

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

PETRA KOVALDOVÁ

**KOMUNIKACE POMOCÍ VÝMĚNNÉHO OBRÁZKOVÉHO
KOMUNIKAČNÍHO SYSTÉMU U DĚTÍ S PORUCHOU
AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Komunikace pomocí Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s poruchou autistického spektra“ zpracovala samostatně pod odborným vedením paní Mgr. Hany Karunové, Ph.D. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny jsou uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 19. 4. 2022

.....

Petra Kovaldová

Poděkování

Za odborné vedení a ochotu při spolupráci děkuji Mgr. Haně Karunové, Ph.D. Ráda bych také poděkovala kolegyním a rodičům, kteří mi pro účel bakalářské práce poskytli čas. Na závěr děkuji svému manželovi a rodině za velkou podporu a hlavně Bohu.

OBSAH

ÚVOD	6
1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA	7
1.1 HISTORIE	7
1.2 PŘÍZNAKY AUTISMU	9
1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	11
2 KOMUNIKACE	12
2.1 VÝVOJ KOMUNIKACE U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	14
2.2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	17
3 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM.....	19
3.1 PŘÍPRAVNÉ PRÁCE	20
3.2 VÝUKOVÉ A DOPLŇKOVÉ LEKCE	21
3.2.1 Přípravná lekce.....	21
3.2.2 První výuková lekce.....	22
3.2.3 Druhá výuková lekce.....	22
3.2.4 Třetí výuková lekce.....	22
3.2.5 První doplňková lekce.....	23
3.2.6 Čtvrtá výuková lekce.....	23
3.2.7 Druhá doplňková lekce.....	24
3.2.8 Pátá výuková lekce.....	24
3.2.9 Třetí doplňková lekce.....	24
3.2.10 Šestá výuková lekce	24
3.2.11 Čtvrtá doplňková lekce.....	25
3.2.12 Sedmá výuková lekce.....	25
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	26
4.1 CÍLE A METODIKA VÝZKUMU.....	26

4.2	CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ A VÝZKUMNÉHO SOUBORU	27
4.3	PŘÍPADOVÁ STUDIE	29
4.3.1	CHLAPEC.....	29
4.3.2	DÍVKA	35
4.4	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE.....	40
5	ZÁVĚR	42
	SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ	43
	SEZNAM ZKRATEK	47
	SEZNAM PŘÍLOH.....	48

ÚVOD

Ve svém zaměstnání a ve svém volném čase mám mnoho možností setkávat se s dětmi předškolního věku. Už dříve jsem věděla, že práce s touto věkovou kategorií není zcela lehká, ale mně přišla jako jedna z nejkrásnějších a nejvíce přitažlivých prací vůbec. Čím více času trávím s dětmi této věkové kategorie, tím více si všímám, jak důležitá je mezilidská komunikace. Nejedná se pouze o děti intaktní, ale také děti s postižením.

V mé profesní oblasti mám příležitost setkávat se s rodiči dětí s poruchou autistického spektra. Někteří nevědí, jakým způsobem komunikovat se svým dítětem. Pro rodiče těchto ratolestí je zpočátku těžké přijmout situaci, ve které se ocitli. Bývají zmatení a potřebují podporu. Na druhou stranu se setkávám s rodiči, kteří už dlouhodobě a úspěšně komunikují se svým dítětem, a to právě díky metodice Výměnného obrázkového komunikačního systému neboli VOKS. Tuto spokojenost a možnost komunikace se snažím ve svém zaměstnání předávat právě těm, kteří už nevidí možné východisko z jejich nelehké situace.

Z toho důvodu bych se v mé bakalářské práci chtěla zaměřit na komunikaci VOKS a blíže upřesnit, jak komunikační systém podpořil a rozvíjel komunikaci u předškolních dětí s poruchou autistického spektra.

První kapitola přibližuje pojetí autismu napříč historií, ukazuje na mnohé projevy a vymezuje autismus v souvislosti s Mezinárodní klasifikací nemocí a přidružených zdravotních problémů 10. revize (MKN – 10) a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM – 5). Zároveň nastiňuje některé ze změn Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 11. revize (MKN – 11).

Druhá kapitola se zaměřuje na definici komunikace a její dělení. Blíže uvádí odlišný vývoj komunikace u dětí s poruchou autistického spektra a seznamuje nás s pojmem alternativní a augmentativní komunikace.

Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části pojednává o Výměnném obrázkovém komunikačním systému, jeho lekcích a doplňkových lekcích.

Ve výzkumné části byla na základě rozhovorů, dlouhodobého pozorování, přímé práce s jedinci, analýzy odborné literatury a analýzy dokumentů zpracována případová studie dvou předškolních dětí s poruchou autistického spektra navštěvujících mateřskou školu speciální.

1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V následující kapitole se seznámíme s pojmem autismus a tím, jak se v průběhu dějin pohled na něj vyvíjel.

1.1 HISTORIE

Lidé s autismem byli součástí společnosti ještě dříve, než byla tato porucha hlouběji prozkoumána. Děti, které by v dnešní době byly nazvány s největší pravděpodobností autisty, byly v době Hippokrata nazývány svatými dětmi. Později však za posedlé d'áblem. Někteří odborníci se domnívají, že i tzv. vlčí děti mohly být autistické, např. Viktor z Aveyronu, dívky Amala a Kamala, či Kašpar Hauser. Nápadné chování těchto jedinců budilo pozornost natolik, že se začali objevovat v tehdejších knihách či člancích. V 19. století popsal Martin Barr transkortikální motorickou afázi, „*což je porucha, při níž jsou narušeny ty části mozku, které se podílejí na vzniku, vývoji a porozumění řeči*“ (Tanguay in Thorová, 2016, s. 33). Dále můžeme narazit na důležitá jména jako Logdon Down či Edouard Sequin (Thorová, 2016).

Theodor Heller v roce 1908 vystoupil se svým pojmem „*dementia infantilis*“, kterým popsal stav zhoršení intelektových schopností, řeči a chování. Tato progresivní změna nastává po období normálního vývoje. Porucha byla nazývána podle jeho objevitele jako Hellerův syndrom. V dnešní době se řadí do skupiny pervazivních vývojových poruch s názvem dezintegrační porucha (Thorová, 2016).

Eugen Bleuler, švýcarský psychiatr, se jako první zmínil o pojmu autismus. Tato zmínka se datuje kolem roku 1911. Pojem byl spojován se symptomem objevujícím se u lidí se schizofrenií a se syndromem uzavřenosti. Termín pochází z řeckého slova „*autos*“, které lze přeložit jako „*samotný*“ nebo „*sám*“ (Vocilka, 1996).

První klíčová zmínka však přišla od amerického psychiatra Lea Kanner v jeho případových studiích z roku 1943. „*Byl to americký dětský psychiatr, který si všiml, že existuje rozdíl mezi autismem a dětskou schizofrenií, a popsal autismus jako samostatný syndrom. Identifikoval autismus jako syndrom se dvěma klíčovými prvky, které popsal jako „autistickou uzavřenost“ a „touhu po neměnnosti“, společně s dalšími behaviorálními projevy a izolovanými schopnostmi.*“ (Richman, 2008, s. 11). Kanner v americkém časopisu *The Nervous Child* zveřejnil své pětileté pozorování tří dívek a osmi chlapců. U těchto dětí byly

zjevné společné znaky v oblasti chování odlišující se od běžné populace. Problémem bylo, že tyto symptomy nespĺňovaly žádná diagnostická kritéria tehdejších známých psychických nemocí. Díky tomu vzniká povědomí o autistické poruše (Thorová, 2016).

O rok později Hans Asperger, obdobně jako Leo Kanner, avšak zcela nezávisle na něm, využil ve své práci, nesoucí název „Autističtí psychopati v dětství“, pojem „autismus“. Skupina příznaků čtyř dětí byla nazvána autistická psychopatie (Pharma News, 2015). Hrdlička a Komárek (2004) uvádí, že se u těchto jedinců, i přes dobře vyvinutou řeč a vysokou inteligenci, projevovaly příznaky jako porucha sociální interakce a komunikace. Dále také motorická neobratnost a stereotypní zájmy dětí. V dnešní době se popsany syndrom, díky britské lékařce Wingové, nazývá podle samotného dětského psychologa a pediatra Hanse Aspergera jako Aspergerův syndrom (Richman, 2008).

Leo Kanner tak svým pětiletým výzkumem přinesl informace o rok dříve než Hans Asperger. Hrdlička (2020) avšak ve své knize Mýty a fakta o autismu, za pomoci Silbermana a jeho knihy NeuroTribes, odhaluje několik faktů a poukazuje na možnou „krádež“ informací z výzkumu Hanse Aspergera, který probíhal již od roku 1933 a byl uveřejněn v roce 1944.

V roce 1980 se díky Diagnostickému a statistickému manuálu mentálních poruch třetí revize (DSM – III) poprvé objevila samostatná skupina nesoucí název „pervazivní vývojové poruchy“, kterou známe i v dnešní době (Hrdlička, Komárek, 2004). Definovala tak nadřazený pojem jako poruchu s odchylkami ve vývoji základních psychologických funkcí, které se podílejí na rozvoji sociálních dovedností, jako je pozornost, vnímání, testování reality, motorický pohyb a jazyk (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3rd, 1980, s. 86).

Do Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů desáté revize byl termín autismus zařazen až v roce 1993 (Hrdlička, Komárek, 2004).

V rámci České republiky nesmíme opomenout velká jména jako například Růžena Nesnídalová, která je považována za první odbornici zabývající se touto problematikou. Další významné ženy v této oblasti jsou Jasna Macháčková a Dana Krejčířová. Miroslava Jelínková přispěla založením občanského sdružení Autistik. Kateřina Thorová založila v roce 2000 občanské sdružení APLA, které nyní známe pod názvem NAUTIS. Mezi další významné osobnosti, které pomohly prohloubit znalosti o autismu v českých zemích, patří také Hana Ošlejšková, Lukáš Propper a Iva Dudová (Hrdlička, 2020).

1.2 PŘÍZNAKY AUTISMU

„Autismus je jediné slovo pro celou řadu kombinovaných, zásadních problémů, a proto vymezení, které platí pro jednu osobu, není použitelné pro jinou.“ (Williams, 2009, s. 211)

Britská lékařka Lorna Wingová vymezila v 70. letech tři hlavní problémové oblasti a nazvala je „triáda“. Do této triády řadí obtíže v sociálním chování, potíže v komunikaci a potíže v představitosti. Ke stanovení správné diagnózy je zapotřebí několik symptomů z jednotlivých oblastí, ale z důvodu velké rozmanitosti, odlišné početnosti a intenzity symptomů, se diagnostika stává obtížnou. Vše se navíc odvíjí od věku dítěte, sociálního prostředí, výchovy a vzdělávání. Některé projevy mohou být vývojem dítěte zřetelnější, jindy jsou potlačeny, či vymizí (Thorová, 2016).

„Obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (týká se postoje těla, gest, mimiky, očního kontaktu), stejně jako neschopnost nebo snížená schopnost vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Lidé s autismem mají sníženou, někdy až minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti, chybí jim sdílená pozornost.“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 22) Autorky zde také zahrnují nedostatečnou schopnost sociální a emocionální empatie, preferenci činností o samotě, nebo přemrštěnou sociální aktivitu, nevnímání potřeb ostatních, nepochopení sociálních kontaktů, neschopnost přizpůsobení se a z toho vyplývající pocity úzkosti a nepřiměřené reakce. V jiné literatuře můžeme narazit na pojem „emoční dysregulace“, který autoři popisují jako neschopnost ovládat své emoce a s tím související potíže spolupráce s okolím. Jedinci s PAS jsou více citliví po emoční i fyziologické stránce, více se tedy setkávají s pocity nepohody, zmatku a úzkosti (Barry M. Prizant; Tom Fields-Meyer, 2020). Tato neschopnost zvládat vlastní emoce má jisté spouštěče, které Ellen Notbohm (2021) rozdělila do čtyř skupin – smyslové přetížení, fyziologické spouštěče, emocionální spouštěče a špatné vzory dospělých.

Obtíže v komunikaci se u dětí s PAS objevují na úrovni verbální, neverbální, receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování). Projevy narušené komunikace se vyskytují ve velmi širokém spektru. Od osob s opožděným vývojem řeči až po ty, u kterých se řeč nevyvine. Jedince nechápající jednoduché pojmy až po ty s velmi bohatou slovní zásobou. Dále se můžeme setkávat s jednotlivci, kteří trpí artikulačními obtížemi, narušenou prozodií (zvuková stránka

jazyka – melodie, přízvuk, rytmus, rychlost, intonace), v řeči objevujícími se agramatismy a potížemi s vhodným využitím slovních druhů (Thorová, 2016).

Narušená představivost neboli imaginace má na mentální vývoj dítěte velký vliv. Je ovlivněna jedna z nejdůležitějších činností dětského věku – hra. Dítě věnuje pozornost spíše činnostem a aktivitám stereotypního a předvídatelného charakteru. Kvalita hry dětí s autismem je ovlivněna jejich fantazií, jemnou a hrubou motorikou, schopností napodobovat a sdílet pozornost. Hra je proto velmi různorodá. Nacházíme jedince, kteří věnují pozornost nejjednoduššímu a nefunkčnímu zacházení s předměty (bouchání, přesypávání), jiní preferují stereotypní aktivity zaměřené na rozdělování objektů dle daného pravidla (podle barvy, řazení dle velikosti) a u některých můžeme vidět námětovou hru s prvky fantazie (Thorová, 2016). Jedinci mají tendenci se upnout na stereotypní a repetitivní rutinní činnosti a rituály. Stereotypy zaznamenáváme ve vizuální autostimulaci, sluchové autostimulaci, vestibulokochleární percepční autostimulaci, dotekové autostimulaci a motorice (Thorová, 2016; Čadilová, Žampachová, 2012).

Jak píše Šporclová (2018, s. 57) „*Pro pochopení autismu je klíčový právě pojem spektrum, který zahrnuje širokou škálu symptomů, abnormit v chování, odlišnou tíži symptomatiky i individuální charakteristiky každého jedince.*“ Dalšími příznaky autismu, které nejsou součástí diagnostických kritérií, jsou tzv. „nespecifické rysy“. Dle Čadilové a Žampachové (2012) zde řadíme:

- Nerovnoměrný profil kognitivních funkcí.
- Sníženou schopnost imitace pohybů a fascinaci pohybem.
- Nepřiměřené reakce na smyslový podnět (hypersenzitivita, hyposenzitivita).
- Nepřiměřené emocionální reakce a z toho vyplývající časté problémy v chování.
- Absenci spontaneity, iniciativy a tvořivosti.

Autismus se pouze zřídka objevuje samostatně, a tak se setkáváme u dětí s PAS s tzv. komorbiditou neboli přidruženými poruchami (Šporclová, 2018). Mezi tyto přidružené poruchy můžeme zařadit úzkostné fobie, afektivitu, ADHD, epilepsii, obtíže spánku, trávicí obtíže, poruchy imunitního systému, kožní abnormality, abnormality kloubů a kostí, mentální retardaci a poruchy sluchu, zraku a řeči (Šporclová, 2018; Gillberg, Peeters, 2008).

1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN -10) je autismus řazen pod alfanumerický kód F84, pervazivní vývojové poruchy. Do této skupiny je zařazen dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiná pervazivní vývojová porucha a pervazivní vývojová porucha NS (MKN - 10, 2021). Tento dokument byl uveden v platnost 1. 1. 1993. O rok později byl přeložen do českého jazyka a tím nabyl platnost v tuzemsku. Během doby jeho platnosti probíhají průběžné aktualizace, nejnovější u nás vstoupila v platnost dne 1. 1. 2022 (MKN - 10, 2021).

Již od roku 2020 probíhá překlad 11. revize MKN do českého jazyka. Jejím autorem je Světová zdravotnická organizace (WHO). Celkový dokument bychom měli spatřit do konce roku 2022. Nová MKN – 11 s sebou přináší změny v kódování poruch a s tím možnost kombinace s rozšiřujícími kódy. Také dochází k přesunu některých poruch do jiných kapitol, vytvoření kapitol nových a také najdeme nová pojmenování, např. mentální retardace – porucha vývoje intelektu (<https://www.uzis.cz> [online] [cit. 2022-01-30]; <http://www.cspychiatr.cz/> [online] [cit. 2022-01-30]).

Další klasifikace je uvedena v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM – 5). Jak bylo již zmíněno, zde byl dle dřívějšího DSM – III (1993) autismus zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy. Podle nynějšího platného Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch z roku 2013, vydaného Americkou psychiatrickou asociací (APA), je autismus zařazen mezi neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy. Tato klasifikace byla přeložena, a tudíž získala platnost v českých zemích, roku 2015 (<https://autismport.cz/> [online] [cit. 2021-07-14]).

2 KOMUNIKACE

Klenková (2006, s. 25) definuje „*Komunikace (z lat. Communication, která lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) 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 rámci komunikace se dále setkáváme se slovním spojením komunikační dovednost. Patrick (2011, s. 41) chápe komunikační dovednost jako „*soubor dovedností, které využíváme k jasné a přesné výměně informací, myšlenek, stanovisek, nápadů a pocitů*“.

Šporclová (2018) uvádí, že komunikace bývá často zaměnitelná s pojmy řeč nebo jazyk. Komunikace je ale pojem spíše širší, jelikož zahrnuje i neverbální komunikaci.

Jazyk, „*language*“, je vnímám jako mluvený a psaný systém, díky kterému se spolu účastníci stejné kultury nebo sociální skupiny dorozumívají. Oproti tomu řeči neboli „*speech*“ se rozumí proud vzduchu vycházející z plic. Záleží zde na pozicích a pohybech hlasového ústrojí, které ovlivňují průchod vzduchového proudu, a tak dochází k vytváření velkého množství druhů zvuků (<https://www.britannica.com/> [online] [cit. 2022-01-30]).

Komunikace, tedy proces sdělení a přenosu, je ovlivněn komunikátorem, komunikantem, komuniké a komunikačním kanálem. Komunikátorem chápeme člověka, který nás informuje o novém sdělení, tedy komuniké, jistým komunikačním kanálem. Komunikační kanál je určitá cesta k předání komuniké. Komunikant, který musí rozumět komunikačnímu kanálu, komuniké zpracovává a reaguje (Klenková, 2006).

Komunikaci dle Josepha A. DeVita (2008) můžeme rozdělit na intrapersonální komunikaci a interpersonální komunikaci. Intrapersonální komunikace označuje stav, kdy mluvíme sami k sobě. Interpersonální komunikace na druhou stranu označuje rozmluvu dvou osob. Do této skupiny náleží rozhovor, komunikace v malé skupině, veřejná komunikace, komunikace zprostředkovaná počítačem a masová komunikace.

V komunikaci též rozdělujeme určité funkce, jednou z nich je funkce informativní, jejíž cílem je informovat o problému či zajímavosti. Instruktažní funkce vede k představení a naučení jistého postupu. Persuasivní funkci využíváme při ovlivňování dosavadního myšlení komunikanta. Funkce vyjednávací je zaměřena na uzavření společné dohody a funkce zábavní slouží k pobavení (Vybíral, 2009).

Musilová (in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 90) uvádí „*Při komunikaci se rozlišuje nejen obsah sdělení, tedy CO se sděluje, jaké informace se podávají, ale také způsob sdělování, tedy JAK se informace sdělují. Proto lze rozlišit tři základní komunikační formy: slovní (verbální) komunikaci, mimoslovní (neverbální) komunikaci a komunikaci činem.*“

Braun (in Klenková, 2006) zahrnuje do verbální komunikace mluvenou řeč a psaný text.

V mimoslovní komunikaci jde o sdělení jiné než slovní. Sdělujeme si své emoce, projevujeme zájem o druhé, můžeme také formovat postoj druhé osoby, nebo se snažíme dělat dobrý dojem. Mezi mimoslovní komunikaci řadíme mimiku, proxemiku, haptiku, posturologii, kineziku, gesta, řeč očí a pohledů a paralingvistiku (Křivohlavý, 1988).

Verbální i neverbální formu komunikace doplňuje komunikace činem. Z jednoho úhlu pohledu slyšíme mluvenou řeč a k tomu pozorujeme doprovázené chování a jednání v daném okamžiku. Z pohledu druhého se můžeme zaměřit na činnost jedince a mluvenou řeč vnímat jako doprovod jeho chování. Do této formy komunikace zahrnujeme však i aktivity, které jsme dělali před rozhovorem a aktivity, které následují po rozhovoru. Naše jednání tedy dosvědčuje pravdivost našich výroků (Křivohlavý, 1988).

2.1 VÝVOJ KOMUNIKACE U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Komunikační dovednosti a vývoj komunikace jsou u dětí s poruchou autistického spektra odlišné od dětí intaktních. Opožděný vývoj řeči je často udáván jako prvotní ukazatel poruchy autistického spektra, tzv. autistická regrese (Hrdlička, 2020). První změny nacházíme již v **kojeneckém věku**. Děti s PAS mohou vynechat stádium žvatlání, nejeví zájem o jednoduché společné aktivity s rodiči, prarodiči či dalšími lidmi. Někteří kojenci neprozkoumávají svět orálně a nejeví o něj zájem. Dále si lze povšimnout, že se neobjevuje reakce na zavolání, lidský hlas či hlasitý zvuk. Dítě nereaguje opětvovaným sociálním úsměvem, projevem radosti ani navázáním zrakového kontaktu. U některých se projeví hyperaktivita, nebo naopak hypoaktivita, která přetrvává do předškolního období (Thorová, 2016; Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

Jedním z hlavních ukazatelů v **batolecím věku** je rozvoj slovní zásoby. Některé děti s těžším stupněm postižení zůstávají bez vytvořeného použitelného jazyka. Proto se jejich nepochopené potřeby projevují pláčem, křikem a hněvem. „*Každé chování je komunikace a problémové chování dětí s autismem je jejich způsob sebevyjádření (chovají se nevhodně například proto, aby daly najevo stres, diskomfort, zlost nebo nadšení)*.“ (Dundon, 2021, s. 23). Jiné děti využívají a následně i zůstávají u pár slov. Jindy je vývoj řeči zpomalen, a tak připomíná vývojovou dysfázii, nebo se funkční řeč začíná rozvíjet s časovým opožděním (kolem 3. roku dítěte, nebo i později). U jiných dětí se pro změnu můžeme setkat s regresí ve verbální i neverbální komunikaci, nebo se řeč může vyvíjet běžně a někteří autoři hovoří i o zrychleném vývoji (Thorová, 2016; Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

Thorová (2006, s. 237–238) uvádí: „*Za abnormní považujeme, pokud dítě v 6 měsících nereaguje vzájemným sociálním úsměvem, do 12 měsíců nežvatlá a negestikuluje (nenatahuje ruku, nemává), do 16 měsíců neukazuje ukazovákem na zajímavé předměty a neužívá slova a ve dvou letech spontánně neužívá věty.*“

Některé děti v **předškolním období** začínají opakovat slyšená slova a projevuje se tzv. echolálie (opakování slyšeného, nebo přečteného výrazu). Podle Buntové a Tiché (in Kerekrétiiová, 2016, s. 171) se ze začátku projevuje nefunkční echolálie neboli ta, kterou dítě nevyužívá ke komunikačnímu záměru. Později se ale může tento stav změnit na echolálii funkční. „*Dieťa sa naučí, že ak v určitej situácii použije vetu, ktorú počulo, dosiahne*

uspokojenie svojich potrieb („Chceš piť?“ opakuje pri malinovke, ak chce piť).“ Verbální i neverbální komunikace se v tomto období může markantně zlepšovat, stává se spontánnější a slovní zásoba bohatší. Barry M. Prizant společně s Tomem Fieldsem-Meyerem (2020, s. 51) ve své knize, přeložené do českého jazyka jako „Jedineční lidé. Jiný pohled na autismus“, popisují echolálii takto: *„Pokud to zjednodušíme, funguje to takto: Děti s autismem mají problémy s komunikací, často však mají velmi dobrou paměť. Dítě se tedy učí vyjadřovat tak, že slyší určitá slova a věty a opakuje je, buď okamžitě, nebo s určitým časovým odstupem. Jak dítě dál roste sociálně, kognitivně a lingvisticky, začíná chápat pravidla řeči, dělá to však částečně s využitím echolálie, pomocí rozdělování vět, které si zapamatovalo, na menší části.“*

Problémy též nastávají ve správném použití osobních zájmen (já, ty, ona, on). Obvykle potíže v řeči souvisí s nepochopením významu samotné komunikace a předávání informací. V tomto případě se dá hovořit o poškození pragmatické roviny. U autistů se cílená komunikace vztahuje nejčastěji k uspokojení vlastních potřeb a zájmů. Tyto děti neprojevují zájem o komunikačního partnera ani případné pochopení (Gillberg, Peeters, 2008; Kerekrétiová a kol., 2016; Thorová, 2016).

Slowík (2010) dále uvádí jako charakteristickou komunikační zvláštnost:

- Omezenou neverbální komunikaci – mimika, gestikulace.
- Neschopnost vhodně vnímat neverbální složku komunikace u druhých lidí tzv. sociální slepota.
- Neadekvátní reakce na podněty – přecitlivělost, afektovanost.

Šporclová (2018) shrnuje obtíže týkající se komunikace u dětí s PAS a rozděluje je na:

- Oční kontakt – dítě se vyhýbá kontaktu, nebo se naopak dlouho dívá do očí. Nevhodná kvalita a frekvence kontaktu a častý „*pohled „skrz“ druhého člověka*“ (Šporclová, 2018, s. 36).
- Gesta – dítě nevyužívá ukazování prstem a kývání hlavy pro souhlas, nebo nesouhlas. Setkáváme se tedy s nevhodným využitím gest.
- Mimika – dítě využívá omezené spektrum mimiky. Můžeme spatřovat radost, vztek i smutek. Setkáváme se málo se sociálním úsměvem a z pohledu tváře nedokážeme plně poznat aktuální stav.
- Postoj těla – dítě mívá spíše strnulejší postoj těla. Během konverzace nedodržuje vzdálenost s komunikačním partnerem a objevuje se „*nepřiměřené natočení těla*“

a obličejě během konverzace (dítě sedí bokem, nikoliv směrem k druhému)“ (Šporclová, 2018, s. 36).

Dle Ryšánkové a Kulíska (in Žampachová, Čadilová a kol., 2015) všechny tyto dovednosti u dětí s autismem mohou chybět, mohou být rozvíjeny opožděně (po 2. až 3. roce věku dítěte), mohou být využívány v nepravidelných intervalech, v omezeném množství, izolovaně, nebo naopak nadměrně.

„Pro lepší pochopení sdělovaných informací je vhodné verbální sdělení doprovodit vizuální podporou, kterou dítě chápe (gesto, předmět, fotografie, obrázek, piktogram, psaný text). Alternativní komunikace (gesta, znaky, výměnný obrázkový komunikační systém) pomáhá snížit frustraci dítěte, které nedokáže své potřeby vyjádřit slovně.“ (Šporclová, 2018, s. 37–38).

2.2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

V roce 1983 vznikla Mezinárodní společnost pro augmentativní a alternativní komunikaci (ISAAC). Tato organizace se zaměřuje na jedince užívající alternativní a augmentativní komunikaci (AAK), jejich rodiny a blízké okolí. ISAAC tvoří v dnešní době 16 zemí a regionů po celém světě (Austrálie, Brazílie, Kanada, Dánsko, francouzsky mluvící země a regiony, Indie, Izrael, Itálie, Nizozemsko a Vlámsko, Norsko, Polsko, Singapur, Švédsko, Taiwan, Spojené státy americké a Velká Británie). Cílem ISAAC je zlepšit životy těch, kteří potřebují a využívají komunikační potřeby (ISAAC – About ISAAC (isaac-online.org) [online] [cit. 2022-01-11]).

Kubová (in Bendová, 2013) uvádí, že se Česká republika začala zaměřovat na AAK od roku 1989. Informace o AAK docházely do tuzemska ze severských zemí díky výměnným pobytům. Speciální pedagogové se během pobytu v zahraničí seznamovali s kompenzací narušené komunikační schopnosti (NKS) a později u nás vzniklo Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci a centra zaměřující se na AAK.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) popisují alternativní komunikaci jako systém komunikace určený k náhradě mluvené řeči. Augmentativní komunikace, na rozdíl od alternativní komunikace, podporuje a doplňuje vytvořené komunikační možnosti postižených jedinců.

Alternativní a augmentativní komunikace se zaměřuje na osoby, kterým jejich těžké postižení znemožnilo částečně, nebo úplně komunikovat se svým okolím. Kompenzace díky AAK může být nastavena na krátkou dobu, nebo trvale (Klenková, 2006).

Laudová (in Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 565) vysvětluje, že cílem AAK je *„umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívát a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti. Jde tedy o využití veškerých komunikačních schopností, jež člověk s postižením komunikace má, aby kompenzoval postiženou funkci.“*

AAK lze podle Janovcové (in Klenková, 2006) klasifikovat do několika skupin dle možnosti využití pomůcek:

- Komunikační systémy nevyžadující pomůcky jako je prstová abeceda, znakový jazyk, metoda Tadoma a další.
- Komunikační systémy vyžadující pomůcky jako jsou Bliss symboly, symboly Makaton, piktogramy, fotografie a další.
- Komunikační systémy vyžadující jiné typy pomůcek jako je klávesnice, doplňky ke snadnějšímu ovládní počítače a další.

Šarounová (2014) dále rozděluje metody AAK na pomůcky netechnické neboli low-tech, které ke svému uplatnění nevyžadují žádnou elektroniku, jsou jednoduché pro ovládní, cenově přijatelnější a zároveň dostupnější. Druhou skupinou jsou pomůcky technické neboli high-tech. Tyto pomůcky jsou naopak charakteristické tím, že se pojí s elektronickými přístroji. Řadíme zde počítače, softwary, tablety a pomůcky s hlasovým výstupem, tzv. komunikátory.

AAK je soubor strategií a nástrojů využívaných zcela individuálně a může mít mnoho podob. Nejdůležitější je vytvořit efektivní komunikaci, tedy takovou, aby jedince s narušenou komunikační schopností pochopila jiná osoba. Forma je v tomto případě méně důležitá než úspěšné pochopení (ISAAC – What is AAC? (isaac-online.org) [cit. 2022-01-11]).

3 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM

The Picture Exchange Communication System (PECS) je program vytvořen cíleně pro osoby s PAS. Tento systém, vycházející z principů aplikované behaviorální analýzy (ABA), AAK a běžného vývoje řeči, má zajistit funkční a iniciativní komunikaci. V souvislosti s PECS se setkáme se jmény Lori A. Frost a Andrew Bond (Lörinczová in Šarounová, 2014).

Margita Knapcová se s metodikou PECS seznámila v roce 1999 v Chicagu. Po návratu v roce 2000 tento komunikační systém přináší i do České republiky. Od roku 2001 se zaměřila na upravení podmínek PECS a ověření v našich podmínkách. Postupným doplňováním a upravováním vzniká nová metodika využívaná u nás s názvem Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Oba systémy vychází ze stejných principů:

- Vysoká motivace pro konkrétní dítě (konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta).
- Smysluplná a účelná výměna konkrétního obrázku za konkrétní věc, kterou obrázek znázorňuje.
- Podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačení verbálních výzev a pokynů.
- Podpora nezávislosti uspořádáním jednotlivých lekcí.

Tyto dvě metodiky však nemůžeme ztotožňovat. VOKS je metodika nově vznikající v podmínkách českého školství s upravenými postupy, jazykovou odlišností a přidávanými kroky. Liší se vyšším počtem hlavních lekcí a je dále rozšířená o doplňkové lekce (PECS se skládá z šesti lekcí a VOKS ze sedmi lekcí a čtyř doplňkových lekcí). Je přehledná a obohacena o fotografie z praxe a příběhy klientů. VOKS klade důraz na vizuální podporu řeči komunikačního partnera a využívá pomoc asistenta u všech lekcí (Knapcová, 2006; Lörinczová in Šarounová, 2014).

Cílem VOKS je naučit děti jak a proč komunikovat a pomoci jim pochopit důležitost procesu komunikace. Systém podporuje u dítěte v maximální možné míře samostatnost, tedy aby se dítě samo stalo komunikátorem (Knapcová, 2006).

Cílovou skupinou jsou hlavně jedinci s PAS, kde se berou v potaz jejich specifické problémy a potřeby. Tuto metodiku lze ovšem využívat i u jiných diagnóz s problémy v dorozumívání se (Downův syndrom, afázie, DMO, a další). Není blíže specifikován věk osvojování si této metodiky. Je tedy určen pro jedince v jakémkoliv věku (Knapcová, 2006).

Za výhody metodiky VOKS je bráno rychlé osvojení, motivace ze strany jedince, podněcování komunikace ze strany jedince, zmírnění nevhodného chování a praktické využívání v jakémkoliv prostředí (Knapcová, 2006).

Metodika VOKS je následně rozdělena do dvou na sebe navazujících částí.

3.1 PŘÍPRAVNÉ PRÁCE

Před samotným nácvikem s klientem – za klienta budeme považovat pro upřesnění našich potřeb dítě předškolního věku – probíhá příprava.

Pedagogům rozdáme dvě různé úlohy. Komunikační partner dodržuje jednotlivé lekce jdoucí za sebou, udává výzvy a na oplátku verbálně reaguje. Asistent, chovající se jako „duch“, na dítě nemluví, nenavozuje oční kontakt, nereaguje na podněty klienta. Jeho úlohou je fyzické vedení (Knapcová, 2006).

Pomůcky důležité k této metodice nachystáme již předem. Mezi ně řadíme jednotlivé komunikační symboly. Ty ze začátku vytváříme ve velikosti 5x5 cm, postupně ale, dle možností dítěte, zmenšujeme, či zvětšujeme. Nad obrázkem je umístěn název, který může mít v pozdějším věku pozitivní vliv na globální čtení. Obrázek musí vyhovovat dítěti a může mít formu fotografie barevné/černobílé, piktogramu, či nakresleného obrázku (viz. Příloha č. 1). Symbol zalaminujeme a na rubovou stranu nalepíme suchý zip (Knapcová, 2006).

Tyto symboly poté pro dítě umístíme na předem připravenou stránku „komunikační tabulku“ a dle potřeby přidáváme další stránky (viz. Příloha č. 2). Postupně tak vytváříme „komunikační knihu“. Ta má později jednotlivé barevné stránky lišící se svým obsahem.

ORANŽOVÁ	Podstatná jména
ŽLUTÁ	Osoby
ZELENÁ	Slovesa
MODRÁ	Rozvíjející slova
BÍLÁ	„Různé“ – spojky, předložky, čísla, barvy, časové pojmy
ČERVENÁ	Tázací zájmena
ŠEDÁ	Větný proužek
HNĚDÁ	Slovní spojení a slovesa „nosná“ – chci, nechci, mít, nemít, mám a další
FIALOVÁ	Sociální výrazy

Další důležitou pomůckou je tzv. větný proužek šedé barvy (viz. Příloha č. 3). Knapcová (2006, s. 15) uvádí „*Slouží k uchycení více obrázků za sebou pro vyjádření delších sdělení.*“

3.2 VÝUKOVÉ A DOPLŇKOVÉ LEKCE

3.2.1 Přípravná lekce

V přípravné lekci se klient setkává s odměnami ve formě oblíbené pochutiny či oblíbené hračky. Je tedy nutné důsledně znát jedince a jeho zájmy. Během lekce je dobré, aby dítě nebylo hladové. Je totiž posazeno ke stolu před komunikačního partnera a před nimi jsou rozloženy oblíbené pochutiny či hračky. Dítě zde může vidět 5–8 druhů objektů s rozstupem alespoň 10 cm, ze kterých vybírá. Pokud jde o pochutiny, je dobré nabízet malé kousky, jejich konzumace nezabere příliš mnoho času. Knapcová uvádí jako příklad lentilky, lipo, čokoládu, oplatky, sušenky a další. V případě výběru oblíbené hračky ji dítěti ponecháme pouze krátkou chvíli. Vybranou odměnu si komunikační partner poznačí na záznamový arch. Sněženou odměnu doplníme do řady a promícháme pořadí. Poté klient opět vybírá. Ten objekt, který klient vybere 3x už nedoplňujeme a označíme jej číslem 1 (jako nejoblíbenější pochutina/hračka). Další oblíbený objekt označíme číslem 2 a tak postupujeme dále. Tím nám vznikne žebříček oblíbených pochutin klienta (Knapcová, 2006).

3.2.2 První výuková lekce

Cílem první výukové lekce je výměna obrázku za oblíbenou věc (pochutinu, hračku). Jde o to, aby dítě pochopilo princip výměny. Dítě, komunikační partner a asistent jsou ve výchozí pozici. Což znamená, že komunikační partner sedí u stolu, naproti němu klient a za ním asistent (duch). Partner sedící naproti nabízí v jedné ze svých dlaní oblíbenou věc. Je umístěna v dlaní z toho důvodu, kdyby si ji klient chtěl vzít bez výměny obrázku, partner dlaň zavře. Druhá dlaň je nastavena směrem k dítěti a slouží k umístění obrázku. Pokud jedinec sahá po oblíbené věci, asistent vezme zezadu jeho ruku a pomůže mu vzít obrázek položený na lavici před ním. Následně pokládá klient obrázek do dlaně partnera za pomoci asistenta. Pokud klient nereaguje, komunikační partner může verbálně pobízet. Hned, jak má komunikační partner ve své dlaní obrázek, reaguje nadšeně a říká, co jedinec chce („Čokoládu!“). Následně svou dlaň s pochutinou přiblíží klientovi a ten si bere odměnu. Během výměny by neměla být časová prodleva. Jde o pochopení reakce dám – dostanu, dítě se nemůže setkat s negativní odpovědí („nemám“) (Knapcová, 2006).

3.2.3 Druhá výuková lekce

Druhá výuková lekce je cílená na nácvik a podporu samostatnosti. Nejdříve začínáme ve výchozí pozici. Partner má před sebou, vedle sebe, u sebe klientovu oblíbenou věc. Před dítětem je umístěna komunikační tabulka, ze které odlepí chtěnou věc a obrázek doručí partnerovi do dlaně. Ten opět na výměnu reaguje slovně s radostí. Ovšem, pokud si klient nevšímá objektů, partner může verbálně upozornit na objekt („Pavle, mám lipo!“, „Lipo!“). Toto upozornění postupně eliminujeme. Asistent vypomáhá, pokud je klient ztracen, nebo se nedaří odlepit obrázek. Postupně situace ztěžujeme vzdáleností mezi partnerem a klientem. Ovšem cíl zůstává stále stejný – doručit obrázek do partnerovy dlaně (Knapcová, 2006).

3.2.4 Třetí výuková lekce

„Výuková lekce 3 je jednou z klíčových a zároveň nejtěžších lekcí VOKS a klient se zde může zdržet různě dlouhou dobu.“ (Knapcová, 2006, s. 35). Klient se v této lekci setkává s diferenciací neboli rozlišováním obrázků. Na komunikační tabuli je umístěn jeden obrázek oblíbené pochutiny/hračky a jeden obrázek neoblíbené pochutiny/hračky. Obě tyto věci jsou položeny na lavici před klientem ve stejném pořadí jako na tabuli. Klient buďto sáhne po

oblíbeném obrázku, podá ho partnerovi a ten reaguje jako v předchozí lekci. Nebo sáhne po věci neoblíbené, tehdy partner reaguje verbálně nevýrazně a věc mu dává také (Knapcová, 2006).

Druhá možná strategie je odlišná tím, že se na tabuli vyskytnou dva obrázky, ale na lavici před klientem je pouze oblíbený. Pokud dítě vybere oblíbený, chtěný obrázek, postup je stejný jako předtím. Pokud vybere obrázek, který není na lavici, partner reaguje slovy „nemám“ (Knapcová, 2006).

Mimo to se v této lekci klient setká s diferenciací obrázků souvisejících či nesouvisejících s činností. Dítě je uvedeno do situace, která motivuje k požádání o konkrétní potřebnou věc (pastelky k papíru, lžička k jogurtu). Obrázek potřebné věci je umístěn na komunikační tabuli společně s obrázkem nehodícím se do situace. Jedinec vidí nutný předmět, stejně jako v lekci druhé, a poté vybírá obrázek. Při vhodném obrázku reagujeme jako v předešlých lekcích, nevhodný obrázek komentujeme neutrálně. Postupně jedinci přidáváme na tabuli další obrázky nutné k diferenciaci. Později jedinec pracuje s dvěma komunikačními tabulkami ležícími vedle sebe nebo pod sebou. Na jedné z nich jsou umístěny obrázky s pochutinami, na druhé obrázky s hračkami. Dalším krokem je svázání těchto dvou samostatných tabulek k sobě do jedné komunikační knihy (Knapcová, 2006).

3.2.5 První doplňková lekce

Teď rozvíjíme klientovu slovní zásobu a knihu rozšiřujeme o nové obrázky. Nejvíce však jeden obrázek za den. Je dobré zařadit symboly nejčastěji využívané za den (záchod, pití, ještě, pomoc). Zde také jedince učíme využívat symboly ANO x NE vázané s významem CHCI x NECHCI (Knapcová, 2006).

3.2.6 Čtvrtá výuková lekce

Tato lekce klienta učí žádat o věc celou větou. Nakonec komunikační knihy je vložena stránka s větným proužkem a symbolem „JÁ CHCI“. Klient za tento symbol umísťuje požadovanou věc. Postup je stejný jako v předešlých lekcích. Dítě je vtaženo do situace, kdy je před ním umístěna oblíbená věc. Dítě díky diferenciaci vybere požadovaný obrázek a umístí jej na větný proužek za symbol „JÁ CHCI“. Následně celou větu odlepí a donese partnerovi. Ten celou větu předčítá a během toho ukazuje na jednotlivé symboly. Dítě poté dostává, o co žádá.

Čtením celé věty dítě podpoříme v mluvené řeči a časem může dojít k tomu, že se dítě samo doprovodí verbálně (Knapcová, 2006).

3.2.7 Druhá doplňková lekce

Druhá doplňková lekce slouží k nácvičku či upevnění očního kontaktu. V momentě, kdy klient přichází s obrázkem/větou za partnerem, ten se otáčí či uhýbá pohledem. Až se dítě dotkne komunikačního partnera, teprve se zaměřuje na něj a jeho větu/obrázek. Následná reakce je stejná jako v předchozích lekcích (Knapcová, 2006).

3.2.8 Pátá výuková lekce

Cílem je, aby dítě zvládlo vhodně zareagovat na vizuálně ztvárněnou otázku od partnera „CO CHCEŠ?“. Za vhodnou reakci považujeme donesení větného proužku s celou větou „JÁ CHCI LŽIČKU“ komunikačnímu partnerovi. Ten otočí větu směrem na dítě, ukazuje a zároveň čte požadovanou věc. Tato lekce je proveditelná dvěma způsoby. První, že je před jedince dán jeden potřebný objekt. Druhý způsob, že dítě vybírá z více oblíbených věcí najednou. Po donesení větného proužku, partner postupuje stejně jako v předešlých lekcích. Po této lekci by dítě mělo reagovat na otázku „CO CHCEŠ?“ i bez vizuální podpory (Knapcová, 2006).

3.2.9 Třetí doplňková lekce

Po zvládnutí předešlé lekce začínáme rozšiřovat slovní zásobu o další slova zaměřená na oblast barev, množství, místa, velikosti a dalších přívlastků. Zde je ještě zařazena tzv. „obrácená“ komunikace, kdy mezi klientem a partnerem vzniká dialog. Dítě donese větu „JÁ CHCI ČAJ“, partner větu čte a následně reaguje na dítě zvizualizovaným pokynem „PŘINES HRNEK!“. Dalším bodem je „obrácená“ žádost, kdy komunikační partner přináší větu klientovi s žádostí (Knapcová, 2006).

3.2.10 Šestá výuková lekce

Knapcová (2006, s. 53) šestou lekci hodnotí slovy: „*Jde o náročnější lekci, neboť odpověď typu komentáře není pro klienta tak motivující jako žádost jejímž výsledkem je získání toho, co*

si přeje. Především pro některé klienty s PAS tato lekce postrádá doposud zachovanou logičnost předcházejících lekcí, protože odměnou již není to co znázorňují přinesené symboly. “ Symbol „JÁ VIDÍM“ umístíme do komunikační knihy vedle „JÁ CHCI“. Poté se klienta ptáme na otázku „CO VIDÍŠ?“ a ukážeme objekt (viz. Příloha č. 4). Dítě poté skládá větu na větný proužek „JÁ VIDÍM BALON“. Dítě větu opět doručí partnerovi a ten na ni reaguje sociální odměnou. Vše později vracíme zpět na své místo do komunikační knihy. Poté mícháme otázky „CO CHCEŠ?“ x „CO VIDÍŠ?“ a postupně přidáváme další otázky „CO MÁŠ?“, „CO JE TO?“, „CO SLYŠÍŠ?“, „CO CÍTÍŠ?“.

3.2.11 Čtvrtá doplňková lekce

„Pokud klient zvládá Výukovou lekci 6 a umí sdělit, co vnímá svými smysly, lze předpokládat další rozvoj řeči, který s sebou nese i komentování přání, potřeb a vnímání světa jiných osob („Lenka vidí kočku“, „David chce pít“, „Posloucháme rádio“ apod.)“ (Knapcová, 2006, s. 59). Zde tedy můžeme uvažovat o výměně symbolu „JÁ CHCI“ za „CHCI“.

3.2.12 Sedmá výuková lekce

Sedmá a zároveň poslední výuková lekce je zaměřena na spontánní (bez slovních výzev) projev komunikace, a to komentováním změn v okolí. Komentování viděného znamená, že dítě začíná více reagovat na citově zabarvená slova „Jé“, „Hele!“, „Podívej“. Postupujeme tak, že před dítě nečekaně položíme některý z již známých předmětů. Upoutáme na něj verbálně pozornost, poté položíme otázku „CO JE TO?“, u které využijeme vizualizaci. Poté vyčkáme na odpověď od klienta a reagujeme podle předchozí lekce – sociální odměnou. Při upozornění na objekt je dobré využívat slova, gestiku i mimiku. Tato upozornění v průběhu vypouštíme, až dojdeme do bodu, kdy je vypustíme zcela. Postup spontánního sdělování popisu zvuků a vůní je podobný jako komentování viděného s rozdílem zapojení jiných smyslů než zraku (Knapcová, 2006).

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Ve výzkumné části bakalářské práce se zaměříme na děti předškolního věku s poruchou autistického spektra.

4.1 CÍLE A METODIKA VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat, jakým způsobem VOKS rozvíjí komunikaci u dětí předškolního věku s PAS.

Dílčí cíle výzkumného šetření jsou:

- Analýza využití VOKS v prostředí speciální mateřské školy.
- Analýza využití VOKS v domácím prostředí.
- Sběr potřebných dat a zaznamenání do případové studie.

Otázky výzkumného šetření jsou:

- Má komunikační systém VOKS pozitivní vliv na vývoj dítěte v oblasti chování a řeči?
- Jak dítě využívá VOKS v prostředí mateřské školy speciální?
- Jak dítě využívá VOKS v domácím prostředí?

Metodologie výzkumného šetření byla prováděna kvalitativní formou. Byla zvolena případová studie dvou dětí s poruchou autistického spektra navštěvující mateřskou školu speciální.

Během šetření byly využity **techniky**:

- Studium odborné literatury.
- Individuální polostrukturovaný rozhovory s rodiči.
- Analýza lékařské dokumentace, psychologické a speciálně pedagogické dokumentace, školní dokumentace.
- Zúčastněné dlouhodobé pozorování žáka.
- Přímá práce s žákem.

4.2 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ A VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkum bakalářské práce probíhal v prostředí mateřské školy speciální. Třidu navštěvovalo 5 dětí, z toho 3 chlapci a 2 dívky ve věku 3–6 let. Výzkumný soubor tvořily 2 děti – dívka a chlapec, oba s poruchou autistického spektra (v rámci GDPR necháváme pravou identitu skrytou). Výzkumné šetření proběhlo od září 2020 do ledna 2022.

Posláním speciální školy je zapojit děti do běžného života a dosáhnout tak, s ohledem na individuální vzdělávací možnosti, nejvyššího možného stupně znalostí a dovedností. Škola sdružuje mateřskou školu speciální, mateřskou školu a základní školu při nemocnici, základní školu speciální, základní školu praktickou a praktickou školu jednoletou. Mateřská škola speciální zde působí jako předškolní zařízení vzdělávající jedince ve věku 3–7 let se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením. Škola zaštiťuje tým speciálních pedagogů a asistentů pedagoga.

Mateřská škola se snaží vytvářet základy, na kterých je možné budovat další postupy. Rozvíjí fyzické, psychické a sociální dovednosti a využívá speciálně pedagogické metody. V největší možné míře podporuje dítě v samostatnosti a rozvoji jeho schopností s dovedností v rodině, ve škole i v širší společnosti. V zařízení dochází k rozvoji pohybových i manipulačních dovedností a zaměřuje se na oblast samoobsluhy. Vše vede k osvojování si praktických činností (návyky a postoje vedoucí k zdravému životnímu stylu) přiměřených věku dítěte a jeho individuálním schopnostem. Velmi důležitým pilířem je zavedení vhodné formy komunikace a následný rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností. Vše je doplněno vědomostmi, dovednostmi a návyky v návaznosti na další vzdělávání.

Ve třídě mateřské školy speciální má každé dítě zavedenou alternativní komunikaci dle metodiky VOKS a výuka je založena na vizualizaci, strukturalizaci a individualizaci podle TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication handicaped Children).

Harmonogram dne ve speciální mateřské škole (viz. Příloha č. 5)

Volná hra dětí (7:00 – 8:30) - Děti si vybírají svou aktivitu. Dítě si může říct díky komunikační knize o jakoukoliv oblíbenou hračku. Respektuje se individuální potřeba dítěte.

Ranní kruh (8:30 – 8:45) – Ranní kruh se zahajuje písní s kašpárkem. Kašpárek pohladí děti a následně je přivítá. Děti poté přiřazují fotografie členů třídy, a tak odpovídají a určují „Kdo je ve škole?“ a „Kdo není ve škole?“. Dochází k rytmizaci jmen a posilování sociálního chování pozdravením a navázáním zrakového kontaktu. Děti určují dny v týdnu, aktuální počasí a ročního období. Před ukončením jsou zde zařazeny aktivity, jako jsou básničky, písničky, jednoduché úkoly pro rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, jemné motoriky a uvolňovací cvičení.

Svačina (8:45 – 9:15) Během svačiny se posiluje samostatnost dětí procesuálním schématem umístěným v horní části jejich lavice.

Individuální činnost/ strukturované učení (9:15 – 10:00): Děti jsou vzdělávány dle jejich individuálních schopností, dovedností a možností. Plní úkoly v plošné i předmětové úrovni. Rozvoj je zacílen na motoriku, grafomotoriku a kresbu, paměť a zrakové vnímání, vnímání prostoru a prostorovou představivost, vnímání času, řeč, sluchové vnímání a paměť a základní matematické pojmy. Úkoly jsou vytvářeny zcela individuálně pedagogy a asistenty. Dochází též k logopedické intervenci, výtvarných činnostem, hudebním činnostem, návštěvou snoezelenu (smyslová místnost), rehabilitační místnosti.

Vycházka (10:00 – 11:00) - Děti se na vycházku oblékají co nejvíce samostatně. Jsou vedeny slovními pokyny, které jsou doplněny piktogramy. Při vycházce se upevňuje chůze v nerovném terénu. Dle počasí se navštěvuje dětské hřiště, zahrada školy či městský park.

Volná hra dětí: Po vycházce je prostor pro volnou hru dětí.

Oběd (11:30 – 12:00) – Při obědě je opět podporována samostatnost v největší možné míře. Dítě je vedeno skrz procesuální schémata.

Odpočinek (12:00 – 13:30) - Děti si po obědě posilují hygienické návyky (čištění zubů, WC, převlékání).

Svačina (13:30 – 14:00) - Děti upevňují samostatnou práci s procesuálním schématem.

Volná hra dětí (14:00 – 15:00)

4.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE

4.3.1 CHLAPEC

Rok narození: 2016

Diagnóza: dětský autismus

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v bytě s matkou, otcem a starším bratrem. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Starší bratr byl z rizikového těhotenství, narozen s asfyxií a následně úspěšně zdravotníky oživen. V průběhu dalšího vývoje byl opožděn v oblasti psychomotoriky a vývoje řeči a po pravidelném docházení ke klinickému logopedovi ve 4 letech začal používat jednoduchá slova. Oblast porozumění však nikdy neměl narušenou. Nyní navštěvuje 1. třídu běžné základní školy a v oblasti řeči nemá žádný problém. Matka trpí hypotyreózou. Genetické vady, chronická onemocnění, ani další vážné nemoci se v blízké ani širší rodině podle informací rodičů nevyskytují.

Osobní anamnéza

Chlapec je z druhého těhotenství, které probíhalo bez komplikací. Narodil se v 38+0 TT císařským řezem s váhou 2900 g a délkou 49 cm. Po narození měl novorozeneckou žloutenku. Kolem prvního roku bylo pro rodiče velmi náročné uspávání chlapce, ale oblast psychomotorického vývoje byla bez viditelných odchylek. Vývoj řeči do roku a půl byl v pořádku. U chlapce proběhlo žvatlání, broukání a poté využíval jednoduchá slova (mama, tata, baba). Kolem jednoho a půl roku si rodiče začali všimnout, že chlapec nenavazuje oční kontakt, neukazuje na věci okolo, v porovnání s hrubou motorikou má hůře vyvinutou motoriku jemnou a v oblasti řeči došlo k regresi. Ve 2 letech chlapec nemluvil, nevokalizoval, neukazoval na objekty okolo a projevoval se křikem a pláčem. Rodiče s chlapcem docházeli na vyšetření k psychologovi, psychiatrovi a neurologovi. Ve 3 letech chlapci diagnostikovali dětský autismus.

Sociální anamnéza

Chlapec nastoupil do běžné mateřské školy, kam docházel ze začátku bez asistence. Chlapci prostředí běžné MŠ nevyhovovalo, a proto se pro něj začala vyřizovat asistentka.

Chlapec pobyt v běžné MŠ nezvládal a většinu dne křičel a plakal. Z důvodu obsazené kapacity v mateřské škole speciální docházel chlapec do běžné MŠ dalšího půl roku. Plná adaptace však na prostředí běžné mateřské školy neproběhla. Po půl roce následoval přestup do mateřské školy speciální. Chlapec nemá v oblibě změny, které se dějí v jeho okolí, a proto byl přestup do MŠS a následná adaptace ze začátku obtížnější. Chlapec se během prvních čtyř měsíců projevoval převážně křikem. Po adaptační době chlapec rád docházel, a stále dochází, do MŠS a je velmi spokojený.

Rodiče s chlapcem v rámci rané péče využívají snoezelen, soukromou osobní asistenci a pravidelně navštěvují klinického logopeda už od jeho 3 let.

VOKS v prostředí speciální mateřské školy

K zjištění, jak dítě využívá komunikaci VOKS v prostředí mateřské školy speciální, jsme využili dlouhodobé pozorování jedince, během školního roku 2020/2021 a I. pololetí školního roku 2021/2022, a přímou práci s ním. Během pozorování jsme se zaměřili na míru nutné asistence v komunikačním procesu, na iniciativu dítěte při využívání VOKS, na situace a prostředí využívání VOKS, slovní zásobu a její rozvoj.

I. pololetí 2020/2021

Chlapec nastoupil do MŠ speciální v září školního roku 2020/2021. Byl zde umístěn z důvodu diagnostikovaného dětského autismu. Při nástupu do MŠS mu byla zavedena komunikační kniha podle metodiky VOKS. Dítě nereagovalo na oblíbenou pochutinu, ale na oblíbenou hračku – MÍČ. S využitím oblíbené hračky začínal nácvik alternativní komunikace VOKS. V období září až říjen byla přítomnost komunikačního asistenta (ducha) nutná. Chlapci trvalo necelý měsíc, než pochopil systém výměny. Po pochopení procesu výměny docházelo k omezování pomoci od komunikačního asistenta (ducha) a to vyústilo v jeho samostatnost při donesení fotografie (říjen). Do konce I. pololetí se upevňovala tato samostatnost. Navazování očního kontaktu muselo být vždy vynucené.

Chlapec se ze začátku v komunikaci projevoval křikem a pláčem. Jeho adaptace na nové prostředí, nové aktivity a nové lidi trvala čtyři měsíce. Během I. pololetí ale došlo k plné adaptaci na prostředí, ve kterém začal respektovat pravidla a pokyny edukace. Iniciativa dítěte byla ze začátku potlačena procesem adaptace. Míč byl sice velká motivace, ale nutnost provést výměnu byla nová aktivita, kterou nechtěl akceptovat. Výměna fotografie za věc probíhala s komunikačním asistentem v připravené komunikační situaci v období září až říjen. V období

zimy (prosinec) si chlapec začal více všimnout míče ve třídě a k výměně fotografie již začal přistupovat sám. Takové jednání ale nebyvalo pravidelné.

K výměně fotografie za věc docházelo ve třídě v připravené komunikační situaci s využitím asistenta v největší možné míře. V průběhu prosince a ledna docházelo k spontánnějším projevům. Bylo to způsobeno návykem na práci s komunikační knihou a úspěšnou adaptací na prostředí a nové lidi. Jeho chování bylo klidnější, křik a pláč se objevoval v menší míře než na začátku. Začínal se učit využívat komunikační knihu i v jiných prostorách, než je třída mateřské školy (tělocvična, jiná třída, snoezelen).

Slovní zásoba ze začátku čítala 3 obrázky – 3 různé druhy míčů (fotografie). Při plném pochopení systému výměny se slovní zásoba začala rozvíjet rychleji. Chlapec začal chápat výměnu nejen při hře, ale i při činnostech svačiny. Slovní zásoba na konci I. pololetí se pohybovala kolem 10 slov. Větší část této slovní zásoby byly pochutiny. Oblast hry byla u chlapce omezena pouze na házení a kopání do míče. Spolehlivě však dokázal využívat pouze přesné fotografie požadovaných věcí.

II. pololetí 2020/2021

Chlapec spolehlivě zvládal systém výměny, ve které byl samostatný. Během ledna docházelo k nácviku využití větného proužku, na který přikládal požadovanou věc ve formě fotografie. Skládání věty na větný proužek mu dělalo ze začátku problém, jako všechny nové aktivity. Chlapec se při činnosti projevoval křikem. Proto byla na začátku nácviku práce s větným proužkem nutná pomoc asistenta. Při adaptaci na větný proužek, která trvala 2 týdny, začal být chlapec opět samostatný a „duch“ nebyl potřeba. Oční kontakt býval stále nucený, ale velmi ojedinelé ho navázal i sám.

Chlapec ke komunikačnímu deníku přistupoval samostatně a jeho obsluhu zvládal po adaptaci na větný proužek bez pomoci.

Chlapec se učil si svou komunikační knihu brát s sebou do jiných místností. Ze začátku byla nutnost pravidelného verbálního připomenutí, později se od připomínání upouštělo a chlapec si na svůj komunikační deník dokázal myslet sám. Chápal jeho důležitý význam pro jeho klid.

Svou slovní zásobu začal rozvíjet o další jeho oblíbené pojmy z oblasti jídla. Oblast hraček se stále zaměřovala na míče, ale byl zpozorován zájem o další hračky – kuličkodráha,

autodráha, knihy, iPad. Slovní zásoba v komunikační knize na konci období obsahovala 29 slov, z nichž většina byla stále z oblasti jídla a pití ve formě fotografie.

I. pololetí 2021/2022

Po prázdninách byly u chlapce viditelné dvě velké změny. V průběhu prázdnin začal vokalizovat a ukazovat prstem na objekty. Asistent v průběhu komunikace nebyl potřebný. Chlapec spolehlivě a samostatně zvládal skládání věty a výměnu. V průběhu října se z prvního místa na větném proužku odstranil piktogram „já chci“ a byl zařazen na poslední stránku do komunikačního bloku (viz. Příloha č. 6). Chlapec si tedy začal skládat celou větu samostatně (Já chci + chtěný objekt). Tato „novinka“ mu nečinila žádný problém. Bylo to z důvodu výborně naučené a osvojené práce s komunikačním deníkem. Během listopadu byl přidán do komunikačního deníku nový piktogram, zápor „Já nechci“. Návčik záporu byl ze začátku trochu náročnější z důvodu nepochopení významu piktogramu a také z důvodu nízké četnosti využívání piktogramu během dne. Návčik probíhal pouze při obědě (Já nechci polévku/druhé jídlo), protože v jiné fázi dne chlapec všechno jídlo a hračky akceptoval. Byla tedy nutná přítomnost „ducha“, který vedl skládání věty začínající „Já nechci“. Nutnost využívat piktogram „Já nechci“ měla u chlapce ze začátku negativní odezvu v podobě křiku a kopání. Při plném pochopení významu piktogramu, které přišlo v průběhu prosince, jeho nevhodné chování odeznělo. V lednu mu byly do slovníku přidány slovesa (otevřít, odšroubovat, rozbít). Při skládání věty složené už ze tří piktogramů potřeboval chlapec asistenci na správné poskládání věty. Proces skládání na větný proužek mu nedělal dlouho problém, protože pochopení významu sloves nastoupilo do týdne. Oční kontakt navazoval bez vynucení, ale ne vždy spolehlivě. Chlapec se během pololetí začal seznamovat s otázkou „Co vidíš?“, na kterou reagoval dobře.

Pokud se zrovna nejednalo o návčik další lekce či doplnění těžších piktogramů jednal chlapec samostatně. V některých případech jeho dlouhodobého nezájmu mu byly nabízeny oblíbené aktivity ze strany asistenta pedagoga či učitele, o které si následně říkal.

Chlapec svou komunikační knihu dokázal využívat kdekoliv a kdykoliv.

Slovní zásoba se rozšířila na 52 slov. U chlapce se začala více rozvíjet hra a jeho slovní zásoba z této oblasti. Chlapec začal jednotlivé obrázky chápat jako symboly. Už mu nezáleželo na konkrétním obrázku, ale na tom, co symbolizuje. Došlo tak ke generalizaci. Jeho komunikační kniha se obměnila z fotografií na piktogramy, kterým už více rozuměl (viz. Příloha č. 7).

VOKS v domácím prostředí

K zjištění, jak dítě využívá alternativní komunikaci podle metodiky VOKS doma, jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor s matkou, který je možno v plné verzi shlédnout v příloze č. 11.

Matka chlapcovo chování před zavedením komunikace podle metodiky VOKS charakterizuje jako neklidné, nespokojené a ukřičené. Komunikaci před zavedením metodiky VOKS popisuje velmi negativně.

„Mizerně, vůbec, ani si to nepamatuju už. Nešlo to. Nekomunikovali.“ (viz. rozhovor, příloha č. 11, 1B)

Chlapec svůj komunikační deník, podle metodiky VOKS, využívá doma během volné hry a v průběhu jídla. Má tak možnost využívat alternativní komunikaci VOKS kdykoliv během dne. Využívá svůj komunikační blok a místa s kobercem, na kterých jsou umístěny charakteristické věci dané místnosti, o které si může žádat (viz. Příloha č. 8). Prostředí rodiče doplnili i o procesuální schémata, kterým chlapec plně rozumí. Matka udává jasný důvod užívání alternativní komunikace:

„Aby jsme věděli, co chce. Aby jsme se spolu domluvili.“ (viz. rozhovor, příloha č. 11, 2C)

Rodiče chlapci slovní zásobu rozvíjí dvěma způsoby. Využívají piktogramy, obrázky a fotografie podle metodiky VOKS a znaky v rámci aplikované behaviorální analýzy (ABA). Nová slovní zásoba se zaměřuje na předměty a činnosti, které jsou pro chlapce známé. Rozšiřováním slovní zásoby znaků si rodiče ulehčují komunikaci a cítí se tak méně vázaní na komunikační blok. Nová slova s využitím metodiky VOKS využívají z důvodu zlepšení chlapcova porozumění a nové piktogramy či fotografie přidávají chlapci do bloků podle potřeby.

Rodiče s chlapcem už dva a půl roku pravidelně dochází na ABA terapie, díky kterým se mu, podle tvrzení matky, zlepšila sociální stránka. V rámci ABA terapie se chlapec učil a stále učí využívat znaky a gesta. Tyto znaky dokáže spontánně využívat. Rodiče doma využívají oba komunikační systémy, které spolu propojují.

„On je schopný, jak má prostě pásek, normálně se suchým zipem, tak je schopný si to nalepit, a pak si to ještě ukáže i tím znakem, protože on ty znaky má prostě rád, na něm je to vidět, že se v nich našel.“ (viz. rozhovor, příloha č. 11, 4B)

Matka chlapcovy projevy po zavedení a pochopení alternativní komunikace podle metodiky VOKS hodnotí jako zklidněné. Dítě je v domácím i školním prostředí více spokojené a křik se u něj objevuje ojediněle. VOKS, díky vizualizaci, podpořil jeho vnímání a porozumění verbální řeči.

Jako přínosy metodiky VOKS matka vnímá chlapcovo porozumění, spokojenost, vymizení problémového chování a celkové zklidnění. Také popisuje, že s využitím VOKS se zlepšila kvalita spánku a jeho soustředěnost na nové podněty.

4.3.2 DÍVKA

Rok narození: 2016

Diagnóza: dětský autismus

Rodinná anamnéza

Dívka žije s matkou a otcem v bytě ve dvoujazyčném prostředí. Matka je momentálně nezaměstnaná a otec zaměstnaný. Zdravotní stav rodičů je dobrý. V rodině se podle informací rodičů nevyskytují genetické vady, chronická onemocnění, ani jiné žádné vážné nemoci.

Osobní anamnéza

Dívka je z prvního těhotenství, které bylo zařazeno do rizikového z důvodu těhotenského diabetu. Dva týdny před plánovaným císařským řezem, matce odtekla plodová voda a byl nutný císařský řez. Dívka se narodila v Německu v 37+6 TT s délkou 49 cm a váhou 2590 g. Tato váha poté poklesla na 2300 g a rozvinula se celková slabost dítěte. Dívka po narození měla novorozeneckou žloutenku. Byla plně kojena a od 5. měsíce matka přidávala ke kojení příkrmy. Rodiče se poté přestěhovali na Slovensko. Kolem roku a půl bylo kojení ukončeno. Ve stejném období se u dívky začalo objevovat stereotypní chování v podobě pročesávání vlasů druhých osob, které trvá až do dnes. Všechna povinná očkování proběhla bez výraznější reakce. Psychomotorický vývoj nebyl nijak narušen a dívka se vyvíjela dobře. Při radosti se u ní objevovalo třepání horními končetinami. U dívky se nerozvíjelo broukání ani žvatlání a v roce a půl její slovní zásoba čítala dvě slova. Po zjištění nezarostlé fontanely ve dvou letech matka navštívila neurologa, který matce doporučil doplňovat vitamín D. Dívce fontanela zarostla až kolem 3. roku. Následovalo stěhování do České republiky. Matka si v ČR našla pediatra, se kterým konzultovala stav dívky. Pediatr screeningovou metodou zjistil přítomnost PAS. Rodiče se proto rozhodli začít využívat ranou péči, která jim pomohla v orientaci následného vyšetření psychiatra, psychologa a neurologa. Dívce byl ve 4 letech diagnostikován dětský autismus.

Sociální anamnéza

Ve 3 letech dívka nastoupila do mateřské školy speciální a byla jí zavedena komunikační kniha podle metodiky VOKS. Adaptace na školní prostředí probíhalo bez problému. Na začátku školního roku 2021/2022 měla dívka problém odpoutat se od matky. Rodiče to přikládají tomu, že se jí posunula oblast porozumění a více si začala uvědomovat prostředí MŠS.

Rodina pravidelně využívá služby rané péče, osobní asistence, sociálně aktivizační služby. V rámci sociálních služeb víkendové pobyty a příměstské tábory. Pravidelně dochází za klinickým logopedem.

VOKS v prostředí speciální mateřské školy

K zjištění, jak dítě využívá komunikaci VOKS v prostředí mateřské školy speciální, jsem využila dlouhodobé pozorování jedince během školního roku 2020/2021 a I. pololetí školního roku 2021/2022 a přímou práci s ním. Během pozorování jsem se zaměřila na míru nutné asistence v komunikačním procesu, na iniciativu dítěte při využívání VOKS, na situace a prostředí využívání VOKS, slovní zásobu a její rozvoj.

I. pololetí 2020/2021

Dívka nastoupila do MŠS v září 2019. Tehdy ji byla založena komunikační kniha dle metodiky VOKS. S tou se učila pracovat během školního roku 2019/2020. Další školní rok se navázalo na její předchozí zkušenosti. Dívka pokračovala ve využívání komunikační knihy, ve které se orientovala velmi dobře. Svě oblíbené věci v komunikačním bloku se učila verbálně pojmenovávat. Celou větu (Já chci + požadovaný předmět) dokázala verbálně říct, ale byla nutnost vše upevňovat vizualizací. Asistent v její komunikaci neměl již žádnou úlohu. Dokázala si sama najít komunikačního partnera, kterému zanesla svou žádost.

Dívka svou komunikační knihu využívala během celého dne. Sama si uvědomovala svou potřebu a možnost požádat o chtěnou věc. Velmi ojediněle bylo nutné připomenutí možnosti využití komunikačního deníku. Dívka samostatně ke komunikační knize přistupovala a samostatně prováděla obsluhu.

Dívka, navštěvující druhým rokem mateřskou školu speciální, se dobře orientovala v prostředí školy. Znala jednotlivé místnosti a s nimi související činnosti. Neměla žádný problém komunikační knihu využívat v jakékoliv místnosti a části dne.

Slovní zásobu bylo nutné rozvíjet vizualizací. Věci dokázala verbálně pojmenovat, ale s vizuální dopomocí. Větu, „Já chci“ + požadovaná věc, většinou dokázala říct celou. Vyskytovala se však nesprávná výslovnost některých konsonantů. Některá často slýchávaná slova či slovní spojení využívala díky echolálii bez vizuální podpory. V jejím případě můžeme mluvit o funkční echolálii. Dívka se na konci I. pololetí snažila mluvit více verbálně bez pomoci vizualizace. Pokud si však nemohla vzpomenout, sáhla po komunikačním bloku.

Komunikovala spíše v jednoslovných větách a začínala skládat i věty dvouslovné. Využívala převážně podstatná jména a některá slovesa.

II. pololetí 2020/2021

Dívce se dostávalo pomoci pouze v případě nevhodně zvoleného slova či nesprávně poskládané věty. Ze strany komunikačního partnera docházelo spíše ke korekci její verbální řeči. Dívce byla vytvořena alternativa komunikačního deníku, kde neskládala piktogramy na větný proužek, ale pouze si na výrazy ukazovala prstem (viz. Příloha č. 9). Nový deník sloužil pouze k podpoře vizuální stránky. Dívka si na svůj nový způsob komunikace, verbální řeč, zvykla velmi rychle.

Dívka se svým okolím ráda interagovala. Ve větší míře využívala verbální řeč bez komunikační knihy. Pokud si nedokázala vzpomenout, vyhledala komunikační knihu a v ní potřebný výraz.

Komunikace dívky byla v jakékoliv situaci bez obtíží. Byla velmi společenská a navázat kontakt s vrstevníky či dospělým ji nedělalo problém.

Slovní zásoba se začala rozvíjet a některá slova si začala osvojovat natolik, že již více nepotřebovala vizuální podporu. Aktivní slovní zásoba obsahovala slova z každodenních činností. V její řeči se objevovaly dysgramatismy a echolálie. Skládala dvouslovné věty z podstatných jmen, zájmen a sloves. S rozvojem řeči se u dívky začala objevovat repetice slov a vět. Zároveň se ve II. pololetí projevilo ulpívavé chování vázané na verbální pokyny ze strany pedagoga. Přílišné komentování její aktivity často vedlo k její nesamostatnosti.

I. pololetí 2021/2022

Po prázdninách byly u dívky pozorovány velké posuny v oblasti verbální řeči. Dívka si slova vybavovala verbálně a nepotřebovala vizuální podporu. Ve větě se stále objevovaly dysgramatismy. Špatně poskládanou větu si v některých případech sama uvědomila a následně i sama opravila. Mezi často nevhodně volená slova patřila hlavně osobní zájmena.

Pragmatická rovina komunikace byla rozvinuta a dívka byla vedena k plné samostatnosti. S verbálním projevem neměla žádný problém.

Dívka komunikovala ve všech situacích během dne. Byla velmi upovídaná a všechny činnosti své, i činnosti druhých, ráda komentovala a organizovala.

U dívky byl pozorován posun ve verbální řeči. S přehledem využívala podstatná jména, známá slovesa, osobní zájmena a citoslovce. Postupně se rozvíjela širší slovní zásoba v oblasti podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen, číslovek, sloves a předložek. Nová slova se jí lépe učila s podporou vizualizace. Verbálním pokynům rozuměla dobře. Dokázala verbálně projevit svou libost i nelibost, popsat základní emoce u sebe i u druhých a rozeznat své potřeby. Ovšem její ulpívavé chování, v podobě závislosti na verbálním pokynu pedagoga a z toho vyplývající nesamostatnost, se objevovala stále. Repetitivní řeč se rozvinula ještě více a dívka se často nedokázala odpoutat od opakovaného slovního spojení. Byť dívka dokázala verbálně komunikovat se svým okolím, její spolužáci komunikovali pouze s využitím komunikačního bloku podle metodiky VOKS. Dívka tak tento způsob komunikace chtěla napodobovat a verbálně vyžadovala vizualizaci.

VOKS v domácím prostředí

K zjištění, jak dítě využívá alternativní komunikaci podle metodiky VOKS doma, jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s matkou, který je možno v plné verzi shlédnout v příloze č. 12.

Dívka se, před zavedením komunikace podle metodiky VOKS, z důvodu neschopnosti komunikovat projevovala křikem a pláčem a velké obtíže ji činilo čekání. Jiné problémové chování se u ní nevyskytovalo. Dívce byl komunikační blok zaveden při nástupu do MŠS, ve 3 letech. Předtím u ní nebyla vytvořena funkční komunikace. Matka její chování popisuje jako velmi náročné. Dívka před třetím rokem neukazovala na věci, nevokalizovala, nedokázala si říct o vlastní potřeby a byla narušena oblast porozumění.

Rodiče doma komunikační deník podle metodiky VOKS z důvodu nejasnosti metodiky dříve nevyužívali a aktuálně nevyužívají, protože se dívka začala projevovat verbálně.

„Protože 1. společnost, budeme to nazývat sociální, nám nabídla něco a 2. společnost, školní, nabídla něco jiného. Já to rozlišuju, tady se jedná o sociální (gestikulace) a tady se jedná pedagogickou (gestikulace), a já na to přehlížím jako rodič. Sociální pečuje o rodiče i o děti a školní pečuje o dítě. Jo, a teď se nacházíme na bodu, kdy by měl být VOKS naprosto stejný a není. Takže já jako matka jsem se v tom plácala a vůbec jsem tomu nerozuměla, tak jsem to nedělala.“ (viz. rozhovor, příloha č. 12, 2D)

Slovní zásoba se u dívky postupně rozvíjí jinak než využíváním metodiky VOKS. Matka si vytváří, nebo si nechává vytvářet od rané péče, obrázky, fotografie, či piktogramy, které dívce podporují rozvoj slovní zásoby v oblasti podstatných jmen, číslovek, sloves, osob a předložek. Matka s dcerou rozvíjí slovní zásobu podle aktuálních úkolů od klinické logopedky, ke které pravidelně dochází. Komunikaci doma též podpořili výrobou denního režimu.

Matka nevyžívala, nevyžívá, ani neplánuje využívat žádný další systém alternativní a augmentativní komunikace z důvodu rozvoje verbální řeči. Dívce k pochopení a zapamatování dostačuje vizualizace pojmů, kterou poté doplňují o názornou ukázkou v praxi. Matka se snaží, aby nedocházelo k verbalismu.

„Nebo se odvíjím od toho, že máme logopedii a tam je v nějakém cvičení plot. Plotů je strašně moc. Takže si píšu do poznámky ‚plot‘. A potom jdeme a ukazujeme, tam je dřevěný plot, tady je tenhle, takový proutěný, pletený nebo nějaký jiný. Tak už prostě vím, že ji upozorní, že toto jsou ty ploty. Prostě ona se to stejně naučí bezhlavě, z té logopedie. Já poznám, že ona si to nespojí. Ona si to spojí, až ji to naučím takhle.“ (viz. rozhovor, příloha č. 12, 4D)

Matka, po zavedení komunikačního bloku podle metodiky VOKS, u dívky zpozorovala celkové zklidnění. Dívka se projevovala více jako spokojenější dítě, začala se orientovat v čase a jednotlivých aktivitách. Matka zaznamenala úbytek křiku a pláče, který se pojil s nepochopením okolí.

Matka uvedla, že velkou výhodou, ve využívání komunikačního systému VOKS, bylo celkové porozumění řeči i okolí, které dívce dříve činilo potíže. U dívky se díky tomu nyní rozvíjí slovní zásoba verbálně, které rozumí. A dochází k navázání dialogu, ve kterém je schopna na jednoduché otázky odpovědět.

4.4 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat, jakým způsobem VOKS rozvíjí komunikaci u dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra. Na začátku výzkumného šetření byly stanoveny **dílčí cíle**:

- Sběr potřebných dat a zaznamenání do případové studie.
- Analýza využití VOKS v prostředí speciální mateřské školy.
- Analýza využití VOKS v domácím prostředí.

K jejich naplnění bylo využito zúčastněné pozorování, přímá práce s jedinci, rozhovor s rodiči, analýza zdravotní dokumentace, pedagogicko-psychologické dokumentace i školní dokumentace. Nutné a rozšiřující informace byly získány studiem odborné literatury. Spolupráce se všemi byla velmi příjemná a bezproblémová. Výzkumné šetření probíhalo I. pololetí a II. pololetí školního roku 2020/2021 a I. pololetí školního roku 2021/2022. Do výzkumu byly zapojeny dvě děti v předškolním věku s poruchou autistického spektra navštěvující mateřskou školu speciální.

Vyhodnocení výzkumných otázek

„Má komunikační systém VOKS pozitivní vliv na vývoj dítěte v oblasti chování a řeči?“

U obou dětí spatřujeme propojení a vzájemné ovlivnění oblasti chování a řeči. Obě matky během rozhovoru potvrdily, že dokud dítě nemělo vyvinutou funkční komunikaci, docházelo ke křiku, pláči, vzteku a častému nepochopení. Po zavedení komunikace podle metodiky VOKS obě matky potvrdily celkové zklidnění dítěte, které se už méně často projevovalo křikem, pláčem a vztekem. Výměnný obrázkový komunikační systém podpořil u obou jedinců oblast porozumění a také pomohl rozvinout v případě dívky verbální řeč a v případě chlapce vokalizaci. Můžeme tedy usoudit, že komunikační systém VOKS má pozitivní vliv na vývoj dítěte v oblasti chování i v oblasti řeči.

„Jak dítě využívá VOKS v prostředí mateřské školy speciální?“

Oběma jedincům byla při nástupu do MŠS zavedena komunikační kniha podle metodiky VOKS. Z pohledu MŠS byl u dívky i chlapce zaznamenán posun v oblasti řeči. Jedincům je v prostředí mateřské školy vytvářeno nespočetné množství situací, kdy musí o chtěnou věc sami

žádat (volná hra, výběr jídla, potřeba, snoezelen, rehabilitační místnost). Dítě je tedy silně motivováno k pravidelnému využívání komunikační knihy. Chlapec sám spolehlivě zvládá komunikaci podle metodiky VOKS a jeho slovní zásoba je v prostředí mateřské školy speciální postupně rozvíjena o další piktogramy. Dívka minulý školní rok začala verbálně komunikovat a její verbální projev se viditelně zlepšoval. To vedlo k vypuštění používání komunikační knihy podle metodiky VOKS v prostředí mateřské školy speciální. Dívka se snaží více osamostatňovat a projevovat svůj názor. Můžeme usoudit, že oběma dětem komunikační kniha podle metodiky VOKS v prostředí MŠS prospěla zejména v oblasti samostatnosti.

„Jak dítě využívá VOKS v domácím prostředí?“

Dívka komunikaci podle metodiky VOKS v domácím prostředí nevyužívá. Matka doma zavedla vizualizaci prostředí, kterou dívka dříve využívala jako způsob komunikace. Aktuálně dívka doma komunikuje verbálně, ojedinele s vizualizací. Matka dále spolupracuje s ranou péčí a klinickým logopedem, který rozvíjí řeč dívky. Chlapec v domácím prostředí využívá metodiku VOKS i vizualizaci prostředí. Rodiče s chlapcem pravidelně navštěvují klinického logopeda a dochází na ABA terapii. V obou případech ovlivňuje v domácím prostředí využívání metodiky VOKS mnoho faktorů. Jedná se o důslednost dodržování ze strany rodičů, informace sdělované z rané péče, práce klinického logopeda a podpora řeči s využíváním znaků v rámci ABA terapie. Můžeme s jistotou tvrdit, že rodiče zaznamenali posun svých dětí v oblasti řeči. U dívky se jedná o verbální komunikaci. U chlapce mluvíme o vokalizaci, ukazování prstem a rozvoj dorozumívání za pomoci znaků.

Cílem případové studie bylo zjistit, jak Výměnný obrázkový komunikační systém rozvíjí komunikaci u předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Věřím, že jsem na dvou případových studiích ukázala bohaté využití a velký přínos metodiky VOKS.

5 ZÁVĚR

Komunikace s dětmi s poruchou autistického spektra je obvykle problematická. Dnešní doba nabízí mnoho možností, jak efektivně komunikovat s jedinci s PAS. Výměnný obrázkový komunikační systém je jeden z komunikačních systémů, který je dostupný pro velkou část populace, je rychlý a zajišťuje efektivní komunikaci.

Svou bakalářskou práci jsem proto zaměřila na komunikaci s využitím VOKS u dětí s poruchou autistického spektra.

Mezi pilíře teoretické části řadím pojem autismus, jeho vnímání v historii, projevy, vývoj komunikace u dětí s PAS a klasifikaci. Dále definici komunikace, její dělení a přiblížení pojmu AAK. V neposlední řadě samotný Výměnný obrázkový komunikační systém obsahující výukové lekce a doplňkové lekce.

V praktické části jsem se zaměřila na případovou studii dvou dětí s PAS, které během své předškolní docházky v mateřské škole speciální využívají komunikaci podle metodiky VOKS. Během šestnácti měsíců jsem při zúčastněném pozorování a přímé práci s jedinci měla možnost zažít jejich nesnáze a postupem času také velké úspěchy v oblasti komunikace. Snažila jsem se objasnit, jak tento konkrétní komunikační systém rozvíjel komunikaci u těchto dvou dětí.

Na základě výsledků můžeme s jistotou potvrdit, že komunikační systém VOKS je efektivní a má pozitivní dopad na porozumění, řeč a částečně i projevy v chování dítěte. V rámci individuálních rozhovorů jsem si uvědomovala, jak je důležitá úzká spolupráce a komunikace s rodinou. Velmi důležitá je i spolupráce resortu školství s resortem sociálním.

Po zhodnocení výsledků jsem přesvědčena, že v některých případech nemusí být metodika VOKS finálním řešením, ale pouze odrazovým můstkem pro vývoj další řeči. Závěry mé bakalářské práce mohou sloužit pedagogům, studentům a rodičům jako motivace a ujištění, že i po nevydařených zkušenostech existuje úspěch, spokojenost a radost.

SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

- BENDO VÁ, P. 2013. *Alternativní a augmentativní komunikace 1*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3703-3.
- BOHDASHINA, O. 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.
- ČADILOVÁ, V.; Z. ŽAMPACHOVÁ a kol. 2012. *Metodická práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. s. 22. ISBN 978-80-244-3309-7.
- DEVITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DUNDON, R. 2021. *Mé dítě má autismus: jak o tom mluvit s ním, rodinou i okolím*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 23. ISBN 978-80-262-1835-7.
- GILLBERG, CH.; T. PEETERS. 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.
- HRDLIČKA, M.; V. KOMÁREK (eds.). 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- HRDLIČKA, M. 2020. *Mýty a fakta o autismu*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1648-3.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2016. *Logopédia*. 1.vyd. Univerzita Komenského v Bratislavě. s. 171. ISBN 978-80-223-4165-3.
- KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. 1.vyd. Praha: Grada. s. 25. ISBN 978-80-247-1110.
- KNAPCOVÁ, M. 2006. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. s. 15, 35, 53, 59. ISBN 80-86856-14-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda. ISBN 25-095-88.
- NOTBOHM, E. 2021. *10 věcí, které by vaše dítě s autismem chtělo, abyste věděli*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1753-4.

- PATRICK, Nancy J. 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 41. ISBN 978-80-7367-867-8.
- PRIZANT, M. B.; T. FIELDS-MEYER. 2020. *Jedineční lidé. Jiný pohled na autismus*. 1. vyd. Praha: Argo. s. 51. ISBN 978-80-257-3253-3.
- PRŮCHA, J.; E. WALTEROVÁ; J. MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- RICHMAN, S. 2008. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 11. ISBN 978-80-7367-424-3.
- SLOWÍK, J. 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.
- SLOWÍK, J. 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠAROUNOVÁ, J. a kol. 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠKODOVÁ, E.; I. JEDLIČKA a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál. s. 565. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠMELOVÁ, E.; M. PRÁŠILOVÁ a kol. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 90. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠPORCLOVÁ, V. 2018. *Autismus od A do Z*. 1. vyd. Praha: PASPARTA Publishing, s.r.o.. s. 36-38, 57. ISBN 978-80-88163-98-5.
- THOROVÁ, K. 2016. *Porucha autistického spektra*. 3. přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál. s. 33, 237-238. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VOCILKA, M. 1996. *Autismus: [metodická příručka]*. Praha: Tech-market. ISBN 80- 902134-3-X.
- VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
- WILLIAMS, D. 2009. *Nikdo nikde. Nevšední životopis dívky s autismem*. Praha: Portál. s. 211. ISBN 978-80-7367-600-1.

ŽAMPACHOVÁ, Z.; V. ČADILOVÁ a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4689-9.

1980, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (third edition)*. The American Psychiatric Association. Library of Congress Catalogue Number 79-055868.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BURKHART, L. J. International Society for Augmentative and Alternative Communication. *What is AAC?* [online]. [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: ISAAC – What is AAC? (isaac-online.org).

GORGON, G. N. Encyclopaedia Britannica. *Communication* [online]. [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: communication | Definition, Types, Examples, & Facts | Britannica.

GRYCOVÁ, L. Pharma News odborný časopis. *Aspergerův syndrom* [online]. [cit. 2021-07-12]. Dostupné z: <http://www.pharmanews.cz/clanek/aspergeruv-syndrom/>.

ISAAC. International Society for Augmentative and Alternative Communication [online]. [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: ISAAC – About ISAAC (isaac-online.org).

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených problémů MKN-10 [online]. 2020 [cit. 2021-07-13]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>.

MOHR, P. Česká a slovenská psychiatrie. *Co přinese nová klasifikace MKN-11?* [online]. 2017 [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1156>.

PHARMA NEWS. 2015. *Aspergerův syndrom*. [online] ©2015 [cit. 2021-07-12] Dostupné z: <http://www.pharmanews.cz/clanek/aspergeruv-syndrom/>.

ROBINS, H. R. Encyclopaedia Britannica. *Language* [online]. 2021 [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/language#ref27155>.

THOROVÁ, K. Autismport. *Porucha autistického spektra dle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)* [online]. [cit. 2021-07-14]. Dostupné z: <https://autismport.cz/>.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>.

WILLKOMM, A.C. Drexel University. Goodwin College of Professional Studies. Five types of communication [online]. [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: Five Types of Communication | Drexel Goodwin.

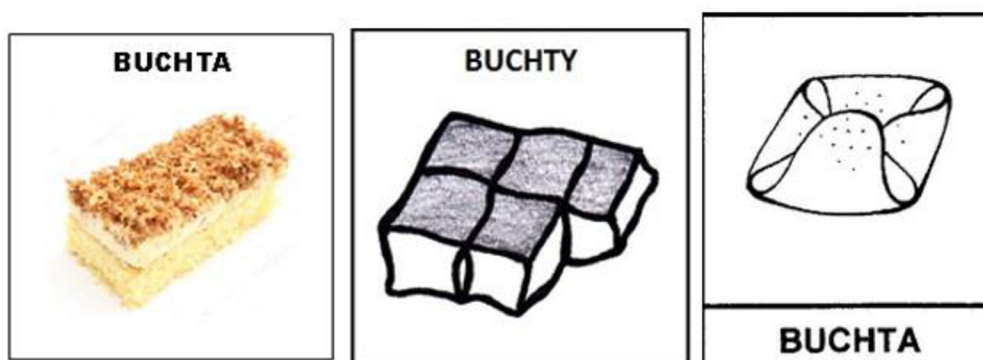
SEZNAM ZKRATEK

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
ABA	Aplikovaná behaviorální analýza
APA	Americká psychiatrická asociace
DSM – 5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 5. vydání
ISAAC	The International Society for Augmentative and Alternative Communication
MKN – 10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 10. revize
MKN – 11	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 11. revize
NKS	Narušená komunikační schopnost
PAS	Porucha autistického spektra
PECS	The Picture Exchange Communication System
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication handicaped Children
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém

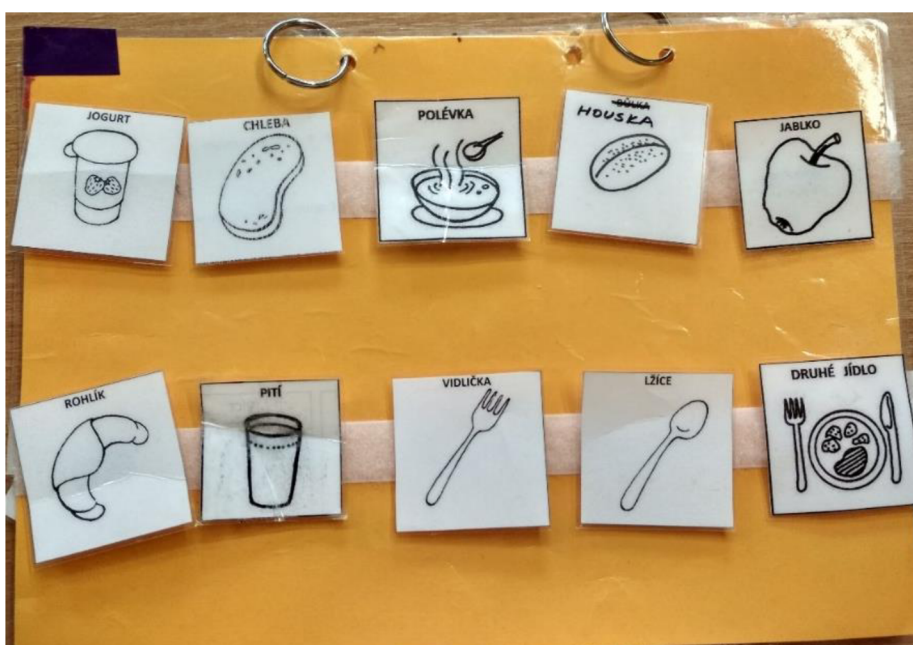
SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Komunikační symbol
- Příloha č. 2 Piktogramy VOKS uložené v komunikační knize (autorská fotografie)
- Příloha č. 3 Větný proužek (autorská fotografie)
- Příloha č. 4 Trénink symbolu „Já vidím“ (autorská fotografie)
- Příloha č. 5 Denní režim mateřské školy speciální složený z piktogramů (autorská fotografie)
- Příloha č. 6 Piktogramy „Já chci“ a „Já nechci“ na poslední stránce komunikačního bloku, věta značící zápor a věta složená ze tří slov (autorská fotografie)
- Příloha č. 7 Ukázka komunikačního bloku chlapce (autorská fotografie)
- Příloha č. 8 Ukázka chlapcovy slovní zásoby v oblasti jídla (autorská fotografie)
- Příloha č. 9 Ukázka alternativy komunikačního deníku pro dívku (autorská fotografie)
- Příloha č. 10 Struktura rozhovoru
- Příloha č. 11 Rozhovor s matkou chlapce
- Příloha č. 12 Rozhovor s matkou dívky

Příloha č. 1: Komunikační symbol



Příloha č. 2: Piktogramy VOKS uložené v komunikační knize (autorská fotografie)



Příloha č. 3: Větný proužek (autorská fotografie)



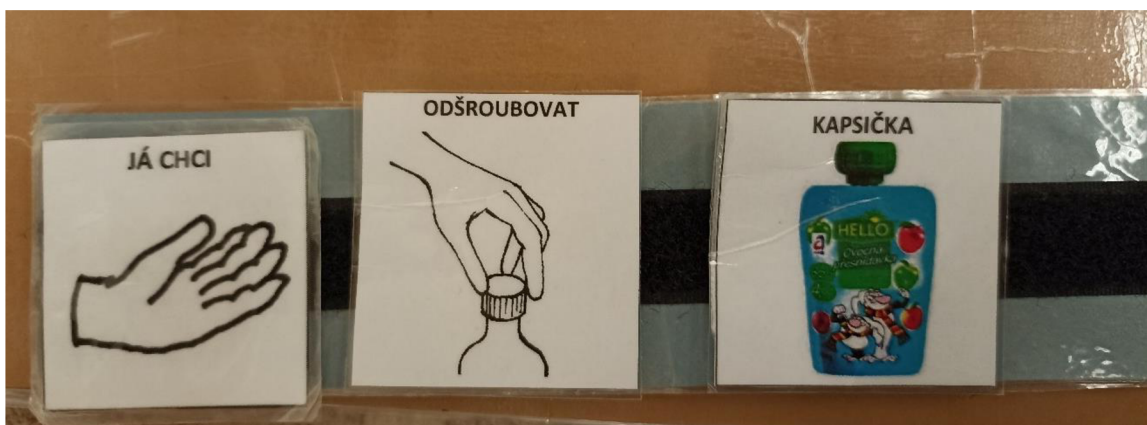
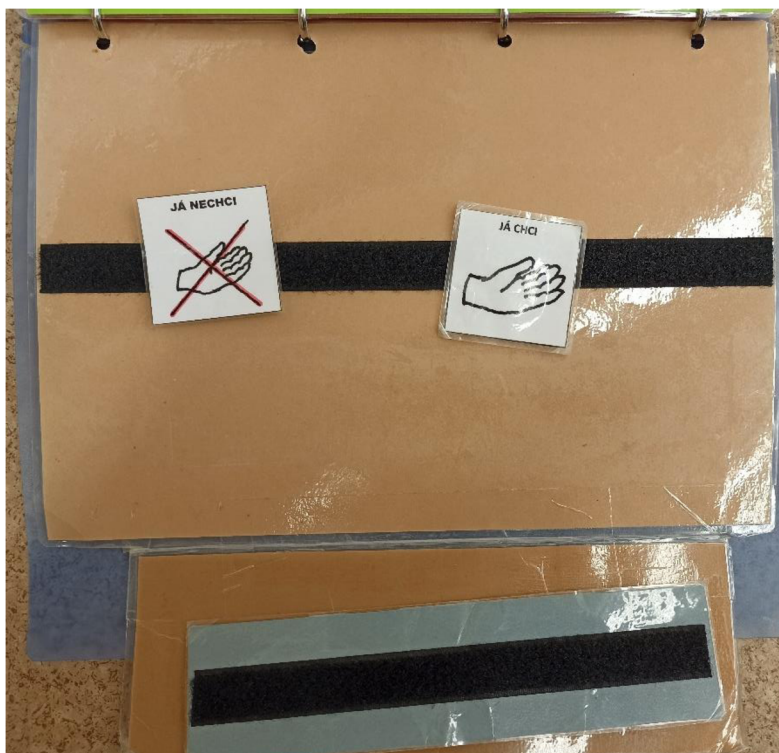
Příloha č. 4: Trénink symbolu „Já vidím“ (autorská fotografie)



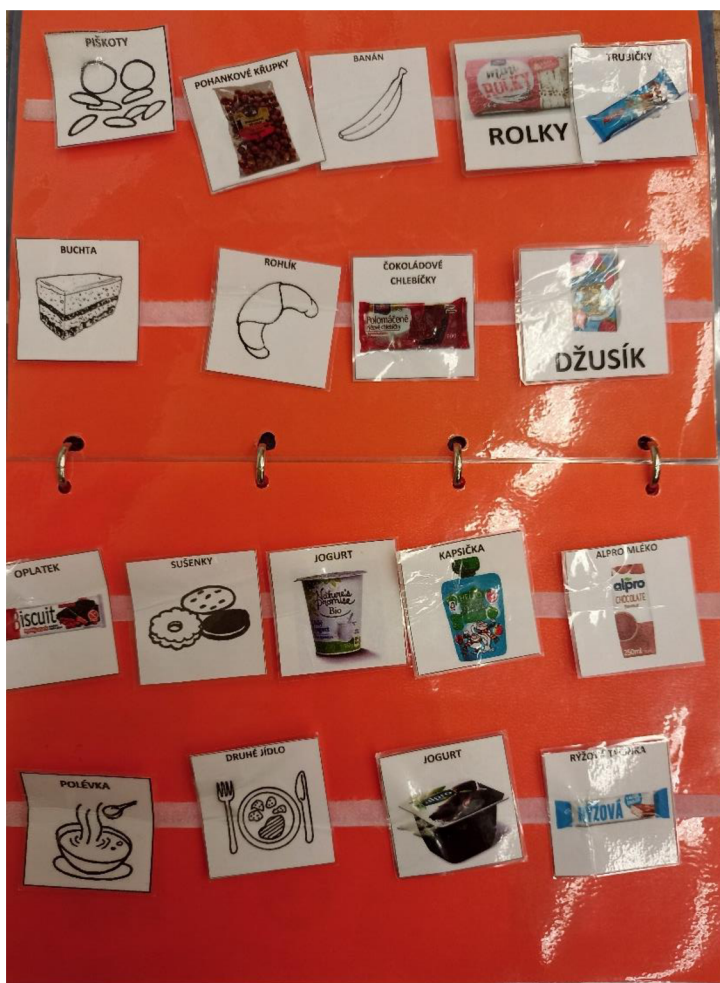
Příloha č. 5: Denní režim mateřské školy speciální složený z piktogramů (autorská fotografie)



Příloha č. 6: Piktogramy „Já chci“ a „Já nechci“ na poslední stránce komunikačního bloku, věta značící zápor a věta složená ze tří slov (autorská fotografie)



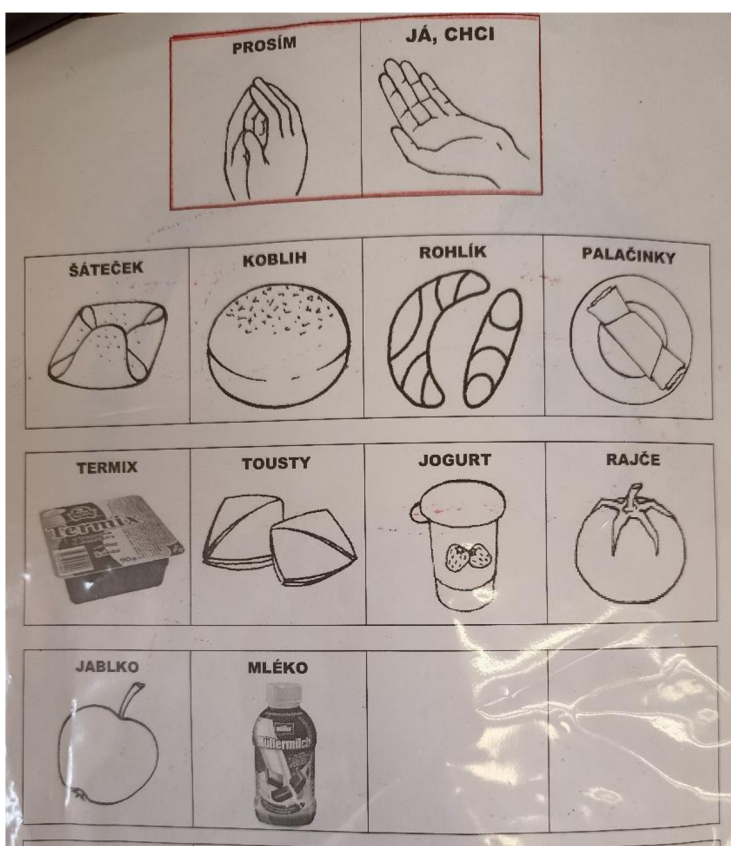
Příloha č. 7: Ukázka komunikačního bloku chlapce (autorská fotografie)



Příloha č. 8: Ukázka chlapcovy slovní zásoby v oblasti jídla (autorská fotografie)



Příloha č. 9: Ukázka alternativy komunikačního deníku pro dívku (autorská fotografie)



Příloha č. 10: Struktura rozhovoru

1) Můžete mi prosím popsat vaše dítě před zavedením komunikačního deníku podle metodiky VOKS?

1A) Jak se dítě chovalo před zavedením komunikace?

1B) Jak dítě komunikovalo před zavedením komunikace?

2) Využíváte komunikační blok doma?

Ano

Ne

2A) Pokud ano, pak v jakých situacích?

2D) Z jakého důvodu nevyžíváte VOKS?

2B) Pokud ano, jak často?

2C) Pokud ano, pak proč?

3) Přidáváte do komunikačního deníku nová slova?

Ano

Ne

3A) Z jaké oblasti (jídlo, hry a hračky)?

3C) Z jakého důvodu nepřidáváte nová slova?

3B) Pokud ano, pak jakého důvodu?

3D) Jakým způsobem rozvíjíte slovní zásobu?

4) Využíváte ještě nějaký jiný systém alternativní komunikace?

Ano

Ne

4A) Pokud ano, tak jaký?

4C) Pokud ne, jak komunikujete se svým dítětem doma?

4B) Jak ho propojujete s VOKS?

4D) Je tato komunikace dostačující pro vaše dítě?

5) Můžete mi popsat chování a komunikaci vašeho dítěte po zavedení VOKS?

6) Jaký přínos byste uvedla ve využívání komunikačního deníku?

Příloha č. 11: Rozhovor s matkou chlapce

1) A moje první otázka je, jestli mi můžete, prosím, popsat vaše dítě před zavedením komunikačního deníku podle metodiky VOKS?

1A) Jak se dítě chovalo před zavedením komunikace?

Takže on tím, že ani vůbec jak kdyby neukazoval, to už teda teď má tak od 5 let, ale do těch 3 letech to vůbec neměl, aby si na věci ukázal, takže opravdu jenom křik, nespokojenost, skákání a kopání. Bouchal se do hlavy (následovala ukázka), no anebo se ještě pleskal po tváři. A to bylo, když si chtěl přesně o něco říct, že si přivolával naši pozornost tady tímto. Ale to vymizelo tou komunikací, co se nastavila ve školce. My už jsme teda nějaký VOKS zkoušeli přes ranou péči. Takže úplně, že bysme začli v mateřské škole speciální, ne. Ale ono to fungovalo tak, v té době před 3 rokem, že to bylo jednostranné. My jsme kartičku ukázali, on rozuměl už, co to je, ale nenosil je. On prostě pořád tam neměl to uvědomění, že když to přinese, tak to dostane. To bylo, jakože on, jak kdyby začal být nervózní, tak my jsme věděli, že něco chce a my jsme zjišťovali co. To porozumění začlo právě až nějak s přestupem do mateřské školy speciální.

Můžu se zeptat, jak ty kartičky vypadaly?

My jsme teda neuspěli s piktogramy, takže my jsme si museli vytvořit vlastní a všechno nafotit. On to všechno začal chápat až z fotek, i když nám doporučovali v rané péči začít těmi piktogramy, tak on to vůbec nepochopil. Ty fotky, to už potom bylo dobré, musel to být ale jeho talířek, jeho hrniček, jeho oblíbená jídla, a jakmile už poznal svoje věci, tak už to šlo potom rychle.

1B) A do tří let jste komunicovali jak?

Mizerně, vůbec, ani si to nepamatuju už. Nešlo to. Nekomunikovali.

2) Moje 2. otázka je, jestli teda využíváte komunikační blok doma?

Ano

2A) A v jakých situacích? Jestli máte vytipované nějaké konkrétní situace?

No ono je to tak, že si vlastně říká o všechno to jídlo. Co má ve školce na svačtinu, tak má i doma a ty kartičky máme prostě všechny v kuchyni i v našem bloku, který vlastně bereme i na dovolené a tak.

Takže vy máte 2 bloky? Jeden, který používáte doma a jeden, který používáte v mateřské škole?

Ano, přesně tak. Já jsem totiž, se přiznám, nechtěla, jak kdyby zasahovat do toho vašeho bloku tím, protože on má třeba jako 50 druhů úkolů a puzzle. A teď si představte, že kam bych ty kartičky všechny dala. Ono to teda přišlo až teďka posledního půl roku. On byl na ty hračky hrozně omezený. Ta hra nebyla vůbec vyvinutá a teďka se to spustilo až moc. Takže to používá hlavně u jídla a hraní.

A třeba když jdete ven, berete s sebou blok?

Nebereme. Protože na to všechno, co potřebujeme, když jdeme třeba na nějaký výlet do lesa, tak na to všechno má znaky.

2B) A mohla byste vyhodnotit, jak často, se do bloku vrací, nebo jak často si z něho vybere, co chce?

No z toho bloku to jsou jenom ty hračky a je to několikrát za den. My to máme zavedené doma tak, že samozřejmě má komunikační deník, ale abysme ho furt nemuseli nahánět a listovat v něm, protože on je netrpělivý, tak jsme to vyřešili způsobem, že máme koberec v každé místnosti, někde na stěně nebo čemkoliv na nějakém nábytku a tam v kuchyni má prostě svoje oblíbené věci. No a v pokojíčku má vyfocené všechny svoje oblíbené hračky a činnosti. Všechny hračky jsou dané co nejvýš, aby nosil kartičky a takhle s náma komunikoval, aby si to nemohl brát sám. V koupelně má kartičky koupat, vysvlékat, sprchovat, čistit zuby, umýt obličej. Na WC má prostě čurat, kakat a má tam takový ten systém, procesuální schéma, na mytí ruk, na to splachování, oblékání kalhot.

A to jste si zavedli sami, ještě před tím třetím rokem?

Tohle přišlo až po třetím roku.

2C) A proč ho využíváte?

Aby jsme věděli, co chce. Aby jsme se spolu domluvili.

3) Dobře, tak já bych se přesunula k další otázce. Přidáváte do komunikačního deníku nová slova?

(pokývání hlavou – ano)

3A) A nejčastěji z jaké oblasti?

No, teďka jste mě tou otázkou dostala, já totiž vždycky, když Jeníček dostane nějaký úkol, tak já ho musím vytvořit, zalaminuju ho a udělám na to speciální kartičku. To přidávám asi nejvíc, úkoly. Jo, hračky a úkoly.

A můžu se zeptat, jaké druhy úkolů máte na mysli?

On v ABĚ i v logopedii dostává úkoly. V ABĚ je to třeba naučit se za týden jeden, dva znaky. A já musím obrázek toho znaku stáhnout z internetu ve třech variantách. Třeba dám příklad, že teďka, naposledy to byl třeba zubní kartáček. Takže stáhnou z internetu zubní kartáček elektrický, zubní kartáček třeba jako malovaný, ilustrovaný obrázek a dejme tomu třeba ještě jeho kartáček. A tak si to připravím, zalaminuju si to, přidám si to k těm ostatním a takhle ho to učím, aby ukazoval ten znak. Jsou to pro něho známé věci a činnosti. Z jídla toho moc nemám, protože jeho stravování je hodně omezené, ale i to jídlo se snažíme.

A zalaminované obrázky přidáváte jak často?

Jak se podaří.

3B) Dobře a z jakého důvodu přidáváte nová slova?

Abysme si ulehčili komunikaci mezi sebou. Jo jako já hlavně proti VOKSu vůbec nic nemám, já mám VOKS ráda, ale tak nějak nám znaky prostě ulehčují to, že si člověk nemusí myslet na to, že zapomněl doma deník, nebo když někam jdeme, že se s tím dítětem prostě domluví, prostě jako pití, sušenka, banán, jablko, prostě, co potřebuje.

4) Využíváte doma ještě nějaké jiné alternativní komunikační systémy?

Ano, využíváme ABU a v rámci ní znaky. Teď jich umí tak 50, možná i víc, já to přesně nemám spočítané.

A v kolika letech jste zavedli ABU?

My jsme na ABU začli chodit v třech a půl letech přesně. Takže ještě před školkou. Já jsem s ním jezdila jednou za 14 dní. Ty začátky byly úplně hrozné, protože on tam teda jako přišel a cizí lidi si k sobě vůbec nechtěl pustit. Takže třeba jako osm týdnů, když už jsme potom začali jezdit třeba jednou týdně, to bylo jenom o tom, že se snažili k němu přiblížit, že on prostě nechtěl. A tím, že neměl vyvinutou tu hru, tak ho nezajímaly ani hračky. Takže se to řešilo přes to, co má rád. Pak teda přišli na to, že je to balón. Takže ABA vypadala několik týdnů jenom takovým

způsobem, že si kutáleli a kopali balón. Takže ty začátky byly hrozné, jak on si člověk řekne od tří a půl let, ale funkčně, aby to k něčemu bylo, spíš až od čtyř.

A od té doby jste teda začali využívat ty znaky?

On se ve znacích naučil hned balón a taky ho hned dokázal používat. My jsme akorát potom, protože ho prostě strašně málo věcí zajímalo, tak my jsme nevěděli, v jakých znacích pokračovat, abysme ho namotivovali. Takže pak, protože prostě miloval, asi jako každý autista, trampolínu a skákání, tak skákat to byl jeho druhý znak. Takže chodil a pořád chtěl skákat. Tak to jsme museli pořídit malou trampolínu domů, pak houpačka, houpat. Potom, asi po pěti takových znacích, ale strašně dlouho to trvalo, přišel a ukázal sám. On to jako kdyby pochopil, že tohle je znak houpat (matka ukazuje znak), ale ještě strašně dlouho nepřišel sám a neukázal ho. Až tak po roce, když jsme byli třeba na hřišti, si řekl, v jeho případě ukázal znak „houpat“.

Kdy tak přišlo to spontánní pojmenování okolí?

Já si myslím, teď má 5 a půl, tak že fakt až tak kolem pátého roku. Jo, kdy už to bylo funkční z obou stran, kdy to nebylo, jenom že ten znak umí ukázat, ale umí ho i použít. No u toho VOKSu to bylo asi jednodušší, on ty obrázky chápal dřív. Protože prostě to byly vyfocené jeho oblíbené věci. Takže VOKSu určitě porozuměl daleko dřív než znakům.

4B) Ještě otázka, jestli ty znaky propojujete s VOKSem a jak?

Propojujeme. My jedeme doma tak půl na půl, takže jde vidět, že prostě zvládá oboje a vůbec mu to nevadí. My jsme se toho trochu báli. On je schopný, jak má prostě pásek, normálně se suchým zipem, tak je schopný si to nalepit, a pak si to ještě ukáže i tím znakem, protože on ty znaky má prostě rád, na něm je to vidět, že se v nich našel.

5) Můžete mi popsat jeho chování a komunikaci teď, když už má zavedenou komunikaci?

No tak určitě to jsou velké změny, strašně se zklidnil. Jako tak to vřeštění, to vymizelo úplně, jako občas na nás něco zkouší, ale vůbec to není tak, jak to bylo v minulosti. A ta komunikace se vyšplhala úplně někde jinde a zároveň s tou komunikací přišlo i porozumění, to poskočilo strašně moc, když začal používat ty VOKSové kartičky a ty obrázky. Já si myslím, jakože i ABA udělala svoje, pomohla mu v sociální oblasti. Jde vidět, že ho to prostě baví. Je to prostě formou hry, ale myslím si, že v tom porozumění víc pomohl ten VOKS, protože on strašně potřebuje tu vizualizaci.

A teď se u něj neprojevuje žádné problémové chování?

Ne, my jsme jako strašně spokojení. Já vím, že je to divné, že když máme doma jako autistu, ale on se doma hrozně uklidnil a já třeba jsem sama za sebe strašně vděčná za to, že on na mě doma, a když ho vedu do školky, působí jako strašně spokojené dítě. Já si s ním prostě strašně rozumím. Jsme pěkně naladěni na stejnou vlnu. Neříkám, že mě pokaždé poslechne a toleruje. Jako každé pětileté dítě má své mouchy, ale myslím si, že si jako opravdu rozumíme, já mu a on mně. Mně teda určitě ABA pomohla vybudovat tento hezký vztah, pěkně jsme se spolu sblížili.

6) A teda poslední otázka, jaký přínos byste viděla v tom, že se u něj zavedla alternativní komunikace podle metodiky VOKS?

Já si myslím, že tím, že právě začal víc rozumět a začali jsme komunikovat, že se mu strašně líbilo, že mu rozumíme. Takže tím se uklidnil a pro nás bylo taky důležité, že nastalo i zlepšení spánku. Já vím, že to jako do komunikace asi moc nepatří, ale on před tím třetím rokem strašně špatně spával. Tam byl problém i v učení. On, když byl nevyspaný, protože po nocích dělal binec, tak potom nebyl schopný přes den přijímat nové věci. Ono se to strašně odráželo a tím, že se jako nastavila nějaká komunikace, tak se mu líp i spalo. Teďka už spí třeba úplně celou noc až do rána bez jakýchkoliv problémů. Ale jde vidět, že je prostě spokojený, klidný. Začal věcem víc rozumět.

Tak to je to z mojí strany všechno, děkuji.

1) Můžete mi prosím popsat vaše dítě před zavedením komunikačního deníku podle metodiky VOKS?

1A) Jak se dítě chovalo před zavedením před zavedením komunikace?

Byla maličká, no tak komunikovala vlastně nijak. Ona ani neukazovala tím prstem, že něco chce a řvala. Tož prostě do 3 let řvala. To byla hrůza, křičela, plakala, protože vlastně neuměla komunikovat. Jinak ona byla vždy hodná, nebyla nějaká agresivní, nebo tak. Ono vždycky neuměla čekat, nechápala, že má čekat na něco čekání. Autobusu hrůza jo? Nevěděla, kam se jede hrůza. Ona chce jet doprava, my jeli doleva hrůza, prostě všechno, ale nikdy jí nedělal problém vstoupit do nějakých místností a budov. Dělá jí to problém ve chvíli, kdy tam uvidí vysavač nebo štěkajícího psa.

1B) Jak dítě komunikovalo před zavedením před zavedením komunikace?

Takže ta řeč tam byla vlastně ten problém. Je pravda, že já jsem to úplně tak v tom roce, jsem si ničeho nevšimla. V roce a půl už jsem jako matka očekávala, že něco začne a jako nic nepřicházelo a bylo tam takové jenom takové to houpy, houpy a ještě jedno slovo říkávala. Ale vůbec jsem nevnímala, že by to dítě mělo takové to broukání a žvatlání. Takže to přeskočila a potom až kolem těch tří let začala teda používat, jak začala chodit do školky, „máma, táta, baba“.

1) Využíváte, nebo jste využívali komunikační deník doma?

Nevyužívali.

2D) A z jakého důvodu jste nevyužívali komunikační blok podle metodiky VOKS doma?

Protože prostě proto, že doma jsme VOKS, jeli trochu jiným způsobem než tím vaším. Protože 1. společnost budeme, to nazývat sociální, nám nabídla něco a 2. společnost, školní, nabídla něco jiného. Já to rozlišuju, tady se jedná o sociální (gestikulace) a tady se jedná pedagogickou (gestikulace), a já na to přehlížím jako rodič. Sociální pečuje o rodiče i o děti a školní pečuje o dítě. Jo, a teď se nacházíme na bodu, kdy by měl být VOKS naprosto stejný a není. Takže já jako matka jsem se v tom plácal a vůbec jsem tomu nerozuměla, tak jsem to nedělala. Já jsem z toho měla hlavu takhle (gestikulace rukami kolem hlavy) a říkala jsem si: „Tak ti mi říkají tohle a tady zase jinak. Takže já jí to naučím vlastně špatně“. Já jsem věděla, že nastupuje do mateřské školy speciální, tak já jsem se na to vykašlala a ona se to naučila ve

školce. Ona se to naučila a to žije tady v této společnosti. Na začátku, třeba vím, měla ráda jahody, ale nechtěla jsem, aby je jedla neustále/ furt a taky jsem je neměla někdy doma. Jedna společnost řekla, aby se nestresovala, „jako když to nechcete, tak jí to tam nedávejte“. A druhá říká „To jí tam dávejte. Ona musí pochopit, slovo ne. Musí se naučit, že to nedostane, protože to teď není.“ Ale ve finále, zdůrazňuji jako matka, já bych ten VOKS nezvládla, to zvládla mateřská škola, já ne. Já bych na to neměla tu kapacitu, protože já bych si asi musela projít i tím kurzem. A ta matka nemá tu sílu tomu dítěti odporovat. To je strašné, když zuří třeba několikrát za den. A hlavně řve celé dny 3 roky v kuse. Nezvládla bych to, to je hrůza. Rodiče to nezvládají, to prostě zvládají fakt pedagogové. A díky tomu, co měla ve školce, se začala rozvíjet.

2) 3. otázka je, jestli přidáváte do komunikačního deníku nová slova.

Nepřidáváme.

3C) Z jakého důvodu nepřidáváte nová slova?

Protože ho nemáme doma.

3D) Jakým způsobem jste tedy rozvíjeli a rozvíjíte slovní zásobu?

Pomocí svých vyrobených kartiček. Ve 3 letech křik byl furt, ale už si dokázala verbálně říct o vlastní potřeby, že třeba chce kakao, Pepu, hrnek. Ty slova pomalu přicházely. Takže já už měla na lednici nafoceno jídlo a ona si dokázala jednoslovně říct. Takže jsem jí to všechno vizualizovala, jídlo, hračky, oblečení. Teď už dokáže pojmenovat, že toto se jí líbí, a to to se jí opravdu nelíbí. Nebo dokáže pojmenovat, toto mi chutná a toto mi nechutná. Vůbec nevěděla tehdy. No a pozor, vůbec jsem dřív nevěděla, jestli má hlad nebo žízeň. Když bylo jídlo, chystala jsem ho automaticky já s tím, že jako už jsem věděla, co si dá. Ale absolutně nevyjádřila, mám hlad, nemám hlad, to je všechno až teďka. Takže dejme tomu, že v těch 4 a půl letech toto začala teprve dělat. Máme den, za chvíli bude den, mám ji, když máme my den bude noc, už jdeme domů. jo, takže tady tohle. A ještě pomocí zavedeného denního režimu. Na začátku jsem to měla úplně stejně jako vy, třeba když si šla mýt ruce, tak věděla, že si má vzít „mýt ruce“ a musela to donést na to příslušné místo. Ale tím, že jsme se v těch základních věcech už začínali dorozumívat normálně, tak se ta vizualizace tak nějak vytratila a začalo se mluvit, jakože normálně. Ona třeba řekla „jdu se koupat,“ tak se šla koupat a tak.

A teď vaše vyrobené obrázky ještě využíváte?

Teďka to využívám jenom, aby se orientovala. Ale furt jakože nemá tu dostatečnou slovní zásobu. Takže vlastně nemůže mi říct úplně všechno. A jako jí to ani nezajímá, mám tam třeba udělané, že toto je nějaká omáčka, polévka. Ale polévku si třeba zrovna řekne. Ale zase ona si o ni vlastně ani neřekne, protože proč by si říkala o polévku, že. Ji to nezajímá, ona chce prostě to svoje: čokoládu, hranolky, palačinky, masíčko. Jako masíčko, když vidí nějaké nudličky, má svoje oblíbené nudličky, tak to chce špagety a to ona si všechno fakt řekne.

Ale měla jste to vyrobené i předtím?

Měli jsme to všechno na ledniče a tam vlastně věděla, že tam je ten zdroj toho jídla. Aby se naučila třeba i ukazovat, ale jakože ona většinou si brala ty karty a přinesla nám kartu, že „toto já chcu“. Takže na tomto principu jsme to dělali.

A to vám bylo doporučeno z rané péče?

Tu výrobu kartiček ano. Já jsem to vůbec nevyráběla, vlastně jsem si vždy jenom nafotila a poslala do rané péče a oni mi to vyrobili a dotedka to tak funguje.

A jsou to fotografie, černobílé obrázky, nebo mix?

Mix všelijaký, ona se orientuje v čemkoliv. Třeba teďka mi dodávaly slovesa v těch černobílých piktogramech a hned věděla. A protože chodíme každou středu cvičit, dodali mi tři různé obrázky a na všechny tři věděla, že je to „cvičit“. Vlastně úplně první, co máme od začátku, byly fotky všech lidí. Protože na tom se rozvíjelo, kam jdeme, ke komu jdeme, a nebo kdo přijde. A vlastně ty tváře využívám do teďka, protože se to střídá. Nebo jedeme k tetě tam a tam, a i když jí to řeknu, tak ale v tom časovém režimu to má, takže ví, co ju čeká. A ona už k tomu běží a dívá se, jako co se bude dít.

3) Využíváte tedy ještě nějaký jiný alternativní komunikační systém?

Ne, ne. Já jsem se jenom dozvěděla od logopedky, nebo už jsem dřív věděla, že je něco na způsob té pantomimy. Třeba něco, že naučíte to dítě třeba „rožnout“. A jak se to řekne? Znakování? Tak o tom jsem věděla už dřív, o znakování. Ale my jsme to nedělali, protože prostě se rozjel ten VOKS a jí to šlo. Mně to přišlo asi úplně zbytečné. Takže toto jsme nevyužívali, i když mě to přijde fajn. Ale ono to bylo už tak dost zatěžující vůbec vyrábět všechny ty karty a do toho teď ještě jiný systém, no nevím, to by asi nezvládla.

4C) A jak spolu komunikujete doma?

Takže teďka aktuálně se doma dorozumíváme převážně verbálně a pokud něco neví, tak dodáváme za pomoci těch fotografií a obrázků.

4D) A myslíte si, že je to pro ni dostačující?

Jakože já si myslím, že ona má tu mezeru v tom, že nerozumí těm složitostem a jestli jakože se dostaneme k tomu, že ta složitost bude jednou chápána, to nevím, ale já určitě systém nezměním, necítím, že bych na tom něco měla měnit. Asi to nejdůležitější teďka je jí rozšiřovat slovní zásobu, ať se jí rozšiřuje ta znalost ve všem. Nebo ji teďka hrozně zajímá, že je někde něco napsané. Ona chápe už, že jsou někde písmena a furt mi říká, že to chce přečíst. Teď jí rozvíjím slovesa a předložky. Pak jí rozvíjíme slovní zásobu podstatných jmen, třeba zvířata. Nebo se odvíjím od toho, že máme logopedii a tam je v nějakém cvičení plot. Plotů je strašně moc. Takže si píšu do poznámky „plot“. A potom jdeme a ukazujeme, tam je dřevěný plot, tady je tenhle, takový proutěný, pletený nebo nějaký jiný. Tak už prostě vím, že ji upozorňuji, že toto jsou ty ploty. Prostě ona se to stejně naučí bezhlavě, z té logopedie. Já poznám, že ona si to nespojí. Ona si to spojí, až ji to naučím takhle. Takže teď, když jedeme kolem lesa, tak říká furt jenom „les“ a „na hříby“, nebo „táta jde na hříby do lesa, ale já nechci na hříby“. Takže ta podstatná jména rozšiřuji na základě asi té logopedie. Teďka ještě určitě procvičujeme číslice, tvary a ještě chci trénovat rozlišování do skupin. Takže třeba dopravní prostředek, to ona vůbec neví, co to je. Takže zařazovat už ty kolo, auto. Nebo jí vytvářím věty, že tam má třeba na obrázku hasiče. Tady je (gestikuluje rukama), že už hasí a tady (gestikulace) je oheň. Takže mi říká věty, hasič hasí oheň.

4) Můžete mi, prosím, popsat chování a komunikaci vašeho dítěte po zavedení komunikačního bloku podle metodiky VOKS?

Zklidnila se. A díky tomu se začalo navyšovat to porozumění. Navyšovalo se pomalinku postupně. A tím, že se navyšovalo porozumění, tak se zklidňovala a to vedlo k tomu, že i ona sama si dokázala vlastně určit, co by chtěla a taky ta spokojenost. A hlavně jsme se začali orientovat trochu čase a v tom cestování, že jdeme tam a teď musíš čekat a ona to už chápala a nekřičela. A to jsme měli vlastně taky pomoc z rané péče. Nám na začátku vytvářeli ty kartičky a tam na listě jsme měli třeba, že jdeme na autobus, do herny a potom zase domů. Takže na té listě už to měla předpřipravené. Ale jako upřímně, když si vzpomenu na tu dobu, to bylo fakt jen v pár věcí, které jsme s ní takto trénovali a ona to vůbec nechápala. To přicházelo až o hodně později, ten trénink asi toto ovoce přinesl. Takže i když jsem rok a půl měla pocit, že třeba se

nic nedělo, tak to potom asi naskočilo. Jako taky se teďka dokáže ještě rozčilovat kvůli nějakým věcem a nevíme si s ní rady. Někdy už ale poznáme rozmar, jako kdy si dělá srandu z nás, nebo prostě je to její vyloženě naštvanost.

5) A ještě tedy poslední otázka. Jaký přínos byste uvedla ve využívání komunikačního deníku podle metodiky VOKS?

Tak určitě zklidnění, rozvoj té verbální řeči a vlastně porozumění času, čekání a prostě celkové porozumění. Už ji můžu navádět těmi slovy.

To je z mé strany všechno, děkuji.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Kovaldová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Karunová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Komunikace pomocí Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s poruchou autistického spektra
Název v angličtině:	Picture Exchange Communication System for Children with Autistic Spectrum Disorder
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na komunikaci pomocí Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s poruchou autistického spektra. Teoretická část se zabývá pohledem na autismus v průběhu historie, jeho projevy a aktuální klasifikací. Druhá kapitola upřesňuje pojmy komunikace a alternativní a augmentativní komunikace. Následně přibližuje vývoj řeči u dětí s poruchou autistického spektra. Poslední kapitola teoretické části popisuje metodiku Výměnného obrázkového komunikačního systému. Praktická část obsahuje případové studie dětí s poruchou autistického spektra využívající Výměnný obrázkový komunikační systém a zachycuje posun v oblasti vývoje řeči.
Klíčová slova:	porucha autistického spektra, komunikace, Výměnný obrázkový komunikační systém, komunikační kniha
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis focuses on communication using the Picture Exchange Communication System in children with autistic spectrum disorder. The theoretical part deals with the history of autism, its signs and current classification. The second chapter specifies the concept of communication and alternative and augmentative communication. Further it describes the speech development in children with autistic spectrum disorder. The last chapter of the theoretical part describes the methodology of the Picture Exchange Communication System. The practical part contains case studies of children with autistic spectrum disorder using the Picture Exchange Communication System and captures the improvement in speech development.
Klíčová slova v angličtině:	autistic spectrum disorder, communication, Picture Exchange Communication System, communication book
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Komunikační symbol Příloha č. 2 Piktogramy VOKS uložené v komunikační knize (autorská fotografie) Příloha č. 3 Větný proužek (autorská fotografie)

	<p>Příloha č. 4 Trénink symbolu „Já vidím“ (autorská fotografie)</p> <p>Příloha č. 5 Denní režim mateřské školy speciální složený z piktogramů (autorská fotografie)</p> <p>Příloha č. 6 Piktogramy „Já chci“ a „Já nechci“ na poslední stránce komunikačního bloku, věta značící zápor a věta složená ze tří slov (autorská fotografie)</p> <p>Příloha č. 7 Ukázka komunikačního bloku chlapce (autorská fotografie)</p> <p>Příloha č. 8 Ukázka chlapcovy slovní zásoby v oblasti jídla (autorská fotografie)</p> <p>Příloha č. 9 Ukázka alternativy komunikačního deníku pro dívku (autorská fotografie)</p> <p>Příloha č. 10 Struktura rozhovoru</p> <p>Příloha č. 11 Rozhovor s matkou chlapce</p> <p>Příloha č. 12 Rozhovor s matkou dívky</p>
Rozsah práce:	48 s. + 16 s. příloh
Jazyk práce:	Český