

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Kolářová

**Výměnný obrázkový komunikační systém jako prostředek komunikace na
přípravném stupni základní školy speciální**

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výměnný obrázkový komunikační systém jako prostředek komunikace na přípravném stupni základní školy speciální vypracovala samostatně a uvádím v ní veškerou použitou literaturu a ostatní zdroje.

V Olomouci dne 15. 4. 2019

.....

Zuzana Kolářová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za ochotu, cenné rady a připomínky při psaní mé diplomové práce. Dále velmi děkuji za dobrou spolupráci a pomoc při realizaci výzkumu třídní učitelce přípravného stupně ZŠ speciální a také paní logopedce ZŠ speciální. Děkuji také své rodině za pomoc a podporu v průběhu celého mého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Kolářová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Výměnný obrázkový komunikační systém jako prostředek komunikace na přípravném stupni základní školy speciální
Název v angličtině:	Picture Exchange Communication System as a means of communication at preparatory level of special elementary school
Anotace práce:	<p>Práce se zaměřuje na téma VOKS jako prostředek komunikace na přípravném stupni ZŠ speciální. Na základě popisů jednotlivých nácviků VOKS, získaných prostřednictvím videonahrávek, je zjišťována efektivita a vhodnost zmiňovaného komunikačního systému pro žáky navštěvující přípravný stupeň ZŠ speciální ve Zlínském kraji. Teoretická část terminologicky vymezuje mentální retardaci, její klasifikaci, etiologii a diagnostiku. Dále se blíže věnuje tématu komunikace, popisuje vybrané systémy AAK a metodiku komunikačního systému VOKS. Praktická část obsahuje popis výzkumného vzorku a jednotlivých videonahrávek pořízených u pěti žáků přípravného stupně ZŠ speciální.</p>
Klíčová slova:	mentální retardace, komunikace, AAK, VOKS

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The main theme of this project is focused on a “Picture Exchange Communication System” as a means of communication at the preparatory level of special elementary school. The effectivity and suitability of the above mentioned communication system, for students visiting the preparatory level of special elementary school in Zlin’s region, was based on the description of the particular maneuvers of the “Picture Exchange Communication System”, gained by videoclips. The theoretical section terminologically delimits any mental retardation, its classification, etiology and diagnostic. Furthermore, this section is dedicated to the theme of communication; it describes chosen alternatives and augmentative systems and the methodology of a communicable structure of a Picture Exchange Communication System. The practical section contains a description of the experimental sample and particular videoclips taken from five students at the preparatory level of the special elementary school.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>mental retardation, communication, AAC, PECS</p>
<p>Rozsah práce s přílohami:</p>	<p>103</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>91</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>8</p>
<p>Přílohy volně vložené:</p>	<p>1 DVD</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

OBSAH

ÚVOD	8
1 Mentální retardace	10
1.1 Pojem mentální retardace a mentální postižení.....	10
1.2 Vymezení pojmu mentální retardace	11
1.3 Klasifikace a charakteristika mentální retardace.....	12
1.4 Etiologie	16
1.5 Diagnostika	17
1.6 Autismus	18
1.7 Downův syndrom	20
2 Komunikace.....	22
2.1 Vymezení pojmu	22
2.2 Charakteristika komunikace u cílové skupiny	23
2.3 Možnost rozvoje komunikace u dětí s mentálním postižením	25
2.4 Alternativní a augmentativní komunikace	26
2.5 Výběr slovní zásoby AAK	27
2.6 Kritéria pro výběr vhodného komunikačního systému	31
2.7 Klasifikace metod AAK.....	32
3 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS).....	39
3.1 Úvod do komunikačního systému VOKS	39
3.2 Charakteristika jednotlivých lekcí metodiky VOKS.....	40
4 Výměnný obrázkový komunikační systém jako prostředek komunikace na přípravném stupni ZŠ speciální	53
4.1 Cíl a vymezení výzkumného šetření, metoda sběru dat	53
4.2 Charakteristika zařízení	54
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	56
4.4 Vlastní výzkumné šetření	61

4.5 Výsledky výzkumu.....	79
4.6 Diskuze.....	82
4.7 Doporučení pro praxi.....	83
ZÁVĚR.....	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	86
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Schopnost funkční komunikace patří k nejdůležitějším schopnostem každého člověka, zejména pak ve výchovně-vzdělávacím procesu. Každodenně se setkáváme s komunikací verbální i neverbální, a proto považujeme obě tyto formy za samozřejmost a součást našeho života. Komunikace nám umožňuje aktivní zapojení do společnosti jiných osob. V praxi se však setkáváme s osobami, které v důsledku zdravotních postižení mohou komunikovat pouze omezeně. Proto hledáme způsoby, kterými by tyto lidé mohli vyjádřit své potřeby, emoce, myšlenky a mohli tak aktivně ovlivňovat svůj život. Zapojit se do společnosti umožňují těmto osobám systémy alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Jednou z metod AAK je výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS).

S výměnným obrázkovým komunikačním systémem jsem se poprvé setkala v rámci své praxe na přípravném stupni ZŠ speciální. Ve třídě bylo 6 dětí s mentální retardací a dalšími přidruženými vadami. Ve skupině byl však klid, žádné z dětí ani nepromluvílo. Každý žák měl v lavici svůj komunikační deník, nutný ke komunikaci prostřednictvím systému VOKS, který jsem si až do té doby neměla možnost naživo prohlédnout. Struktura i samotné obrázky mě velmi zaujaly.

Sama pro sebe jsem si kladla otázku: „Jak moc je využití výměnného obrázkového systému pro tyto děti efektivní? Do jaké míry musí systém ovládat, aby byly schopny vyjádřit alespoň svá základní přání a potřeby?“ Částečnou odpověď jsem dostala v hodině logopedie. Samotná spolupráce paní logopedky, pedagoga a dítěte využívajícího ke komunikaci VOKS pro mě byla, stručně řečeno, zážitkem. Z žáka působícího prvním dojmem uzavřeně, bez zdánlivé možnosti komunikace, a tudíž i bez možnosti vyjádření své touhy či potřeby, byl najednou jedinec, který k formulaci vět a otázek nepotřeboval nic jiného než svůj komunikační deník. Úroveň každého žáka v této třídě je samozřejmě individuální a každý komunikační deník se liší obsahem dle toho, co daný žák preferuje. V tu chvíli bylo téma pro mou diplomovou práci zcela jasné.

V diplomové práci se snažím objasnit, jakým způsobem funguje výměnný obrázkový komunikační systém v praxi (konkrétně na přípravném stupni ZŠ speciální) a prostřednictvím videozáznamů dokázat, že využívání tohoto druhu AAK může vést ke zlepšení komunikace.

Práci jsem rozdělila na 4 kapitoly. V první kapitole se zabývám nejednotností mezi pojmy mentální retardace a mentální postižení a následně charakteristikou mentální retardace. Dále se věnuji klasifikaci, etiologii a stručné diagnostice mentální retardace. Jelikož do mého výzkumného vzorku patří i žáci s Downovým syndromem a poruchami autistického spektra, zahrnuji do první kapitoly také stručné vymezení těchto pojmů. Výměnný obrázkový komunikační systém, jako konkrétní forma AAK, si klade za cíl účinně se dorozumívat s lidmi ve svém okolí. Proto ve druhé kapitole vymezuji pojem komunikace a podrobněji popisují komunikaci u cílové skupiny – tedy u osob s mentálním postižením. Pro představu uvádím také možnosti rozvoje komunikace u těchto jedinců. Jak jsem již výše uvedla, VOKS je jedna z forem AAK, a dle mého názoru, je vhodné představit i samotnou alternativní a augmentativní komunikaci. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla začlenit ji do své druhé kapitoly. V předchozích odstavcích jsem zmínila používání komunikačního deníku, který tvoří podstatnou součást VOKS. Zároveň jsem zmiňovala jeho odlišné uspořádání z hlediska vnitřní struktury, s čímž souvisí výběr slovní zásoby. Na konferenci AAK v Praze, která se konala dne 16. 10. 2018, mě velmi zaujala přednáška izraelské lektorky Judy Wine, která hovořila právě na téma týkající se výběru slovní zásoby. Poznatky a postřehy z jejího pojednání jsem se rozhodla zahrnout v závěru druhé kapitoly. Třetí kapitola je stěžejní částí diplomové práce. Popisují zde metodiku VOKS, jednotlivé výukové lekce a způsob, jak konkrétnímu dítěti vybrat vhodné odměny. Zmiňuji zde také klasifikaci systémů AAK, a to jak na metody bez pomůcek, tak i s pomůckami. Uvádím i kritéria pro výběr vhodného komunikačního systému.

Čtvrtá kapitola je součástí praktické části. Stanovují zde cíl výzkumného šetření, sepisují průběh sběru dat a základní informace týkající se přípravného stupně ZŠ speciální, který všichni žáci, jež jsou mým výzkumným vzorkem, navštěvují. Prostřednictvím videonahrávek jsem se v průběhu jednoho roku snažila zachytit pokroky v komunikaci vybraných dětí s různým stupněm mentálního postižení včetně dalších přidružených vad.

1 Mentální retardace

1.1 Pojem mentální retardace a mentální postižení

„Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit); doslovný překlad by tedy zněl „opožďení (zpomalení) myslí.“ (Slowik, 2007, s. 109)

Vymezení pojmu mentální retardace a mentální postižení není jednoznačné a do dnešní doby stále není ujasněn vztah mezi těmito pojmy. Jako rozsáhlejší pojem chápe mentální postižení Vašek. Vymezuje jej ve svém terminologickém a výkladovém slovníku Špeciálna pedagogika, pričemž za mentálne postižené stanovuje všetky jedince s IQ pod 85. (Vašek a kol., 1994 in Valenta, Müller, 2013)

V súčasnej psychopedii však oba termíny užívame jako synonyma. (Švarcová, 2010; Bazalová, 2014). Samotný syndrom pak nazývame mentální retardace. Ve starší odborné literatuře se stále ještě můžeme setkat s termíny, které se dříve používaly pro označení mentální retardace, a to je slabomyslnost nebo oligofrenie. (Blažková, Kapitoly ze speciální pedagogiky [online], 2014)

Valenta, Müller (2013, s. 8) uvádí: *„Slovenští autoři (Vašek, Bajo, 1994) napočítali na dvacet analogických termínů vztahujících se k osobě s mentální retardací, které se objevily v letech 1952-1989 v naší (tehdy československé) speciální pedagogice: duševně vadní, duševně úchylní, duševně abnormální, duševně opožďení, duševně defektní, rozumově vadní, děti s vadným rozumovým vývojem, děti se sníženými rozumovými schopnostmi, rozumově zaostalí, intelektově vadní, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně vadní, mentálně defektní, mentálně deficientní, mentálně nenormální, mentálně abnormální, mentálně subnormní, mentálně nevyvinutí, mentálně opožďení, mentálně retardovaní.“*

V širším měřítku jsme začali pojem mentální retardace používat po konferenci Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO), konané v Miláně v roce 1959, na které se zástupci všech vědních oborů zabývající se jedinci s narušením intelektu shodli na používání termínu „mentální retardace“ (Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J., 2007; Valenta a kol., 2014; Valenta, Müller, 2013).

1.2 Vymezení pojmu mentální retardace

Mentální retardace je vrozený stav, vyznačující se omezenými rozumovými a adaptivními schopnostmi, mezi které řadíme schopnost člověka jednat samostatně na úrovni svého věku a v rámci dané kulturní normy. Výrazně sníženy jsou také poznávací, řečové a sociální dovednosti. U běžné populace se přítomnost MR odhaduje na 3 %. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) *„Zastaralý pojem pro mentální retardaci je oligofrenie nebo slabomyslnost.“* (Pipeková, 2006, s. 269)

V současné době termín mentální retardace vymezujeme značným množstvím definic, a proto není jednoduché jej definovat jako ucelený jednotný pojem. (Valenta a kol., 2014; Valenta, Müller, 2013)

Pro srovnání uvádíme několik definic od různých autorů, z nichž se na pojem „mentální retardace“ dívá každý z jiného úhlu pohledu.

Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme: *„Trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.“* (Švarcová, 2000, s. 25)

Valenta, Müller (2013, s. 12) uvádí, že: *„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i postnatální etiologií“.*

V České republice se termín mentální retardace usadil po 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, vypracovávanou Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Ta definuje mentální retardaci takto: *„Stav neúplného či zastaveného duševního vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností, projevující se během vývojového období přispívající k povšechné úrovni inteligence tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností.“* (MKN – 10 in Valenta, Müller, 2007, s. 12)

Pipeková (1998, s. 171) definuje mentální retardaci následovně: *„Vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jednotlivce ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné a sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení.“*

1.3 Klasifikace a charakteristika mentální retardace

Čadilová, Jůn, Thorová (2007) uvádí, že pro diagnostikování mentální retardace je stěžejní narušení následujících tří oblastí:

1. rozumové schopnosti jedince jsou pod úrovní 70 bodů;

2. nápadné obtíže člověka adaptovat se požadavkům běžného života – v období předškolního věku se jedná především o oblast sebeobsluhy a komunikační dovednosti, ve stádiu školního věku se objevují neúspěchy ve školních dovednostech a v dospělosti činí velkým problémem schopnost samostatného života, jež je často zcela znemožněna;

3. porucha se u jedince vyskytuje již od dětství, jedná se tedy o poruchu vrozenou.

Nejvíce užíváme klasifikaci mentálního postižení dle stupně inteligence. V současné době platí 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, mezinárodní označení ICD-10) vydaná Světovou zdravotnickou organizací, která byla schválena v roce 1992 a u nás vešla v platnost 1. 1. 1993.

„V MKN-10 je každá kapitola oboru označena písmenem a následující číslice blíže určují a zpřesňují diagnózu. Příklad: F70.1 = F (duševní porucha) 7 (mentální retardace) 0 (lehká mentální retardace) 1 (výrazná porucha chování vyžadující pozornost či léčbu.“
(Valenta a kol., 2014, s. 26)

Valenta, Müller (2013, s. 16) rozlišují:

„Druh postižení

F70 – 79 Mentální retardace.

Stupeň postižení

F70 Lehká mentální retardace – IQ 50 – 69.

F71 Střední mentální retardace – IQ 35 – 49.

F72 Těžká mentální retardace – IQ 20 – 35.

F73 Hluboká mentální retardace – do IQ 19.

Typ postižení

typ eretický (nepokojný, dráždivý)

typ torpidní (apatický, strnulý)“

Valenta, Müller (2013) uvádí pouze 4 stupně postižení. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) však rozlišuje celkem 6 stupňů postižení. Pro doplnění proto uvádíme zbývající dvě. (www.uzis.cz)

F78 Jiná mentální retardace

F79 Nespecifikovaná mentální retardace.

MKN – 10 přidává k základnímu kódu ještě čtvrtý znak, který určuje rozsah případných poruch chování:

- . 0 Žádná nebo minimální porucha chování
- . 1 Významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu
- . 8 Jiné poruchy chování
- . 9 Bez zmínky o poruchách chování

Dalším klasifikačním systémem je DSM-IV¹, vydávaný Americkou psychiatrickou asociací. V roce 2013 vyšla jeho 5. revize (DSM-5). Tento klasifikační systém je užíván především v USA. (DSM-5, 2013a, [online]).

Dne 18. června 2018 byla Světovou zdravotnickou organizací vydána jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 11). V České republice by měla vejít v platnost od roku 2022. Následné čtyři roky mají posloužit zejména zdravotnictvím členských států, které na základě předložených podkladů provedou implementaci² zmiňovaného klasifikačního systému do vlastních nařízení a překlad MKN do svých národních jazyků. (Řízení školy online: Mezinárodní klasifikace nemocí ICD-11/MKN-11 [online])

Lehká mentální retardace

Intelligenční kvocient se u osob s lehkou mentální retardací pohybuje v rozmezí 50 – 69 a jedná se o nejrozšířenější formu retardace. U těchto osob, jež tvoří cca 80 % všech osob s mentální retardací, sehrává velkou roli dědičnost a deprivace. Tyto děti zpravidla zdědí nedostatečné vlohky včetně hodnoty IQ, které se mnohdy vyskytují v kombinaci s nepodnětným prostředím. Většina osob s lehkou mentální retardací dosáhne úplně

¹ DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

² implementace – v překladu uskutečnění, realizace (ABZ slovník českých synonym. Slovník [online]. [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/implementace>)

nezávislosti v oblasti sebeobsluhy. Do tří let věku se objevuje lehké opoždění psychomotorického vývoje. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007; Švarcová, 2000)

Mezi nejnápadnější deficity řadíme malou slovní zásobu, stereotypnost ve hře, malou zvědavost a opožděný vývoj řeči. Ve většině případů však dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě včetně udržení konverzace. Při zvládání školních nároků se objevují potíže v oblasti čtení, psaní a počítání. Častá je také citová nezralost, nízká sebekontrola, opožděný vývoj jemné a hrubé motoriky, častá impulzivnost a překážkou může být i schopnost samostatně řešit problémy. Obtíže mohou nastat v oblasti manželství nebo výchovy dětí.

Čadilová, Jůn, Thorová (2007) tvrdí, že při vhodném nácviku jsou tyto osoby způsobilé samostatného docházení do práce, dokáží provozovat různorodé manuální činnosti a s určitou pomocí i samostatně bydlet.

Švarcová (2000, s. 28) uvádí: „*U osob s lehkou mentální retardací se mohou v individuálně různé míře projevit i další přidružení postižení, mezi které patří např.: autismus, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení.*“

Střední mentální retardace

„Tento stupeň mentálního postižení (IQ 49 – 35) vzniká často na základě poškození centrální nervové soustavy. Oproti lehké mentální retardaci ho většinou nezpůsobuje dědičnost v kombinaci s nepodnětným prostředím.“ (Bazalová, 2014, s. 24)

Schopnost komunikace těchto dětí je omezena po celý život. Někteří jedinci jsou způsobilí jednoduché konverzace, ať již verbální, či na bázi alternativní a augmentativní komunikace. Jiní se však i přes dobré porozumění verbálním instrukcím nenaučí verbálně komunikovat nikdy. Jako kompenzace může sloužit gestikulace a jiné formy nonverbální komunikace. (Švarcová, 2000)

Čadilová, Jůn, Thorová (2007) uvádí, že za období školní docházky děti většinou zvládnou základy čtení, psaní a počítání. Omezena je také zručnost a schopnost sebeobsluhy. V dospělosti jsou schopni pod odborným dohledem vykonávat jednoduchou manuální práci. Střední mentální retardace tvoří cca 10 % všech osob s mentální retardací. Mentální věk se pohybuje v pásmu 4 – 8 let. Motorické dovednosti jsou na rozmezí mezi

motorickou obratností a dyspraxií jemné a hrubé motoriky. Objevují se obtíže ve vzájemném souladu pohybů.

Těžká mentální retardace

Psychomotorický vývoj u těžké mentální retardace (IQ 34 – 20) je viditelně a velmi výrazně opožděn. U jedinců s těžkou mentální retardací pozorujeme poruchy motoriky či jiné přidružené vady. Základy čtení, psaní a počítání děti nezvládají. S výraznější dopomocí je můžeme naučit zvládání základních sebeobslužných dovedností. (Bazalová, 2014; Švarcová, 2010)

Řeč se u dětí s těžkou mentální retardací vůbec nevytvoří. Často zůstává pouze na úrovni různorodých hlasových projevů, které jsou zaměňovány podle toho, o jaký projev se zrovna jedná. Výchova probíhá obvykle v ZŠ speciální dle rehabilitačního vzdělávacího programu. Tyto osoby tvoří asi 5 % populace osob s mentální retardací. (Bendová, Zikl, 2012)

Hluboká mentální retardace

Jedinci s hlubokou mentální retardací mají těžce narušenou schopnost porozumět řeči včetně základních instrukcí a pokynů. Mentální věk těchto osob se pohybuje v pásmu do 3 let. (Bendová, Zikl, 2012)

„Intelligenční kvocient nelze přesně změřit, je odhadováno, že je nižší než 20.“ (Švarcová, 2000, s. 30) Děti jsou imobilní, objevuje se těžké omezení motoriky a často jsou schopny pouze rudimentární³ neverbální komunikace. Opoždění se výrazně projevuje v oblasti péče o své základní potřeby. Jedinci jsou krmeni sondou či lžičkou, což vyžaduje stálou pomoc a stálý dohled. Vzdělávání probíhá v ZŠ speciální. (Bazalová, 2014; Švarcová, 2010; Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

„Ve většině případů lze určit organickou etiologii. Běžně jsou těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie a poškození zrakového a sluchového vnímání. Obzvláště časté, a to především u mobilních dětí, jsou nejtěžší formy

³ rudimentární – v překladu základní, elementární, primitivní (ABZ slovník českých synonym. Slovník [online]. [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/rudimentarni>)

pervazivních vývojových poruch, zvláště atypický autismus.“ (Bendová, Zikl – Dítě s mentálním postižením ve škole, 2011, s. 16)

Výskyt osob s hlubokou MR je asi 1 % populace osob s mentální retardací. (Pipeková, 1998)

Jiná mentální retardace

„Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzoričké nebo somatické poškození, např. u nevidomých, nemluvicích, neslyšících, u osob s těžkými poruchami chování, u osob s autismem nebo u osob s těžkým tělesným postižením.“ (Švarcová, 2000, s. 30)

Nespecifikovaná mentální retardace

Nespecifikovanou mentální retardaci užíváme tehdy, když je mentální retardace dokázaná, avšak z důvodu nedostatečného množství informací nelze jedince zařadit do některé z výše uvedených kategorií. Patří zde mentální abnormalita nervového systému a mentální retardace nervového systému. (Švarcová, 2000; Bendová, Zikl, 2012)

1.4 Etiologie

Mezi lidmi s mentální retardací existuje velké spektrum příčin vzniku mentální retardace. Musíme si uvědomit, že u každého jedince nelze mnohdy jednoznačně určit, zda jeho mentální retardaci způsobily pouze jevy biologické a do jaké míry se na jeho aktuálním stavu podílejí vlivy sociální. Ke vzniku mentální retardace může dojít v kterékoli etapě lidského života a důležitou roli hraje i skutečnost, kdy a v jakých souvislostech k mentální retardaci došlo. (Černá a kolektiv, 2008)

Nejčastěji dělíme příčiny dle doby vzniku postižení, a to na období prenatální (před narozením dítěte), perinatální (v období kolem porodu) a postnatální (období po porodu). (Valenta a kol., 2014; Bazalová, 2014)

V prenatálním období můžeme považovat za příčinu vzniku postižení faktory dědičné. Zde řadíme zděděné poruchy, jež se v rodině již dříve objevily, ale také po rodičích zděděné nedostatečné vlohy k jistým činnostem. Dále uvádíme příčiny genetické,

mezi které řadíme chromozomové aberace, infekční onemocnění matky v době těhotenství (toxoplazmóza, syfilis), alkoholismus matky, požívání drog, předčasný porod, ale také nedostatečné množství plodové vody. (Valenta, Müller, 2013; Bazalová, 2014; Pipeková, 2006)

V období perinatálním zahrnujeme mezi rizikové faktory hypoxii plodu, poranění hlavy a mozku při porodu, nízkou porodní hmotnost dítěte nebo těžkou novorozeneckou žloutenku. (Bazalová, 2014; Valenta, Müller, 2013)

Mezi postnatální příčiny řadíme záněty a nádory mozku, úrazy a poranění mozku, která nastala po porodu do dvou let věku dítěte, citové deprivace (často u dětí, které vyrůstají v nepodnětném rodinném prostředí), ale také nedostatečnou výživu dítěte. (Bazalová, 2014; Valenta, Müller, 2013)

1.5 Diagnostika

Jak jsme již výše zmínili, nápadné odchylky, zejména v řeči, u dětí s mentálním postižením objevujeme již kolem 1. roku života. Opožděný vývoj řeči může být jeden ze symptomů signalizující možné narušení intelektu. Je však nutná důsledná diagnostika, která by narušení intelektu potvrdila, či vyvrátila. V mnoha případech se totiž může jednat o poruchu sluchu, zanedbalost, či prodlouženou fyziologickou nemluvnost zejména u dětí, které do 2. – 3. roku života stále nezačaly hovořit. (Lechta, 2002)

Psychopedická diagnostika si klade za cíl zjistit individuální specifické potřeby jedince s mentální retardací a umožnit mu tak kvalitní život ve společnosti. Důležitý je komplexní přístup, tedy spolupráce odborníků mnoha profesí včetně školy, rodiny a všech, kdo se mohou přímo účastnit na následném prosperujícím vývoji daného jedince. Mezi organizace podílející se na diagnostice jedinců řadíme také školská poradenská zařízení – speciálně-pedagogická centra (SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Prioritou je posouzení aktuální úrovně jedince a navržení plánu intervence. (Slowík, 2007; Černá a kolektiv, 2008; Valenta a kol., 2014)

Slowík (2007, s. 51) upozorňuje, že „*Diagnostika nepředpokládá vždy nutně stanovení diagnózy; dostatečným a důležitým výstupem diagnostického procesu může být např.: dílčí hodnocení nebo prognóza dalšího vývoje.*“

Dle Přinosilové (In Pipeková (ed.), 2006, s. 57) „*Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově a vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění co nejširšího rozvoje jejich osobnosti, a tak i k určení možností jejich socializace ve společnosti.*“

V současnosti jsou centrem našeho zájmu silné stránky člověka s postižením a schopnosti, na kterých je možno dále stavět, nikoliv oblasti, v kterých je daný jedinec neúspěšný. (Černá a kolektiv, 2008) K upřesnění současného stavu jedince využíváme poznatky získané prostřednictvím diferenciální diagnostiky, jež má odlišit mentální retardaci od stavů, které ji mohou imitovat. Jedná se hlavně o vady smyslové, poruchy řeči a specifické poruchy učení, ADHD, pervazivní vývojové poruchy, dětské schizofrenie či různé druhy deprivací. (Valenta, Müller, 2013) Při korektní diferenciální diagnostice můžeme zřetelně potlačit riziko chyb, které se v minulosti příležitostně vyskytovaly. (Slowík, 2007; Šnýdrová, 2008)

„*Speciálně pedagogická (psychopedická) diagnostika operuje (či využívá výsledky) diagnostickým instrumentářem z oblasti tzv. klinické (nestandardizované) metodiky i z oblasti testových (standardizovaných) postupů, zkoušek.*“ (Valenta, Müller, 2013, s. 63) Mezi nejčastěji užívané klinické diagnostické postupy zahrnujeme rodinnou, školní a osobní anamnézu, nezáměrné i záměrné pozorování, rozhovor, dotazníky a testy, postupy ověřování vědomostí a dovedností, analýzu výsledků činnosti a přístrojové metody. (Slowík, 2007)

1.6 Autismus

„*Slovo autismus je automaticky spojováno se symptomem uzavřenosti, pochází z řeckého slova autos = sám.*“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 131)

Autismus řadíme dle Mezinárodní klasifikace nemocí mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy. Vzniká na neurobiologickém podkladě a patří k nejzávažnějším poruchám mentálního vývoje dítěte, avšak příčina je zatím neobjasněna. Intelekt je narušen v různé míře, nejčastěji je přítomna střední mentální retardace. Častěji jsou postiženi chlapi než děvčata. (Bazalová, 2014; Regec, Stejskalová et al., 2012)

Buntová, Tichá (in Kerekrétiová, 2016, s. 163) uvádí, že: „*Pervazivní vývojové poruchy (pervazivní = pronikavý, vše pronikající) představují nejzávažnější poruchy*

psychického vývoje v dětství, kvalitativně odlišné od normálního vývoje, postihují současně několik psychických funkcí, jejich projevy jsou zpravidla trvalé, i když jejich stupeň postižení může být různý.“

Obtíže sledujeme především ve třech oblastech – tzv. **triáda příznaků**:

1. Sociální vztahy, chování – nízký zájem o oční kontakt, nezájem o děti a dospělé, obvykle uzavření sami do sebe, záchvaty vzteku, přehnaná reakce na určité materiály či zvuky.

2. Komunikace – mnohdy echolálie, mluví o sobě ve 3. pádu, nereaguje na své jméno.

3. Představitost, zájmy, hra – převažuje stereotypnost, často sebepoškozování, úzký okruh zájmů, předměty používají neobvyklým způsobem (Např.: při hře točí s kolečky od auta.), odpor ke změnám, nezvyklá fixace na určité hračky. (Beyer, Gammeltoft, 2006; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Regec, Stejskalová et al., 2012)

Smolíková (2018) však upozorňuje na rozdíl mezi diagnostickými systémy MKN-10 a DSM-V. Výše zmíněné obtíže označuje MKN-10 jako „**triádu**“ příznaků, avšak v DSM-V nastalo spojení nedostatků v oblasti komunikace a sociálních vztahů do jedné skupiny. V tomto případě hovoříme o tzv. „**dyádě**“, zahrnující nedostatky v oblasti komunikace a stereotypních, opakujících se vzorců chování a aktivit.

Mezi pervazivní vývojové poruchy řadíme dětský autismus, atypický autismus a Aspergerův syndrom.

Dětský autismus charakterizuje narušení všech tří výše zmíněných oblastí, tzn. jak sociálních vztahů, tak i komunikace a představitosti. Diagnostikovat dětský autismus je možno již do třetího roku života, nicméně příznaky můžeme pozorovat v každé věkové kategorii. V případě atypického autismu mluvíme o tzv. autistických rysech vyskytujících se mnohdy ve spojení s mentálním postižením. Na rozdíl od dětského autismu nejsou narušeny všechny tři oblasti (některá z oblastí nemusí být postižena). Stanovit diagnózu prvních příznaků je možno po třetím roce života. Normální či mimořádnou inteligenci vykazují jedinci s Aspergerovým syndromem. Typickým znakem je narušení oblasti sociálních vztahů a přítomnost stereotypně se opakujících způsobů chování včetně neobvyklých aktivit. Přidruženy bývají také snížené pohybové schopnosti a opožděný vývoj řeči. Tyto odchylky zpravidla trvají až do dospělosti. (Buntová, Tichá in Kerekrétiová, 2016).

1.7 Downův syndrom

Downův syndrom patří mezi nejtypičtější a nejrozšířenější formu mentální retardace. Literatura uvádí, že každým rokem se u nás narodí zhruba 70 tisíc dětí s Downovým syndromem, a proto je považován za nejčastější chromozomální aberaci způsobenou trisomií 21. chromozomu. Průměrná hodnota IQ u těchto dětí většinou odpovídá střední mentální retardaci. Velkým rizikem výskytu Downova syndromu je vyšší věk rodičů (věk matky nad 35 let, věk otce nad 50 let). (Švarcová, 2000; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Klinickým obrazem je nízký vzrůst (muži 147 – 162 cm, ženy 135 – 155 cm), typická epikantická kožní řasa ve vnitřním koutku, která způsobuje zešikmený vzhled očí, a mohutnější postava především u dětí, jejichž rodiče nedbají na správnou výživu. Dalším typickým znakem je krátký a mohutnější krk, vyčnívání jazyka ven z úst a kratší ruce i prsty. Často se tyto osoby potýkají i s různými zdravotními obtížemi, mezi které patří vrozené srdeční vady, zrakové a sluchové vady, respirační onemocnění a hypotonie, která znesnadňuje rozvoj jemné i hrubé motoriky. (Bazalová, 2014; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Švarcová, 2000)

Marková, Středová (1987) zdůrazňují, že na rozumovou úroveň dítěte má velký vliv rodinné prostředí včetně dosaženého vzdělání rodičů. Nejvíce narušena bývá řeč, avšak i schopnost rozumět a dorozumívat se je velmi ovlivnitelná výchovou. Dítě s postižením, jež rodina přijala jako plnohodnotného člena a k jehož výchově přistupuje aktivně, se patrně bude rozvíjet mnohem rychleji. Důležité je také kladení přiměřených požadavků na jedince včetně povzbuzování jeho sebedůvěry. Je velmi potřebné pomáhat dítěti již od samého počátku vývoje, s čímž souvisí organizace vhodných aktivit. Začínat můžeme například s podporováním sacího reflexu vkládáním dudlíku do úst, či upoutáváním jeho pohledu na náš obličej. Dobře rozvinuta bývá pohybová zdatnost dítěte. Samostatnou chůzi zvládají kolem dvou let věku. Významným sdělením u dětí s Downovým syndromem je skutečnost, že se jedná o děti s velmi dobrou možností vzdělávání.

Mezi diagnostické metody, které mohou odhalit vrozené vady plodu, řadíme screening plodu, triple test, ultrazvukové vyšetření, amniocentézu, biopsii choriových klků a kordocentézu. Vývoj dítěte s Downovým syndromem bývá v porovnání s vývojem

intaktních vrstevníků většinou pomalejší, ale při včasné zahájení péče a správném vedení jsou jedinci schopni si osvojit i řadu dovedností. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

2 Komunikace

„Komunikace člověka s ostatními lidmi je jednou z nejdůležitějších životních potřeb, komunikace a zejména mluvená řeč sehrává významnou roli v rozvoji celé osobnosti člověka.“ (Janovcová, 2003, s. 3). Každý člověk žije ve společnosti jiných lidí, s nimiž se potřebuje nějakým způsobem dorozumívat – tedy komunikovat.

Jedinci se od ostatních odlišují svými jedinečnými vlastnostmi a dovednostmi. DeVito (2008) považuje za prvořadé dovednosti týkající se komunikace. Dle jeho názoru ovlivňují jedince v jeho soukromém, pracovním i společenském životě. Za základní dovednosti v oblasti komunikace považuje dovednost navazovat vztahy, prezentovat sebe sama, komunikovat s druhými, umět sdělovat informace, užívat různé druhy médií, řešit problémy a nacházet nové informace.

2.1 Vymezení pojmu

Klenková (2006, s. 25) uvádí: *„Komunikace (z lat. communicatio) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících.“*

Dvořák (2001) vymezuje komunikaci jako transfer odlišných komunikačních obsahů prostřednictvím různých komunikačních systémů. Za komunikaci považuje jak sdělování a dorozumívání, tak i výměnu informací. Rozlišuje formu psanou, mluvenou a ukazovanou. Dorozumívání může být realizováno formou neverbální (znaky, piktogramy, pantomima), nebo verbální (pomocí slov). Mikuláščík (2010) charakterizuje komunikaci v následujících bodech:

- komunikace je nepostradatelným nástrojem k možnosti sebevyjádření
- komunikace je výsledkem přenosu a výměny zpráv jak v mluvené, tak i psané podobě
- komunikace je nástrojem pro vznik a ovlivňování vztahů

Termín komunikace je užíván téměř ve všech vědních oborech. Nejčastěji jde o přenos informací probíhající mezi komunikátorem (jedinec, který informaci vysílá) a komunikantem (jedinec, který informaci přijímá). Podstatná je dobrá schopnost předání jednotlivých zpráv druhému jedinci, tedy převod informací do vhodného jazyka tak, aby jim komunikant porozuměl. Každý jedinec si informaci dešifruje na základě vlastních zkušeností, což může způsobit nedorozumění. (Olejníčková in Regec, Stejskalová et al., 2012)

Mikuláščík (2010) uvádí pojem „komuniké“, pod kterým si můžeme představit konkrétní zprávu (sdělení, myšlenku), předávanou druhému jedinci. Takovým sdělením může být nejen slovo konkrétní, pod kterým si jedinec lehce vybaví danou věc, ale i slovo abstraktní. U těchto výrazů může dojít k odlišnému pochopení slova z důvodu individuálního chápání. S procesem komunikace se spojuje také název „komunikační kanál“, jehož prostřednictvím dochází k přenosu sdělení mezi komunikátorem a komunikantem.

Dvořák ve svém Logopedickém slovníku (2001) zmiňuje komunikaci totální. Tato metoda využívá všechny dostupné komunikační prostředky. Řadíme mezi ně například mluvenou řeč, čtení, psaní, odezírání, zpěv, mimiku, gestikulaci, prstovou abecedu, alternativní a augmentativní komunikaci a znakový jazyk.

2.2 Charakteristika komunikace u cílové skupiny

Problém naučit se verbálně komunikovat sledujeme u širokého spektra osob s různými diagnózami. Nejčastěji se jedná o děti s poruchou autistického spektra (dále jen PAS), Downovým syndromem, těžšími formami mentálního postižení či jinými vývojovými poruchami. Obzvláště děti s PAS často zcela nerozumí mluvené řeči a nedokáží srozumitelně vyjádřit své potřeby, což vede k dlouhodobé frustraci. V dnešní době pro nemluvící jedince zavádíme různé formy alternativní a augmentativní komunikace (viz dále). (Knapcová, 2018)

Lechta (2002) uvádí u jedinců s mentálním postižením narušení v těchto jazykových rovinách:

1. Lexikálně-sémantická rovina

Mluva u osob s mentálním postižením je velmi chudá s malým množstvím přídavných jmen, převládají pojmenování obvyklých předmětů. Většina slov náleží spíše pasivnímu slovníku než aktivnímu využívání. Vývoj řeči je opožděn až o 4 roky.

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Správnou gramatickou stavbu jazyka zvládají obvykle pouze jedinci s lehkým stupněm mentálního postižení, avšak i zde se často objevují dysgramatismy. Prevládají jednoduché věty, substantiva dominují nad ostatními slovními druhy. Obtíže se vyskytují také v oblasti užívání spojek, jež děti ve větě neumí adekvátně používat.

3. Foneticko-fonologická rovina

V důsledku zpožděného vývoje řeči nedochází k optimální spolupráci artikulačního ústrojí, což způsobuje výrazné zaostávání ve vývoji výslovnosti. Typická je motorická neobratnost a nízká úroveň fonemického sluchu. Vrozené mentální postižení způsobuje velký rozdíl ve výslovnosti oproti intaktním žákům. Upevňování hlásek mateřského jazyka se tak výrazně odsouvá až do období školního věku, kde ještě delší dobu přetrvávají nepravidelnosti ve výslovnosti.

4. Pragmatická rovina

Projevují se obtíže ve vyjádření komunikačního úmyslu včetně narušeného reagování v některých komunikačních situacích, problémy se střídáním komunikačních rolí.

Řeč u jedinců s mentálním postižením je většinou narušena jak formálně, tak obsahově. Vývoj řeči je opožděn a pouze zcela výjimečně dosahuje normy. Vždy záleží na stupni postižení, od kterého se pak odvíjí také míra schopnosti rozumění obsahu konkrétního sdělení. U osob intaktní populace může střet s osobou s mentálním postižením vyvolat různé pocity. Nejčastěji jsou to obavy, úzkost, případně až odpor komunikovat s osobou, která má mentální postižení. Naopak existují i jedinci, kterým komunikace s takovým člověkem přijde naprosto běžná, mnohdy až záhadná. Je důležité vědět, že před komunikací s mentálně postiženou osobou nepotřebujeme speciální přípravu. Existují však určité zásady, které nám mohou pomoci dosáhnout efektivní komunikaci. (Regec, Stejskalová et al., 2012)

Výrazné odchylky od normy můžeme zpozorovat zejména kolem 1. roku života, kdy se u intaktních jedinců objevují první náznaky řeči. V této souvislosti se nabízí široké spektrum možností, jak pomocí řeči stimulovat další psychický vývoj. U osob s mentálním postižením však v důsledku opožděného vývoje řeči nedochází k tak efektivnímu ovlivňování prostřednictvím jazyka jako u intaktního jednotlivce. Musíme podotknout, že již první řečové projevy dětí s mentálním postižením jsou od počátku odlišné vzhledem k výrazům nepostižených jedinců. Pasivní řeč obvykle převažuje nad aktivním projevem. (Lechta, 2002)

Pro představu uvádíme několik zásad, jež je vhodné při komunikaci, zejména s dětmi s mentálním postižením, respektovat: (Bendová, Zikl, 2011; Regec, Stejskalová et al., 2012):

- volíme jednoduché a krátké věty, vyjadřujeme se jasně a srozumitelně
- vyhýbáme se cizím slovům, nepoužíváme abstraktní pojmy a zkratky
- volíme pomalejší tempo řeči, respektujeme tempo komunikačního partnera a poskytujeme mu dostatek času na formulaci jeho odpovědi
- využíváme prvků neverbální komunikace – mimika, gestika, řeč těla včetně prostředků AAK (obrázky, fotografie)
- snažíme se udržovat oční kontakt, dáváme mu najevo zájem o komunikaci a ověřujeme si, že nám komunikační partner rozumí (např. otázkou: „Můžete mi zopakovat, co jsem říkala?“)
- vyhýbáme se sugestibilním otázkám (např. místo: „Karle, nechceš zajít do kina na ten film, co se ti tak líbí?“ se můžeme zeptat: „Karle, chceš jít do kina?“)
- jsme empatičtí, trpěliví a respektujeme jejich osobnost

2.3 Možnost rozvoje komunikace u dětí s mentálním postižením

Nejčastějšími nedostatky osob komunikujícími s občany s mentálním postižením je snaha hovořit k dospělým osobám jako k dětem. Běžně těmto jedincům tykají a v případě přítomnosti asistenta či jiné osoby, která je doprovodem jedince s postižením, se během dialogu obrací právě na tuto osobu. Je velmi důležité respektovat komunikační partnery a projevovat k nim stejné uznání jako k intaktním jedincům.

Pro efektivní rozvoj komunikace musíme respektovat určité zásady. Již na počátku je velmi důležité zjistit vývojovou fázi řeči jedince a od tohoto stupně následně pokračovat stimulací vývoje řeči. Pro účelnou výstavbu řeči by mělo dítě tento stupeň vývoje jazyka pevně ovládat. Naším záměrem však není, aby jedinec docílil vyššího stupně vývoje řeči než toho, jež mu umožňují jeho mentální předpoklady. Zpočátku klademe větší důraz na rozvoj slovní zásoby, nikoli na precizní výslovnost. Rozvíjíme jak aktivní slovní zásobu, tak i pasivní. Průběh samotné výstavby jazyka zahajujeme od primárního řečového materiálu až k pojmům. Po celou dobu se nesoustřeďujeme pouze na rozvoj řeči, ale důležitou roli hraje také rozvoj fonematické diferenciaci, motoriky a sluchové percepce. Jak jsme již na začátku zmínili, je žádoucí dodržovat jisté zásady. Jedná se především o zásadu rytmizace (propojování řeči s hudbou zpěvem a pohybem) a zásadu názornosti (užívání vhodných pomůcek, obrázků, hraní her). Každou činností se jedinci snažíme přizpůsobit dle jeho individuálních potřeb či zájmů. Po celou dobu přítomnosti s dítětem se soustředíme na naši vlastní promluvu a snažíme se pro něj být náležitým řečovým vzorem. Volíme jednodušší slova, vhodné tempo řeči a snažíme se o srozumitelnou výslovnost včetně gramatické správnosti. Snažíme se pro dítě vytvářet situace, které jej budou podněcovat k řeči. U jedinců s těžkým mentálním postižením volíme pro nácvik řeči systémy alternativní a augmentativní komunikace. (Klenková, 2006)

2.4 Alternativní a augmentativní komunikace

„Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se pokouší kompenzovat (po určitou dobu, nebo trvale) projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami (tj. se závažným postižením řeči, jazyka a psaní).“ (Kroupová a kol., 2016, s. 101)

Alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) užíváme především u osob, které nemohou přijatelně komunikovat mluvenou řečí. Musíme tedy zajistit, aby se staly aktivními účastníky komunikace. Je však velmi důležité si uvědomit, že žádný systém AAK nemůže dosáhnout objemu slovníku mluvené řeči. (Šarounová a kol., 2014; Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

ASHA⁴ uvádí, že AAK využívají především jedinci se závažnými expresivními komunikačními poruchami, nápadnými zejména v řeči, čtení a psaní, a to jak dočasně, tak i trvale. Osoby s vrozeným postižením získávají jazyk používáním systémů AAK. Pro tuto populaci představuje AAK nejen stávající jazyk, ale také nástroj napomáhající při expresivním vyjadřování a celkovém zlepšení komunikace. Je nutno podotknout, že uživatelé AAK mohou být i jedinci se získaným postižením, a to nejčastěji na základě traumatického poškození mozku, postižení po chirurgických zákrocích, či neurodegenerativních onemocnění. (Asha: Information for AAC Users [online]. [cit. 2019-03-08])

Augmentativní komunikační systémy (z latinského augmentare = rozšiřovat, zvětšovat) mají existující komunikační schopnosti a kvalitu porozumění řeči podporovat, zatímco alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči, která je často zcela nevyvinutá. Metody AAK užíváme pro děti i dospělé s těžkými komunikačními poruchami, které mohou nastat jako důsledek handicapů smyslových, mentálních, vývojových poruch řeči a kombinovaných postižení, ale také u poruch získaných a degenerativních onemocnění, např.: poúrazových stavech mozku, Alzheimerovy nemoci a po cévních mozkových příhodách. (Janovcová, 2003; Šarounová a kol., 2014)

Dvořák (2001) tvrdí, že AAK namísto slov využívá nejvíce elementární schematické obrázky, piktogramy, předměty v reálné či zmenšené velikosti, gesta, znaky a různé komunikační systémy včetně počítačových programů.

Cílem AAK je umožnit jedincům s výrazně narušenou komunikační schopností dorozumívat se a účinně reagovat na stimuly z vnějšího okolí. Systémy AAK umožňují těmto osobám aktivitu jak v běžné komunikaci, tak v procesu vzdělávání. (Janovcová, 2004)

2.5 Výběr slovní zásoby AAK

Informace pro následující kapitolu jsme čerpali na 1. národní konferenci s názvem AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE - „Nemluvit neznamena nekomunikovat“, které jsme se zúčastnili dne 16. 10. 2018. Konference se konala pod

⁴ ASHA - American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) – Americká logopedická asociace sdružující přes 204 000 členů, mezi které patří audiologové, logopedové a studenti.

záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v Paláci Charitas, v Kongresovém centru Vavruška na adrese Karlovo náměstí 5, Praha 2. Konference byla akreditována MPSV ČR a MŠMT ČR a určena pro sociální pracovníky, pracovníky v sociálních službách, výchovné poradce, vychovatele školských zařízení, asistenty pedagoga, psychology, učitele speciálních a mateřských škol. Pořadatelem této akce bylo SPC pro děti a mládež s vadami řeči, Centrum Kaňka, o.p.s a Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. Konferenci zahájily přednášky zahraničních lektorek AAK, na které dále navázaly poznatky českých odborníků.

Níže uvedené informace jsou dostupné také z materiálů prezentovaných na AAK konferenci, a to na <https://www.alternativnikomunikace.cz/cz/soubor-prezentace-judy-wine-214-.pdf>

Na 1. národní konferenci Augmentativní a alternativní komunikaci „Nemluvit neznamená nekomunikovat“, nás velmi zaujal program přenášející Dr. Judy Wine⁵, která se věnovala problematice výběru slovní zásoby AAK. Dle Judy Wine záleží na nás, která slova dítěti vybereme, a je velmi důležité, aby byla slovní zásoba smysluplná, poněvadž jen tehdy bude využívána. Slovní zásoba na nástroji pro AAK musí:

- být relevantní – tzn. musí poskytovat motivaci komunikovat
- odpovídat vývojové úrovni uživatele
- odpovídat osobním a kulturním potřebám
- umožňovat komunikaci na velké množství témat
- umožňovat vyjádření řady komunikačních záměrů
- umožňovat sdělení mnoha zpráv
- zahrnovat slova z jádra slovní zásoby

⁵ Dr. Judy Wine je izraelská logopedka, která byla průkopnicí v oblasti rozvoje augmentativní a alternativní komunikace (AAK). Stala se zakladatelkou ISAAC (Mezinárodní asociace pro augmentativní a alternativní komunikaci, 1983) a ve vedení této organizace stála po mnoho let. V České republice vedla v devadesátých letech první kurzy o augmentativní a alternativní komunikaci. (Výběr slovní zásoby [online]. [cit.2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Medailonky.pdf>)

Judy Wine dělí komunikátory na 3 skupiny:

1. začínající komunikátoři

Mezi začínající komunikátory patří děti a dospělí, kteří zatím nepoužívají symboly za účelem pochopení nebo vyjádření jazykových zpráv. Nejdůležitější je najít nejefektivnější způsob, jak tyto osoby uvést do komunikace, a zjistit, co dítě chce, co ho zajímá. Za klíčové považujeme také přesvědčit jedince, že komunikace má smysl.

Slovní zásoba začínajícího komunikátora by měla obsahovat první slůvka, která dávají důvod komunikovat, často používaná slova, která se stále opakují, dále slova, jejichž použití přináší okamžitou a kladnou zpětnou vazbu a slova založená na činnostech, které dítě má a nemá rádo. Podstatné jsou také výrazy vztahující se k podnětnému chování vytvářející komunikační alternativy.

2. komunikátoři závislí na kontextu

Komunikátoři závislí na kontextu používají symbolickou⁶ komunikaci, která je spolehlivá, ale je omezená⁷ na konkrétní kontexty nebo partnery. Zaměřujeme se zejména na rozvoj slovní zásoby a zároveň pracujeme na schopnosti číst a psát, abychom jedincům umožnili stát se samostatným komunikátorem. Spadajícím do této kategorie poskytujeme slovní zásobu pro různé situace, různá prostředí, v nichž se uživatel pohybuje. Jedinci tak mají vytvořenou databázi klíčových slov. Komunikátor závislý na kontextu se většinou musí spolehnout na AAK techniky, které jim vybraly jiné osoby. Do této skupiny se dostává většina dětí, s kterými průběžně pracujeme.

V souvislosti s databází klíčových slov hovoří Judy Wine o tzv. asistované jazykové stimulaci (ALS – Aided Language Stimulation)⁸, kdy komunikační partner mluví s dítětem a zároveň ukazuje, vybírá klíčová slova na AAK systému, který dítě má.

⁶ „symbolická komunikace“ znamená jakoukoli komunikaci, v níž něco (např.: slovo, znak, obrázek) představuje nějaký koncept nebo význam (Symbolická komunikace [online], 2002)

⁷ „omezená“ – jedinec je schopen komunikovat pouze o určitých tématech, nebo v určitých kontextech či prostředí z důvodu omezené slovní zásoby – tj. ta, kterou my jim poskytneme.

⁸ ALS (Assistive Technology Australia: Aided Language Stimulation Strategies [online]. [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: https://at-aust.org/assets/EC_Infosheet-ALS_Strategies.pdf)

3. samostatní komunikátoři

Mezi samostatné komunikátory řadíme osoby gramotné, které dokáží číst a psát a mohou komunikovat jak se známými, tak i neznámými komunikačními partnery, přičemž nejsou omezeni tím, o čem mohou hovořit a s kým. Oproti předchozí skupině je proto nazýváme komunikátory nezávislými⁹. Pokud nemají předem naprogramované slovo, mohou jej bez obtíží napsat, aby přesně sdělili to, co potřebují.

Judy Wine doporučuje, aby lidé, kteří jsou s dítětem v kontaktu, vytvořili seznam slov vycházejících z průběžných pozorování – např.: aby si na lednici umístili list papíru a zapisovali si každé nové slovo, které dítě použije. Mezi takové osoby můžeme zahrnout rodiče, sourozence, prarodiče, učitele, asistenty, rodinu, nebo i chůvu.

Z programu přednášející Judy Wine bychom jako poslední věc rádi zmínili několik informací k základní a okrajové slovní zásobě. Základní slovní zásoba obsahuje slova, která se používají nejčastěji – asi ze 70 - 80 % slov, která používáme každý den. Nejčastěji obsahuje zájmena, slovesa, vztažná zájmena, částice – např.: to, jít, chtít, jíst, já, tento, ano, ne. Základní slovní zásoba musí být součástí všech AAK systémů. Do okrajové slovní zásoby řadíme slova málo používaná, která jsou specifická pro určitou osobu nebo činnost. Používáme ji asi z 20-25 % času.

Pro představu uvádíme několik příkladů, co musí slovní zásoba zahrnovat. Patří zde věci, které má a nemá dítě rádo, slangové výrazy aktuální, tázací výrazy, pozdravy, společenské výrazy, slova pro sledování vzájemných vztahů (zahájení, dokončování komunikace) atd.

Jelikož problematika týkající se výběru slovní zásoby AAK není naším tématem, nebudeme se jí nadále zabývat.

⁹ nezávislost definujeme jako: „*Schopnost komunikovat o čemkoliv na jakékoliv téma a v jakémkoliv kontextu.*“ (UW Departments Web Server: Continuum of Communication Independence [online]. [cit. 2018 - 12-27]. Dostupné z: http://depts.washington.edu/augcomm/03_cimodel/commind1_intro.htm)

2.6 Kritéria pro výběr vhodného komunikačního systému

K výběru vhodného komunikačního systému je nezbytné zhodnocení současných komunikačních dovedností dítěte včetně jeho možností a schopností vzhledem k jeho prognóze. (Bendová, 2013; Janovcová, 2004)

Prvotně využíváme věcné, trojrozměrné předměty a postupně přecházíme k objektům dvojrozměrným (obrázky, piktogramy, fotografie). Trojrozměrné předměty jsou pro dítě lépe vnímatelné jak hmatem, tak i zrakem. Pro postup na každou náročnější úroveň je důležité přesvědčit se, zda jedinec předmětům důkladně porozuměl, tj. zda dokáže spojit konkrétní fotografii s piktogramem. Při využívání konkrétní pomůcky by měl klient zažívat pocit úspěchu. Každému jedinci vyhovuje odlišný systém AAK, u některých může dokonce dojít k užívání více systémů zároveň. V tomto případě volíme systémy, jež se navzájem doplňují. Je nutno posoudit užívání především v běžném životě. Klientovi se snažíme nabídnout více možností tak, aby si je mohl vyzkoušet a na základě vlastní zkušenosti se rozhodl o nejvhodnější formě komunikace. (Janovcová, 2004)

Bendová, Zikl (2011) uvádí výčet posuzovaných oblastí, které hrají ve výběru vhodného komunikačního systému pro jedince s mentálním postižením velkou roli. Zaměřujeme se na:

- míru porozumění nonverbální komunikaci
- úroveň porozumění mluvené řeči
- úroveň dosavadní neverbální i verbální komunikace
- způsobilost sdělovat souhlas a nesouhlas
- rozumění znakům
- stupeň jemné i hrubé motoriky, pohotovost pohybů a jejich přesnost
- schopnost domluvit se
- poznávací schopnosti
- posouzení předpokladů a očekávání od využívání systému AAK jak ze strany jedince, tak i jeho okolí

Janovcová (2004), kromě výše uvedených oblastí, uvádí nutnost posouzení zraku a sluchu, případně dalších oblastí dle osobitých vlastností jedince, věk a rodinnou a personální podporu. Při volbě vhodného systému AAK je podstatné si ujasnit, zda jej budeme využívat jako podporu, nebo zda bude komunikaci zcela nahrazovat.

2.7 Klasifikace metod AAK

Klasifikace metod AAK se dle různých autorů mírně odlišuje. Pro srovnání uvádíme několik různých členění.

Laudová (in Škodová, Jedlička et al., 2007) dělí metody AAK na:

1. komunikační systémy bez pomůcek (unaided) – patří mezi ně například:

- a) **znakový jazyk neslyšících** – užíván mezi neslyšícími, vlastní syntax a gramatika
- b) **prstová abeceda** – znázorňování jednotlivých písmen abecedy polohami prstů jedné nebo obou rukou (obvykle u slov, pro která není znak – např. jména)
- c) **Lormova abeceda** – u osob s hluchoslepotou, písmena se vyznačují ukazováčkem do dlaně a na prsty příjemce
- d) **formy neverbální komunikace** (výraz obličeje, gestikulace, cílený pohled, řeč těla)
- e) **Makaton**
- f) **Znak do řeči**

2. komunikační systémy vyžadující pomůcky (aided)

- a) **netechnické** (low tech) – jednoduché pomůcky bez hlasového výstupu, mezi něž patří trojrozměrné symboly, fotografie, Bliss systém, piktogramy, VOKS, komunikační tabulky
- b) **technické** (high tech) – elektronické komunikační pomůcky, speciálně upravené počítače, pomůcky s hlasovým výstupem, pomůcky se zrakovým výstupem

Z hlediska náročnosti užití pomůcek či technických nástrojů můžeme metody AAK dle Valenty a kol. (2014) rozdělit na:

- metody bez pomůcek
- metody s pomůckami
- technické pomůcky usnadňující, avšak nezprostředkující komunikaci

Bendová (2013) uvádí další dělení metod AAK, a to na systémy:

- dynamické (znaky, gesta, prstová abeceda, Makaton)
- statické (piktogramy, fotografie, obrázky, symboly VOKS, Bliss systém)

Metody bez pomůcek

Do této kategorie řadíme veškeré postupy, u nichž není potřeba využití žádných pomůcek. Jde o formu přirozeného způsobu komunikace založené na nonverbálním základě. Využíváme přirozenou gestikulaci, mimiku, zrakový kontakt, komunikaci akcí (dítě přinese tatínkovi lžici, čímž naznačuje „Mám hlad.“), nebo znaky. Znaky, na rozdíl od jiných zmíněných způsobů, se dítě musí učit. (Valenta a kol., 2014; Šarounová a kol., 2014)

Znaky užívané pro dorozumívání slyšících osob se od znakového jazyka neslyšících poněkud liší. Hlavní rozdíl vidíme v kvantitě znaků, která je v případě znaků slyšících jedinců omezena zpravidla na počet 400 – 600 a slouží pouze k doprovázení mluvené řeči. Za velkou výhodu manuálních znaků považujeme rychlé využití bez nutnosti pomalého vyhledávání mezi různými pomůckami. V České republice patří k nejznámějším systémům Makaton a Znak do řeči. Z tohoto důvodu jsme se je rozhodli více rozepsat. (Šarounová a kol., 2014)

Makaton

Jedná se o nonverbální jazykový program vytvořený Margaret Walker, Kathy Johnston a Tony Cornforthem. Samotný název systému byl vytvořen z počátečních slabik křestních jmen, tedy MA-KA-TON. Představuje systém manuálních znaků a symbolů sloužící jedincům s málo zřetelnou mluvou, mnohdy až neschopností vyjádřit se. Mimo jiné jej využíváme jako podpůrný nástroj pro jedince s těžkostmi v porozumění pojmům. Základem slovníku Makatonu je 350 slov uspořádaných do 8 výukových etap (stupňů) dle náročnosti. 1. stupeň zahrnuje znaky potřebné k vyjádření základních pokynů a požadavků. Devátým stupněm je individuální jazykový slovník obsahující většinou kolem 40 slov. Podstatou je znakování hlavních slov ve větě za doprovodu mluvené řeči a mimických prvků. Pro doplnění sdělení se často využívají symboly. Některá slova jsou pro jedince pochopitelná i bez znalosti znaků, avšak v mnoha případech je pro pochopení nutná jejich znalost. (Janovcová, 2004; Šarounová a kol., 2014; Valenta a kol., 2014; Bendová, Zikl, 2011)

Znak do řeči

Znak do řeči doplňuje řeč mimikou a přirozenými gesty, jedná se tedy převážně o augmentativní komunikační systém. Janovcová (2004, s. 25) uvádí, že: „*Cílem je rozšíření a usnadnění komunikace, zlepšení porozumění a postupné přivádění k mluvené řeči, nikoliv naučit daného jedince co nejvíce znaků a potlačovat verbální vyjadřování.*“ Na rozdíl od znakového jazyka neklademe důraz na dokonalé provedení znaku. Konkrétní znaky vycházejí z vlastních, přirozených gest, z čehož vyplývá dobré a snadné porozumění znakům. Pro jedince je velmi motivující pochvala a povzbuzování, což podporuje snahu o napodobování. Jednotlivec touto cestou může zažít úspěch a uvědomí si, že ruku smí použít jako nástroj řeči. (Janovcová, 2004).

Na závěr si musíme uvědomit, že Znak do řeči není znakovým jazykem. Znakový jazyk je mezinárodně užívaným jazykem a nepatří mezi metody AAK.

Metody s pomůckami

Valenta a kol. (2014) řadí mezi metody s pomůckami reálné předměty, které lze později nahradit totožnými předměty, avšak ve zmenšené podobě. Nejčastěji využíváme fotografie skutečných objektů, obrázky zobrazující nejprve konkrétní předměty s postupným zobecňováním, piktogramy a komunikační tabulky.

Laudová (in Škodová, Jedlička, 2007) uvádí, že velmi vhodné jsou trojrozměrné symboly, které si dítě může velmi dobře ohmatat, smí s nimi různě manipulovat a snadno je rozeznat. Naopak nevýhodu vidí v nemožnosti znázornit abstraktní slova. Nedostatek je i v označení konkrétního předmětu a činnosti, která s ním souvisí. (Např.: vidlička označuje samotnou věc, předmět – vidličku, ale také symbol pro pojem „jíst“.)

Piktogramy

Stěžejním tématem diplomové práce je komunikace prostřednictvím systému VOKS. Klienti mohou využívat jakýkoliv typ symbolů dle toho, který jim bude nejlépe vyhovovat. V rámci výzkumu jsme ve VOKS používali piktogramy. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli teoreticky vymezit základní informace týkající se těchto obrázkových symbolů.

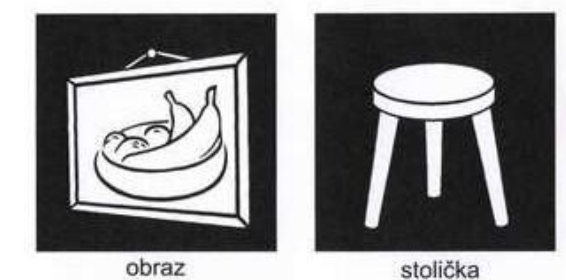
Piktogramy můžeme chápat jako zobrazení umožňující sdělit okolí své potřeby, zážitky, pocity. Využíváme je i v běžném životě intaktní populace, zpravidla pro lepší

porozumění, nejčastěji ve veřejné hromadné dopravě či v nemocnicích. Vyjadřují různá varování, příkazy, činnosti, znázorňují osoby, věci. (Kubová, 1997)

Při počáteční práci s piktogramy nespěcháme a postupujeme zvolna. Prvotně se soustředíme na základní znaky (rodina, předměty denní potřeby) a teprve později spojujeme jednotlivé obrázky do vět. Další symboly zavádíme až tehdy, když jsou dobře zařizovány symboly předešlé. Velmi dobře se ve školním prostředí osvědčuje umístění aktuálně probíraných symbolů na třídní nástěnku, což pomáhá jak žákům, tak i ostatním lidem, kteří se dostávají do blízkého kontaktu s dětmi. Na rozdíl od symbolů Bliss jsou piktogramy pro děti lépe zapamatovatelné. Výuka komunikace pomocí piktogramů není pouze záležitostí školy, nýbrž i rodičů. Proto je velmi žádoucí seznámit zákonné zástupce i blízké okolí dítěte ohledně používání symbolů. (Kubová, 1999) Piktogramy mohou být v černobílé i barevné podobě.



Obr. č. 1 - barevný piktogram „mrkev“ a „zelí“ (Výukové pomůcky (www.autismus-a-my)

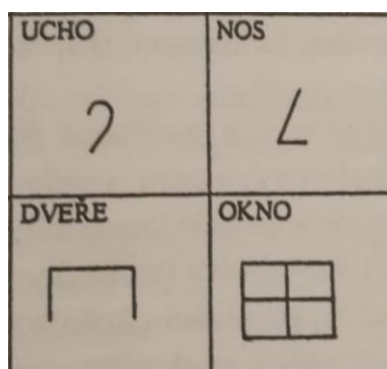


Obr. č. 2 - černobílý piktogram „obraz“ a „stolička“ (Kubová, 2011)

Bliss systém

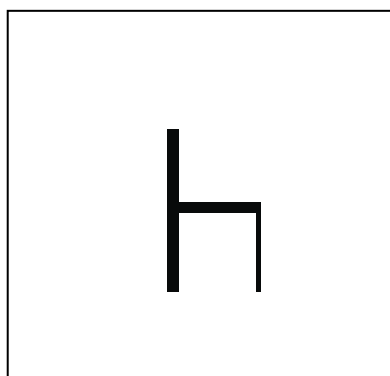
Bliss je komunikační systém používající k dorozumívání obrázky (symboly). Zakladatelem je Charles Bliss. Tento komunikační systém tvoří soubor 100 základních symbolů, z nichž lze různým kombinováním vytvořit více než 5000 grafických symbolů. Každý symbol je složen z jednoho nebo více znaků, avšak doporučuje se kombinovat nejvýše 4 různé symboly. (Blissymbolics [online], [cit. 2019-03-05])

Systém Bliss indikujeme zejména jedincům s vrozenou a získanou dysartrií, s mentálním postižením (vyjma osob s těžkým mentálním postižením, u nichž je tato metoda neuplatnitelná), kombinovanými vadami a autismem. Na rozdíl od piktogramů jsou tvary pro mnohé žáky velmi abstraktní, což můžeme srovnat v níže uvedeném příkladu znázorňujícím pojem „židle“. (Bendová, 2011)



Obr. č. 3 Bliss systém – ukázka symbolů (Krahulcová, 2002, s. 265)

Názorná ukázka rozdílu mezi piktogramem a symbolem Bliss, kdy oba znázorňují obrázek židle:



Obr. č. 4 Bliss systém – symbol „židle“ (Krahulcová, 2002 s. 265)



Obr. č. 5 – piktogram „židle“ (Kubová, 2011)

Technické pomůcky

Technické pomůcky hrají v AAK velmi důležitou roli. Velkou výhodou, oproti pomůckám netechnickým, vidíme v možnosti hlasového výstupu či možnosti jednoduchého přehrání konkrétního sdělení. Pod termínem hlasový výstup rozumíme možnost pod symbol nahrát sdělení, které lze aktivací pomůcky (například stlačením tlačítka) přehrát. Mezi nejznámější **pomůcky s hlasovým výstupem** řadíme například BigMack, který umožňuje nahrání jednoho sdělení. Jako druhý příklad můžeme uvést pomůcku s více tlačítky Go Talk, která je k dispozici s 4, 9 nebo 20 okénky. Mezi technické pomůcky spadají také **počítače a softwary** s hlasovým výstupem. Ovládání počítače lze, dle druhu postižení, různě upravit. Nejčastěji se setkáváme například s dotykovými obrazovkami, velkoplošnými klávesnicemi, speciálními počítačovými myšmi a ovládáním hlavou nebo očima. Do oblasti technických pomůcek řadíme i speciální počítačové programy. Pro příklad uvádíme program Boardmaker, sloužící k výrobě komunikačních tabulek, nebo vizualizovaných rozvrhů. Dalšími programy jsou Symwriter, Altík, Grid 3. (Šarounová a kol., 2014)



Obr. č. 6 Pomůcka BigMack pro nahrání dvou sdělení
(Dostupné z: <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>)



Obr. č. 7 Pomůcka Go Talk 9 s 9 okénky pro nahrání více sdělení
(Dostupné z: <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>)

3 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

Třetí kapitola je stěžejní částí diplomové práce. Obsahuje informace o komunikačním systému VOKS. V následující podkapitole se věnujeme úvodu do tohoto systému, dále pak podrobnější charakteristice a struktuře metodiky, postupu výběru odměn a jednotlivým výukovým a doplňkovým lekcím. Za velkou výhodu systému VOKS považujeme využitelnost v jakémkoliv prostředí a velmi dobrou srozumitelnost. Naopak neefektivní je u dětí, které nediferencují. Dalším nedostatkem je nutnost mít komunikační deník neustále u sebe.

3.1 Úvod do komunikačního systému VOKS

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) vychází z programu PECS (Picture Exchange Communication System), který vytvořili A. Frost a Andy Bondy speciálně pro děti s PAS za účelem vybudovat u těchto osob funkční komunikaci. Velmi úspěšný je i u osob s jinými diagnózami a výrazným narušením v oblasti dorozumívání. Výhodou je rychlá osvojitelnost a možnost využít tento systém v jakémkoliv věku jedince. (Knapcová, 2018)

Oba systémy jsou postaveny na totožných principech: (Knapcová, 2018):

1. vysoká motivace – každý klient má vlastní odměny dle jeho individuálních potřeb
2. smysluplná a záměrná výměna obrázku za věc, kterou obrázek symbolizuje
3. fyzická pomoc klientovi, potlačení verbálních pokynů a výzev – klientovi pomáháme fyzicky, aniž bychom mluvili a dávali slovní pokyny
4. podpora samostatnosti díky návaznosti jednotlivých lekcí

Často tyto komunikační systémy chybně považujeme za totožné. V některých výukových krocích se však mírně odlišují, proto je od sebe musíme diferencovat. (Knapcová, 2018; Šarounová a kol., 2014) Pro podmínky v České republice byl PECS upraven PhDr. Margitou Knapcovou, dle níž byl nový program nazván VOKS.

Pro představu uvádíme několik rozdílů, kterými se tyto systémy od sebe odlišují. Knapcová (2018) uvádí, že jeden z rozdílů je odlišný počet hlavních výukových lekcí. Systém VOKS obsahuje 7 výukových lekcí s rozšířením o doplňkové lekce. Podrobnější charakteristice tohoto systému se budu věnovat v další podkapitole. Dalším rozdílem je

využití fyzického asistenta ve všech výukových lekcích, na rozdíl od systému PECS, který využívá fyzického asistenta pouze v některých lekcích.

Bondy, Frost (2007) uvádí, že výuka PECS je, na rozdíl od VOKS, rozdělena pouze do 6 fází výuky. V první fázi se děti učí zahájit komunikaci, druhá fáze se zaměřuje na užití obrázků u odlišných lidí a na odlišných místech. Třetí fáze se věnuje diferenciaci mezi obrázky. Ve čtvrté fázi se dítě učí sestavit jednoduché věty. V páté fázi je výuka zaměřena na nácvik reakce na jednoduché otázky typu „Co chceš?“. Poslední (šestá) výuková fáze učí dítě reagovat na jiné elementární otázky, jako „Co vidíš? Co slyšíš? Co máš?“

Bendová (2013) vymezuje VOKS jako systém, ve kterém děti na obrázky neukazují, nýbrž je komunikačnímu partnerovi přinášejí (na rozdíl od piktogramů, na něž děti pouze ukazují).

V dalších kapitolách se budeme věnovat pouze metodě VOKS, která je pro účely této diplomové práce klíčová.

3.2 Charakteristika jednotlivých lekcí metodiky VOKS

Pro Českou republiku je velmi významná metodika VOKS vydaná PhDr. Margitou Knapcovou, kterou jsme měli možnost získat v rámci absolvování Kurzu VOKS. Zároveň se jedná o nejnovější aktualizovanou verzi této publikace, která byla upravena a uvedena v roce 2018. Většinu informací uvedených v následující podkapitole proto čerpáme právě z této publikace. Dále využíváme poznatky získané v době realizace výzkumu na přípravném stupni ZŠ speciální.

Dříve než se budeme podrobněji věnovat charakteristice jednotlivých částí metodiky, pro přehled uvádíme tabulku se stručným přehledem obsahu jednotlivých lekcí čtvrtého vydání publikace (metodiky) s názvem Komunikační systém VOKS, vydaný PhDr. Margitou Knapcovou (2018).

Přípravná lekce	Výběr odměn a) pochutiny b) předměty
Výuková lekce 1	Výměna obrázku za věc a) výměna s plnou asistencí b) omezená asistence c) prodleva mezi náповědou otevřené dlaně
Výuková lekce 2	Použití komunikační tabulky - odlepení obrázku z komunikační tabulky Nácvik samostatnosti a) vyhledání komunikačního partnera b) zvyšování vzdálenosti mezi klientem a komunikačním partnerem c) prodlužování vzdálenosti mezi klientem a komunikační tabulkou
Výuková lekce 3	Diferenciace mezi obrázky - poprvé smíme použít slovo „NEMÁM!“ 1. rozlišování mezi dvěma obrázky: a. obrázek oblíbené věci X neoblíbené věci b. obrázek související s činností X nesouvisející s činností 2. rozlišování mezi více obrázky 3. rozlišování mezi komunikačními tabulkami (pochutiny/předměty) Doplňková lekce 1 - rozšiřování obrázkové slovní zásoby, přidávání symbolů (př.: „záchod“, „ANO“, „NE“, „POMOC“)
Výuková lekce 4	Sestavení jednoduché věty („JÁ CHCI“ a obrázek) a) tvoření věty doplněním obrázku chtěné věci na větný proužek b) tvoření kompletní věty umístěním obrázku „JÁ CHCI“ a obrázku chtěné věci na větný proužek Doplňková lekce 2 - nácvik očního kontaktu

<p>Výuková lekce 5</p>	<p>Odpověď na otázku „CO CHCEŠ?“</p> <p>a) nácvik reakce na otázku</p> <p>b) otázka jako možnost výběru konkrétní věci</p> <p>c) rozdíl „Co chceš?“ X samovolná žádost</p> <p>Doplňková lekce 3</p> <p>1. rozšiřování věty o další členy (př.: „velký“, „malý“)</p> <p> a. barvy</p> <p> b. počty</p> <p>2. obrácená komunikace („Dialog“, instrukce, „Obrácená“ žádost)</p>
<p>Výuková lekce 6</p>	<p>Odpověď na různé otázky</p> <p>a) nácvik odpovědi na otázku „Co vidíš?“</p> <p>b) „Co vidíš?“ X „Co chceš?“</p> <p>c) nácvik odpovědi na otázku „Co máš?“</p> <p>d) „Co vidíš?“ X „Co chceš?“ X „Co máš?“</p> <p>e) nácvik odpovědi na otázky „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“</p> <p>Doplňková lekce 4</p> <p>- rozšiřování obrázkové slovní zásoby</p> <p>- popis obrázků sloves</p> <p>- záměna obrázků sloves na obrázky v neurčitém tvaru (př.: „CHTÍT“ namísto „JÁ CHCI“)</p>
<p>Výuková lekce 7</p>	<p>Spontánní komunikace</p> <p>- komunikace v různém prostředí</p> <p>a) komentování viděného</p> <p>b) popis zvuků a vůní</p> <p>c) komentování dalších situací, činností, věcí, lidí</p>

Metodika VOKS je rozdělena na dva hlavní oddíly. **První část** můžeme nazvat tzv. přípravnými pracemi. Zde najdeme informace ohledně učitelů VOKS, prostředí nácviku a pomůcek ke komunikaci včetně jejich přípravy. Nedílnou a podstatnou součástí této zahajovací části jsou kroky vedoucí ke správnému výběru odměn. **Druhou část** tvoří hlavní Výukové a Doplnkové lekce. Hlavních Výukových lekcí je celkem 7. Klienta během jejich realizace vedeme k samostatnému požádání o oblíbenou věc směnou za piktogram (obrázek), přemístění k zásobníku symbolů pro konkrétní obrázek a následně vyhledání komunikačního partnera. Dále klademe důraz na nácvik výběru správného obrázku z více symbolů, na skládání jednoduchých vět na větný proužek a na schopnost okomentovat prostředí včetně okolních činností. Hlavní lekce jsou proloženy 4 lekcemi doplňkovými. Ty slouží k rozvoji obrázkové slovní zásoby, vymezují kroky ke správnému navození očního kontaktu a umožňují výměnu rolí mezi komunikačním partnerem a klientem, což slouží k nácviku opačné komunikace. (Knapcová, 2018)

Nácviku VOKS se účastní vždy dva učitelé. Může to být například třídní učitel společně s asistentem pedagoga, třídní učitel s logopedem, či jiné podobné kombinace. Jeden z nich vždy hraje roli **komunikačního partnera** jedince, druhý účinkuje jako **fyzický asistent** žákovi. Předpokladem tohoto komunikačního systému je, že podněcovatelem komunikace bude vždy dítě. (Bendová, 2013; Knapcová, 2018)

Prostředí prvotního nácviku by mělo být pro klienta známé. Teprve po osvojení nové dovednosti je možno nácvik vyzkoušet i jinde. Velmi důležité je procvičovat získané dovednosti nejen ve škole, ale i doma. Získané komunikační dovednosti realizujeme s různými lidmi a v různém prostředí. (Knapcová, 2018)

Podstatnou pomůckou ke komunikaci VOKS patří **komunikační symboly**. Za nejvíce vyhovující rozměr považujeme obrázky o velikosti 5 x 5 cm. Každý obrázek je vhodné zatavit do laminovací fólie, což zabraňuje jeho brzkému opotřebování. Na rubovou stranu obrázku nalepíme dva druhy samolepicích suchých zipů, pomocí kterých je symbol možno přichytit na různé povrchy. Velmi praktické jsou obrázky v černobílé podobě. (Knapcová, 2018)

Straussová, Knotková (2011) doporučují opatřit obrázky nápisem označujícím název obrázku, případně činnosti. U všech symbolů volíme sjednocené písmo, stejnou velikost a typ písma a stejné umístění nápisu.

Základním zásobníkem obrázků je **komunikační tabulka**, na kterou ukládáme obrázky. Komunikační tabulkou rozumíme zalaminovanou stranu A4 různých barev opatřenou pásky jemného a drsného suchého zipu. Zvládá-li dítě diferenciaci mezi větším množstvím obrázků, můžeme přidat další komunikační tabulku. Každá disponuje čtyřmi, děrovačem utvořenými, otvory. Zmíněné otvory slouží k seskupení více komunikačních tabulek. Tímto způsobem vzniká **komunikační kniha**. Komunikační knihu mohou klienti přemisťovat ve **speciálních** brašnách, které jsou ušity dle velikosti komunikační knihy. Brašny jsou po okrajích zpevněny a zajišťují tak pohodlné vytáhnutí komunikační knihy. Zvláštním druhem komunikační tabulky je malý nosič symbolů nejčastěji hnědé barvy – **větný proužek**, který slouží k vyjádření delšího obrázkového sdělení. K umístění skupiny obrázků, vztahujícím se k jednomu určitému tématu, užíváme **tematické komunikační palety**. Tento zásobník skupiny obrázků najdeme nejčastěji ve třídách, jídelnách, či jiných místnostech. Jediným odlehčeným mobilním komunikačním zásobníkem je **komunikační taška**. Do skupiny uživatelů řadíme nejen samotné klienty, rodiče a učitele, ale i další komunikační partnery. Výhodou je pohotová přístupnost obrázků. (Knapcová, 2018)

V metodě VOKS se snažíme podporovat aktivní účast klienta již od zahájení nácviku komunikace. Ke zvýšení efektivity nám napomáhají vhodné odměny, které jsou buď ve formě pochutin, nebo se jedná o konkrétní předměty a činnosti. Výběr patřičných odměn je součástí **přípravné lekce**, ve které získáme seznam 5 – 8 prioritních odměn každého klienta. Je vhodné zajistit, aby motivátory, sloužící jako odměna, nebyly klientovi volně přístupné.

Doba trvání **Výukové lekce 1** je přibližně 1 týden. Zaměřujeme se na výměnu obrázku za oblíbenou věc. Nezbytná je přítomnost komunikačního partnera i fyzického asistenta. Výchozí pozice klienta je v sedu za stolem. Asistent se nachází za klientem a komunikační partner sedí proti klientovi. Obrázek leží na stole orientován směrem ke klientovi. Komunikační partner jednou rukou klientovi nabízí danou věc a současně nastavuje dlaň druhé ruky, do které má klient vložit příslušný obrázek. Jestliže klient nereaguje, můžeme jeho pozornost upoutat například větou: „Petře! Mám oplatek!“ V momentě, kdy klient sahá po oblíbené věci, fyzický asistent mu bere ruku, pomáhá mu vzít obrázek a umístit jej do dlaně komunikačního partnera. Komunikační partner okamžitě radostně reaguje zvoláním: „oplatek!“ a předává tuto odměnu klientovi. V této lekci je důležité, aby klient pochopil princip, že když něco dá, tak za to něco dostane. Výměnu je

žádoucí zopakovat několikrát, aby došlo k důkladnému pochopení. Postupně se snažíme omezovat pomoc fyzického asistenta.

Ve **Výukové lekci 2** se zaměřujeme na použití komunikační tabulky a nácvik samostatnosti. Výchozí pozice komunikujících je při nácviku stejná jako ve Výukové lekci 1. Cílem je, aby klient nejprve vyhledal svou komunikační tabulku, odlepil příslušný obrázek a poté vyhledal komunikačního partnera, kterému vloží obrázek do dlaně. Klient tedy sedí v lavici a před sebou má komunikační tabulku, na které má umístěn obrázek. Komunikační partner bere do ruky klientovu velice oblíbenou věc. Správně by měl klient odlepit obrázek a umístit jej do dlaně komunikačního partnera. V případě, že se klient tento krok nechystá udělat, můžeme jej verbálně pobídnout. Slovní popud se snažíme postupně zkracovat. Celý proces pak může vypadat například následovně: „Petře, mám oplatek!“ – „Mám oplatek!“ – „Oplatek!“ Nejtěžší fází je pouhý vizuální stimul bez slovního doprovodu. Fyzický asistent poskytuje klientovi pomoc například při odlepování obrázku z komunikační tabulky. Jeho pomoc se snažíme postupně omezovat. Celý nácvik provádíme, dokud klient nezvládne alespoň 80 % zkoušek bez asistence. Následně klienta vedeme k vyhledání komunikačního partnera z větší vzdálenosti. V tomto kroku je od klienta vyžadováno, aby od stolu vstal a sám se vydal za komunikačním partnerem. Pokud se klient nepostaví, využijeme opět pomoc asistenta, který klientovi fyzicky pomůže (například dotekem). Po zvládnutí základní vzdálenosti pokračujeme ve zdolávání stále větších úseků. V posledním bodu 2. výukové lekce se klient učí použít komunikační tabulku v prostoru. Pohybuje se tedy různě po místnosti a jeho úkolem je dojít ke komunikační tabulce, odlepit příslušný obrázek, vyhledat komunikačního partnera a uskutečnit výměnu. U nácviku výměny v prostoru je vhodné najít stálé místo pro komunikační tabulku tak, aby byla pro klienta snadno přístupná. Nepřetržitě bychom na ní měli nechat jeden obrázek pro případ, kdyby si klient chtěl o něco požádat i mimo řízený nácvik.

Musíme mít na paměti, že v 1. a 2. výukové lekci nesmíme klientovi říct: „Nemám!“ Pokaždé, když nám obrázek přinese, musí požadovanou věc obdržet.

Ve **Výukové lekci 3** učíme klienta rozlišovat jednotlivé obrázky, tedy diferencovat. V této lekci poprvé můžeme použít slovo: „Nemám!“ Doposud jsme tedy museli mít odměnu vždy u sebe. Záměrem této lekce je příchod klienta ke komunikační tabulce, výběr

správného obrázku chtěné věci a vyhledání komunikačního partnera. Od této lekce musí mít při dorozumívání se s klientem symboly i komunikační partneři.

I. rozlišování mezi dvěma obrázky

Nejprve začínáme s diferenciací mezi obrázkem symbolizující oblíbenou věc a obrázkem neoblíbené věci. Obě schémata umístíme na komunikační tabulku. Současně využíváme reálné předměty, které položíme na stůl proti náležitým obrázkům. Klient by měl automaticky sáhnout po obrázku symbolizující preferovanou věc. V tomto případě reagujeme velmi pozitivně, šťastně. Pokud se tak nestane, a klient komunikačnímu partnerovi podá obrázek neoblíbené věci, reaguje komunikační partner monotónně bez citového zabarvení. Jestliže klient nesáhá ani po jednom obrázku, asistent napoví jemným postrčením klientovy ruky směrem k obrázku demonstrující oblíbenou věc.

V druhém případě rozmístíme na komunikační tabulku taktéž dva obrázky, přičemž jeden symbolizuje oblíbenou věc a druhý neoblíbenou věc, avšak k dispozici je klientovi pouze oblíbená věc. V této situaci již smíme použít hlasité vyslovení: „Nemám.“, a to v případě, že klient podá nesprávný obrázek – tedy ten, který symbolizuje neoblíbenou věc. Zásah fyzického asistenta je nutný v případě, že klient po obrázku nesáhá.

Ve třetí situaci rozlišuje klient mezi obrázkem souvisejícím a nesouvisejícím s danou činností. Klienta uvedeme do takové situace (činnosti), aby požádal o skutečnou věc nutnou k jejímu vykonání. Ideální situací je využití svačiny, kdy před klienta postavíme jogurt bez lžičky. Na komunikační tabulku umístíme obrázek věci, kterou potřebuje, a obrázek věci, kterou v dané situaci nepotřebuje, a navíc je neoblíbená. V našem případě potřebuje „LŽIČKA“ a nepotřebuje „KARTÁČEK“. Nezbytnou věc umístíme do zorného pole klienta tak, aby k ní neměl přístup. Pokud klient podá obrázek potřebné věci, projevíme hlasité nadšení a dáme mu ji. V opačném případě mu věc vydáme bez zabarvení hlasu. Při opakované chybovosti zasahuje asistent, který klientovi pomáhá s výběrem správného obrázku.

II. Rozlišování mezi více obrázky

Realizujeme až v případě, že klient správně diferencuje mezi dvěma obrázky. Nejdříve přidáme obrázek symbolizující neoblíbenou věc. Po zvládnutí tohoto kroku umístíme na komunikační tabulku obrázek symbolizující nejoblíbenější pochutinu, méně

oblíbený předmět a neoblíbenou věc. Dále pokračujeme obrázkem nejoblíbenější pochutiny a dvěma obrázky oblíbených předmětů.

III. Rozlišování mezi komunikačními tabulkami

Před klienta na stůl umístíme obě komunikační tabulky vedle sebe a namátkově nacvičujeme diferenciaci z obou tabulek. Po zvládnutí alespoň 80% úspěšnosti spojíme obě tabulky jako stránky knihy a nacvičujeme otáčení a vybírání obrázků. Nikdy neotáčíme tabulky za klienta. Pokud klient neotáčí strany sám, využíváme asistenta, který zprvu otáčí tabulky rukou klienta.

K diferenciaci lze použít i trojrozměrné symboly. Na obrázek symbolizující například „ČOKOLÁDA“ nalepíme kousek opravdové čokolády. Celou kartičku zatavíme průzračným obalem. Čokoládu postupně zmenšujeme, až dojde k úplnému odkrytí – zůstává jen obrázek. Trojrozměrně zvýrazňujeme preferované věci. Neoblíbené ponecháváme dvojrozměrné.

Doplňkovou lekci 1 zahajujeme, jestliže klient naprosto zvládá diferenciaci dosavadních symbolů a spolehlivě a záměrně vybere správný obrázek z komunikační tabulky. Místo obrázků na komunikačních tabulkách se již nemění. V tuto chvíli je naopak potřebné, aby měl každý obrázek své trvalé místo a klient jej mohl bezpečně a jistě vyhledat. Postupně rozvíjíme obrázkovou slovní zásobu klienta. Postupujeme krok po kroku a přidáváme nejvýše jeden nový obrázek za den. Upřednostňujeme symboly, které budou pro klienta nejpotřebnější, například: „ZÁCHOD“, „POMOC“, „ANO“, „PÍT“. Všechny symboly má klient ve své komunikační knize. Symboly jednotlivých slovních druhů a témat jsou umístěny na komunikační tabulce příslušné barvy, což umožňuje lepší orientaci v komunikační knize.

Výuková lekce 4 je zacílena na sestavení jednoduché věty na větný proužek umístěním obrázku „JÁ CHCI“ a obrázku požadované věci s následným vyhledáním komunikačního partnera. V této lekci začínáme poprvé pracovat s větným proužkem. Klient zde může žádat i o věci, které nemá na očích. Do komunikační knihy klienta přidáváme komunikační tabulku hnědé¹⁰ barvy a větný proužek (šedé barvy). Návčik sestavení jednoduché věty začíná nejprve přidáním obrázku preferované věci

¹⁰ Komunikační tabulka hnědé barvy obsahuje tzv. „nosná“ slovní spojení a slovesa (například: „JÁ CHCI“, „JÁ VIDÍM“, „JÁ MÁM“.). (Knapcová, 2018)

k symbolu „JÁ CHCI“, který je stabilně umístěn na začátku větného proužku, tj. na levém okraji.

Klient pracuje s již vyklopeným větným proužkem. Začátek nácviku je stejný jako v předešlých lekcích. Do zorného pole klienta umístíme věc, u které předpokládáme, že ji bude vyžadovat. Správně má klient ve své komunikační knize vyhledat příslušný obrázek dané věci a umístit jej na větný proužek vedle obrázku „JÁ CHCI“, odlepit celý větný proužek a předat jej komunikačnímu partnerovi. Zpočátku asistent pomáhá klientovi jak s umístěním příslušného obrázku na větný proužek, tak i s jeho oddělením od komunikační knihy a předáním komunikačnímu partnerovi. Jakmile mu větný proužek klient předá, komunikační partner hlasitě čte, co je na větném proužku¹¹, a současně ukazuje na jednotlivé obrázky. Následně klientovi dá tu věc, o kterou si požádal.

Jestliže je klient bez pomoci schopen správně umístit obrázek preferované věci na větný proužek, lze pokročit k tvoření kompletní věty. Klient má za úkol na větný proužek umístit nejen obrázek požadované věci, ale i obrázek „JÁ CHCI“. Oba symboly musí vyhledat ve své komunikační knize, upevnit je na větný proužek ve správném pořadí, oddělit celý větný proužek od komunikační knihy a předat jej komunikačnímu partnerovi.

Při nácviku předcházejících lekcí se spousta klientů naučí spontánně navazovat oční kontakt s komunikačním partnerem. Jestliže se tak doposud nestalo, v **Doplňkové lekci 2** můžeme využít vyzkoušený postup navození vizuálního kontaktu. Komunikační partner má skloněnou hlavu a čeká, až se ho klient dotkne (oblast ruky, ramene). S kontaktováním může klientovi pomoci asistent, který se komunikačního partnera jemně dotkne klientovou rukou. Po dotyku zvedá komunikační partner hlavu a reaguje na klientův požadavek běžným způsobem.

Výuková lekce 5 učí klienta odpovědět na otázku „CO CHCEŠ?“ Nezbytná je příprava obrázků se symboly „CO?“ a „CHTÍT“, které má komunikační partner umístěny na svém větném proužku. Nejprve nacvičujeme reakci klienta na otázku „CO CHCEŠ?“ a to tak, že otevřeme klientovu komunikační knihu na tabulce s obrázkem „JÁ CHCI“ a vyklopíme z ní větný proužek. Do zorného pole klienta (avšak mimo jeho dosah) umístíme jeho oblíbenou věc a ptáme se na otázku: „CO CHCEŠ?“ se současným

¹¹ Například pokud klient na větný proužek vedle obrázku: „JÁ CHCI“ umístí obrázek „TYČINKA“, přečte komunikační partner nahlas větu: „JÁ CHCI TYČINKU!“ (Knapcová, 2018)

ukazováním na jednotlivé obrázky (se symboly „CO“ a „CHTÍT“) umístěné na větném proužku komunikačního partnera. Asistent fyzicky navede klienta na obrázek „JÁ CHCI“ tak, aby jej umístil na svůj větný proužek. Vyhledat obrázek preferované věci by již klient měl umět z předchozí lekce. V případě zaváhání může pomoci asistent.

V dalším kroku má klient možnost výběru ze dvou oblíbených věcí zároveň. Komunikační partner klientovi opět pokládá otázku: „CO CHCEŠ?“ a současně ji podporuje ukazováním na symboly „CO“ a „CHCEŠ“ větného proužku. Jakmile komunikační partner od klienta obdrží větný proužek s odpovědí, sám jej nechá, aby si příslušnou věc (kterou požaduje) vzal. Tímto si komunikační partner ověří, zda klient opravdu chce, oč žádá.

Po zvládnutí Výukové lekce 5 začínáme s rozvojem větné stavby o další členy. K tomuto rozšiřování dochází v **Doplňkové lekci 3**. Jednoduchou větu můžeme rozvíjet o výrazy vyjadřující například barvu, velikost, množství. Nová slova rozdělíme na komunikační dle správného barevného odlišení¹². Jestliže klient pouze odpoví na větu: „Kde je modré auto?“ a správně na konkrétní věc ukáže, dostane ve většině případů pouze pochvalu. Pokud však klient poskládá větu: „JÁ CHCI MODRÉ AUTÍČKO“, dostane konkrétní odměnu – v našem případě autíčko, což je pro klienta větší motivací. Návčik probíhá obdobně jako v předchozí lekci, a to za účasti komunikačního partnera a fyzického asistenta. Jako příklad uvádíme návčik barev. Do komunikační knihy klienta umístíme na bílou tabulku symboly dvou barev (zpravidla „ČERVENÁ“ a „ŽLUTÁ“). Komunikační partner si připraví dvě lentilky shodující se s barvami symbolů a ptá se klienta: „Jakou chceš lentilku?“ Klient na svůj větný proužek (sám, nebo s pomocí asistenta) sestaví větu: „JÁ CHCI ČERVENOU LENTILKU“. Při výběru barvy navede asistent klientovu ruku a nechá jej vybrat jeden ze symbolů dle preferované barvy. Doplňková lekce 3 zmiňuje „obrácenou“ komunikaci, jejímž cílem je adekvátní reakce klienta na sdělení komunikačního partnera. Tento druh komunikace zahrnuje: „dialog“, instrukce a „obrácenou“ žádost.

¹² Pokud budeme do komunikační knihy zařazovat například barvy, zvolíme bílou komunikační tabulku – zde se řadí různá slova (spojky, barvy, čísla, písmena). (Knapcová, 2018)

„Dialog“

Pokud nám klient donese větný proužek s větou: „JÁ CHCI ČAJ“, před splněním požadavku si nejprve větu přečteme, zopakujeme a následně zareagujeme pokynem. Celá odpověď komunikačního partnera pak vypadá následovně: „Pověděl jsi – 'já chci čaj' – Rozumím“, a dává klientovi pokyn „Přines hrnek“ se současným předáním větného proužku, na němž jsou symboly „PŘINĚST“ a „HRNEK“. Sotva klient hrnek přinese, nalijeme mu do něj čaj. Ze začátku klientovi pomáhá s plněním pokynů asistent, který jej fyzicky navede k místu s konkrétní věcí.

Instrukce

Klientovi skládáme na větný proužek pomocí symbolů instrukci, kterou má splnit (například: „PŘINES MÍČEK!“). Po korektním provedení je velmi důležitá sociální odměna – pochvala. Při správném reagování na rozdílné pokyny je zřejmé, že klient instrukcím porozuměl.

„Obrácená“ žádost

Principem je záměna rolí klienta a komunikačního partnera. Jednoduše řečeno, po klientech žádáme něco my. Na větný proužek poskládáme klientovi větu: „JÁ CHCI ČERVENÝ BONBON“. Klient si větný proužek přečte, nachystá si požadovanou věc (červený bonbon) a podává ji komunikačnímu partnerovi.

Ve **Výukové lekci 6** klient nedostane to, co má na větném proužku, ale odpovídá formou komentáře. Jelikož pro klienta komentář není tak motivující jako prosba, je pro něj tato lekce náročnější. Odměňujeme výhradně pochvalou či pohlazením. Pouze v nutném případě můžeme klientovi dát malou hmotnou odměnu (kousek čokolády). Cílem této lekce je, aby klient správně odpověděl na otázky typu: „CO VIDÍŠ?“ „CO SLYŠÍŠ?“ „CO TO JE?“ a další.

Při nácviku reakce na otázku: „CO VIDÍŠ?“ nalistujeme v klientově komunikačním deníku tabulku hnědé barvy, která již obsahuje symbol „JÁ CHCI“. Pod něj umístíme symbol „JÁ VIDÍM“ a komunikační knihu necháme klientovi otevřenou na této straně. Komunikační partner zpočátku k nácviku využívá klientovy oblíbené věci (lentilky, čokoládu) a ptá se ho: „CO VIDÍŠ?“ Otázku doprovází ukazováním na symboly „CO“ a „CHTÍT“ umístěné na svém větném proužku. Asistent fyzicky navádí klienta na odejmutí

správného obrázku se symbolem „JÁ VIDÍM“ a obrázku znázorňujícím dotazovanou věc. V dalších pokynech necháme klienta pracovat se zavřenou knihou a ptáme se i na neoblíbené věci. Následně učíme klienta rozlišovat¹³ otázku: „CO VIDÍŠ?“ od otázky: „CO CHCEŠ?“ Obě otázky klademe náhodně s využitím náležité obrázkové podpory.

Reakci na otázku: „CO MÁŠ?“ nacvičujeme obdobně jako reakci na otázku: „Co vidíš?“ V první řadě nesmíme zapomenout umístit obrázek „JÁ MÁM“ na komunikační tabulku pod obrázky „JÁ CHCI“ a „JÁ VIDÍM“. Komunikační partner pokládá klientovi otázku: „CO MÁŠ?“ s postupným ukazováním na symboly „CO“ a „MÍT“ umístěné na svém větném proužku. Zpočátku se ptáme na předměty v bezprostřední blízkosti. Klient má otevřenou komunikační knihu a na svůj větný proužek skládá odpověď (dle předmětu, který má v ruce), například: „JÁ MÁM KOSTKU“. Asistent klienta fyzicky navádí na odejmutí správného obrázku „JÁ MÁM“, obrázku dotazované věci a následné předání větného proužku komunikačnímu partnerovi. Jestliže klient zvládá správně odpovědět alespoň na 80 % otázek: „Co vidíš?“ „Co chceš?“ „Co máš?“, můžeme přejít k nácvičování reakcí na další otázky: „Co je to?“ „Co slyšíš?“ „Co cítíš?“ a další. Postupujeme podobně jako u nácvičování předchozích otázek. Při nácvičování otázek: „Co slyšíš?“ a „Co cítíš?“ musíme vyloučit zrakovou kontrolu věci. Klient předmět nesmí vidět. Všechny otázky v různém pořadí střídáme.

S Doplnkovou lekcí 4 začínáme, zvládá-li klient Výukovou lekcí 6 a dokáže-li sdělit potřeby, které vnímá svými smysly. Trénujeme popis obrázků sloves a rozvíjení obrázkové slovní zásoby. V této fázi je vhodné zvážit přeměnu existujícího slovního popisu obrázků za slovní popis ve tvaru neurčitku (infinitivu). Tato výměna klientovi umožní rozsáhlejší využití obrázku v různých situacích. Pokud popis obrázku „JÁ CHCI“ vyměníme za popis v infinitivu „CHTÍT“, může klient obrázek upotřebit ve více případech a ke komentování více osob. Například obrázek „VIDĚT“ může použít ve větách: „Maminka vidí kočku“, „Adam vidí kočku“, „Maruška vidí kočku“. V této lekci je patřičná chvíle pro nácvičování „ANO“/„NE“. Tyto odpovědi jsou vhodné při otázkách typu: „Je to jablko?“ „Chceš pomeranč?“

¹³ U otázky „Co vidíš?“ reagujeme na správnou odpověď sociální odměnou – pohlazením, pochvalou. V krajním případě můžeme použít i malou hmotnou odměnu, která se však k viděné věci nevztahuje. U otázky „Já chci“ klientovi poskytneme vždy tu věc, o kterou žádal. (Knapcová, 2018)

Cílem **Výukové lekce 7** je schopnost klienta okomentovat věci a situace kolem sebe bez vybízení a jakýchkoliv otázek (například: „To je motorka.“ „Já vidím psa.“). Postupně rozšiřujeme zásobu obrázků a každý den se snažíme vytvářet situace podněcující spontánní projev klienta. Při komentování viděného otázky (například: „Co to je?“) nahrazujeme citově zabarvenými výrazy (například: „Jůů!“) za doprovodu gest a mimiky. Na stůl položíme předmět, klienta na něj upozorníme zvoláním: „Jůů“ („Dívej!“ „Ty jo!“ a další) a položíme mu otázku: „Co to je?“ nebo „Co vidíš?“ Sotva klient podá větný proužek, otočíme ho na něj a přečteme sestavenou větu (například: „TO JE AUTÍČKO“). Klienta odměníme pochvalou, nebo jinou formou sociální odměny, případně drobnou materiální odměnou. Podněty k reakci klienta se snažíme postupně odstraňovat tak, aby se dostatečným motivem k zahájení sdělení stal samotný předmět. Okolní věci se snažíme komentovat i mimo řízený nácvik. Spontánní projev smíme rozšířit i na popis zvuků a vůní. Při nácviku je významné vyloučení zrakové kontroly.

4 Výměnný obrázkový komunikační systém jako prostředek komunikace na přípravném stupni ZŠ speciální

Poslední kapitola je součástí praktické části diplomové práce. Podnětem pro volbu tématu týkajícího se systému VOKS byla psychopedická praxe, kterou jsme po dobu 3 týdnů plnili na ZŠ speciální. Zde nás velmi zaujala výuka na přípravném stupni, kde byl pro práci ve třídě stěžejní právě systém VOKS. Jelikož nás velmi upoutal a nikdy jsme neměli možnost vidět plné využívání tohoto komunikačního systému, rozhodli jsme se objasnit jeho princip a fungování u konkrétních žáků.

4.1 Cíl a vymezení výzkumného šetření, metoda sběru dat

Naším hlavním cílem bylo porovnat úroveň žáků využívajících systém VOKS a ověřit, zda je pro tyto žáky vhodnou volbou. Jak jsme již výše zmínili, námětem nám byla praxe, kterou jsme plnili v prosinci roku 2017. Výzkumné šetření probíhalo v době od ledna 2018 do března 2019. Během této doby jsme přípravný stupeň navštívili celkem dvacetkrát. V průběhu těchto návštěv jsme pořídili videozáznamy nácviku VOKS všech dětí. Technikou sběru dat byly videozáznamy pořizované především v hodinách logopedie, kde všechny děti pracovaly s VOKS. Současně jsme využili i aktivní pozorování žáků během výuky a při samoobslužných činnostech. Spoustu poznatků jsme získali z rozhovorů jak s třídním učitelem, tak i s logopedem a asistentem pedagoga. Výzkumným vzorkem bylo 5 dětí s různým stupněm mentální retardace spolu s jiným přidruženým postižením. Třidu přípravného stupně v době realizace výzkumu navštěvovalo celkem 6 dětí, přičemž u chlapce s těžkým mentálním postižením v kombinaci s autismem se nastavení komunikace prostřednictvím VOKS nezdařilo. Zcela chyběl zrakový kontakt a zájem o jakýkoliv jiný předmět včetně obrázků. Pro nastavení systému je nezbytná také schopnost diferenciací, která u chlapce plně absentovala.

Klíčovým bodem pro realizaci výzkumu bylo oslovení vyučujícího pedagoga přípravného stupně. Paní učitelka byla velmi vstřícná, jsme proto rádi, že s pravidelným docházením do výuky a se samotnou realizací výzkumu bez výhrad souhlasila. Nutné bylo také oslovení logopeda, a to z důvodu mých pravidelných návštěv hodin logopedie, jež jsou v jeho kompetenci. Zde jsme dostali druhou pozitivní odezvu. Dalším důležitým opatřením bylo vytvoření písemných souhlasů o pořízení videozáznamů pro rodiče žáků.

Veškeré souhlasy se nám vrátily s kladnou odpovědí, což bylo podstatným bodem pro zahájení výzkumného šetření.

4.2 Charakteristika zařízení

Pro realizaci diplomové práce a samotného výzkumu jsme si vybrali Dětský domov, Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu nacházející se ve Zlínském kraji. Hlavní budova školy je umístěna v městské části, kam jsem v rámci své diplomové práce dojížděla. Ostatní budovy jsou rozmístěny v blízkém okolí. Do instituce jsou přijímány děti se zrakovým postižením, žáci s mentálním postižením, kombinovanými vadami i s poruchami autistického spektra, a to ve věku od 3 do 19 let. Zřizovatelem je Zlínský kraj. Tento rozsáhlý název, uvedený výše, tvoří komplex škol a školských poradenských zařízení. Patří mezi ně:

Mateřská škola

Přípravný stupeň ZŠ speciální

Základní škola

Základní škola speciální

Praktická škola jednoletá

Internát

Školní družina

Dětský domov

Speciálně pedagogické centrum

Školní jídelna

Samotný výzkum jsme realizovali na přípravném stupni. Přípravný stupeň ZŠ speciální nabízí žákům se středním a těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem přípravu na vzdělávání v ZŠ speciální. Ve třídě je 4 – 6 žáků, kteří se zde vzdělávají nejméně jeden a nejdéle 3 roky. Minimální věk dítěte je stanoven na 5 let věku. Přípravný stupeň může žák navštěvovat nejdéle do doby zahájení povinné školní docházky. Dítě je možno do přípravného stupně zařadit na základě žádosti rodiče či zákonného zástupce dítěte, a to i v průběhu školního roku. O zařazení rozhoduje ředitel školy, rovněž na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání zde probíhá v 1. až 3. ročnících, přičemž v jedné třídě mohou být zařazeny děti z různých ročníků. Cílem je rozvíjet pohybové a manipulační dovednosti a zlepšovat jejich fyzickou zdatnost a učit je základním hygienickým návykům včetně sebeobslužných činností.

Napomáhá také vyrovnávat nerovnosti ve vývoji dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Oblast poznávacích činností je zaměřena na rozvoj smyslového vnímání, pozornosti a grafomotorických schopností. Dále se snaží o rozvíjení komunikace a sociálních dovedností včetně osvojování základních pravidel chování dítěte. Žáci navštěvující přípravný stupeň jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu pro přípravný stupeň ZŠ speciální.

Denní režim ve třídě začíná v 7:00 ráno. Děti se postupně scházejí přibližně do 8:00. Výuka končí ve 12:00 hodin, kdy všichni žáci za doprovodu učitele odchází společně na oběd a následně pak do školní družiny, či s rodiči domů. K výuce slouží jedna hlavní místnost, přičemž volný čas během přestávek mohou žáci trávit v tzv. „herně“, jež je s třídou spojena prosklenými dveřmi. Herna je společná dvěma samostatně odděleným třídám. Podstatným místem je prostor s denním režimem, sloužící žákům k časové orientaci.

Po příchodu do třídy jde žák ke své fotografii a pod ní, dle piktogramů, vidí, co ho daný den čeká. Bere příslušnou kartu s piktogramem a jde na místo, které je shodně označeno. Pokládá kartu a plní danou činnost. Po splnění konkrétní aktivity odnáší kartu na původní místo a vhazuje ji do své přihrádky. Ta slouží k uložení veškerých piktogramů, které dítě ke svým denním aktivitám v rámci výuky potřebuje. Velkou část třídy zabírá koberec sloužící ke každodennímu zahájení výuky v tzv. ranním kruhu. Může probíhat například formou opakování naučené básničky, písničky nebo říkanky. Dále zařazujeme aktivity k nácviku foukání, procvičování barev a členů rodiny. Po celou dobu se účastní i asistent pedagoga, jež pomáhá zapojit do aktivit pasivnější žáky. Denní režim je přizpůsoben speciálním potřebám žáků a jejich individuálním možnostem. Na ranní kruh většinou navazuje odchod všech žáků na WC, a to především z důvodu, že ne všichni si o potřebu dokáží sami říct.

Po ranním kruhu následuje pro žáky nejnáročnější část dne. Vyžaduje jejich velkou koncentraci, což způsobuje brzkou únavu a neklid. Mezi tyto činnosti patří zejména práce v lavici – pracovní listy, nová témata, nácvik pohádky. Po celou dobu se pedagog a asistent aktivně věnuje všem jedincům a zapojuje je do práce a příslušných aktivit. Žáci přípravného stupně mají pravidelně v pátek hodinu logopedie. Ta je realizována především v této části dne a probíhá buď přímo ve třídě, nebo žák odchází s logopedem do jeho

pracovny. V případě setrvání žáka ve třídě pokračuje výuka ostatních běžným způsobem. Hodiny logopedie probíhající ve třídě jsou využívány k rozvoji komunikace ve VOKS a k nácviku směřujícímu k posunu k další výukové lekci. Z tohoto důvodu je nutná spolupráce logopeda a pedagoga. S ostatními dětmi proto pracuje asistent pedagoga dle zadání učitele. Veškeré aktivity jsou směřovány k nácviku dovedností, které potřebují jedinci zlepšit a upevnit. Již od příchodu do třídy každý žák pracuje se svou komunikační knihou. Všechny činnosti jsou tedy ze strany pedagoga doprovázeny piktogramy a skládáním věty na větný proužek. Je to velmi důležité pro lepší porozumění žáků dané činnosti. Za splnění úkolu si dítě může vybrat svou odměnu, čímž první blok ukončujeme. U každého jedince je odměna individuální. Pro někoho to může být činnost, pro druhého sladkost.

Následuje přestávka na svačinu, která je symbolizována hned několika piktogramy. Nejdříve si každý žák přinese tácek, následně nachystá svačinu, poté přinese hrníček na pití a začíná svačit. Po skončení si všichni své místo uklidí a umyjí hrníček včetně své lavice. Aktivity řazené do druhé poloviny dopoledního vyučování jsou spíše odpočinkové. Děti rády navštěvují relaxační a hudební místnost. Často volíme výtvarné činnosti a pravidelně jednou týdně hodinu canisterapie. Po skončení výuky, v 11:30 hodin, odchází s pedagogem všechny děti na oběd. Poté si jej odvádí rodič domů, nebo odchází do školní družiny.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

V první části následující podkapitoly uvádíme základní informace o každém žákovi, s kterým jsme po celou dobu realizace výzkumu spolupracovali. Dále vyzdvihujeme některé významné pokroky každého dítěte a uvádíme celkové hodnocení týkající se jednotlivých oblastí.

Všechny děti dochází do přípravného stupně ZŠ speciální (tedy ZŠ zřízené dle §16, odst. 9 Školského zákona) a jedná se o žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytnutí podpůrných opatření 4. stupně. Ve třídě je celkem 6 žáků, 1 učitel – speciální pedagog – a 1 asistent pedagoga, přičemž žádný ze školáků nemá stanoven individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Všichni žáci spadající do výzkumného vzorku se s VOKS poprvé setkali až na přípravném stupni ZŠ speciální. Jedinou výjimkou je Iveta, u níž byl VOKS nastaven již v MŠ speciální (tato MŠ je

součástí komplexu škol, do kterého spadá i ZŠ speciální, na níž realizujeme výzkum). Téměř všechny děti, bohužel, používají VOKS pouze ve škole. Snaha o použití VOKS doma se alespoň občas objeví u Petra, který doma komunikuje pomocí obrázků (avšak nepoužívá komunikační deník - obrázek v případě použití pouze donese, a tím naznačí, co vyžaduje). Radka používá VOKS i doma, avšak pouze okrajově. Maminka používá Znak do řeči, který je nastaven ze školy. Ostatní žáci nepoužívají VOKS v domácím prostředí ani náznakem. K plnohodnotnému užívání VOKS v domácím prostředí tedy není rodiči vedeno ani jedno dítě. Nepoužívají komunikační deníky, komunikační tabulky, ani větné proužky. U zmíněných dvou dětí rodiče používají pouze obrázky.

SAMUEL

Chlapec narozen v roce 2012. Samuel začal přípravný stupeň navštěvovat dne 1. 9. 2017. Jedná se o dítě se středním mentálním postižením. Před nástupem na přípravný stupeň navštěvoval běžnou MŠ. Psychologický vývoj se středně těžce opoždí ve všech oblastech. Výjimkou je hrubá motorika, která se vyvíjí poněkud rychle – pouze s lehkým opožděním. Nevykazuje žádné známky verbální komunikace, ani při nabízených činnostech. Na nízké úrovni je také spolupráce.

Prvotní kontakt jsme navázali bez obtíží. Chlapec je klidný a neustále usměvavý, projevuje zájem o činnosti, jež jsou mu nabízeny. Pracuje však dle svého uvážení, na pokyny nereaguje a oční kontakt nenavazuje. Neustále vyžaduje zpětnou vazbu jako ujištění, zda konkrétní věc dělá správně. Kladně reaguje na pochvalu, která však nemá efekt na jeho práci. Ke všem činnostem je nutný individuální přístup, motivace a názorná ukázka či obrázkový materiál. Pomůcku, která je mu nabídnuta, přijme, ale pokyn ani po názorné ukázce nesplní. Manipuluje s ní dle svého uvážení. Charakteristickým rysem je stydlivost – nejčastěji v přítomnosti cizí osoby. V případě pocitu, že ho nikdo nesleduje, sám zahájí hru s hračkami (stavění kostek). Obtíže při vkládání tvarů do správných výřezů. Velmi výrazná je chůze po špičkách. Zlovykem je neustálé žužlání trička. Velmi oblíbené jsou hodiny canisterapie.

Komunikační dovednosti rozvíjíme pomocí metody VOKS, v které se mu velmi daří. V den naší první návštěvy byl Samuel ve fázi výběru odměny a vyhledávání komunikačního partnera. Barvy nepozná, nepřihadí. Pracuje se souborem 4 až 6 obrázků, které také samostatně nepřihadí. Lateralita pravá, stopa pastelky na papíře velmi světlá, snaží se vybarvovat. Nepracuje samostatně, je potřeba jej neustále pobízet. Svačinu si

připraví dle svačínové struktury, po jídle si uklidí. Jí i pije samostatně. Jídlo však nekouše, ale trhá. Potřebu WC je schopen vyjádřit pomocí kartičky umístěné na strukturovaném pásu. Na WC jde samostatně, vykoná potřebu, umyje si i utře ruce. Typická je chůze po špičkách v jakémkoliv terénu. Po upozornění je schopen našlapovat na paty.

DANIELA

Dívka narozena roku 2012. Do přípravného stupně byla zařazena dne 1. 9. 2017. U Daniely byla diagnostikována střední mentální retardace a Downův syndrom. Vykazuje nedostatky ve všech oblastech psychomotorického vývoje, zejména v oblasti komunikace, jemné motoriky a hygienických a sebeobslužných činností. V den mé první návštěvy bylo již od pohledu problémové zejména stravování. Doma strava pouze tekutá, kašovitá. Ve škole však, ze strany pedagogů, snaha o samostatné stravování. Umí napodobit kruhové tvary a svislé čáry. Kresba postavy ani v náznaku hlavonožce. Oční kontakt navazuje velmi dobře, řeč nesrozumitelná, snaží se opakovat zvukomalebná slova. Dokáže napodobit zvuk domácích zvířat a dopravních prostředků. Rozumí i složitějším pokynům, na obrázku je schopna ukazovat předměty denní potřeby. Ve škole velmi efektivně nastaven VOKS. Je schopna přiřadit správný tvar do výřezu, postavit komín z kostek. Dobré skládání obrázku z několika částí. Umí si zapnout i rozepnout zip, zout i obout boty. WC používá po vyzvání, tedy s dopomocí. Dívka se snaží verbálně komunikovat. Opakuje slova, pojmenovává obrázky. Pomocí systému VOKS snaha o rozvoj slovní zásoby. Učí se tvořit věty, což se jí velmi daří. Respektuje dospělého, pěkně komunikuje s dětmi. Manipulační činnosti si vybírá sama. Umí pracovat s barvami, ráda lepí, trhá papír. Samostatně se přezuje, uklidí si boty. Správně pracuje se zipem na batohu i pouzdře. Velmi ráda se zapojuje do tanečních činností.

RADKA

Narozena roku 2012. Dívka s psychomotorickým opožděním ve všech oblastech, nejvýrazněji v komunikačních dovednostech a socializaci. Přípravný stupeň navštěvuje od 1. 9. 2017. Dobrých výsledků dosahuje při individuálních činnostech. Chůze po rovném i nerovném terénu mírně těžkopádná. Po schodech chodí v obou směrech s přísunem a oporou. Je schopna házet obouruč horním obloukem, kopne do míče. Prsty ruky neuvolněné, obtíže s úchopem předmětu různých velikostí. Dominantní je levá ruka, přítlak na psací plochu v normě. Schopna znázornit kruh, vodorovnou i svislou čáru. Kresba postavy se nepřibližuje ani náznaku hlavonožce. Neverbální komunikace, ve škole i doma

používán VOKS. V době začátků realizace výzkumu se dívka nachází ve fázi výběru odměny a vyhledávání komunikačního partnera. Daří se jí. Respektuje pokyny dospělých, na začátku vyučování si samostatně připraví deníček, žákovskou knížku i sešit. Rozumí jednoduchým i složitějším pokynům. Na obrazovce je schopna ukázat předměty denní potřeby i činnosti. Napodobí zvuk krávy. Oční kontakt navazuje velmi dobře. Postaví komín z 9 kostek, třídí předměty dle barvy, vyhledává v obrázku detail. Poskládá obrázek ze 4 částí. Rozepne a zapne zip, oblékne a svlékne jednoduché oblečení, zuje si a obuje boty. Během jídla sedí u stolu, jí lžící i příborem. U všech činností je však nutný dohled dospělé osoby. Ke hře vyhledává ostatní děti. V hudební výchově se zapojuje do všech aktivit, zkouší hrát na různé nástroje, zapojuje se do tanečků, ráda při hudbě relaxuje. Velmi ráda se zapojuje do všech činností, pracuje s barvou, tiská, lepí, trhá papír, lepí na vymezenou plochu, nechá si obkreslit ruku, spolupracuje. Chytá míč, hází, koulí jej.

PETR

Narozen v roce 2012. U chlapce v říjnu 2015 diagnostikováno střední mentální postižení, dětský autismus a hyperkinetická porucha chování. Výrazné opoždění v oblasti socializace, sebeobsluhy a komunikačních schopností. Petr byl do přípravného stupně zařazen v září 2017. V listopadu roku 2017 jsem na přípravném stupni byla na praxi a sama můžu srovnat Petrovo chování v té době a následně pak v únoru 2018, kdy jsem na přípravný stupeň začala pravidelně v rámci diplomové práce docházet. Trvalo mu téměř tři měsíce, než se na nové prostředí adaptoval. Postupem času začal být pozitivně naladěný, usměvavý a dělá velké pokroky. Rád se dívá z okna a pozoruje okolní dění. Radost vyjadřuje třepáním rukou. Komunikace rozvíjena pomocí systému VOKS, s kterým se již naučil velmi dobře pracovat. Dokáže sám tvořit věty a adekvátně reagovat na otázky. Rád pracuje s iPadem a plní úkoly na interaktivní tabuli. Správně a dle pokynů pracuje s tematickými obrázky. Na papíře je schopen vyhledat konkrétní předmět a zakroužkovat jej. Velmi rád si pozpěvuje, brouká si melodie. Zip nenasadí, má obtíže zapnout jej hned od začátku. Neumí si přichytit spodní část oblečení. Umí se přezout z bot do přezůvek i naopak. Svačinu si připraví dle svačínové struktury, po jídle si uklidí, jí i pije samostatně. V oblasti WC je samostatný, ale sám si neřekne. Je nutný dohled při mytí rukou. Poznávání barev náhodné. Dokáže je však vizuálně přiřadit. Velmi pěkně a dle pokynů pracuje s tematickými obrázky, které pozná i pojmenuje. Lateralita pravá, silný přítlak na podložku, úchop kladívkový.

IVETA

Narozena v roce 2011. Iveta navštěvuje přípravný stupeň od 1. 9. 2017. V dubnu 2015 u ní byla diagnostikována střední mentální retardace. Z diferenciální diagnostiky zvažován syndrom ADHD. Výrazně narušena expresivní i receptivní složka řeči, objevuje se velká hyperaktivita. Velmi nízká úroveň udržení pozornosti. Při všech činnostech nutný individuální přístup speciálního pedagoga, případně asistenta pedagoga. Velmi dobře se adaptovala na nové prostředí. Komunikace pomocí systému VOKS byla při příchodu na přípravný stupeň nastavena. V této metodě pedagogové pokračují dosud. Používá větný proužek k vyjádření své potřeby a k získání oblíbené pochutiny či činnosti. Dožaduje se pozornosti, na pokyny dospělých reaguje až na několikáté upozornění. Dokáže samostatně přichystat deníček, žákovskou knížku a sešit. Na hudební nástroje hraje krátce, většinou pozoruje okolí.

V oblasti poznávacích činností střídavé úspěchy a neúspěchy v poznávání tematických obrázků. Většinou pracuje se souborem 4 – 6 obrázků, které společně s pedagogem či asistentem přiřazuje ke vzoru. Lateralita je nevyhraněná, střídá pravou i levou ruku. Vybarvuje bez ohledu na obsah. Barvy nepozná, ani nepřihadí. Manipulační činnosti vykonává velmi nerada, neustále se dožaduje pozornosti, které se domáhá vztekáním a různými zvuky. Ráda pracuje s barvou, čmárá po ploše, namáčí do ní prsty, ale pak se jí nelíbí, že je špinavá. Pomáhá při úklidu pomůcek.

4.4 Vlastní výzkumné šetření

Jak jsme již výše uvedli, třídu přípravného stupně navštěvovalo ve školním roce 2017/2018 celkem 6 žáků. Samotné výzkumné šetření jsme zahájili v lednu 2018. S výměnným obrázkovým komunikačním systémem pracovalo však pouze 5 jedinců, proto v práci uvádíme pouze těchto 5 osob. Velkou výhodou byl neměnicí se kolektiv, a to především fakt, že i ve školním roce 2018/2019 navštěvovali přípravný stupeň stejní žáci. Tato skutečnost nám umožnila pokračovat ve výzkumném šetření dalších 6 měsíců. Můžeme tedy konstatovat, že mezi kolektiv těchto žáků jsme docházeli po dobu 15 měsíců. Během tohoto období jsme u žáků pozorovali jak období pokroků, tak i období stagnace. Velký rozdíl byl pozorovatelný zejména po delším časovém období stráveném mimo školu (letní prázdniny, častá nemoc), což mělo na rozvoj komunikace a nácvik jednotlivých lekcí ve VOKS velký vliv. U většiny žáků jsme na konci školního roku zaznamenali velké pokroky, avšak se začátkem nového školního roku úroveň nacvičených komunikačních dovedností viditelně klesla. Naopak pozitivní pokroky byly zřetelné při pravidelném nácviku a každodenní komunikaci systémem VOKS.

Dne 15. 9. 2018 jsme absolvovali kurz „Komunikační systém VOKS“, kde jsme se teoreticky i prakticky s metodou ještě více seznámili. V rámci tohoto kurzu proběhl praktický nácvik jednotlivých lekcí s použitím symbolů, komunikační tabulky a dalších pomůcek potřebných ke komunikaci. Lektorky PhDr. Margita Knapcová, Mgr. Marcela Jarolímová a Mgr. Nataša Habarta Alešová všem účastníkům předaly praktické rady včetně ukázek a návodů k výrobě pomůcek. Zmíněný kurz, akreditován MŠMT, trval v rozsahu 16 hodin.

POPIS POŘÍZENÝCH VIDEOZÁZNAMŮ

Jednotlivé záznamy jsme pořizovali v průběhu jednoho kalendářního roku, tzn. necelých dvou školních let. Videozáznamy jsme realizovali výhradně v hodinách logopedie, což nám z časového hlediska umožnilo zaznamenat v jeden den maximálně 2 děti – dle individuálních možností a aktuálního stavu žáka a počtu natočených videí jednoho dítěte v dané hodině. Někteří žáci ve výuce kvůli častým nemocem opakovaně chyběli. Z tohoto důvodu se počty videí u každého jedince odlišují. Při každé návštěvě přípravného stupně jsme se zaměřili na jiného žáka, proto jsou rozdílná také data

konkrétních popisů a záznamů. Pořízené videozáznamy jsme uložili na DVD (viz příloha volně vložená).

SAMUEL

Je velmi pomalý, nerozhodný, nejistý, což se negativně promítlo i do samotného nácviku. Samuel začal s nácvikem VOKS na přípravném stupni, který začal navštěvovat ve školním roce 2017/2018. Verbální komunikace v začátcích práce s VOKS téměř absentovala, a jelikož byly pokroky značně pomalé, všechny videozáznamy jsme pořídili při tvoření věty: „Já chci“ Komunikační deník vytahoval téměř vždy otočený (tzv. „hlavou dolů“), což mu po jeho otevření činilo velké potíže při poznávání symbolů. Vždy musela zasáhnout jiná osoba a deník mu otočit. Velmi zřídka se objevovaly náznaky artikulace, občas se objevila velmi tichá výslovnost napodobenin některých slov. Často neverbální komunikace – na předměty dříve ukazoval pouze prstem (bál se mluvit). Již od počátku dobře rozeznával osoby ve třídě i doma. Správně pojmenoval a ukázal dle jména, příležitostně se jméno snažil vyslovit. Chlapec býval velmi plačtivý jak při ranním odchodu rodičů, tak při činnostech v průběhu dne. Jestliže se od něj vyžadovala práce, splnění konkrétního úkolu, či jiná činnost, kterou nechtěl dělat, reagoval slzami, pláčem a mračením se. Tyto stavy se postupem času dařilo korigovat. Při dobré náladě se často usmíval.

Užití komunikačního deníku a výměnu obrázku za věc jsme natočili dne **24. 1. 2018**. Nácvik probíhal v lavici za přítomnosti komunikačního partnera (paní logopedka) a fyzického asistenta (paní učitelka). Chlapec seděl s otevřenou komunikační knihou na straně s oblíbenými činnostmi. Samuelova velmi oblíbená věc byl bublifuk, který jsme k natočení tohoto videa využili. Paní logopedka seděla naproti chlapce a manipulovala s bublifukem. Záměrem bylo zaujmout chlapce, přimět ho k výběru správného obrázku a provedení výměny za bublifuk. Manipulaci doprovázela krátkými větami typu: „Mám bublifuk.“ se současným nabídnutím otevřené dlaně. Chlapec vůbec nereagoval, pouze se na paní logopedku díval, proto byla nutná pomoc fyzického asistenta, který Samuelovu ruku navedl na správný obrázek (na výběr celkem 4 piktogramy s různými symboly). Po položení ruky na správný piktogram jej chlapec sám odlepil. K jeho podání komunikačnímu partnerovi musela dopomoci asistentka. Za odměnu si chlapec mohl do bublifuku fouknout. Slovo „bublifuk“ napodoboval hlasem. Zároveň název deformoval – vyslovoval „fuk“.

Celý nácvik jsme natočili ještě jednou. Výběr odměny jsme Samuelovi ztížili promícháním piktogramů v komunikačním deníku (aby nedošlo ke správnému výběru jen na základě zapamatování si umístění daného symbolu – v tomto případě „bublifuk“). Chlapec na partnerovu rozevřenou dlaň a větu: „Mám bublifuk.“ zareagoval ukázáním na správný obrázek bublifuku prstem, ale sám jej neodlepil, ani nepodal. Zde se projevila jeho nejistota. Zakročit musela opět asistentka, která přitlačením chlapcovy ruky na obrázek dosáhla jeho odejmutí. Samuel obrázek dál držel. Náznak předání obrázku byl pouze nepatrný. Závěrem nácviku si logopedka od chlapce obrázek, výměnou za bublifuk, vzala.

Do natočení dalšího videa uplynuly zhruba 3 měsíce, během kterých u Samuela došlo k viditelnému pokroku jak ve verbální komunikaci, tak ve VOKS. Další záznam jsme provedli **6. 4. 2018** a zaměřili jsme se na tvoření jednoduché věty. Samuel již pracoval s celou svou komunikační knihou. Musel si nalistovat správnou stránku s pochutinami (na rozdíl od předchozího videa, kdy měl stranu již přichystanou). Jelikož se jedná o nácvik, stále je přítomen i asistent. Obrázek „JÁ CHCI“ byl stabilně umístěn na levé straně zaklopeného větného proužku. Do zorného pole chlapce komunikační partnerka umístila oblíbenou pochutinu, u které je předpoklad, že ji chlapec bude chtít, a jemně upozornila otázkou „Co chceš?“ Popud k otáčení stran komunikační knihy musel Samovi napomocť vedením ruky asistent. Po náznaku již listoval samostatně až na stranu s odměnami, kde měl na výběr ze 4 různých oblíbených pochutin. Na zopakování otázky: „Co chceš?“ sám nereagoval. Zasáhnout musela asistentka, která mu opět navedla ruku na piktogram symbolizující gumové medvídky. Společně nalistovali i stranu s větným proužkem, vyklopili jej a k obrázku „Já chci“, stabilně umístěném na větném proužku, přiložili vybraný obrázek. Oddělení větného proužku od komunikační knihy probíhalo stále s asistencí. Samostatně chlapec zvládl až poslední krok – tedy odevzdání větného proužku komunikační partnerce. Asistentka větu otočila směrem k Samuelovi a nahlas přečetla, co stálo na větném proužku („Já chci medvídky.“). Na chlapci bylo vidět nadšení, které dal najevo mírným úsměvem a pokusem o vyslovení slova „medvídky“. Za provedení výměny dostal odměnu, o kterou si řekl – medvídky. Větný proužek jsme vrátili zpět do komunikační knihy, obrázek zařadili zpět na své místo, komunikační knihu zavřeli a nechali ji na lavici. Obrázek „Já chci“ jsme na větném proužku ponechali.

Chlapce výměna evidentně bavila, což dal sám najevo. Se zavřenou komunikační knihou začal znova manipulovat a opakovaně vyslovoval slovo „ještě“. Po chvíli si sám

nalistoval stranu s jeho oblíbenými pochutinami a vybral si obrázek gumových medvídků (tento krok s asistencí), otočil na stranu s větným proužkem, nalepil obrázek gumových medvídků (s asistencí) a bez váhání se snažil odlepit větný proužek. Vzhledem k nesprávnému stylu odlepování musela taktéž zasáhnout asistentka, avšak samotný krok byl ze strany chlapce správný. Větný proužek samostatně předal komunikační partnerce, která větu otočila k chlapci a nahlas přečetla nejprve „já chci“ – chlapec zopakoval, poté „medvídky“ – chlapec opět zopakoval a dostal odměnu.

11. 5. 2018 jsme natočili video s obrázkem „Já chci“ a vyhledáním komunikačního partnera. Chlapec měl komunikační deník schovaný v lavici. Komunikační partnerka měla na větném proužku sestavenou větu „Co chceš?“ V ruce držela oplatek a upozorňovala „Já mám oplatek.“ S pomocí asistenta si chlapec vytáhl komunikační deník a nalistoval na stranu s odměnami. Ihned vybral správný symbol „oplatek“, s pomocí vyhledal větný proužek (na kterém měl již umístěn obrázek „Já chci“), nalepil jej. Za pomoci asistentky odlepil větný proužek, vstal z židle a vydal se za komunikačním partnerem za účelem předání větného proužku. Komunikační partnerka otočila větný proužek směrem k chlapci a větu nahlas přečetla („Já chci oplatek.“). Samuel zopakoval pouze slovo „oplatek“, konkrétně [opatek]. Návčik končil vydáním žádané pochutiny.

7. 12. 2018 jsme se Samuelem natočili poslední video. Pokroky mezi jednotlivými výukovými lekcemi VOKS byly minimální. I přes dlouhodobý návčik věty začínající „Já chci...“ není tato fáze plně upevněna. Po více než půl ročním návčiku chlapec stále potřeboval fyzickou pomoc, a to jak ve vyhledání obrázků ve svém komunikačním deníku, tak i v jejich umístění na větný proužek. V posledním natočeném videozáznamu stál chlapec vedle své denní struktury. Na vyzvání „Vyber si odměnu“ si ze své struktury vzal obrázek se symbolem „odměna“ a odnesl si jej na lavici. Ihned vytáhl komunikační deník (opět obrácený) a usedl do lavice. Oční kontakt stále zaměřoval na kameru a nesoustředil se na svou práci. Sám si komunikační deník neotočil, museli jsme mu jej otočit my. Manipulace s jednotlivými stránkami byla velmi pomalá. Chlapec byl nesoustředěný. Cílená činnost ze strany chlapce se objevila až po položení otázky: „Co chceš?“, kdy Samuel začal ve své knize pozorně, avšak pomalu, listovat. Správně vyhledal větný proužek, který měl však tendenci ihned odlepit (i když na něm neměl žádnou větu). V tomto momentě musel zasáhnout asistent a navést mu ruku na výběr správného symbolu „Já chci“. V samostatném hledání však dále nepokračoval. Na opětovnou výzvu: „Co chceš?“ zareagoval pouze ukázáním prstem na příslušný obrázek.

K vyhledání symbolu „medvídky“ musel dopomocť znovu asistent. Sám odlepil větný proužek a s větou: „Já chci medvídky.“ vyhledal komunikačního partnera.

DANIELA

S nácvikem metody VOKS začali pedagogové ve spolupráci s logopedem v září školního roku 2017/2018. V tomto školním roce Daniela začala docházet na přípravný stupeň ZŠ speciální. Již od počátku nácviku byla velmi šikovná a dělala velké pokroky. Vždy dobře a pohotově spolupracovala a na rozdíl od ostatních dětí byla po celou dobu práce dobře koncentrovaná. Nedostatky byly patrné v oblasti řeči a výslovnosti. Mluvená řeč nebyla prakticky vůbec srozumitelná. V lednu 2018, když jsem začala na přípravný stupeň v rámci mého výzkumu docházet, měla Daniela již velmi dobře zvládnutou výměnu obrázku za věc a diferenciaci mezi dvěma i více obrázky a předměty. V oblasti motoriky se nevyskytovaly žádné větší problémy. Z tohoto důvodu byla Daniela schopna velmi rychle a přesně odlepovat obrázky z komunikační tabulky. Jelikož z domu dívka nebyla naučena na sladkosti, efektivní a účelnou odměnou byly různé činnosti a hračky. Doma VOKS nepoužívají.

Při první návštěvě, dne **15. 1. 2018**, jsme se zaměřili na nácvik otázky „CO TO JE?“ Nácvik probíhal na koberci, probíraným tématem byly zimní sporty. Daniela měla před sebou na zemi položený papír o velikosti A4, na kterém bylo 12 políček. V každém políčku byl nakreslený a slovy pojmenovaný obrázek (například obrázek hokejka a pod tím napsané „hokejka“). Dívka před sebou měla kartičky s jednotlivými obrázky a za úkol si měla vybrat jeden obrázek (vybrala si „hokejka“). Následně se paní učitelka ptala: „CO TO JE?“ se současným použitím a ukázáním na větný proužek, na kterém měla poskládanou větu sestavenou z kartiček se symbolem „Co“ a „To je“. Daniela po přečtení otázky ihned zopakovala „Co to je?“ Na tuto otázku se snažila sama odpovědět, ale vzhledem k velmi špatné, až téměř žádné výslovnosti, jí paní učitelka pomáhala rozdělením slova na slabiky. Každou slabiku již relativně srozumitelně zopakovala. Obrázek bez obtíží umístila do správného políčka.

Z tohoto videa můžeme konstatovat, že diferenciaci mezi obrázky, které zná, je velmi dobrá. Před umístěním obrázku se ujišťovala frází „Toto?“ Následně jsme zkusili stejnou situaci, avšak bez použití větného proužku. Daniela vybrala obrázek, ale na otázku „CO TO JE?“ již bez větného proužku a symbolů „Co“ a „Je to“ nedokázala sama celou větou odpovědět. S odpovědí jí pomohla paní učitelka, která rozdělila větu na dvě části

s tím, že každou část dívka zopakovala. Výsledná věta byla tedy rozdělena na části „To je“ a „hokejka“.

Dne **6. 4. 2018** jsme probírali téma ovoce. Do komunikačního deníku tedy přibylo nové téma. Daniela seděla v lavici a před sebou měla otevřený komunikační deník, v němž měla nalepených 8 různých druhů ovoce. Naproti, přes lavici, seděla paní logopedka, která měla na větném proužku umístěnou větu „Co to je?“ a kartičku s obrázkem jablka. Dívka měla za úkol vybrat správný obrázek (ovoce) a umístit jej na větný proužek. Symbol „To je“ měla na větném proužku již přichystaný. Šlo o počáteční nácvik, proto jí za zády, jako fyzický asistent, byla třídní učitelka. Jelikož byl tento moment pro dívku nový, na otázku sama od sebe nereagovala. Důležitou roli zde hrál asistent, který jí vzal ruku a navedl ji na správný obrázek. Pomoc dívka potřebovala i s transferem obrázku na větný proužek. Poté následovalo odejmutí větného proužku a předání logopedovi (komunikačnímu partnerovi). I přes dobrou motoriku dívka potřebovala při odejmutí pomoc. Komunikační partner celou větu přečetl a souběžně ukazoval na konkrétní piktogramy. Je důležité, aby obrázky byly vždy natočeny na tvář dítěte. Po přečtení věty dívka zopakovala slova z větného proužku. Po třech zkušebních situacích již sama vyhledala správný obrázek ovoce, umístila jej na komunikační tabulku, kterou následně logopedovi sama podala. To vše bez fyzické asistence.

25. 4. 2018 – nácvik skládání věty na větný proužek – dopravní prostředky. S Danielou jsme procvičovali 6. výukovou lekci – „CO TO JE?“ Dívka seděla v lavici, před sebou měla otevřený komunikační deník – téma: dopravní prostředky. Na vedlejší stránce měla obrázky, ze kterých vybírala ten správný, a následně z něj tvořila věty na větný proužek (na výběr piktogramy symbolizující: pomoc; to je; já chci). Celý nácvik probíhal tak, že paní učitelka měla svůj větný proužek, na který skládala větu typu: „Co to je?“ + obrázek dopravního prostředku, a poté celou větu přečetla. Daniela větu zopakovala, vyhledala ve svém komunikačním deníku daný dopravní prostředek a na větný proužek sestavila odpověď. Větný proužek odlepila a podala jej komunikačnímu partnerovi, který danou větu přečetl. Daniela zopakovala. Musíme vyzdvihnout, že celou dobu pracovala dívka bez pomoci fyzického asistenta. Občas se objevilo menší zaváhání, které se projevilo delším očním kontaktem na komunikačního partnera. Po přikývnutí však pokračovala dál v práci (potřebovala jen ujistit, že výběr provádí správně). V tomto nácviku měla dívka na jedné straně komunikačního deníku slovní zásobu a hned vedle obrázky potřebné

k sestavení věty. Nemusela tedy listovat v celém komunikačním deníku, aby našla symboly, které zrovna potřebuje.

Dne **11. 5. 2018** se nám podařilo natočit video, ve kterém si Daniela sama od sebe řekla o odměnu. Stalo se tak po hlavní části hodiny, kdy měli žáci prostor k odpočinku, nebo činnosti, kterou chtějí sami vykonávat. Dívka seděla v lavici, otevřela si komunikační deník, nalistovala si stránku s odměnami a na větný proužek sestavila větu „Já chci hračky“. Větný proužek odlepila a položila vedle sebe na lavici. Na vyzvání: „Danielko, co chceš?“ zavřela komunikační knihu, uklidila ji do lavice a vzala větný proužek se sestavenou větou. Přinesla jej paní učitelce, která ji předtím oslovila. Kontaktovat Daniela však zatím neuměla, proto větný proužek pouze podala do ruky. Velmi hezky přečetla větu: „Já chci hračky“, aniž by jí musela paní učitelka, nebo kdokoliv jiný, pomoci. Po přečtení paní učitelka přečetla větu ještě jednou - nahlas. Odpověď paní učitelky byla: „Můžeš si je vzít.“ Daniela položila větný proužek na lavici a sama si šla vzít hračky.

8. 6. 2018 – nácvik 6. výukové lekce – „CO TO JE?“ Tématem byla domácí zvířata. Na videu ze dne 11. 5. 2018 měla dívka symboly na vedle sebe umístěných stránkách v komunikačním deníku. Dnes však musela v komunikačním deníku sama listovat a nacházet vhodná a správná slova. Nácvik probíhal opět v lavici. Děvče sedělo na židli a naproti seděla paní logopedka (v roli komunikačního partnera), která se Daniely ptala: „Co to je?“ + obrázek kočky. Tuto větu měla složenou na větném proužku, který dívce při kladení otázky ukazovala. Dívka sama na větný proužek sestavila správnou odpověď: „To je kočka,“ přičemž si sama musela najít stranu se zvířaty a vyhledat správný obrázek kočky. Poté bez pomoci vyhledala symbol „To je“ a následně oba symboly správně umístila na větný proužek, který odlepila a podala logopedce. Paní logopedka ukazovala na jednotlivé symboly a dívka sama krásně celou větu přečetla, aniž by jí musel někdo pomáhat.

Jelikož si dívka počínala velmi dobře, rozhodli jsme se situaci mírně ztížit zařazením spojky „A“. Nácvik probíhal podobnou formou, s tím rozdílem, že Daniela sestavovala větu s více zvířaty (s více podmínkami). Paní logopedka si na svůj větný proužek sestavila větu: „Co to je? Kočka a pes,“ a následně ji nahlas přečetla. Daniela ve svém komunikačním deníku vyhledala sloveso „To je“, symbol „kočka“ a „pes“ a symbol „A“. Na svůj větný proužek od konce poskládala nejprve „kočka“, nesprávně symbol „koza“ a jako první dala symbol „pes“. V této chvíli byla nutná pomoc fyzického asistenta, který jí

chybný symbol kozy oddělal a navedl jí ruku na správnou stránku se slovesy. Paní logopedka větu znovu přečetla a zdůraznila „Kočka a pes“. Jelikož se s touto situací Daniela setkala poprvé, bylo vidět, že neví, jak postupovat. Odlepila větný proužek, na kterém byl pouze symbol kočky a psa, a podala jej logopedovi. Asistentka ji však vrátila a větný proužek nalepila zpět (oba kroky realizovala vedením dívčiny ruky). V tomto okamžiku si již Daniela svou chybu uvědomila a bez pomoci na větný proužek umístila symbol „A“ a symbol „To je“. Odtrhla větný proužek, podala jej komunikačnímu partnerovi a ihned větu sama přečetla, včetně symbolu „A“. V tento moment jsme nácvik ukončili z důvodu dlouhého trvání. Na dívce již byla vidět únava a začínala být nesoustředěná.

14. 9. 2018 jsme natočili první video v novém školním roce. Mnoho žáků přes letní prázdniny některé věci zapomene. Proto jsme s Danielou natočily jednoduché video na diferenciaci mezi více obrázky. Tuto fázi by měla mít Daniela zautomatizovanou již od předchozího školního roku. Slovní zásobou byly symboly rodiny, které si dívka ve volných chvílích velmi ráda prohlížela. Komunikační partnerka na větný proužek sestavila větu „Kde je máma?“ a dívka měla za úkol pouze podat správný symbol mámy. Výborně však sestavila větu: „To je máma“ na větný proužek tak, jak to měla před letními prázdninami naučené. Větný proužek podala komunikačnímu partnerovi a sama bez pomoci a předříkávání přečetla. Pro jistotu jsme stejnou situaci zopakovali ještě jednou, avšak se symbolem „táta“. Dívka opět správně vyhledala symboly a umístila je na větný proužek.

Dne **8. 11. 2018** se Daniela učila používat další sloveso z 6. výukové lekce - „JÁ VIDÍM“. Dívka seděla v lavici s otevřeným komunikačním deníkem a větným proužkem před sebou, na němž měla již přichystané sloveso „já vidím“. Paní logopedka měla na svém větném proužku sestavenou následující větu a ptala se dívky: „Co vidíš? (Kiwi)“. Daniela na větný proužek, vpravo od slovesa „já vidím“, umístila obrázek kiwi. Následně větný proužek odtrhla, podala logopedce a začala chybně odpovídat větou „To je“, jak to měla zafixováno z dřívějšíka. Paní logopedka zareagovala znakem „ne“ (otočením ruky do stran) a správně zopakovala větu z větného proužku, který jí Daniela podala. Situace tedy vypadala tak, že logoped znovu větu zopakoval: „Já vidím kiwi“ se současným ukazováním na své oko při vyslovování slovesa „vidím“. Dívka ihned opakovala jak ukazování na oko, tak i vyslovování. Větu, společně s logopedkou, několikrát zopakovaly. Druhý pokus byl se symbolem „banán“. Dívka na větný proužek opět správně umístila symbol „banán“, podala jej logopedovi, ale znovu chybně přečetla „To je“. Komunikační

partnerka opět přečetla správně a Daniela správně zopakovala celou větu: „Já vidím banán.“ Tímto videem jsme pro daný den ukončili nácvik obrázku „JÁ VIDÍM“.

10. 1. 2019 jsme se znova věnovali slovesu „JÁ VIDÍM“, které bylo v předchozím videu teprve v počáteční fázi. Během dvou měsíců došlo k velkému pokroku. Daniela již sama vyhledala dané sloveso mezi ostatními slovesy. Stále pracovala s otevřeným komunikačním deníkem, který měla před sebou. Větný proužek byl, na rozdíl od minulého videa, prázdný, tudíž si dívka musela vyhledat potřebné symboly k sestavení věty zcela sama. Logoped sestavil na svůj větný proužek větu: „Co vidíš? (Jablíčko)“ a tuto otázku Danielce následně položil. Dívka na svůj větný proužek bez váhání umístila nejprve symbol jablíčka, a potom bez pomoci vyhledala symbol „já vidím“. Celou větu podala komunikačnímu partnerovi a sama správně přečetla.

Po srovnání posledních dvou videí můžeme konstatovat, že dívka ve videu natočeném o dva měsíce později již sama vyhledá správný symbol slovesa „já vidím“ a dokonce jej správně přečte. Nezaměňuje ho za sloveso „to je“, jak se v předchozím videu ve dvou případech stalo.

RADKA

Radka je velmi šikovná dívka, která dosahuje při souvislé a pravidelné práci velmi dobrých výsledků a viditelných pokroků. Jako jediná vybírá z deníku obrázky a skládá je **správně** na větný proužek. Bohužel bývá velmi často nemocná. Z tohoto důvodu se nám nepodařilo natočit tolik videí jako s jinými dětmi. Dívka začala s nácvikem VOKS až na přípravném stupni, tj. ve školním roce 2017/2018. Odměnou jsou pro ni sladkosti. Radka téměř vůbec nemluví, ve většině případů pouze přitakává, nebo se pousměje. Ve škole se komunikace podporuje i znaky. Používá se tedy systém Znak do řeči, který používá i maminka doma (dostala přehled souboru znaků, který se používá i ve škole). Po delším čase stráveném doma se ve škole musíme vracet k nácviku poslední fáze jako ujištění, zda ji nezapomněla. I přesto, že jako jediná trénuje VOKS i doma, je častá absence ve škole velmi znatelná a posuny nejsou tak zřetelné jako při nepřetržitém nácviku.

První video, natočené dne **5. 3. 2018**, demonstruje 5. výukovou lekci, konkrétně „JÁ CHCI“ s výměnou za gumového medvídky (sladkost). Jelikož se jednalo o začátky nácviku, byla zde nutná spolupráce paní učitelky (jako fyzické asistentky) a logopedky (jako komunikačního partnera).

1. pokus

Radka seděla v lavici s otevřenou komunikační knihou na straně s odměnami. Na větném proužku měla přichystaný symbol „Já chci“. Jejím úkolem tedy bylo vyhledat mezi odměnami konkrétní věc, přenést ji na větný proužek a dát jej komunikačnímu partnerovi. Paní logopedka seděla naproti dívce a v ruce měla gumové medvídky (ty má Radka velmi ráda). S obalem různě šramotila, aby dívku přiměla k sestavení věty a získání odměny – medvídky. Na straně s odměnami měla Radka na výběr celkem ze tří piktogramů různých oblíbených činností. Fyzický asistent ji vedením ruky nasměroval na správný symbol medvídků, následné umístění na větný proužek, odlepení větného proužku a předání komunikačnímu partnerovi. Po převzetí paní logopedka otočila větný proužek směrem k tváři dívky a přečetla pomalu a nahlas sestavenou větu: „Já chci medvídky“ se současným ukazováním na jednotlivé symboly, které právě četla. Zároveň jí v otevřené dlaní podala odměnu – medvídky. Dívka si je vložila do úst a paní logopedka větu znovu přečetla. Radka souhlasně pokyvovala hlavou ve smyslu „ano“. Piktogram se symbolem medvídek vrátila zpět do komunikačního deníku a celou situaci zkusili ještě jednou.

2. pokus

Paní logopedka se Radku opět pokoušela zaujmout a vyprovokovat ji k sestavení věty. S obalem různě manipulovala, prohlížela si je, slovně komentovala, že má medvídky. Dívka pouze seděla a dívala se. Ani náznakem se nepokusila obrázek v komunikačním deníku vyhledat. Stačilo jen vybrat správný symbol a umístit jej na větný proužek k přichystanému slovesu „Já chci“. Po krátké chvíli čekání zasáhla fyzická asistentka, která vedením Radčiny ruky opět pomohla vyhledat správný piktogram se symbolem medvídků. Dívka symbol sama odlepila, avšak chybně jej podala komunikačnímu partnerovi, aniž by jej nalepila na větný proužek. Fyzická asistentka Radčinu ruku opět navedla zpět na větný proužek. Pozorovatelný pokrok nastal při odlepování větného proužku. Tento krok zvládla dívka samostatně a zcela sama jej podala komunikačnímu partnerovi, který větu opět přečetl a podal Radce medvídky na otevřené dlaní. Dívka reagovala viditelným úsměvem a přitakáním.

V průběhu školního roku 2017/2018 se nám s Radkou již nepodařilo natočit žádné video, a to z důvodu častých onemocnění dívky. Další videozáznam jsme provedli až v listopadu školního roku 2018/2019.

Ve videu natočeném dne **6. 11. 2018** se objevily dvě různé situace týkající se výběru odměny.

1. situace – odměna je

Radka správně dokončila zadaný úkol. Za to si mohla vybrat odměnu. Jelikož dost dobře nerozumí mluvené řeči, vše se jí musí názorně ukazovat. Dostala tedy piktogram se symbolem „odměna“. Dívka seděla v lavici a piktogram si delší dobu prohlížela. Před sebou měla zavřený komunikační deník. Šlo vidět, že dost dobře neví, co má dělat. Vtom se ozvala paní učitelka, která řekla: „Radko, vyber si odměnu.“ Dívka reagovala otevřením komunikačního deníku. Nalistovala si jej na stranu se slovesy, ale žádné sama nevybrala. Na pomoc musel přijít asistent, který navedl Radčinu ruku na sloveso „Já chci“. Na větný proužek už jej umístila bez pomoci. K vyhledání odměny musel pomoci asistent větou: „Rady, listuj a vyber si odměnu.“ Dívka pokynem rozuměla a začala otáčet jednotlivé strany. Správně se zastavila na stránce s piktogramem symbolizujícím odměnu a následně jej umístila na větný proužek. Poté měla Radka větu odlepit, sama se vydat za paní učitelkou a předat jí větný proužek. K tomuto kroku jí však musela opět pomoci asistentka. Po odejmutí větného proužku dívka zůstala sedět v lavici. Šlo vidět, že si není jistá tím, co by teď měla udělat. Když však paní učitelka nastavila ruce (symbolizující, aby tam dívka položila větný proužek), Radka se zvedla a větu vyučující předala. Paní učitelka větu přečetla a Radka, jelikož vůbec nekomunikuje, po každé části pouze přitakala.

Jelikož jsou Radčinou odměnou pouze gumoví medvídci, diferenciací mezi více piktogramy symbolizujícími odplatu není nutná. Její komunikační tabulka s odměnami obsahuje tudíž pouze jednu kartičku.

2. situace – odměna není

Radka usedla do lavice a vytáhla si na stůl komunikační deník. Delší dobu jen seděla, avšak komunikační deník neotevřela, pouze s ním různě manipulovala, osahávala jej. Nezareagovala ani na větu paní učitelky, která řekla: „Rady, vyber si odměnu.“ Po krátkém odhodlávání dívka v knize začala listovat. Našla si komunikační tabulku, na které měla být odměna (stránka oranžové barvy). Stránka byla však prázdná – odměna tam chyběla. Radka gestem ruky správně naznačila, že jí symbol odměny chybí. Následně ještě prstem několikrát ukázala na prázdnou stranu a zároveň se rozhlížela po okolí, aby se ujistila, zda

někdo vidí, že symbol odměny nemá. Paní učitelka pečlivě pozorovala a na Radčino gesto reagovala větou: „Ano, není.“

Dne **3. 1. 2019** se Radce ve VOKS velmi dařilo. Video jsme zaměřili na nácvik: „TO JE“, jako odpověď na otázku: „Co to je?“ Radka pracovala s komunikačním deníkem a s paní učitelkou, která využívala větný proužek a dřevěné puzzle se zvířátky. Paní učitelka měla z puzzle vytažené dva obrázky (kočku a psa) a řekla: „Rady, vyber si obrázek.“ Radka si vzala obrázek kočky. Následně paní učitelka využila svůj větný proužek, na kterém měla sestavenou otázku: „Co to je?“ a za tuto část přidala Radkou vybraný obrázek. Tuto větu Radce také nahlas přečetla. Dívka okamžitě zareagovala vyhledáním symbolu „To je“ ve svém otevřeném komunikačním deníku. Po vyhledání jej upevnila na svůj vyklopený větný proužek. Dále pak vyhledala symbol „kočka“ a umístila jej na větný proužek vedle symbolu „to je“. Práce dívky byla velmi přesná. Symboly na větný proužek vkládala velmi precizně, tedy již od kraje větného proužku (jiné děti umisťují symboly bez uvážení, vzhůru nohama, kamkoliv na větný proužek). Po složení celé věty dívce paní učitelka mírně napomohla gestem otevřené ruky, a tak jí dala najevo, aby jí svou větu podala. Radka ihned pochopila, větný proužek odtrhla a podala jej paní učitelce. Ta celou větu přečetla a předala Radce obrázek kočky se současným vyslovením věty: „Kam patří kočka?“ Radka obrázek bez váhání zařadila na chybějící místo, odkud byl původně odebrán.

PETR

Petr je jeden z nejšikovnějších žáků třídy přípravného stupně. I přesto, že má diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu chování, se na VOKS dokáže velmi dobře soustředit. Samozřejmě jsou i situace, kdy se nedokáže soustředit vůbec, nebo jen velmi málo. Za celou dobu jsem se nesetkala, že by odmítl spolupracovat. Velmi často postává u okna a fascinovaně sleduje auta, proto je občas nutno jej opakovaně vyzvat k práci. V lavici se u něj projevují typické kývavé pohyby těla a rukou (diagnóza autismus), na které je nutno jej neustále upozorňovat. Po připomenutí se uklidní a pohyby eliminuje. U chlapce je viditelná hypersalivace. Z tohoto důvodu musí neustále nosit bryndák. V komunikaci ho to však nijak výrazně neomezuje. Petr má velmi dobrou slovní zásobu. Pamatuje si názvy dopravních prostředků, části těla, členy rodiny a jiné. Chlapec používá VOKS od nástupu na přípravný stupeň ZŠ speciální, tedy od školního roku 2017/2018. Jelikož chlapec nejí žádné sladké ani slané pochutiny, proběhl u něj výběr oblíbené

činnosti. První videozáznam začínal 6. výukovou lekcí – nácvikem „TO JE“. U všech záznamů je patrné opakování části výpovědi. Například když paní učitelka před zahájením natáčení řekla: „Tak, Peťo, podívej.“ chlapec tuto větu ihned zopakoval. Slova, která mu nejdou rozumět, nahrazuje doma obrázky.

22. 1. 2018 – čtení dopravních prostředků, nácvik „TO JE“. V tomto videu Petr nepracoval se svým komunikačním deníkem ani větným proužkem, nýbrž pouze s papírem A4, na kterém byly nakresleny různé dopravní prostředky. Chlapec seděl v lavici a naproti seděla paní učitelka. Při práci jsme mohli vidět typické kývavé pohyby, které se snažila paní učitelka v průběhu čtení eliminovat. Na papíře byly poskládány 4 věty s různými dopravními prostředky. Každá věta začínala slovesem „to je“ (symbol „to je“ + symbol dopravního prostředku). Při čtení první věty musela paní učitelka Petrovi pomoci a názorně první část věty přečíst. Přečetla tedy pouze „To je“. Název dopravního prostředku již Petr doplnil dle obrázku sám. Druhou větu přečetl samostatně, správně a dle obrázku vyslovil i název dopravního prostředku. Ve třetí větě nastaly menší obtíže. Chlapec neustále vynechával první část věty, tedy sloveso. Vyslovoval pouze název dopravního prostředku. Paní učitelka se několikrát snažila začít větu a chtěla, aby po ní chlapec začátek zopakoval. Petr však vždy jen doplnil druhou část věty. Na obrázku byly dopravní prostředky: balón, loď, letadlo, vlak, které bez obtíží všechny správně rozeznal a pojmenoval.

Dne **22. 2. 2018** jsme se snažili navázat na předchozí video, v kterém se Petrovi příliš nedařilo tvořit větu pomocí slovesa „TO JE“. Rozhodli jsme se použít větný proužek a větu na něj pomocí symbolů seskládat tak, aby chlapec jednotlivá slova nejen slyšel, ale i viděl. Tentokrát měl před sebou papír a na něm různé obrázky – balón, kočka, letadlo, vlak, auto, motorka, ryba, ponorka. Paní učitelka měla na svém větném proužku sestavenou větu: „CO TO JE?“, kterou Petrovi položila. Současně ukazovala na konkrétní obrázek a větu na komunikační tabulce. Opět musela větu začít nejdříve sama, teprve až poté se chlapec připojil a větu sám dokončil. V některých situacích pouze odpověděl například „kočička“, aniž by zopakoval a vyslovil „To je“. Pokud paní učitelka chlapce požádala, aby se vyjádřil celou větou, bez problémů vyslovil například „To je letadlo.“ (Dle konkrétního obrázku, na který paní učitelka zrovna ukazovala.). Pozorovatelné byly velmi velké obtíže v soustředěnosti. Chlapec měl neustále tendence dívat se, jak jej natáčím. Paní učitelka ho musela opakovaně napomínat, přivolávat jej k práci a podněcovat ho k očnímu kontaktu slovem „Peťo“.

Jelikož se dosud nedařilo zcela zautomatizovat sloveso „TO JE“, opět jsme se dne **6. 4. 2018** zaměřili na jeho nácvik. Tentokrát jsme jej propojili s poznáváním ovoce za použití komunikačního deníku a fyzického asistenta, který byl přítomen po celou dobu. Tím jsme mohli předcházet tendencím k nesprávnému výběru symbolu. Nácvik jsme začali nejdříve jednodušší formou. Petr měl otevřený komunikační deník na straně s ovocem a před sebou měl větný proužek, na kterém měl již přichystaný symbol slovesa „To je“. Jeho úkolem bylo tedy doplnit na větný proužek symbol ovoce, na který se paní logopedka ptá otázkou: „Co je to?“ + symbol konkrétního ovoce, a zároveň tuto větu Petrovi ukazovala na svém větném proužku. Chlapec na otázku okamžitě slovně odpověděl symbolem: „To je“, ale obrázek ovoce pojmenovat nedokázal. Fyzický asistent navedl jeho ruku na symbol správného ovoce v jeho komunikačním deníku. Obrázek pak již sám umístil na větný proužek, odlepil jej a podal logopedce. Ta větu přečetla: „To je“ (+ ukazovala na daný symbol na větném proužku) – Petr zopakoval: „To je“, a následně dočetla zbytek: „pomeranč“ – Petr opět zopakoval: „pomeranč“.

Z tohoto videa vyplývá, že má Petr dobře zautomatizované sloveso „TO JE“. Dokáže jej přečíst z větného proužku komunikačního partnera a sám jej ve svém komunikačním deníku vyhledat.

Pro srovnání popisujeme dvě obdobné situace, viz níže. Zaměřili jsme se na výběr odměny – tedy větu: „JÁ CHCI TABLET.“ Odehrávají se ve třídě, Petr seděl v lavici a sám si šel říct o odměnu. Časový rozdíl mezi oběma záznamy je půl roku. První video jsme natočili dne 11. 5. 2018, druhé 30. 11. 2018.

Video pořízené dne **11. 5. 2018**. Petr seděl v lavici a listoval ve svém komunikačním deníku. Současně se rozhlížel všude možně po třídě. Moc dobře však věděl, kde ve svém deníku najde symboly, které hledá. Jelikož se jednalo o situaci, kdy si chlapec chtěl říct o odměnu ve formě tabletu, hledal symbol „Já chci“ a symbol „tablet“. Nejdříve našel symbol tablet, který umístil na svůj větný proužek na levou stranu (měl by být vpravo). Následně našel i symbol „já chci“, který umístil vpravo od symbolem „tablet“. Správně měl nejdříve umístit symbol „Já chci“ (vlevo) a potom symbol „tablet“ (vpravo). Odlepil větný proužek a odešel ke stolu paní učitelky, která se záměrně dívala do počítače. Komunikační deník zůstal otevřený na lavici. Petr neváhal a jemným pohlazením vyučující kontaktoval. Ta opětovně zareagovala: „Ano, Peťo?“ a převzala si od něj větný proužek. Otočila jej směrem k chlapci a přečetla „Já chci“ – Petr zopakoval pouze „Chci“. Proto přečetla tuto

část znovu, ale chlapec zopakoval zase jen jedno slovo. Vyslovit celou frází „Já chci“ se mu podařilo až asi na pátý pokus. Teprve potom paní učitelka dočetla zbytek věty, tedy druhou část „tablet“, a Petr správně zopakoval „tablet“.

Druhou situaci jsme natočili dne **30. 11. 2018**. Petr opět seděl v lavici s otevřeným komunikačním deníkem. Stejně jako v předchozím videu se jednalo o odměnu. Chlapec velmi rychle vyhledal symbol „tablet“, který umístil na pravou stranu větného proužku (stejně jako v obdobném videu). Velký pokrok však nastal při umístění symbolu „Já chci“, který správně umístil na začátek větného proužku, tedy vlevo od symbolu „tablet“. Velmi pohotově a jistě odlepil větný proužek a položil jej vedle komunikačního deníku, kde si oba piktogramy ještě opravil tak, aby byly správně a hezky nalepeny. Komunikační knihu zavřel a uklidil do lavice. Následně se vydal ke stolu paní učitelky. V tuto chvíli se objevilo menší zaváhání v kontaktování. Paní učitelka mu musela vzít ruku a s kontaktováním mírně pomoci. V momentě, kdy vyučující převzala Petrův větný proužek se složenou větou, chlapec bez vyzvání okamžitě celou větou: „Já chci tablet.“ správně přečetl.

Dne **7. 12. 2018** byla tématem pohádka O veliké řepě. S Petrem jsme natočili diferencování mezi jednotlivými postavami a odpověď na otázku: „KDO TO JE?“ Návnik probíhal v lavici spolu s komunikačním partnerem, kterým byla paní učitelka. Chlapec měl otevřený svůj komunikační deník na straně s postavami z pohádky. Komunikační partner měl na svém větném proužku sestavenou větu: „Kdo to je? + obrázek dědečka“. Úkolem Petra bylo sestavit na svůj větný proužek správnou odpověď. Chlapec velmi dobře rozlišoval mezi různými postavami, ať jsou to členové rodiny, spolužáci, nebo postavy z pohádky O veliké řepě. Větu sestavenou na větném proužku paní učitelka zopakovala i nahlas. Petr začal ve svém komunikačním deníku ihned hledat piktogramy potřebné k vytvoření odpovědi. Při natáčení byla na Petrovi vidět lehká nesoustředěnost a únava, což se projevilo občasným „zaseknutím“ při hledání symbolů, opíráním loktů o lavici anásledným opíráním hlavy do dlaní. V tomto okamžiku musela paní učitelka zasáhnout a ruce mu z lavice oddělat. Potom již Petr zase soustředěně pracoval. Nejprve si našel a umístil na větný proužek symbol „to je“ a následně symbol „dědeček“. Vše ve správném pořadí. Poté svou větu odlepil a podal komunikačnímu partnerovi (p. učitelce). Ta jeho sestavenou větu otočila směrem k němu a ukazovala prstem na jednotlivá slova (symboly), které Petr postupně sám správně četl. Další postup byl se symbolem „vnučka“, „kočka“.

Na závěr natáčení jsme zkusili změnit téma na „Lidské tělo“. Paní učitelka na svůj větný proužek sestavila větu: „CO JE TO? + symbol oko“. Petr ve svém komunikačním deníku správně vyhledal stránku s částmi lidského těla, vybral symbol oko, vložil jej na větný proužek a následně vyhledal symbol „to je“. Předal svou větu paní učitelce, ale sám od sebe větu nepřečetl. Správně přečetl pouze první část věty „to je“, ale slovo „oko“ již sám nevyslovil. Celou větu správně reprodukoval až po přečtení paní učitelky.

17. 12. 2018 - video demonstrující použití slova „POMOC“. K natočení použití věty „Já chci pomoci.“ jsme využili svačinu. Chlapec seděl v lavici a před sebou měl zavřený jogurt. Jelikož si jej neuměl otevřít sám, potřeboval požádat o pomoc s otevřením. Již delší dobu seděl v lavici s neotevřeným jogurtem před sebou. Paní učitelka se zeptala: „Peťo, co potřebuješ?“ Chlapec tiše odpověděl: „pomoc“. V tom okamžiku přistoupila paní učitelka a lehce navedla jeho ruku do lavice, kde měl svůj komunikační deník. Sám si jej vytáhl a nalistoval na stránku s větným proužkem, který si přichystal. Následně vyhledal symbol „Já chci“. Velmi hezká a důležitá situace nastala při vyhledávání symbolu „pomoc“. Chlapec nesprávně sáhnul po obrázku symbolizujícím něco jiného, ale i přesto tento piktogram umístil na větný proužek. Když se však na větu podíval znova, uvědomil si, že vybral nesprávný symbol, odlepil jej, umístil zpět do komunikačního deníku a vyhledal správnou kartičku. Odejmul větný proužek a odešel k paní učitelce. K samostatnému kontaktování však nedošlo. Chvilí u paní učitelky postával a čekal. Nakonec vyučující vzala chlapcovu ruku a sama se jí kontaktovala. Převzala větný proužek a Petr již sám bez pomoci přečetl větu: „Já chci pomoci“.

Dne **25. 1. 2019** jsme se s Petrem opět zaměřili na otázku: „Co to je?“ a odpověď: „TO JE...“. Jelikož však relativně dobře zvládá čtení tohoto slovesa, zkusili jsme přidat přídavná jména „MALÝ“ a „VELKÝ“. Návčik probíhal v době natáčení videa poprvé. Tato situace vznikla v návaznosti na pohádku O veliké řepě, ve které se žáci s rozlišením pojmu „velký“ a „malý“ setkali pouze slovně, nikoli symbolem. Návčik probíhal v lavici. Naproti chlapce seděl komunikační partner (paní učitelka). Petr měl před sebou otevřený komunikační deník na straně s nově přidanými přídavnými jmény „malý“ a „velký“ a nachystaný prázdný větný proužek. Paní učitelka si na svůj větný proužek přichystala větu „Co to je?“ + symbol malé postele. Se současným ukazováním na jednotlivé piktogramy na větném proužku se Petra na tuto větu nahlas ptala. Po přečtení chlapec větu celou zopakoval („Co to je?“). Ihned začal ve svém komunikačním deníku hledat symboly potřebné k vyjádření a sestavení odpovědi. Nejdříve našel symbol postele, který vyhledal

mezi piktogramy z pohádky O veliké řepě. Správně vybral MALOU postel (mezi obrázky měl i velkou postel). Následně začal vyhledávat symbol „To je“. Práce byla velmi přesná, Petr ví, na které straně konkrétní symbol najde. Na svůj větný proužek správně umístil nejdříve sloveso, jako druhé pak obrázek postele. Větu podal komunikačnímu partnerovi a bez jakékoliv pomoci, ať už fyzické, či slovní, ji sám celou přečetl („To je postel.“). V této situaci paní učitelka zařadila symbol „malá“ tím, že Petrovi řekla: „A ta postel je malá.“ a obrátila komunikační deník na stranu s přídavnými jmény. Prstem ukázala na symbol „malý“ i „velký“ a chtěla, aby Petr vybral správně symbol „malý“. Chlapec slovo „malá“ několikrát zopakoval a vedením ruky ke správnému obrázku tento symbol v komunikačním deníku správně vybral a umístil na větný proužek mezi symboly „To je“ a „malá“. S přečtením celé věty mu paní učitelka pomohla tím, že přečetla její první část, tedy „To je“. V ostatních částech již Petr pokračoval zcela sám, dokonce správně vyslovil i slovo „malá“. Zbytek věty tedy zněl „malá postel.“

Z tohoto záznamu lze pozorovat, že se Petr relativně dobře učí a má dobrou paměť. I když se se symbolem „malý“ setkal teprve poprvé, dobře si jej zapamatoval a dokázal ho ve větě správně vyslovit.

IVETA

Iveta, jako jediná, začala s nácvikem VOKS již před zahájením docházky na přípravný stupeň ZŠ speciální, a to v MŠ speciální. Dívka je, oproti Danielce, viditelně pomalejší a méně soustředěná. Z tohoto důvodu nejsou pokroky ve VOKS tak rychlé a viditelné. Střídá se u ní období stagnace a období pokroků. Často upne svou pozornost na konkrétní předmět a na okolní výzvy nereaguje, což se projevuje i při nácviku VOKS. Relativně dlouho jí trvá, než si uvědomí, co se po ní chce, co má v danou chvíli udělat. Nejde však o to, že by danou situaci neuměla vyřešit. Často potřebuje dopomoc fyzického asistenta. Na přípravný stupeň nastoupila s třemi zvládnutými výukovými lekcemi (Diferenciace). Nácvik v školním roce 2017/218 (školní rok, kdy Iveta začala docházet na přípravný stupeň) začínáme 4. výukovou lekcí, kdy se dívka učí pracovat se slovesem „JÁ CHCI“ a tvořit jednoduchou větu. Velmi často nastává situace, že před umístěním kartičky se symbolem na větný proužek kartičku nejprve „očichá“. Teprve potom ji umístí na větný proužek. Nácvik slovesa „já chci“ se objevuje téměř ve všech pořizovaných videozáznamech. Tato fáze stále není dostatečně upevněna, proto není možno posunout se k další výukové lekci. Doma s VOKS nepracuje.

6. 4. 2018 jsme s Ivetou natočili první video, kde jsme se věnovali nácviku slovesa „JÁ CHCI“. Využili jsme příležitosti, kdy si měla dívka požádat o svačinu. Vzhledem k tomu, že se jedná o děvče pobývající na internátě, svačiny dostává každý den od učitele (ten jí svačinu vyzvedává na internátě). Iveta, v době natáčení videa, stála u okna a na výzvu učitele „Co chceš?“ se odebrala ke své lavici, z které vytáhla komunikační deník. Sama bez pomoci si nalistovala stranu se slovesy, umístila správný symbol na větný proužek. S vyhledáním symbolu „svačina“ měla menší obtíž. Několikrát prolistovala všechny strany komunikačního deníku. V tu dobu však pomohl fyzický asistent, který jí navedl ruku na správný symbol. Jeho odejmutí a následné připevnění na větný proužek již bylo bez obtíží. Bez váhání se vydala za vyučujícím požádat o svou svačinu, sama celou větu přečetla, aniž by jí kdokoliv pomáhal. Menší obtíže dělalo slovo „svačina“, které zopakovala až po slovní nápovědě.

Iveta dokáže sama kontaktovat komunikačního partnera, což lze vidět i na všech videích. Řeč je relativně srozumitelná, obtíže dělají pouze některá slova (například „svačina“), sloveso „já chci“ vysloví bez obtíží.

18. 5. 2018 – slovo „POMOC“. Video, které jsme v tento den natočili, mírně souvisí s videem předcházejícím. Iveta měla k svačině banán a pomocí slova „POMOC“ měla požádat o oloupaní banánu. Toto slovo nebylo ještě příliš zažitě, proto jej nebyla schopna samostatně vyhledat a poskládat větu na větný proužek. Zpočátku seděla dívka v lavici, před sebou měla neoloupaný banán. Na pomoc jí přišla asistentka pedagoga, která na větném proužku přinesla větu: „Chceš pomoc?“ Tuto větu jí ukázala, posunula před dívku její komunikační deník a odešla zpět ke svému stolu. Iveta stále nevěděla, co se po ní vyžaduje. Z tohoto důvodu musel zasáhnout fyzický asistent, který jí pomohl nalistovat stranu s větným proužkem a se slovem „pomoc“. Dívka již samostatně seskládala větu ze symbolů „Já chci + pomoc“. Sama odtrhla větný proužek a přinesla jej asistentce. Ta však na její přítomnost nereagovala, protože ji Iveta nekontaktovala (což již umí). Na pomoc opět přišel fyzický asistent, který dívce pomohl asistentku (vedením ruky) kontaktovat. Teprve poté se asistentka otočila, vzala si větný proužek a s dívkou společně větu přečetly. Samostatně větu přečíst nezvládla, neustále opakovala pouze slovo „pomoc“ a sloveso „já chci“ zcela vynechávala.

24. 11. 2018 – slovo „POMOC“. Přibližně o půl roku později jsme opět natočili situaci, kdy Iveta potřebovala pomoc. Jednalo se znovu o svačinu, tentokrát však o nalití

pítí do hrníčku. Dívka stála v lavici a listovala ve svém komunikačním deníku. Věděla, že chce pomoc, a hledala příslušné symboly. Na svůj větný proužek však nalepila pouze symbol „JÁ CHCI“, ale symbol „POMOC“ již nepřinesla. Jelikož se jednalo o spontánní jednání, nebyl zde přítomen fyzický asistent, který by dívce pomohl se správným výběrem symbolů a následným sestavením věty. Dívka tedy s chybně sestavenou větou na větném proužku přišla k paní učitelce, správně ji kontaktovala a předala větný proužek. Jelikož věděla, že chce pomoc, přečetla větu: „Já chci pomoc.“ Symbol „pomoc“ však na svém větném proužku neměla. Společně s paní učitelkou odešly do lavice, kde dívka (s vedením ruky paní učitelkou) znovu, a tentokrát již správně, sestavila větu „Já chci pomoc.“ Poté se komunikační partner (paní učitelka) rychle vzdálil, aby mohla dívka větný proužek opětovně se správnými symboly („Já chci“ a „pomoc“) přinést a požádat o pomoc. Dívka tedy znovu přišla k učitelskému stolu, kontaktovala a na otázku „Co chceš, Ivetko?“ odpověděla: „Já chci pomoc.“

24. 1. 2019 – videozáznam 5. výuková lekce, sloveso „JÁ CHCI“. Poslední video, které jsme s Ivetkou natočili, bylo opět se slovesem „JÁ CHCI“. Troufáme si však říct, že oproti předešlým záznamům jde vidět značný pokrok. Záznam byl pořízen po hlavní části hodiny, takže si dívka mohla za práci vybrat odměnu, kterou jsou pro ni předměty, nebo činnosti (nikoli sladkosti). Natočili jsme tedy situaci, kdy si Ivetka žádá o zapůjčení tabletu. Dívka stála u lavice a na vyzvání paní učitelky „Nachystej, co chceš“ bez váhání vytáhla komunikační deník a začala hledat symboly. Přesně věděla, na které stránce najde symbol „já chci“ a symbol „tablet“. Umístila obě kartičky na větný proužek a přinesla jej paní učitelce. Okamžitě sama celou sestavenou větu „Já chci tablet“ srozumitelně přečetla. V tomto videu je patrný velký pokrok, který dívka v průběhu dlouhodobého nácviku udělala.

4.5 Výsledky výzkumu

Celkové zhodnocení:

SAMUEL

Aktuálně je řeč neustále tichá, až bezhlasá. Při opravdu velké radosti se objevují i hlasitější projevy, žmolání prstů a úsměv. Děti ani dospělí ke komunikaci nevyhledávají. Do her se zapojuje pouze na vyzvání, zpočátku je ztuhlý, ale nakonec se zapojí. Postupně si stoupne bokem a děti pouze sleduje. Ve VOKS na větném proužku užívá slovesa

„JÁ CHCI“ a „TO JE“, občas potřebuje navést. Celou větu na větný proužek naskládá pouze s dopomocí. Během prvního roku navštěvování přípravného stupně se u Samuela zlepšily pracovní návyky. Občas se však vyskytují „plačtivé chvíle“, kdy na jakékoliv oslovení reaguje pláčem. Samuel je nejslabším uživatelem VOKS ve třídě.

DANIELA

Pozorovatelné pokroky: Aktivní používání komunikační knihy a metody VOKS. Sama tvoří věty „JÁ VIDÍM“ „JÁ CHCI“ „TO JE“. Reaguje na otázky: „CO TO JE?“ „CO VIDÍŠ?“ „CO CHCEŠ?“. Slova pěkně opakuje, vyhledává ke komunikaci dospělého, kontaktuje ho. Řekne si o pomoc a oblíbenou činnost. Na logopedii více spolupracuje a lépe verbálně komunikuje. Začala říkat básničky a zpívat. Ve škole je již schopna najít se lžící i vidličkou téměř čistě, snaha napít se z hrníčku či sklenice (sama si jej drží) – s nutným dohledem. Rozezná základní barvy - přiřadí je, v komplexu je však nerozlišuje. Pracuje s obrázky zvířat, rodiny, ovoce, částí těla. Je schopna tyto obrázky řadit do věty „TO JE“. Velký pokrok v oblasti samostatného stravování. Sama si řekne o potřebu jít na WC, umyje si ruce, zavře dveře. Hází míčem, koulí si s kamarádem. Chůze bez problémů. Zpočátku strach z canisterapie, ale postupně si zvyká. Snaží se pejska pohladit, vede ho na vodítku.

RADKA

Radka verbálně stále nekomunikuje. Komunikační dovednosti se pomocí metody VOKS daří velmi dobře rozvíjet. Velmi dobře pracuje s tematickými obrázky. Chybějící verbální projevy se obrázkovým systémem VOKS snaží nahrazovat. Využitelný je u Radky také Znak do řeči. Dokáže velmi dobře pracovat s tematickými listy a dle zadání učitele je i vyplňovat. Zvládá použít slovesa „JÁ CHCI“ „TO JE“, reaguje na věty – „KDO TO JE?“ „CO TO JE?“ „CO VIDÍŠ?“ „VEZMI SI PASTELKU“ určité barvy. Z komunikačního deníku vybírá obrázky a správně je skládá na větný proužek. Podpora komunikačních dovedností pomocí Znaků do řeči, které i pěkně napodobuje. Podle pokynů učitele pracuje s tematickými obrázky – vyhledává, přiřazuje, poznává, znakem se snaží je popsat. Lateralita je levá, velmi pěkně vypracovává pracovní listy, zakroužkuje jak jeden velký obrázek, tak i více malých. Dokáže obrázek spojit šikmými i rovnými čarami. Ráda pracuje i na interaktivní tabuli. V oblasti sebeobsluhy je velmi šikovná, samostatně se obléká i svléká, přezouvá se. Občas potřeba lehké dopomoci. Svačinu si připraví dle svačínové

struktury, po jídle si uklidí. Pije i jí samostatně, jí příborem. Při používání WC je samostatná, myje si ruce. Při chůzi po schodech stále nestřídá nohy.

PETR

Verbální dovednosti stále rozvíjíme pomocí systému VOKS. Petr aktivně užívá slovní spojení „JÁ CHCI“, „TO JE“. Správně reaguje na věty „KDO TO JE?“ „KDE TO JE?“ „CO TO JE?“ „CO CHCEŠ?“ „CO VIDÍŠ?“. Díky VOKS se více rozmluvil. Tvoří věty: „TO JE“, „JÁ VIDÍM“. Pomocí větného proužku a vyskládaných obrázků dokáže porozumět základním instrukcím týkajících se barev, například: „Vezmi si žlutou pastelku.“

Nutná stálá motivace, pobízení. Objevují se u něj stereotypní pohyby rukou, stále stojí u okna a vyhlíží auta. Při chůzi po městě se neustále otáčí za auty i trolejbusy. Kolektiv dětí nevyhledává, nehraje si s nimi. Poznávání barev je spíše náhodné. Dokáže je však vizuálně přiřadit. Velmi pěkně a dle pokynů pracuje s tematickými obrázky, které pozná i pojmenuje. Snaží se vybarvovat, kroužkuje obrázky dle pokynů, stejné spojí šikmou čarou. Manipulační činnosti na velmi dobré úrovni. Vkládá puzzle, pracuje s drobnými předměty. Hra s kostkami ho nebaví. Do všech činností se zapojuje s pobízením. Zvládá hod míčkem, chytá ho. Chůze v terénu bez problémů. Mírný strach z chůze z kopce dolů, chce se přidržovat za ruku. Neběhá, ale rychle poskakuje.

V oblasti sebeobsluhy můžeme pozorovat výrazné pokroky. Při přípravě věcí na vyučování je více samostatný. Dle fotografií dokáže dětem rozdat sešity. Velmi rád pracuje s barvou, tiská, lepí, trhá papír. Je velmi samostatný, oblékne si bundu i mikinu.

IVETA

V současné době pozorujeme výrazný pokrok při používání větného proužku v rámci VOKS. Užívá více sloves – „TO JE“, „JÁ CHCI“. Reaguje na otázky sestavené pomocí větného proužku. Oproti začátku jsme výrazně rozšířili slovní zásobu, nabídku pochutin a oblíbených činností. Dnes „JÁ CHCI“ užívá v případě, že chce pochutinu, činnosti, pomoc, jít na WC. Větu: „Já chci čurat.“ zvládá bez větného proužku.

Dobře pracuje se strukturou dne, samostatně si připravuje pomůcky do vyučování. Velký pokrok v oblasti rozvoje hrubé motoriky. Zvládá chůzi v terénu, překročí překážku. Co se týká oblasti poznávacích činností, správně poznává a vyslovuje zvuky zvířat,

poznává části těla, ovoce. Pěkně pracuje s knížkami o krtkovi, reaguje na obrázky a otázky k nim. Zvládá pracovat s větším souborem obrázků – až 12 kusů. Poznávání barev spíše náhodné, výběr ze dvou. Při práci s tužkou více preferuje pravou ruku. Obrázky spojí s lehkým navedením ruky. Naučila se obouvat přezůvky, postupně se zlepšuje i samostatné převlékání. Pomocí větného proužku se snaží si říct o pomoc a jídlo. Pokrok také v oblasti potřeby WC. Dříve jsme Ivetu museli na WC pravidelně vysazovat, nyní již vykoná potřebu sama a sama si o ni řekne. Nutný dohled při mytí rukou, je již však pečlivější než dříve. Velký pokrok jsme zaznamenali také v chůzi v terénu, jde vidět, že je Iveta jistější. Dokáže sejít poslední dva schody bez opory a zábradlí. Je schopna přejít i přes nízkou překážku.

4.6 Diskuze

Autorka Kamila Marková (2012) ve svém článku „Autismus – výměnný obrázkový komunikační systém,, popisuje výsledky výzkumného šetření realizovaného v pěti speciálních zařízeních a čtyřech speciálních školách. Celkově bylo 54 dotazovaných, přičemž z výsledků výše zmiňované autorky je patrné, že 58,64 % respondentů dodržuje dané postupy a 41,36 % je nedodržuje.

Cílem práce bylo zjistit spokojenost uživatelů s touto metodou, zhodnotit obtížnost osvojení metody VOKS a zmapovat dodržování doporučených postupů. V souvislosti s naší diplomovou prací jsme se zaměřili na otázku dodržování postupů. Kamila Marková ve svém šetření uvádí, že dodržování metodických postupů je jedním z klíčových předpokladů pro úspěšné zahájení funkční komunikace klienta. Dále uvádí, že: „Velkým problémem je aplikace této metody v době dovolených personálu (např. letní prázdniny). Klient pak delší dobu metodu neužívá a v důsledku tohoto dochází k výraznému zdržení postupu a u některých klientů se objevuje nepohoda“, s čímž musíme naprosto souhlasit. (Marková, 2012)

Obdobná situace se často objevovala u Samuela. Po delší nepřítomnosti ve škole a následném návratu byl nácvik velmi zřetelně narušen. Často jsme se museli vrátit na úplný začátek poslední nacvičované fáze. Trvalo několik dní, než se chlapec na školní prostředí a na používání VOKS znovu adaptoval. I přesto, že je zmiňovaný článek z roku 2012, musíme konstatovat, že tato problematika byla v té době stejná jako teď. Jestliže jedinec VOKS delší dobu nevyužívá, dochází k nápadnému zpoždění celého procesu.

S autorkou se shodujeme, že pro prosperující používání metody VOKS je důležitý nácvik jak ve škole, tak i v domácím a jiném prostředí.

Do České republiky se systém VOKS dostal v roce 2001 zásluhou Margity Knapcové, která původní systém PECS přepracovala pro podmínky v České republice. Jelikož se v našem výzkumném vzorku objevují také osoby s autismem, pro srovnání bychom rádi uvedli jiný (zahraniční) výzkum zaměřený na sedmiletého chlapce s autismem, který pracuje právě s výše zmíněným komunikačním systémem PECS. Autorkou výzkumu je Maggie Hartnett (2010), která se ve své práci zaměřuje na využití VOKS u sedmiletého chlapce s autismem (Adam). Záměrem třídního výzkumu bylo poukázat, jak systém VOKS napomáhá v rozvoji jazyka zkoumaného chlapce. Výsledky výzkumu realizovaného výše zmíněnou autorkou dokazují, že nastavení výměnného obrázkového komunikačního systému pro chlapce s autismem bylo přínosné. V době realizace výzkumu chlapec komunikoval výměnným obrázkovým komunikačním systémem již zhruba čtyři týdny. Během této doby se komunikace u chlapce viditelně zlepšila. Adam se dostal do fáze, kdy je schopen vybrat obrázek preferované věci, diferencovat z řady obrázků. Na větném proužku doplní do věty preferovanou věc a umístí ji na větný proužek. Ten pak odevzdá komunikačnímu partnerovi a následně sám čte větu: „JÁ CHCI (preclík)“. Adam zahajuje komunikaci pomocí PECS hlavně v době občerstvení, a to z důvodu, že jídlo je pro něj nejvyšším motivátorem. (Hartnett, 2010)

Tímto srovnáním bychom chtěli poukázat na to, že stejná diagnóza neznamena stejnou úroveň a následný průběh a nácvik komunikace metodou VOKS. I přesto, že mají oba chlapci diagnózu autismus, se nácvik komunikace liší již od počátku, a to hned výběrem odměny. Pro chlapce z našeho výzkumného vzorku jsou nejvyšším motivátorem činnosti (tablet), avšak pro Adama jsou odměnou pochutiny. Nicméně finální výsledek je u obou chlapců pozitivní, z čehož můžeme usuzovat, že se výměnný obrázkový komunikační systém u osob s autismem osvědčil.

4.7 Doporučení pro praxi

V rámci doporučení bychom u všech žáků navrhovali ve VOKS nadále pokračovat. Z výzkumu plyne, že komunikace touto metodou byla u všech jedinců efektivní, a proto je i následná práce velmi důležitá. Bohužel u většiny dětí se VOKS trénuje pouze ve škole, což výrazně snižuje jejich komunikační možnosti a příležitosti. Často je nevyužívání

VOKS doma způsobeno neznalostí konkrétního postupu. V případě, že by se jednalo o tento problém, navrhovali bychom rodičům možnost účastnit se kurzu VOKS, kde by se s metodou více seznámili a zároveň by se ji naučili správně využívat. Jsme si vědomi toho, že absolvování kurzu může být pro některé rodiče problém, a to zejména z hlediska financí. V tomto případě navrhujeme umožnit zájemcům názornou ukázkou nácviku komunikace VOKS přímo ve třídě. Zároveň bychom sestavili seznam momentů, které se pro užití komunikační tabulky nabízí.

Velké obtíže jsme zaregistrovali při užití symbolů „malý“ a „velký“¹⁴. Myslíme si, že obrázky jsou zavádějící a žáci prvotně vidí symbol „světlý“ a „tmavý“. I přesto, že je na obrázku znázorněna šipka směřující k symbolu vyjadřujícímu smysl daného obrázku, žáci tomuto „detailu“ nevěnují pozornost. Prvotně se zaměří na to, co je na obrázku největší, což v tomto případě postrádá smysl a význam těchto symbolů. Z tohoto důvodu navrhujeme zvolit jiné, jednodušší obrázky symbolizující pojem „malý“ a „velký“.

¹⁴ oba tyto symboly můžeme najít v ukázkách komunikačních deníků žáků (viz příloha)

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na metodu VOKS jako jednu z možností komunikace u jedinců s různým stupněm mentálního postižení a dalšími přidruženými vadami. Po ročním sledování žáků přípravného stupně ZŠ speciální při práci s komunikačním systémem VOKS jsem se přesvědčila, že metoda VOKS umožňuje zkoumaným osobám sdělit své základní potřeby a požadavky. U všech jedinců spadajících do mého výzkumného vzorku jsem zaznamenala viditelný pokrok v oblasti komunikace, a proto si myslím, že je velmi důležité rozvíjet obrázkovou slovní zásobu i nadále a umožnit jim komunikaci prostřednictvím výše uvedeného komunikačního systému.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
2. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
3. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
4. BENDO VÁ, Petra. *Alternativní a augmentativní komunikace 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437033.
5. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024738536.
6. BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky [online]*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2018-12-27]. ISBN 978-80-7290-646-8.
7. BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2053-1.
8. ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
9. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
10. DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
11. DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.
12. JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
13. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
14. KNAPCOVÁ, Margita. *Komunikační systém - VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-7481-215-6.

15. KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3716-3.
16. KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
17. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8
18. KUBOVÁ, Libuše, Ivana RÁDKOVÁ a Zuzana PAVELOVÁ. *Znak do řeči*. Praha: Tech-market, 1999. ISBN 8086114236.
19. KUBOVÁ, Libuše. *Piktogramy: metodická příručka: [učebnice pro učitele pomocných škol a přípravných stupňů pomocných škol]*. Praha: Tech-market, 1997. ISBN 80-86114-00-7.
20. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
21. MARKOVÁ, Zdeňka a Ljuba STŘEDOVÁ. *Mentálně postižené dítě v rodině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Knihnice speciální pedagogiky.
22. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.
23. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
24. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
25. REGEC, Vojtech a Kateřina KROUPOVÁ. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3203-8.
26. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
27. ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
28. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
29. ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2165-1.

30. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.
31. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
32. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

Internetové zdroje:

1. 1. národní konference Alternativní a augmentativní komunikace na téma „Nemluvit neznamená nekomunikovat“, Praha 16. 10. 2018
2. ABZ slovník českých synonym. Slovník [online]. [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/rudimentarni>
3. ABZ slovník českých synonym. Slovník [online]. [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/implementace>
4. American Psychiatric Association (2013a). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5thEd. Arlington, VA: *American Psychiatric Association* [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
5. Asha: *Information for AAC Users* [online]. [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/Information-for-AAC-Users/>
6. Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky: Výběr slovní zásoby [online]. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Medailonky.pdf>
7. Assistive Technology Australia: *Aided Language Stimulation Strategies* [online]. [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: https://at-aust.org/assets/EC_Infosheet-ALS_Strategies.pdf
8. Augmentative and Alternative Communication: *AAC Systems* [online]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589942773&ion=Key_Issues#AAC_Systems
9. Blissymbolic Communication International: *About Blissymbolics* [online]. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <http://www.blissymbolics.org/index.php/about-blissymbolics>
10. Co je co: Symbolická komunikace [online]. 2002 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&s_lang=2&id_desc=93385

11. Communication: *Augmentative and Alternative Communication at the University of Washington*, Seattle [online]. [cit. 2019-02-24].
Dostupné z: <https://sphsc.washington.edu/augmentative-alternative-communication>
12. HARTNETT, Maggie. How the Picture Exchange Communication Assists System (PECS) Children with Autism Acquire Language. (2010). Theses. Education Masters. Paper 67. Dostupné z: https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/674.7
13. Profese online: *Autismus – výměnný obrázkový komunikační systém* [online]. 2012, 5(1) [cit. 2019-03-29]. ISSN 1803-4330. Dostupné z: <https://profeseonline.upol.cz/pdfs/pol/2012/01/04.pdf>
14. Řízení školy online: *Mezinárodní klasifikace nemocí ICD-11/MKN-11* [online]. 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/mezinarodni-klasifikace-nemoci-icd-11-mkn-11.m-4845.html>
15. SMOLÍKOVÁ, Monika. *Moderní trendy ve vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci: Poruchy autistického spektra* [online]. 11/2018 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2018/odborne_seminare/Smolikova_Poruchy_autistickeho_spektra.docx
16. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: *Poruchy duševní a poruchy chování* [online]. 2018 [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>
17. UW Departments Web Server: *Continuum of Communication Independence* [online]. [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: http://depts.washington.edu/augcomm/03_cimodel/commind1_intro.htm

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 – barevný piktogram „mrkev“ a „zelí“. (Autismus a my: *Komunikační kartičky - piktogramy, Ovoce a zelenina* [online]. [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <https://www.autismus-a-my.cz/laminovane-vyukove-pomucky/komunikacni-karticky-piktogramy--ovoce-a-zelenina--30-ks/>)

Obr. č. 2 – černobílý piktogram „obraz“ a „stolička“. (KUBOVÁ, Libuše. *Řeč obrázků: komunikační systém tvořený obrazovými symboly: piktogramy + metodická příručka: volná řada pomůcek pro alternativní komunikaci*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80-7320-175-3.)

Obr. č. 3 – Bliss systém – ukázka symbolů (KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.)

Obr. č. 4 – Bliss systém – symbol „židle“ (KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.)

Obr. č. 5 – piktogram „židle“ (KUBOVÁ, Libuše. *Řeč obrázků: komunikační systém tvořený obrazovými symboly: piktogramy + metodická příručka: volná řada pomůcek pro alternativní komunikaci*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80-7320-175-3.)

Obr. č. 6 – Pomůcka BigMac pro nahrání dvou sdělení (Petit: *Jednovzkazové komunikátory* [online]. [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>)

Obr. č. 7 – Pomůcka Go Talk 9 s devíti okénky pro nahrání více sdělení (Petit: *Jednovzkazové komunikátory* [online]. [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>)

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1** Informovaný souhlas pro rodiče
- Příloha č. 2** Ukázka komunikačního deníku - Daniela
- Příloha č. 3** Ukázka komunikačního deníku - Samuel
- Příloha č. 4** Ukázka komunikačního deníku - Petr
- Příloha č. 5** Ukázka komunikačního deníku - Iveta
- Příloha č. 6** Ukázka komunikačního deníku - Radka
- Příloha č. 7** Osvědčení o absolvování kurzu VOKS
- Příloha č. 8** Osvědčení o absolvování 1. národní konference AAK
- Příloha č. 9** Volně vložená příloha – DVD s pořízenými videozáznamy

Příloha č. 1

Souhlas pro rodiče

Zuzana Kolářová

Studentka 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: zukolarova@seznam.cz

V Olomouci 18. ledna 2018

Vážení rodiče,

zpracovávám diplomovou práci na téma „VOKS jako prostředek komunikace na přípravném stupni ZŠ speciální“. Součástí diplomové práce je výzkum zaměřený na pokroky v komunikaci těchto dětí. Tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas s pořízením záznamu Vašeho dítěte prostřednictvím videonahrávek, které budou sloužit jako výzkumný materiál.

Výsledky šetření jsou plně anonymní a slouží pouze za účelem zpracování diplomové práce.

Získané údaje budou soustředěny pouze u autorky a vedoucího práce a nebudou zpřístupněny žádné další osobě.

Prosím Vás o laskavé vyplnění následujících údajů a zakroužkování Vámi zvolené možnosti:

SOUHLASÍM - NESOUHLASÍM

s pořízením záznamu Vaší dcery/syna,
datum narození v rámci uvedené diplomové práce.

SOUHLASÍM - NESOUHLASÍM

se sběrem nezbytných údajů o synovi/dceři, které nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Podpis rodičů (případně zákonných zástupců)

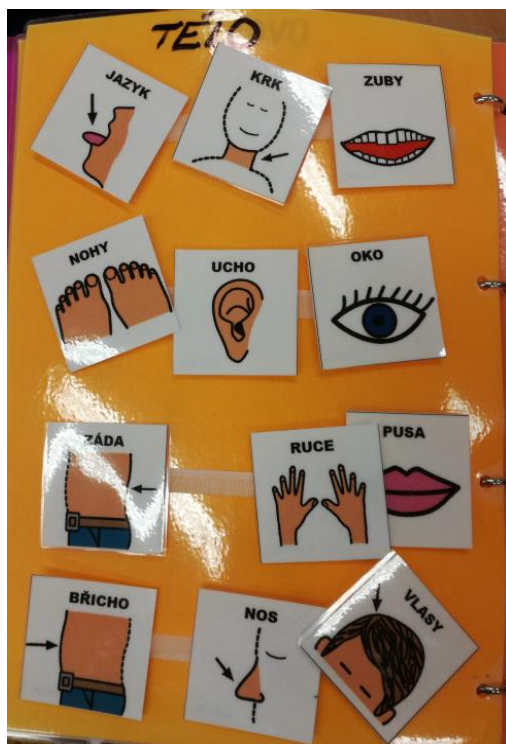
Případné dotazy ráda zodpovím prostřednictvím e-mailu.

Vyplněný formulář, prosím, odevzdejte třídní učitelce dítěte.

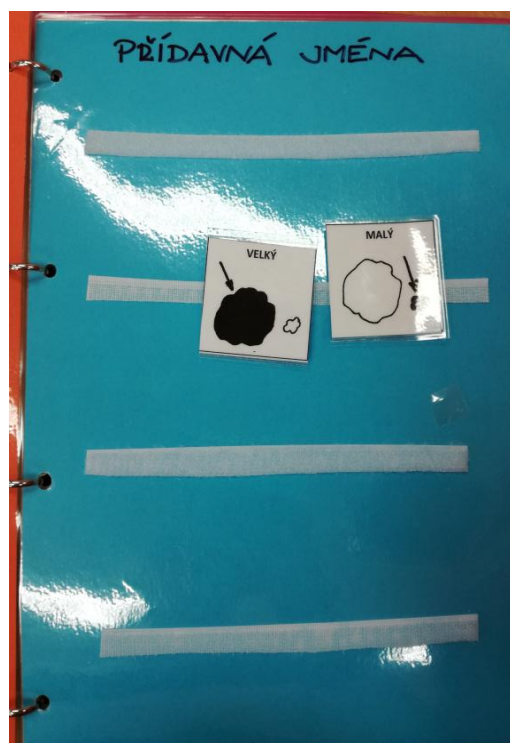
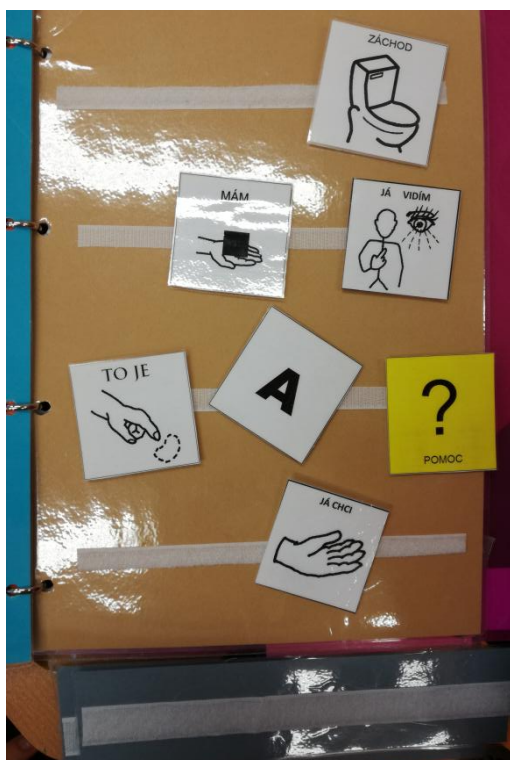
Děkuji Vám

Zuzana Kolářová

Příloha č. 2 - Ukázka komunikačního deníku - Daniela

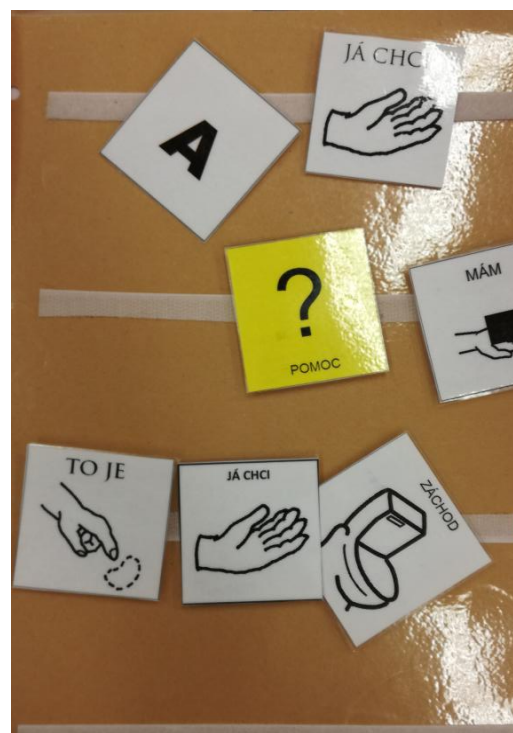
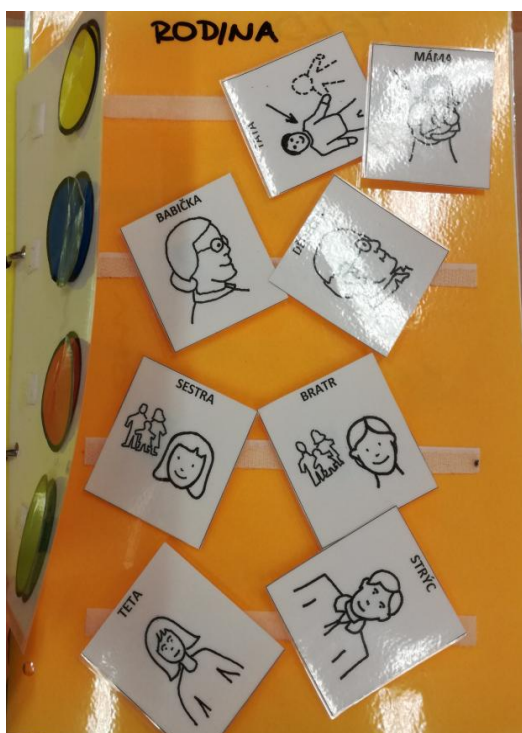
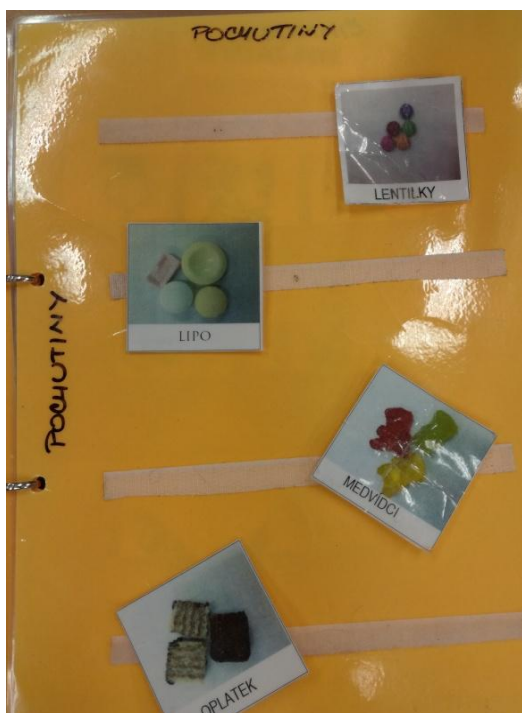


Zdroj: autorské fotografie

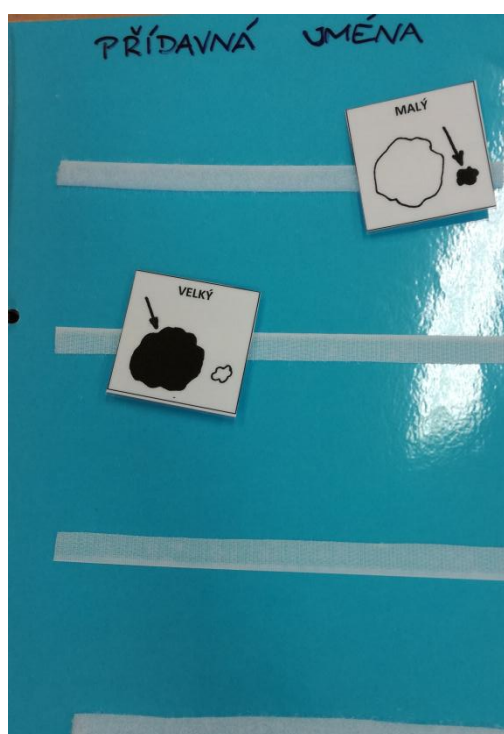
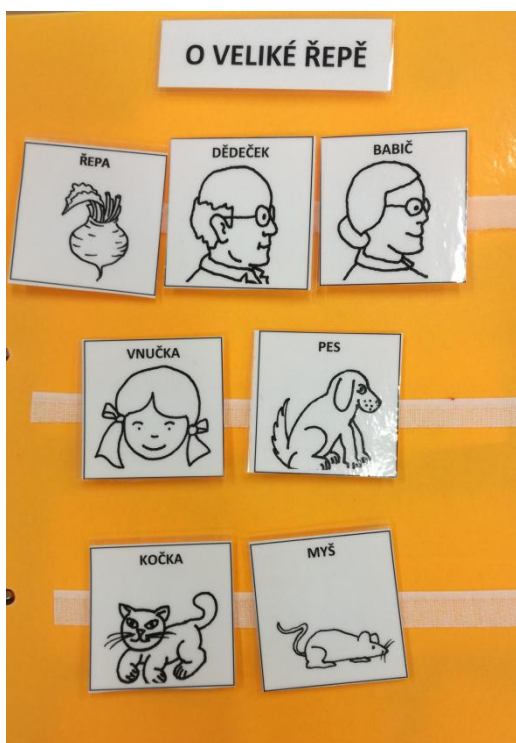


Zdroj: autorské fotografie

Příloha č. 3 - Ukázka komunikačního deníku - Samuel

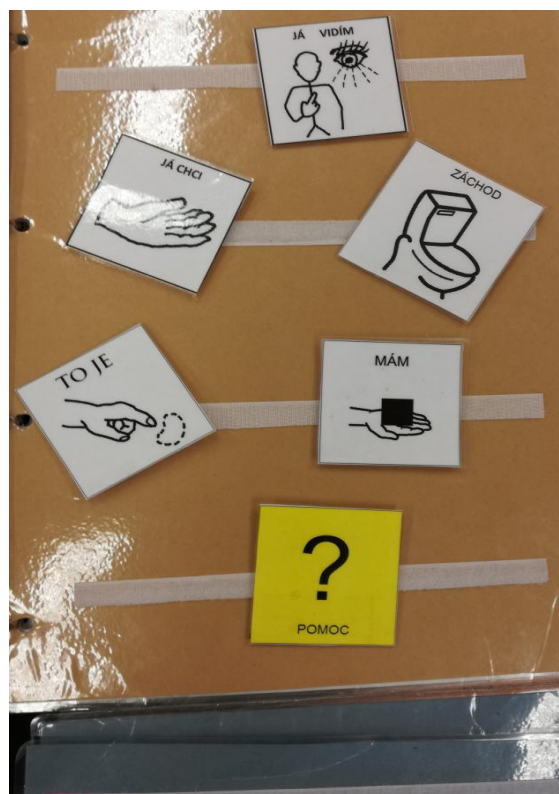


Zdroj: autorské fotografie



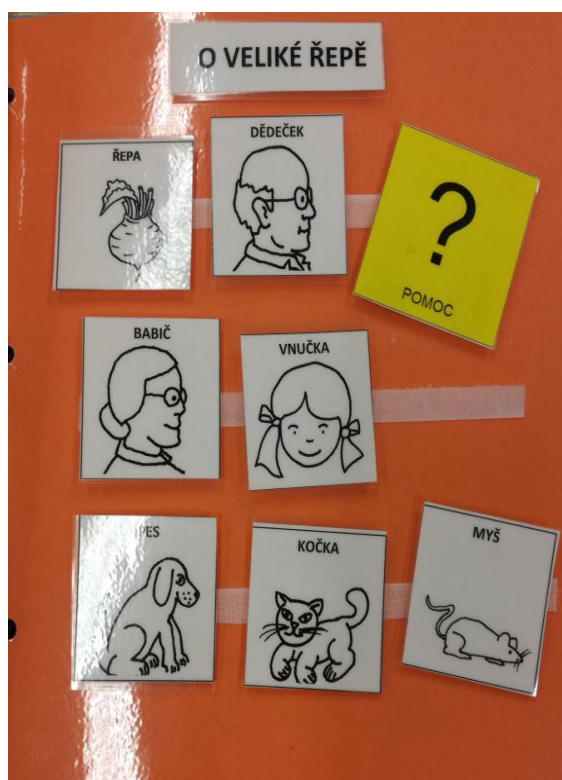
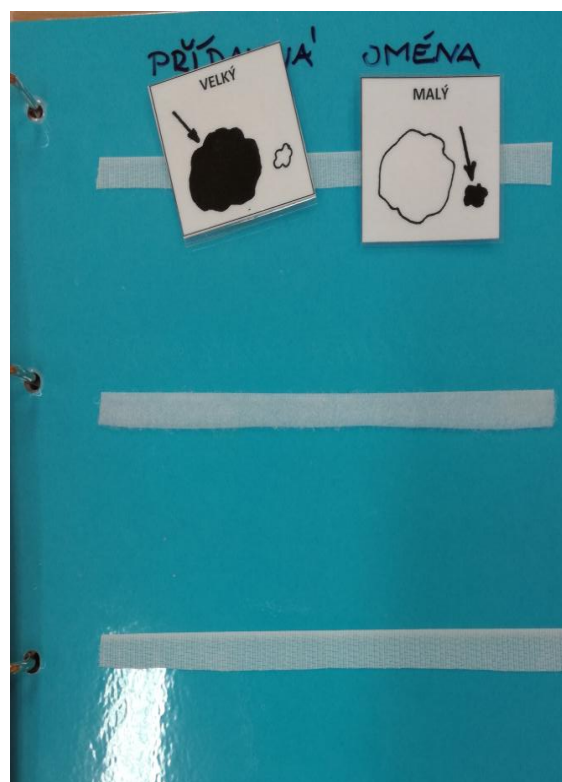
Zdroj: autorské fotografie

Příloha č. 4 - Ukázka komunikačního deníku - Petr

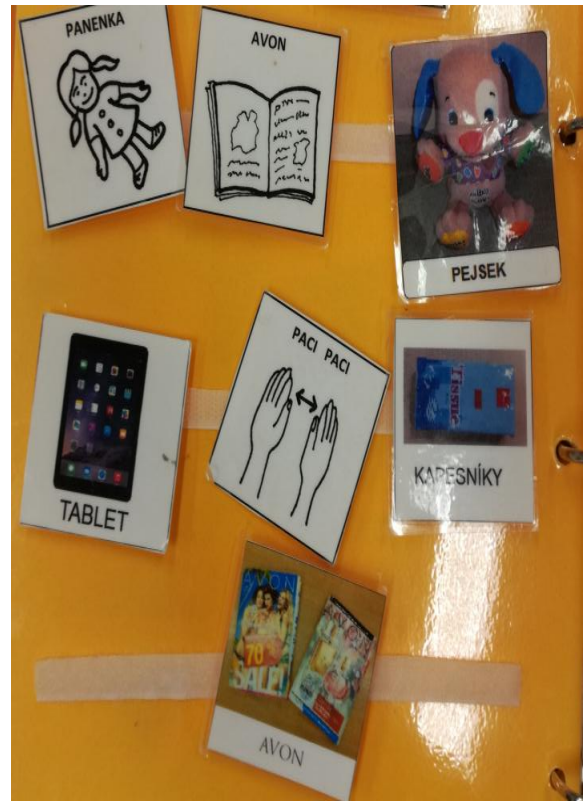
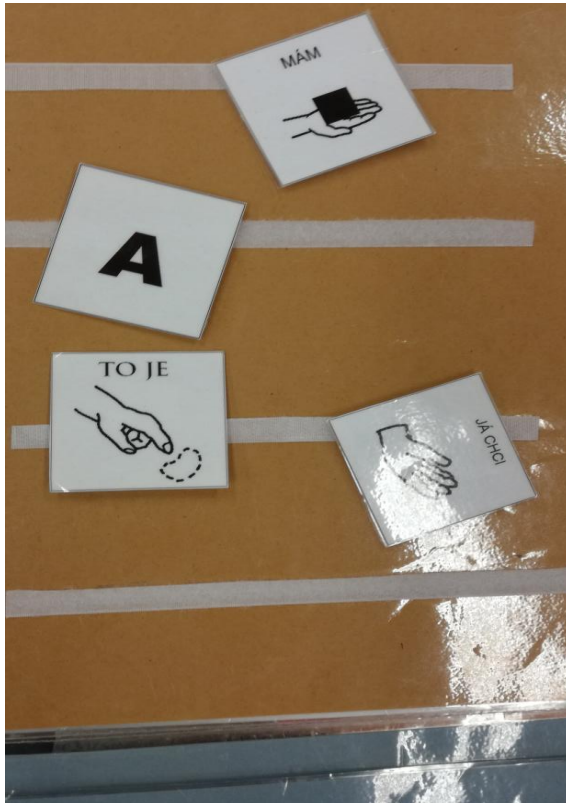


Zdroj: autorské fotografie

Příloha č. 5 - Ukázka komunikačního deníku - Iveta

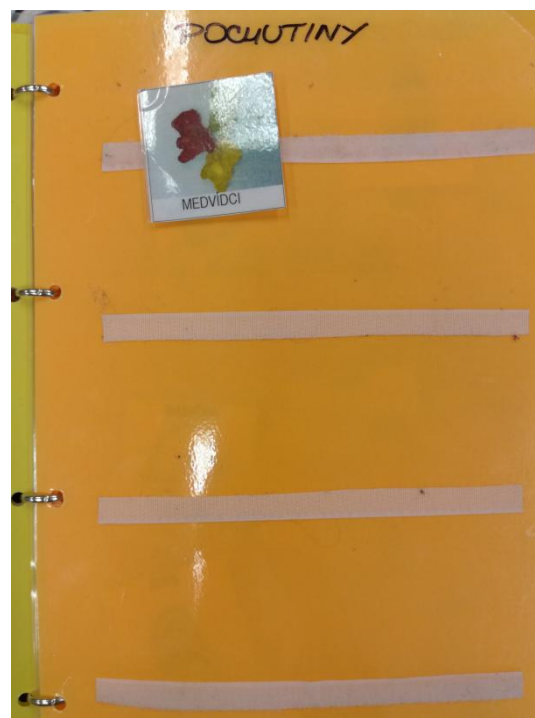
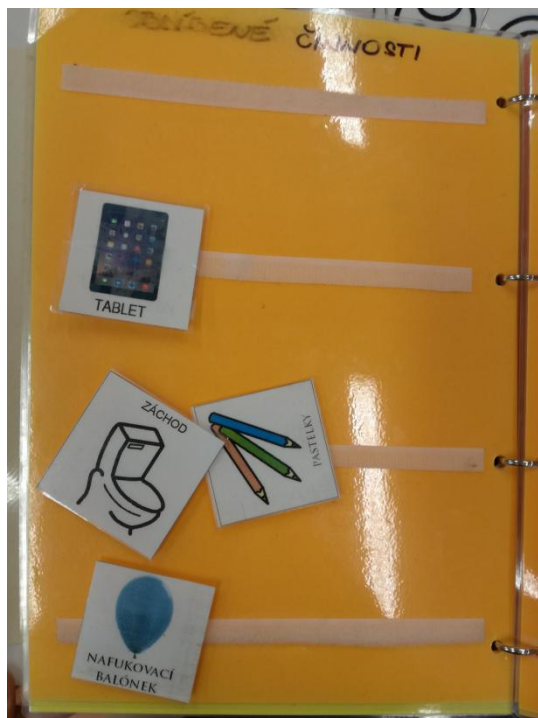


Zdroj: autorské fotografie

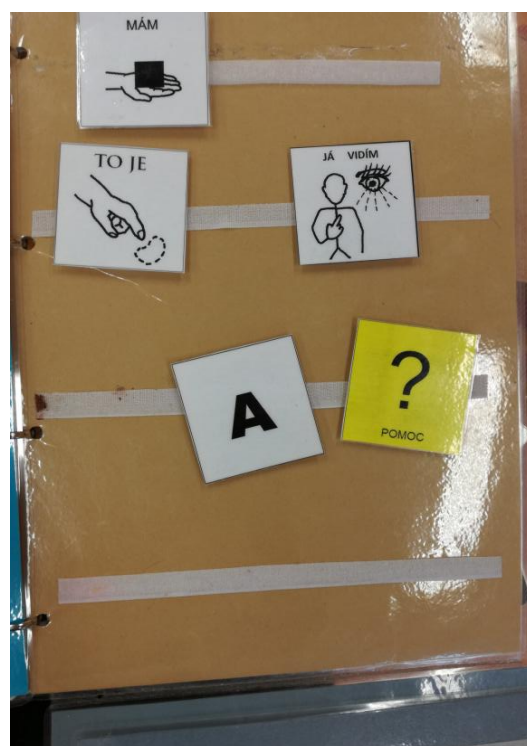
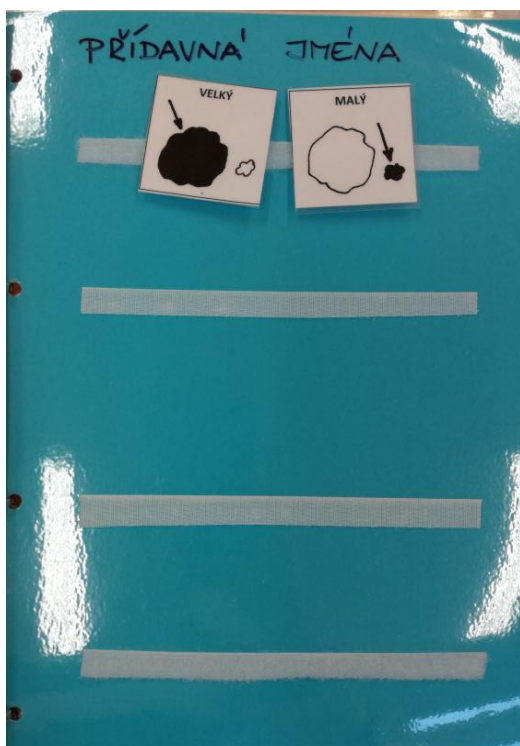


Zdroj: autorské fotografie

Příloha č. 6 - Ukázka komunikačního deníku - Radka



Zdroj: autorské fotografie



Zdroj: autorské fotografie



Ev. číslo: 4003/2018 - 7

OSVĚDČENÍ

Zuzana Kolářová

narozena 20.2.1995

absolvovala v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vzdělávací program akreditovaný
MŠMT Č.j.: 13643/2018-1-553

KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM VOKS (VÝMĚNNÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM)

v rozsahu 16 hodin

Absolventi kurzu byli proškoleni v komunikačním systému VOKS. Byli teoreticky seznámeni s metodou VOKS, proběhl i praktický nácvik jednotlivých lekcí metodiky s použitím pomůcek potřebných ke komunikaci (symboly, komunikační tabulky a knihy, přenosné zásobníky symbolů), byly prezentovány ukázky a návody k výrobě pomůcek.

Absolventi si osvojili základní dovednosti pro nácvik komunikace metodou VOKS u žáků s těžce narušenou komunikační schopností.

Ve Zlíně dne 15.9.2018

PhDr. Margita Knapcová, Mgr. Marcela Jarolímová, Mgr. Nataša Habarta Alešová
lektorky kurzu

PhDr. Jana Zapletalová
náměstkyně ředitele NÚV

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, ŠKOLSKÉ
PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ A ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ
Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10,
tel: 274 022 111, fax: 274 863 380
číslo účtu ČNB Praha 1: 73833-011/0710
IČ: 00022179, DIČ: CZ00022179

32

Příloha č. 8 - Osvědčení o absolvování 1. národní konference AAK

**Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se
zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci s.r.o**

Jivenská 7, 140 00 Praha 4

E-mail: spcvadyreci@seznam.cz

tel: 222 51 82 80

IČO: 25 682 806



Číslo jednací akreditace MŠMT ČR udělené vzdělávací instituci: MSMT- 36742/2014-1

OSVĚDČENÍ

číslo 52/2018/AAK

o absolvování akreditovaného vzdělávacího programu:

**Augmentativní a alternativní komunikace – 1. národní
konference (sekce 1)**

*Vzdělávací program byl akreditován MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání
pedagogických pracovníků pod č.j.: MSMT- 6551/2018-2-353*

Rozsah vzdělávacího programu: 6 vyučovacíh hodin

Termín realizace: 16. 10. 2018

Místo konání: Kongresové centrum Vavruška, Praha

Zuzana Kolářová

.....
titul, jméno, příjmení, titul

20. 2. 1995

.....
den, měsíc, rok narození

V Praze dne 16. 10. 2018

.....
statutární zástupce organizace

Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež
s vadami řeči se zaměřením na augmentativní
a alternativní komunikaci, s.r.o.
Jivenská 1066/7, 140 00 Praha 4
IČ: 25682806