

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Martina Bohdanová, DiS.

**Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchou
autistického spektra se zaměřením na metodu VOKS**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a vyznačila jsem veškeré použité prameny a literaturu.

.....

Martina Bohdanová, DiS.

V Olomouci 2. 4. 2013

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za mnoho cenných rad a podporu.

Rovněž děkuji ZŠ a MŠ Motýlek za příkladnou spolupráci a ochotu, která mi byla poskytnuta během mého výzkumného šetření.

Obsah

Úvod	5
1 Poruchy autistického spektra (PAS)	6
1.1 Vymezení pojmu PAS	6
1.2 Klasifikace pervazivních vývojových poruch	6
1.3 Rodina dítěte s PAS	8
1.4 Problémy v oblasti sociálních vztahů u dětí s PAS	9
1.5 Komunikační problémy u dětí s PAS	10
2 Alternativní a augmentativní komunikace	12
2.1 Vymezení termínu alternativní a augmentativní komunikace	12
2.2 Diagnostika	13
2.3 Výhody a nevýhody alternativní a augmentativní komunikace	13
2.4 Komunikační systémy	14
2.5 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)	22
2.6 Pomůcky a metodika VOKS	23
3 Aplikace metody VOKS u dětí s poruchou autistického spektra	35
3.1 Vymezení výzkumného cíle, metod a technik výzkumu	35
3.2 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření	36
3.3 Případové studie	38
3.4 Závěry výzkumného šetření	49
Závěr	51
Seznam použité literatury	52
Seznam příloh	54
Anotace	

Úvod

Motto:

*„Není zrcadla tak zdrásaného, aby se vypulírovat nedalo,
proto raději začněme stokrát znovu, než se jednou vzdát.“*

Jan Amos Komenský

Děti s autismem jsou pro nás stále záhadou. Jsou uzavřeni ve svém vnitřním světě a nechtějí nás do něj pustit. Vždy nás stojí velké úsilí alespoň nakouknout do jejich nitra, ale i to nám za to stojí. Tyto děti za to stojí. Neví, jak se mají v tomto světě chovat, co dělat. Od toho jsme tady my, abychom jim pomohli. Ale jak pomoci? Tyto děti mnohdy neví, jak s námi komunikovat, neumí vyjádřit své přání a touhy. Naštěstí již doba pokročila a dnes již známe mnohé komunikační techniky, které nám mohou pomoci v komunikaci s dětmi s poruchou autistického spektra.

Právě z těchto důvodů jsem si tedy zvolila alternativní a augmentativní komunikaci jako ústřední námět pro mou bakalářskou práci a jejich využití v praxi. Hlavní pozornost věnuji metodě VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) a to také z toho důvodu, že pracuji v MŠ a ZŠ Motýlek, která u nás metodu VOKS zavedla do praxe. PhDr. Margita Knapcová upravila tento systém na české podmínky a nyní již naše zkušenosti a poznatky předáváme dál.

Cílem mé práce je analyzovat možnosti aplikace metody VOKS u dětí s poruchou autistického spektra a zhodnotit přínos metody pro tyto děti.

Úvodní kapitola mé práce se zaměřuje na charakteristiku poruch autistického spektra a na problémy, které tyto poruchy přináší v běžném životě, ať už přímo v rodině nebo v odlišném sociálním prostředí. Druhá kapitola se pak zabývá přímo alternativní a augmentativní komunikací s hlavním důrazem na metodu VOKS.

Praktická část se pak zabývá využitím metody VOKS přímo v praxi. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila kazuistiku, kdy jsem necelý rok sledovala dvě žákyně naší školy a to, jak jim metoda VOKS pomáhá v jejich dalším rozvoji.

1 Poruchy autistického spektra (PAS)

1.1 Vymezení pojmu PAS

„Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je to, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitivosti. Autismus doprovázejí specifické vzorce chování.“ (Pátá, 2007, str. 113)

Termín „*autismus*“ poprvé popsal Leo Kanner, americký dětský psychiatr rakouského původu, který do USA emigroval v roce 1924. Ten roku 1943 zvolil odborný termín „*autismus*“, když ve své vědecké práci zásadního významu popsal projevy určité skupiny dětí. Téměř ve stejnou dobu se objevil ještě jeden, téměř identický popis postižení, a to v práci Hanse Aspergera. (Lawson, 2008)

Jde o celoživotní postižení, které ovlivňuje každou oblast života postiženého. Často se projeví již v prvních třech letech života dítěte, ale diagnostikováno bývá většinou až později. Pomoci můžeme speciálněpedagogickou péčí. Správným přístupem dítě rozvíjíme a zlepšujeme tak jeho zdravotní stav. (Vocilka, 1994)

1.2 Klasifikace pervazivních vývojových poruch

PAS se řadí do kategorie pervazivních vývojových poruch. Tyto poruchy jsou charakterizovány zhoršeným společenským kontaktem, poruchami chování, omezeným způsobem komunikace, rituály apod. (Vocilka, 1994)

Klasifikace pervazivních vývojových poruch se v České republice i v Evropě řídí kritérii uvedenými v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí – 10. revizi (MKN-10) vydanou Světovou zdravotnickou organizací (WHO). (Hrdlička, Komárek, 2004)

Dětský autismus F84.0 se projeví do tří let věku dítěte. Stupeň závažnosti bývá různý. Tyto děti mají výrazné potíže ve vývoji řeči, v mezilidských vztazích a v běžných sociálních dovednostech. Dítě nesnáší změny, lpí na rituálech, často nepochopitelných. Je uzavřené do sebe, nikoho k sobě nepouští. Autismus je často kombinován s jinými poruchami či handicapami, jako např. mentální retardací, epilepsií, smyslovými poruchami apod. Časté je také problematické chování, hyperaktivita nebo výrazná pasivita. (Vocilka, 1994)

Atypický autismus F84.1 se od dětského autismu liší v tom, že se narušený vývoj projeví až po třetím roku věku, nebo nejsou naplněny základní znaky autistického chování. Děti s tímto postižením mají některé oblasti vývoje méně narušeny. Dříve bychom řekli, že tyto děti mají autistické rysy. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se ale atypický autismus od toho dětského nijak neliší. Atypický autismus vzniká často u dětí s těžkou mentální retardací nebo s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči. (Vocilka, 1994)

Aspergerův syndrom F84.5 je pojmenován po svém zakladateli. Děti s Aspergerovým syndromem vnímají svět jinak než ostatní. Mají podobné problémy, jako děti s autismem. Na rozdíl od dětského autismu ale není narušen vývoj řeči ani inteligence. Jejich řeč je monotónní a kladou velký důraz na správnost použití jazyka. Děti bývají egocentrické, nevyhledávají kontakt s vrstevníky, nedokáží se vcítit do druhých, jen omezeně dokáží navázat a udržet si přátelství. Mívají velice specifické, stereotypní zájmy. Charakteristická je také důsledná pravdomluvnost a někdy až šokující poznámky. Děti bývají diagnostikovány až v pozdějším věku, protože v raném věku se postižení neprojevuje tak výrazně. V dospělosti mohou tito lidé žít relativně normálním životem, být úspěšní jak v osobním, tak profesním životě. Jejich chápání a vnímání světa je pro nás stále záhadou. (Attwood, 2005)

Tento termín poprvé použila Lorna Wingová v roce 1981. Ta vymezila základní klinické příznaky Aspergerova syndromu následovně: (Attwood, 2005)

- nedostatek empatie;
- jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce;
- omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství;
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč;
- nedostatečná neverbální komunikace;
- hluboký zájem o specifický jev či předměty;
- nemotornost, nepřírozené pozice.

Jiná desintegrační porucha v dětství F84.3 je charakteristická nejprve přibližně dvouletým běžným vývojem dítěte, který náhle přechází do regrese. Během několika měsíců dochází k trvalé ztrátě dříve získaných dovedností. Dítě často získává chování typické pro autismus. Běžná je ztráta zájmu o okolí, porušená sociální interakce a komunikace.

Rettův syndrom F84.2 je podmíněn genetickou mutací. Zajímavé je, že postihuje pouze dívky ve věku od 7 – 24 měsíců. Autistické chování se projeví jen částečně. Po období časného vývoje, který probíhá normálně, se začnou objevovat první problémy, jako pozvolná ztráta řeči, nedostatek pozornosti a somatické problémy, kde se zastavuje růst hlavičky, charakteristické jsou také stereotypní krouživé pohyby rukou, ruce se již nepohybují účelně. Je také zaznamenán vysoký spoluvýskyt epilepsie. (Vocilka, 1994)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F84.4 je charakteristická přidruženou těžkou mentální retardací, hyperaktivitou, poruchami pozornosti, stereotypním chováním. V období adolescence se hyperaktivní děti mění na hypoaktivní.

Jiné pervazivní vývojové poruchy F84.8. V tomto případě nejsou diagnostická kritéria přesně definována. Dítě má narušenou komunikaci, sociální interakci, ale ne do té míry, že by mohl být diagnostikován dětský nebo atypický autismus.

Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná F84.9. Jde o termín, který používá diagnostický systém DSM-IV. U nás se řídíme MKN-10, která má pro tento termín výraz „*Atypický autismus*“.

1.3 Rodina dítěte s PAS

Rodiče vždy očekávají, že se jim narodí zdravý potomek. Pokud netuší, že bude jejich dítě jistým způsobem handicapované, je to pro ně o to větší šok. Ale i tak jde o velmi zátěžovou situaci, která ovlivní celou rodinu. Rodiče většinou netuší, jak mají reagovat na autismus dítěte a co mají s dítětem dělat. U dítěte se projevuje problémové chování. Může mít výbuchy vzteku právě v důsledku nepochopení jeho potřeb, což je pro rodiče jistě frustrující.

Dítě těmito projevy chování vyjadřuje svůj strach z neznámé situace. Díky tomu se raději drží svých rituálů, situací, které jsou pro něj bezpečné. V těchto chvílích záleží nejen na pedagogických pracovnících a jiných odbornících, ale také na rodičích, jak se se vzniklou situací vypořádají a pokusí se dítěti zabránit uvíznout v těchto rituálech. Rodiče by se měli snažit pomoci svým potomkům vystoupit z rituálů, ale samozřejmě pro dítě přijatelnou formou. Dítěti bereme jeho jistotu, a tudíž ji rodiče musí nahradit něčím jiným, o co se dítě může opřít. Je důležité, aby rodině v takové situaci pomohli odborníci. Protože chaotická a dezorganizovaná rodina rozhodně dítěti neprospěje. (Straussová, Knotková, 2011)

Pokud jde o rodiče, tak větší zátěž leží většinou vždy na matce. Většinou jsou to otcové, kteří chodí do práce a mohou tak uniknout do jisté míry každodennímu stresu, protože velkou část dne tráví v zaměstnání. Matky mezitím strádají omezením svého osobního volna a svobody. Je to pro pár vždy těžká zkouška, zda se v této situaci semknou a čelí nastalým obtížím spolu nebo zda je postižené dítě rozdělí. Záleží samozřejmě také na stupni postižení dítěte. Rodiče si často kladou za vinu to, co se stalo, zažívají pocity frustrace, ztráty, viny a vzteku. Nejsou to ale jen rodiče, kteří zažívají těžké chvíle. Také pro sourozence nastává složité období. Ne vždy musí postižený jedinec poznamenat sourozenecký vztah záporně. Hodně záleží na rodičích, jak se k dané situaci postaví. Je jisté obtížné skloubit péči o postižené dítě s péčí o dítě zdravé. Problém může nastat ve chvíli, kdy se sourozenec stává „pomocným rodičem“ a rodičovská pozornost se přenáší na postižené dítě. V takovém případě se sourozenec zákonitě cítí ostrčený a jeho psychický stav se zhoršuje. Je proto důležité, aby rodiče věnovali svou péči všem svým dětem a dávali jim najevo svou lásku (Schopler, Mesibov, 1997).

1.4 Problémy v oblasti sociálních vztahů u dětí s PAS

Problémy v oblasti sociálních vztahů můžeme pozorovat již kolem jednoho roku. Děti nemají zájem o hry, o věci, které je obklopují. Ve věku dvou až tří let je již abnormální vývoj zcela zřejmý. Děti se nezajímají o své okolí, ani o jiné děti. Dospělé kontaktuje pouze v případě, když něco chce. Pohled dětí je upřený, strnulý, vyhýbavý. Je ovšem mylné se domnívat, že se děti s PAS vyhýbají tělesnému kontaktu. Najdou se sice tací, kteří se tomu skutečně vyhýbají, většina má ale tělesný kontakt ráda (Gillberg, Peeters, 2008).

„*Obtíže v sociální oblasti znamenají, že sebejednodušší sociální interakce je spojena s velkými problémy. Neschopnost vyrovnat se se změnami a potřeba vytvořit si pevné stereotypy a neměnné vzorce chování přispívají k tomu, že každodenní život je pro postiženého chaotický, děsivý a znepokojivý.*“ (Howlin, 2005, str. 13)

Problém je také v tom, že děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a nedokáží ho správně používat. Tito jedinci mohou mít problém s porozuměním obličejových výrazů a luštěním různých gest. I z těchto důvodů dávají přednost samotě. (Richman, 2008)

Čeho si mohou rodiče všimnout už v raném věku dítěte? Postřehy v oblasti sociálního chování: (Pátá, 2007)

- chybí sociální úsměv
- raději si hraje o samotě
- dává přednost sebeobsluze
- je velmi samostatné
- některé věci dělá velmi brzy
- špatně udržuje oční kontakt
- působí, jako by žilo ve vlastním světě
- nezajímá se o ostatní děti
- ostatní lidi dokáže zcela ignorovat

1.5 Komunikační problémy u dětí s PAS

Problém v komunikaci patří mezi základní znaky dětí s poruchou autistického spektra. U některých dětí se abnormální vývoj objeví ve stadiu žvatlání, žvatlání může být monotónní, nebo neslouží ke komunikaci. Může také úplně chybět. Zajímavé je, že spousta rodičů tvrdí, že v tomto období nepozorovali žádnou odchylku ve vývoji svého dítěte. Tyto děti se přitom izolují od svého okolí, nevyhledávají společnost, nezúčastňují se společných her. V případě, že se řeč dětí vyvíjí normálně, tak kolem dvou let nastupuje regrese a děti často přestávají zcela mluvit. V tomto období si rodiče dětí s PAS začínají uvědomovat, že něco asi není v pořádku. Tyto děti mají velmi specifický komunikační vývoj, kdy jsou schopny naučit se několik slov, které určitou dobu používají, ale pak tyto slova ze svého slovníku vyřadí a již je

nepoužívají. To dokazuje, že u dětí s PAS není primárně postižena řeč, ale schopnost pochopit význam jazyka pro komunikaci. Pokud se později řeč vyvine, tak je charakteristická echoláliemi, které se projevují u mnoha dětí s PAS, u kterých se vyvinula řeč. Rozdíl mezi zdravými dětmi a dětmi s PAS je v tom, že děti s PAS setrvávají u echolálie celé měsíce a roky. (Gillberg, Peeters, 2008)

Nejde ale pouze o problémy v expresivní složce řeči. Problém je zejména v porozumění mluvené řeči. U dětí s PAS je úroveň porozumění vždy slabší než úroveň aktivní řeči. (Kraussová, Knotková, 2011)

Čeho si mohou rodiče všimnout už v raném věku dítěte? Postřehy v oblasti komunikace: (Pátá, 2007)

- nereaguje na své jméno
- neříká, co chce
- nereaguje na pokyny
- vývoj jazyka je opožděný
- někdy působí dojem, že je neslyšící
- zdá se, že slyší, ale nikoli ostatní osoby
- neukazuje a nemává na rozloučenou
- říkalo několik slov, ale nyní přestalo

Mnohé děti s PAS jsou také již od prvních měsíců života hyperaktivní. Hyperaktivní dítě se jeví jako komunikativní. Je zde ale také druhá skupina dětí, které jsou naopak charakteristické svou hypoaktivitou. U těchto dětí je problém zejména v tom, že tyto děti jsou označovány jako „méně problémové“, a tudíž není jejich chování považováno za abnormální, a to ani v tom případě, když jsou odchylky od normálního vývoje značné (Gillberg, Peeters, 2008).

Komunikační problémy u dětí s PAS způsobují u dětí mnohdy agresivitu, výbuchy vzteku či sebezraňování spojené s frustrací nad neschopností vyjádřit své potřeby. Proto byl pro děti, které se nedokáží vyjádřit verbálním způsobem, vytvořen systém alternativní a augmentativní komunikace (AAK), který má tyto problémy odstranit a pomoci tak dětem, ale i dospělým s vyjadřováním svých pocitů a přání.

2 Alternativní a augmentativní komunikace

2.1 Vymezení termínu alternativní a augmentativní komunikace

„Systémy alternativní komunikace (z latinského augmentare, tj. zvětšovat, rozšiřovat) jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování.

Systémy alternativní komunikace jsou ty, které se používají jako náhrada mluvené řeči.“ (Janovcová, 2003, str. 16)

Stryková (in Škodová, Jedlička, 2007, str. 533) definuje AAK takto:

„Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) je obecný pojem znamenající určitý přístup k osobám postiženým tělesně, mentálně či k osobám s kombinovanými vadami. Programy vytvářené v rámci AAK jsou voleny všude tam, kde komunikace mluvenou řečí selhává. Součástí programu AAK vztaženého vždy k danému jednotlivci je však i nadále stimulace mluvního potenciálu.“

Osoby s narušenou komunikační schopností bývají frustrovány, jelikož komunikace je jednou ze základních životních potřeb člověka. Je prostředkem k navázání kontaktu s druhými lidmi. Pokud nemůžeme komunikovat, jsme izolováni od společnosti. Proto je velice důležité u takto postižených jedinců podporovat využití některé z alternativních forem komunikace.

Slowík (2007, str. 93) dodává:

„Pokud je jediným řešením využít některé z alternativních forem komunikace, u takto znevýhodněného jedince je třeba současně podporovat komunikaci s co nejširším okruhem lidí, kteří jeho konkrétní dorozumívací systém ovládají. V opačném případě by alternativní přístup ke komunikaci vedl spíše ke společenské segregaci tohoto člověka, než aby mu pomáhal v potřebném sociálním kontaktu.“

Cílem alternativní a augmentativní komunikace (AAK) je tedy využití veškerých komunikačních možností daného jedince tak, aby co nejvíce kompenzoval postiženou funkci.

2.2 Diagnostika

Pokud chceme, aby se klient dorozumíval pomocí AAK, musíme vycházet z podrobného vyšetření klienta, které nám poskytne potřebné informace. Ať to jsou informace od různých odborníků, ale také od lidí, se kterými je klient v častém kontaktu.

Pro stanovení terapeutického postupu zjišťujeme: (Škodová, Jedlička, 2007)

- porozumění signálům neverbální komunikace
- porozumění řeči
- současné způsoby verbální i neverbální komunikace a jejich úspěšnost, včetně případného spontánního užívání náhradních forem komunikace
- vyjadřování ano/ne
- zrakové a sluchové vnímání
- porozumění symbolům a případné čtenářské dovednosti
- úroveň hrubé i jemné motoriky, rozsah, přesnost a rychlost pohybu ruky, která je důležitá pro zhodnocení fyzického přístupu ke komunikačním pomůckám – cílem je zjistit motorické schopnosti, nikoli popsat motorické obtíže
- motivace ke komunikaci a potřeba dorozumět se
- sociální dovednosti, vztahy s vrstevníky
- emoční projevy, chování
- kognitivní schopnosti
- základní znalosti a perspektivy školského zařazení
- způsob trávení času, v jakém prostředí se klient pohybuje
- očekávání klienta a osob v jeho okolí, úroveň podpory

2.3 Výhody a nevýhody alternativní a augmentativní komunikace

AAK má mnoho nesporných výhod. Dítě je aktivní, zažívá pocit sebeuspokojení z toho, že konečně může vyjádřit své potřeby. Může se samostatně rozhodovat.

„Za pozitivní přínos AAK lze rozhodně považovat usnadnění a rozšíření komunikace těm osobám, jejichž mluvená řeč je jen málo srozumitelná nebo je jim znemožněna. Systémy AAK jim umožňují stát se aktivními v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání a jiných aktivitách.“ Janovcová (2003, str. 16)

Mezi hlavní nevýhody patří samozřejmě menší společenská upotřebitelnost. Pokud chceme s dítětem komunikovat, musíme znát techniku, kterou se dorozumívá. Mnoho rodičů má také obavy, že tím, že se jejich dítě naučí komunikovat pomocí systémů AAK, ztrácí šanci osvojit si mluvenou řeč.

Janovcová (2003, str. 16) k tomuto dodává:

„... proto je v těchto případech nutné vhodnými prostředky eliminovat jejich obavy, vysvětlit jim, že žádný náhradní nebo podpůrný komunikační systém nemá v úmyslu potlačovat přirozené řečové projevy, ale naopak působí jako jeden z prostředků budování mluvené řeči a optimalizace jejího vývoje, což bylo výzkumy a jejich praktickým užíváním ověřeno a potvrzeno.“

2.4 Komunikační systémy

Dříve, než začneme dítě seznamovat s různými komunikačními systémy, musíme mít na paměti, že výběr komunikačního systému závisí na schopnostech a možnostech dítěte. Proto se také doporučuje kombinace více systémů.

Nejčastější klasifikace AAK: (Škodová, Jedlička, 2007)

- 1. systémy, kde nevyužíváme žádné pomůcky:** zde patří nonverbální komunikace (pohled, mimika, gestikulace, držení těla, vizuálně motorické znaky)
- 2. systémy, které vyžadují pomůcky:** ty dále dělíme na netechnické „*low tech*“ (předměty, obrázky, fotografie, symboly) a technické „*high tech*“ (např. doplňky ke snadnějšímu ovládnutí pc, jako jsou různé alternativní klávesnice nebo spínače apod.)

Komunikační systémy dále rozdělujeme na **statické** nebo **dynamické**, přičemž ke **statickým** systémům řadíme systém Bliss, piktogramy nebo komunikační tabulky. **Dynamické** systémy, obsahující znaky a gesta, tvoří prstová abeceda, znaková řeč nebo jazykový systém Makaton.

Komunikační systémy nevyžadující pomůcky:

Totální komunikace

„Totální komunikace (TK) znamenala na počátku sedmdesátých let 20. století ve světě a v osmdesátých letech u nás nutnou reakci na dlouhotrvající tlak převážně orálních metod uplatňovaných ve výchově a vzdělávání sluchově postižených. Neuspokojení s výsledky úrovně komunikace – a s tím související nízkou úrovní vzdělání a společenského uplatnění – těžce sluchově postižených se stalo hnací silou významu v lingvistice, psycholingvistice, neurolingvistice, sociolingvistice, v logopedii, neuropsychologii, antropologii, informatice a dalších lékařských a technických oblastech.“ (Stryková in Škodová, Jedlička, 2007, str. 532)

Totální komunikace znamená využití všech možných způsobů komunikace. Janovcová (2003, str. 41) dodává, že je to komunikace „... od verbálního vyjadřování, přes vizuálně motorické systémy sdělování, mimiku apod. až po nejrůznější specifické systémy, pomocí nichž komunikují nejen smyslově postižení jedinci, ale také jiné skupiny osob s narušením komunikačního procesu.“

Znak do řeči (ZDŘ)

Každý člověk doprovází svou řeč různými gesty, ať již úmyslně nebo podvědomě. Řeč těla je velice důležitá, protože nám pomáhá vyjádřit své pocity a myšlenky.

„Znak do řeči není znakovou řečí, ale kompenzačním prostředkem.“ Janovcová (2003, str. 23)

Znamená to, že tento komunikační systém nemá za cíl naučit jedince co největšímu počtu znaků, ale napomoci k rozvoji a usnadnění komunikace a k postupnému převádění k mluvené řeči. Oceňujeme také snahu jedince o napodobování. Během osvojování znaků stále kontrolujeme, zda jedinec znakům rozumí, důležitá je zpětná vazba.

Znakový jazyk

Je přirozenou komunikací pro neslyšící jedince, umožňuje komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími a mezi neslyšícími navzájem. Tvoří jej systém manuálních znaků, který je realizován pohyby rukou. Je to samostatný komunikační prostředek, nezávislý na mluvené řeči. Je doprovázený odezíráním, mimikou. (Janovcová, 2003)

Znakovaná čeština

Znakovaná čeština je tvořena systémem manuálních znaků, doprovázených tichou nebo hlasitou výraznou artikulací mluvené řeči. Znakovaná čeština respektuje gramatiku českého jazyka se vším všudy, a to včetně slovosledu, syntaxe nebo stylistiky. Je mnohdy dotvářena prstovou abecedou nebo daktylotikou. Komunikace je tudíž značně náročná. Příjemce musí jak odezírat, tak sledovat znakování, což mu navíc komplikuje ještě používání jazykové struktury mluvené řeči. (Škodová, Jedlička, 2007)

Znakování klíčových slov

U osob s těžším typem mentální retardace se doporučuje znakování slov, která jsou pro sdělení opravdu důležitá. Opět používáme gramaticky správnou řeč. (Škodová, Jedlička, 2007)

Prstová abeceda

Nebo-li také daktylotika. Jedná se o vizuálně-motorický komunikační systém, při kterém používáme různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen. Existují dva druhy prstové abecedy, jednoruční a dvouruční. Pro děti s kombinovanými vadami, mentálně nebo motoricky handicapované je vhodnější používat dvouruční prstovou abecedu, která přesněji a snadněji napodobuje tvar písmen. (Janovcová, 2003)

Cued speech

Laudová (in Škodová, Jedlička, 2007, str. 569) říkájí: „*Jde o systém osmi tvarů ruky, které reprezentují skupiny souhláskových zvuků, a šesti poloh ruky u obličeje, jež označují skupiny samohlásek a dvojhlásek. Kombinací těchto poloh lze předvést přesnou výslovnost slov probíhající řeči. Systém se využívá u osob se sluchovým postižením, ale má dobré výsledky i u osob s vývojovou apraxií řeči.*“

Metoda Tadoma

Tato metoda se používá u hluchoslepých osob. Jedná se o vibrační metodu, kdy ruce postižené osoby ohmatávají vibrace a pohyby hrdla, tváří, dolní čelisti a rtů. (Škodová, Jedlička, 2007)

Lormova abeceda

Tento komunikační systém byl vytvořen mikulovským rodákem Hieronymusem Lormem (vlastním jménem Heinrich Landesmann). Tento dlaňový abecední komunikační systém je určen pro lidi duálně postižené hluchotou a slepotou. Ke komunikaci se používá levá ruka, do které jsou hluchoslepému vyznačována jednotlivá písmena ukazováčkem dotykem do dlaně a na prsty ruky příjemce. (Janovcová, 2003)

Komunikační systémy vyžadující pomůcky:

- **netechnické „low tech“**

Piktogramy

Piktogramy jsou komunikační systém, který umožňuje dorozumívání a rozvoj řeči jedincům mentálně postiženým nebo jedincům s kombinovanými vadami. Je ale nutná přiměřená míra intelektu, protože jedinec musí spojit svou myšlenku se znázorněným symbolem. Piktogramy mají černé pozadí, na němž je bíle vytištěn pouze jeden věcný význam, srozumitelný pro celou veřejnost. S piktogramy se běžně setkáváme všude kolem nás. Současně s piktogramy se používá také mluvená řeč, popř. i manuální znaky. Existuje více typů piktogramů, u nás jsou nejpoužívanější modely převzaté ze severských zemí (Dánsko, Švédsko apod.).

„Obsahují kolem 700 symbolů, které reprezentují osoby, předměty, činnosti, vlastnosti, pocity a další slova. Celý soubor lze také upravovat, tisknout, vytvářet pracovní listy a komunikační tabulky pomocí počítačových programů, např.: Piktogramy nebo Altík.“ Janovcová (2003, str. 19)

Makaton

Makaton je komunikační prostředek využívající systému manuálních znaků a symbolů. Je vhodný zejména pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálního vyjadřování a je také pomocníkem pro osoby s obtížemi v porozumění pojmům. Tento komunikační systém je využíván hlavně u jedinců s mentální retardací, tělesným nebo kombinovaným postižením, autisty, dětmi se sluchovými vadami, popř. dětmi s artikulačními problémy.

„Slovník znakové řeči Makatonu je mezinárodní a při využívání této metody je nutné tento mezinárodně uznávaný systém respektovat. Znakování (pohyb jedné ruky nebo oběma – vyjádření důrazu) je doprovázeno mluvenou řečí. Pro snadnější pochopení smyslu se obsah výpovědi dotváří mimickými prvky, modulací řeči, kontextem celé situace.“ Janovcová (2003, str. 26)

Základem Makatonu je 350 znaků a symbolů. Jsou sestaveny do osmi základních stupňů. Slova jsou rozdělena podle náročnosti, takže první stupeň tvoří základní a běžné pojmy, pak se přechází k pojmům obecnějším se stále stoupající náročností. Devátý stupeň tvoří slovník vycházející z individuálních potřeb daného jedince.

Bliss

Tento systém vytvořil rakouský chemik Carles Bliss, jehož původní ideou nebylo vytvoření komunikačního prostředku pro postižené, ale vytvoření univerzálního dorozumivacího prostředku pro všechny, který by byl nezávislý na mateřském jazyku. Systém obsahuje konkrétní a abstraktní pojmy. V současnosti je systém využíván u jedinců s centrálními poruchami motoriky a komunikačních schopností. Mohou jej ale také využívat mentálně postižení, jedinci po mozkových příhodách, osoby s kombinovanými vadami nebo osoby s poruchou autistického spektra. Uživatelé si obrázky ukládají do individuálních komunikačních tabulek, které mohou nosit stále u sebe. Nevýhodou tohoto systému je, že obrázky jsou v mnoha případech abstraktní. (Janovcová, 2003)

Globální čtení

Je to alternativní metoda výuky čtení, která má opačný postup než výuka čtení běžným způsobem analyticko-syntetickým, tedy od celku k jednotlivosti. Tato metoda se využívá u dětí se sluchovými vadami, mentální retardací nebo u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení. Výuka může začít až v okamžiku, kdy má dítě aktivní slovní zásobu alespoň

50 slov. Jako učební pomůcka slouží soubory obrázků nebo fotografií. Cílem je stimulovat rozvoj zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a rozvoj komunikativních dovedností. (Janovcová, 2003)

Sociální čtení

Tuto metodu uplatňujeme zejména u dětí, které rozumí, verbálně komunikují, ale technické čtení nejsou schopny dále rozvíjet. Je chápáno jako přiměřené reagování na zřetelná znamení a symboly, piktogramy nebo slova, aniž by byly využity čtecí dovednosti. Díky této metodě tedy v dětech rozvíjíme sociální komunikaci, orientační dovednosti nebo rozumové schopnosti. Sociální čtení chápeme jako sociální učení, jelikož se soustředíme na poznatky okolního světa, které jsou pro daného jedince ihned využitelné. (Janovcová, 2003)

Facilitovaná komunikace

„Systém facilitované komunikace je založen na řízeném výběru komunikačních jednotek, které mohou mít nejrůznější formy od kartiček s obrázky, symboly, piktogramy, písmeny nebo slovy, jejich vzájemnou kombinací, přístroje, až po počítačové zpracování komunikační tabulky.“ Janovcová (2003, str. 32)

Janovcová (2003, str. 32) dále dodává: *„Facilitátor přidržuje ruku, zápěstí nebo paži osoby, která chce něco sdělit, zajišťuje tak zpětnou vazbu a současně stimuluje. Cílem je postupně omezovat podporu ruky na co nejmenší míru. Z podpory zápěstí se přechází na podporu lokte a později ramene.“*

- **technické „high tech“**

Komunikační pomůcky s hlasovým výstupem

Jde o tzv. komunikátory. Ty mohou výrazným způsobem napomoci k integraci jedince, který je schopen díky tomuto způsobu dorozumívání vyjádřit své potřeby. Musíme si ale dát pozor na to, aby tato pomůcka nepotlačovala v jedinci snahu o artikulaci. (Janovcová, 2003)

Škodová, Jedlička (2007) uvádějí, že pomůcky s hlasovým výstupem se liší typem nahrané řeči:

- digitalizovaná řeč – lidský hlas je nahrán na komunikační pomůcku, což je pro posluchače přirozenější a tím lépe akceptovatelné
- syntetická řeč – řeč je generovaná počítačem, tudíž hlas je nepřirozený a to nemusí každému uživateli vyhovovat

Největším problémem u těchto pomůcek se jeví jejich cena. Čím dokonalejší komunikátor, tím samozřejmě vyšší cena. Pro mnoho potřebných se tudíž stává komunikátor téměř nedostupný. Je to určitě velká škoda, protože komunikátor jako takový je pro jedince velice výhodný zvláště z toho důvodu, že sdělení je všem srozumitelné a jedinec získává okamžitou zpětnou vazbu.

Počítačové programy:

Počítačové programy jsou v dnešní době velmi významným doplňkem, který pomáhá nejen logopedům, ale využívají jej i učitelé přímo ve třídě. Počítačové programy jsou pro handicapované děti stejně přitažlivé, jako pro děti zdravé. Samozřejmě nemůžeme dovolit dítěti, aby u počítače sedělo celý den, ale jako doplněk výuky funguje dokonale.

V rámci logopedické terapie jsou využívány zejména tyto programy:

Méďa

Jak uvádí Janovcová (2003), program je vhodný zejména pro předškolní a handicapované děti.

Obsahuje tyto programy:

- Základní smyslová a rozumová výchova – obsahuje jednodušší úkoly a hry
- Výchova pro pokročilé – složitější úkoly a hry
- Zraková výchova – vhodné pro děti s postižením zraku (velké obrázky)
- Piktogramy – orientováno na práci s piktogramy, jejich poznávání, rozlišování

Altík

Program slouží jedincům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí. Díky tomuto programu si mohou zhotovit a tisknout komunikační tabulky, do kterých si mohou zakládat fotografie, obrázky nebo slova. Program obsahuje několik obrázkových sad, jejichž pomocí může jedinec vyjádřit kolem 900 různých pojmů. (Janovcová, 2003)

Brehta

Program je určen pro rozvoj jazyka a řeči. Je zaměřen na předškolní děti, ale mohou jej využívat i dospělí, např. s afázií. Je vhodný i pro klienty s tělesným postižením, protože je ovládán buď myší, šipkami, dvěma klávesami (mezerník a Enter) nebo jednou klávesou či tlačítkem. Základ programu tvoří asi 1200 zvukových podnětů, které jsou doplněny obrázky. (Janovcová, 2003)

Speechwiever

Jde o animaci, která je ovládána hlasem.

„Jednotlivá cvičení (zvuky, hlasitost, znělost, modulace) jsou odstupňována podle obtížnosti od reakcí na jakýkoliv hlasový projev až po diferenciaci jednotlivých hlásek a nácvik artikulace celých slov.“ Janovcová (2003, str. 34)

Abychom handicapovaným jedincům usnadnili práci na počítači, používáme různé pomůcky. Mnoho jedinců s postižením motoriky nejsou s to používat myš. Tu můžeme nahradit různými zařízeními, např. zařízením Trackball. Jde o princip otáčení kuličky na jednom místě. Nahradit můžeme též klasickou klávesnici za klávesnici alternativní, která je přizpůsobena jednotlivým typům postižení.

Alternativní komunikační systémy pro jedince s těžkým zdravotním postižením:

Tyto komunikační systémy jsou určeny pro jedince s velmi těžkým nebo kombinovaným postižením. Cílem je zprostředkovat alespoň tu nejzákladnější komunikaci, proto kombinujeme různé jednoduché komunikační systémy tak, abychom tuto komunikaci zajistili.

Bazální stimulace a komunikace

Základem bazální stimulace je poznávání sebe sama, svého okolí prostřednictvím vlastního těla a tímto způsobem navazování sociálních vztahů.

Janovcová (2003, str. 38) uvádí, že bazální stimulace se zaměřuje na:

- somatické a taktilně haptické podněty – poznání a využívání povrchu těla jako orgánu vnímání s lokalizací podnětů, schopnost úchopu, držení a uvolnění s vnímáním charakteru povrchu
- vibrační, vestibulární a akustické podněty – vnímání vibrací, tónů, zvuků a šumů (jejich kvalitu, zdroj, směr, charakter), orientace v pohybu těla a hlavy v prostoru
- orální podněty – aktivizace úst k různým vjemům a zkoumání s koordinací ruka-ústa, zprostředkování chuťových a čichových podnětů
- vizuální podněty – aktivní postavení očí, pohyb očí a hlavy, fixace předmětů

Cílem bazální stimulace je vytvoření pocitu bezpečí, důvěry, umožnění trvalého a spolehlivého sociálního kontaktu, prožití základních lidských vztahů a vytvoření dalších možností interakce.

2.5 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) teoreticky vychází z principů metody The Picture Exchange Communication System – PECS. Oba systémy jsou postaveny na těchto principech: (Knapcová, 2009)

- vysoká motivace – výběr odměn pro konkrétního klienta
- smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje

- podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů

Primárně je tento systém určen klientům s poruchou autistického spektra a dalšími pervazivními vývojovými poruchami, které se projevují narušenou komunikační schopností. Systém VOKS se ale úspěšně uplatňuje také u klientů jiných diagnóz s výraznějšími problémy v dorozumívání, jako např. u klientů s Downovým syndromem, DMO, afázií, těžkými formami dysfázie atd. Úspěch může slavit i u těch klientů, kteří doposud jinou formu alternativní a augmentativní komunikace odmítali. (Knapcová, 2009)

Systém VOKS je uplatnitelný v jakémkoliv věku. V momentě, kdy je zřejmé, že má klient jisté problémy s komunikací, zvláště pak u klientů s PAS, je možné zavést ihned VOKS. Nemusíme čekat, zda se řeč rozvine či nikoliv, protože VOKS, stejně jako další AAK systémy, řeči nepřekáží, ale naopak podporuje její rozvoj. (Knapcová, 2009)

„Cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Jde o způsob, jak učit klienty komunikovat, a především – jak jim osvětlit, proč komunikovat, tedy význam a sílu komunikace. Celý systém výuky je postaven tak, aby vedl klienty k nezávislosti – k samostatnému používání svého komunikačního systému.“ (Knapcová, 2009, str. 8)

2.6 Pomůcky a metodika VOKS

Metodika VOKS vychází ze systému PECS, jak ovšem uvádí Knapcová (2009), je přizpůsobena podmínkám českého speciálního školství. Je rozdělena na část přípravné práce a na výukové a doplňkové lekce.

Část přípravné práce obsahuje informace o učitelích systému VOKS. Při nácviku je totiž zapotřebí dvou učitelů. První osoba je komunikační partner, který komunikuje s klientem a řídí nácvik. Druhá osoba je asistent klienta (tzv. duch), která klienta navádí a pomáhá mu při komunikaci a prostředí, kde nácvik probíhá. Dále jsou zde popsány pomůcky ke komunikaci i jejich příprava. V neposlední řadě je zde uveden postup při výběru odměn, které jsou nezbytné pro zahájení samotného nácviku komunikace. (Knapcová, 2009)

Výukové a doplňkové lekce tvoří druhou část metodiky. Výukové lekce tvoří hlavní náplň nácviku. Klient se v nich učí sám požádat o předmět svého zájmu výměnou za obrázek, který sám vezme ze zásobníku svých obrázků a podá jej komunikačnímu partnerovi. Cílem je naučit klienta, aby o něco dokázal požádat i v cizím prostředí, i cizí osoby, dále vybrat požadovaný obrázek z více obrázků, složit jednoduchou větu na větný proužek a pomocí větného proužku požádat o předmět svého zájmu. Posledním krokem je umět reagovat na otázky a umět okomentovat věci kolem nás. V doplňkové lekci pak dále rozvíjíme klientovu slovní zásobu, oční kontakt, rozvoj větné stavby, nácvik tzv. „obrácené“ komunikace, kdy si klient a komunikační partner mění role, a nakonec doporučené slovní popisy obrázků sloves a pokračování rozvoje obrázkové zásoby. (Knapcová, 2009)

„Důležitým předpokladem úspěšného zavedení komunikačního systému VOKS je přesné dodržování postupů, instrukcí a pokynů. Proto by každému nácviku měla předcházet důkladná příprava.“ (Knapcová, 2009, str. 10)

Pomůcky VOKS

Komunikační symboly

Černobílé obrázky o velikosti 5 x 5 cm. Předlohou některým obrázkům byl komunikační systém piktogramy, mnohé obrázky jsou však „šité na míru“ přímo klientům. Nad obrázkem je velkými tiskacími písmeny jeho název, který se uvádí pro případné globální čtení. (Knapcová, 2009)

Nosiče obrázků (zásobníky)

Knapcová (2009, str. 13) říká: *„U nás zatím není běžně k dostání vyhovující nosič obrázků. Inspirovali jsme se proto nosiči obrázků Velcro a vytvořili jsme si své vlastní komunikační zásobníky, které sami vyrábíme z běžně dostupných materiálů. Snažili jsme se o vytvoření takových typů nosičů, které by splňovaly požadavky většiny našich klientů i jejich komunikačních partnerů. Jedná se o komunikační tabulky, komunikační knihy, tematické komunikační palety, odlehčené přenosné komunikační zásobníky – komunikační zástěry a komunikační tašky.“*

- komunikační tabulka – Klient má nejprve jednu komunikační tabulku a až po 3. lekci se přidávají další, ze kterých vzniká komunikační kniha. Komunikační tabulky jsou různých barev podle toho, pro jaký druh obrázků jsou určeny.

Barevné rozlišení komunikačních tabulek: (Knapcová, 2009)

- oranžová – podstatná jména, která nejsou zahrnuta do jiných kategorií
 - žlutá – osoby, včetně osobních zájmen
 - zelená – slovesa
 - modrá – rozvíjející slova, zejména přídavná jména a některá příslovce
 - bílá – různé (spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, čísla)
 - červená – tázací zájmena a frekventovaná slova užívaná k podpoře řeči učitelů
 - šedá – větný proužek
 - šedá nebo hnědá – „nosná“ slovní spojení a slovesa („JÁ CHCI“, „JÁ VIDÍM“...)
 - fialová – sociální výrazy (běžně užívaná slova při společenském styku, zdvořilostní výrazy, mluvná slova, slangové výrazy libosti a nelibosti)
- tematické komunikační palety – slouží jako zásobníky tematické skupiny obrázků nejčastěji užívaných v rámci určité aktivity a místnosti, např. třídy, pokoje, jídelny (Knapcová, 2009)
 - komunikační taška – Je možno jej nazývat i jako mobilní komunikační zásobník. Jedná se o výběr těch nejdůležitějších obrázků. Je určen jak pro klienty, tak pro učitele metody VOKS, rodiče, pedagogy a další komunikační partnery klienta. Komunikační tašku lze nosit uvázanou kolem pasu, nebo jí můžeme nosit přes rameno. Výhodou komunikační tašky je okamžitá dostupnost obrázků. (Knapcová, 2009)

Metodika VOKS

Voks obsahuje 7 výukových lekcí, které na sebe navzájem navazují. Metodika je určena pro všechny věkové kategorie, ale nejvíce se uplatňuje u dětí předškolního a školního věku. Generalizace naučených dovedností je cílem, ke kterému bychom měli směřovat při práci s dítětem. Můžeme se setkat s tím, že některé děti budou metodu VOKS používat jen

v určitém prostředí, např. ve třídě a nebudou schopny toto přenést do domácího prostředí. Také záleží samozřejmě na ochotě okolí spolupracovat při nácviku. (Knapcová, 2009)

Přípravná lekce – výběr odměn

Základem je, aby byl klient aktivní hned od začátku nácviku komunikace. Tomu napomáhají odměny. V počátečních lekcích se používají oblíbené pochutiny a hračky klienta. Vhodné odměny zjistíme pozorováním a konzultacemi s lidmi, kteří s klientem přichází do kontaktu. Tím získáme seznam vhodných potravin a předmětů. Seznam má asi 5-8 druhů potravin a stejného množství předmětů. Poté provedeme s klientem výběr, po kterém budeme mít odměny seřazené od nejoblíbenější po ty nejméně oblíbené. Výběr se provádí tím způsobem, že klient sedí za stolem, komunikační partner proti klientovi, asistent stojí za klientem tak, aby mohl v případě potřeby zasáhnout. (Knapcová, 2009)

Výběr potravin

Potravin by měly mít mezi sebou patřičný odstup, alespoň 10 cm a měly by mít stejnou velikost. Klienta vybědneme VOKS obrázkem „CO CHCEŠ?“. Pokud klient po pochutině sáhne do 5 sekund, označíme ji za preferovanou. Klient nemusí potravinu přímo vzít, stačí, pokud se k ní snaží přiblížit. V takovém případě klientovi potravinu dáme. Označíme čárkou na předem připravený soupis potravin, kterou pochutinu si klient vybral. Než klient pochutinu sní, doplníme chybějící potraviny do řady potravin a jednotlivé pochutiny promícháme. Opět vyzveme klienta, aby si vybral, a pokračujeme jako doposud. Potravinu, kterou si klient vybral 3x, již nedoplňujeme a označíme ji číslem 1, což značí nejoblíbenější pochutinu. Pokračujeme ve výběru dalších pochutin. Celý proces trvá do doby, než jsou vybrány 3 až 5 pochutin. Pro snadnější uchování jsou vhodné potraviny nepodléhající rychlé zkáze jako lentilky, lipo, křupky, chipsy, oplatky, sušenky, čokoláda a podobně. Pro zdlouhavou konzumaci nejsou vhodné tvrdé bonbony a žvýkačky. Výběr neděláme, pokud je dítě hladové, protože v takovém případě by nám mohlo sáhnout po první pochutině, kterou uvidí a nezdržovalo by se výběrem. (Knapcová, 2009)

Výběr předmětů

Výběr předmětů je postaven na stejném principu, jako výběr pochutin. Použijeme opravdu cokoli, s čím si dítě rádo hraje, nemusí to být jen hračky, ale klidně i bizarní

předměty. Postup při výběru je stejný, jako u potravin s tím rozdílem, že dítěti musíme předmět po chvíli odebrat. Pokud se zdají být výsledky nepravděpodobné, řízený výběr ještě nejméně jednou zopakujeme, ne však v jednom dni. Také může nastat problém, že klient si nevybere nic. V tom případě odstraníme vše, co by mohlo klienta rušit, a k nabízeným věcem přidáme nové. Pokud nastane opačný problém a klient bere vše, uděláme mezi nabízenými věcmi větší rozestupy tak, aby asistent mohl klienta zadržet při pokusu o dosažení další věci. (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 1 – Výměna obrázku za věc

Cílem je, aby klient pochopil princip výměny, že když komunikačnímu partnerovi podá obrázek požadované věci, tak že tuto věc také dostane. V této lekci ještě klient nepotřebuje komunikační tabulku. Komunikační partner sedí za stolem, naproti sedí klient a za klientem asistent. Začíná se nejoblíbenější věcí, nejlépe pochutinou. Obrázek pochutiny položíme před klienta. Jednou rukou nabízíme klientovi věc a druhou ruku nastavíme a čekáme, až nám klient podá obrázek nabízené pochutiny. Pokud nám chce klient pochutinu vzít, zavřeme dlaň nebo rukou uhneme. Pokud klient nereaguje, můžeme jej verbálně povzbudit, např. „*Kubo, mám bonbón!*“ V žádném případě klienta nevybízíme k tomu, aby obrázek podal. Musí to vzejít z vlastní iniciativy klienta. Jakmile se klient začne natahovat po pochutině, vezme asistent ruku klienta a pomůže mu sebrat obrázek ze stolu a vložit jej do otevřené dlaně komunikačního partnera. Asistent nezvedá obrázek svou rukou! Ihned, jakmile klient podá komunikačnímu partnerovi obrázek, ten obrázek zvedne před klienta a nadšeně verbálně reaguje, např. „*Čokoládu!*“ U klientů s PAS se osvědčilo pojmenovávání obrázků ve 4. pádě, protože od 4. lekce klient tvoří celé věty a tudíž již bude používat správné skloňování. U klientů s jinými postiženími postupujeme vždy individuálně. Poté, co nám podá klient obrázek, ihned mu požadovanou pochutinu dáme. Vše musí probíhat najednou a velmi rychle, aby klient výměnu pochopil. Postupně se snažíme omezovat asistenci. Ve většině případů klienti princip výměny pochopí velmi rychle. Nakonec komunikační partner upouští od nastavování dlaně. V této lekci musíme dát klientovi vše, o co si pomocí obrázku řekne. Není přípustné klienta jakkoliv odmítnout. Klient zatím pracuje jen s jedním obrázkem, tudíž je na nás, abychom mu vhodný obrázek nenápadně podstrčili. (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 2 – Užití komunikační tabulky a nácvik samostatnosti

Cílem této lekce je podpora samostatnosti klienta. Klient musí zvládnout odtrhnutí obrázku z komunikační tabulky, kdy obrázky jsou umístěné na suchém zipu, jít ke komunikačnímu partnerovi a obrázek mu podat. Používá se komunikační tabulka oranžové barvy (podstatná jména). Nejprve klient sedí za stolem, jako v 1. lekci. Komunikační partner ukazuje klientovi po jednom různé obrázky, na komunikační tabulce je vždy jen jeden obrázek! Postupně vytváříme v průběhu dne ještě nejméně dalších 30 situací, kdy by měl klient o něco spontánně požádat. Nejprve před klienta položíme jeho oblíbenou pochutinu a dovolíme mu, aby ji snědl. Nebo před něj položíme oblíbenou hračku, ať si s ní chvíli pohraje. Následně věc odebereme a dáme ji mimo dosah klienta. Položíme před klienta komunikační tabulku, na které je suchým zipem přichycen obrázek této věci. Klient buď obrázek sám odlepí a dá ho do dlaně komunikačnímu partnerovi, nebo se snažíme upoutat pozornost klienta verbálně, stejně jako v 1. lekci. Postupně však od verbálních pokynů upouštíme. Pokud se klientovi nedaří obrázek odlepit, pomůže mu asistent tím, že vezme ruku klienta a společně obrázek odtrhnou. Pomoc postupně omezujeme. Procvičujeme tak dlouho, dokud klient nezvládne 80% zkoušek bez asistence. V dalším kroku jde komunikační partner s oblíbenou věcí nebo pochutinou mimo dosah klienta, třeba na druhý konec místnosti a klient je přinucen vstát od stolu a dojít s obrázkem ke komunikačnímu partnerovi. Jakmile obdrží komunikační partner obrázek, verbálně reaguje a dá klientovi požadovanou věc, nebo mu dovolíme, aby si ji sám vzal. Pokud se klient sám nepostaví, aby mohl jít s obrázkem za komunikačním partnerem, asistent mu fyzicky pomůže. Opět pomoc postupně omezujeme. V této lekci ještě stále neexistuje použití slova „*Ne!*“, „*Už nemám!*“ apod. Je potřeba mít tedy při ruce dostatečné zásoby požadovaných pochutin či předmětů. Také je důležité říci, že klient si obrázky do komunikační tabulky nevrací sám, ale vrací je tam asistent! (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 3 – Rozlišování obrázků (diferenciace)

Cílem této lekce je, aby si klient dokázal vybrat z více obrázků to, co doopravdy chce. Nejprve učíme klienta rozlišovat mezi obrázkem oblíbené a neoblíbené věci. Předměty dáme na stůl tak, aby byly proti příslušným obrázkům. Pokud klient podá komunikačnímu partnerovi obrázek oblíbené věci, ten mu požadovanou věc dá a verbálně reaguje. Pokud klient podá obrázek neoblíbené věci, dáme mu ji, ale verbálně reagujeme nevýrazně, bez hlasového zabarvení. Počkáme 5 sekund a cvičení zopakujeme. V případě, kdy klient podá

komunikačnímu partnerovi obrázek neoblíbené věci, ale zároveň se dožaduje oblíbené, komunikační partner reaguje slovy: „*Chtěl jsi...*“, a ukáže na neoblíbenou věc. Potom ukáže na oblíbený předmět a řekne: „*Jestli chceš... (název věci ve 4. pádě), řekni si.*“ A ukáže na příslušný obrázek. Zase počkáme 5 sekund a cvičení opakujeme. Pokud je klient zaskočen tím, že má najednou před sebou dva obrázky a i když je zřejmé, co chce, tak nereaguje, nastupuje asistent a fyzicky klientovi pomůže. Je na asistentovi, aby zabránil situaci, kdy by klient chtěl podat nebo vzít oba obrázky. V tom případě se upřednostní ten, po kterém klient sahal nejdříve. V další fázi je k dispozici pouze oblíbená věc, ale klient musí diferencovat mezi dvěma obrázky, obrázkem oblíbené a obrázkem neoblíbené věci. Komunikační partner nabízí klientovi oblíbenou věc. Pokud klient zvolí správný obrázek, dáme mu požadovanou věc a opět nadšeně verbálně reagujeme. Pokud ale klient zvolí nesprávný obrázek, řekneme jen: „*Já mám jen...*“ a ukážeme na věc a její obrázek. Pokud tuto fázi klient zvládl, můžeme přejít dál, a to k rozlišení mezi obrázkem souvisejícím s činností a obrázkem nepatřičným. Komunikační partner navodí situaci, kdy dá např. klientovi oběd bez lžice, nebo před odchodem ven mu schová boty, apod. Nyní si klient musí o chybějící věci říci. Komunikační partner umístí na komunikační tabulku obrázek věci, kterou bude klient potřebovat, např. „*LŽÍCE*“, „*BOTY*“, apod. Umístí tam ale také obrázky, které se do dané situace nehodí, nebo jsou u klienta neoblíbené. Potřebnou věc umístíme tak, aby ji klient viděl, ale znemožníme mu danou věc vzít. Komunikační partner vyčká, až klient zvolí správný obrázek a podá mu jej. Pokud klient toto zvládne, můžeme přistoupit k diferenciaci mezi více obrázky. Přidáváme obrázky, které již klient zná. Obrázky průběžně přehazujeme, abychom měli jistotu, že klient nevybírá obrázek podle paměti, ale že opravdu ví, co chce. Pro přehlednost se přidá další komunikační tabulka, opět oranžové barvy. Obrázky rozdělíme na obě tabulky dle témat (pochutiny/předměty). Obě komunikační tabulky svážeme k sobě tak, aby připomínaly stránky knihy. Je nutné s klientem nacvičovat otáčení tabulek. Pokud to klientovi činí problémy, pomůže mu asistent. Následně upevníme tabulky do komunikační knihy. 3. výuková lekce je jednou z klíčových a zároveň nejtěžších lekcí VOKS. Klient se zde může zdržet různě dlouhou dobu. (Knapcová, 2009)

Doplňková lekce 1 – Rozvíjení obrázkové („slovní“) zásoby

Když klient bezchybně diferencuje stávající symboly, nemění se již pozice obrázků na komunikačních tabulkách. Každý obrázek již má své místo, aby jej klient snadno vyhledal. Nyní začínáme klienta seznamovat s novými obrázky. Každý den přidáváme pouze jeden

obrázek a ten důkladně procvičíme. Je důležité, aby si klient symbol spojil s patřičným předmětem. Samozřejmě vždy začínáme slovy, která jsou pro dítě nejvíce důležitá (potraviny, nápoje, oblíbené hračky a věci, činnosti, lidé, místa, apod.). V této lekci se klienti také učí používání symbolů „ANO“ / „NE“ ve významu „chci“ / „nechci“. Při nácviku používáme reálných situací. Od 3. výukové lekce je také vhodné, aby i komunikační partneři používali symboly. Mají tudíž své vlastní komunikační zásobníky. (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 4 – Tvoření jednoduché věty

Na konci této lekce by měl klient zvládnout sestrojít jednoduchou větu, kdy na větný proužek umístí obrázek „JÁ CHCI“ a za něj umístí obrázek požadované věci. Nejprve je nutné přidat do komunikační knihy komunikační tabulku (hnědá barva) a větný proužek (šedá barva). Následně klientovi ukážeme, jak se větný proužek používá, aby nebyl znepokojen novou situací. Potom můžeme začít s nácvikem. Komunikační partner umístí na levou stranu větného proužku obrázek „JÁ CHCI“. Pak navodí situaci, kdy si klient musí o nějakou věc říci. Klient si najde obrázek požadované věci a asistent mu pomůže s umístěním obrázku na větném proužku. Obrázek požadované věci klient umístí za obrázek „JÁ CHCI“, čímž vznikne věta, např.: „JÁ CHCI“ „BALÓN“. Poté klient proužek odlepí a podá jej komunikačnímu partnerovi, který jej vezme a klientovi přečte, co je na něm napsáno. Zároveň na obrázky komunikační partner ukazuje. Poté věc klientovi dá. Jakmile je výměna dokončena, asistent větný proužek uklidí zpět do komunikační knihy, sundá z něj obrázek požadované věci, ale obrázek „JÁ CHCI“ na proužku nechá. Pokud si po čase klient toto osvojí, můžeme přejít k tvorbě celé věty, tzn., že obrázek „JÁ CHCI“ bude mít klient také zařazen v tabulkách, sám jej vyhledá, nalepí na větný proužek, vedle tohoto obrázku umístí obrázek požadované věci a opět větný proužek dá komunikačnímu partnerovi. Ten vezme větný proužek, tiše řekne: „Řekla jsi...“ a následně hlasitě přečte větný proužek. Zároveň na obrázky ukazuje. Při čtení větného proužku udělá pomlku mezi slovním spojením „JÁ CHCI“ a pojmenováním chtěné věci. Čeká, zda klient nedoplní slovo sám. (Knapcová, 2009)

Doplňková lekce 2 – Navození očního kontaktu

Pokud se klient zrakový kontakt nenaučí samovolně při nácviku předešlých lekcí, přichází na řadu různé techniky. Když klient přichází s obrázkem ke komunikačnímu partnerovi, komunikační partner se otočí ke klientovi zády nebo skloní hlavu. Asistent pak pomůže klientovi, aby se dotkl obličeje nebo ramene komunikačního partnera. Jakmile se

klient komunikačního partnera dotkne, komunikační partner vzhledne s pohledem plným očekávání a reaguje obvyklým způsobem na klientův požadavek. Asistent postupně od pomoci upouští. (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 5 – Odpověď na otázku „Co chceš?“

Cílem této kapitoly je, aby klient dokázal odpovědět na otázku „Co chceš?“ Komunikační partner otevře klientovi komunikační knihu na tabulce obsahující obrázek „JÁ CHCI“ a odlepí z ní větný proužek. Mimo dosah klienta umístí oblíbenou věc. Jakmile si klient věci všimne, zeptáme se klienta pomocí vlastního větného proužku: „Co chceš?“ Zároveň ukazujeme na obrázek „CO?“ a „CHTÍT“. Jakmile klient přinese svůj větný proužek, otočíme proužek ke klientovi, přečteme mu jej a zároveň ukazujeme na obrázky. Samozřejmě klientovi dáme požadovanou věc. Nakonec vše vrátíme do komunikační knihy. Pokud klient neví, co má dělat, asistent mu pomůže vyjmout z komunikační knihy obrázek „JÁ CHCI“ a nalepit jej na větný proužek. Pomoc postupně minimalizujeme. Důležité je také spontánní požádání. Pokud zrovna nevedeme řízený nácvik, pokládáme klientovi otázku „Co chceš?“ jen v nejnnutnějších případech. Zabraňujeme tak přílišné závislosti klienta a rozvíjíme jeho samostatnost. (Knapcová, 2009)

Doplňková lekce 3 – Rozvoj větné stavby a „obrácená“ komunikace

Po úspěšném zvládnutí 5. výukové lekce začneme s rozšiřováním věty o další rozvíjející členy vyjadřující barvu, velikost a další přívlastky, množství, místo atp. Vždy ale vycházíme z individuálních možností klienta. Obrázky barev umísťujeme na bílou tabulku. Umísťujeme symboly dvou barev, většinou „ČERVENÁ“ a „ŽLUTÁ“. Poté ukážeme klientovi dvě oblíbené věci klienta, jejichž barvy se shodují s barvami symbolů a zeptáme se ho, jakou barvu chce. Otázku vizuálně podpoříme! Klient nám pak obvyklým způsobem pomocí větného proužku odpovídá. V případě potřeby zasáhne asistent. Postupně přidáváme další barvy. Pokud jde o počty, osvědčilo se používat číslice s puntíky, které vyjadřují počet. Puntíky jsou umístěny přímo na číslici, čímž podporujeme vizuální vnímání číslice. Číslice se umístí na bílou tabulku a začínáme čísly 1 a 2. Komunikační partner si připraví dvě naprosto stejné oblíbené věci či pochutiny klienta a zeptá se ho, kolik chce. Otázku opět vizuálně podpoří. Jakmile klient přinese větný proužek, komunikační partner jej přečte, dá požadovaný počet a při předávání věci či pochutiny počítá a spojuje se symbolem čísla. Komunikační partner také může klienta podpořit obrázkem „VZÍT“ a např. „2“. (Knapcová, 2009)

Pokud jde o „obrácenou“ komunikaci, jedná se o výměnu rolí komunikačního partnera s klientem. V této chvíli komunikační partner vznáší požadavek ke klientovi. Velmi důležitá je odměna klienta, zejména sociální, např. pochvala. (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 6 – Odpovědi na otázky typu „Co vidíš?“, „Co máš?“, „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“

Cílem této výukové lekce je, aby klient dokázal odpovídat na náhodně kladené otázky. Jde o náročnější lekci, neboť klient již není tak motivován. Klient má odpovědět na otázku, ale za správné provedení nedostává hmotnou odměnu, nýbrž sociální, např. pochvalu. Nejprve začínáme s nácvikem reakce na otázku „Co vidíš?“ Obrázek „JÁ VIDÍM“ je umístěn na hnědé tabulce pod obrázkem „JÁ CHCI“. Komunikační partner ukáže klientovi jeho méně oblíbenou věc a zeptá se ho: „Co vidíš?“ Mluvenou řeč podpoří i ukázáním na obrázky „CO?“ a „VIDĚT“, které má umístěny na svém větném proužku. Jakmile klient podá svůj větný proužek komunikačnímu partnerovi, ten jej převezme, otočí jej ke klientovi, tiše řekne: „Řekl/a jsi...“, a pak pokračuje hlasitou řečí. Současně na obrázky ukazuje. V další části střídá komunikační partner otázky „Co vidíš?“ a „Co chceš?“ Při tomto kroku musíme být obzvláště trpěliví, protože se jedná o nejobtížnější část VOKS. Pokud tuto část klient zvládne, může přejít k otázce „Co máš?“ Obrázek „JÁ MÁM“ je umístěn pod obrázkem „JÁ CHCI“ a „JÁ VIDÍM“. Postup je stejný jako u předešlých obrázků. Dále klienta seznamujeme s dalšími otázkami typu „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“ atd. (Knapcová, 2009)

Doplňková lekce 4 – Popis obrázků sloves a rozvoj obrázkové zásoby

Knapcová (2009, str. 59) říká: „*Metodický postup VOKS klade velký důraz na aktivitu a iniciativní přístup klienta ke komunikaci. Proto vychází a převážná část nácviku VOKS je i zaměřena na klientovy potřeby a přání a teprve později i na vnímání okolí smysly klienta.*“

Proto podnětem většiny vět je zájmeno „já“ se slovesem v 1. osobě jednotného čísla. Pokud klient zvládl 6. lekci lze předpokládat, že se u něj bude řeč dál rozvíjet. Klient bude chtít komentovat i různá přání, potřeby nejen své, ale i druhých, proto je na místě zvážit výměnu dosavadního slovního popisu obrázků „JÁ CHCI“, „JÁ VIDÍM“ atd. za slovní popis ve tvaru infinitivu, např. „CHTÍT“, „VIDĚT“ atd., jelikož další slovesa budou taktéž v tomto tvaru. (Knapcová, 2009)

V této lekci je vhodná chvíle i pro nácvik „ANO“ / „NE“ jako odpověď na otázku typu „Je to...?“. V této souvislosti jde o odlišný typ otázky v porovnání s odpovědí na otázku typu

„Chceš...?“ . Proto je nutné, aby i učitel reagoval odlišně. Pokud klient odpovídá na otázku „Je to...?“, reakcí učitele je sociální odměna. Pokud ale klient odpovídá na otázku „Chceš...?“ , musí věci či pochutinu klient dostat, pokud ji vyžaduje, v opačném případě je věc schována. (Knapcová, 2009)

Výuková lekce 7 – Spontánní projev – komentování

Cílem této lekce je, aby klient začal sám komentovat věci a děje kolem sebe. Již nečeká na otázky, ale sám se do konverzace přirozeně zapojuje. Nejprve musíme klientovi doplnit komunikační knihu o obrázky věcí, které klienta obklopují. Samozřejmě těmito obrázky musíme doplnit i zásobník komunikačního partnera. Při komentování viděného již komunikační partner nedává klientovi otázku, např. „Co je to?“, ale reaguje citoslovci, např. „Jééé!“. I tento projev ale postupně omezuje. Návčik se děje jako v 1. lekci, opět u stolu a komunikační partner ukazuje klientovi různé předměty. Komunikační partner nejprve zvolá: „Jééé!“ apod., a pak se zeptá: „Co je to?“. Otázku samozřejmě podpoří obrázky. Jakmile klient podá svůj větný proužek s odpovědí, komunikační partner jej klientovi přečte. Pokud již klient nedokáže přečíst větný proužek sám. Opět odměníme klienta sociální odměnou. V dalších pokusech pak komunikační partner postupně vylučuje pobídnutí klienta k reakci tak, aby klient začal sám na předmět reagovat i bez pobídnutí nebo otázky. Spontánní sdělování můžeme postupně rozšířit i na popis zvuků a vůní. Při návčiku zvuků a vůní je ale důležité, abychom vyloučili zrakovou kontrolu. Pokud se klient dostane až tak daleko, můžeme následně pokračovat v komentování situací, činností, popisu věcí, lidí atd. (Knapcová, 2009)

V roce 2009 uspěla ZŠ a MŠ Motýlek v Kopřivnici s grantem, který byl financován z prostředků Evropského strukturálního fondu a státního rozpočtu ČR, „Aplikace VOKS do výchovně vzdělávacího procesu pro děti a žáky s autismem a závažnou poruchou komunikace“. Tento projekt trval do června 2012. Cílem projektu bylo proškolit pracovníky nejen dané školy, ale také pracovníky dvou spolupracujících speciálních škol z Nového Jičína a Ostravy, v kurzech VOKS a tuto metodu rozšířit a pilotně ověřit u dětí a žáků s poruchou autistického spektra a těžkými komunikačními poruchami. Součástí byla tvorba a vydání výukových materiálů, které doposud nejsou na trhu k dispozici.

Byly vytvořeny tyto učebnice:

- Čtení v jazyce VOKS
- Psaní v jazyce VOKS
- Počty v jazyce VOKS
- Výtvarná výchova v jazyce VOKS
- Pracovní výchova v jazyce VOKS
- Hudební výchova v jazyce VOKS
- Tělesná výchova v jazyce VOKS
- Člověk a jeho svět v jazyce VOKS
- Pohádky a říkadla v jazyce VOKS

„Úlohou metodiky Výměnného obrázkového komunikačního systému – VOKS je rychlé nabytí účelné a funkční komunikace. Je speciálně vytvořena pro klienty s PAS a zohledňuje jejich specifické problémy. S úspěchem se však dá uplatnit i u klientů se širokou škálou komunikačních a vývojových postižení, kde ostatní alternativní komunikační systémy nefungují, nebo neplní svůj účel funkční a iniciativní komunikace.“ (Knapcová, 2009, str. 84)

3 Aplikace metody VOKS u dětí s poruchou autistického spektra

3.1 Vymezení výzkumného cíle, metod a technik výzkumu

Hlavním cílem mé práce je analyzovat možnosti aplikace metody VOKS u dětí s poruchou autistického spektra.

Jako dílčí cíl jsem si stanovila zhodnotit vývoj komunikace u dětí ve výzkumném vzorku:

- analyzovat a zhodnotit přínos metody VOKS v komunikaci mezi žákem a učitelem;
- analyzovat a zhodnotit přínos metody VOKS mezi dítětem a rodičem;
- navrhnout další postupy dle zhodnocení vývoje dětí/žáků ve výzkumném vzorku.

Jako výzkumné tvrzení jsem stanovila otázku komunikace dítěte s rodiči a učiteli a následně zhodnotit vývoj komunikace mezi dítětem, učiteli a rodiči od zahájení do ukončení výzkumného šetření:

1. aplikace metody VOKS přispěla k rozvoji komunikačních dovedností důležitých pro komunikaci s učiteli;
2. aplikace metody VOKS přispěla k rozvoji komunikačních dovedností důležitých pro komunikaci s rodiči.

Jako metodu jsem při kvalitativním výzkumu použila kazuistiku. Dále jsem v praktické části vycházela z anamnestických údajů z dostupné dokumentace.

Využila jsem i aktivní pozorování dětí, které probíhalo:

- během celodenní výuky;
- při sebeobslužných činnostech;
- v odpoledních hodinách věnovaných hře a odpočinku.

Dále jsem vedla nestandardizovaný rozhovor zaměřený na komunikační aktivitu dětí. Rozhovor byl veden:

- s třídním učitelem;
- s logopedem;
- s rodiči.

Analýza dokumentace dětí vycházela z lékařských, psychologických a speciálněpedagogických vyšetření.

Analýza byla věnována údajům týkající se:

- narození, věku, pohlaví
- rodinné situace
- nástup do školní docházky
- motorický vývoj
- vývoj rozumových a komunikačních schopností
- sociální vývoj

Harmonogram výzkumného šetření:

- sběr informací a vlastní šetření v období od 1. 11. 2011 do 9. 8. 2012
- zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumného šetření do 10. 9. 2012

3.2 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo v Základní škole a Mateřské škole Motýlek (dřívější názvy „Dětské centrum“, „Speciální škola pro žáky s více vadami“). Škola je příspěvkovou organizací a zřizovatelem je Moravskoslezský kraj.

Základní škola a Mateřská škola Motýlek vznikla v Kopřinici v roce 1993 na žádost rodičů dětí s postižením, které neměly možnost vzhledem ke svému postižení se vzdělávat na žádném typu školy v tomto městě. V roce 1996 bylo zařízení zařazeno do sítě škol a povinnosti zřizovatele přešly na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, od roku 2001 pak na krajskou samosprávu reprezentovanou Krajským úřadem v Ostravě.

V současné době zařízení sdružuje sedm oddělení MŠ – speciální a logopedické, přípravný stupeň, základní školu speciální, kde jsou třídy pomocné, rehabilitační a třídy pro děti s poruchou autistického spektra. Dětem je poskytována komplexní speciálně pedagogická, rehabilitační a logopedická péče. Mohou také využít různých nabízených terapií (arteterapie, muzikoterapie, aquaterapie, canisterapie, hipoterapie).

Je zabezpečena doprava školním automobilem pro děti, které nemají možnost vlastní dopravy. Škola také organizuje každoroční akci „MOTÝLEK“. Je to přehlídka taneční,

pěvecké a dramatické tvorby dětí a dospělých s handicapem z celé České Republiky, ale i ze Slovenska, Polska nebo Francie.

Třídu, ve které jsem prováděla vlastní šetření, navštěvuje 6 dětí, 5 dětí s poruchami autistického spektra a 1 dítě s kombinovanými vadami. Kromě pedagoga zde působí i vychovatel a asistent pedagoga. Děti jsou zařazeny ve vzdělávacích programech – Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy, ŠVP „*Motýlek a já*“ rehabilitačního vzdělávacího programu, Vzdělávací program pomocné školy, ŠVP „*Motýlek a já*“ pomocné školy. U vybraných žáků jsem hodnotila používaný komunikační systém, průběh užívání, aktuální stav a očekávaný vývoj žáka.

Harmonogram dne

Výzkumné šetření probíhalo během celé výuky a pro děti zůstávající v družině i v odpoledních hodinách, proto zde uvádím organizaci dne třídy, ve které probíhalo toto šetření.

8:00 – 8:30 Ranní rituál

V této době rodiče přivádějí své děti do školy nebo jsou děti přivázeny svozovými auty. Po příchodu všech žáků se všichni usadí a spolu s paní učitelkou si říkají, jaký je zrovna den, jaké je venku počasí a co budou děti celý den dělat.

8:30 – 12:00 Vyučování

V tomto čase se uskutečňuje samotné vyučování. Žáci mají vlastní individuální rozvrhy, ve kterých je zahrnuto čtení, psaní, počty, ale i pracovní výchova, výtvarná výchova, vlastivěda, výpočetní technika, nebo také muzikoterapie.

Sebeobslužné návyky jsou procvičovány při stravovacích činnostech. Děti, které se zvládnou obsloužit samy, se obslouží. Ty děti, které toto ještě nezvládnou, jsou obslouženy paní učitelkou, vychovatelem nebo asistentem.

12:30 – 16:00 Školní družina

Některé z dětí zůstávají po ukončení vyučování ve školní družině. Ve školní družině jsou dětem nabízeny odpočinkové činnosti a hry.

3.3 Případové studie

Linda (rok narození 1999)

Diagnóza: Dětský autismus nízkofunkční, těžká PMR, centrální hypotonie, zástava vývoje řeči

Linda navštěvuje školu od roku 2006.

Z anamnézy:

RA

Linda pochází z neúplné tříčlenné rodiny. Otec je vietnamské národnosti. Jeho zdravotní stav je dobrý. Má střední vzdělání, vystudoval gymnázium. Je rozvedený, jednalo se u něj o druhý sňatek, který trval 7 let. Je soukromý podnikatel. Jeho matka zemřela na rakovinu skeletu. S rodinou se nestýká často, s Lindou asi jedenkrát za 14 dní. Pokud jde o matku, tak její zdravotní stav se za poslední měsíce zhoršil, má problémy se zády a to zejména z důvodu péče o dceru. Matka má základní vzdělání, je rozvedená od března 2005. Nepracuje, pobírá POB na Lindu. U matky se jednalo o první sňatek, má z něj ještě syna Filipa, který se narodil roku 1997. Jeho zdravotní stav je dobrý.

OA

Linda je z druhého těhotenství. Porod proběhl v termínu, císařským řezem pro konec pánevní a velikost plodu. Porodní hmotnost Lindy byla 4200g a porodní délka 52cm. Po narození onemocněla slabší novorozeneckou žloutenkou. Její psychomotorický vývoj byl opožděn – sedět začala v 18. měsíci, chodit kolem 3 let. Linda nemluví, vyvozuje jen některé zvuky, jako „ham“ a „ga“ (kačenka). Čistotu neudrží. Byla v péči neuroložky, ortopeda, psychiatrie.

SA

Linda byla s matkou doma do necelých 3 let. Pak nastoupila do Mateřské školy speciální. Od začátku školního roku 2006/2007 začala navštěvovat první ročník Základní školy a Mateřské školy Motýlek.

Vzdělávací program: Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy.

V současné době je žákyní 7. ročníku.

Hrubá motorika

Linda chodí samostatně, ale těžkopádně, sama si nejraději lehne na koberec či do kuličkového bazénku. Po schodech chodí pouze s pomocí. Má narušenou koordinaci pohybů, je nejistá, pomalá, nemá zájem o napodobení pohybů dospělého. Na židli sedí s pomocí, nevydrží dlouho sedět, brzy začne sklouzávat po židli až na zem pod stůl. Při radosti třepe rukama a „brnká si na uši“, při ležení na koberci se kývá zprava doleva. Ráda se mazlí, má ráda vodu.

Jemná motorika

Linda používá obě ruce, laterálnímu zatím nemá vyhraněnou. Grafomotorika je na úrovni čmáranice. Snaží se např. odšroubovat vršek od kelímku, kde je kousek čokolády. Navléká kolečko na trn. Když jsem ale vyměnila kolečko za kuličku, tak tu na trn nenavlékala, ale dala si ji rychle do pusy. Zřejmě v ní kulička vyvolala dojem bonbónu.

Verbální projev

Linda nemluví, vydává jen hrdební zvuky v závislosti na předmětu, se kterým si právě hraje (jiný je při hře s autem, jiný při hře s plyšovou kočkou).

Rozumové schopnosti

Linda nereaguje na své jméno. Ráda listuje v knihách, ale nemá zájem o to, co vidí. Jde jen o stereotyp a poslech zvuku, který vydává šustění papíru při listování knihou. Na pokyny nereaguje, jako by neslyšela.

Vnímání

Sluch má Linda normální, má ráda ozvučené hračky, zvonky. Zrak má taktéž v pořádku. Zrakový kontakt je schopna navázat jen na pár vteřin, dívá se jakoby skrz. Pozoruje vše kolem sebe, nebojí se cizích předmětů či člověka, brzy ale ztrácí o cokoliv zájem a hledá si novou činnost.

Pozornost

Linda má velmi krátkodobou pozornost, při práci u stolečku musí být stále napomínána a vhodně motivována, jinak přestává pracovat. Dokáže se ale soustředěně a dlouze stereotypně točit. Okolí v tu chvíli vůbec nevnímá. Je lehce unavitelná, obzvláště při řízených činnostech.

Sebeobsluha

Linda je nesamostatná. Jí lžící a pije z hrníčku, ale potřebuje nad sebou dohled, jinak vše rozlévá. Hygienu nezvládá, nosí plíny. Sama se neoblékne. Nereaguje ani na slovní pokyny.

Sociální interakce

Linda je schopna přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu pouze s pomocí dospělého, nerozumí sociálním signálům, neví, co od ní okolí požaduje. Kvalita komunikace je narušena.

Charakteristické vlastnosti chování

- pasivní, nebojí se fyzického kontaktu
- sociálně málo adaptabilní, potřebuje dohled
- vážná
- impulsivně dráždivá – když je nucena do činnosti
- netrpělivá, nic nedokončí
- pohodlná, nesamostatná
- neubližuje dětem, nemá o ně zájem, ale nevadí jí děti
- kladná reakce na motivaci sladkostí
- reakce na cizího člověka – nepřiměřená, nemá strach

Linda má vypracován individuální vzdělávací plán pro všechny předměty.

Aplikace VOKS v rozvoji jednotlivých oblastí dle učebního plánu

Linda se vzdělává dle učebnic VOKS.

Smyslová výchova

Zrakové vnímání Linda rozvíjí při rozlišování a třídění předmětů podle tvaru, velikosti a barev, což se jí moc nedaří. Ráda ale s předměty manipuluje a vkládá si je do úst. Linda napodobuje různé zvuky, tato činnost jí velmi baví. Má ráda různé světelné a zvukové hračky. Linda trénuje sebeobslužné činnosti, třídí předměty dle materiálů povrchů, rozlišuje fyzikální vlastnosti předmětů. Snaží se o prostorovou a směrovou orientaci, o rozlišení levé a pravé strany. Umísťuje předměty dle pokynů (na, pod, před, za, nahoru, dolů).

V rámci smyslové výchovy navštěvují děti také muzikoterapii. Na některé zvuky Linda nereaguje skoro vůbec, na jiné naopak reaguje velmi živě. Např. na zvonkohru Linda reaguje klidně, pasivně, ale při zaznění bubnů hned ožívá. Začíná se kývat ze strany na stranu a „brnká si ušima“, což u ní v tomto případě značí velkou spokojenost.

Řečová výchova

Linda pokračuje v dalších lekcích Výměnného obrázkového komunikačního systému, procvičuje stávající lekce, cvičí mluvidla, dělá různé cviky rtů a jazyka.

Rozumová výchova

Rozvoj poznávacích schopností – Linda si osvojuje sebeobslužné hygienické a stravovací návyky, snaží se pečovat o své zdraví, poznává různé předměty, zvířata, různé činnosti na obrázcích, modelech, ve skutečnosti, přiřazuje obrázky VOKS. Rozvoj logického myšlení a paměti – Linda čte v jazyce VOKS, počítá v jazyce VOKS, orientuje se v základních časových pojmech (včera-dnes-zítřa)

Při čtení na otázku „KDO TO JE?“ má Linda odpovědět „MÁMA“ – obrázek dosadí až na několikátý pokus. Je neklidná, stále se dotýká svých uší. Na otázku „CO TO JE?“ má ukázat na požadovaný obrázek. Po správné odpovědi je odměněna křupkou. Při činnosti se Linda na VOKS obrázek ani nepodívá, je nutno neustále trénovat zrakový kontakt. I když paní učitelka Lindu k obrázku nasměruje, otočí jí hlavu, stejně se na obrázek nepodívá. Pokud u ní paní učitelka není, nic neudělá sama. Při úspěchu má Linda radost a tahá se za vlasy.

Rozvíjení grafických schopností – grafomotorika ve VOKS, Linda se učí psát hůlkovým písmem na návodné tabulky VOKS, píše do sešitu dle předlohy (písmena, číslice).

Hudební výchova

Linda se snaží vnímat rytmus, rytmizace říkadel, hraje ráda na Orffovy nástroje, provádí různá dechová cvičení. Paní učitelka s Lindou trénuje i zpěv. Písňe jsou vybrány z učebnice „Hudební výchova v jazyce VOKS“. Linda se ale zatím se zpěvem nezapojuje, nebo jen velmi omezeně. Má ráda poslech lidových písní, relaxační hudby.

Výtvarná výchova

Linda se učí základním dovednostem pro práci na ploše a prostoru, kreslí různými nástroji, maluje na různé materiály, taktéž ráda modeluje.

V rámci výtvarné výchovy se děti spolupodílí na různých projektech organizovaných školou. Jedním takovým projektem byl projekt „SLOVENSKO“. Děti měly vybarvit slovenské vlajky pastelkami. Na VOKS pokyn: „Vezmi do ruky pastelku“ vzala Linda pastelku a vybarvovala. Stále ale musela být pod dohledem učitelky, která musela Lindu pobízet k činnosti. Na závěr dostala Linda za vykonanou práci odměnu.

Pracovní výchova

Využití větného proužku pro pracovní postup na obrázcích.

V rámci pracovní výchovy se Linda učí sebeobsluze – zvládání základních hygienických návyků a sebeobslužné činnosti, obouvání bot, zavazování tkaniček, stolování, čistota při stravování, používání vidličky.

Práce s drobným materiálem – Linda se seznamuje s vlastnostmi materiálů, jednoduchými pracovními postupy a technikami, lidovými zvyky a řemesly (zpracování vybraných materiálů), užití jednoduchých technik.

Práce montážní a demontážní – při hře se Linda učí zvládat elementární dovednosti při práci se stavebnicemi.

Linda se také seznamuje s pěstitelskými pracemi, poznává přírodu v jednotlivých ročních obdobích, užívá náradí a náčiní při práci na zahradě.

Linda nacvičuje drobné domácí práce, nákup potravin, přípravu jednoduchých pokrmů. Vše nacvičuje ve školním prostředí a samozřejmě za pomoci učitelky. Doma Linda nic z těchto činností nevykonává.

Lindu jsem pozorovala zhruba deset měsíců. Linda působí jako klidné, uzavřené dítě. Nemívá žádné výbuchy zlosti nebo vzteku. Pokud jde o komunikaci, tak zásadní problém spatřuji v porozumění. Linda má problémy s porozuměním. V delších větách se neorientuje, reaguje pouze na slova, která jsou jí známá. Metodiku VOKS používá od svého nástupu do školy, ale stále pomocí ní nedokáže samostatně komunikovat. Když je jí podán obrázek, vezme si jej a ukáže (např. „Co chceš?“), ale sama si o nic neřekne. Záleží jen na správném odhadu učitele. Svou komunikační knihu má Linda stále k dispozici a nosí ji všude s sebou.

Aplikaci VOKS učitelé používají i v učebním plánu, Linda se však zapojuje minimálně. Je velmi flegmatická. Musí být stále vhodně motivována. Po každé splněné činnosti učitelka Lindu pochválí a dá jí odměnu. O přestávkách leží Linda na zemi a odpočívá. Stále si stereotypně hraje s vlasy a houpe se.

Jak jsem již uvedla, zásadní pokroky Linda v komunikaci nedělá. Je to dáno jednak její diagnózou, která představuje jisté limity v komunikaci, ale také tím, že doma Linda pomocí metodiky VOKS nekomunikuje, tudíž jediné prostředí, kde se Linda dostane s metodikou VOKS do kontaktu, je škola. Při neformálním rozhovoru s matkou jsem nabyla dojmu, že matka již na další vzdělávání své dcery rezignovala. Metodu VOKS s Lindou doma neprocvičuje. Sama má jisté zdravotní problémy, má ještě dospívajícího syna a je ze všeho zjevně unavena.

I přes všechny tyto problémy ale považuji metodu VOKS pro Lindu za přínosnou a z různých alternativních přístupů komunikace za jedinou možnou, protože i když pokrok ve vývoji řeči není velký, tak i přesto jsem jistý pokrok zaznamenala a sama jsem se přesvědčila o tom, že učitelé s Lindou pilně trénují a já věřím, že do budoucna se její komunikace bude jen zlepšovat.

Sabina (rok narození 1993)

Diagnóza: Dětský autismus, těžká MR, DMO s centrální kvadruparézou
Sabina navštěvuje školu od roku 1996.

Z anamnézy:

RA

Rodiče Sabiny jsou rozvedeni od jejích tří let. Sabina je v péči otce, který nemá o své bývalé manželce žádné informace. Otec je vyučen klempířem, ale asi 15 let je s dcerou doma. Sabina měla bratra – dvojče, který nedávno suicidoval. Dále má nevlastní sestry z matčina prvního manželství, ale s nimi se nestýká. V příbuzenstvu se nevyskytly žádné vážnější tělesné nemoci. Psychiatricky se léčila matka Sabiny – byla opakovaně hospitalizovaná v psychiatrické léčebně pro sebevražedné pokusy, i babička dívky se léčila psychiatricky.

OA

Sabina pochází z dvojčat, narozených v sedmém měsíci gravidity. Obě děti byly asi dva měsíce v inkubátoru. Oba byli opožděni ve vývoji, ale bratr Sabiny vývoj postupně dohonil do normy. Příbuzní si nevzpomenou, v jakém věku se dívka naučila sedět. Chodit začala až kolem 4 – 5 let. Příbuzní nevědí, kdy vyslovila první slovo, Sabina dodnes téměř nemluví.

SA

Asi od 2,5 let navštěvovala Sabina jesle. Asi od tří let navštěvuje Základní školu a Mateřskou školu Motýlek. Nejprve navštěvovala MŠ speciální. Měla dva odklady školní docházky a od osmi let navštěvuje ZŠ.

Vzdělávací program: Rehabilitační vzdělávací program.

V současné době je žákyní 9. ročníku.

Hrubá motorika

Sabina má diagnostikovanou pravostrannou DMO. Sabina chodí samostatně, i když má problematickou koordinaci pohybů, dělá stereotypní kývavé pohyby tělem. Problémy s rovnováhou nemá.

Jemná motorika

Sabina preferuje levou horní končetinu, je levák. Má relativně vyspělou jemnou motoriku na úrovni 40 měsíců. Grafomotoriku má na úrovni čmáranice, snaží se o imitaci horizontální, vertikální čáry a kruhu (záměrná kresba). Vedení tužky má toporné.

Verbální projev

Na jednoduché pokyny reaguje, avšak velmi výkyvově, většinou pouze pokud jsou doprovázeny gesty. Nemá zájem komunikovat, chybí jí motivace. Sabina pouze opakuje naučená slova a slovní spojení. Lépe artikuluje při zpěvu, ráda zpívá jednoduché říkanky. Když není po jejím, křičí, škrábe a štípe dospělého do ruky (upozorňuje na sebe).

Rozumové schopnosti

Nemá číselnou představu, nepoznává symboly čísel, písmen. Jednoduché úsudkové příklady neřeší. Čichá k předmětům, zaštkává a nezajímavý předmět odhodí, je ale schopna uklidit do košíku. Nerozezná barvy a geometrické tvary. Neorientuje se v čase, ve známém prostoru je orientace dobrá. Myšlení má konkrétní a pomalé.

Vnímání

Sluch má Sabina normální, jakmile ji zaujme zvuk předmětu, směje se. Zrak taktéž normální, na předměty se dívá zblízka, otáčí s nimi, pozoruje je, očichává je. Zrakový kontakt je schopna navázat jen na pár vteřin, zdá se, že si ničeho nevšímá. Hluk dětí jí nevádí.

Pozornost

Sabina má krátkodobou pozornost, je lehce unavitelná. Je nutné jí vhodně motivovat, např. sladkostí.

Sebeobsluha

Při jídle, pití a hygieně potřebuje dohled a dopomoc, taktéž při oblékání. Sice dovede sama jíst a pít, ale i tak je dohled nutný, jinak je vše kolem polité a špinavé. Ráda si např. polévá břicho různými tekutinami (čajem, polévkou). Při oblékání musí být Sabina neustále povzbuzována. Řídí se jasnými pokyny.

Sociální interakce

Sociální interakce je narušena. Sabina je schopna přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu s pomocí, někdy ale nerozumí sociálním signálům.

Charakteristické vlastnosti chování

- veselá při oblíbené činnosti
- impulsivně dráždivá, když je nespokojená
- netrpělivá, nic nedokončí
- snaživá při práci
- neubližuje dětem
- reakce na pochvaly (motivaci)
- reakce na cizího člověka - přiměřená

Sabina má vypracován individuální vzdělávací plán pro všechny předměty.

Aplikace VOKS v rozvoji jednotlivých oblastí dle učebního plánu

Sabina se vzdělává dle učebnic VOKS.

Smyslová výchova

Zrakové vnímání Sabina rozvíjí při rozlišování a třídění předmětů podle tvaru, velikosti a barev, manipuluje s předměty. Manipulace jde Sabině hůře, z důvodu spasticity horních končetin. Sabina ráda napodobuje různé zvuky, má ráda zvukové hračky. Hmatové vnímání si Sabina rozvíjí při různých sebeobslužných činnostech. Učí se také orientaci v prostoru, snaží se rozlišovat pravou a levou stranu. Také trénuje umístění předmětů dle pokynů (na, pod, před, za, nahoru, dolů). Při stolování si Sabina rozvíjí čichové a chuťové vnímání – rozlišuje základní chutě, rozlišuje chutě potravin, ovoce, zeleniny, nápojů.

V rámci smyslové výchovy navštěvuje Sabina pravidelně muzikoterapii. Při návštěvě muzikoterapie je Sabina velice neklidná, sedí v očividném napětí. Stále se zvedá ze židle a chce jít pryč. Při zvonkohře a hře na miskách nehybně sedí, ale při hře na bubny ožívá, začíná se otáčet ze strany na stranu, směje se, vydává zvuky, je spokojená.

Člověk a komunikace

Sabina pokračuje v dalších lekcích VOKS, také procvičuje lekce již probrané, cvičí mluvidla, dělá různé cviky rtů a jazyka, kinetické hry zaměřené na jemnou motoriku.

Rozumová výchova

Rozvoj poznávacích schopností – Sabina si osvojuje sebeobslužné hygienické a stravovací návyky, učí se péči o své zdraví, poznává předměty, zvířata, různé činnosti na obrázcích, modelech, ve skutečnosti, přiřazuje obrázky VOKS.

Rozvoj logického myšlení a paměti – Sabina čte v jazyce VOKS, počítá v jazyce VOKS, učí se orientaci v základních časových pojmech (včera-dnes-zítřa), orientaci v čase, generalizaci (hruška-ovoce, koza-zvíře atd.), nácvik říkadel, básní.

Rozvíjení grafických schopností – grafomotorika ve VOKS, Sabina se učí psát hůlkovým písmem na návodné tabulky VOKS, píše do sešitu dle předlohy (písmena, číslice).

Při psaní má Sabina problém se soustředěností a pozorností. Činnost se musí často pozměňovat, aby se Sabina soustředila (Sabina se učí psací písmeno „O“. Píše špatně, musí být opravena, paní učitelka s ní písmeno několikrát obtahuje. Sabinu činnost přestává bavit, točí se, kývavé pohyby celého těla, směje se a nepíše).

Hudební výchova

Sabina se učí dodržovat rytmus, vnímat rytmus, rytmizuje říkadla, hraje na Orffovy nástroje, provádí různá dechová cvičení. Zpívá písně, které jsou převedeny do VOKS. K tomu slouží učebnice „Hudební výchova v jazyce VOKS“. Ráda poslouchá lidové písně, relaxační hudbu.

Výtvarná výchova

Sabina si osvojuje základní dovednosti pro práci na ploše a prostoru, kreslí různými nástroji, maluje na různé materiály, modeluje.

Projekt „SLOVENSKO“ – vybarvování slovenské vlajky pastelkami – Sabina vyskočí od stolu a ukáže si pomocí VOKS obrázku, že chce pít (bez obrázku „JÁ CHCI“). Opět je dost roztržitá a nedokáže se soustředit na činnost.

Člověk a svět práce

Pracovní výchova - využití větného proužku pro pracovní postup na obrázcích.

Sebeobsluha – Sabina se učí zvládat základní hygienické návyky a sebeobslužné činnosti, svlékání, oblékání oděvu, oblékání jednotlivých částí oděvu, skládání a ukládání, obouvání, zouvání bot, zavazování tkaniček. Učí se také zvládat samostatně osobní hygienu, spolupracovat při hygieně, seznamuje se s funkcí a používáním hygienických pomůcek. Při stravování se učí používat příbor, snaží se dodržovat čistotu při stravování. Také si po sobě stůl uklidí. V neposlední řadě se učí, jak se správně u stolu chovat.

Práce s drobným materiálem – Sabina poznává vlastnosti materiálů a jeho užití (přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil, drát, fólie, aj.), učí se jednoduchým pracovním postupům a technikám, seznamuje se s lidovými zvyky a řemesly.

Práce montážní a demontážní – Sabina se snaží osvojit si elementární dovednosti při práci se stavebnicemi, stavebnicemi různého typu, montáž a demontáž, to je ovšem ovlivněno spasticitou horních končetin.

Pěstitelské práce – Sabina si všímá přírody v jednotlivých ročních obdobích, při práci na zahradě se učí používat různé nářadí a náčiní, učí se dodržovat bezpečnost a hygienu, seznamuje se s pěstováním a ošetřováním pokojových rostlin.

Práce v domácnosti – Činnosti, jako např. základní úklid, mytí nádobí, praní drobného prádla, nákup a skladování potravin, příprava jednoduchých pokrmů, trénuje Sabina v rámci výuky.

Sabinu jsem pozorovala zhruba deset měsíců. Na první pohled působí dost neklidně. Nevydrží sedět, musí být stále v pohybu, což znesnadňuje komunikaci s okolím. Sabina se vzdělává dle individuálního vzdělávacího programu pomocí metodiky VOKS. Momentálně je na úrovni výukové lekce 4. Dokáže o něco požádat celou větou, tzn. na větný proužek umístí obrázek „JÁ CHCI“ a obrázek požadované věci a přinese proužek učiteli. Problém je ještě v tom, že se někdy splete v obrázku, co vlastně chce, načež se začne vztekat. Pak záleží zase jen na správném odhadu učitele, zda pozná, který obrázek měla Sabina na mysli. Při vyučování Sabina často odchází od započatého úkolu, musí být stále kontrolována a motivována.

Stejně jako u Lindy, tak i u Sabiny se doma s VOKS nepracuje. Navíc dochází k postupnému zhoršení stavu. Po smrti bratra má Sabina větší problémy s inkontinencí. Musí

mít stále pleny. V poslední době se také zhoršilo její chování. Mívá často záchvaty vzteku. S tím souvisí i nošení plen, protože mnohdy vztek uvolňovala tím, že se pokálela. Vztek je vyvolán tím, že Sabina nedostane to, co chce. Sabina také trpí kleptomanstvím. Často bere vše, co se jí dostane pod ruku a schovává si to do kapes nebo aktovky. Otec sám přiznal, že tyto problémy začaly po úmrtí Sabinina bratra, takže je zjevné, že tuto tragickou událost Sabina zaznamenala.

Sabina metodiku VOKS používá již řadu let. Dokáže si říct, co chce, ale smysluplnější komunikace vážne. Je to zapříčiněno zejména diagnózou Sabiny. I přesto ale považuji metodu VOKS za přínosnou v jejím vzdělávání. Důležitá je v tomto případě motivace. Sabinu je nutné neustále pobízet a pomáhat jí. Je schopna si říci, co potřebuje. Musí ale chtít. V dalším rozvoji komunikace by samozřejmě pomohla větší spolupráce rodiny, která ale bohužel vážne.

3.4 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem mé práce bylo analyzovat možnosti aplikace metody VOKS u dětí s poruchou autistického spektra, zhodnotit přínos užívání metody v komunikaci mezi učitelem a žákem, mezi rodičem a dítětem a navrhnout další postupy dle zhodnocení vývoje dětí/žáků ve výzkumném vzorku. Výzkumné šetření probíhalo u dvou žákyň s poruchou autistického spektra, jejichž kazuisitku jsem zde uvedla.

Svůj pohled na klady VOKS uvádím v několika bodech:

- ✓ je přirozený, staví na jednoduchém principu výměny
- ✓ je srozumitelný i lidem, kteří ho přímo nepoužívají
- ✓ není nákladný
- ✓ opravdu funguje

Dá se předpokládat, že Výměnný obrázkový komunikační systém je v současné době jedna z nejlepších variant pro rozvoj komunikační schopnosti u dětí s PAS.

V obou uvedených případech mohu potvrdit, že Výměnný obrázkový komunikační systém přispěl k rozvoji komunikační schopnosti s učitelem.

Tvrzení č. 1 – Aplikace metody VOKS přispěla k rozvoji komunikačních dovedností důležitých pro komunikaci s učiteli.

V obou případech je možné sledovat určitý vývoj a také patrný pozitivní přínos daný používáním metody VOKS spolu se speciálněpedagogickými přístupy. Rozhodně doporučuji v nastaveném systému pokračovat.

Tvrzení č. 2 – Aplikace metody VOKS přispěla k rozvoji komunikačních dovedností důležitých pro komunikaci s rodiči.

Toto tvrzení se potvrdilo jen z části. Hlavním důvodem neúspěchu je zejména spolupráce rodinných příslušníků. U obou dívek rodiny bohužel znatelně rezignovaly na jakoukoliv snahu o komunikaci a soustřeďují se spíše jen na zajištění základních životních potřeb těchto dívek. Komunikace jde podstatně stranou.

Obě dívky mají jisté hranice ve vzdělávání a je zřejmé, že jejich schopnost komunikace nebude nikdy dosahovat úrovně intaktní populace. Přesto je důležité dbát na jejich vývoj a pokračovat v započaté práci s nimi. Z toho důvodu bych rozhodně doporučila pokračovat v aplikaci metody VOKS a dále se tímto způsobem vzdělávat. I když spolupráce s rodinami těchto žákyň není ideální, tak i přesto má komunikace pro tyto žákyně, jako pro každého z nás, nesporný význam v běžném životě, nejen v prostředí rodinném.

Závěr

Výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra není snadná. Vyučovat zdravé děti je radost. Vidět jejich nadšení, když se jim něco podaří, jejich snahu, být co nejlepší. Jak je to ale u dětí s PAS? Vzdělávat a vychovávat děti s PAS je především velká zodpovědnost, pedagog musí mít nesmírnou trpělivost, protože u těchto dětí se za i tím nejmenším pokrokem skrývá hromada práce, kterou musel pedagog spolu s dítětem vykonat. O to větší je pak ale radost obou zúčastněných. Hlavním problémem těchto dětí je nedostatek komunikace. Mnohdy se tyto děti neumí vyjádřit, nedokáží říci, co je trápí, co chtějí a následně upadají do deprese, vzbuzuje se v nich agresivní chování, nebo naopak apatie. Proto jsem opravdu ráda, že již v dnešní době existují různé alternativní a augmentativní systémy, které mohou těmto dětem pomoci.

Ve své práci jsem se zabývala využitím alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchou autistického spektra se zaměřením na metodu VOKS.

Teoretická část vymezuje základní pojmy týkající se poruch autistického spektra, uvádí klasifikaci pervazivních vývojových poruch, ale také to, jak na tuto diagnózu reaguje rodina takto postiženého dítěte a s jakými problémy se dítě setkává.

V další kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku jednotlivých AAK systémů, se zaměřením na metodu VOKS. Metodu VOKS považuji za velmi přínosnou. Z vlastní zkušenosti vím, že díky této metodě se začala komunikace rozvíjet i u dětí, které do té doby vůbec nekomunikovaly. Samozřejmě záleží i na míře intelektových schopností, na spolupráci rodiny a na mnoha dalších faktorech.

V praktické části jsem se zaměřila na dvě žákyně ZŠ a MŠ Motýlek, které se vzdělávají metodou VOKS. Snažila jsem se prokázat, jak je tato metoda pro obě dívky přínosná. Jak jsem již uvedla, záleží na mnoha okolnostech. Samotná metoda VOKS nic nezmuže. Je důležitá také spolupráce okolí a samozřejmě také možnosti dotyčného žáka.

Po zhodnocení všech výsledků jsem ale přesvědčena, že metoda VOKS je efektivním funkčním systémem augmentativní a alternativní komunikace.

Seznam použité literatury

Knížní publikace:

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8
- BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3
- BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1
- CLERQ, H. *Mami, je to člověk nebo zvíře?* 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-235-5
- GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9
- HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9
- KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. 2. vyd. Praha: IPPP, 2009. ISBN 978-80-86856-63-6
- LAWSON, W. *Život za sklem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5
- PÁTÁ, P. *Mé dítě má autismus*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2185-9
- PÁTÁ, P. *Mé dítě má autismus – příběh pokračuje*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2683-0
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-7367-424-3
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6

VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1. vyd. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7

Internetové odkazy:

SPC pro děti s vadami řeči [online] [cit 2012-06-22]. Dostupné na www.alternativnikomunikace.cz

Autismus.cz [online] [cit 2011-12-26]. Dostupné na www.autismus.cz

Bazální stimulace [online] [cit 2012-06-24]. Dostupné na www.bazalnestimulace.cz

Globální čtení [online] [cit 2012-06-23]. Dostupné na <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

Globální čtení [online] [cit 2012-06-23]. Dostupné na <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/socialni-cteni/>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online] [cit 2011-12-29]. Dostupné na <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Autismus [online] [cit 2012-07-27]. Dostupné na <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>

Jiné:

Kurz: VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

Rozsah kurzu: 16 hodin

Lektorky kurzu: PhDr. Margita Knapcová, Mgr. Marcela Jarolímová, Mgr. Nataša Alešová

Seznam příloh

Příloha č. 1: „MOTÝLEK“ – každoroční přehlídka taneční, pěvecké a dramatické tvorby dětí a dospělých s handicapem - báseň „*Mít život rád*“ v podání Petra Sívka, který na této přehlídce v posledních letech vždy vystupuje, a který je rovněž autorem této básně

Příloha č. 2: Učebnice VOKS

Příloha č. 3: Komunikační taška

Příloha č. 4: Komunikační kniha

Příloha č. 5: Vizualizace návštěvy WC

Příloha č. 6: Režim dne

Příloha č. 7: Čtení – Linda má odpovědět na otázku „CO JE TO?“

Příloha č. 8: Psaní – Sabina obkresluje tvar ulity

Mít život rád

(Petr Sívek)

*Motýlku, počkej, nespěchej
zastav se jenom na chvíličku
květinčky počkají.
Chtěl bych mít křídla,
tak jako ty
půjč mi je na chvílinku,
jenom co obletím svět.
Počkej! – Uletěl,
já zůstat musím.*

*Tiše, jen u plůtku světa státi smím,
mnohým se nelíbím, k smíchu jsem jim.
Nikdo se neptá, zda bych vzlétnout chtěl,
ví to jen paprsek zlatý.
Hle, nad hlavou mi svítí,
tak k čemu ten smutek.*

*Je to poznat, když pláče ptáček?
Není to poznat.
Když něco bolí, zapřu i pláč,
a když se raduji-
ptáček píská a vzduchem chce letět
do všech světových stran. Je třeba žít,
i když náš život jiný je.
Svou píseň zpívat taky chcem
a hlavní je, na světě nefňukat,
umět se smát-
a pak to hlavní-
mít život rád.*



Příloha č. 2: Učebnice VOKS



Příloha č. 3: Komunikační taška



Příloha č. 4: Komunikační kniha



Příloha č. 5: Vizualizace návštěvy WC



Příloha č. 6: Režim dne



Příloha č. 7: Čtení – Linda má odpovědět na otázku „CO JE TO?“



Příloha č. 8: Psaní – Sabina obkresluje tvar ulity

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Bohdanová, DiS.
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchou autistického spektra se zaměřením na metodu VOKS
Název v angličtině:	Alternative and augmentative communication for children with autistic spectrum disorder, focusing on the method of Pecs
Anotace práce:	<p>Práce je věnována tématu alternativní a augmentativní komunikace u dětí s poruchou autistického spektra se zaměřením na metodu VOKS. V úvodní kapitole teoretické části jsou terminologická vymezení týkající se poruch autistického spektra. Práce obsahuje i kapitolu zabývající se AAK, tj. výhody a nevýhody, dělení systémů a také charakteristiku jednotlivých systémů.</p> <p>Praktická část je věnována kazuistice dvou žákyň, které se metodou VOKS vzdělávají.</p>
Klíčová slova:	Poruchy autistického spektra, komunikační problémy u dětí s PAS, alternativní a augmentativní komunikace, komunikační systémy, VOKS.

Anotace v angličtině:	<p>This thesis is based on the alternative and augmentative communication used by children with the autism spectrum disorder, with a focus on the PECS method. In the first chapter, there are the theoretical definition of terminology related to autism spectrum disorders. This thesis also contains a chapter dealing with the AAC, advantages and disadvantages, separation systems and also the characteristics of the individual systems.</p> <p>The practical part is devoted to the case report of two female students that are using PECS training.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Autism spectrum disorders, communication problems in children with autism spectrum disorder, alternative and augmentative communication, communication Systems, VOKS.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Báseň „<i>Mít život rád</i>“ v podání Petra Sívka</p> <p>Příloha č. 2: Učebnice VOKS</p> <p>Příloha č. 3: Komunikační taška</p> <p>Příloha č. 4: Komunikační kniha</p> <p>Příloha č. 5: Vizualizace návštěvy WC</p> <p>Příloha č. 6: Režim dne</p> <p>Příloha č. 7: Ukázka čtení</p> <p>Příloha č. 8: Ukázka psaní</p>
Rozsah práce:	54 stran
Jazyk práce:	Český