentní s ohledem na variabilitu poruchy.

Na vzniku autistických poruch se podílí mnoho faktorů bez přesných příčin. Charakteristické je narušení sociálních vztahů s okolím. Mentální retardace, smyslové poruchy a další symptomy mohou, ale nemusí doplňovat autismus. Stanovení prognózy je obtížné, vhodné je nastavení speciálně výchovného přístupu k začlenění jedince do společnosti ostatních (Čadilová a kol., 2016).

V šedesátých letech se problém autismu přesouvá z roviny emocionální do roviny náprav problémového chování a objevují se počátky *strukturovaného učení*. Převládá názor o vzniku autismu jako důsledku kognitivních a jazykových deficitů (Thorová, 2006).

Problematice autismu se v Československu celoživotně věnovala pedopsychiatrička MUDr. Růžena Nesnídalová. V roce 1960 vyšel její první článek o autismu. Následně v roce 1973 vydala publikaci *Extrémní osamělost*, kde zúročila své teoretické i praktické zkušenosti. Jedná se o odbornou publikaci zabývající se příznaky autismu s ukázkou příkladů popisu projevů autistických dětí. Hlavní pozornost zaměřila autorka na nejzávažnější formu této poruchy, a to na Kannerův časný dětský autismus.

1.4 Projevy autismu

Autismus je postižení s mnoha aspekty. Stěžejní a navenek se projevující je chování, které nemusí být identické s jiným jedincem s autismem. Postižení má různé projevy i intenzitu prožívání. Nevýhodou autismu je to, že neexistuje společný vnější znak, který toto postižení identifikuje, jako je tomu třeba u dítěte s Downovým syndromem. Znaky, které jedince spojují, jsou známy pod názvem „autistické rysy“. Jedná se o vnitřní charakteristiky, v nichž se jedinci s autismem sobě podobají. Kdokoliv chce porozumět hlouběji autismu a autistickému chování, musí vstoupit „dovnitř“ mozku takového jedince a zjistit, jakým způsobem zpracovává vnější sluchové, zrakové a tělesné prožitky.

Mezi hlavní projevy autismu patří chorobná zaměřenost na vlastní osobu, zhoršený společenský kontakt, poruchy chování, stereotypně se opakující repertoár aktivit a zájmů, problémy s vnímáním, myšlením a pozorností (Vocilka, 1994). Peeters, T. in Vocilka (1994) přirovnává poruchu autismu k situaci srovnatelnou s probuzením se v jiné zemi, kde nejen zvuky, tvary, ale i pohyby jsou člověku nepochopitelné. Autističtí jedinci nevidí spojení věcí ve smysluplný celek, ani potřebu komunikace v prostředí jejich světa. Jejich panický strach je pro nás představa o tom, co je autismus.

Potíže se zpracováním sluchových vjemů jsou popsány pocitem, kdy člověk vypadá jako hluchý, i když jeho práh sluchu je normální. Zakrývá si uši v blízkosti hlasitých zvuků, dostává záchvaty na hlučných místech jako třeba na vlakovém nádraží, sportovních akcích. V neposlední řadě autor popisuje autistu jako člověka, který lokalizuje s obtížemi zdroj zvuku, ale také člověka, jenž se odtahuje, když ho chce obejmout známá osoba, nebo se ho někdo lehce dotkne. Popisuje pocit určitého materiálu na oblečení, které nesnese. Zmiňuje se o problému s jezdícími schody, s obtížemi při nástupu na ně a posléze s výstupem a mnohé další obtíže (Grandin, Panek, 2014).

Deficity v oblasti komunikace, společenské interakce a nerovnoměrný duševní vývoj jsou u osob s autismem největšími problémy. Především nedostatky v oblasti komunikace a společenské interakce nemusí být spojeny s nižší mentální úrovní, i když více jak 80 % autistických dětí má mentální retardaci. Někteří autističtí jedinci jsou obdařeni nadprůměrnými schopnostmi v určitých izolovaných oblastech, jako jsou výtvarný projev, hudba, ale třeba i matematika. I přesto nejsou schopni zvládat činnosti každodenního života (Peeters In Vocilka 1994).

Mentální retardace je stav související s opožděným nebo omezeným vývojem myšlení, sníženými schopnostmi vytvářejícími celkovou úroveň inteligence, tedy schopností poznávací, komunikační, motorickou a sociální. Mentální retardace se nemusí vždy vyskytovat s jiným psychickým nebo tělesným postižením (WHO In Slowík, 2007).

Statistiky evropských zemí uvádějí inteligenci v normě u 10–25 % autistické populace. Čím vyšší je intelekt, tím je lepší prognóza celkového vývoje, který se odrazí především v samostatnosti a utlumení příznaků autismu. Autismus se objevuje mezi osobami bez ohledu na stupeň inteligence v pásmu od hluboce mentálně postižených až po nadané. Statistické údaje společnosti Autisme – Europe udávají počet 4 až 5 autistických dětí na 10 000 dětí narozených. Autismus zasahuje třikrát až čtyřikrát více chlapce než dívky (Vocilka, 1994). V poslední době byl zaznamenán nárůst jedinců s PAS. PAS postihují přibližně 1 osobu ze 100, častější je postižení u mužů (Bazalová In Bartoňová, 2016).

Profesor dětské psychiatrie Michael Rutter z Velké Británie již na počátku šedesátých let minulého století prostřednictvím svých klinických studií předvídal, že autismus je porucha vývojová. Viděl rozdílnost autismu od ostatních poruch dětského věku hlavně v zastoupení pohybů celým tělem, nebo pouze horních končetin, sebezraňující chování nebo neodpoutání se od předmětu vlastního zájmu. Studium přišel k závěru, že hlavním defektem autistických dětí je porucha komunikace, objevující se v různých variabilitách. Autismus tak považoval za hlubokou poruchu. V pozdějších letech došel prostřednictvím svých výzkumů k závěru, kdy za příčinu autismu označil možnost vzniku patologického vývoje mozku v podobě infantilní spasmy nebo vrozených zarděnek. V sedmdesátých letech dal návrh čtyř kritérií pro diagnostiku autismu (Rutter In Thorová 2016):

- Sociální vývoj dítěte je narušený, specifické projevy závisejí na míře rozumových schopností dítěte.
- Opožděný a narušený jazykový vývoj dítěte, specifické projevy závisejí na míře rozumových schopností dítěte.
- Stereotypní hra, ulpívání a odpor k přijímání změn.
- Nástup poruchy do 30. měsíce věku dítěte.

Frustrace až deprese popisuje Dubin (2009) ve své knize o šikaně osob s PAS. Sděluje své pocity o setkávání ve škole s někým, kdo ignoruje jeho handicap nebo se mu posmívá. Zabývá se vymýcením šikany s ohledem na skutečnost obrany dětí s PAS, které mohou mít těžké psychické zranění z takového jednání druhých.

1.5 Diagnostika poruch autistického spektra

Po manifestaci prvních příznaků PAS u dítěte dochází ke kladení velkého množství otázek ze strany rodičů na odborníky za účelem získání adekvátních informací. Ročně se jedná přibližně o čtyři stovky nových případů dětí s diagnózou PAS. Základem prováděné diagnostiky je pozorování chování založené na znalosti obvyklých projevů těchto poruch v jednotlivých etapách vývoje. Správná diagnóza je základem správné a efektivní intervence. Nesprávná diagnóza může následně dítěti ztížit start do života.

Vývoj poruchy v jednotlivých věkových obdobích a její projevy nejsou stabilní v čase, z čehož vycházel už Leo Kanner. Pro stanovení diagnózy PAS je třeba ověřit přítomnost vývojových abnormalit v prvních třech letech života. Vývoj dítěte s autismem je individuální a nelze jej tedy zobecňovat. Podle stupně závažnosti rozlišujeme autismus lehký, středně těžký a těžký. Níže se tedy budeme věnovat diagnostice pouze v prvních třech letech života dítěte (Thorová, 2016).

Diagnostika v *raném věku* se opírá především o zjišťování deficitu v oblasti prosociálního chování. Jde o systematické vyšetření, které probíhá formou hry a je v kompetenci specialisty z oboru psychologie, ideálně před třetím rokem věku dítěte. Toto vyšetření je třeba s ohledem na podchycení odlišností ve vývoji (Thotová, 2016).

Odlišnosti v *prvním roce života* mohou být v opožděném motorickém vývoji, což také bývá prvním varovným signálem. Patrné jsou rozdíly v manipulaci s předměty. Dítě nepoužívá ústa pro zkoumání hraček a předmětů. Mnohdy neprojevuje ani nadšení při zajímavé činnosti, např. v podobě hrajících nebo svítících hraček. Nejeví zájem o sociální kontakt ani hříčky typu „paci paci“. Některé dítě se nerado mazlí, odmítá kontakt, nenavazuje oční kontakt ani nezaměří pohled požadovaným směrem. Jde o sociálně-orientační dovednosti, které bývají u dětí s PAS narušeny dle závažnosti poruchy. Neobvyklý není ani problém se spánkem a podrážděností v prvním roce života. Jsou známy obtíže se sáním mléka již v porodnici i následným přechodem na pevnou stravu, jak zpětně uvádějí rodiče dětí s PAS (Thorová, 2016).

V batolecím věku jsou u dětí s poruchou autistického spektra zaznamenávány projevy hypersenzitivity jak na podněty dotekové, tak sluchové. Patrné jsou problémy s regulací vlastního chování, kde tendence spíše narůstá. Obtíže narůstají i v oblastech spaní, jídla, ale i s vnímáním zrakových podnětů, kdy bývají upřednostňovány detaily před celky. Do popředí vstupuje hypersenzitivita na všechny typy podnětů, sociální nevyjímaje (Thorová, 2016).

Mezi největší problémy patří obtíže v řeči a celkové komunikaci. K abnormalitám se řadí sociální úsměv chybějící v šesti měsících věku dítěte stejně jako negestikulování a nežvatlání ve dvanácti měsících věku dítěte. Hranice šestnácti měsíců je rozhodující mezník pro ukazování předmětů ukazováčkem, používání slov a ve dvou letech užívání vět zcela spontánně. Obecně je třeba zmínit, že období čtrnácti měsíců věku dítěte je provázeno reakcí na vlastní jméno a v navazování očního kontaktu. Pokud tedy tento deficit dítě má, je třeba zajistit vyšetření (Thorová, 2016).

Vývoj řeči u dětí s autismem je následující:

- Dítě užívalo první slova, následně vývoj ustává s regresí a ukončením mluvy.
- Dítě nikdy nemluvalo.
- Dítě mluví, jde ale o malý progres řeči.
- Dítě mluví, ale další vývoj nenastal a řeč ustrnula na daném stupni vývoje (Thorová, 2016).

Postřehy rodičů v komunikaci s dítětem ve dvou letech jsou dle Thorové (2016) známy v této podobě:

- Nereaguje na svoje jméno, popřípadě po dlouhé době.
- Nechce komunikovat, než aby požádalo o pomoc, raději to udělá samo.
- Používá pouze slova, která se naučilo v prvním roce života.
- Působí dojmem, jako by neslyšelo, nebo bylo nezúčastněno.
- Jeho komunikace neprobíhá pohledem, někdy si zakryje i oči.
- Má rádo samotu v koutku, nemá radost z komunikace.
- Nepotřebuje spolupráci jiné osoby při hře.

- Nejeví zájem o knížky a ukazování, rukou je odstrkuje, pohled odvrací.
- Vezme ruku dospělého ke své vlastní manipulaci, kterou nezvládne, třeba k otevření dveří.
- Nereaguje na mluvené slovo, ale na zvuky, např. při šustění s bonbóny.

K diagnostice autismu jsou udávány oblasti *triády*, ve kterých lze sledovat symptomy autismu. Jde o oblast komunikace, sociálních vztahů, oblast omezených vzorců chování a imaginace. Ke komunikaci autoři uvádějí, že jde velice těžko oddělit symptomy v oblasti sociálních vztahů a symptomy v oblasti komunikace. Dokladem toho jsou obtíže v oblasti preverbální, ale i verbální interakce v rozsahu gest, mimiky a řeči těla, které řadí do problémů v komunikaci (Gillberg, Peeters, 1998).

Věk pro stanovení diagnózy se tradičně předpokládá mezi třetím až pátým rokem života dítěte, kdy jsou příznaky nejvýraznější a diagnóza může být spolehlivě uzavřena. Je využíváno dělení dětského autismu na *vysoce funkční autismus (high functioning autism)*, pro jedince bez přítomnosti mentální retardace, tzn. IQ minimálně 70 v kombinaci s komunikativní řečí. Jedná se o lehčí formu postižení. Dále *středně funkční autismus*, tam spadají jedinci s lehkou až středně těžkou mentální retardací, kde je zřejmá narušená komunikační řeč, a poslední i *nízkofunkční autismus*, který je spojován s nejvíce mentálně retardovanými dětmi, tedy v pásmu těžká až hluboká mentální retardace. U těchto jedinců není rozvinuta funkční použitelná řeč (Hrdlička, Komárek, 2004).

Hrdlička a Komárek (2004) popisují diagnostická kritéria dětského autismu takto:

Jedná se o abnormální nebo narušený vývoj, který je patrný před třetím rokem věku dítěte a minimálně v jedné z níže uvedených oblastí:

- Expresivní nebo receptivní řeč k využití pro sociální komunikaci.
- Omezené sociální vazby nebo vzájemné sociální interakce.
- Symbolická nebo funkční hra.

Symptomy musí být vždy přítomny souhrnně z každé uvedené kategorie a v daném poměru z jednotlivých skupin. Mezi nimi zmiňujeme pro ilustraci pouze některé s ohledem na jejich vyšší počet:

- Sociální interakce je ochuzena o pohledy z očí do očí, výraz ve tváři, postoje těla i gesta.
- Nejsou rozvinuty vztahy s vrstevníky týkající se sdílených zájmů, aktivit nebo emocí.
- Nedostatečné bývá přizpůsobování chování společenskému kontextu.
- Neschopnost se projevuje v započetí komunikace a jejím udržení.
- Řeč je opožděná nebo chybí úplně.
- Běžně se objevuje stereotypní využívání jazyka.
- Deficit se objevuje ve spontánní hře.
- Bývá obvyklé lpění na rituálech.
- Stereotypní jsou pohyby v podobě poklepávání, kroucení rukama nebo i pohyby celého těla.

Při diagnostice se odborníci zaměřují převážně na sociální chování, verbální i neverbální komunikaci, používání předmětů, schopnost imitace, aktivitu, emocionalitu, ale také vývoj motoriky. Není opomenuta ani oblast pozornosti, vjemů a adaptability. K diagnostice jsou využívány rozhovory, pozorování, rodinná anamnéza, dosavadní zdravotnická dokumentace, dále diagnostické metody a testy, ať už kognitivních schopností, tak i výtvarné. Doposud neexistuje zkouška biologického charakteru, která by prokazovala autismus. Mapování je prováděno screeningem, který umožňuje zachycení dětí s dětským autismem v co největším počtu a raném věku. Jde o součinnost odborníků: pediatrů, psychiatrů, psychologů, neurologů, učitelů, logopedů, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Pro diagnostiku se v České republice využívá škála *CARS (Childhood Autism Rating Scale)*, *Škála dětského autistického chování*. CARS má 15 položek s hodnoticí stupnicí 1 až 4 dle abnormality projevů dané oblasti. Z hlediska diagnostiky je v naší republice nejpoužívanější (Beranová, Thorová In Hrdlička, 2004).

Za stanovení diagnózy je odpovědný dětský psychiatr. Oporou pro diagnostiku je nejen MKN-10, ale i doplňující informace z dlouhodobé klinické zkušenosti lékařů a psychologů pracujících s dítětem. Klíčové jsou anamnestické údaje rodiny upozorňující na příznaky a vývoj poruchy. Diagnostiku PAS kromě zmíněné škály CARS doplňuje diagnostický nástroj ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*), který spolu se strukturovaným rozhovorem s rodiči ADI-R (*Autism Diagnostic Interview – Revised*) a rozhodnutím z klinického vyšetření tvoří tzv. *zlatý diagnostický standard* (Dudová, Mohaplová, 2016).

Specifická diagnostická metoda CARS uvádí škálu určující množství symptomů podle intenzity i frekvence abnormálních projevů v určité oblasti. Jednotlivé položky vycházejí z kategorizace dle DSM IV a jsou následně děleny do čtyř kategorií, zabývajících se stereotypním chováním, komunikací, sociální interakcí, nakonec i popisem abnormalit vývoje dítěte do tří let věku. Tato škála je použitelná pro diagnostiku autismu pro věkovou hranici 3–22 let (Hrdlička, Komárek, 2004).

Vzhledem k dostupnosti české verze je u dětí v raném věku využít pro diagnostiku PAS screeningový test M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*) s ohledem na jednoduchost administrace. Diagnostická metoda Thorové DACH (*Dětské autistické chování*) je formou rodičovského dotazníku využívána k depistáži dětí s PAS ve věku 18 měsíců až 5 let. Pro věkovou hranici 4 až 11 let je vytvořen diagnostický test CAST (*Childhood Autism Spectrum Test*). Pozitivita screeningových testů je v běžné populaci vyšší, než udává prevalence PAS, a proto je nezbytné zhodnocení stavu dítěte z více dostupných zdrojů, tedy od odborníků a rodičů. Pozitivita testu je zhodnocena jako možná diagnóza PAS (Miller, Pandey, Berry, Robins, Fein, Barton, Green, Thorová, Baron-Cohen, Scott, Allison in Dudová, Mohaplová, 2016).

Nedílnou součástí diagnostiky je psychologické vyšetření zaměřené na zhodnocení celkové vývojové úrovně dítěte včetně popisu vývojového a u starších dětí i inteligenčního profilu. Pozornost je věnována psychomotorickému tempu, motorickým dovednostem i grafomotorice, formě komunikace, sociálním dovednostem, kvalitě hry, teorii mysli, motivačně volným vlastnostem, afektivitě a schopnosti spolupráce při řízené činnosti (Dudová, Mohaplová, 2016).

Nejčastěji používanými jsou *Vývojové škály Bayleyové* pro věk dítěte do 42 měsíců a *Gesellova vývojová škála* pro věk do 36 měsíců. Zpráva z psychologického vyšetření uvádí, jakému věku odpovídají aktuální schopnosti a dovednosti dítěte v oblastech adaptivity, řeči, motoriky a sociálního chování, a to s ohledem na jejich nerovnoměrný profil (Hrdlička, Komárek In Dudová, Mohaplová, 2016).

Celkové opoždění ve vývoji může predikovat mentální postižení, jehož hloubku stanovují testy inteligence použitelné od 30 měsíců věku dítěte. Jedná se o metodu mapující úroveň kognitivních dovedností. Jde-li o dítě, které je schopné spolupráce, jsou využívány testy SON-R (*SON-R 2,5-7 Snijders – Oomen Nonverbal Intelligence Test*), S-B test IV (*Stanfordský Binetův inteligenční test, čtvrtá revize*), IDS (*Intelligence and Development Scales*) a WISC III (*Wechsler Intelligence Scale for Children, třetí revize*). Ve zprávě je uveden potenciál dítěte v rámci tzv. testovacích limitů. Klinicko-psychologické vyšetření podává kromě diferenciální diagnostické rozvahy aktuální úroveň vývoje dítěte s PAS a jeho možný potenciál. Jeho výsledky tvoří podklad pro speciálně pedagogická školská pracoviště (Dudová, Mohaplová, 2016).

Diferenciální diagnostika určuje jednotlivé poruchy autistického spektra v rámci pervazivních vývojových poruch a zároveň proti jiným psychiatrickým poruchám, které mají podobnou symptomatiku jako mentální postižení, schizofrenie, demence v dětství, specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, elektivní mutismus, sociálně úzkostná porucha v dětství, obsedantně kompulzivní porucha a hyperkinetická porucha (Hrdlička, Komárek In Dudová, Mahaplová, 2016).

2 Komunikace

2.1 Význam komunikace

Schopnost komunikovat jakýmkoliv způsobem je více než schopnost mluvit. K tomu, aby řeč plnila komunikační funkci, je důležité navázání kontaktu s osobou, jež je součástí našeho dialogu. U osob s autismem je narušen především tento první krok. Poruchy autistického spektra jsou poruchami v oblasti komunikace, a právě obtíže v komunikaci bývají první příčinou neklidu rodičů autistických dětí.

V komunikaci vidí Čadilová a kol. (2016) výměnu informací nezbytnou pro celý život v oblasti všech živých systémů. Primárně jde o sociální komunikaci, která se skládá ze tří základních stránek společenského styku. K těmto složkám se řadí mezilidské vztahy, vzájemná působení, ale i společné činnosti.

Řeč je specifická lidská vlastnost, jejímž prostřednictvím si sdělujeme pocity, přání a myšlenky. Řeč má vliv na rozumový vývoj jedince. Rozvíjí každého člověka, ovlivňuje řadu vlastností, ať již poznávacích, tak i citových a volních. Je nástrojem myšlení. Řeč čerpá podněty ze společenského prostředí, jde o určitý projev společenského chování a jednání. Smyslem je sdělování informací druhým. Celý proces sdělování a dorozumívání nazýváme komunikací (Pipeková, 1998).

Děti s běžným vývojem jazyka slovům rozumí dříve, než je samy používají. Zdravý mozek dokáže lidskou řeč odlišit od ostatních podnětů, rozlišovat slova a přiřazovat je ke konkrétním předmětům a aktivitám. U dětí s autismem je problém v porozumění i vyjadřování. Pro takové děti je těžké pochopit, co jim druzí sdělují. Čas na zpracování informace a pochopení obsahu je tím delší. Děti s autismem komunikují nejlépe v prostředí, které chápe jejich potřeby, kde se cítí bezpečně. Sociální komunikaci je třeba takové děti učit, podporovat je a motivovat. Pro komunikaci je potřebné využívat jednoduchý jazyk odpovídající vývojové úrovni dítěte. Je důležité věnovat pozornost tomu, jestli nás dítě poslouchá a rozumí našim slovům. Dítě nesmí být přehlceno množstvím informací, jinak ztrácí o komunikaci zájem. V průběhu komunikace dítě oslovujeme, aby pochopilo, že hovor je veden k němu (Šporclová, 2018).

Chápání významu komunikace u dětí s autismem není dostatečně vyvinuto. Dítě nerozumí účelu komunikace. Symboly v podobě slov, obrázků a předmětů sloužících ke komunikaci se zpočátku musí naučit. Nejde tedy pouze o vlastní slova, ale různé formy komunikace, které jsou voleny vždy individuálně s ohledem na možnosti a potřeby dítěte, uzpůsobené jeho úrovni abstraktního myšlení (Šporclová, 2018).

Pro upoutání pozornosti a ochotu dítěte komunikovat je vhodná motivace, která napomáhá k navázání kontaktu s dítětem. Dle zkušeností lze využít formu hry nebo dítětem oblíbenou činnost, při které dítě poznává výhodu komunikace. Svět, kterému není schopno díky verbálním pokynům porozumět, poznává díky „vizuálnímu klíči“ v podobě předmětů, které danou činnost symbolizují (Moor, 2010; De Clercq, 2007).

Komunikační oblast, ve které se porucha projevuje, je rozdělena na složku receptivní (porozumění) a expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. S ohledem na tyto deficity je nutná intervence, která je nedílnou součástí diagnostiky celkové úrovně jazykového porozumění s jasnou definicí komunikačního problému, aby nedocházelo k frustraci z nefunkční komunikace (Hrdlička, Komárek, 2004).

Základem rozvoje komunikace je ukazování viděného, které platí obecně, nevyjímaje děti s PAS, protože se tak posiluje mluvený projev, zvyšuje se počet slov, kterým dítě postupně začíná rozumět. Obavy o zpomalení rozvoje řeči nejsou na místě. Ukazování pomáhá v receptivní i expresivní složce jazyka. Praxe ukazuje, že ukazování by mělo patřit k prvním základům komunikace (Miller, Smith, 2016).

Kdo chce komunikovat s dítětem s PAS, musí umět rozpoznat zpětnou vazbu svého protějšku v komunikaci. Důraz je kladen na nácvik základní techniky komunikace, která dítěti s PAS v přirozené výbavě chybí. K takovému dítěti je třeba se prožitkem připojit, pomoci mu pojmenovat emoci a vést ho k vyjádření podstaty jednoznačným sdělením, aby docházelo ke vzájemnému srozumitelnému sdělení. Děti s PAS selhávají v technikách účinné komunikace, tedy ve sdělení s druhými. Bez ohledu na to, zda dítě mluví, či nikoliv, je třeba funkční nácvik komunikace. Rozvojem komunikačních dovedností je dítě přijímáno do skupiny, a to nejen v komunikaci. Dítě musí znát význam komunikace, musíme mu pomoci pochopit význam obousměrné (reciproční) komunikace. Pokud dítě s PAS nemluví, je třeba věnovat více času vlastnímu nácviku a zapojit do práce obrázkovou komunikaci (Straussová, Knotková, 2011).

Odlišné chápání světa a velké potíže v porozumění mluvené řeči a jejím funkčním užití jsou právě projevem u osob s PAS. K vlastnímu porozumění mluvené řeči se řadí významné problémy s generalizací, transferem a pamětí, potíže s napodobováním a deficity v oblasti sociální interakce. Klasické logopedické postupy nevedou dostatečně rychle k vytvoření funkční komunikace a někdy jsou i zcela neúčinné. Následky z nefunkční komunikace eskalují v podobě dlouhodobé frustrace, vytvoření stereotypních pohybových manýrů, hysterie, autoagrese a agrese (Knapcová, 2018).

Rozvoj jazyka a řeči v procesu základního vzdělávání s ohledem na narušenou komunikační dovednost tak dostává dítě spíše na okraj zájmu vrstevníků. Z tohoto pohledu je třeba zájem soustředit na předškolní věk dítěte, kde je vysoká efektivita působení v kombinaci s ostatními spolupůsobícími faktory. Takové dítě je v důsledku své pervazivní vývojové poruchy označováno jako jedinec se symptomatickou vadou řeči a komunikace. Řeč je významným faktorem pro školní úspěšnost. Žáci s narušenou komunikační schopností (NKS) patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují speciální pomůcky pro samotnou komunikaci. Jedná se o takové jedince, kteří mají primární poruchu řeči, obtíže na úrovni jazyka, řeči a/nebo komunikace. Žáci s NKS potřebují podporu při zařazování nových pojmů a vyčleňování důležitých informací (Čadilová a kol., 2016).

2.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Systémy alternativní a augmentativní komunikace se uplatňují u osob s postižením, nejen tedy autismem a přechodně, někdy i trvale řeší problémy v oblasti komunikace. Nedílnou součástí jsou pomůcky v podobě zařízení s hlasovými výstupy, tablety, počítače se speciálním softwarem a jiné. Tyto systémy jsou určeny osobám se závažnými poruchami komunikace vzniklými v důsledku vrozených poruch, získaných poruch nebo degenerativního onemocnění.

Alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) patří k oborům, které u nás nemají příliš dlouhou tradici a s nimiž jsme se mohli setkat až po roce 1989. Ve světě je tento obor rozvíjen již od sedmdesátých let 20. století. V roce 1994 bylo v České republice založeno Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci, jež se stalo zřizovatelem Centra pro AAK. AAK dává šanci těm, kteří nemohou funkčně komunikovat mluvenou řečí. Využívání AAK je spojováno s problémy v komunikaci mluvenou řečí, ale i postižením schopnosti dorozumívat se psaním, vzniklé v důsledku postižení tělesného nebo mentálního. Alternativní komunikační systémy suplují mluvenou řeč, podporují existující, ale nedostatečnou komunikační schopnost (Šarounová, 2014).

Obavy rodičů z používání AAK s ohledem na přirozený rozvoj mluvené řeči vyvracejí výzkumy, které ukazují opak a dokládají rozvoj mluvené řeči. Autorky Goodwyn, Acredolo a Brown (in Šarounová, 2014) provedly výzkum u 103 zdravých a slyšících dětí od 11 měsíců věku, jenž sledoval dopad využívání symbolických gest na raný jazykový vývoj. Rodiče ve výzkumné skupině využívali symbolická gesta pro aktivní užívání komunikace s dětmi. Rodiče z kontrolní skupiny o gestech nic nevěděli, byli pouze instruováni, aby kladli důraz na slovní pojmenovávání dětí. Výsledky výzkumu jednoznačně ukázaly, že užívání symbolických gest nebrání vývoji řeči, ale naopak působí pozitivně na její rozvoj v její receptivní i expresivní složce. V průběhu let přibývaly další výzkumy mapující dopady AAK, mezi nimiž byly i výzkumy zaměřené na děti s autismem. Výsledky opětovně potvrdily, že intervence v oblasti AAK nebrání rozvoji řeči a zlepšuje řečovou produkci. Podpora metodami AAK se užívá pro děti i dospělé s těžkými komunikačními poruchami, mezi jinými i pro poruchy autistického spektra (Šarounová, 2014).

K obavám rodičů z používání alternativního způsobu komunikace, jež by mohlo vést k zastavení přirozeného vývoje jazyka, autorka argumentuje, že se jedná především o rozvíjení pragmatické roviny jazyka a pochopení sociální funkce komunikace. Upozorňuje na motivaci spojenou s vyjádřením přání, která je důležitou součástí snah o zahájení komunikace. Pokud se dítě naučí porozumět výrazu slova, slovo se naučí i vyslovit a správně užít, opouští komunikační karty nebo jiný alternativní způsob komunikace a přechází na verbální komunikaci s následnou péčí logopeda pro děti s PAS, která je nesmírně důležitá a efektivní (Šporclová, 2018).

Lidé s autismem mají problémy analyzovat význam abstraktní sluchové informace, je pro ně obtížné adaptovat se na běžný způsob komunikace. S ohledem na tuto skutečnost je třeba

najít jiný alternativní způsob komunikace, protože problémy s ní nejsou pouze v mluveném slovu. Alternativní způsob komunikace je třeba volit s ohledem na co největší nezávislost dítěte. Komunikace s vizuální podporou je velmi konkrétní. Spojení obrázku a skutečného významu je viditelné, vizuální sdělení jsou jednoznačná. Cílem takové výuky komunikace je vytvoření smysluplného jazyka pro použití v sociální situaci (Jelínková, Netušil, 1999).

Augmentativní komunikační systémy jsou určeny pro podporu jazyka a komunikace. Jde především o tři typy, které jsou dle autorek nejčastěji používány: znakový jazyk, hlasový komunikátor (voice output device) a výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Z hlediska praktičnosti uvádí vhodnost *znakového jazyka* s ohledem na přenosnost. Se znakovým dítětem se dá pracovat v jakémkoliv prostředí, protože ruce má k dispozici vždy. Nevýhodou je, že není v naší společnosti univerzální. Jako příklad zde autorky uvádí problém v restauraci, kde obsluha nerozumí názvu objednaného jídla. Další možností je využívání *komunikátorů s hlasovým výstupem*, kde si dítě vybírá z několika položek na přístroji a zmáčknutím knoflíku přístroj promluví. Komunikátory jsou od velmi jednoduchých s možnou předvolbou omezeného množství položek až po složitější, kde je od dítěte vyžadován rozvinutý receptivní jazyk a schopnost tvoření vět. Nevýhodou je vysoká pořizovací cena a nutnost aktualizace systému. Problém nastává, pokud je třeba komunikátor předat k opravě a uživatel nemá náhradní. Jako poslední zmiňovaný je *výměnný obrázkový komunikační systém*, známý pod zkratkou VOKS. V anglicky mluvících zemích pod zkratkou PECS – Picture Exchange Communication System, a odtud tedy pro česky mluvící populaci VOKS. Jde o systémové užívání obrázků v komunikaci. Výhodou stejně jako u komunikátoru je pochopitelnost pro komunikační partnery (Mary Lynch, Rasmusen, 2019).

Užívání alternativní komunikace vede ke snížení frustrace dítěte, které nedokáže jinak své potřeby verbálně vyjádřit (Šporclová, 2018).

Bendová in Čadilová (2016) se zaměřuje na projevy autismu, s nimiž se setkáváme a jež je třeba zohlednit při speciálně edukačním programu. Jedná se o omezenou schopnost představivosti a obtíže při fixaci slovní zásoby. Nutná je v tomto případě vizuální komunikační strategie v podobě grafického znázornění slova obrázkem, symbolem a piktogramem, které dítěti přiblíží obsah pojmu a dochází tak ke konkretizaci podoby a pochopitelnosti. Řeč se často nepoužívá k vlastnímu dorozumívání s ostatními a není plnohodnotným nástrojem komunikace.

S ohledem na závažnost postižení nejsou někteří jedinci schopni využívat běžnou verbální komunikaci, proto je pro takové jedince k dispozici metoda sociální komunikace, jež umožňuje rozvoj komunikačních dovedností, popřípadě řeč mluvenou nahrazuje (Švarcová, 2003).

Mezi výhody alternativní komunikace řadí Švarcová (2003) především:

- Možnost komunikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Nápomoc k aktivitě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Rozvoj kognitivních a jazykových dovedností.
- Zvýšení aktivity dětí v průběhu vzdělávacího procesu i v době volna.

Mezi nevýhody Švarcová (2003) řadí:

- Menší využitelnost ve společnosti.
- Obtížnost integrace.
- Pozornost veřejnosti.
- Oddělenost jedinců využívajících AAK od převažující části společnosti.
- Porozumění i vyjádření s prodlevou.

Ke komunikaci v raném dětství a následně v předškolním věku autoři dodávají, že děti s autismem si osvojí pět až deset slov, některé děti i více, která užívají opakovaně po určitou dobu, ale následně tato slova absolutně vymizí z jejich slovní zásoby. Autoři to vysvětlují tím, že nejde primárně o poškození řeči jako takové, ale významu jazyka pro komunikaci. To je i důsledek toho, proč dítě přestane slova používat, nerozumí jejich významu. Časté opakování slov, tzv. *echolálie*, přetrvává u autistů na rozdíl od zdravých dětí celé měsíce i roky (Gillberg, Peeters, 1998).

Echolálie je opakování slov nebo slovních spojení, které dítě s autismem slyší a ulpí mu v paměti. Nejde o otázku komunikace pouze u lidí s autismem. Její různé typy se objevují i u osob s duševními chorobami. Zároveň je na místě zmínit, že echolálie je součástí běžné sociální komunikace i mezi lidmi bez handicapu. Nejen mnohé děti, ale i dospělí opakují slova nebo úryvky zachycené z okolí, které zevšední a stávají se běžnou součástí následné sociální komunikace.

Mnohé děti s autismem mají velkou slovní zásobu, a to především podstatných jmen a sloves, přesto nerozumí jejich obsahu. Postižení v oblasti komunikace spočívá v nedostatku reciprocitu a pochopení významu použití jazyka při předávání informací mezi osobami (Gillberg, Peeters, 1998).

Komunikace ve školním období je ovlivněna dosavadním rozvojem řeči. Pokud se řeč rozvinula, může echolálie trvat mnoho let a někdy i celý život. Mezi sedmým a dvanáctým rokem věku dítěte, u něhož byl diagnostikován autismus v období předškolním, se objevují výrazné odchylky v komunikaci. Některé dítě prakticky nekomunikuje, jiné je aktivní a mnohdy až únavně povídá. Často je patrné větší porozumění psanému slovu než mluvenému. Jedinci s autismem lépe zpracovávají vizuálně prostorové informace. Mluvené slovo je pomíjivé a abstraktní, na rozdíl od psaného slova, které je sice také abstraktní, ale méně pomíjivé. Psaná slova mají vizuálně prostorový charakter. Jedinec s autismem má lepší možnost informaci zpracovat. Míra, v jaké k tomu dochází, se odvíjí od individuální intelektové schopnosti každého jedince s autismem (Gillberg, Peeters, 1998).

Alternativní způsob komunikace v podobě brzké vizuální podpory považuje mnoho lidí za nevhodný, nebo dokonce kontraproduktivní způsob rozvoje řeči. Chybná domněnka je deklarována skutečností, že komunikace u osob postižených autismem se netýká pouze řeči, ale všech forem komunikace a že porozumění slovům je daleko horší, než je předpoklad, tudíž vizuální podpora verbálního způsobu komunikace je více než přínosná (Gillberg, Peeters, 1998).

2.3 Metody AAK

Pro práci s jedincem s těžkou poruchou komunikace, který není schopen dorozumívání mluvenou řečí, nebo pouze v omezené míře, jsou k dispozici metody podporující aktivní dorozumívání se. V praxi se dělí na metody bez pomůcek s využíváním manuálních znaků a metody s pomůckami zahrnující pomůcky netechnické a technické. Zde se tedy nejedná o kompletní výčet pomůcek, ale jsou zmiňovány pouze ty, které jsou hojně užívány při práci s jedincem s PAS.

2.3.1 Metody bez pomůcek

Mezi metody komunikace bez pomůcek patří ty, které není třeba se nijak učit. Jde o cílený pohled, kterým nemluvíci žádá danou věc. Je doplněna o přirozená gesta, mimiku, jednoduché odpovědi ANO/NE na dané otázky, v neposlední řadě i komunikaci akcí, kdy dítě přinese předmět, který reprezentuje jeho přání nebo potřebu (např. může to být talíř, tím dítě dá najevo, že chce jíst). Mezi hlavní metody bez pomůcek patří *manuální znaky*, kterým se dítě musí naučit. Jejich výhodou je rychlost užití pro komunikaci, nevýhodou naopak neznalost znaků v okolí osoby, která znakuje (Šarounová, 2014).

V naší zemi se užívají tři systémy dle Šarounové (2014):

- *Makaton*, jazykový program, jehož základem je strukturování do jednotlivých stupňů, obsahujících jádro slovní zásoby a okrajovou slovní zásobu. Při komunikaci je třeba doprovázet běžnou gramatickou řečí a výrazem obličeje.
- *Znak do řeči*, doplňující kompenzační prostředek komunikace. Jde o využití znaků, které jsou rozděleny do 15 tematických okruhů podstatných jmen a jiných slovních druhů, především sloves.
- *Znaky podle Anity Portmann*, pracující s obdobnými principy jako Makaton nebo Znak do řeči. U nás tento systém známe pod názvem „Když chybí slova“.

K těmto formám komunikace je třeba doplnit, že jejich využití pro osoby s PAS je nevhodné, a to s ohledem na snížené porozumění významu slov. Zároveň se ale potvrzuje fakt, že užívání manuálních znaků, grafických symbolů a gest ke komunikaci osob s PAS efektivně pomáhá.

2.3.2 Metody s pomůckami

Mezi cenově dostupné pomůcky, které nevyžadují speciální nácvik, řadí Šarounová (2014) netechnické pomůcky, často užívané pro komunikaci osob s mentálním postižením.

- *Reálné předměty* v podobě konkrétní věci, kterou dítě zná.
- *Reálné předměty jako symbol*, nejlépe zatavené na kartičce, aby dítě bylo schopno si o skutečnou věc říct.
- *Části předmětů, které představují* dítěti známou a oblíbenou věc.
- *Referenční (odkazovací) předměty*, symbol pro věc nebo činnost s ním vykonávanou.
- *Zmenšeniny reálných předmětů*, jde v podstatě o referenční předmět.
- *Fotografie a komunikační tabule*, ideální pro zobrazení konkrétních osob a míst, tím je dítěti zhmotněna představa.

Frekvence užívání metod s pomůckami v České republice v pořadí od nejvyužívanější dle dostupnosti použití v českém jazyce (Šarounová, 2014).

- *Symboly PCS (Picture Communication Symbols)*, systém obrázkových symbolů. Tento systém je znám díky počítačovému programu Boardmaker, který umožňuje vytvářet symboly na míru, jež jsou členěné dle kategorií (jídlo, slovesa, doprava aj.). Symboly je možné využívat barevně i černobíle, databáze je přeložena do češtiny.
- *Symboly Widgit* jsou koncipovány tak, aby zobrazovaly jediný pojem bez informací navíc. Ve srovnání s PCS mají méně obrázkovou podobu. Symboly jsou užívány v počítačových programech, příkladem je program Symwriter v české verzi. Symboly jsou děleny do kategorií a ty jsou dále členěny. Kruh označuje sounáležitost, matka je žena v kruhu, manželka má v kruhu přidané srdce.
- *Piktogramy (PICS-Pictogram Ideogram Communication Symbols)* – jedná se o černobílé symboly, které nejsou vhodnou volbou pro děti, nezajímají je. Piktogramy zobrazují konkrétní pojmy, ideogramy pojmy abstraktní.

- *System Bliss*, málo rozšířený systém kvůli náročnosti výuky. Základem je limitovaný počet prvků, z kterých se vytvářejí blissová slova. Systém využívá grafické indikátory pro gramatická pravidla. Systém je příliš obtížný, a proto ho můžou využívat jen jedinci s dobrým kognitivním potenciálem.
- *Komunikační tabulky*, tvorba tabulek ze symbolů. Dají se kombinovat i s fotografiemi. Další variantou jsou osobní komunikační tabulky tvořené přímo pro jednoho uživatele, který by měl být zapojen při tvorbě. Systém se dá využít v PC i tabletech.

Mezi další metody s pomůckami patří rozšířený systém kartiček upevněných na suchý zip. Stejným způsobem se využívá metoda *PECS – Picture Exchange Communication System* u nás známá pod názvem *VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém*. Systém má svá přesná pravidla nácvičku komunikace.

2.4 VOKS

Knapcová (2018) se v roce 1999 v Chicagu teoreticky seznámila s komunikačním systémem, speciálně vytvořeným pro děti s PAS – The Picture Exchange Communication System – PECS. Jeho cílem bylo rychlé nabytí funkční komunikační dovednosti. Na rozdíl od jiných komunikačních systémů, kdy děti na obrázky ukazují, je zde přinášejí komunikačnímu partnerovi. První kroky nácvičky jsou v podobě výměny kartičky za oblíbený pamlsek nebo věc, aby dítě záhy pochopilo význam komunikace.

V počáteční fázi nácvičky využívání systému jsou třeba dva učitelé. Jeden je v roli komunikačního partnera a druhý v roli asistenta, který dopomáhá dítěti fyzicky. Pro podmínky České republiky Knapcová systém modifikovala a začala jeho účinnost ověřovat v roce 2001 ve Speciální škole pro žáky s více vadami v Kopřivnici a Speciální škole pro žáky s více vadami v Novém Jičíně a SPC pro žáky s více vadami při této škole. Tím byla vytvořena nová metodika pod názvem Komunikační systém „VOKS“. První ověření této modifikované metody bylo realizováno s jedenácti dětmi různého věku (3–15 let) a s různým druhem postižení, mimo jiné i dětmi s PAS. Osm dětí záhy pochopilo smysl systému. Po dvou letech užívání VOKS bylo schopné samostatného skládání jednoduchých vět z obrázků a jejich aktivního užívání pět dětí. Slovní zásoba těchto dětí se pohybovala mezi 50 až 70 obrázky. Další dvě děti komunikovaly s 10 až 45 obrázky, tři děti pracovaly na diferenciaci obrázků, poslední chlapec s těžkou mentální retardací rozlišil šest symbolů.

Potvrdil se i pozitivní vliv na rozvoj řeči a u některých nabyla řeč na funkčnosti s vylepšením gramatické stránky. V souvislosti s tím došlo i ke změně v jejich chování. Děti se staly spokojenějšími a samostatnějšími (Knapcová, 2018).

V letech 2009–2017 v rámci projektu financovaného z prostředků Evropských strukturálních fondů sledovala Knapcová (2018) 95 dětí a žáků tří speciálních škol a dvou speciálně pedagogických center, kde byl zaveden VOKS. U všech sledovaných dětí byly zjištěny zlepšené komunikační dovednosti a celkový rozvoj osobnosti. Došlo k pozitivnímu vývoji rozumových schopností, poklesu agresivity, rozšíření okruhu zájmů.

Od roku 2005 probíhají v České republice kurzy VOKS pod vedením odborných lektorek a tento systém je praktikován v desítkách českých škol pro dorozumívání dětí. K výhodám systému VOKS autorka Knapcová (2018) uvádí:

- Motivaci k učení se systému, kdy dítě dostane to, o co si řekne.
- Redukci nevhodného chování, snižuje se frustrace dítěte.
- Osvojitelnost systému, děti zvládají výměnu již při prvním sezení.
- Využitelnost ve škole, doma i na veřejnosti.
- Možnost pracovat i s dítětem, u něhož nebyly vytvořeny všechny prediktory řeči. Stačí diferenciací reálných předmětů na reprezentální úrovni.

Věková hranice, pro kterou je tento systém určený, není limitovaná. Lze začít v jakémkoliv věku. Pokud se zjistí, že dítě má problémy s funkční komunikací, není třeba čekat, protože VOKS zvyšuje pravděpodobnost jejího vývoje či zdokonalení. Požadavkem zvládnutí systému je diferenciací reálných předmětů, kdy je jedinec schopen pochopit, k čemu určitý předmět slouží (Knapcová, 2018).

VOKS stejně jako PECS uplatňuje poznatky z aplikované behaviorální analýzy. Jedná o metodu, s jejíž pomocí pozorujeme a hodnotíme chování a učíme se chování nové. Porozumíme mu tím, že posoudíme soubor okolností před sledovaným chováním a po něm. Až po vyhodnocení situace před a po jsme schopni chování měnit. Jde o učení postupnými kroky a příležitostné učení (Knapcová, 2018, Richman, 2006).

K rozdílnosti metod PECS a VOKS je třeba doplnit, že metodika VOKS se odlišuje vyšším počtem hlavních lekcí a rozšířením doplňkových lekcí. Zvláště pracuje s komunikačním partnerem a asistentem. Asistenci zmiňuje PECS pouze u některých lekcí. Metodika je zaměřena tak, aby učitelé mohli procházet metodické materiály bez dohledávání informací, doplňkové lekce jsou zařazené mezi hlavní. V metodice jsou zohledněny nové možné postupy z praxe, alternativní kroky pro případ, kdy výchozí postup u jedince není funkční. Metodika je uzpůsobena jazykovým aspektům češtiny, např. v podobě skloňování. Je rovněž doplněna fotografiemi z dokumentované práce s klienty (Knapcová, 2018).

3 Vzdělávání dětí s autismem

Úsloví „*neučíme se pro školu, ale pro život*“ platí dvojnásob pro děti postižené autismem (Vocilka, 1994, s. 48).

Učení a vzdělávání dětí s autismem je jako učení se cizímu jazyku. Nerozumíme slovům a neumíme je vyslovit. Takové je učení pro dítě s autismem. Potřebuje speciální přístup, aby pochopilo, k čemu slova slouží. Dítě s autismem nereaguje na podněty z okolí stejně jako dítě bez postižení, protože jeho mozek se vyvíjí odlišně. Není schopno učit se sociální nápodobou, společnou aktivitou. Je třeba mít stále na zřeteli, že pokud dítě nerozumí řeči, musí mu být vše vysvětleno jinou srozumitelnou formou. Dítě s autismem se tak učí běžným věcem všedního dne a učí se orientovat ve světě, kterému nerozumí. Čím hlubší je handicap dítěte, tím větší potřebuje podporu, pochopení a toleranci (Šporclová, 2018).

Cíl výchovně vzdělávacího procesu dětí s autismem je veden k dosažení co největší soběstačnosti, přípravě na praktický život a potřebě takové dítě „probudit“ ke spolupráci a co možná největší komunikaci (Vocilka, 1994).

Podpora všech, kteří pracují s dětmi s poruchou autistického spektra, je velmi důležitá. Chybu, která vznikne při výuce ve škole nebo i v rodině takového dítěte, je třeba vnímat jako stavební kámen pro nápravu a případné vrácení se zpět do místa, kde vedení dítěte ještě fungovalo bez obtíží. Důraz je kladen na spolupráci rodiny se školou, především pak na koordinaci pro vzájemný „růst“ dítěte, rodiny, ale i pedagoga (Mikoláš, 2014).

Důležitá je skutečnost, že převážná většina dětí s PAS má možnost získávat vzdělání odpovídající schopnostem dítěte a plnit tak povinnou školní docházku stejně jako vrstevníci bez postižení. Ve své publikaci zmiňuje autorka rozdíl oproti době nedávno minulé, kdy pomoc rodinám s dítětem s PAS byla nedostačující i s ohledem na neexistenci předškolního zařízení, nedostatek pomocných škol, který se projevil osvobozením dětí od povinnosti školní docházky a tím zbavením práv na vzdělání (Švarcová, 2003).

Výchovně vzdělávací postupy jsou různé s ohledem na věk jedince. Pokud je však včasné a správně stanovená diagnóza, dochází k optimálnímu sestavení vzdělávacího programu a jeho následnému použití v raném období. Autistické dítě nejlépe prospívá v diferencovaném vzdělávacím programu. Je třeba si uvědomit, že autisté mají velké obtíže se zevšeobecňováním schopností a dovedností, které se naučili ve třídě, řada z nich je nedovede použít v reálné situaci v jiném prostředí. Různé sociální prostředí dítě nutí

k pohotovosti, k odlišným činnostem v nejrůznějších situacích, a proto je důležité, aby byl vzdělávací program „šitý na míru“ pro každého jedince. Důležitá je efektivita komunikace v podobě mluvené řeči, symbolické řeči a všech možných komunikačních prostředků, aby bylo danému jedinci jasné, co se od něj žádá a očekává. Získání nových dovedností zvládne jedinec lépe, pokud jsou rozloženy do jednotlivých kroků. Jak autor uvádí, každý se musí naučit nejprve chodit, aby potom mohl utíkat. Učení je odlišné od našeho, protože bývá obvykle delší a každou novou věc je třeba opakovat, aby byla osvojena a zařazena mezi stávající poznatky jedince (Vocilka, 1994).

Ke vzdělávání dětí s diagnózou autismu autoři Gillberg, Peeters (1998) formulují pět hledisek pro odborníky, která akcentují nejen podobnosti, ale především rozdíly v programu vzdělávání jedinců s nízkofunkčním autismem od vzdělávání jedinců s diagnózou mentálního postižení.

První hledisko je založené na teoretické přípravě, tedy na znalostech všech aspektů diagnózy. Důležitým hlediskem je rozdílnost komunikace, a tudíž i jiný způsob výuky a praktický nácvik sebeobsluhy, pracovních dovedností, využití volného času. Souhrnně tedy oblasti, kde komunikace hraje klíčovou roli.

Druhým hlediskem je správné hodnocení dětí. V případě autistických dětí jde často o nevyrovnaný výukový profil na rozdíl od dětí s mentálním postižením, kde se předpokládá, že se snížený intelekt bude projevovat ve všech předmětech stejně.

Třetím hlediskem je adaptace prostředí na postižení. Vhodná je organizace třídy, kde abstraktní čas je třeba měnit na předvídatelný. Potřebný je časový rozvrh a vhodné alternativní pracovní pomůcky.

Čtvrtým hlediskem je funkčnost výchovy a vzdělávání dítěte s autismem. Důraz je kladen na dovednosti potřebné k životu, mezi nimiž jsou bezesporu funkční komunikace, pracovní dovednosti, pracovní chování, sebeobsluha, domácí práce, sociální dovednosti a dovednosti pro trávení volného času.

Pátým hlediskem je způsob výuky a praktického nácviku s adaptací na autismus. Pro dítě s autismem je velmi obtížné překročit doslovné porozumění, u některých je dle míry funkčnosti třeba kompenzačním způsobem podpořit pochopení významu slova, doplnit ho případně o vizuální podporu.

Závěrem je třeba k výše uvedeným hlediskům říct, že důležitost vizuální podpory se týká především:

- Předvídatelnosti v čase a prostoru.
- Rozvoje komunikace.
- Trávení volného času.

Speciálně pedagogický přístup k žákům s PAS je v celkovém přijetí žáka s PAS, neexistuje totiž univerzální metoda, jak s takovým žákem pracovat, ale pokud pochopíme autismus „zevnitř“, čeká nás tvořivá práce (Vosmik, 2018).

Mezi priority v péči o děti s autismem v České republice se řadí v oblasti předškolního a základního vzdělávání zajištění dostatečné kapacity kvalitních školských poradenských služeb, umožnění rovného přístupu ke vzdělávání v podobě poskytnutí adekvátní míry podpůrných opatření, umožnění pobytu ve školní družině a vzdělávání v mateřské škole (Thorová, 2016).

Při edukaci žáků s autismem hraje důležitou roli rodinná péče a zejména vzájemná spolupráce rodiny s odborníky, kteří zajišťují včasnou pozornost a celý specializovaný proces, tzn. diagnostiku zajištěnou psychologem a speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra (SPC), následně i pedagogů a později i sociálních pracovníků (Šedibová, Vladová In Lechta, 2016).

Vzdělávání žáků s PAS se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován § 16 tohoto zákona. Ten provádí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. V zákoně je garantováno vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v České republice v rozsahu od předškolního až po vyšší odborné vzdělávání s ohledem na jejich handicap a závažnost symptomů. Zákon řeší i tzv. podpůrná opatření, jimiž je možné upravit průběh vzdělávání i očekávané výstupy. Mezi podpůrná opatření je řazena i možnost využití speciálních metod, postupů, kompenzačních pomůcek, ale i podpůrných opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagoga.

3.1 Raná péče

Raná péče je řízena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, a zajišťuje sociální služby poskytované rodičům a dítěti do sedmi let, které je zdravotně postižené nebo je v nepříznivém zdravotním stavu. Cílem rané služby je pomoc ohroženým dětem a jejich rodinám. Služby jsou poskytovány od doby zjištění postižení dítěte do doby jeho přijetí do vzdělávací instituce. Raná péče je poskytována prostřednictvím středisek rané péče, která jsou nejčastěji zřizována neziskovými organizacemi. Tato služba je poskytována zdarma.

Raná péče zpočátku představuje kvalitu kontaktu s rodiči. Sdělení diagnózy dítěte rodičům by mělo být provázeno nadějí vycházející z možného budoucího vývoje, který by neměl být pesimistický. Stejně tak je důležitá podpora rodičů, kteří se cítí být zodpovědní za problémy svých dětí. Důležité je poskytnutí rady rodičům a ujištění, že raná péče představuje vhodnou podporu příznivého vývoje jejich dítěte (Vocilka, 1995).

Raná péče je služba cílená na snížení věku, kdy bude stanovena diagnóza u dětí s jednoznačně projeveným autismem na 18–24 měsíců, a zahájení včasné intenzivní speciálně pedagogické péče a terapie. Úkolem rané péče je odpovědět rodičům na základní otázky ohledně přístupu k dítěti, doporučení možností podpory rozvoje, provedení je dílčími nácviky pro zlepšení očního kontaktu, motoriky, komunikace a spolupráce. Je důležité, aby do rodiny docházel terapeut, popřípadě aby byla zřízena terapeutická centra v regionech (Thorová, 2016).

Služba rané péče pro děti s PAS by měla mít podobu služby terénní. Frekvence návštěv je závislá od aktuální potřeby rodiny s doporučeným intervalem návštěv dvou týdnů až tří měsíců. Službu rané péče zajišťuje poradce docházející do rodiny s cílem vyhodnocení dosažených výsledků a stanovení úkolů pro rozvoj dítěte na další období. Potřebná je dobrá spolupráce rodiny. Poradce pomáhá s výběrem předškolního zařízení, informuje rodinu o sociálně-právní pomoci, o nároku na příspěvek na péči a poskytuje informace o organizacích, jejichž úkolem je podpora dětí s PAS (Opatřilová, Nováková, 2012).

3.2 Předškolní vzdělávání

Mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti s autismem fungují v podobě několika zařízení ve větších městech České republiky. Pro přijetí dítěte s autismem je třeba písemná žádost zákonného zástupce a písemné doporučení školského poradenského zařízení. Tyto mateřské školy jsou tedy určeny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření v podobě kompenzačních pomůcek, úprav vzdělávacího procesu a dalších.

Zařazení dítěte s PAS do předškolního zařízení je přikládán zásadní význam. Dítě má první zkušenosti s pobytem ve skupině dětí a učí se strukturovanému prostředí s podporou vizuálních pobídek. Je aktivně povzbuzováno zapojením do smysluplné aktivity s možností omezení stereotypně se opakujících zájmů. Vizuální nabídka v tomto směru hraje zásadní roli, je tvořena denním režimem a předpokládá tak pro dítě srozumitelnou informaci. Tím navozuje jistotu v prostředí, které je pro něj méně známé, a tudíž hůře pochopitelné. Při práci s takovým dítětem nejde o odebrání oblíbených, často nefunkčních činností, ale o jejich zařazení v podobě motivace k činnosti náročnější nebo neoblíbené. Pro dítě je důležité získání dovedností v podobě zaměření pozornosti při aktivitách a získávání základních sociálně komunikačních dovedností. K tomu slouží komunikační kruh, různé hry a komunikační aktivity pro nácvik prosby a poděkování, pozdravu, vyslovení žádosti o pomoc a další. Dítě tak může porozumět sociálnímu prostředí mateřské školy prostřednictvím každodenních činností (Čadilová, Žampachová, 2013).

Dítě s autismem, které je odloučené od blízkých osob, může pociťovat extrémní úzkost, ne vždy tomu tak ale musí být. U dítěte s autismem je častá potřeba nadstandardní pomoci při počáteční adaptaci s ohledem na začlenění do skupiny vrstevníků, přijetí a podřízení se pravidlům skupiny. Velmi důležité je, aby všichni, kdo s dítětem pracují, včetně rodičů, vnímali potřeby dítěte s autismem a pomohli vytvořit vhodné a stimulující prostředí. Je důležité sdělovat rodičům, co se dítě v mateřské škole učí a dát tak možnost podílet se na programu, procvičovat s dítětem probíraná témata a dále ho rozvíjet. Jak již bylo zmíněno, vizuální pobídka v podobě denního režimu s fotografiemi, obrázky apod. dítěti s PAS usnadňuje pochopení a orientaci v programu dne (Čadilová, Žampachová, 2013).

3.3 Základní vzdělávání

Práce se žáky s PAS s ohledem na jejich skrytý handicap je velmi náročná. Projevy, kterými je jejich postižení demonstrováno, bývají pro okolí obtížně srozumitelné. Do vzdělávacího procesu je třeba zvolit speciálně pedagogickou podporu odpovídající jejich možnostem vzdělávání. Tito žáci mají dle novely školského zákona právo na podpůrná opatření konkretizovaná vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Právo na vzdělání má každý člověk a patří mezi práva základní. Školský systém tak respektuje specifika každého jedince a poskytuje podporu s ohledem na jeho zdravotní znevýhodnění. Žáci s autismem jsou zařazeni do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Šafrová In Knotová, 2014).

Žákovi s autismem je v kontextu jeho vzdělávacích potřeb umožněno využívání podpůrných opatření různých stupňů, která odrážejí míru poskytované podpory školou nebo školským zařízením. Přiměřená podpora, vhodný přístup k žákovi, specifické formy a metody práce jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu, který zmírňuje dopady postižení u žáka s autismem. Vzdělávací potřeby žáků s autismem a zároveň mentálním postižením jsou zajišťovány prostřednictvím škol, tříd nebo studijních skupin zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona, aby docházelo k respektování jejich možností vzdělávání i individuálních zvláštností.

Pokud jde o mentální postižení vyššího stupně, pro žáky s autismem je vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu obtížné. K jeho úspěšnému zvládnutí potřebují tito žáci výrazně protetické prostředí, které jim hlavní vzdělávací proud není schopen v současnosti zajistit. V tomto směru je opodstatněné fungování škol zřízených pro tyto žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona žádoucí a opodstatněné (Čadilová, Žampachová, 2015).

Ve vzdělávání je možné využít odklad školní docházky, který je třeba konzultovat se školským poradenským zařízením. Zároveň je třeba mít na paměti, že pokud by se dítě v mateřské škole s ohledem na nabízenou jednoduchost programu nudilo, není volba odkladu vhodná, i když sociální dovednosti i pracovní chování dítěte stále zaostávají. Usnadnění rozhodnutí o nástupu do základní školy umožňuje snížení počtu žáků ve třídě nebo případné rozložení prvního ročníku na dva roky. U nástupu dítěte do školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona je rozhodující kvalita nabízeného současného i budoucího programu. Možnost vzdělávání je poskytována prostřednictvím přípravné třídy,

resp. přípravného ročníku základní školy speciální. Pokud tedy žák nemá odklad, výhodou je dřívější nástup do základní školy s možností cílené práce na oslabených dovednostech. Nevýhodou odkladu školní docházky může být intelektový náskok před vrstevníky a případně i odpor ke spolupráci včetně horší výchovné adaptability (Thorová, 2016).

Oblast vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra řeší školský zákon a vyhláška zabývající se podpůrnými opatřeními ve vzdělávání, jež jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy. Doporučení využití vyšších stupňů podpůrných opatření jsou v kompetenci školského poradenského zařízení – speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP) (Šporclová, 2018).

Možnosti vzdělávání dětí, žáků a studentů s PAS dle platné legislativní úpravy jsou následující, jak uvádí Bazalová in Bartoňová (2016):

- Žákům je umožněno vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jde o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni za využití podpůrných opatření.
- Další možností je vzdělávání žáků ve školách, třídách, odděleních podle § 16 odst. 9 školského zákona. V případě škol samostatně zřízených dle tohoto paragrafu se v případě žáků s PAS může jednat i o základní školy speciální.

3.3.1 Základní škola speciální

Školy samostatně zřízené pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou určeny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení a chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Umístění dítěte do takové školy je na základě rozhodnutí zákonného zástupce dítěte a doporučení školského poradenského zařízení s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dítěte.

Poznávací proces je u žáků s PAS a současně i mentálním postižením narušený, a proto je důležité uplatňovat v rámci edukačního procesu pro aktivní osvojování učiva názornost. Pro upevňování poznatků je třeba uspořádání do ucelené soustavy, tím dochází k zapamatování, udržení v paměti a vybavování si získaných vědomostí, dovedností a návyků. V procesu vzdělávání je důležitá přiměřenost při výběru obsahu a rozsahu učiva a k tomu volených

metod, forem a prostředků výuky. Klíčovou primární kompetencí pro budoucí život je získání trvalosti vědomostí, dovedností a návyků. K rozvíjení aktivity žáka je žádoucí cílená pozitivní stimulace, optimistická pracovní atmosféra, bezpečné prostředí třídy a školy, přiměřené nároky kladené na žáka a adekvátní motivace. Jednou ze základních zásad vzdělávání dětí na základní škole speciální je individuální přístup a respektování individuálních zvláštností každého žáka. Za účelem naplnění těchto zásad je zde snížen počet žáků ve třídách a navýšen počet pedagogických pracovníků na dva v jedné třídě (Pipeková In Bartoňová, 2016).

4 Cíle výzkumu

4.1 Výzkumný problém

Výzkum je zaměřen na aplikaci metody VOKS v oblasti naplňování cílů, tedy konkrétních praktik a postupů pro nabytí funkční komunikační dovednosti u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o řešení aktuálního úkolu a aplikaci získaných poznatků v souvislosti s podporou dětí využívajících metodu VOKS při postupu vzdělávacím systémem. I přes hojný počet materiálů, které se zabývají metodou VOKS, se nepodařilo najít výzkum, který by se zabýval aplikací metody VOKS právě v kontextu přechodu mezi výchovně vzdělávacími institucemi.

4.2 Cíl výzkumného řešení

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjištění aktuálního stavu provázanosti využívání metody VOKS v procesu komunikace dítěte s PAS napříč jednotlivými stupni vzdělávání s akcentací přechodů mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi. Na základě zjištěných dat zpracovat doporučení k zajištění kontinuity využívání metody v podpoře komunikace dítěte prostřednictvím VOKS s cílem maximalizovat její efekt.

4.2.1 Dílčí cíle

- Zjistit, jak vybrané subjekty (raná péče, mateřská škola, základní škola) aplikují metodu VOKS v podpoře a vzdělávání dětí s PAS.
- Zjistit, jak je podporován přechod dítěte mezi ranou péčí, mateřskou a základní školou ve vazbě na využití metody VOKS.
- Zjistit, jaká opatření mohou napomoci zvýšení efektivity využívání metody VOKS.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného hlavního cíle a dílčích cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jak je aplikovaná metoda VOKS u konkrétního dítěte s PAS v rané péči, mateřské škole a základní škole speciální?
- Jak jednotlivé subjekty, které se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte s PAS, spolupracují při využívání metody VOKS?
- Jak tyto jednotlivé subjekty podporují přechod dítěte v souvislosti s využíváním metody VOKS?

4.4 Metodologie

Pro potřeby diplomové práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, který je procesem hledání porozumění založeného na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního problému. Jde o vytvoření komplexního obrazu, včetně analýzy různých typů textů, názorů účastníků výzkumného šetření prováděného v přirozených podmínkách (Creswell In Hendl, 2016).

Výzkumník sbírá data pro jejich následnou analýzu v kvalitativním výzkumu probíhající v delším časovém a intenzivním kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Jedná se o integrovaný pohled na předmět studie fungující v dané oblasti. Data v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z daného pozorování a rozhovorů, audiozáznamy nebo videozáznamy, osobní komentáře, poznámky, ale i úřední dokumenty, tedy vše, co umožňuje přiblížit život zkoumaných jedinců. Prioritním úkolem je objasnění a pochopení daného problému v dané lokalitě. Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu dle (Miles a kol. In Hendl, 2016) jsou následující.

Mezi přednosti kvalitativního výzkumu patří:

- Získání hloubkového popisu při zkoumání jedince nebo skupiny.
- Daný jev je sledován v přirozeném prostředí.
- Navrhuje teorie a studuje procesy.

- Dobře odpovídá dané situaci a podmínkám.
- Identifikuje příčinné souvislosti.

Nevýhodou kvalitativního výzkumu:

- Popisované znalosti nemusí být zobecnitelné do jiného prostředí.
- Obtížnějším se jeví testování hypotéz a teorií.
- Časová náročnost při sběru dat a jejich analýzy.
- Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny samotným výzkumníkem.

Kvalitativní výzkum využívá hloubkové studie jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování.

Kvalitativní výzkum je zaměřen na výzkum pomocí případové studie s podrobným popisem a rozbořením jednoho nebo několika málo případů. Jde zde především o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Studie může provést organizaci sběru dat a celou zprávou o případu. Nedílnou součástí je vymezení otázek a zkoumaných aspektů (Hendl, 2016).

Obecně lze případovou studii definovat intenzivním studiem jednoho případu – tedy jedné konkrétní situace, jednoho jedince a jednoho problému. Případová studie je metodou kvalitativní, neboť naplňuje základní cíle kvalitativního výzkumu. Dle Yina je tato studie procesem se základními fázemi: plánem, projektem, přípravou sběru dat, samotným sběrem dat, jejich analýzou a publikací výsledků (Yin, 2009).

Výzkumné šetření probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů. Dle Hendla (2016) se polostrukturované rozhovory vyznačují především naplánovanou osnovou, předem definovaným účelem a pružností procesu sběru informací. Výzkumník reflektuje podněty, které od respondentů má.

Výzkumník má předem jasně daný základ otázek a respondenti možnost volných odpovědí. Polostrukturované rozhovory nastavuje tak, aby reagovaly na hlavní cíl výzkumného šetření. Otázky jsou kladeny v souladu se základními zásadami vedení interview se snahou o jasnou formulaci a srozumitelnost.

Doplňující technikou sběru dat byla analýza dokumentů ze speciálně pedagogického vyšetření, která dokládá rozvoj komunikace chlapce s poruchou autistického spektra s využitím metody VOKS. Jedná se o hloubkový popis jeho stavu za sedm let vývoje, doplněný o dokumentaci školy, kterou žák třetím rokem navštěvuje.

4.5 Etické aspekty

Etické aspekty sehrávají ve společenskovedním výzkumu zásadní roli. Základním pravidlem a zásadou je získání *poučeného (informovaného) souhlasu*. Osoba účastnící se studie je informována o průběhu a okolnostech výzkumu a deklaruje souhlas podpisem na formuláři příslušného dokumentu. Zároveň je potřebné sdělit možnost ukončení účasti na výzkumu. Nedílnou součástí je anonymita účastníka výzkumu. Pokud tak není možné činit, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu. Kvalitativní výzkum je projevem dlouhodobějšího osobního vztahu a nikterak nesmí ohrozit psychické, popř. tělesné zdraví zkoumaných jedinců (Hendl, 2016).

V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění, oslovená respondentka (zákonná zástupkyně dítěte) svým podpisem dala souhlas ke zpracování informací do případové studie. Jméno účastníka případové studie je v práci z důvodu ochrany osobních údajů změněno. Respondentka, matka dítěte, byla zároveň upozorněna na možnost odvolání souhlasu a odstoupení od účasti na výzkumu. Svým podpisem stvrdila úplnost a správnost poskytnutých informací.

Pro realizaci rozhovorů s dalšími respondenty byl ponechán výběr prostředí pro jejich konání na oslovených respondentech, kteří tak mohli zvolit takové prostředí, kde se cítí nejlépe. Rozhovory byly vedeny s respondenty, kteří mají osobní zkušenost s aplikací metody VOKS na jednotlivých úrovních vzdělávacích institucí. Zároveň byly doplněny rozhovory s rodiči dětí s poruchou autistického spektra, kteří mají rovněž zkušenosti s použitím této metody v domácím prostředí. Všichni oslovení respondenti pro rozhovory byli upozorněni na nahrávání rozhovorů na záznamník a udělili k němu souhlas.

4.6 Limity výzkumu

Je třeba předestřít jistá omezení tohoto výzkumu, a tudíž i jeho limity, jež mohou být zároveň přínosem pro realizaci dalšího výzkumu v této oblasti v budoucnu. Během výzkumu jsem reflektovala tři zásadní limity, které jsou v něm obsaženy. Prvním je malý vzorek oslovených

respondentů. Závěry tudíž nemusí mít univerzální platnost v dané problematice. Druhým, neméně důležitým limitem, je regionální oblast prováděného výzkumu, a třetím je typ zařízení, kde může být používána rozdílná praxe. Jedná se tedy o náhled na pouhý zlomek dané problematiky a jistou omezenost zorného úhlu.

4.7 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo celkem jedenáct respondentů. V rámci prvních rozhovorů byly osloveny dvě pracovnice rané péče, jejichž práce je nezbytnou součástí poradenské podpory v oblasti komunikace dítěte s PAS, a jsou tedy klíčovými osobami navazujícími vztah s rodinou pro získání prvotních informací. Pro náš účel jsou označeny symboly RP 1 a RP 2. Pracovnice s označením RP 1 má dlouholetou zkušenost s prvky AAK a je zároveň lektorkou a spoluautorkou metody VOKS v České republice. Stála u zrodu prvotního zavádění metody VOKS u dětí s potřebou AAK a přispěla zejména nápady týkajícími se obrázkových symbolů a jejich kompletováním. Pracovnice s označením RP 2 má sedmiletou zkušenost s metodou VOKS a aktivně ji využívá pro nastavení AAK. Absolvovala řadu kurzů akreditovaných MŠMT se zaměřením na děti a mládež s vadami řeči směřujícím k využívání AAK.

Mateřská škola zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona, kde byly pro rozhovor osloveny dvě učitelky, úzce kooperuje s ranou péčí pro děti s PAS. Každá třída je personálně obsazena dvěma učitelkami a jednou asistentkou pedagoga k zajištění výchovně vzdělávací činnosti dětí s PAS. Prioritně je zde kladen důraz na individuální přístup ke každému dítěti, který doplňuje vizuální podpora čerpající z metodiky strukturovaného učení. Dětem je k dispozici učebna s pracovními místy a relaxační zónou, včetně možnosti využívání interaktivní tabule. Oslovené respondentky jsou dále uváděny pod označením UMŠ 1 a UMŠ 2. Učitelka s označením UMŠ 1 má dlouholetou pedagogickou zkušenost nejen s dětmi s kombinovaným postižením, ale i s tělesným postižením. Sama se aktivně zapojuje do volnočasových aktivit dětí s PAS a o prázdninách se účastní příměstských táborů pro děti s kombinovaným postižením. Učitelka označená symbolem UMŠ 2 změnila svoji původní profesi a dodatečným studiem bakalářského studijního programu na vysoké škole zastává pozici učitelky již šest let.

Základní škola speciální zřízená dle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona zajišťuje prostřednictvím speciálních pedagogů vzdělávání 42 žáků s PAS. V této škole jsem oslovila dvě učitelky, se kterými proběhl rozhovor. Vzdělávací činnosti jsou v základní škole speciální zaměřeny na rozvoj rozumových schopností, osvojování si přiměřených poznatků, vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností k používání předmětů denní potřeby a vykonávání jednoduchých pracovních činností. Zařazení žáka do konkrétní třídy vychází z jeho individuálních schopností a potřeb. Respondentky jsou dále označeny UZŠ 1 a UZŠ 2. učitelka s označením UZŠ 1 je třídní učitelkou u žáků s PAS ve třídě, kde jsou žáci vzděláváni dle Školního vzdělávacího programu základní školy, č. j.: 280/2013 zpracovaného podle RVP ZV. Na základě tohoto vzdělávacího programu škola poskytuje základní vzdělání žákům s lehkým mentálním postižením, žákům se souběžným postižením více vadami a autismem. Navíc jde o žáky, u nichž jsou uplatňovány minimální doporučené výstupy. Třída je složena z šesti žáků prvního a druhého stupně. Ve třídě je přítomna sdílená asistentka pedagoga. Učitelka s označením UZŠ 2 je rovněž třídní učitelkou u žáků s PAS. Žáci v této třídě jsou vzděláváni dle Školního vzdělávacího programu základní školy speciální I, č. j.: 227/2010 zpracovaného podle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální. Jedná se o žáky se středně těžkým mentálním postižením, žáky se souběžným postižením více vadami a autismem. Ve třídě jsou dvě sdílené asistentky pedagoga. Sama učitelka se navíc zviditelnila odborným příspěvkem o rozvoji AAK u neverbálního žáka na konferenci pořádané Národním ústavem pro autismus v říjnu 2020.

Mezi dalšími oslovenými byly asistentky pedagoga ze základní školy speciální zřízené dle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona. Obě pracují u žáků s PAS, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě podpůrných opatření a podílí se na přímé výchovné a vzdělávací činnosti žáků. Těmto respondentkám je přiděleno označení AP 1 a AP 2. Asistentka pedagoga s označením AP 1 vykonává tuto práci 5 let. Je absolventkou bakalářského programu speciální pedagogiky oboru vychovatelství. Asistentka pedagoga s označením AP 2 je na pozici asistenta pedagoga prvním rokem a zakončuje kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.

Dva rozhovory byly vedeny s rodiči dětí s PAS, kterým nastavení funkční komunikace pomáhá ve výchově dítěte v domácím prostředí, zároveň bylo s nastavením komunikace započato v období rané péče a následně bylo v rámci vzdělávacích institucí prohlubováno. Označení respondentů je i zde pod symbolem R 1 a R 2. Rozhovor se dvěma rodiči žáků

s PAS proběhl telefonicky s ohledem na špatnou epidemiologickou situaci, kvůli které nebyl umožněn do školy vstup třetím osobám. Jedná se o rodiče žáků vzdělávajících se již několikátým rokem v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Rozhovor s ředitelem základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, byl zpracován z důvodu kompaktnosti souboru zvolených respondentů s ohledem na získání celkového obrazu kontinuity řešené otázky. Ke kompetencím ředitele patří zavádění nových forem a metod, které podporují výuku a reagují na potřeby žáků. Jeho funkce ve škole spočívá v realizaci řízení a vedení, které se tak stává nezbytným k zajištění odpovídající kvality vyučování.

Struktura rozhovorů byla koncipována na základě teoretických poznatků o vzájemné spolupráci mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi. Před pořízením rozhovoru byli všichni respondenti seznámeni s výzkumným šetřením a upozorněni na anonymitu jejich odpovědí. Rozhovory s ohledem na špatnou epidemiologickou situaci probíhaly osobně i telefonicky. Osm rozhovorů bylo realizováno osobní schůzkou a se souhlasem respondentů nahráno na záznamník. Tři rozhovory byly realizovány telefonicky – s respondenty s označením RP 2, R 1 a R 2.

Rozhovory byly zpracovány technikou transkripce, následným převedením do písemné podoby. Hlavní myšlenky z rozhovorů byly parafrázovány nebo přímo odcitovány se zachováním dialektu.

Výzkumné šetření probíhalo na území hlavního města Prahy.

5 Analýza a interpretace dat

Otázky pro jednotlivé skupiny respondentů byly organizovány tak, aby korespondovaly s cílem výzkumu. Byly uspořádány do pěti stěžejních kategorií a řazeny do podkapitol s ohledem na návaznost sledovanou výzkumníkem.

5.1 Aplikace metody VOKS

Prvotní otázka je spíše upřesňující, aby byl potvrzen výběr respondentů, kteří jsou aktivními uživateli metody VOKS. Z interpretace odpovědí je patrná souhlasná odpověď.

Důvodem pro uživatele metody VOKS je dle vyjádření respondentky RP 1 nastavení funkční komunikace. *„Domnívám se, že je funkční v tom, že dítě žádá o něco, co je pro něj velmi motivační, a okamžitě dostává to, co chce.“* Snaží se tak usnadnit a podpořit schopnost vyjádření dítěte, zastupuje první funkci komunikace *„žádost a vyjádření svého přání“*. Otázka byla navíc doplněna rozšiřující odpovědí s popsáním motivační žádosti, tedy objektu zájmu, o který si dítě řekne přinesením obrázku přímo komunikačnímu partnerovi a obratem dostává to, o co žádá – *„je to většinou to, po čem velmi touží“*. S nastavením funkční komunikace souvisí i časová dotace na zvládnutí pochopení principů metody VOKS, spočívající v akceptaci výměny karty za předmět zájmu. *„K pochopení výměny dochází troufám si říct, v prvních lekcích nácviku, tzn. v první lekci, kdy dítě žádá o věc, kterou chce, a prostřednictvím fyzické asistence, tzn. druhého člověka, který stojí za dítětem, a jeho rukou proběhne výměna a opravdu to pochopení nastává velice záhy.“* Důležité je verbální zareagování komunikačního partnera po obdržení karty s následnou rychlou výměnou věci na kartě. Záleží pouze na tom, jak často dítě bude kontaktovat prostřednictvím karet komunikačního partnera. *„Čím častěji, tím rychleji si osvojí principy metody VOKS a stane se běžnou součástí komunikačních strategií dítěte.“*

Respondentka RP 2 se zmiňuje o důležitosti zásadní podmínky pro funkčnost metody VOKS. *„Víte, metodu VOKS předkládám u dítěte, u kterého vím, že dokáže diferencovat reálné předměty.“* Dítě tak musí být dokázat pochopit, k čemu se daný předmět užívá, k čemu je určený. Vlastní metoda, jak uvádí respondentka RP 2, je postavena na vizuální podpoře, tedy jasném a žádoucím předpokladu pro dítě s PAS. *„Takové dítě musí mít pro komunikaci obrázek, o který se opře.“* Verbálně komunikující osoba užívá slova, tato náhradní komunikace užívá obrázků, symbolů. Zkušenosti s uplatňováním metody VOKS

má kladné. Uvádí pozitivní reakci dítěte na zprvu něco nového, co je obratem odměňováno. Odměna je podmínkou, vlastní podstatou nácviku. „*Posléze dítě zjistí výhody a začíná se eliminovat i jeho nežádoucí chování.*“ Respondentka RP 2 uvádí důležitost osvojení každého kroku nácviku s tím argumentem, že každá dovednost a schopnost by měla být usazena. Je třeba fáze zásadně neuspěchat: „*V tomto případě platí, že je třeba spěchat pomalu.*“ „*Jak jsem zmínila, klíčová je diferenciací reálných předmětů, tzn. že dítě je schopné pochopit, k jakému účelu se daný předmět užívá. V praxi to znamená, že pokud vezmu symbol talíře, dítě si nepůjde obléct boty s pochopením, že jde ven.*“ Respondentka RP 2 se zmiňuje o výukových lekcích, kde po první lekci výuky výměny obrázku za věc je další v podobě nácviku samostatnosti, vlastní iniciativy, aktivity a určité formy nezávislosti. Čas investovaný do této lekce by neměl překročit dva měsíce, jak respondentka RP 2 uvádí, a zároveň dodává, že pokud dítě chápe princip metody, můžeme se spíše bavit o týdnech než měsících vlastního nácviku.

Odpověď na otázku doprovodila respondentka UMŠ 1 ukázkou svých materiálů, které využívá během práce s dětmi a mezi nimiž byl i zásobník obrázků metodiky VOKS. Uvedla, že metodu ke své práci využívá nejen u dětí s PAS, „*v podstatě tuto metodu využívám každodenně.*“

Respondentka UMŠ 2 bezprostředně po absolvování kurzu metody VOKS využívá své znalosti při práci s dětmi s PAS při výchovně vzdělávací části dopoledního programu.

Při práci s žákem využívá respondentka UZŠ 1 jen některé části a prvky tohoto systému, „*nepostupujeme tedy od začátku do konce podle daných lekcí tak, jak je metoda koncipována*“. Zároveň respondentka UZŠ 1 ukazuje zásobníky se symboly VOKS, uspořádané dle jednotlivých okruhů a uložené v uzavíratelných sáčkích. S ohledem na jejich množství jsou všechny na zadní straně opatřené číslem okruhu a zároveň mají jednostranně přilepený suchý zip. Množství kartiček je v řádech stovek. Jejich značení je důležité s ohledem na množství a vlastní rychlou orientaci při používání. Na otázku rozšiřování metody VOKS v hodinách dle lekcí respondentka UZŠ 1 poukázala na časové důvody, které jsou jistým omezením ve výuce. „*S žákem pracuji samostatně mimo vlastní výuku.*“ Během vyučování v hodinách českého jazyka se žák učí čtení a psaní společně s ostatními spolužáky. Při individuální práci s „*žákem rozšiřujeme nacvičenou komunikaci o obtížnější úrovně dalších lekcí.*“ Dopomoc metody VOKS k metodě globálního čtení respondentka UZŠ 1 jednoznačně potvrzuje a poukazuje na schopnost tvoření jednoduchých vět. Navíc

dochází k tomu, že žák začal „častěji a lépe komentovat dění kolem sebe“. K přínosu metody VOKS pro žáka se respondentka UZŠ 1 vyjadřuje pozitivně. „*Jde o systém, ve kterém se žák poměrně rychle orientuje tak, že v něm může pracovat. Na stále stejném principu si žák postupně rozšiřuje slovní zásobu, učí se nové komunikační dovednosti.*“ Respondentka UZŠ 1 tak vidí její přínos i v reakcích, které jsou spojeny s dalšími komunikačními situacemi. V otázce porovnání žáků s nastavenou správnou formou AAK k žákům bez intervence vysvětluje, že žák s nějakým druhem AAK umí lépe vyjádřit, co potřebuje, a sdělí nejen to, co chce, ale i nechce, a zároveň dokáže vhodným způsobem navázat komunikaci. Takový žák je lépe motivovatelný. „*Částečně se sníží četnost jeho nevhodného chování při vyučování.*“ V porovnání žák, u kterého není nastavena žádná forma AAK, navazuje často komunikaci někdy až „*nevhodným způsobem, který pak není opětován*“. „*Jestliže není schopen a neumí sdělit své potřeby, je často frustrován, což může vést k pasivitě, útekům ke stereotypům, sebepoškozování, negaci, až k agresivním afektům.*“

K vlastnímu využívání při komunikaci s dítětem jsem dostala od respondentky UZŠ 2 následující odpověď: „*využívám u všech dětí v menší či větší míře v rámci mé třídy*“. Zalitovala jen, že nejsme v prostorách školy, kde by mně předvedla jasnou ukázkou, kdy každý žák má své vlastní komunikační zásobníky, využívané během dopoledního vyučování. Rozšiřování metody VOKS v hodinách není dle vyjádření respondentky UZŠ 2 příliš reálné z časových důvodů. Ve třídě má respondentka UZŠ 2 sedm žáků a jejich nároky na vzdělávání jsou velice odlišné. „*Rozvíjíme tedy tuto formu komunikace pro konkrétní a aktuální potřeby dítěte.*“ Mnohdy je to i o přestávkách nebo když nejde žák na oběd, kdy respondentka UZŠ 2 využije tento čas pro individuální práci s žákem. Otázka globálního čtení s dopomocí metody VOKS byla paní učitelkou kladně hodnocena s tím, že zaznamenala viditelný posun hlavně u jednoho žáka. „*Metodu využívám v maximální možné míře proto, že vidím výsledky a posuny jednotlivých dětí v komunikaci.*“ K porovnání žáka, u kterého proběhla intervence s nastavením správné formy AAK, s žákem, u něhož nebyla nastavena, uvádí respondentka UZŠ 2 příklad jedné žákyně, kdy byla tato metoda rodiči spíše odmítnuta, a tedy nebyly ideální podmínky pro její úspěšné zvládnutí. „*Komunikuje díky tomu pouze na bázi několika stereotypních gest, která jsou ale srozumitelná pouze pro nejbližší okolí. V budoucnu tato dovednost může velmi chybět.*“ V této souvislosti respondentka UZŠ 2 doplňuje, že šlo o ojedinělý případ, kdy rodiče tímto způsobem podceňovali význam komunikace. Jako druhý příklad uvádí naopak zcela neverbálního žáka s nulovým porozuměním mluvenému slovu, který se naučil AAK pomocí iPadu na principu

VOKS s využitím jednoduchého větného proužku. Díky němu je schopen vyjádřit svá jednoduchá přání z různých oblastí (oblečení, volný čas, jídlo).

K vlastním přípravám pro práci s dítětem respondentka AP 1 uvádí, že karty neustále doplňuje a obměňuje „*podle toho, co je právě potřeba, dle toho, o co se žák aktuálně zajímá, co probíráme, s čím má problémy*“. K její práci samozřejmě patří i vyřazování karet a dle potřeby i jejich výroba. Pokud některá karta chybí, nebo je třeba doplnit, ale z obsahu předem definovaných karet není žádná vyhovující, respondentka AP 1 karty nově vytváří, laminuje a opatřuje suchým zipem. Na žádost o znalost metody VOKS ze strany pedagoga respondentka AP 1 reaguje slovy: „*Tak přijde mi to jako samozřejmost, že se do metody VOKS, pokud ji žák využívá, zapojím.*“ Pokud je žák v nácviku metody VOKS, potom je třeba, aby se komunikační partner i komunikační asistent a dle potřeby respondentka AP 1 zapojili do obou funkcí, jak doplňuje svou odpověď.

Dle požadavků připravuje respondentka AP 2 karty pro doplnění komunikačního proužku. Jako příklad uvádí jejich používání, když si žák prostřednictvím symbolů žádá o pití. V této formě komunikace vidí motivaci pro žáka a jistou „úlevu“ pro pedagoga.

K důvodu, proč se rozhodla respondentka R 1 využívat metodu VOKS, zmínila, že se tou dobou seznámila s jinou rodinou, která metodu VOKS používala, „*a já viděla, jak dítě reaguje*“. Tato možnost následně respondentku R 1 ovlivnila. V domácím prostředí respondentka R 1 metodu VOKS využívá omezeně. „*No, snaha zprvu byla, ale potom se nám nějak nedařilo zapojit ji tak, jak by to mělo být.*“ Jen některé prvky z metody využívá rodina ke komunikaci dál, je si vědoma jejich důležitosti. Výhody využívání metody VOKS spatřuje respondentka R 1 v klidnějším chování svého dítěte. „*Najednou jsem pochopila, co vlastně chce.*“ Komunikují tak doma otázky jídla a volného času. Jde o něco, co syna baví, doplňuje respondentka R 1. Snažila se tak dle svých slov omezit především jeho „formu sebeobsluhy“, kterou rodina nebyla schopna zvládnout bez synových negativních emocí.

Důvod, pro který se rozhodla metodu VOKS využívat respondentka R 2, přirovnala k následně citované situaci. „*Pokud má vaše dítě oční vadu a spraví to brýle, dáte mu je. Pokud víte, že se vaše dítě přirozenou formou nenaučí komunikovat, musíte hledat alternativy.*“ Pro tuto metodu se následně rozhodla s ohledem na její jistou variabilitu v podobě výroby vlastních symbolů dle potřeby. Dle jejích slov jde o metodu, která má sice jistý sled a systém, ale může se do něj zasáhnout. V domácím prostředí metodu VOKS jednoznačně využívá pro komunikaci s dítětem. „*Domnívám se, že jinak by to nemělo*

mysl. “ Tuto situaci přirovnává respondentka R 2 k práci se zdravým dítětem, které pracuje ve škole a domů si nese úkoly, povinnost, již nikdo nezpochybňuje. U metody VOKS to vidí respondentka R 2 stejně. *„Prostě i doma se učíme za domácí úkol komunikovat.“* Výhody ve využívání metody VOKS respondentka spatřuje v učení komunikovat – *„to je jeho podstata a význam“*. A výhodou je pro respondentku R 2 i možnost doplňování symbolů, ke které přiměla i syna. Zapojila ho do spolupráce i při vlastní výrobě. *„Myslím, že to bylo pro něho motivační.“*

5.2 Komunikace s dalšími aktéry vzdělávání dítěte využívajícího metodu VOKS

Respondentka RP 1 uvádí pozitivní zkušenosti, které měla možnost nasbírat za svá léta praxe. Součástí práce terénního pracovníka rané péče je i pohled na problém očima rodičů a pedagogů, kteří se s metodou seznamují. V této souvislosti zmiňuje dobře propracovanou metodiku, díky které může kdokoli, kdo začíná práci s dítětem, projít jednotlivé kroky od úplného začátku, protože *„dostává návod, jak s dítětem pracovat a jak vlastně jít krok za krokem a troufám si říct, že málokterá metodika je propracovaná do takových dílčích kroků“*. Klíčovým aspektem je dle vyjádření respondentky RP 1 informovanost rodičů. Je stále v úzkém kontaktu s rodiči prostřednictvím pravidelných osobních schůzek a po vzájemné dohodě i s možností konzultace prostřednictvím telefonu nebo e-mailu. Snaží se být k dispozici v maximální možné míře. Respondentka RP 1 dle svých slov uvádí setkání s rodiči, kteří mají vesměs zájem o to, aby rozvoj komunikace nemusel probíhat jen pomocí slov, ale s využitím různých forem podpory komunikace *„probíhal pozitivním směrem“*. Pro takové rodiče je důležité vzájemné dorozumění, tedy *„funkční nástroj“*, který umožní výměnu informací a uspokojení potřeb dítěte. Zároveň ale poukazuje i na množství rodičů, pro které není zásadní prioritou funkční nástroj komunikace. Argumentují tím, že jsou schopni se se svým dítětem dorozumět i bez určité formy náhradní komunikace a následkem toho dochází k situaci, kdy *„metoda funguje ve školním prostředí a do domácího prostředí se nepřenáší“*. Respondentka RP 1 doplnila otázku směřovanou na rodiče, kteří se neuvědomují nutnost nastavení funkční komunikace v souvislosti s případným umístěním dítěte do sociálního zařízení, kde je dítě nešťastné, protože se nedorozumí. *„Ten rodič se domnívá, že se dítě samo obslouží, takže komunikuje, ale rodič si málokdy uvědomí, že ta lednice, do které dítě chodí v domácím prostředí, nebude tak fungovat dejme tomu v nějakém*

sociálním zařízení.“ Respondentka RP 1 předkládá i negativní zkušenost s rodiči, které odradí používání metody VOKS i z důvodu náročné přípravné práce. Je nejen třeba dvou učitelů, ale zásadní pro nácvik je i prostředí, které dítě dobře zná a kde se tak cítí bezpečně, musí mu být poskytnuto přirozené prostředí *„ale musíme si uvědomit, že není žádná lehká cesta k náhradní komunikaci. Opravdu je to o každodenním používání a tvorbě symbolů, které jsou pro to dítě motivující“.* Respondentka RP 1 zastává názor, že jakákoliv náhradní komunikace je náročná nejen pro rodiče, ale i pro pedagogy. Formulace otázky spojená s přístupem k tvorbě komunikační knihy rodičem byla respondentkou RP 1 upravena na otázku přístupu k používání komunikační knihy rodičem, ale jak zmínila, vlastní tvorbu knihy neponechává na rodičích. Ti jsou vedeni k doplňování nových symbolů do knihy. Jak sama uvádí *„do budoucna je možné z komunikační knihy přejít na nějaké multimediální zařízení, ať je to tablet nebo počítač, kde vlastně přenos komunikační knihy se dá do nějaké mobilní aplikace“.*

Ke spolupráci s rodinou v oblasti komunikace metodou VOKS uvádí respondentka RP 2 především nutnost podání dostatečného množství informací, doporučení z odborné literatury a zodpovězení tím otázek rodičům, kteří jsou vystaveni nové životní situaci. *„V počáteční fázi, kdy je rodič stále ještě v šoku a řeknete mu, že je pro jeho dítě nutné nastavení náhradní formy komunikace, tak neví, co to obnáší.“* V praxi se jí osvědčila i nenahraditelná zkušenost v podobě příkladu dítěte, u něhož tato forma komunikace funguje. *„Rodina, která poskytne svůj vlastní příběh, je světlý bod v tom množství tmy.“* Pokud je navázána spolupráce a s ním spojená i důvěra, kterou respondentka RP 2 uvádí jako zásadní pro celý proces zvládnutí pochopení principů metody VOKS nejen pro děti, ale i jejich rodiče, je vše na dobré cestě k úspěchu.

Zásadně negativní zkušenost s využíváním metody VOKS od rodičů respondentka RP 2 nezaznamenala. Spíše prvotní nejistotu, která pramení z neznalosti, ale to bere jako fakt a součást svojí práce. Celou situaci tak uvádí jako srovnatelnou s učením se cizímu jazyku. *„Přibývají slovíčka, tzn. symboly, další kartičky a je to o vytrvalosti každého rodiče, a hlavně o uvědomění toho, že to dělá kvůli svému dítěti, aby mu maximálně usnadnil další cestu a následné vzdělávání, ale i život případně mimo rodinu.“* S tím je spojená i reakce na komunikační knihu, která bývá zprvu spojena spíše s projevem zděšení v očích nad objemem materiálu, který by měli stále nosit při sobě. *„Na druhou stranu, pokud prý vidí zpětnou vazbu, nejsou tak odmítaví.“*

Respondentka UMŠ 1 sděluje důležitost komunikace s rodiči, aby byla metoda VOKS využívána co nejvíce jednotně. *„Samozřejmě někteří rodiče spolupracují více, někteří méně.“* I přesto se respondentka UMŠ 1 snaží podporovat všechny rodiče dětí, u nichž je tato metoda pro jejich dítě žádoucí, aby využívali aspoň prvky metody. Sama je názoru aktivního přístupu na obou stranách, ale dokáže zároveň pochopit i překážky na straně rodičů. O to více se pak věnuje v rámci individuální činnosti s dítětem právě pravidelným nácvikům. K otázce komunikace prostřednictvím metody VOKS respondentka UMŠ 1 sdělila, že jsou rodiče, kteří se snaží využívat metodu na 100 %. Zároveň uvádí, že každý rodič má jiný přístup a mnozí konzultují i nové zařazení obrázků do komunikační knihy. *„S těmi konzultujeme v podstatě každý den.“* Ne vždy tomu tak dle vyjádření respondentky UMŠ 1 je a jsou rodiče, kteří z nějakého důvodu nejsou schopni, nebo dle jejích slov nechtějí tuto metodu příliš využívat. Těm spíše nabízí a půjčí domů některé komunikační karty, aby je motivovala alespoň k částečnému využívání této metody.

Komunikace s rodiči o využívání metody VOKS nastává dle vyjádření respondentky UMŠ 2 již před vlastním nástupem dítěte do mateřské školy. Tato respondentka kontaktuje rodiče a domlouvá s nimi systém komunikace. Zároveň zjišťuje formu motivace dítěte před jeho vstupem do mateřské školy. *„Tato komunikace nám pomáhá lépe poznat nového žáka.“* Důležitost celé této aktivity cílí respondentka UMŠ 2 na nově příchozí dítě z důvodu zvládnutí adaptace v novém prostředí, která bývá obtížná nejen pro dítě a učitele, ale i pro rodiče.

Ředitel základní školy speciální v komunikaci s rodiči/zákonnými zástupci žáků s PAS uvádí poměr jednoho z pěti rodičů, který se před nástupem dítěte do 1. třídy zajímá o možnost komunikace v metodě VOKS. Nepoložení otázky však nepovažuje za nezájem, ale spíše za projev důvěry v automatické navázání na znalosti z předškolního zařízení.

5.3 Vzdělávání v metodě VOKS

V otázce zaškolení v metodě VOKS respondentka UMŠ 1 uvádí, že proběhlo prostřednictvím akreditovaného kurzu. Znalost metody VOKS považuje za absolutně zásadní při práci s dětmi s PAS. Kurz, který absolvovala, už neumí zpětně zařadit v čase – „*může to být tak čtyři roky zpátky*“, ale odpověděla, že šlo o dvoudenní kurz, který si sama vyhledala na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání.

Respondentka UMŠ 2 uvádí proškolení v metodě VOKS prostřednictvím kurzu v letech 2014–2015 s následným neodkladným využíváním při práci s dětmi s autismem.

Respondentka UZŠ 1 uvádí, že kurz spojený s výukou metody VOKS neabsolvovala. Kurz, který si kdysi našla, se neslučoval s jejími časovými možnostmi, šla tedy cestou samostudia odborné literatury. „*Našla jsem si materiály k metodě na základě snahy zlepšit komunikaci s žákem s PAS.*“ V budoucnu by tak uvítala vhodný kurz s příklady z praxe, s praktickými návody.

K proškolení v metodě VOKS respondentka UZŠ 2 uvádí garanta kurzu, jehož prostřednictvím školení v metodě VOKS absolvovala: „*Školení pořádal NAUTIS pod vedením Bc. Kouřila s názvem Rozvoj AAK dětí s PAS.*“ Navíc se, jak respondentka UZŠ 2 uvedla, sama stále vzdělává a účastní se i konferencí, kde je hodnocen přínos této metody. Má tak možnost spojení teoretických znalostí a praktických dovedností, i tuto možnost vnímá jako benefit nejen pro sebe, ale i pro kvalitu své práce. K možnosti rozvíjení se v metodě VOKS tato respondentka uvádí vlastní výběr kurzu na průběžné doškolování v metodě VOKS, který zaměstnavatel schválí a uhradí. Respondentka UZŠ 2 se velmi o danou problematiku zajímá a sleduje aktuální kurzy ohledně AAK, a proto by uvítala navazující kurzy s různými stupni rozvoje AAK. „*Je velice důležité stále se rozvíjet, případně i opakovat naučené, které se málo častým používáním zapomíná.*“

První otázka položená respondentce AP 1 byla zaměřena na seznámení s metodou VOKS. Respondentka uvádí zběžné seznámení, které nebylo „*nijak do hloubky*“. V rámci bakalářského studia měla zapsaný předmět AAK, kde byla s metodou VOKS seznámena. Zároveň popisuje některé fáze nácviu této metody, které si měla možnost vyzkoušet. K možnostem rozvíjení se v metodě VOKS respondentka AP 1 odpovídá, že by ráda navštívila kurz metody VOKS, ke kterému bohužel zatím nedostala příležitost. Vzdělává se prostřednictvím odborné literatury, využívá i informací z diplomových prací, které považuje

za inspiraci. „*Všeobecně hodně inspirace v tomto směru hledám na internetu.*“ Mezi vhodné typy vzdělávání v metodě VOKS uvádí víkendové kurzy, které považuje za vhodnou formu, případné zaškolení přímo v prostorách základní školy s možností využití pro širší okruh pedagogů. „*Vím, že některé kurzy na jiné téma takto probíhají.*“

U respondentky AP 2 proběhlo seznámení s metodou VOKS prostřednictvím učitelky ve třídě, kde je využívána metoda VOKS. Žádost ze strany pedagoga o znalosti metody VOKS respondentka AP 2 potvrzuje s doplněním odpovědi, že i ona sama má zájem se v metodě dále vzdělávat. Rozvíjení v metodě VOKS je pro školu žádoucí, jak sděluje respondentka AP 2, a dodává, že škola by případný akreditovaný kurz pro svého zaměstnance zaplatila. V rámci dalšího vzdělávání uvádí: „*uvítala bych kurz, nebo i praxi v jiném vzdělávacím zařízení, kde je metoda VOKS aktivně využívána.*“

Zaškolení respondentky R 1 v metodě VOKS proběhlo ve spolupráci jiného rodiče, který tak komunikuje s dítětem. Pomoc nabídl i SPC a „*ukázalo, jak na to.*“ Zároveň SPC doporučilo respondentce R 1 kurz, kde by si mohla prakticky vyzkoušet jednotlivé ověřené postupy.

Respondentka R 2 se sama předem zajímala o všechny možnosti AAK, protože věděla, že bude nutné je řešit. „*VOKS jsem měla už tehdy teoreticky nastudovaný dle literatury z knihovny, kde byly i obrázky, což mi hrozně pomohlo pro představu.*“ Zaškolení v metodě VOKS absolvovala respondentka R 2 prostřednictvím kurzu vedeného autorkou metody. „*Dokonce jsem si ho i posléze zopakovala, potřebovala jsem si dovysvětlit nějaké situace, které nám doma nešly.*“

Posledním respondentem je ředitel základní školy speciální, který odpověď na otázku nabídky vzdělávání svým zaměstnancům v metodě VOKS prostřednictvím školy deklaruje takto: „*Ano, škola nabízí. Jinak aktivně, pokud je škola oslovena poskytovatelem příslušného vzdělávání.*“ Ředitel sleduje nabídku školení např. NAUTIS. „*Bohužel jsme omezeni potřebou zajištění provozu školy, školení často bývají v době vyučování. Zároveň pokud pedagogický pracovník sám přijde se žádostí na konkrétní školení, bývá mu umožněno a často i během pracovní doby.*“ Možnost vzdělávání se v metodě VOKS je umožněna nejen učitelům, ale i vychovatelům a většině asistentů pedagoga.

5.4 Aktuální podpora přechodu dítěte využívajícího metodu VOKS mezi vzdělávacími institucemi

Respondentka RP 1 potvrdila, že provázanost přechodu dítěte mezi vzdělávacími institucemi funguje. Zároveň upozornila na přetíženost poradenských pracovišť a s tím související zhoršenou časovou dotací, tolik potřebnou pro každého jedince. Za ranou péči situaci popsala takto: „*možná raná péče je na tom s tou klientelou trochu lépe, protože ti si mohou dovolit omezit počet klientů na jednoho terénního pracovníka*“. Pokud jde o dítě, které je vedeno metodu VOKS v jakémkoliv poradenském zařízení či rané péči, zde respondentka RP 1 zcela jednoznačně apeluje na průběžnou spolupráci vzdělávacích institucí. Potřebu jakéhosi průběžného „návodu“ pro rodiče, mateřskou školu, základní školu speciální: „*ti všichni musejí dostávat takovou metodickou podporu, protože není v silách rodiče se tou metodou prokousávat sám, ačkoliv má v ruce metodiku, ale opravdu je ta metoda natolik náročná, co se týče dodržování zásad a pravidel, že vzájemná konzultace a zhodnocení úspěchu dítěte je žádoucí a ta provázanost by tam měla být samozřejmou součástí*.“

Respondentka RP 2 sdělila svoji domněnku o pokrytí těchto služeb dle informací ostatních pracovníků rané péče za region Prahy. Ke zmíněnému dodává, že si nedovede představit situaci, která by byla pouhým předáním dítěte bez zpětné vazby. „*V našem zájmu je předávat dítě s jistou kuchařkou a zároveň o něm vědět, jak se rozvíjí a spolupracuje. Jsou případy, kdy se nám dítě ztratí z hledáčku, ale to bývá i z důvodu stěhování do jiného města, a pro nás je to následně složitější, ale i tak máme zájem dál o naše dítě*.“ Mezi námi vznikají vztahy na bázi přátelství, sděluje respondentka RP 2, a doplňuje informací o množství telefonátů ze stran vzdělávacího zařízení, které „převzalo“ dítě s dotazem, jak dál pokračovat a co udělali špatně, že se dítě zlobí a nechce komunikovat. I k tomu se respondentka RP 2 vyjadřuje v tom smyslu, že jistá forma dočasné nespolupráce nemusí být v selhání užívání metody VOKS, ale může mít zcela jiný důvod. „*Já hodnotím komunikaci mezi institucemi jako zvládnutou, pokud je zájem*.“

K pomoci ze strany pracovníka rané péče/SPC v rámci podpory respondentka UMŠ 1 uvádí, že hlavně když si ona na začátku osvojovala tuto metodu, byla ráda za každou radu ze strany zkušených. Doporučení pro mateřskou školu ze strany rané péče/SPC bere jako závazné. V současnosti této podpory využívá v případě, kdy se přijde poradenský pracovník podívat na konkrétní dítě přímo do mateřské školy. „*Probíráme s ním vývoj žáka, jak komunikace*

probíhá – doporučí nám nějaké další postupy, aktivity, které by byly pro žáka vhodné. Myslím ale, že pokud bych se na SPC obrátila i jinak – s nějakým problémem, poradili by mi.“ Komunikace uvnitř třídy se odvíjí od doporučení poradenského pracoviště, to uvádí respondentka UMŠ 1 jako stěžejní. Bere tak v potaz, že dítě má za sebou určitou část práce s někým, kdo se mu věnoval, vložil do něho energii, aby pomohl „nastartovat“ potřebné. Dodává: *„vždy nastavujeme komunikaci tak, aby byla využitelná s výhledem do budoucna“*. Sama přiznává, že není možné mít v rámci třídy striktně nastavený způsob komunikace, který by se tak snažila „nacpat“ na každého. *„Samozřejmě, že máme prvky, které jsou společné, ale jinak každé dítě komunikuje způsobem, který jemu a jeho rodině nejvíce vyhovuje, a je důležité, aby tento systém byl co nejvíce jednotný a využitelný i pro jiná prostředí – například, když přejde do základní školy, bude navštěvovat nějaké kroužky a podobně.“*

Doporučení ze strany SPC považuje respondentka UMŠ 2 za součást profese učitele stejně jako různá doporučení ze strany rodičů. Respondentka UMŠ 2 svými slovy apeluje na rozvoj dítěte prostřednictvím naučených a osvědčených metod. *„Můžeme tak dítěti pomoci s rychlejší adaptací v novém prostředí.“* Podporu ze strany pracovníka rané péče nebo SPC hodnotí opět kladně. *„Ano, tuto možnost jako pedagogové jistě máme.“* Její využívání se odvíjí od zkušeností každé jednotlivé paní učitelky a také od náročnosti práce s dítětem. K pokračování v již zaběhnuté komunikaci respondentka UMŠ 2 zastává názor: *„Myslím, že je velmi důležité pokračovat v již zaběhnutém nastavení komunikace, kterou postupně můžeme modifikovat dle aktuálních schopností a dosažené úrovně žáka, která se během docházky může měnit.“* Svůj názor doplňuje argumentací změny prostředí, adaptací na nové lidi a mnohé jiné aspekty, které jsou u dětí bez funkční komunikace o to více stresující a zatěžující ve srovnání s dítětem, které si svůj požadavek umí verbálně vykomunikovat. Takové dítě je dle slov respondentky UMŠ 2 jakoby hozené do vody a je třeba mu nabídnout záchranný kruh, v tomto případě jde o symboly toho, co je mu dobře známé.

Otázku výběru výchovně vzdělávací instituce s ohledem na možnost komunikace prostřednictvím metody VOKS respondentka R 1 nechala zcela na doporučení SPC. *„Máme moc hodnou paní, která nám hodně pomáhá a dala jsem na její rady.“*

V návaznosti výběru výchovně vzdělávacího zařízení respondentka R 2 odpověděla, že kritérium výběru muselo splňovat i možnost práce v metodě VOKS. Chtěla svoje dítě dále

v metodě efektivně rozvíjet. „Absolvovala jsem osobní návštěvy i se synem. Myslím, že to by měl udělat každý rodič.“

5.5 Možnosti systémové podpory přechodu dítěte využívajícího metodu VOKS mezi vzdělávacími institucemi

K systémové podpoře, tedy co nejeefektivnějšímu využívání metody VOKS pro funkční komunikaci, je především potřeba lidí, kteří „by se měli vzájemně potýkat a stýkat, pokud mají v péči jedno dítě, a tak jak tady máte systém podpory, metoda VOKS je jedním z podpůrných opatření“. Respondentka RP 1 doplňuje možnosti uvedení v dokumentech každého dítěte ze strany poradenského pracoviště, které je kompetentní k vydávání doporučení metody VOKS jako podpůrného opatření včetně jejich metodické podpory. Na doplňující otázku k podpoře celého systému odpovídá tato respondentka RP 1 příkladem z praxe, kde by výsledky některých žáků mohly být příkladem pro ostatní pedagogy, kteří dosud tuto metodu ve svých vzdělávacích principech nepodporují. „Pokud si žák může požádat o žlutou pastelku nebo že chce nůžky nebo že potřebuje na záchod bez toho, aniž by si vzájemně neporozuměli, tak i ten příklad může vedlejšího pedagoga posunout dopředu, že to opravdu stojí za to, a myslím si, že takové vzájemné předávání zkušeností je tou zelenou, která by mohla vést k tomu, že metoda se bude daleko více uplatňovat ve vzdělávacích zařízeních.“

Argumentace respondentky RP 2 je následující: „s dítětem jde ruku v ruce i doporučení, jakou formu komunikace užívá, a tak jak jsem říkala, určitě je v našem zájmu dál nejen dítě, ale každého, kdo s ním pracuje, podpořit“. Poukazuje na důležitost systematické a provázané spolupráce, která je bezesporu považována nejen za samozřejmost, ale především nutnost. Sama uvádí příklad s výukou cizího jazyka, který když se dlouhodobě nepoužívá, zapomene se a musí se učit znovu. I tato respondentka závěrem shrnula a doplnila odpovědi týkající se zmapování mateřských i základních škol speciálních, o nichž ví, že se jejich pedagogové opakovaně vzdělávají na kurzech AAK. „Potom i já mám možnost takové zařízení nabídnout rodiči, jako následnou vzdělávací instituci. Ví, že o dítě bude postaráno, jak jen je to možné, a hlavně ví, že si případně o pomoc sami řeknou.“

Přechod dítěte do základní školy je s rodiči domlouván, sděluje učitelka UMŠ 1. „Většinou rodiče sami aktivně nastavenou komunikaci konzultují s novými učiteli žáka.“ Pokud chce respondentka UMŠ 1 dostávat od rodičů zpětnou vazbu ohledně komunikace s budoucí

vzdělávací institucí, rodiče jsou vesměs sdílní. Zároveň ukazuje zprávu ohledně dítěte „portfolio“, ve kterém popisuje, co dítě zvládá, kde jsou jeho silné a slabší stránky, a s tím související zvolenou formu náhradní komunikace. Nabízí možnost telefonického spojení, případně e-mailové korespondence pro doplnění nebo upřesnění nejasných informací. K existenci systémové podpory se vyjadřuje myšlenkou ještě větší provázanosti, která bude žádoucí pro všechny, kdo s dítětem pracují. Podobu systému vidí respondentka UMŠ 1 v co nejosobnějším dokumentu, který „půjde s dítětem dál“. Ke zmíněnému ale dodává, že z časového hlediska je to pravděpodobně nemožné. Možnost vidí v komunikaci s novou školou prostřednictvím e-mailu nebo sepsáním zprávy, poskytnutím telefonního čísla pro konzultace „to je nějaká cesta“. Závěr rozhovoru doplňuje jistou formou doporučení o přenositelnosti informací mezi jednotlivými subjekty.

Systémovou podporu spatřuje respondentka UMŠ 2 v co nejefektivnější komunikaci mezi jednotlivými stranami, ve vlastním předávání nejpodstatnějších informací, aktuální úrovně a podstatných potřeb žáka. „*Žáci s PAS jsou velmi specifictí, jejich komunikační úroveň se nedá v jednotlivých etapách života rozdělit jako u zdravých dětí, proto i nastavení jednotného systému není dle mého názoru plně reálné.*“ K existenci systému má tato respondentka spíše skeptický postoj. „*Neumím si takový systém představit. Podstatná zůstává vůle, zájem o žáka a ochota komunikovat.*“ Systém podpory spíše vidí v individuálních konzultacích před začátkem i v průběhu školního roku, který je sice jistou samozřejmostí v každém vzdělávacím zařízení, ale zde argumentuje opravdu zásadním zájmem.

K systémové podpoře využívání metody VOKS vyjádřila respondentka UZŠ 1 jisté pochyby. „*Myslím, že ve vzdělávacích institucích není využívání AAK vždy dostatečně podporováno.*“ Tím zároveň dala odpověď i na otázku existence takového systému, kde jednoznačně vyjadřuje souhlas pro jeho zavedení. Podobu systému vidí ve formě doporučení pro školu. „*Na základě výsledku diagnostického vyšetření žáka s PAS by SPC nebo AAK poradna následně určily nějaký druh AAK jako podpůrné opatření, které bude žákovi poskytováno.*“ „*Mohlo by stanovit počet hodin týdně v kterém předmětu (čtení, český jazyk, náhrada za výuku cizího jazyka atd.).*“ Zároveň respondentka UZŠ 1 doplňuje tuto odpověď i o možnost průběžného proškolení potřebných pedagogů v metodách AAK, které by pomohlo k jejímu aktivnímu používání. O zavedené systémové podpoře přechodu dítěte mezi institucemi respondentka UZŠ 2 neví, alespoň ne o žádné standardizované: „*ale ve*

zprávách z SPC bývají údaje o úrovni komunikace, plus k tomu máme informace od rodičů“. I ona by tedy uvítala existenci systému podpory, který by byl pro začátek třeba jakýmsi návodem. Podobu takového systému by viděla v „povinnosti“ předložení uceleného, do té doby používaného způsobu AAK, který by byl v podmínkách přijetí žáka do základní školy. Systémová podpora přechodu dítěte využívajícího VOKS byla respondentkou R 1 zodpovězena takto. *„O žádné nevím, ale vždycky máme zprávy z vyšetření, kde jsou i informace o vývoji komunikace.“* Respondentka R 1 doplňuje toto sdělení o informaci, že každé takové vyšetření je nejen podloženo zprávou, ale hlavně osobní schůzkou, kde se může zeptat na vše, co jí třeba není přímo jasné, nebo kde potřebuje podpořit. Důvěřuje tak plně jednotlivým institucím, které mají v péči jejího syna, že si informace předávají. Podobu systému podpory vidí v „doporučení“, jak s dítětem pracovat.

Respondentka R 2 odpověděla, že si není jistá existencí takového systému podpory, ale zároveň odpověď doplňuje přečteným obsahem zprávy z vyšetření v SPC. Zpráva se následně předává s dítětem, *„takže vlastně asi nějaký systém funguje“.* Respondentka R 2 se domnívá, že tedy existuje vzájemná informovanost. Podobu systému podpory přirovnává ke „kuchařce“, která by popisovala jednotlivé pokroky dítěte. *„Může to být součástí vyšetření, třeba dotazník, který se pravidelně aktualizuje.“*

Ředitel základní školy speciální vyvrací existenci celkové systémové podpory. Zároveň zmiňuje, že jistá podpora je patrná *„pouze v ojedinělých případech pouze na bázi osobní aktivity naší učitelky nebo učitelky mateřské školy“.* Existenci systému by uvítal s tvrzením účelové provázanosti jednotlivých vzdělávacích institucí. *„Součástí naší školy není mateřská škola, a protože naše škola přijímá žáky s PAS z celé Prahy a také Středočeského kraje, byla by vhodná osobní spolupráce s jednotlivými mateřskými školami.“* Vlastní realizaci spatřuje například v podobě přítomnosti učitelky mateřské školy, kde se metoda VOKS využívá, při schůzce rodičů přijatého žáka do 1. třídy základní školy speciální. Další možností je návštěva učitelky základní školy speciální v příslušné mateřské škole v měsíci červnu. Obě tyto varianty doplňuje o citované možnosti: *„Vytvořením dotazníku školy pro mateřskou školu, který by obsahoval např. otázky, které mají potenciál dozvědět se další informace o budoucím žákovi: tzn. výčet forem AAK a rodič by označil jednu nebo více odpovědí. Dále by mohla zaznít otázka, v jaké oblasti se dítě díky využívání metody VOKS ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků s PAS dle názoru předškolního zařízení nejvíce zlepšilo. Tady by byly opět otázky na označení jedné, nebo více odpovědí a zahrnovaly by*

otázky na: problémové chování, sebepoškozování, záchvaty vzteku, zapojení do výuky, komunikaci s ostatními dětmi nebo jiné možnosti.“

6 Případová studie Adam

Případová studie zpracovává problematiku vývoje komunikace žáka s PAS v návaznosti jednotlivých výchovně vzdělávacích institucí. Slouží ke korelaci rozhovorů, vychází z analýzy dokumentů speciálně pedagogického centra a jednotlivých dokumentů vybrané základní školy speciální.

U Adama byl ve věku 2 roků 1 měsíce proveden diagnostický screening se závěrem rizika přítomnosti poruchy autistického spektra (vyšetření CARS 33,5 b.). Mezi prvními příčinami znepokojení u rodičů byl *opožděný vývoj řeči*. Adam měl neobvyklé záliby, při nichž se vydržel dlouhou dobu prohlížet u zrcadla, žvatlal, poskakoval, dělal grimasy. To vše bylo doprovázeno nízkou mírou frustrační tolerance, vztekal se, shazoval věci, měl sklony k sebepoškozování. Při projevu emocí kousal rodiče, ale i jiné lidi. Byl hyperaktivní. Ke komunikaci nepoužíval žádné slovo s významem, měl vlastní žargon. Ruku druhého používal jako nástroj vlastního ukazování. O pomoc si neříkal, snažil se vystačit si sám. Na kárání reagoval vztekem, sebepoškozováním, někdy i bez výrazného emočního doprovodu. V této době byla již matce vysvětlena potřeba AAK pomocí metody VOKS.

Zpráva ze speciálně pedagogického vyšetření provedeného ve věku 3,5 let již pracuje s diagnózou – Dětský autismus /F 84.0/ a poukazuje na adaptabilitu autismu nízkou až středně funkčního, v oblasti řečové dovednosti je expresivní složka řeči nerozvinuta. Funkční je pouze slovo „ne“, vymizelo funkční používání slova „táta“. Receptivní složka řeči je omezena na názornou ukázkou, vizualizaci požadavku. Bezúspěšnou se prozatím jeví komunikace s pomocí VOKS, kde si Adam raději předmět svého zájmu přinese. Na základě doporučení poradkyně rané péče dávali doma Adamovi vybírat z fotek mezi pohádkami. On však upřednostnil pro komunikaci obal od dané pohádky. Doporučení na základě vyšetření se opírá o deficity v oblasti neverbální komunikace a navrhuje používání VOKS pravidelně a důsledně, dokud zcela nepochopí klasickou výměnu kartičky za předmět zájmu.

Předškolní vzdělávání:

Adam nastoupil do mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti s poruchami autistického spektra ve věku 4 let. Doporučení ze speciálně pedagogického centra se týkala podpory, která mu umožní zařazení do řízených činností, mezi nimiž byl i nácvik elementárních sociálních dovedností nejen pomocí gesta, ale s vizuální podporou

prostřednictvím metody VOKS, posléze i nácvik žádosti o pomoc – symbol „pomoc“ s využitím při konkrétní situaci (např. zavazování bot).

Z konzultace uskutečněné v Adamově věku 5,5 let v Národním ústavu pro autismus, která navázala na poznatky z návštěvy mateřské školy, vzešlo doporučení zavedení komunikační knihy a s tím spojené vyjádření žádosti o předměty/jídlo pomocí předání komunikační karty alespoň 5krát denně v domácím prostředí.

Komunikační kniha byla doporučena s ohledem na funkční užívání komunikačních karet v poslední době.

U Adama bylo doporučeno využívání podobné komunikační knihy i v mateřské škole, aby mohl komunikovat své potřeby a učil se předávat kartu i v rámci školního prostředí a obecně i mimo domov. Kniha byla navíc neustále volně přístupná, aby ji mohl kdykoliv použít. K používání knihy byla potřebná i motivace, v případě Adama sociální, ale i slovní doprovod při předání karty pro verbální rozvoj komunikace.

Speciálně pedagogické vyšetření v 6 letech věku bylo uskutečněno na žádost rodičů. Důvodem bylo nalezení vhodné vzdělávací cesty a vypracování doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a stanovení míry podpůrných opatření v souladu s platnou legislativou. V oblasti komunikační a řečové dovednosti bylo stanoveno doporučení k využívání alternativního způsobu komunikace VOKS v kombinaci s používáním gest. S ohledem na deficity projevující se v oblasti sociálních vztahů, hře a komunikaci byl doporučen odklad povinné školní docházky.

Předškolní anamnéza byla provedena v 7 letech Adama s ohledem na odklad školní docházky a s doporučením volby základní školy speciální. V oblasti komunikační byly shledány následující pokroky.

V oblasti expresivní složky řeči:

- Adam verbálně komunikuje málo, musí být pobízen.
- Snaží se opakovat jednotlivá slůvka, funkčně používá okolo 15 jednoduchých slov.
- Vyjadřovací schopnosti odpovídají vývojové úrovni 15 měsíců.

V oblasti receptivní složky řeči:

- Rozumí jednoduchým, běžným a často používaným pokynům.
- Na výzvu ukáže obrázek.
- Známý předmět určí podle jeho funkce.
- Pasivní slovní zásoba je na úrovni 2 ½ let.

Adam dokázal při dostatečné motivaci jednoslovně vyjádřit své potřeby, ale vzhledem k jeho těžké artikulační poruše byla řeč téměř nesrozumitelná. Spíš vokalizoval, napodoboval intonaci řeči. Probíhal nácvik alternativní formy komunikace.

Zpráva ŠPZ (věk Adama 7 let) poukazovala na těžké deficity v oblasti komunikace, a tudíž omezené začlenění mezi vrstevníky. Adam nedokázal na úrovni svého věku vyjádřit své potřeby a přání. Pro komunikaci využíval alternativní formu komunikace, a to v mobilu aplikaci Niki Talk. Díky této formě se mohl lépe začlenit do společnosti.

Od září 2018 byl Adam zařazen do základní školy speciální zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Vzdělávání probíhalo dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy s minimálními výstupy (dále jen RVP ZV s minimálními výstupy) za podpory asistenta pedagoga.

Školní vzdělávání:

Adam nastoupil do první třídy žáků s poruchou autistického spektra. Byl veden jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím podpůrných opatření v podpoře asistenta pedagoga. Ve třídě bylo důsledně vizualizované probírané téma. Navázal pěkný vztah s paní asistentkou, která pro něj připravovala podporu v podobě vizualizace s využitím metody VOKS, s níž byl Adam seznámen již v období rané péče. Adam udělal velký pokrok ve všech složkách kognitivního vývoje. Zvládl učivo 1. ročníku dle ŠVP ZV – doporučených minimálních výstupů. Výrazná změna nastala v oblasti komunikace. Využíval slova, větná spojení, s jejichž pomocí vyjadřoval svá přání nebo komentoval vidění.

Ze speciálně pedagogického vyšetření z ledna 2020 vyplynulo, že Adamovo chování se zlepšilo. Adam začal verbálně komunikovat z vlastní iniciativy při žádosti o pomoc. Na otázky odpovídal většinou 1–2 slovně, začal používat slovesa, jinak stále preferoval neverbální komunikaci. Dokázal projevit soucit a sdílet emoce. Při neporozumění pokynu opakoval řečené (bez porozumění), někdy používal funkčně odposlechnuté fráze. Slovní

zásoba odpovídala úrovni věku 4 let, celková úroveň expresivní složky řeči 18 měsícům. Receptivní složka řeči byla na úrovni 2–3 roků.

Komunikace prostřednictvím metody VOKS ve věku, kdy byl Adam v péči rané služby, zdůrazňovala především pravidelnost a důslednost vlastního nácviku. Pomocí nácviku docházelo k podpoře spontánní iniciativy dítěte při vyjadřování se a především při upevňování samostatného využívání komunikačních karet. Realizace dovedností se prohlubovala v předškolním zařízení, kde Adam začal komunikovat prostřednictvím metody VOKS se žádostí o předmět zájmu a jídlo. Komunikační kniha vzešla jako doporučení ze strany speciálně pedagogického centra nejen směrem k mateřské škole, ale i k rodině Adama, tedy k aplikaci metody současně ve školním i domácím prostředí, aby byla zachována vzájemná kontinuita. S ohledem na deficit v porozumění řeči byl Adamovi doporučen odklad školní docházky a zároveň doporučení využívat dosud používaný alternativní způsob komunikace metodou VOKS. V průběhu prvního roku školního vzdělávání byl patrný velký pokrok v rozšiřování slovní zásoby. Bylo používáno více slovních komentářů i lepší slovní popis obrázků. Adam nesprávně artikuloval různé hláskové skupiny, ale po upozornění se trpělivě snažil o správnou výslovnost. V tomto období bylo ze strany speciálně pedagogického centra, které bylo požádáno o neplánovou intervenci, doporučeno pokračovat u Adama 6. výukovou lekcí s cílem nalezení odpovědí na náhodně kladené otázky – „*Co chceš?*“ „*Co vidíš?*“ „*Co máš?*“ „*Co slyšíš?*“ Odměna byla v podobě sociální – pohlazením. Nárůst karet byl tak velký, že byl vytvořen nejen další zásobník, ale i další komunikační kniha. S ohledem na možnost vykomunikování svých potřeb bylo ve druhém roce školní docházky patrné postupné zlepšování chování ve srovnání se začátkem školní docházky.

7 Závěry šetření a doporučení

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění aktuálního stavu provázanosti využívání metody VOKS mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi, a to z pohledu pracovníků rané péče, pedagogů mateřské a základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, rodičů a ředitele základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Následující výsledky jsou zpracovány tak, aby z pěti sledovaných oblastí výzkumného šetření byl v závěru utvořen ucelený soubor doporučení pro maximální zefektivnění využívání metody VOKS při komunikaci s dítětem s PAS.

Kvalitativní šetření bylo provedeno prostřednictvím jedenácti rozhovorů doplněných případovou studií.

Na základě zpracovaných výsledků z jednotlivých oblastí zaměřených na aplikaci, spolupráci a provázanost využívání metody VOKS byly zodpovězeny výzkumné otázky a jsou navržena doporučení k jednotlivým subjektům ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte s PAS.

První výzkumná otázka byla zaměřena na aplikaci metody VOKS u konkrétního dítěte s PAS v rané péči, MŠ a ZŠ speciální.

Raná péče je služba zaměřená na podporu rodiny a dítěte, které má specifické potřeby. Svoji činností napomáhá realizovat právo na vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Nastavení komunikačního systému je jedna ze stěžejních úloh terénních pracovníků této služby. Její subvence spočívá ve vlastním návodu pro rodiče, jak s dítětem pracovat, a dítěti prostřednictvím nácviku této metody pomáhá s rozvojem funkčního nástroje pro komunikaci. Seznamuje dítě s prvními symboly pro následnou výměnu za předmět zájmu dítěte. Z případové studie je patrná informace o potřebě nastavení AAK prostřednictvím metody VOKS již ve dvou letech věku dítěte, kdy byl zaznamenán opožděný vývoj řeči. „*Ke komunikaci nepoužíval žádné slovo s významem, měl vlastní žargon.*“ Raná péče vytváří příznivé podmínky pro začlenění žáka s PAS do vzdělávacího procesu, který probíhá systematicky s možným dohledem pracovníků rané péče.

Respondentka RP 1 uvádí motivaci, na jejímž základě je dítě schopno zahájit komunikaci, první navázání vztahu komunikační partner a klient, v tomto případě dítě s PAS. Respondentka RP 2 deklaruje nutnost diferencovat reálné předměty. Počátky nácviku jsou spojeny se způsobem, kterým jsou děti vedeny k používání symbolů k vlastní komunikaci.

Obě respondentky RP 1 i RP 2 se shodují v názoru na metodu VOKS z pohledu vhodnosti jejího užívání. Odměna, která je podstatou nácviku, jak zmiňuje respondentka RP 2, může mít i „*podobu sociální*“, jak uvádí případová studie. Případová studie rovněž poukazuje na důsledný a pravidelný nácvik metody VOKS, dokud nedojde ke zcela jednoznačnému pochopení výměny symbolu za předmět zájmu. Prvotní doporučení, která jsou součástí případové studie, jsou určena k diferenciaci předmětů, k vlastnímu započítání funkční komunikace. „*Na základě doporučení poradkyně rané péče dávali doma Adamovi vybírat z fotek mezi pohádkami. On však upřednostnil pro komunikaci obal od dané pohádky.*“ Nácvik, který byl započat prostřednictvím pracovnice rané péče, je třeba posilovat nácvikem v prostředí domácím, které je pro dítě známé a bezpečné, a eliminovat jinou formu komunikace, jak ukazuje případová studie.

Mateřská škola svým individuálním přístupem reaguje na potřeby dítěte s PAS s respektem a důsledností. Metodu VOKS využívá k lepší adaptaci na nové prostředí a vlastnímu rozvoji komunikačních schopností a s tím souvisejících schopnosti sociálních interakcí. Obě respondentky UMŠ 1 a UMŠ absolvovaly kurz metody VOKS, a jsou tedy kompetentní k jejímu využívání pro rozvoj komunikace dítěte s PAS. Respondentka UMŠ 1 uvádí každodenní aplikaci této metody při svoji práci. Případová studie poukazuje na zařazení dítěte do řízených činností, mezi nimiž je i vlastní nácvik elementárních sociálních dovedností s vizuální podporou prostřednictvím metody VOKS. „*Nácvik žádosti o pomoc – symbol „pomoc“ s využitím při konkrétní situaci, např. zavazování bot.*“ Metodika VOKS nebo pouze její prvky tak korelují s doporučeními pracovníků pedagogického poradenství. Případová studie poukazuje na doporučení využívání komunikační knihy ve školním prostředí, která podporuje vlastní komunikační potřeby dítěte. Dále pak „*udává zavedení komunikační knihy a s ním spojené vyjádření žádosti o předměty/jídlo pomocí předání karty alespoň 5× denně v domácím prostředí*“. Toto doporučení bylo stanoveno na základě poznatků pracovníka rané péče v mateřské škole. Zajištění výchovně vzdělávací činnosti tak probíhá systematicky a ve spolupráci s rodiči. Jedná se i v tomto případě o posílení podpory funkční komunikace s vyjádřením její četnosti v domácím prostředí.

Prioritou vzdělávání v základní škole speciální je pěstování návyků a dovedností sebeobsluhy a samostatnosti potřebných ke snížení závislosti na rodičích. Základní škola vychází z výchovně vzdělávací činnosti se zaměřením na osvojování a rozvíjení přiměřených poznatků a základních dovedností, ke kterým patří i rozvoj komunikačních

schopností. Diagnostika realizovaná v předškolním věku ŠPZ z případové studie poukazuje na těžké deficity v oblasti komunikace s následným omezeným začleněním mezi vrstevníky, a proto doporučuje pro lepší začlenění do společnosti i nadále využívání AAK. Zde se různily odpovědi respondentek ZŠ 1 a ZŠ 2, co do proškolení v metodě VOKS. Respondentka ZŠ 1 si zajistila potřebné materiály pro zvládnutí metodiky VOKS z důvodu přijetí nového žáka z případové studie, který metodou VOKS pro vizuální podporu čtení pracoval. Následně se jejich výpovědi shodovaly ve využívání v komunikaci s dítětem, kde se práce s žákem odvíjí od aktuální potřeby a schopnosti každého žáka. Rozšiřování stávající úrovně komunikace prostřednictvím metody VOKS je možné převážně formou individuální práce mimo hlavní vzdělávací čas. Důležité zůstává rozšiřování slovní zásoby a tím snižování potenciálu projevů nežádoucího chování. Z výpovědí respondentek AP 1 a AP 2 je patrný zájem o znalost metody VOKS z důvodu podpory dítěte v podobě doplňování nejen komunikační lišty, ale vlastního zapojení se do komunikace s dítětem prostřednictvím této metody.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na spolupráci jednotlivých subjektů, které se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte s PAS při využití metody VOKS.

Přechod dítěte s PAS ve vztahu k využívání metody VOKS je podporován prostřednictvím pracovníků pedagogického poradenství ve spolupráci s rodinou a výchovně vzdělávací institucí. Předpoklad úspěšné adaptace dítěte na nové prostředí a průběh jeho vzdělávání jde ruku v ruce s provázáním jednotlivých kroků spolupracujících subjektů. Raná péče prostřednictvím zpráv z vyšetření a následnými osobními návštěvami vzdělávacího zařízení reflektuje posun, nebo stagnaci dítěte v rozvoji funkční komunikace, tedy plnění podpůrného opatření. Mateřská i základní škola mají možnost konzultace zvolených prvků, postupů i aktivit, které jsou nástrojem v užívání metody VOKS v součinnosti se školským poradenským zařízením, jež je nedílnou složkou vzdělávacího systému. Rodič svými poznatky reflektuje zkušenosti z domácího prostředí a doplňuje ucelený obraz o komunikaci dítěte.

Respondentka R 2 spatřuje výhody metody VOKS v učení se komunikovat, ale i ve spolupráci s dítětem při výrobě vlastního symbolu. Respondentky MŠ 1 a MŠ 2 se shodují ve svých výpovědích a kladně hodnotí spolupráci s poradenským zařízením a případnou možnost konzultace. Shodné odpovědi jsem nezaznamenala v otázce spolupráce s rodiči, kteří nejsou vždy nakloněni využívání metody VOKS v domácím prostředí. To deklaruje

i respondentka RP 1, která potvrzuje různé přístupy rodičů k metodě VOKS. „*Jeden je spolupracující rodič, tzn. má eminentní zájem o to, aby rozvoj komunikace u jeho dítěte probíhal pozitivním směrem A pak se ale setkávám s rodiči, kteří vlastně nepotřebují až tak nastavit funkční komunikaci, protože se domnívají, že se se svým dítětem dorozumí i bez nějaké náhradní komunikace...*“. Rozdílné jsou výpovědi respondentek R 1 a R 2 s ohledem na výběr základní školy. Respondentka R 1 dala na doporučení ze strany školského poradenského zařízení pro výběr školy. Respondentka R 2 upřednostnila osobní schůzku ve škole. Zde je třeba zmínit vyjádření ředitele základní školy speciální, který ve výpovědi udává zájem jednoho z pěti rodičů, kteří se ptají na možnost komunikace metodou VOKS již v přijímacím řízení. Ostatní, jak uvádí, považují znalost metody VOKS za automatickou.

Případová studie dokládá součinnost rodiče a školského poradenského zařízení, kdy rodič sám požádal o speciálně pedagogické vyšetření v Adamových šesti letech. Odůvodněním bylo nalezení vhodné vzdělávací cesty. Žák následně nastoupil do základní školy speciální.

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na to, jak výchovně vzdělávací instituce na jednotlivých stupních vzdělávání podporují přechod dítěte v souvislosti s využíváním metody VOKS.

Opatření, která pomáhají ke zvýšení efektivity využívání metody VOKS, jsou podpořena vzájemným sdílením zkušeností, tedy dlouhodobým procesem práce s dítětem. Nejeфекtivnější se ukazuje vzájemná komunikace zúčastněných stran a předávání informací v podobě případného „portfolia“, vystaveného každému dítěti, u něhož je metoda VOKS používána jako funkční nástroj komunikace. Z pohledu jednotlivých vzdělávacích institucí, ale i rodičů je patrná jistá nekonzistentnost v procesu předávání informací o aktuální úrovni v oblasti funkčnosti komunikace.

Respondentky RP 1 a RP 2 se shodují na existenci systému podpory přechodu dítěte mezi institucemi, který je realizován prostřednictvím zpráv a osobních návštěv terénních pracovníků. Respondentka RP 1 vidí významnou podporu v příkladu dobré praxe přímo ve vzdělávacím zařízení a v jejím předávání ostatním pedagogům v podobě dobré zkušenosti. Respondentka UMŠ 1 uvádí aktivní komunikaci ze strany rodičů s novými učiteli. Efektivitu v podobě komunikace zúčastněných stran potvrzuje i respondentka UMŠ 2. Představu o systému podpory nemají respondentky UMŠ 1 a UMŠ 2 zcela jasnou. Respondentka UZŠ 1 využívání AAK vidí jako dostatečně nepodporované. Nápravu spatřuje v úpravě

podpůrného opatření, a to nastavení počtu hodin a náhrady vyučovacího předmětu za výuku metody VOKS. Respondentka UZŠ 2 uvádí povinnost uceleného způsobu používané AAK pro podporu systému přechodu dítěte. Oba respondenti R 1 a R 2 nemají vlastní představu o systému podpory, poukazují na zprávy z vyšetření dítěte a tím danou informovanost. Ucelený obraz doplňuje ředitel základní školy speciální, který argumentuje, že systém podpory není, ale je nahrazen osobní aktivitou pedagogických pracovníků ZŠ nebo MŠ.

Doporučení:

Na základě získaných výsledků z rozhovorů a analýzou dokumentů speciálně pedagogického centra lze ve vztahu k aplikaci metody VOKS navrhnout následující doporučení.

Ve vztahu k poradenským zařízením:

- Provádět častější supervize se zaměřením na správnost a maximální využívání metodiky VOKS nejen u dětí/žáků, ale i pedagogických pracovníků pracujících s dítětem s PAS.
- Pokud je metoda VOKS využívána jako podpůrné opatření, realizovat kurzy zaměřené na metodu VOKS ve frekvenci, která umožní průběžné proškolení všech pedagogických pracovníků, kteří s dítětem/žákem pracují.

Ve vztahu ke vzdělávacím institucím:

- Maximálně využívat podpory ze strany školských poradenských zařízení a doplňovat celkový obraz vývoje komunikace prostřednictvím metody VOKS. Jeho aktuální fáze reflektovat v dokumentu, který bude součástí osobní složky dítěte.
- Používat metodu VOKS pravidelně v hlavním dopoledním bloku ve spolupráci s asistentem pedagoga, aby byla zajištěna neoddělitelnost komunikačního a výchovně vzdělávacího systému.

Ve vztahu k rodičům prostřednictvím poradenských zařízení a vzdělávacích institucí:

- Demonstrovat výhody funkčního nástroje komunikace prostřednictvím příkladů dobré praxe s ukázkou komunikační knihy.
- Apelovat na maximální možné využívání metody VOKS v situacích mimo vzdělávací zařízení s vědomím potřeby vhodné AAK pro pobyt dítěte mimo rodinu.

Pro získávání zpětné vazby postihující vývoj každého žáka s potřebou alternativní a augmentativní komunikace se ukazuje jako vhodná podpora v podobě portfolio. Portfolio by tvořilo nedílnou součást vzdělávacího procesu se zaměřením na rozvoj komunikace v jednotlivých etapách vývoje dítěte (žáka). Bylo by tak možné sledovat v té době nabytou úroveň dovedností. Metoda VOKS je koncipována na přesném dodržování postupů, instrukcí a pokynů v podobě zavádění lekcí v jasném sledu. Portfolio obsahující nejen žákovy výsledky, ale i postupy a úrovně znalostí v komunikační oblasti by vedlo k monitorování jeho dosaženého pokroku. Docházelo by ke spoluvytváření podmínek pro všestrannou a konkrétní podporu daného jedince. Mezi výčtem jednotlivých komunikačních karet a oblastí dítětem již komunikovaných je možnost vytvoření dotazníku pro následné vzdělávací zařízení, které bude dle vyjádření ředitele základní školy reflektovat speciální oblasti problémového chování, sebepoškozování, záchvaty vzteku, zapojení do výuky, komunikaci s ostatními dětmi a jiné možnosti charakterizující dítě v oblasti komunikace.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjištění aktuálního stavu provázanosti využívání metody VOKS v procesu komunikace dítěte s PAS napříč jednotlivými stupni vzdělávání s akcentací přechodů mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi. Na základě zjištěných dat byla zpracována doporučení k zajištění kontinuity využívání metody na podporu komunikace dítěte prostřednictvím metody VOKS s cílem maximalizovat její efekt.

V teoretické části byl prostor věnován představení základních pojmů vztahujících se k poruchám autistického spektra. Prvotní bylo seznámení s oblastmi, které tato porucha mentálního vývoje zasahuje, dále s představiteli, kteří v minulosti pojmenovali symptomy této poruchy.

Autismus jako vrozená porucha některých mozkových funkcí bez přesných příčin vzniku je popisována prostřednictvím etiologie a projevů autismu v kapitolách následných. S ohledem na atypičnost projevů poruchy je nutná včasná diagnostika. Jejím cílem je nejen zjištění deficitů v sociálně emočním porozumění a projevech chování, ale především prostřednictvím podrobného psychologického a psychiatrického vyšetření definice následných výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte.

S ohledem na cíl práce jsou v dalších kapitolách práce popsány systémy a pomůcky alternativní a augmentativní komunikace využívané dle individuální potřeby jedince s poruchou autistického spektra. AAK je cíleně zaměřena na budoucí možnost nezávislé komunikace a zlepšení vztahů dítěte s handicapem a okolím.

Vzdělávání dětí s autismem je realizováno principem individualizace s ohledem na potřeby konkrétního dítěte. Je třeba si uvědomit potřebu nadstandardní pomoci při počáteční adaptaci na nové školní prostředí a vytvoření vhodného a stimulujícího prostředí. Důležitá je struktura, která zajistí dítěti určitou podobu jistoty a neměnnosti.

Praktická část popisuje výzkumné šetření, které prezentuje odpovědi na výzkumné otázky aplikace metody VOKS, podporu přechodu dítěte mezi vybranými subjekty rané péče, mateřské a základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona a efektivitu využívání této metody. Poradenství rané péče je soustředěno na oblast podpory výchovy a vývoje dítěte, nastavení stimulace, motivace dítěte a podporu komunikace s dítětem. Předškolní vzdělávání je zaměřeno na převzetí odpovědnosti za rozvoj dítěte, a to s ohledem na jeho individuální potřeby, nácvik komunikace, sociálního chování a sebeobsluhy. Navazující

základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na základě podpůrných opatření. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů. Obsah výchovně vzdělávací činnosti se zaměřuje na osvojování a rozvíjení přiměřených dovedností, znalostí a rozvíjení komunikačních schopností.

Hlavní význam této diplomové práce je v doporučeních, která vycházejí z výzkumného šetření s cílem vzájemné spolupráce všech osob pracujících s dítětem s poruchou autistického spektra, pro které je nastavení funkční komunikace důležitým faktorem. Práce je podpořena příkladem dobré praxe v podobě prezentace případové studie dítěte, u něhož byla metoda VOKS započata v období rané péče a následně pokračovala ve školních zařízeních. Závěr práce je zaměřen na doporučení ve vztahu k poradenským a vzdělávacím zařízením a rodičům, kteří se zapojují do výchovně vzdělávacího procesu dítěte s poruchou autistického spektra.

Seznam používaných zkratek

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

ADI-R – Autism Diagnostic Interview – Revised

ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule

CARS – Childhood Autism Rating Scale

CAST – Childhood Autism Spectrum Test

DACH – Dětské autistické chování

IDS – Intelligence and Development Scales

M-CHAT – Modified Checklist for Autism i Toddlers

MKN – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí

NKS – Narušená komunikační schopnost

PAS – Poruchy autistického spektra

PCS – Picture Communication Symbols

PECS – Picture Exchange Communication System

PICS – Pictogram Ideogram Communication Symbols

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

S-B – Stanfordský Binetův inteligenční test

SON-R – Snijders - Oomen Nonverbal Intelligence Test

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

WHO – Světová zdravotnická organizace

WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., J. PIPEKOVÁ a M. VÍTKOVÁ, eds., 2016. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-256-7.

BAZALOVÁ, B., 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6.

ČADILOVÁ, V a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2015. Podpůrná opatření. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Roč. 2, č. 4, s. 11–12. ISSN 2336-3436.

ČADILOVÁ, V. a kol., 2016. *Řečové a komunikační obtíže*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-214-1.

ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.

DE CLERCQ, H., 2007. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem*. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 978-80-7367-235-5.

DUBIN, N., 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 978-80-7367-553-0.

GILLBERG, C. a T. PEETERS, 1998. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 80-7178-201-7.

GRANDIN, T. a R. PANEK, 2014. *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Přeložil Šárka D. TRIPESOVÁ. Praha: Mladá fronta (nakladatelství). ISBN 978-80-204-3115-8.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, M. a V. KOMÁREK, eds., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M. a R. NETUŠIL, 1999. *Autismus I: problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

- KNAPCOVÁ, M., 2018. *Komunikační systém – VOKS*. 4., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-215-6.
- KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- LECHTA, V., ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MARY LYNCH, B. a T. RASMUSSEN, 2019. *Rozvoj verbálního chování: Jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9212-9.
- MIKOLÁŠ, P., 2014. *Autismus – Aspergerův syndrom: psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-398-2.
- MILLER, A. a T. C. SMITH, 2016. *101 tipů pro rodiče dětí s autismem: účinná řešení každodenních problémů*. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1106-8.
- MOHR, P., 2017. Co přinese nová klasifikace MKN 11? *Česká a slovenská Psychiatrie*. Roč. 113, č. 4, s. 147–148. ISSN 1212-0383.
- MOOR, J., 2010. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-787-9.
- NÝVLTOVÁ, V., 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2., upr. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-85-3.
- OPATŘILOVÁ D. a Z. NOVÁKOVÁ, 2012. *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5880-4.
- PIPEKOVÁ, J., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRAUSSOVÁ, R. a M. KNOTKOVÁ, 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0002-4.

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

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

ŠVARCOVÁ, I., 2003. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 80-7178-821-X.

THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

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

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

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

VOSMIK, M., 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe – Společně pro kvalitní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-357-5.

Seznam použitých zahraničních zdrojů:

YIN, R. K., 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. 4th ed. London: Sage Publications. ISBN 978-1452242569.

Internetové zdroje:

ČESKO, 2004. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 561 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO, 2006. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 37 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 10 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

DUDOVÁ, I. a M. MOHAPLOVÁ, 2016. Poruchy autistického spektra – 2.díl. *Pediatric pro praxi* [online]. Roč. 17, č. 4, s. 204–207 [cit. 2021-03-03]. ISSN 1213-0494. Dostupné z: https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201604-0002_Poruchy_autistickeho_spektra-2_dil.php

Seznam příloh

Příloha 1: Rozhovory s pracovníci rané péče s označením RP 1 a RP 2.....	I
Příloha 2: Rozhovory s pedagogy v mateřské škole UMŠ 1, UMŠ 2	VI
Příloha 3: Rozhovory s pedagogy v základní škole speciální UZŠ 1, UZŠ 2	IX
Příloha 4: Rozhovory s asistentkami pedagoga AP 1, AP 2.....	XII
Příloha 5: Rozhovory s rodiči dětí R 1, R 2.....	XIV
Příloha 6: Rozhovor s ředitelem základní školy speciální.....	XVI

Přílohy

Příloha 1: Rozhovory s pracovníci rané péče s označením RP 1 a RP 2

1) Využíváte metodu VOKS k nastavení funkční komunikace u dítěte s PAS? A/N

RP 1 – Metodu VOKS k nastavení funkční komunikace u dítěte s PAS určitě používáme, protože se domnívám, že je funkční v tom, že dítě žádá o něco, co je pro něj velmi motivační a zároveň okamžitě dostává to, co chce. Zastupuje to první funkci komunikace, a to žádost a vyjádření svého přání.

RP 2 – Víte, metodu VOKS předkládám u dítěte, u kterého vím, že dokáže diferencovat reálné předměty, to je podmínka metody VOKS. V praxi to znamená, že pokud vezmu symbol talíř, dítě si nepůjde obléct boty s pochopením, že jde ven.

2) Z jakého důvodu využíváte metodu VOKS?

RP 1 – jak bych to k tomu jen doplnila, že je velmi motivační pro to dítě. Dítě vezme obrázek, donese komunikačnímu partnerovi a dostane, co žádá. A je to většinou to, po čem velmi touží.

RP 2 – Jde o metodu, která je postavena na vizuální podpoře, to je předpoklad pro dítě s PAS. Takové dítě musí mít pro komunikaci obrázek, o který se „opře“. My použijeme slova, dítě přinese obrázek.

3) Jaké jsou zkušenosti s metodou a jejím uplatňováním v komunikaci s dítětem?

RP 1 – Vesměs pozitivní, protože tím, že je pro dítě velmi motivační, je taky velmi čitelná, a díky dobře propracované metodice, pedagog, ale i rodič dokáže touto metodou vlastně projít od samého začátku. Dostává návod, jak s dítětem pracovat a jak vlastně jít krok za krokem a trůfám si říct, že málokterá metodika je propracovaná do takových dílčích kroků.

RP 2 – Pro dítě je to zprvu něco nového, navíc něco, za co dostane odměnu, to je podstata nácviku. Posléze dítě zjistí výhody a začíná se eliminovat i jeho nežádoucí chování. Pokud někdo nově třeba zavádí VOKS, je třeba postupné fáze neuspěchat. V tomto případě platí, že je třeba spěchat pomalu.

4) Jaká je spolupráce s rodinou dítěte s PAS v oblasti komunikace metodou VOKS?

RP 1 – Ve své praxi se setkávám se dvěma přístupy. Jeden je spolupracující rodič, tzn. má eminentní zájem o to, aby rozvoj komunikace u jeho dítěte probíhal pozitivním směrem a záleží mu na tom, aby se společně vzájemně dorozuměli a aby dítě mělo funkční nástroj ke komunikaci, a pokud rodič má zájem, tak ta spolupráce je velmi dobrá. Pak se ale taky setkáváme s rodiči, kteří vlastně nepotřebují až tak nastavit funkční komunikaci, protože se domnívají, že se se svým dítětem dorozumí i bez nějaké náhradní komunikace, že si vlastně vzájemně rozumí a pak je to o tom, že vlastně tato metoda funguje ve školním prostředí a do domácího prostředí se nepřenáší.

RP 2 – V počáteční fázi, kdy je rodič stále ještě v šoku a řeknete mu, že je pro jeho dítě nutné nastavení náhradní formy komunikace, tak neví, co to obnáší. Ideální je, pokud v blízkém okolí je třeba rodina s takovým dítětem, které využívá AAK a rodič to vidí ve realu. Potom je přístupnější a zajímá se o nejvhodnější možnosti pro své dítě. Rodina, která poskytne svůj vlastní příběh, je světlý bod v tom množství tmy.

4a) Doplnující otázka byla směřována na rodiče, kteří si neuvědomují nutnost nastavení funkční komunikace v souvislosti s případným umístěním dítěte do sociálního zařízení. Jaký je váš názor?

RP 1 – Určitě, ten rodič se domnívá, že tím, že se dítě samo obslouží, takže komunikuje, ale rodič si málokdy uvědomí, že ta lednice, do které dítě chodí v domácím prostředí, nebude fungovat dejme tomu v nějakém sociálním zařízení, a že opravdu, pokud dítě nebude mít nastavenou funkční komunikaci, tak bude nešťastné, protože mu nikdo nebude rozumět.

5) Jak dlouho průměrně trvá dítěti zvládnout pochopení principů metody VOKS, což je zapotřebí k podpoře porozumění principům dítětem? Co se osvědčuje?

RP 1 – Pochopení principů metody VOKS, tzn. pochopení výměny, dochází, troufám si říct v prvních lekcích nácviku, tzn. v první lekci, kdy dítě žádá o věc, kterou chce, a prostřednictvím fyzické asistence, tzn. druhého člověka, který stojí za dítětem, jeho rukou proběhne výměna a opravdu to pochopení nastává velice záhy. Pak už záleží, jak často to dítě bude nuceno si pomocí výměny říkat o své oblíbené věci a čím častěji, tím rychleji si osvojí principy metody VOKS a stane se běžnou součástí komunikačních strategií dítěte.

RP 2 – Jak jsem již zmínila, klíčová je diferenciacie reálných předmětů, tzn. že dítě je schopné pochopit, k jakému účelu je určen určitý předmět. Postupuje se po lekcích a první lekce je výuka výměny obrázku za věc, to bývá zvládnuto tak za jeden týden. Následná lekce je spojena s nácvikem samostatnosti a neměla by trvat déle než dva měsíce. A následují další lekce, ale to už dítě chápe princip metody, takže se bavíme spíše o týdnech než měsících.

6) Mají rodiče negativní zkušenost, která je odradí od využívání metody VOKS?

RP 1 – Troufám si říct, že určitě. Protože jakákoliv náhradní komunikace je náročná jak na přípravu rodiče, ale také pedagoga, a pro mnohé je to tak náročná příprava, že je to odradí od samotného používání, ale samozřejmě si musíme uvědomit, že není žádná lehká cesta k náhradní komunikaci. Opravdu je to o každodenním používání a tvorbě symbolů, které jsou pro to dítě aktuálně motivující. Ale co musím říct, tak určitě do budoucna je možné z komunikační knihy přejít na nějaké multimediální zařízení, ať je to tablet nebo počítač, kde vlastně přenos komunikační knihy se dá do nějaké mobilní aplikace.

RP 2 – Neřekla bych úplně negativní, jen si musíme uvědomit, že je to podobné tomu, kdy se učíme cizímu jazyku. Přibývají slovíčka, tzn. symboly, další kartičky a je to o vytrvalosti každého rodiče, a hlavně uvědomění si, že to dělají pouze kvůli svému dítěti, aby mu maximálně usnadnili další cestu a následné vzdělávání, ale i život případně mimo rodinu.

7) Jak rodiče přistupují k používání komunikační knihy?

RP 1 – Tato otázka byla zodpovězena v předešlé odpovědi.

RP 2 – To víte, že když jim ukážu náš vzor, jak budeme postupovat, vidím jisté zděšení v očích, že by takový šanon měli nosit pořád při sobě. Na druhou stranu, pokud vidí zpětnou reakci, nejsou tak odmítaví.

8) Jak funguje komunikace rané péče/SPC s mateřskou školou/základní školou, kam dítě nastupuje, ohledně využívání metody VOKS?

RP 1 – Provázanost by měla teoreticky fungovat, nicméně samozřejmě všichni víme, jak jsou přetížené poradenské pracoviště, a možná rané péče jsou na tom s tou klientelou trochu lépe, protože ti si mohou dovolit omezit počet klientů na jednoho terénního pracovníka, ale pokud je dítě vedeno metodou VOKS v nějakém poradenském zařízení či rané péči, tak je opravdu potřeba, aby mateřská škola či základní škola speciální dostávaly průběžně, nechci říct návod, ale přehled, jak s dítětem pracovat, a samozřejmě jak mateřská škola, tak rodič musejí dostávat takovou metodickou podporu, protože není v silách rodiče se tou metodou

prokousávat sám, ačkoliv má k ruce metodiku, ale opravdu je ta metoda natolik náročná, co se týče dodržování zásad a pravidel, že vzájemné konzultace a zhodnocení úspěchů dítěte je žádoucí a ta provázanost by tam měla být samozřejmou součástí.

RP 2 – V Praze to vidím jako zvládnuté, aspoň co vím i od kolegyň z terénu. V našem zájmu je předávat dítě s jistou kuchařkou a zároveň o něm vědět, jak se rozvíjí a spolupracuje. Jsou případy, kdy se nám dítě ztratí z hledáčku, ale to bývá i z důvodu stěhování do jiného města, a pro nás je to následně složitější, ale i tak máme zájem dál o naše dítě. Příjemné jsou telefonáty ze vzdělávacího zařízení, které převzalo „naše“ dítě s dotazem, co udělali špatně, že dítě se víc zlobí a odmítá komunikovat. Tady je třeba si uvědomit, že nemusí jít nutně o selhání v užívání VOKS, ale o naprosto jiný důvod. Já hodnotím komunikaci mezi institucemi jako zvládnutou, pokud je zájem.

- 9) Máte zavedený nějaký systém podpory přechodu dítěte mezi institucemi (raná péče – MŠ, SPC) ve vztahu k podpoře efektivního využívání metody VOKS?

RP 1 – Určitě, je to vzájemně o lidech, kteří by se měli vzájemně potkávat a stýkat, pokud mají v péči jedno dítě, a tak jak tady máte systém podpory, metoda VOKS je jednou z podpůrných opatření, které mohou poradenské pracoviště napsat do dokumentů doporučení a opravdu metodická podpora ze strany poradenských zařízení si myslím, že je možná.

RP 2 – Spíš bych řekla, že s dítětem jde ruku v ruce doporučení, jakou formu komunikace užívá, a tak jak jsem říkala, určitě je v našem zájmu dál nejen dítě, ale každého, kdo s ním pracuje, podpořit. Jedná se o dlouhodobý proces a zde je třeba fungovat systematicky a provázaně.

- 10) Pokud ne, uvítali byste, pokud by takový systém podpory existoval?

RP 1 – Systém nastavený je.

RP 2 – Spolu s dítětem je předávána i zpráva, tedy systém podpory určený pro dítě. Myslím si, že toto funguje.

- 11) Jak postupovat v krocích, jak docílit toho, aby tato metoda byla prioritní pro funkční komunikaci, aby se od ní z nějakého důvodu neustoupilo třeba proto, že daný pedagog metodu VOKS neovládá? Na závěr takové shrnutí vaší zkušenosti v rámci

institucí, jestli opravu na svých místech jsou lidé, kteří tuto metodu ovládají. Jak této metodě dopomoc, aby funkčně fungovala?

RP 1 – Myslím si, že výsledky některých žáků by mohly být i příkladem pro ostatní pedagogy, že opravdu tato metoda je využitelná ve škole, v mateřských školách, že když uvidí třeba ve vedlejších třídách, tam, kde pedagog podporuje tuto metodu ve svých vzdělávacích principech, a uvidí, jak to těm dětem prospívá a jak se vzájemně mohou dorozumět, tzn. že si žák může požádat o žlutou pastelku nebo že chce nůžky nebo že potřebuje na záchod bez toho, aniž by si vzájemně porozuměli, tak i ten příklad může vedlejšího pedagoga posunout dopředu, že to opravdu stojí za to a myslím si, že takové vzájemné předávání zkušeností je tou zelenou, která by mohla vést k tomu, že ta metoda se bude daleko více uplatňovat ve vzdělávacích zařízeních.

RP 2 – Metoda je funkční, když je funkčně využívána. Já sama mám zmapované mateřské i základní školy, kde vím, že se učitelky pravidelně a opakovaně vzdělávají na kurzech AAK. Potom i já mám možnost takové zařízení nabídnout rodiči jako následnou vzdělávací instituci. Víím, že o dítě bude postaráno, jak jen je to možné, a hlavně víím, že si případně o pomoc sami řeknou.

Příloha 2: Rozhovory s pedagogy v mateřské škole UMŠ 1, UMŠ 2

1) Byla jste proškolená v metodě VOKS?

UMŠ 1 – Ano, absolvovala jsem dvoudenní kurz. Už nevím u koho, ale myslím, že jsem kurz našla na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání.

UMŠ 2 – Ano, byla jsem proškolen prostřednictvím kurzu.

2) Pokud ano, kdy? Využíváte ji pro komunikaci s dítětem s PAS?

UMŠ 1 – Může to být tak čtyři roky zpátky. V podstatě tuto metodu využívám každodenně, a to nejen u dítěte s PAS. U ostatních dětí využívám často prvky z této metody.

UMŠ 2 – Školení jsem absolvovala v letech 2014–2015 a rovnou jsem znalosti využívala při práci s dětmi s autismem.

3) Dítě, které přichází do MŠ a má doporučení ze SPC tuto metodu používat, berete na to zřetel?

UMŠ 1 – Pokud má dítě doporučení z SPC, samozřejmě že na to bereme zřetel. Nejprve hodně komunikujeme s rodiči, aby byl systém nastavený co nejvíce jednotně. Samozřejmě někteří rodiče spolupracují více, někteří méně. Snažíme se rodiče podporovat, ale některým rodičům celá metoda nevyhovuje a využívají pouze prvky.

UMŠ 2 – Brát zřetel na doporučení z SPC i doporučení rodičů je velmi důležitou součástí naší profese. Můžeme tak žákovi pomoci s rychlejší i lepší adaptací v novém prostředí a lépe ho také prostřednictvím naučených a osvědčených metod rozvíjet.

4) Máte možnost obrátit se na pracovníka rané péče nebo SPC, aby vám poskytl podporu ve využívání metody VOKS?

UMŠ 1 – Jednou za čas přijde pracovník SPC podívat se na konkrétní dítě. Probíráme s ním vývoj žáka, jak komunikace probíhá – doporučí nám nějaké další postupy, aktivity, které by byly pro žáka vhodné. Myslím ale, že pokud bych se na SPC obrátila i jinak – s nějakým problémem, poradili by mi, zatím jsem tuto možnost ale nevyužila.

UMŠ 2 – Ano, tuto možnost jako pedagogové jistě máme.

- 5) Je důležité, aby u dítěte bylo pokračováno v dříve nastavené formě komunikace, nebo máte jasně stanovenou formu komunikace uvnitř třídy?

UMŠ 1 – Nevím, jestli správně rozumím otázce, ale vždy nastavujeme komunikaci tak, aby byla využitelná s výhledem do budoucna. Každému dítěti a každým rodičům vyhovuje něco jiného. Nelze tedy mít v rámci třídy striktně nastavený způsob komunikace, který se snažíme nacpat na každého. Samozřejmě, že máme prvky, které jsou společné, ale jinak každé dítě komunikuje způsobem, který jemu a jeho rodině nejvíce vyhovuje, a je důležité, aby tento systém byl co nejvíce jednotný a využitelný i pro jiná prostředí – například, když přejde do základní školy, bude navštěvovat kroužky a podobně.

UMŠ 2 – Myslím, že je velmi důležité pokračovat v již zaběhnutém nastavení komunikace, kterou postupně můžeme modifikovat dle aktuálních schopností a dosažené úrovně žáka, která se během docházky může měnit. V samotném začátku ale pokračuji v nastaveném a zaběhnutém stylu komunikace. Změna prostředí, adaptace na nové lidi, a ještě k tomu změna komunikačního systému by byla především u žáků bez funkční komunikace velmi stresující a zatěžující.

- 6) Jak o využívání metody VOKS komunikujete s rodiči?

UMŠ 1 – Záleží, jak s kterými. Jsou rodiče, kteří se metodou snaží využívat na 100 %. Ti většinou už sami přijdou s vytvořenou komunikační knihou a spolu ji dotváříme, konzultujeme nové zařazení obrázků a podobně. S těmi konzultujeme v podstatě každý den. Pak jsou samozřejmě rodiče, kteří z nějakého důvodu nejsou schopni nebo nechtějí tuto metodu využívat tolik. Těm spíše nabízíme a půjčujeme domů některé komunikační karty a podobně. Snažíme se rodiče namotivovat k alespoň částečnému využívání této metody.

UMŠ 2 – Pokud přichází nový žák, již před nástupem do mateřské školy kontaktuji rodiče a domlouvám formu i systém komunikace stejně jako oblíbené jeho činnosti i formu motivace. Tato komunikace nám pomáhá lépe poznat nového žáka. Cílem je usnadnit adaptaci žáka v novém prostředí.

- 7) Je zavedený nějaký systém podpory přechodu dítěte mezi institucemi (raná péče – MŠ, SPC/MŠ – ZŠ) ve vztahu k podpoře efektivního využívání metody VOKS?

UMŠ 1 – Při přechodu žáka do základní školy se s rodiči domlouváme na dalším postupu. Většinou rodiče sami aktivně nastavenou komunikaci konzultují s novými učiteli žáka. Když se pak zpětně zeptáme, většinou prý není v nastavení komunikace problém. Jindy

poskytujeme rodičům písemné vyjádření – takovou zprávu, portfolio – ohledně dítěte, kde popisujeme, co zvládá, kde jsou jeho silné a slabší stránky, a také právě zmíněnou komunikaci. Popřípadě se s novou školou spojm telefonicky nebo prostřednictvím e-mailu, ale to se stává spíše zřídka.

UMŠ 2 – Nejefektivnější je komunikace mezi jednotlivými stranami, tedy předávání nejpodstatnějších informací, aktuální úrovně a podstatných potřeb konkrétního žáka. Žáci s PAS jsou velmi specifictí, jejich komunikační úroveň se nedá v jednotlivých etapách života rozdělit jako u zdravých dětí, proto i nastavení jednotného systému není dle mého názoru plně reálné.

8) Pokud ne, uvítali byste, pokud by takový systém podpory existoval?

UMŠ 1 – Myslím, že by bylo určitě dobré, aby v tomto směru byl systém ještě více provázaný.

UMŠ 2 – Neumím si takový systém představit. Podstatná zůstává vůle, zájem o žáka a ochota komunikovat.

9) Jak by mohl vypadat?

UMŠ 1 – Nevím, bylo by dobré, aby to bylo co nejosobnější, jenomže to mnohdy z časového hlediska nelze. Myslím tedy, že komunikace s novou školou prostřednictvím e-mailu nebo sepsáním zprávy, poskytnutím telefonního čísla pro konzultace – je nějaká cesta. Popřípadě nevím, jak funguje přenos informací mezi ranou péčí a SPC, ale určitě by měly být tyto informace jednotlivými subjekty přenositelné.

Příloha 3: Rozhovory s pedagogy v základní škole speciální UZŠ 1, UZŠ 2

1) Byla jste proškolená v metodě VOKS?

UZŠ 1 – Ne, našla jsem si materiály k metodě na základě snahy zlepšit komunikaci s žákem s PAS.

UZŠ 2 – Ano. Školení pořádal NAUTIS pod vedením Bc. Kouřila – „Rozvoj AAK dětí s PAS“.

2) Využíváte ji v komunikaci s dítětem?

UZŠ 1 – Při práci s žákem využívám jen některé části a prvky tohoto systému, nepostupujeme tedy od začátku do konce podle daných lekcí, tak jak je metoda koncipována.

UZŠ 2 – Ano, využívám u všech dětí (v menší či větší míře) v rámci třídy.

3) Máte možnost rozšiřovat dále metodu VOKS ve svých hodinách dle lekcí?

UZŠ 1 – Z časových důvodů metodou VOKS s žákem pracuji samostatně mimo vlastní výuku. Během vyučování, v hodinách českého jazyka se žák učí čtení a psaní spolu se svými spolužáky. Při práci s žákem rozšiřujeme nacvičenou komunikaci o obtížnější úrovně dalších lekcí.

UZŠ 2 – Časově to není příliš reálné. Rozvíjíme tedy tuto formu komunikace pro konkrétní a aktuální potřeby dítěte.

4) Dopomohl VOKS žákovi k metodě globálního čtení?

UZŠ 1 – Ano. Zlepšila se u něj schopnost tvoření jednoduchých vět a začal častěji a lépe komentovat dění kolem sebe.

UZŠ 2 – Ano, dopomohl u jednoho žáka. Třída se skládá ze sedmi žáků.

5) Co si myslíte o přínosu metody VOKS pro žáka?

UZŠ 1 – Jde o systém, v kterém se žák poměrně rychle orientuje tak, že v něm může pracovat. Na stále stejném principu si žák postupně rozšiřuje slovní zásobu, učí se nové komunikační dovednosti a reagovat v dalších komunikačních situacích.

UZŠ 2 – Metodu využívám v maximální možné míře právě proto, že vidím výsledky a posuny jednotlivých dětí v komunikaci.

- 6) Můžete porovnat práci s žákem, u kterého proběhla intervence s nastavením správné formy AAK komunikace s žákem, u kterého nebyla nastavena vhodná intervence? Zajímají mě projevy chování, komunikace v rámci školní třídy atd.

UZŠ 1 – Žák, který má možnost využít nějaký druh AAK, umí lépe vyjádřit, co potřebuje, sdělit, co chce, a co nechce, dokáže vhodným způsobem navázat komunikaci. Je lépe motivovatelné. Částečně se snížila četnost jeho nevhodného chování při vyučování. Žák, u kterého není nastavena žádná AAK, navazuje často komunikaci s ostatními zvláštním nebo nevhodným způsobem, který pak není opětován. Jestliže není schopen a neumí sdělit své potřeby, je často frustrován, což může vést k pasivitě, útekům k stereotypům, sebepoškozování, negaci, až k agresivním afektům.

UZŠ 2 – Můžu posoudit podle jedné žákyně, kdy byla tato metoda rodiči spíše odmítána, a tedy pro úspěšné zvládnutí nebyly ideální podmínky Komunikuje díky tomu pouze na bázi několika stereotypních gest, která jsou ale srozumitelná pouze pro nejbližší okolí. V budoucnu tato dovednost může velmi chybět. Naopak zcela neverbální žák s nulovým porozuměním mluveného slova se naučil AAK s pomocí iPadu – na principu VOKS – s využitím jednoduchého větného proužku. Je schopen díky tomu vyjádřit jednoduchá přání z různých oblastí (oblečení, volný čas, jídlo).

- 7) Máte možnost se ve využívání metody VOKS dále rozvíjet?

UZŠ 1 – Ano.

UZŠ 2 – Ano, po výběru kurzu mi zaměstnavatel umožňuje doškolování.

- 8) Jaký typ vzdělávání v metodě VOKS byste uvítala?

UZŠ 1 – Vhodný je kurz s příklady z praxe, s praktickými návody.

UZŠ 2 – Na sebe navazující kurzy s různým stupněm rozvoje AAK. Je velice důležité se rozvíjet, případně i opakovat naučené, které se málo častým používáním zapomíná.

- 9) Je zavedený nějaký systém podpory přechodu dítěte mezi institucemi (MŠ – ZŠ) ve vztahu k podpoře efektivního využívání metody VOKS?

UZŠ 1 – Myslím, že ve všech vzdělávacích institucích není využívání AAK vždy dostatečně podporováno.

UZŠ 2 – O standardizovaném systému nevím, ale ve zprávách z SPC bývají tyto údaje uvedené, plus k tomu informace od rodičů.

10) Pokud ne, uvítali byste, pokud by takový systém podpory existoval?

UZŠ 1 – Ano.

UZŠ 2 – Asi ano.

11) Jak by mohl vypadat?

UZŠ 1 – SPC nebo AAK poradna by po diagnostickém vyšetření žáka určila některý druh AAK jako podpůrné opatření, které bude žákovi poskytováno. Mohlo by stanovit počet hodin týdně, v kterém předmětu (čtení, český jazyk, náhrada za výuku cizího jazyka atd.). Vzdělávací instituce by měla mít možnost proškolení potřebných pedagogů v metodách AAK, aby je při výuce mohla s žáky aktivně používat.

UZŠ 2 – V podmínkách přijetí žáka na ZŠ by měla být „povinnost“ předložit ucelený, do té doby používaný způsob AAK.

Příloha 4: Rozhovory s asistentkami pedagoga AP 1, AP 2

1) Byla jste seznámena s metodou VOKS, jakým způsobem?

AP 1 – Ano, ale ne nijak do hloubky. Měla jsem v rámci bakalářského studia zapsaný předmět AAK, kde jsme si o VOKS a o jeho principu povídali. Zkoušeli jsme si různé situace a fáze nácviku této metody.

AP 2 – S metodou VOKS mě seznámila paní učitelka. Metodu využíváme v naší třídě. Jako příklad můžu uvést, kdy jedno z našich dětí bylo nespokojené a na otázku – Co potřebuješ? – přineslo příslušný symbol, na kterém je zobrazeno pití. Dnes si už dokáže říct o to, co potřebuje. Vše je za odměnu a je to pro něj motivace a pro nás úleva.

2) Připravujete v rámci podpory dítěte karty pro doplnění komunikační lišty?

AP 1 – Ano. Karty neustále doplňujeme a obměňujeme podle toho, co je právě potřeba, dle toho, o co se žák aktuálně zajímá, co probíráme, s čím má problémy. Naopak některé karty, které žák už nepoužívá, nebo si umí říct o věc sám, vyřazujeme.

AP 2 – Ano, dle požadavků paní učitelky.

3) Žádá po vás pedagog, v jehož třídě poskytujete asistenci, abyste uměla s metodou VOKS?

AP 1 – Tak přijde mi to jako samozřejmost, že se do metody VOKS, pokud ji žák využívá, zapojím. Při metodě VOKS je potřeba jak komunikační asistent, tak komunikační partner. Dle potřeby zajišťuji obě funkce.

AP 2 – Nejen pedagog, ale i já sama mám zájem.

4) Máte možnost se ve využívání metody VOKS dále rozvíjet?

AP 1 – Ráda bych navštívila VOKS kurz. Zatím jsem se k tomu bohužel nedostala. Sem tam si přečtu nějakou odbornou literaturu, nějakou diplomovou práci, kde hledám nové informace a inspiraci. Všeobecně hodně inspirace v tomto směru hledám na internetu.

AP 2 – Asi ano, škola by mi zaplatila kurz.

5) Jaký typ vzdělávání v metodě VOKS byste uvítala?

AP 1 – Víkendové kurzy by byly dobrou formou, případně zaškolení přímo v prostorách naší školy – například pro více pedagogů. Vím, že některé kurzy na jiné téma takto probíhají.

AP 2 – Uvítala bych kurz, nebo i praxi v jiném vzdělávacím zařízení, kde je metoda VOKS aktivně využívána.

Příloha 5: Rozhovory s rodiči dětí R 1, R 2

- 1) Byla vašemu dítěti doporučena metoda VOKS již při dg. PAS jako vhodná forma komunikace?

R 1 – Ano, byla. Jen jsem tenkrát vůbec nevěděla, o co jde.

R 2 – Ano. Já sama jsem se ale již předem zajímala o všechny možnosti AAK, protože jsem věděla, že to bude potřeba řešit. VOKS jsem měla už tehdy teoreticky nastudovaný dle literatury z knihovny, kde byly i obrázky, což mi hrozně pomohlo pro představu.

- 2) Proč jste se rozhodla metodu VOKS využívat?

R 1 – Seznámili jsme se s rodinou, která VOKS používala, a já viděla, jak dítě reaguje. To mi hodně otevřelo oči.

R 2 – Pokud má vaše dítě oční vadu a spraví to brýle, dáte mu je. Pokud víte, že se vaše dítě přirozenou formou nenaučí komunikovat, musíte hledat alternativy. Tahle metoda se mi zdála vhodná a můžu si doplňovat i vlastní symboly, jak je potřebujeme. Je to metoda, která má jistý sled a systém, ale mohu do ní zasáhnout.

- 3) Využíváte metodu VOKS v domácím prostředí? A/N

R 1 – No, snaha zprvu byla, ale potom se nám nějak nedařilo zapojit ji tak, jak by to mělo být. Jistou podobu ale stále máme, vím, že je to důležité.

R 2 – Jednoznačně využívám. Domnívám se, že jinak by to nemělo takový smysl. Je to stejné, jako když se učíte doma se zdravým dítětem, něco udělají ve škole a domů si nesou úkoly, je to jistá povinnost, ale nikdo ji nezpochybňuje. U VOKSu je to prakticky stejné, prostě i doma se učíme za domácí úkol komunikovat.

- 4) Pokud ano, prostřednictvím koho proběhlo zaškolení?

R 1 – Učila jsem se od jiné maminky a pomáhali mi i z SPC. SPC ukázalo, jak na to.

R 2 – Absolvovala jsem kurz vedený přímo autorkou metody. Dokonce jsem si ho i posléze zopakovala, potřebovala jsem si dovysvětlit nějaké situace, které nám doma nešly.

5) Jaké výhody ve využívání metody VOKS spatřujete?

R 1 – Víím, že byl Adam klidnější, když jsem najednou pochopila, co vlastně chce.

R 2 – Učí komunikovat, to je jeho podstata a význam. A výhody třeba v tom, že si můžu dovyrobiť symbol, a přiměla jsem k tomu i syna. Zapojila ho ke spolupráci i při vlastní výrobě. Myslím, že to bylo pro něho motivační.

6) Byla pro vás důležitá otázka komunikace s dítětem důležitým kritériem při výběru školy pro vaše dítě?

R 1 – Nechala jsem si doporučit v SPC. Máme moc hodnou paní, která nám hrozně pomáhá a dala jsem na její rady.

R 2 – Jednoznačně. Chtěla jsem dále svoje dítě rozvíjet. Absolvovala jsem osobní návštěvy i se synem. Myslím, že to by měl udělat každý rodič.

7) Je zaveden nějaký systém podpory přechodu dítěte mezi institucemi (raná péče – MŠ, SPC/ MŠ – ZŠ) ve vztahu k podpoře efektivního využívání metody VOKS?

R 1 – O žádném nevím, ale vždycky máme zprávy z vyšetření, kde jsou i informace o vývoji komunikace.

R 2 – Jestli systém, to neumím odpovědět, ale my to měli vždy ve zprávách z vyšetření, to se následně předává s dítětem, takže vlastně asi nějaký systém funguje.

8) Pokud ne, uvítala byste, pokud by takový systém podpory existoval?

R 1 – Důvěřuji plně jednotlivým institucím a myslím, že informace si předávají.

R 2 – Domnívám se, že existuje vzájemná informovanost.

9) Jak by mohl vypadat?

R 1 – Asi by mohlo jít o nějaké doporučení, jak s dítětem pracovat.

R 2 – Mohl by odrážet jednotlivé pokroky dítěte, taková kuchařka, co dítě umí. Může to být součást vyšetření, třeba dotazník, který se pravidelně aktualizuje.

Příloha 6: Rozhovor s ředitelem základní školy speciální

- 1) Pokud přijímáte dítě s PAS a doporučením využívat metodu VOKS, máte patřičně zaškoleného pedagogického pracovníka, který bude s žákem?

Ano, jak učitele, vychovatelky, tak i většinu AP.

- 2) Zajímá se rodič/zákonný zástupce žáka s PAS o možnost pokračovat v komunikaci prostřednictvím metody VOKS před vlastním nástupem do školy?

Jeden z pěti rodičů se ptá, pokud se neptají, neznamená to, že se nezajímají, spíš automaticky počítají s tím, že se bude navazovat na používání VOKS z předškolního vzdělávání.

- 3) Nabízí škola svým zaměstnancům možnost vzdělávání v komunikačním systému VOKS?

Ano, škola nabízí. Jinak aktivně pokud je škola oslovena poskytovatelem příslušného vzdělávání. Ředitel sleduje nabídku školení, např. NAUTIS. Bohužel jsme omezeni potřebou zajištění provozu školy, školení často bývají v době vyučování. Zároveň pokud pedagogický pracovník sám přijde se žádostí na konkrétní školení, bývá mu umožněno, a často i během pracovní doby.

- 4) Je zavedený nějaký systém podpory přechodu dítěte mezi institucemi (MŠ – ZŠ) ve vztahu k podpoře efektivního využívání metody VOKS?

Není, pouze v ojedinělých případech pouze na bázi osobní aktivity naší učitelky nebo učitelky mateřské školy.

- 5) Pokud ne, uvítal byste, pokud by takový systém podpory existoval?

Ano, bylo by to vhodné. Součástí naší školy není mateřská škola, a protože naše škola přijímá žáky s PAS z celé Prahy a také Středočeského kraje, byla by vhodná osobní spolupráce s jednotlivými mateřskými školami.

- 6) Jak by mohl vypadat?

Například formou přítomnosti učitelky mateřské školy, kde se metoda VOKS využívá.

- a) *Při schůzce rodičů přijatého žáka v naší škole s třídní učitelkou 1. třídy.*
b) *Návštěvou naší učitelky v měsíci červnu v příslušné mateřské škole by bylo také možné.*

- c) *Vytvořením dotazníku školy pro mateřskou školu, který by obsahoval např. otázky, které mají potenciál dozvědět se další informace o budoucím žákovi, tzn. výčet forem AAK a rodič by označil jednu nebo více odpovědí. Dále by mohla zaznít otázka, v jaké oblasti se dítě díky využívání metody VOKS ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků s PAS dle názoru předškolního zařízení nejvíce zlepšilo. Tady by byly opět otázky na označení jedné nebo více odpovědí a zahrnovaly by otázky na: problémové chování, sebepoškozování, záchvaty vzteku, zapojení do výuky, komunikaci s ostatními dětmi nebo jiné možnosti.*