

Možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace

Lenka Vítková

2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka VÍTKOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace**

Zásady pro vypracování:

Příprava tématu.

Shromáždění aktuální bibliografie a její studium.

Pravidelné konzultace s vedoucím práce.

Příprava a sepsání teoretické části.

Příprava praktické části.

Realizace výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení podkladů a výsledků.

Sepsání a kontrola bakalářské práce.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GILLBERG CH., P., T. Autismus-zdravotní a výchovné aspekty. Praha 2003. ISBN 80-7178-856-2

JANOVCOVÁ Z. Alternativní a augmentativní komunikace. Brno 2003, ISBN 80-210-3204-9

KNAPCOVÁ M. Metodika VOKS. Praha 2006. ISBN 80-86856-14-3

PIPEKOVÁ J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno 1998, ISBN 80-85931-65-6

RICHAMN S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6

<http://www.alternativnikomunikace.cz/index.php?page=cojeAAK>

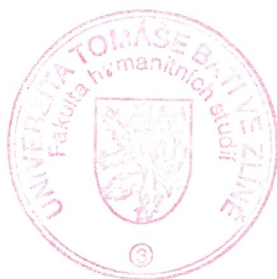
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **16. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 16. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 6. 5. 2009

..... 

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V následující bakalářské práci se věnuji problematice komunikace u dětí s mentálním postižením. Konkrétně zmiňuji možnosti alternativních a augmentativních způsobů komunikace, pomocí nichž se děti se znevýhodněním dorozumívají. Ke svému výzkumu jsem využila žáky z rehabilitační třídy, kteří se stali aktéry mého výzkumu. Svou práci člením na dvě části. V teoretické uvádím obecné informace, čerpané z odborné literatury. Obecně se zabývám zdravotním postižením, definuji komunikaci, informuji o alternativních a augmentativních komunikačních systémech. Dále popisuji Výměnný obrázkový komunikační systém, od kterého se odrazím v praktické části. Zde uvádím poznatky z rehabilitační třídy, kterou jsem v rámci své praxe při studiu navštěvovala. Tyto informace jsem dále aplikovala pro svůj výzkum. Ve výzkumném šetření poukazuji na způsoby náhradní komunikace v konkrétní třídě, pomocí které se mezi sebou dorozumívají.

Mým cílem je poukázat na možnosti náhradní komunikace a její efektivní využití. I když dětem s určitou indispozicí nebylo dopřáno komunikovat obvyklým způsobem, mají možnost dorozumívat se alternativními způsoby. Tím se eliminuje jejich nervozita, poruchy v chování, zlepšuje se jejich schopnost komunikovat.

Klíčová slova:

mentální postižení, poruchy autistického spektra, kombinované vady, komunikace, alternativní systémy komunikace, augmentativní komunikační systém, Výměnný obrázkový komunikační systém

ABSTRACT

In the following bachelor thesis I occupy by questions of communication in children with mental disabilities. Specifically I mention possibilities of alternative and augmentative means of communication, through which children with handicaps communicate. To my research, I used pupils of rehabilitation class, who have become actors of my research. Bachelor thesis is dividend into two parts. Theoretical part presents general information from professional literature. Generally I dealing with disabilities, define communication, inform about alternative und augmentative communication systems. In practical part I descibe exchangeable image communication systém. Here I present findings from rehabilitation class, which I visited in the context of my practice in the study. These information I then use for my research. In research investigation I point to alternative methods of communication in a particular class, through which they communicate between themselves. Objective of my thesis is point to possibilities of alternative communication and its effective use. Though children with a specific ailment can nt communicate usual way, they have the opportunity to communicate with alternative ways. Thus eliminate their nervousness, behavioral disorders and improve their ability to communicate.

Keywords:

Mental disability, Autistic Spectrum Disorders, Combined defects, communication, alternative systems of communication, augmentative communication system, exchangeable image communication system.

Motto:

„Do našeho světa nepatří jen ti nejzdatnější a ti, co mají nejostřejší lokty, dobříci a géniové, ale do tohoto světa patří i nemohoucí a postižení. I postižení lačnají po radosti ze života tak, jako ti zdraví, i oni by chtěli lásku nejen přijímat, ale také ji rozdávat, i když mnozí z nich to jsou schopni vyjádřit jen stěží srozumitelným způsobem.“

J. M. Simmel – Nikdo není ostrov

OBSAH

1	ÚVOD	11
2	I. TEORETICKÁ ČÁST	12
3	1 ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ OVLIVŇUJÍCÍ KOMUNIKACI	13
1.1	MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	13
1.1.1	KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE.....	13
1.1.2	KOMUNIKACE U OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	15
1.2	PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	16
1.2.1	KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	16
1.2.2	KOMUNIKACE U OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	17
1.3	KOMBINOVANÉ VADY	19
1.3.1	KOMUNIKACE U OSOB S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM. 19	
4	2 KOMUNIKACE	20
2.1	VYMEZENÍ POJMŮ	20
2.2	ZPŮSOBY KOMUNIKACE	21
2.3	NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	21
5	3 AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE	25
3.1	TERMINOLOGIE	25
3.1.1	AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY.....	25
3.1.2	ALTERNATIVNÍ SYSTÉMY KOMUNIKACE.....	26
3.2	CÍLE AAK	26
3.3	METODY AAK	26
3.4	KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	27
3.4.1	CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH SYSTÉMŮ AAK.....	28
6	4 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM	37
4.1	PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝUKOVÉ LEKCE	39
4.1.1	POMŮCKY.....	39
4.1.2	SYSTÉM ODMĚN.....	41
4.1.3	VÝMĚNA	42
4.1.4	UŽITÍ KOMUNIKAČNÍ TABULKY	42
4.1.5	DIFERENCIACE OBRÁZKŮ.....	42
7	II. PRAKTICKÁ ČÁST	44
8	5 VÝZKUM JEHO REALIZACE	45
5.1	VOLBA VÝZKUMU	45
5.2	CÍL, METODY A TECHNIKY VÝZKUMU	45
5.3	PRŮBĚH VÝZKUMU	46

5.3.1	ČASOVÝ PLÁN VÝZKUMU.....	46
5.3.2	POPIS MÍSTA VÝZKUMU	46
5.3.3	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU.....	49
9	6 VYUŽITÍ NÁHRADNÍ KOMUNIKACE PŘI VÝUCE.....	53
6.1	VÝSTUPY Z POZOROVÁNÍ.....	54
6.2	VÝSTUPY Z ROZHOVORU.....	59
6.3	ZÁVĚR VÝZKUMU.....	60
10	ZÁVĚR.....	61
11	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
12	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	65
13	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	66
14	SEZNAM TABULEK.....	67
15	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Jako téma mé bakalářské práce jsem zvolila Možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace v IX. rehabilitační třídě ve Fryštáku. Navštěvovat tuto třídu mi bylo umožněno při absolvování své odborné praxe. Pobyt zde mě zaujal natolik, že jsem se rozhodla popsat a zkoumat právě komunikační systémy, kterými se zde dorozumívají.

Ve třídě jsou děti s různou mírou a klasifikací postižení, počínaje poruchou autistického spektra přes dětskou mozkovou obrnu až po těžké mentální postižení. Tyto děti komunikují právě systémy alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK), které blíže specifikuji; zejména se zajímám o Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), se kterým začaly pracovat před nedávnou dobou. Zajímá mě, jaký vliv má na žáky, jakých zlepšení (a zda vůbec) děti dosáhly použitím této komunikační metody, jaká pozitiva či negativa jim VOKS přinesl, jaká je nyní situace ve třídě týkající se sociální interakce, aj.

Co se týká obsahu, bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické části uvádím zjištěné informace k této problematice, které jsem získala prostudováním odborné literatury. První kapitola se zabývá charakteristikou mentálního postižení a má tři podkapitoly: Mentální postižení, Kombinované postižení a Porucha autistického spektra. V druhé kapitole uvádím základní poznatky o komunikaci, popisují verbální i neverbální komunikaci, zmiňují taktéž narušenou komunikační schopnost. Třetí kapitola umožňuje dozvědět se o Alternativní a augmentativní komunikaci. Čtvrtá kapitola má název Výměnný obrázkový komunikační systém, v němž uvádím podrobněji veškeré dostupné informace.

Praktická část přináší pohled do IX. rehabilitační třídy ve Fryštáku. Výzkumný vzorek tvoří pět dětí s různou mírou postižení. Výzkumné šetření se vztahovalo především na oblast komunikace. Zajímala jsem se o náhradní způsoby dorozumívání, které používají při vyjadřování svých potřeb či přání, pocitů, aj. Jako metody a techniky při realizaci výzkumu jsem použila případovou studii, pozorování a na závěr jsem výzkum doplnila rozhovorem uskutečněným se třídním pedagogem a vychovatelkou z jejich zařízení.

Za cíl svého zkoumání si kladu poukázat na možnosti komunikace, především u dětí s postižením. Ačkoliv nejsou vybaveny verbální schopností komunikovat, existují systémy, jejichž užívání umožňuje dětem s poruchou komunikace se snadno dorozumět.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ OVLIVŇUJÍCÍ KOMUNIKACI

V první kapitole se zabírám zdravotními indispozicemi. Přináším stručný přehled postižení, popisuji specifickou komunikaci u konkrétního postižení a zmiňuji základní příčiny komunikačních poruch.

1.1 Mentální postižení

Krejčířová (in Škodová a kol, 2003) definuje toto postižení jako „závažné postižení rozumových schopností prenatalní, perinatální nebo postnatální etiologie, jež významně omezuje dítě s postižením či dospělého v jeho sociálním prostředí.“

Bazalová (in Pipeková, 2006) uvádí skutečnost, že se jedná o trvalý stav (tzv. vrozený) - jedinec se již takhle narodí. Za druhou možnost označuje stav, kdy dítě toto postižení získá do druhého roku života, mluvíme tedy o stavu časně získaném.

Co se týká zastoupení v populaci, podle Vágnerové (1999) se vyskytují přibližně 3% lidí s mentálním postižením.

Za hlavní znaky mentálního postižení považují Fischer, Škoda (2008) nízkou úroveň rozumových schopností (projevující se ztíženou adaptací na běžné životní podmínky), vrozený defekt a přetrvávající poruchu, kterou je možno zlepšit, ale ne vyléčit.

1.1.1 Klasifikace mentální retardace

Ke zjištění hloubky mentální retardace se používá inteligenční kvocient (IQ), který vyjadřuje míru rozumových schopností. V České republice se určuje k diferenciaci mentálního postižení 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10), kterou vydala Světová zdravotnická organizace (Bazalová in Pipeková, 2006).

Podle ní Slowik (2007) rozlišuje následující stupně postižení (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN-10, WHO, 2006):

Tab. 1: Rozlišení stupňů postižení.

Lehká mentální retardace (F70), IQ 50-69	Projevuje se obtížemi v učení; většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu.
Středně těžká mentální retardace (F71), IQ 35-49	Projevuje se značně opožděným vývojem v dětství; většina těchto osob je ale schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání; v dospělosti potřebují tito jedinci různou míru podpory pro zvládnání života a práce v prostředí běžné společnosti. Zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.
Těžká mentální retardace (F72), IQ 20-34	Projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory. Zahrnuje těžkou mentální subnormalitu.
Hluboká mentální retardace (F73), IQ je nižší než 20	Projevuje se vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.
Jiná mentální retardace (F78)	Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné, a to pro přidružené senzorycké nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.
Nespecifikovaná mentální retardace (F79)	Tato kategorie se užívá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií.

Jde o klasifikaci pouze orientační, protože přesná a jednotná kritéria k posuzování mentální úrovně jedince s jasnými hranicemi klasifikačních stupňů téměř neexistují (Slowik, 2007).

1.1.2 Komunikace u osob s mentálním postižením

Odchytky od normy se projevují od útlého raného dětství (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Vágnerová (1999) shledává postižení řeči mentálně postižených dětí ve dvou složkách – obsahové a formální. Poukazuje na jazykovou necitlivost a jednoduchost projevu.

Vývoj řeči je u těchto dětí značně narušený, opožděný. Podle Sováka jej můžeme klasifikovat jako omezený. Řeč nastupuje mnohem později, ovšem záleží na stupni, typu a formě MR (Klenková, 2006).

U *lehkého mentálního postižení* se začátek řeči zpravidla zpožďuje o rok až dva ve srovnání s normou. Je zde šance, že se u nich správně vyvine artikulace. Ovšem porozumění, jež závisí na inteligenci, je značně narušené (Klenková, 2006). Tyto děti nemají velkou slovní zásobu, různé vady řeči, omezenou schopnost logického myšlení, apod. (Klenková in Pipeková, 2006).

Středně těžké mentální postižení se projevuje taktéž pozdějším vývojem řeči. Děti v této kategorii jsou schopny reprodukovat delší řečové celky, ovšem bez porozumění obsahu. Některé zvládají základy psaní, čtení a počítání (Klenková, 2006).

Podle Škodové (in Škodová, Jedlička a kol, 2003) se *těžké mentální postižení* vyznačuje opožděním všech vývojových mezníků od raného dětství. Většina případů je postižena kombinovanými vadami. Převážná část těchto jedinců se naučí jen několik málo jednoduchých slov nebo se nenaučí verbálně mluvit vůbec.

Klenková (2006) k tomu dodává, že jedinci vydávají pouze hlas, který se liší tím, zda jde o výraz přání, odporu či zlosti. Dítě opakuje slyšící zvuky i slova jako ozvěna, aniž by pochopili smysl slov. Nazývá tento jev jako echolalii.

U *hlubokého mentálního postižení* se řeč nevyvine vůbec, děti nedokážou projevit své potřeby. Ve velké míře vydávají neartikulované zvuky, mimika a neverbální komunikace se u nich neprojevuje (Klenková, 2006).

Škodová (in Škodová, Jedlička a kol, 2003) ještě doplňuje, že komunikace je pouze globální a jedinci vyjadřují své pocity pouze emočně (úsměv v případě spokojenosti, pláč z důvodu nespokojenosti, aj.).

1.2 Poruchy autistického spektra

Jako první autismus definoval Leo Kanner v roce 1943. Tento americký dětský psychiatr postřehl rozdíl mezi autismem a dětskou schizofrenií. Popsal autismus jako samostatný syndrom. Slovo autismus je odvozeno od řeckého „autos“, což znamená sám. Děti, u kterých byl poprvé popsán autismus, pocházely všechny z vyšší třídy. Matky dětí byly často obviňovány, že zapříčinily jejich potíže (Richman, 2006).

Oproti tomu Bernard Rimland, Ph.D ve své knize *Infantilní autismus* vyvrací převažující domněnku, že autismus je duševní poruchou způsobenou špatným přístupem matky, který by mohl být vyléčen psychoterapií obou, matky i dítěte (Rimland, 2003).

Richman (2006) autismus řadí mezi pervazivní poruchy, které postihují deset až patnáct dětí z tisíce. Větší výskyt se objevuje u chlapců, ovšem příčiny nejsou zatím zcela známe.

Kubová (1993/94 in Průcha, Walterová, Mareš, 2003) spatřuje projevy v neschopnosti komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený nechápe, proč mu ostatní nerozumějí.

Mühlpachr uvádí, že: „Pro osoby s autismem je svět skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají“ (in Vítková, 2004).

1.2.1 Klasifikace poruch autistického spektra

Mezi PAS řadíme následující onemocnění:

- *Kannerův dětský autismus* → klasická varianta autismu, která se zařazuje do vývojových poruch. Poprvé byl popsán Leo Kannerem v roce 1943 (Opatřilová in Pipeková, 2006).
- *Rett syndrom* → je popisován pouze u dívek. V době mezi 7. a 24. měsícem věku dochází k částečné nebo úplné ztrátě získaných manuálních a verbálních dovedností, společně se zpomalením růstu hlavy. Charakteristické jsou stereotypní krouživé pohyby rukou, tzv. „mýcí pohyby“ (Mühlpachr in Vítková, 2004).

- *Aspergerův syndrom* → poprvé popsán vídeňským psychiatrem Hansem Aspergerem r. 1949. Intelektově jsou dobře vybavené, některé jsou i výrazně nadané. Často mají problém s chápáním sociálních situací, obtížně se vžívají do myšlení a pocitů druhých (Thorová, 2007).
- *Klinefelterův syndrom* → značí genetickou poruchu s vazbou na chromozom X, vyskytující se u mužů. Za nápadné znaky se považuje odvrácení se při pozdravu a zvláštní typ vyhýbavého pohledu. Typické je plácání rukama, hryzáni kloubů na prstech či zápěstích, směs rychlého dýchání a vzdychání (Mühlpachr in Vítková, 2004)
- *Landau-Kleffnerův syndrom* → je charakteristický ztrátou schopností řeči, která byla před tím dobře vyvinutá. Děti s tímto syndromem jsou často velmi hyperaktivní, často neklidné až agresivní. Prakticky vždy se objevují epileptické záchvaty (Hanne in Gillberg, 1998 in Mühlpachr in Vítková, 2004).
- *Atypický autismus* → se obvykle diagnostikuje, pokud jsou první symptomy autismu zaznamenány až po třetím roce života. Abnormální vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnují diagnostická kritéria (Thorová, 2007)
- *Dezintegrační porucha* → podle Gilberga se dříve nazývala Hellerova psychóza, demence nebo dezintegrační psychóza. Při této poruše předchází období normálního vývoje asi do dvou let. V několika málo měsících dochází ke ztrátě dovedností, ochuzení nebo ztrátě jazyka, změny chování, celkové ztrátě zájmu o okolí (Mühlpachr in Vítková, 2004).

1.2.2 Komunikace u osob s poruchou autistického spektra

Vágnerová (1999) zmiňuje, že děti takto postižené nedovedou a ani nemají potřebu komunikovat standartně. Jejich řeč je vždy nápadná, buď se nevytvoří vůbec, nebo je pouze velmi jednoduchá. Řeč nepoužívají ke komunikaci, jedná se většinou o repetitivní monolog.

Od narození nechápou význam sdělování informací, je nutné rozvíjet jejich chápání proč komunikovat prostřednictvím vhodné formy komunikace. Děti často používají

echolálii. Mají problém s abstrakcí, nedokážou pochopit abstraktní pojmy, nerozumí výrazům obličejů, potíže jim dělají emoce a především je velká neschopnost rozlišit zájmena. Obvykle mají krátkodobou paměť (Klenková in Pipeková, 2006).

Richman (2006) poukazuje na způsob vyjadřování; přirovnává děti k monotónním robotům.

Škodová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) pojednává o komunikaci dětí trpících poruchou autistického spektra následující: dítě s velkou pravděpodobností nemluví vůbec, kvalita komunikace je značně narušena. Dítě jenom opakuje věty, přičemž jsou přítomny časté echolalie. Dokáže hovořit jenom o jedné věci, chybí mu oční kontakt při rozhovoru, postrádá emoční reakce. Z hlediska sociálních vztahů je uzavřené do sebe, nevyhledává oční kontakt, naopak se mu brání. Mají odmítavý postoj ke hře s druhými dětmi a zcela postrádají schopnost empatie.

Howlin (2005) zastává názor, že s přibývajícím věkem se mluvený projev u jedinců s poruchou autistického spektra lepší.

TEACCH PROGRAM

Program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) se spojuje se jménem Erica Schoplera, světového odborníka na autismus. Vznik tohoto systému proběhl ve Spojených státech. Rodiče chtěli změnit zaběhlou domněnku o autismu, která hlásala, že rodiče jsou na vině všemu, nedbalou výchovou zapříčinily dítěti handicap. Spolu s odborníky vytvořily tento program, který dodržuje principy (Klenková in Pipeková, 2006):

- vizuální podpory
- strukturované prostředí
- individuální přístup

1.3 Kombinované vady

Pod pojmem kombinované vady rozumíme kombinaci dvou či více různých vad postižení.

Ludíková (2003) zdůrazňuje, že se jedná o velmi různorodou skupinu znevýhodnění a není možné vytvořit jednotný klasifikační systém.

Užívá se více pojmů – kombinované postižení, postižení více vadami, vícenásobné postižení, aj. (Slowik, 2007).

Sovák chápe pod pojmem kombinované vady sdružování několika postižení u jednoho jedince, které se ale navzájem ovlivňují a během vývoje jedince se kvalitativně mění. Kombinované vady vnímá jako složitý celek různých podmíněných a vzájemně se ovlivňujících psychosomatických a psychosociálních nedostatků a deformací, jež jsou vzájemně podmíněné a podléhají vývojovým změnám (Ludíková, 2005).

Kombinace s mentálním postižením patří mezi relativně časté. Prakticky vždy u jedinců s mentální retardací se vyskytuje také narušená komunikační schopnost, která je obvykle zapříčiněna symptomatickými vadami (Slowik, 2007).

„Autoři Vašek, 1999; Hardmann, Drew, Egan, 1996; Hallahan, Kauffman, 1997; Drew, Logan, Hardman, 1998; Vančová, 2001 aj. se shodují, že právě mentální postižení vstupuje nejčastěji do kombinace s jinými postiženími a je v nich zpravidla nejzávažnějším symptomem“ (Ludíková, 2007).

Mezi nejčastější patří mentální postižení vyskytující se společně s tělesným znevýhodněním u dětské mozkové obrny (DMO), dále mentální postižení v kombinaci se smyslovými vadami, aj. (Slowik, 2007).

1.3.1 Komunikace u osob s kombinovaným postižením

U dětí s kombinovanými vadami dochází velice často k narušení (někdy až znemožnění) procesu komunikace. Je to způsobeno senzoricými či kognitivními bariérami. K narušení informačního procesu dochází již v iniciální fázi = ve fázi percepce (příjem informace skrze zrakový či sluchový aparát). Může k němu dojít i ve fázi finální, což značí expresivní vyjádření vlastního sdělení. Těmto osobám slouží náhrady komunikace, tzv. Alternativní systémy komunikace nebo využívají podpůrné způsoby komunikace, které se označují augmentativní (Bendová in Ludíková, 2005).

2 KOMUNIKACE

Zde popisují základní termíny spojené s komunikací. Vymezení pojmů komunikace, definice výrazu, základní rozdělení komunikace. Dalším termínem je narušená komunikační schopnost, přičemž objasňuji pojem řeč, jazyk. Rozdělení narušené komunikační schopnosti a její dělení.

2.1 Vymezení pojmů

a) Komunikace

Klenková (in Pipeková, 2006) zastává názor, že komunikace nemá jednotnou definici. Lze ji chápat jako interakci, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Současně znamená i přenos informací. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, natož pak se vyvíjet. Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším schopnostem.

Janovcová (2004) považuje za komunikaci (z latinského *comunicatio*) spojování nebo sdělování. Komunikace s ostatními lidmi je pro člověka jednou z nejdůležitějších životních potřeb. Komunikovat znamená sdílet a dávat.

Podle Klenkové (2002) je člověk tvor společenský, schopen s ostatními lidmi komunikovat. Uvádí, že různé formy dorozumívání a sdělování potřebuje každá živá bytost; člověka spojuje se sociální komunikací.

Richman (2006) popisuje komunikaci jako akt, při kterém dochází k přenosu informací pomocí určitého systému. Mezi nejběžnější systémy řadí řeč, písmo, znakové jazyky, obrázky, Morseovu abecedu apod.

b) Řeč

Klenková (in Vítková, 2004) uvádí řeč jako vlastnost člověka, pomocí které účelně vyjadřuje své pocity, myšlenky, přání, aj. Zdůrazňuje, že se podílí na rozvoji lidských vlastností, do nichž zahrnuje poznávací, citové i volní vlastnosti.

Pojmem vnitřní řeč rozumí Klenková (2006) chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek skrze slova, a to nejen slovně, ale i graficky (četba, písmo). Tvoří ji složka motorická (člení se na expresivní a výrazovou) a symbolická (vnímavá, percepční).

c) Jazyk

Slowik (2007) označuje jazyk jako soubor sdělovacích prostředků, které se používají ve společenské skupině.

2.2 Způsoby komunikace

Existují dva způsoby, jak komunikovat, a to verbální a neverbální. Základní rozdíl mezi nimi je ten, že ačkoliv mluvíme verbálně, vždy je slovní komunikace doprovázena neverbální komunikací (Klenková in Pipeková, 2006).

a) Verbální

Do skupiny *verbální (slovní) komunikace* spadají všechny procesy, realizující se prostřednictvím mluvené nebo psané řeči (Klenková in Pipeková, 2004).

b) Nonverbální = neverbální, neslovní, mimoslovní

Klenková (2006) tento způsob komunikace shledává za fylogeneticky i ontogeneticky starší. Zahrnuje všechny signály, které používáme beze slov nebo spolu se slovy jako doprovodnou verbální komunikaci.

Pomocí řeči těla můžeme vyjádřit až 80% našich pocitů, přání a nejrůznějších sdělení. Existuje několik druhů výrazových prostředků (Janovcová, 2004):

- proxemika = fyzická vzdálenost při rozhovoru (přiblížení, oddálení)
- haptika = komunikace probíhající formou bezprostředního dotyku
- posturika = sdělováním skrze postoje a polohy těla
- kinestetika = probíhá pomocí pohyby – rukou, nohou, hlavou aj.
- gestika = kontakt gesty
- pohledy = navázání kontaktu

2.3 Narušená komunikační schopnost

Mezi základní termíny současné logopedie, která se zabývá schopností člověka využívat jazyk jako systém při promluvě, se řadí narušená komunikační schopnost.

Definovat narušenou komunikační schopnost není až zase tak snadné. Velkou komplikací již znamená vymezení normality, tj. určení, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení (Klenková in Pipeková, 2006).

Nejčastěji používaná definice narušené komunikační schopnosti je od slovenského odborníka V. Lechty: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, pokud některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně (rušivě) vzhledem ke komunikačnímu záměru (Heroutová in Vítková, 2004).

Jedná se o roviny následující: *foneticky – fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou, verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou* formu komunikace, její *expresivní i receptivní* složku (Klenková in Pipeková, 2006).

Lechta (in Škodová, Jedlička a kol, 2003) rozlišuje 10 základních kategorií NKS:

Tab. 2: Rozdělení NKS.

vývojová nemluvnost	získaná orgánová nemluvnost
narušení zvuku řeči	získaná psychogenní nemluvnost
narušení fluence (plynulosti) řeči	narušení článkování řeči
narušení grafické stránky řeči	symptomatické poruchy řeči
kombinované vady a poruchy řeči	poruchy hlasu

- **Opožděný vývoj řeči**

Pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví málo, jedná se pravděpodobně o opožděný vývoj řeči. Důležité je nalézt příčinu opoždění. Vady mluvních orgánů (např. anomálie čelisti, skusu, rozštěpy rtu a patra, apod.) vedou k opožděnému až odchýlnému vývoji řeči (Klenková in Pipeková, 2004).

Škodová (in Škodová, Jedlička a kol, 2003) uvádí faktory příčin opožděného vývoje podle Sováka:

- biologické* – dědičnost, individuální schopnosti, různá lehká perinatální a prenatalní neložisková poškození CNS, aj.
- sociální* – patologie výchovného prostředí.

Pokud se dítěti rodiče věnují a pracují s ním podle pokynů, opožděný vývoj řeči se obvykle zcela vyrovná (Kutálková, 2005).

Nejčastěji se objevují u těchto dětí poruchy dyslálie a vývojová dysfázie (Klenková in Pipeková, 2004).

- ***Vývojová dysfázie***

Vývojovou dysfázii neboli specificky narušený vývoj řeči řadíme mezi centrální poruchu řeči (Klenková, 2006).

Hlavním příznakem vývojové dysfázie je opoždění řeči. Předpona *dys-* značí *poruchu vývoje*, druhá část *-fázie* (z řeckého femi) označuje *vypravuji* (Kutálková, 2005).

Škodová (in Škodová, Jedlička, a kol., 2003) definuje tento termín jako specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.

Podle Klenkové (in Pipeková, 2006) vyžaduje dlouhodobou intervenci z oblasti logopedie nejen v předškolním věku ale také ve školním.

- ***Afázie***

Je porucha získaná, k níž se řadí agnozie, apraxie, akalkulie, alexie, poruchy orientace v prostoru aj. Řeč již byla vyvinuta, na základě poškození hemisféry však dochází k omezení komunikačních schopností. Za nejčastější příčiny se považují cévní mozkové příhody, úrazy mozku, mozkové nádory, intoxikace CNS apod. (Klenková, 2006).

- ***Mutismus***

Při mutismu dochází ke ztrátě artikulované řeči, jež je způsobena silným psychickým traumatem. Rozlišujeme elektivní (selektivní) mutismus, což je ztráta řeči, oněmnění, které se váže na určitou situaci, osobu či prostředí (Klenková in Pipeková, 2006).

- ***Rinolalie, palatolalie***

Rinolalie (huhňavost) je porucha zvuku řeči, tzv. Nosovost. Sníženou nosovost nazýváme zavřenou huhňavost, zvýšenou nosovost naopak otevřenou huhňavost. Kombinací obou vzniká smíšená huhňavost. Palatolalie vzniká na základě rozštěpu patra.

Charakteristické jsou změny rezonance, porušená artikulace, narušené neverbální chování (Klenková in Vítková, 2004).

- *Dyslalie, dysartrie*

Za dyslalii Klenková (2006) označuje neschopnost nebo poruchu používat zvukové vzory řeči v procesu komunikace. Patří mezi nejčastější komunikační poruchy u dětí. Z hlediska příčin se rozlišuje dyslalie funkční či organicky podmíněná.

Neubauer (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) vidí dysartrii jako velkou řadu řečových poruch, spadající do oblasti motorických řečových poruch. Nejtěžší stupeň dysartrie má název anartrie, což vyjadřuje ztrátu verbální komunikace s okolím, neschopnost artikulované řeči, případně neschopnost tvořit hlas (afonie).

Další poruchy můžeme nalézt například u autorů Klenková, Škodová, Žlab, Jedlička, aj.

3 AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Existuje skupina jedinců, kteří nejsou schopni plnohodnotně komunikovat pomocí verbálního projevu, čili způsobem, kterým mluví většina z nás. I oni ovšem mají potřebu stálé komunikace. Mezi tyto osoby patří ve velké míře lidé s mentálním postižením, především ti, jež mají středně těžkou a těžkou úroveň mentální retardace. Jejich řeč je omezena, proto ji musí nějakým způsobem kompenzovat. Pokud je jedincova schopnost komunikovat natolik těžce narušena, je důležité, aby se naučil dorozumívat i jinými formami komunikace, tzv. náhradními technikami.

3.1 Terminologie

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) znamená obecný přístup k jedincům s těžkým tělesným, mentálním nebo kombinovaným postižením (Laudová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Augmentativní a alternativní komunikace má snahu kompenzovat projevy závažných komunikačních onemocnění. Osobám těžce postiženým, kterým není dopřáno komunikovat běžným způsobem, umožňuje AAK schopnost dorozumívat se, komunikovat se svým okolím, vyjadřovat své přání, podněty, pocity, aj. (Klenková, 2006).

Klenková (in Vítková, 2004) doporučuje rozlišovat pojem augmentativní a alternativní komunikace (AAK) a systém augmentativní a alternativní komunikace (systém AAK). Za AAK shledává pojem, který vyjadřuje určitý přístup, uskutečnitelný mnoha různými způsoby. Systém AAK naopak uvádí jako souhrn všech prostředků a postupů, užívající k rozvoji komunikace konkrétní osoby.

3.1.1 Augmentativní komunikační systémy

Augmentativní (z lat. *augmentare* – rozšiřovat) komunikační systémy mají za cíl podporovat již vzniklé komunikační schopnosti a možnosti, které ovšem pro běžné dorozumívání nejsou dostatečné (Laudová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

3.1.2 Alternativní systémy komunikace

Za alternativu komunikačních systémů považuje Janovcová (2004) náhradu již mluvené řeči. Jak uvádí Slowik (2007) jako alternativní formy komunikace se používají různé druhy dorozumívacích systémů.

3.2 Cíle AAK

„Cílem AAK je umožnit jedincům se závažnými poruchami komunikačního procesu aktivní dorozumívání, to je zprostředkování, usnadnění a rozšíření komunikace těm osobám, jejichž mluvená řeč je jen málo srozumitelná nebo je jim znemožněna“ (Janovcová, 2004).

Za výsledek efektivního používání AAK Janovcová (2004) shledává sociální interakci, vývoj, změny v sociální pozici z pasivního na aktivní, pocity sebedůvěry. Označuje je za prevenci frustrace, přínosem pro postoje sociálního prostředí, aj.

3.3 Metody AAK

Janovcová (2004) považuje za metody alternativní a augmentativní komunikace následující:

- 1) *Bez pomůcek* – použití prostředků v neverbálním dorozumívání (patří zde mimika, pohled, gestikulace, vizuálně motorické znaky)
- 2) *S pomůckami* – řadí se zde předměty, fotografie, obrázky, symboly (piktogramy, písmo), komunikátory
- 3) *Jiné typy* – uvádí příkladem doplňky ke snadnějšímu ovládnutí počítače (alternativní klávesnice, spínače, apod.)

Výhody AAK

Klenková (2006) hodnotí **výhody** takto:

- snižování pasivity postižených
- snižování těžké frustrace z nepochopení
- zvyšují zapojení do činností

- umožňují postiženým samostatně rozhodovat
- přispívají rozvoji kognitivních jazykových schopností
- rozšiřují možnosti aktivně komunikovat

Jako *nevýhodu AAK* shledává:

- menší společenské uplatnění
- vzbuzují pozornost veřejnosti
- zavedení alternativních systémů může být považován důkaz, že jedinec nikdy nebude komunikovat verbálním způsobem
- proces porozumění předchází vyjadřování (zdůrazňuje, že je třeba se systémem nejprve naučit a pak ho teprve používat)

3.4 Komunikační systémy

Výběr komunikačního systému

Při výběru komunikačního systému je nutné posoudit individuálně vzhledem k možnostem a schopnostem osoby s postižením a také je důležité zohlednit jeho vývojovou prognózu. Janovcová (2004) popisuje, že při rozhodování o způsobu komunikace a volby systému AAK je nutné brát v úvahu *pedocentrická* hlediska, kam zařazuje fyzické dovednosti verbální dovednosti, porozumění slovní zásobě a všem aspektům jazyka, schopnost interakce, stav smyslových orgánů, doba práceschopnosti, kognitivní schopnosti, věk, předpoklad dalšího rozvoje, potřebu a motivaci ke komunikaci. Ze *systémových* hledisek uvádí způsob přenosu, rozsah slovní zásoby a ikonicitu (zřetelnost, průhlednost, míra abstrakce).

Klasifikace komunikačních systémů

Bendová (in Ludíková, 2005) řadí klasifikaci systémů AAK následovně:

a) podle způsobu přenosu informace

- *statické* (Bliss, piktogramy)

-
- *dynamické* (založeny na aplikaci znaků a gest, → znaková řeč, prstová abeceda, Makaton, znak do řeči, atp.)
 - b) **podle druhu senzorického kanálu**, který má za úkol zprostředkovat poskytnutou informaci
 - *akusticko – taktilní* (např. Braillovo písmo, reliéfní pomůcky, pohybově – dotyková komunikace, aj.)
 - *optické* (gestikulace, mimika, znaková řeč, znakové systémy, odezírání, apod.)
 - *opticko-akustické a vibrační systémy* (orální komunikace, totální komunikace, komunikace pomocí elektroakustických prostředků, atp.)
 - c) **podle konečnosti počtu znaků**
 - *uzavřené* → počet znaků je konečný, znak má vždy jeden a tentýž slovně obsahový význam
 - *otevřené* → nekonečný počet znaků
 - d) **dle využitelnosti speciálních pomůcek**
 - *bez pomůcek* (především prostředky neverbální komunikace)
 - *s pomůckami* (obrázky, fotografie, symboly)
 - *jiné typy* (technické pomůcky sloužící ke snadnějšímu ovládní počítače)

3.4.1 Charakteristika základních systémů AAK

Mezi nejběžněji používanou formu AAK patří zcela jistě piktogramy, jež jsou vhodné pro děti s mentálním postižením, poruchou autistického spektra, DMO aj. Velice častá je také forma Znak do řeči, Makaton a jiné alternativy, které popisují níže.

✓ **PIKTOGRAMY**

Piktogramy jsou statické obrazové symboly, pomocí nichž probíhá komunikace. Můžeme se s nimi setkat i v běžném životě – v podobě příkazových a informačních tabulí a značek (Bendová in Ludíková, 2005).

Používáme je tehdy, když dítě z různých důvodů není schopno dekódovat písmo (Janovcová, 2004).

Laudová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) zdůvodňuje černobílou barvu piktogramů v důsledku redukce obtíží v diskriminaci figury a pozadí.

Jednoduchým řazením piktogramů se skládají věty, tvoří se rozvrh hodin, plán dne, aj. (Klenková, 2006).

V České Republice se používají piktogramy, jejichž obsah činí na 700 obrazových symbolů. Obrazy znázorňují osoby, věci, činnosti, představy, vlastnosti, pocity a vztahy. Existují počítačové programy např. Altík či Piktogramy, umožňující úpravu, tisk apod. pracovních listů nebo komunikačních tabulek. Tento druh je nejvíce využíván v zemích severní Evropy. V USA, Austrálii a dalších oblastech je známější Picture Communication Symbols (PCS), tvořící přes tři tisíce pojmů (Janovcová, 2004).

Janovcová (2004) za další systémy zmiňuje:

Picture Symbols (PICSYMS) – základem je 880 znaků

Sing Symbols – lze kombinovat obrázky, abstraktní symboly a manuální znaky

Oakland Schools Picture Dictionary – cca 600 symbolů ve velké většině podstatných jmen

Yerkish Lexigrams – tvary složené z geometrických tvarů o počtu devíti

Pictogrammes Commun-i-mage – černobílé piktogramy francouzských odborníků

Pictogrammes CAP – používá se v Belgii, znázorňuje grafickou podobu pojmu

Pro dorozumívání se piktogramy jsou nejvíce užívané sešity, složky, alba s lepidly a povrchem, aj. Zakládají se komunikační deníky, tabulky. Deník je vhodné sestavit podle nějakého řádu, mít v tom systém. Možností je spousta – např. abecedně, podle kategorií, schematicky, podle nejčastěji používaných pojmů, aj.

Obr. 1: Piktogramy (Klenková, 2006).



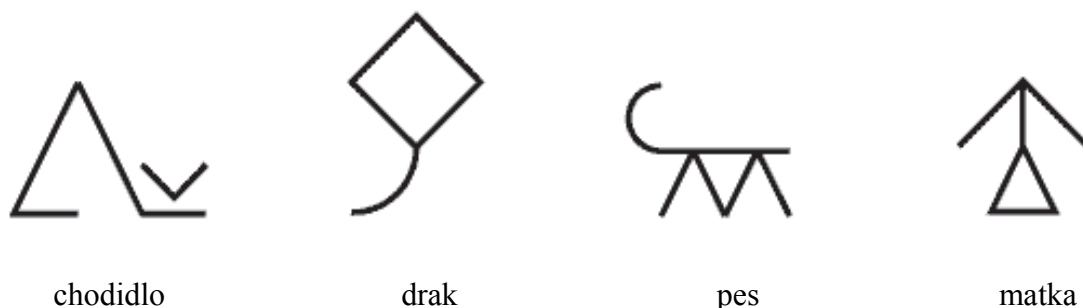
✓ SYSTÉM BLISS

Tento systém dorozumívání byl vyvinut rakouským inženýrem Charlesem K. Blissem a poprvé prezentován v roce 1949 v publikaci *Semantography* (Bendová in Ludíková, 2005).

Podle Klenkové (2006) měl tento systém sloužit k lepšímu dorozumění mezi národy. Když Charles Bliss tvořil obrázkové písmo, nechal se inspirovat čínským obrázkovým písmem.

Symbyly jsou vytvořeny z geometrických tvarů – velikost, orientace a poloha tvarů reprezentují různé významy. Systém obsahuje přibližně sto základních symbolů, jejichž kombinací lze vytvářet další významy a tím rozšiřovat slovní zásobu (Laudová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Obr. 2: Ukázka grafických znaků systému Bliss (Klenková, 2006).



✓ MAKATON

Makaton patří od 70.let 20.století k nejvyužívanějším dynamickým systémům komunikace AAK ve Velké Británii i dalších zemích Anglie a Saska. Byl vytvořen logopedkou Margaret Walker a konzultanty Kathy Johnston a Tony Conforthem (Bendová in Ludíková, 2005).

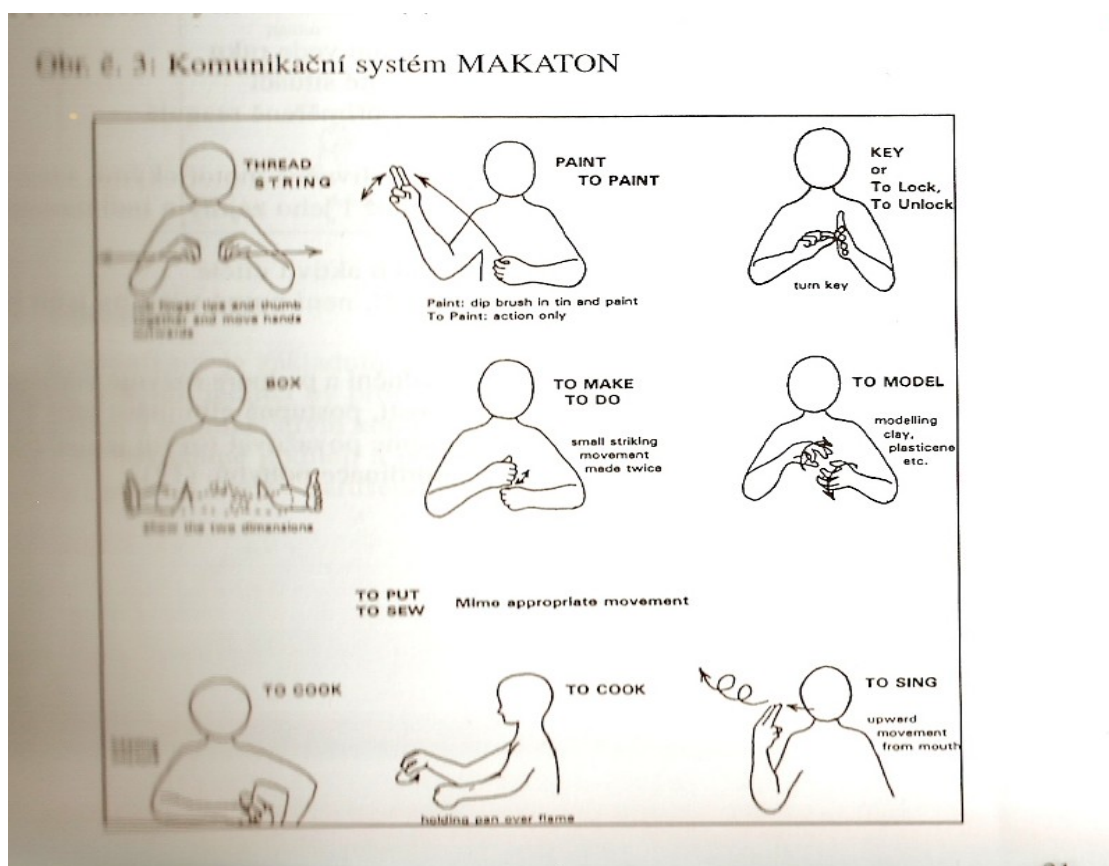
Jedná se o nonverbální jazykový program, jehož název vznikl podle prvních slabik jmen tvůrců (Janovcová, 2004).

Základ tvoří 350 znaků a symbolů, upravené tak, aby byly snadno pohybově ztvárnitelné a významově rozpoznatelné (Bendová in Ludíková, 2005).

Jsou sestaveny do osmi stupňů od základních a běžných pojmů až k pojmům obecnějším se stále stoupající náročností. Devátý stupeň je návrh osobního seznamu slov podle individuálních potřeb každého jedince (Janovcová, 2004).

Malé děti často kombinují systém MAKATON s použitím obrázků, fotografií nebo i piktogramů, dospělí využívají většinou symboly a znaky podle příručky MAKATONU (Bendová in Ludíková, 2005).

Obr. 3: Komunikační systém MAKATON (Ludíková, 2005).



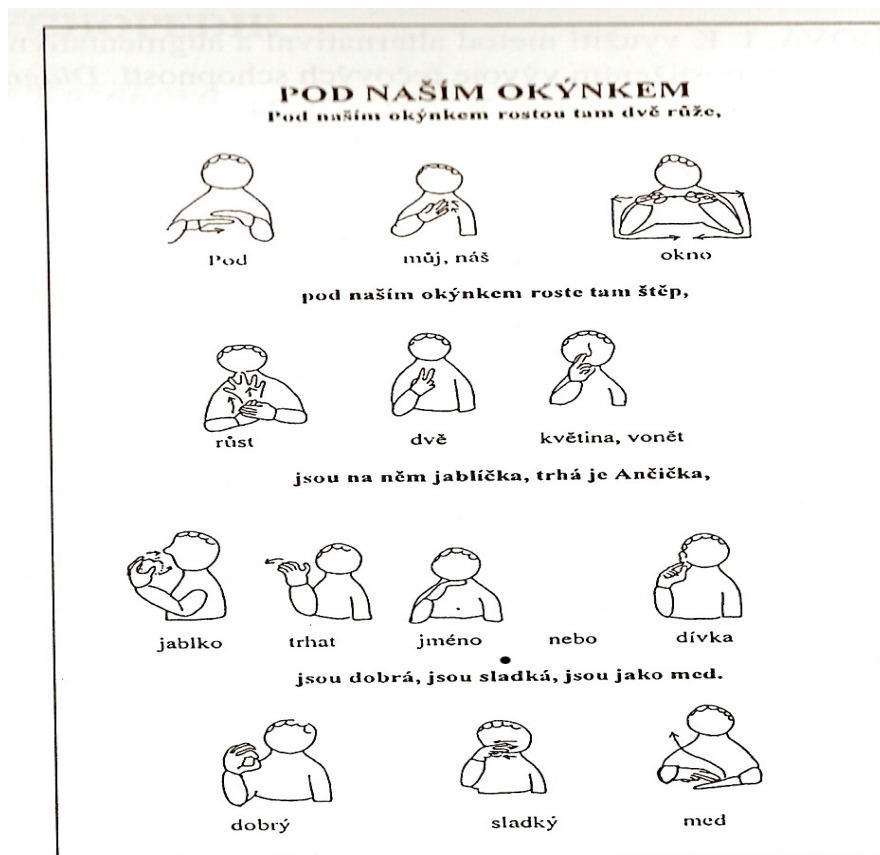
✓ **ZNAK DO ŘEČI**

Janovcová (2004) upozorňuje, že znak do řeči není znakovou řečí ale kompenzačním prostředkem. Funguje jako doplněk řeči pro jedince s narušenou komunikační schopností, především v expresivní složce řeči.

Bendová (in Ludíková, 2005) zastává názor, že gesta a mimika představují nejstarší formu komunikace, podle níž je schopen člověk vyjádřit až 80% svých přání, pocitů a jiných sdělení. Vater, Boudzio uvádějí pravidla pro užití znaku do řeči (Bendová in Ludíková, 2005):

1. komunikátor provází svoji řeč gestem
2. slovo i posunek probíhají současně
3. dospělý mluví až tehdy, když se na něj dítě podívá
4. doporučená vzdálenost mezi komunikujícími je 50 cm-2 m
5. obsah posunku je podpořen mimikou
6. dospělý povzbuzuje dítě k napodobení gesta
7. nedaří-li se dítěti gesto napodobit, dospělý mu vede ruku
8. dospělý a dítě zpočátku gestikulují jen v určité situaci
9. na každé gesto, které dítě provede, dospělý přiměřeně reaguje
10. znaky sledují rytmus řeči
11. výběr posunků a jejich adaptace musí být ovlivněna motorickými, sensorickými a mentálními schopnostmi dítěte, jakož i jeho zájmy a individuálními potřebami
12. gesta postupně zařazujeme do všech denních aktivit dítěte
13. v momentě, kdy dojde k náhradě gesta řečí, není nutné trvat na jeho užití v mluvním aktu

Obr. 4: Znak do řeči.



✓ SOCIÁLNÍ ČTENÍ

Podle Janovcové (2004) je sociální čtení součástí sociálního učení. Uplatňuje se především při rozvíjení rozumových schopností, orientačních dovedností a zlepšení sociální komunikace.

Sociální čtení se využívá k výuce dětí s mentálním postižením. Skrze sociální čtení získává jedinec poznatky o okolním světě. To, co se naučí, zkoušejí nejdříve samy na sobě (Kubová, 1996).

Sociální čtení tvoří 3 kategorie: Skládá se ze tří složek (Janovcová, 2004):

- kategorie
- piktogramy

- slova a skupiny slov

Tyto kategorie se zaměřují na praktickou funkčnost a využitelnost v běžném životě. Jako příklad udává Janovcová poznávání obalů různého zboží, postup při vaření, který je znázorněn piktogramy či obrázky, aj. Cílem je samostatnost a nezávislost jedince, usnadnění orientace apod. (Janovcová, 2004).

✓ **FACILITOVANÁ KOMUNIKACE**

Tento způsob komunikace je založen na řízeném výběru komunikačních jednotek, jež mají různé formy – od kartiček s obrázky přes symboly, piktogramy, písmeny či slovy, jejich kombinaci až po zpracování komunikační tabulky pomocí počítače (Janovcová, 2004).

Klenková (2006) klade důležitost jak na mechanickou podporu ruky postiženého, tak na důvěru k facilitátorovi (osoba provádějící asistenci). Facilitátor tak zajistí zpětnou vazbu a zároveň ji stimuluje, když postižený vyťukává zprávu na psacím stroji, počítači či tabulce s abecedou.

Metoda vznikla v 70 letech minulého století. Vypracovala ji Rosemary Crosley a naučila tímto způsobem komunikovat více než 800 jedinců s postižením (Janovcová, 2004).

✓ **ETRAN - N**

Janovcová (2004) poukazuje na tento náhradní komunikační způsob jako pomůcku pro nemluvící osoby, které nemají možnost ukazovat jinou částí těla, pouze očima.

Princip je ve využití čísel nebo jiných symbolů, které jsou umístěné na tabuli z plexiskla s otvorem uvnitř. Komunikace spočívá v tom, že dva komunikátoři sedí naproti sobě, dívají se přes díru v plexiskle na sebe. Nemluvící pak pohledem vybere sdělení a pohledem na desku označí to správné číslo. Mluvící kolega sdělení vysloví, v případě správnosti nemluvící jedinec obrátí oči např. nahoru, v případě chybné odpovědi je sklopí dolů.

✓ VYUŽITÍ POČÍTAČOVÉ TECHNIKY

Jako doplněk logopedické péče jsou v dnešní době velmi nápomocné počítačové programy. Nejvíce využívány jsou tyto:

- Méd'á – ideální pro předškolní a děti s handicapem. Tento program slouží k rozvoji smyslových a rozumových schopností, zabývá se zrakovou výchovou, Piktogramy, atd.
- Speechwiever – animace je ovládána hlasem. Zahrnuje různé stupně obtížnosti.
- Brepta – podporuje rozvoj sluchového vnímání, fonemického sluchu, schopností jazykových a řečových.
- FONO – slouží k obohacení slovní zásoby a sluchového vnímání. Obsahuje zvuky běžného života, Fonemický sluch, Slovní zásoba, Rozevička.

Z dalších programů jsou to Mentio, Méd'á čte, První čtení, Psaní, Slabikář Chytré dítě, Alík – Můj první slabikář, Veselý slabikář, Škola hrou a další (Janovcová, 2004).

✓ BAZÁLNÍ STIMULACE

Je dostupná od 70 let minulého století, specifikuje se na podněty: *somatické a taktilně haptické, vibrační, vestibulární a akustické, orální, vizuální*. Cílem je navodit pocit bezpečí, důvěry, možnost spolehnout se na své okolí, prožití lidských způsobů vztahů a vytváření dalších možností interakce. Tato metoda přináší vědomé pronikání do dítěte s těžkým handicapem, vnímání jeho myšlenek, cítění při kontaktu s dítětem apod. (Janovcová, 2004).

✓ DOSA – POHYBOVÁ METODA

Její počátky sahají do Japonska, kde se tímto způsobem zabývaly tamní psychologové. Zkoušeli ji na dětech s paretickou formou DMO ve stavu hypnózy.

Tvoří ji dvě základní myšlenky (Klein in Klenková 1997 in Janovcová, 2004):

- děti s těžkým handicapem mají v CNS jen velmi neúplné pohybové vzory
- pohybové možnosti dětí jsou zabržděny psychickou blokádou

Podporuje funkčnost motoriky, psychickou dimenzi pohybu, tvoří si vztah nejdříve k sobě, zkvalitňuje ho a rozvíjí vlastní prostředky pro vyjádření výrazů.

Je důležité, aby se stimulace a dosa-pohybová metoda uskutečňovaly v příjemném klidném prostředí (Janovcová, 2004).

✓ **TOTÁLNÍ KOMUNIKACE**

U většiny případů se pro rozvoj řeči a komunikace používá různé spektrum pomůcek, strategií, apod. Mluvíme o totální komunikaci, zahrnující celou škálu způsobů komunikace. Za příklad se uvádí gesta, znaky, zpěv, pohyby celého těla, oční kontakt, odezírání, mimiku nebo prstová abeceda (Kubová, 1997).

U nás se starají o tyto děti speciální školy, školská zřízení a různé instituce, zabývající se výchovou a vzděláním dětí s postižením. Rok 1983 byl významný tím, že vznikla Mezinárodní společnost pro AAK na ochranu práv osob, které mají závažné problémy v dorozumívání. Ve světě se pomůcky na podporu AAK běžně užívají, u nás jsou bohužel prozatím málo dostupné. U nás se veřejnost s těmito náhradními a podpůrnými systémy začala seznamovat až po roce 1989. V roce 1994 v České Republice bylo založeno specializované poradenské centrum, kde odborní pracovníci, rodiče, ale i sami uživatelé mohou nalézt odbornou pomoc spočívající v diagnostice, terapii a poradenství.

Nejvíce rozšířenými systémy v naší zemi jsou znak do řeči, Makaton a piktogramy (Janovcová, 2004).

4 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM

Za novinku v systémech AAK je shledáván Výměnný obrázkový komunikační systém. U nás je k dispozici zatím jediná publikace zabývající se Výměnným komunikačním systémem – VOKSem. Poznatky a informace v této knize ověřila v praxi a upravila pro podmínky v České republice Margita Knapcová. VOKS zkoušela na dětech s PAS ve Speciální škole pro žáky s více vadami v Kopřivnici a ve Speciální škole pro žáky s více vadami v Novém Jičíně. Knapcová výzkum prováděla více než tři roky a za tu dobu zjistila výrazné pokroky v oblasti komunikace, v chování dětí, zvýšila se samostatnost, eliminovala se agresivita, nastoupila spokojenost.

Výměnný obrázkový komunikační systém neboli VOKS vychází teoreticky z principů metody The Picture Exchange Communication systém – PECS, kterou vytvořil A. Bondy spolu s L. Frostem v USA pro osoby postihnuté PAS – poruchy autistického spektra (Knapcová, 2006).

PECS stejně jako VOKS byly založeny na těchto principech:

- vysoká motivace
- smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje
- podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů
- podpora nezávislosti uspořádáním lekcí

Za hlavní rozdíly mezi metodikou PECS a metodikou VOKS Knapcová (2006) shledává vyšší počet hlavních lekcí a rozšířené doplňkové lekce. Zatímco u PECS je asistence zmíněna pouze v některých lekcích, VOKS je důrazný na vizuální podporu řeči komunikačních partnerů klienta, proto je nutná asistence ve všech lekcích.

Beerová (2005) vidí změnu v tom, že klient, jehož komunikace probíhá metodou VOKS, na obrázek neukazuje, ale přímo ho vymění za požadovanou věc.

Cílem této metody je rychlé nabytí komunikačních dovedností. Knapcová (2006) uvádí způsob, jak učit jedince komunikovat a velkou důraznost klade na osvětlení, proč vůbec komunikovat, tzn. význam a sílu komunikace.

Celý systém je koncipován tak, aby vedl klienty k nezávislosti. Vede je už od počátku nácviku k iniciativnímu přístupu ke komunikaci. Klade důraz na neoddělitelnost komunikačního systému od výchovně vzdělávacího procesu v širokém slova smyslu (Knapcová, 2006).

VOKS je určen zejména pro jedince s PAS, úspěch se ale zaznamenává u osob s jinou diagnózou (mentální retardace, Downův syndrom, DMO, afázie, ...). Vhodný je taktéž pro ty, kde jiné systémy AAK selhaly nebo neplní účel komunikace (Knapcová).

Velké pozitivum spatřuji v tom, že s VOKSem je možno začít prakticky v jakémkoliv věku. Ideální je zavést ho hned, jakmile se u dítěte potvrdí problémy s funkční komunikací. Jediný předpoklad pro optimální využití VOKSu je skutečnost, že klient zvládá diferenciaci reálných předmětů (je nutné pochopit, k čemu daný reálný předmět slouží).

Za výhody VOKSu můžeme považovat:

- velmi rychlou osvojitelnost
- vysokou motivaci způsobenou získáním toho, co děti chtějí
- aktivní účast ze stran dětí jakožto iniciátorů komunikace
- eliminace chování, jež je společensky nevhodné
- není vázán na určité prostředí, možnost používat doma, ve škole i na veřejnosti

Metodika VOKS je rozdělena na dvě části:

- přípravné práce
- výukové a doplňkové lekce

V první části metodiky se dozvídáme důležité informace, které se týkají učitelů systému VOKS a prostředí nácviku. Je zde taktéž popis pomůcek ke komunikaci, jejich příprava, způsob postupu při výběru odměn, jež jsou nezbytné pro zahájení nácviku komunikace. Druhá část se zabývá hlavními výukovými lekcemi a doplňkovými lekcemi VOKS. Hlavní lekce (výukové) tvoří hlavní strukturu nácviku. Princip spočívá v tom, že jedinec výměnou za obrázek se spontánně učí požádat o oblíbený pokrm, hračku, pokouší se žádat o něco v neznámém prostředí cizí lidi o cokoli, skládá na větném proužku

jednoduché věty aj. V doplňkové lekci je podstatné rozvíjení obrázkové slovní zásoby, postup při navazování očního kontaktu, rozvoj stavby věty, nácvik tzv. obrácené komunikace, kdy si klient s komunikačním partnerem vymění role. Je nezbytné provádět VOKS v místech klientovi dobře známých, v těch, které dobře zná a kde se cítí bezpečně. Taktéž velmi důležité je procvičování a uplatňování získané dovednosti v domácím prostředí.

Velkou důležitost klade Knapcová (2006) na dodržování přesného postupu, instrukcí, pokynů. Před každou lekcí je nutná důkladná příprava.

4.1 Příprava a realizace výukové lekce

Při používání Výměnného obrázkového komunikačního systému je nutná asistence dvou jedinců, z nichž jeden zastává funkci *komunikačního partnera* (má za úkol dorozumívat se s klientem, vést nácvik) a druhá osoba se stará o klienta, navádí ho. Tohoto označujeme za *asistenta klienta*.

4.1.1 Pomůcky

Pomůcky, jež jsou nezbytné pro dorozumívání mezi lidmi, řadí Knapcová (2006) do následujících dvou kategorií:

a) *komunikační symboly*

Je vhodné vytvořit si vlastní systém obrázků, podle individuálních potřeb klienta. K tomu nám může posloužit The Picture Communication Symbols (PCS). Jako inspiraci můžeme zvolit předlohu mimo jiné i piktogramy, kde je ovšem nutné dodržet stejný ráz obrázků. Nutné je zanechat velikost obrázků 5x5 cm, což je rozměr, jež vyhovuje většině klientů. Ve velké většině případů se volí obrázky černobílé. Obrázek vytvoříme tak, že použijeme laminovací folii a do středu obrázku přilepíme část suchého zipu. To nám umožní přichytit obrázek na různé povrchy materiálů.

b) *Nosiče obrázků – zásobníky*

Tvoříme je sami pomocí dostupných materiálů.

➤ Komunikační tabulka

Slouží jako základní nosič obrázků VOKS. K vytvoření komunikační tabulky je zapotřebí připravit si barevné papíry formátu A4, laminovací obálky, laminovací stroj, děrovačku a samolepící suchý zip (pro způsob první). Postup je pak takový, že papír určité barvy zatavíme do fólie, děrovačkou v něm vytvoříme dvě díry a na plochu papíru pak nalepíme pásy suchého zipu, na jednu stranu pásy s drsným povrchem, na stranu druhou pak pásy mající jemný povrch. Druhý způsob je náročnější na přípravu, ale nenáročný na finance - nemusíme si pořizovat laminovací stroj a folii. Tato jednodušší příprava spočívá v oblepení kartonu barevným papírem, který vložíme do průhledného obalu. Často se užívají obyčejné plastové složky, tzv. Eurosložky. Na jednu stranu zase nalepíme pásy suchého zipu s drsným povrchem, ale ve vodorovné poloze. Druhou stranu tvoří 5 pásek zipu s jemným povrchem.

Tabulky jsou rozlišeny různými barvami, jejichž seřazení Knapcová (2006) popisuje níže:

- ◆ Oranžová → podstatná jména
- ◆ Žlutá → zahrnuje osoby, včetně osobních zájmen
- ◆ Zelená → označuje slovesa
- ◆ Modrá → symbolizuje rozvíjející slova
- ◆ Bílá → k této barvě přiřazuje spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, aj.
- ◆ Červená → k této barvě patří tázací zájmena a frekventovaná slova sloužící k podpoře řeči učitelů (zahrnuje slova typu ANO, NE, NENÍ, V POŘÁDKU)
- ◆ Šedá → znázorňuje větný proužek
- ◆ Hnědá → označuje „nosná“ slovní spojení a slovesa (typu chci mít, já vidím, já mám, apod.)
- ◆ Fialová → tvoří ji sociální výrazy zahrnující slova užívaná při společenském styku, výrazy zdvořilosti, omluvné výrazy, slangové výrazy obsahující libost či nelibost, aj.

Zpočátku klient disponuje jen jednou komunikační tabulkou, ovšem po zvládnutí většího obsahu obrázků se přidávají další tabulky, ze kterých se v konečné fázi tvoří komunikační kniha.

- Komunikační kniha

Komunikační knihu tvoříme vkládáním komunikačních tabulek – buď do kroužkového bloku, nebo do pákového pořadače. Musíme dávat pozor, aby se suché zipy sousedních tabulek k sobě neslepily. Osvědčilo se, aby klientova komunikační kniha byla např. polepena jeho fotografií, značkou, oblíbeným obrázkem apod. Pro jedince, kteří jsou fyzicky zdatní je určena speciální brašna na rameno, která je ušitá na míru pro komunikační knihu.

➤ Větný proužek

Tímto výrazem označujeme nosič obrázků o malém rozměru při použití k vlastní komunikaci. Jeho význam spočívá v držení více obrázku za sebou. Toto používáme pro vyjádření např. věty či jiného delšího slovního spojení.

4.1.2 Systém odměn

Metoda VOKS má snahu o aktivní komunikaci ze strany klienta hned od počátku nácvičku. K tomu slouží efektivní a účelné odměny. Musíme zjistit, co rád konzumuje, jaké jsou jeho oblíbené hračky, věci apod. Díky tomuto získáme výběr oblíbených potravin a předmětů tak, jak je staví klient podle svých priorit. Na základě tohoto zjištění se odvíjí celý princip VOKSu.

Při výběru odměn v případě potravin se doporučují zejména takové, které mají delší dobu trvanlivosti a je u nich aspoň malá záruka, že se nezkaží. Volíme proto například tyčinky, křupky, čokoládu, sušenky, lentilky, lipo, apod.

Situace vypadá tak, že před klienta, sedícího za stolem, položíme do řady pochutiny, které jsme mezitím vybrali. Vzdálenost mezi potravinami se doporučuje minimálně 10 cm. Poté pobídneme klienta, aby si nějakou vybral. Pokud klient sáhne po potravíně do 5 sekund, označíme ji za preferovanou. Zamícháme pořadí a zda-li klient sáhne po stejné potravíně 3x, můžeme se domnívat, že je jeho nejoblíbenější. Proto ji už nedoplňujeme a postup opakujeme tak dlouho, až si sestaví žebříček pěti nejoblíbenějších pochutin.

Stejným způsobem zjišťujeme i priority v oblasti oblíbených hraček a předmětů klienta.

4.1.3 Výměna

Cílem lekce je, aby klient pochopil základní princip – výměnu obrázku za oblíbenou věc. Při nácviku je nezbytná podpora asistenta a komunikačního partnera, který sedí naproti klientovi. Je nezbytně nutné dát klientovi oblíbenou pochutinu či předmět ihned poté, jakmile nám do dlaně vloží požadovaný obrázek.

Důležitost na to klademe proto, aby klient pochopil výměnu – dám ↔ dostanu.

4.1.4 Užití komunikační tabulky

Nacvičujeme tak, že vezmeme oblíbenou věc klienta do dlaně, před něj položíme komunikační tabulku se suchým zipem, na němž je uchycen obrázek této věci. Snažíme se o to, aby pochopil, že má odlepit obrázek a vložit do dlaně komunikačnímu partnerovi. Jakoukoli snahu o verbální projev je potřeba eliminovat, důležitý je pouze vizuální podnět.

4.1.5 Diferenciace obrázků

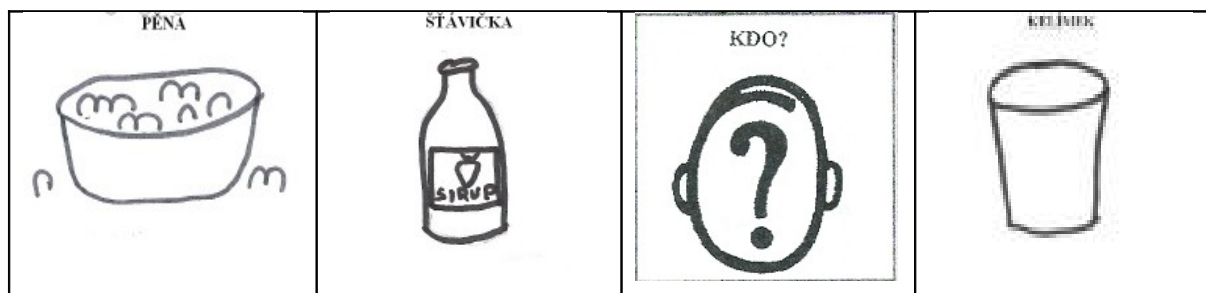
V této lekci je opět nutná přítomnost asistenta. Nejdříve je doporučeno umístit na komunikační tabulku obrázek oblíbené věci a další obrázek neoblíbené. Reálné věci musí být položeny proti příslušným obrázkům na tabulce. V případě že nám podá oblíbenou věc, verbálně prožíváme nadšení. V opačném případě se snažíme zabarvit hlas do hloubky a smutku.

Při situaci 2 obrázky versus 1 věc je skutečnost podobná. Pokud nám klient podá nesprávný obrázek, zdůvodníme to neutrálním hlasem a poukázáním na věc a obrázek, doplněné slovním projevem: „Nemám.“

Tato lekce se obecně značí jednak za klíčovou, ale především za nejtěžší. Doba trvání se liší u každého klienta individuálně, podle jeho možnosti pochopit daný systém. Praxe je pro klienta velmi účelná a motivující. Nácvik oproti jiným klasickým metodám zvládají značně rychleji.

Následují další lekce, tentokrát již doplňkové. Zde si klient rozšiřuje svou obrázkovou zásobu, používá symboly typu ANO, NE; snaží se o tvorbu jednoduchých vět, o navození očního kontaktu aj.

Obr. 5: Ukázka dorozumivacích obrázků ze systému VOKS.



II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM JEHO REALIZACE

V předkládané bakalářské práci se věnuji formou případové studie popisu využívání alternativní a augmentativní komunikace v IX. rehabilitační třídě ve Fryštáku. Uvedenou třídu jsem si vybrala, neboť jsem zde několikrát vykonávala odbornou praxi a mohu tedy konstatovat, že uvedené prostředí dobře znám. Žáci rehabilitační třídy jsou na mě zvyklí, tudíž nebudou vnímat moji přítomnost jako ohrožující faktor a jejich reakce budou přirozené. V rámci zúčastněného utajeného pozorování jsem se zaměřila na způsoby využívání alternativní a augmentativní komunikace v práci s žáky. Dále jsem v rámci svého kvalitativního výzkumu zvolila techniku analýzy dokumentů a rozhovorů s třídním pedagogem a s vychovatelkou zařízení *Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace*, kde děti žijí.

5.1 Volba výzkumu

Vzhledem k nízkému počtu respondentů a metodám výzkumného šetření jsem pro svůj výzkum zvolila kvalitativní druh výzkumu. Chci se blíže dozvědět, nakolik se u dětí prokázal pokrok při užívání náhradních systémů komunikace.

5.2 Cíl, metody a techniky výzkumu

V této malé komunitě se zabývám náhradními způsoby komunikace, respektive využitím alternativních a augmentativních systémů s přihlédnutím k metodě VOKS. Především jsem se zaměřila na rozvoj komunikačních schopností, sociální interakce a sebeobsluhy. Úkolem této práce je zjistit, jakou formu náhradní komunikace konkrétní žák nejvíce využívá při komunikaci se svým okolím. Jako dílčí cíl jsem stanovila vliv systému VOKS.

Ve své práci jsem použila jako výzkumné metody a techniky pozorování, strukturovaný rozhovor, případovou studii.

5.3 Průběh výzkumu

Průběh výzkumu tvořily tři složky:

1. doba, kdy byl výzkum prováděn = časový plán výzkumu
2. místo, kde byl výzkum prováděn = oblast výzkumu
3. hlavní aktéři výzkumu = výzkumný vzorek

5.3.1 Časový plán výzkumu

Výzkum byl prováděn v časovém rozmezí od půlky října 2008 až do února 2009. Celkově tedy zahrnuje zhruba 5 měsíců. Po tuto dobu jsem docházela do rehabilitační třídy, sledovala děti při komunikaci, činnostech, pomáhala s asistencí ve třídě. Při této činnosti jsem si vedla terénní poznámky, díky nimž jsem zachytila podstatné údaje pro mou další práci. Ve svém pozorování jsem se zaměřila na způsoby komunikace uvnitř třídy, pozorovala vztahy mezi žáky a sledovala pokroky v sebeobsluze.

5.3.2 Popis místa výzkumu

Svůj výzkum jsem realizovala v IX. Rehabilitační třídě s odloučeným pracovištěm Dětského domova, Základní školy speciální a Praktické školy Zlín. Jak jsem již uváděla v textu, třídu jsem si vybrala záměrně, a to na základě svých zkušeností v tomto zařízení. Děti jsem již znala a ony byly zvyklé na mou přítomnost v podobě asistence. V tom spatřuji velkou výhodu, protože jsem na ně nepůsobila jako negativní faktor, ale brali mě jako součást své třídy. Výzkum se orientoval na možnosti využití alternativních a augmentativních systémů s přihlédnutím k metodě VOKS.

Tato třída vznikla roku 2003 jako odloučené pracoviště, spadající pod Dětský domov, Základní školu speciální a Praktickou školu Zlín. Od začátku vzniku působila na místní faře, kde se vzdělávalo 5 dětí různého typu a míry postižení. Pedagogický dozor tvořil speciální pedagog a vychovatel. Na faře jim bylo umožněno zůstat 4 roky, poté se museli přestěhovat jinam.

Nyní je IX. Rehabilitační třída umístěna na zdejší základní škole, kde má samostatnou třídu. Ta zahrnuje celkem tři místnosti. Jedna slouží jako šatna, kde děti po příchodu mají za úkol svléci bundy a přezout boty. Po vstupu ze šatny se nachází herna, v

níž děti tráví volný čas, mají zde velkou vodní postel, která je vhodná pro jejich relaxování např. při hudbě, poslechu pohádek, apod. Vedle herny se nachází třída, nesoucí název jako učebna. Tady má každé dítě svoji lavici, dále v místnosti můžeme spatřit stůl pro třídního pedagoga a lavici patřící asistence pedagoga. Ve třídě je pro komunikaci potřebná velká tabule, na níž jsou piktogramy, se kterými děti i pedagožka pracuje.

Objekty třídy tvoří 5 dětí s různým stupněm postižení různého věku, jeden speciální pedagog a jeho asistent.

HARMONOGRAM TÝDNE

IX. Rehabilitační třída funguje celý týden, od pondělí do pátku v rozmezí od 8:00 do 12:00 hodin. Po celý týden dodržují v rámci školního vyučování stejný plán. Vzdělávají se pomocí Rehabilitačního vzdělávacího programu základní školy speciální a Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy. Jejich rozvrh se sestavuje z předmětů Rozumové výchovy, Smyslové výchovy, Hudebně pohybové výchovy a Rehabilitace. Ta zahrnuje především dotekovou terapii.

Rozvrh rehabilitační třídy:

Den v týdnu	Předměty			
PONDĚLÍ	RV – písmena, psaní	SV – barvy	HPV	RHB Tv
ÚTERÝ	SV – dech, hmat	RV psaní, počty	VV + PV	VV + PV
STŘEDA	SV – sluchová cvičení	RV logika, psaní	RHB Tv	RHB Tv
ČTVRTEK	SV – Prostorová, směrová orientace	RV logika, psaní, počty	VV + PV	HPV
PÁTEK	RV – Psaní + spojování	HPV	RHB Tv	RHB Tv

Vysvětlivky:

RV = rozumová výchova

SV = smyslová výchova

HPV = hudebně pohybová výchova

RHB = rehabilitace (doteková terapie)

Po skončení vyučování se přemísťují do svého zařízení „Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace.“ Tato budova je nedaleko školy, což vzhledem k indispozici dětí shledávám za významný klad. Zde je odvedeme do umývárny, kde je čeká očista rukou, popřípadě obličejů a předáme je vychovatelkám. Ty odvedou děti do jídelny, kde na ně čeká oběd.

Dalším programem se třídní pedagog nezajímá, jeho úkol zde končí. Nyní s dětmi budou pracovat vychovatelky v jejich zařízení. Jejich plán dne je následující:

6:30 hodin	děti vstávají
6:30 – 7:00	provádějí hygienu
7:00 – 7:30	je čas snídaně
8:00 – 12:00	vyučování ve škole
12:00 – 12:30	odchod ze školy
12:30 – 13:00	oběd
13:00 – 15:00	poobědový odpočinek
15:00 – 17:30	odpolední program
17:30 – 18:00	večeře
18:00 – 19:00	osobní volno
19:00 – 20:00	hygiena
20:00 – 20:30	večerní klid, příprava ke spánku

5.3.3 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří děti a mladí dospělí ve věkovém rozmezí 9-18 let. Cíleně jsem zvolila IX. Rehabilitační třídu ve Fryštáku, jež je detašované pracoviště Dětského domova, Základní školy speciální a Praktické školy Zlín, Lazy. Se třídou jsem se seznámila v prvním ročníku studia vysoké školy, kde jsem absolvovala praxi. Ve třídě je celkem pět žáků. Čtyři chlapci a jedna dívka. U chlapců je diagnostikováno těžké mentální postižení, zatímco u dívky byla stanovena diagnóza středně těžké mentální postižení.

K níže uvedenému anamnestickému popisu osob ze zkoumaného výzkumného vzorku jsem využila analýzy dokumentů.

DÍVKA A

Dívce byla stanovena diagnóza psychomotorické postižení, větší opoždění řeči, deprivace, prvky autismu v chování. Po odebrání z péče matky jí byla nařízena ústavní výchova a byla umístěna do zařízení *Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace*. Má dva zdravé sourozence, kteří žijí s matkou. O holčičku její rodička zájem nemá, stýká se jen s babičkou, která si ji brává na prázdniny.

Nyní devítiletá dívka od roku 2005 navštěvovala Mateřskou školku, kde trávila dvě hodiny denně bez integračního plánu. Tento způsob nebyl právě vyhovující, a proto byla přeřazena do Speciální školy, kde se vzdělává podle individuálního vzdělávacího programu a Vzdělávacího programu pomocné školy přípravného stupně. Tuto třídu navštěvuje od roku 2007. Ve třídě se vzdělává pomocí Rehabilitačního vzdělávacího programu. Mezi dětmi vykazuje největší samostatnost. V rámci sebeobsluhy je nejšikovnější ze všech dětí. Při procvičování jednoduchých cvičení podporující grafomotoriku se neustále postupně zvyšuje náročnost. Cvičení zvládá bezproblémově. Reaguje na obrázky, baví ji hra pexeso, kde může hledat stejné obrázky a přiřazovat k sobě. To samé praktikuje i s tvary. Velmi ráda poslouchá hudbu, její nejoblíbenější favoritka je Dáda Patrasová a její písničky. Při aktivitách na procvičení lokomoce je mrštná a obratná.

Oblast komunikace se neustále rozvíjí, dívka rozumí pokynům, snaží se opakovat slova. Rozumí intonaci hlasu, když se někdo zlobí nebo když se usměje → úsměv napodobí. U dívky se před dvěma lety začala používat forma komunikace VOKS –

Výměnný obrázkový komunikační systém. Před jeho zavedením využívali při dorozumívání piktogramy, fotky, obrázky. Od září letošního roku pro svůj velký pokrok bude přeřazena do Dětského domova, Základní školy speciální a Praktické školy Zlín.

CHLAPEC B

Tento 18 - ti letý chlapec trpí psychomotorickou diagnózou středního stupně, bojuje s atopickým ekzémem. Objevuje se u něj strabismus a byla u něj zjištěna hypochromní anemie.

Chlapec žil zpočátku se čtyřmi sourozenci a rodiči, v pozdějších letech se jeho domovem stal *Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace*. Od roku 2003 začal navštěvovat třídu s rehabilitačním vzdělávacím programem. Ze školy je nadšený, rychle se nadchne pro nějakou aktivitu, u které ale dlouho nevydrží. V případě něčeho neznámého dává najevo svou nelibost, odtažitý postoj a jeho chování začne vykazovat prvky nervozity. Dokáže porozumět snadným pokynům, chvíli mu to ale trvá. Jeho komunikace probíhá formou gestikulace. Naučil se používat piktogramy, nyní se snaží aktivně zapojit do metody VOKS. Ovládá několik slov. Vlastní svou komunikační knihu. Za podpory asistence dokáže napsat první tři písmena svého jména.

V oblasti motoriky mu dělá problém manipulace s menšími předměty. V případě pomoci se obrací na asistentku či třídního pedagoga, které žádá formou metody VOKS. Na větném proužku podává obrázky věcí, činností, se kterými chce pomoci. Zvládá základní samoobsluhu, ale je nutné nad ním dohlížet. Jeho chůze je těžká, nejistá, potřebuje se vždy přidržovat zábradlí. Jeho oblibou je hra domino, kdy přiřazuje k sobě obdélníkové tvary o stejných barvách. Velmi rád poslouchá mluvené pohádky.

CHLAPEC C

Chlapec s těžkým mentálním postižením ve věku 18 let je umístěn v zařízení „Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace“. Jeho pobyt v zařízení je ovšem jenom týdně, na víkend si chlapce vyzvedává rodina. Ta zahrnuje rodiče a 3 mladší zdravé bratry. Chlapec byl prvorozeným synem matky, těhotenství a následně i porod proběhl bez komplikací.

Chlapec navštěvuje IX. rehabilitační třídu, kde se vzdělává pomocí rehabilitačního vzdělávacího programu. Pro zvládnutí sebeobslužného chování musí být několikrát verbálně upozorněn. Chlapec používá ke svému vyjádření slovní (verbální) komunikaci, vysloví věty. Odpovídá na jednoduché dotazy. Často používá echolalii. Rozumí pokynům, pojmenuje různé věci, zvířata. Je schopen vyjmenovat celou svoji rodinu. Zná nazpaměť několik básniček a písniček, které s velkou chutí a elánem zpívá.

Jeho pozornost je velice krátká, nedokáže se na nic soustředit. Při aktivitách vyžaduje pozornost. Oblíbenou činností je malování. Chůze je pomalá, nejistá.

CHLAPEC D

Je 17 - letý žák s těžkým mentálním postižením. Rodiče jej odložili hned po porodu do ústavu. Vystřídal několik dětských domovů. Nyní žije v zařízení „Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace.“ Jako ostatní žáci se i chlapec D vzdělává pomocí rehabilitačního programu.

Samoobslužné schopnosti jsou na nízké úrovni, vyžaduje asistenci s pomocí. Pokynům rozumí, ale sám komunikaci nevyužívá. Jeho řečový projev se zakládá na vyjádření pudových projevů. Chlapec je vyznačen svou náladovostí a samotářským postojem. Je velice neklidný, nedokáže vydržet chvíli v klidu. Je pořád v pohybu, charakterizovaným běháním a točením nebo houpáním s věcmi. Často nesoustředěný, při činnostech se brání, nechce spolupracovat, je mírně agresivní.

CHLAPEC E

Chlapec E ve věku 16 let patří mezi jedince ve třídě, jehož postižení je nejzávažnější. Byla mu stanovena diagnóza těžké mentální postižení v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou a přidruženou epilepsií. Chlapec má dva zdravé sourozence, rodiče jsou rozvedení, bez zájmu o chlapce. Chlapec si v dětství prošel zánětem mozkových blan, po měsíci se k onemocnění přidala epilepsie. Častými záchvaty trpí bohužel i dnes. Je částečně imobilní. Mezi jeho domov se řadí zařízení „Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace.“

V průběhu vyučování je jeho aktivita snížena celkovou únavou. K čerpání nových sil je mu nápomocná vodní postel, na které často usne. Používá neverbální komunikaci, která je velmi bohatá. V případě libosti se dokáže radovat, tleskat, usmívat, ukazovat nadšení. Když nesouhlasí, odmítá spolupracovat, dává to najevo odmítavým postojem, otočí hlavu na opačnou stranu. Z pohledu verbálního dorozumívání řeč nemá vyvinutou. Po fyzické stránce je pohybově velmi mrštný, úspěšně zdolává různé překážky. Při chůzi je nutné na něj dávat pozor, držet jej za ruku, v případě delších tras procházky se používá kočár.

6 VYUŽITÍ NÁHRADNÍ KOMUNIKACE PŘI VÝUCE

Jak jsem již několikrát uváděla, žáci IX. Rehabilitační třídy používají ve výuce náhradní komunikační systémy. Ve skupině se nejvíce vyskytuje práce s využitím piktogramů. Tento náhradní způsob dorozumívání je již ve třídě několikaletou tradicí. Je uzpůsoben tak, aby byl vhodný pro většinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední dva roky se ovšem pedagogové snaží zavést nový způsob komunikace, a to Výměnný obrázkový komunikační systém. Úspěšné byly pouze u dvou dětí.

Samotná výuka začíná v osm hodin. V tu dobu jsou již děti ve společné šatně, kde se někteří sami, někteří s pomocí pedagogů přezují do svých školních pantoflí a vysvléknou si bundy. Vzhledem k neobratnosti a pomalosti některých členů se čeká tak dlouho, dokud všichni nejsou hotovi. Některé osoby z řad žáků nezvládají manipulaci s drobnými předměty, jako jsou tkaničky či přezky na botech, zapnutí či rozepnutí zipu, a proto je třeba jim pomoci. Té se jim dostane poté, co přinesou ukázat třídní učitelce větný proužek, na němž demonstruje svoji prosbu (např. si chlapec neumí rozvázat boty, proto na větný proužek nalepí obrázek boty a piktogram s ukázkou tkaničky). Při správně zvolených piktogramech je nejdříve pochválen a poté u něj proběhne činnost, o kterou požádal. Žáci jsou vedeni k tomu, aby za úkon s pomocí vždy poděkovali. Forma poděkování se realizuje prostřednictvím doteku, pohlazením ramene. Až jsou všichni přichystáni, vymění šatnu za učebnu. Zpravidla si ze svých školních batohů přichystají potřebné věci k výuce a usednou do lavic. Odtud se přivítají s třídním pedagogem a jeho asistentkou. Každé pondělí mají společný rituál – dohromady si zazpívají společnou písničku. V ostatní dny všichni dohromady zvolají hlasitě „Ahoj!“. Poté se ujme slova třídní pedagog, který informuje děti o průběhu dne. Nejdříve se žáci dozví, který den v týdnu je, což pedagog znázorňuje na piktogramu s rukou. V případě že je pondělí, vezme obrázek s ukázkou ruky a vytyčeným palcem. Ve středu používá piktogram s rukou a třemi vytyčenými prsty. Všechno hlasitě komentuje. Následně u žáků proběhne rekapitulace ročního období a k tomu ještě doplnění, jaké počasí se venku vyskytuje. Na to děti seznámí s nynějším programem, který se řídí třídním rozvrhem. Jednotlivé předměty se snaží o rozvoj celkové osobnosti u každého žáka. Je samozřejmý individuální přístup ke každému jednotlivci – vzhledem k různé míře postižení.

Předmět rozumová výchova má za úkol rozvíjet poznávací schopnosti – žáci poznávají své tělo, pomocí piktogramů a sociálním učením si ukazují jednotlivé části těla, obličej, rozlišují své spolužáky. Jako vhodný doprovodný prostředek se osvědčila hudba. K aktuální probírané látce (zvířata, jídlo, apod.) slouží opět piktogramy, vhodnou formou učení je také pouštění pohádky. Pro rozvoj řeči využívají mj. imitaci zvířat.

Ve smyslové výchově se učí rozlišovat barvy, tvary a předměty mající různou velikost. Na rozvoj sluchového vnímání používají například hledání zvonícího budíku ve čtyřech krabičkách. Podstatné je také rozvíjení prostorové a směrové orientace, kterou procvičují například při malbě, lepení a jiných činnostech.

Pracovní výchova zahrnuje sebeobsluhu, nácviky ve stolování, při hygieně, různé výtvarné činnosti – arteterapie.

Při hudebně - pohybové výchově je kladen důraz na rytmická a dechová cvičení.

Rehabilitační výchova přináší relax, uvolnění, pohodu, strávenou většinou v herně na velké vodní posteli. Zde probíhají také různá polohová cvičení.

Ve třídě funguje denní služba – tzn., že jednou za týden připadne na každé dítě služba v obsluze druhých a nachystání svačiny, rozlité čaje do hrnečků. Každý jedinec ve třídě má svoji značku, kterou má nalepenou na lavici, prostírání, na věšáku s ručníky či v šatně s bundami. Jedná se o různé motivy – deštník, jablko, motýl, míč a kytičku.

Při činnostech ve vyučování se používají různé druhy náhradních systému dorozumívání. Na prvním místě jsou piktogramy, další místo připadá na systém VOKS s využitím piktogramů. Pracuje se zde také znakováním, jež užívá (ovšem minimálně) pouze jeden chlapec.

6.1 Výstupy z pozorování

Dívka A:

Devítiletá dívka je drobné postavy, menší. Při vstupu do školy musí být vždy první. Chůzi ze schodů se střídáním obou nohou zvládá dobře. Protože ovládá prvky sebeobsluhy, nepotřebuje cizí pomoc při oblékání, vyzouvání bot apod. Ve třídě vlastní lavici situovanou uprostřed mezi dvěma dětmi. V průběhu vyučování se soustředí podle momentální nálady. Při výkladu třídního pedagoga chvíli dává pozor, ale nevydrží se soustředit příliš dlouho.

S velkou oblibou se ve volných chvílích chodí dívat na sebe do obrovského zrcadla, které je připevněno na dveřích. Obraz v zrcadle komentuje slovy: „cholka, cholka“ (v překladu tím myslí sebe, jako dívku). Taktéž ráda opakuje slovo „Ahoj“ a to při každé příležitosti. Při aktivitách vyžadující trpělivost je nevrlá, pokud se jí něco nedaří, přestane se soustředit a hledá výmluvy, obvykle se snaží odejít vždy na WC, pod záminkou potřeby. Co ji baví je malování, ráda čmárá na papír či vybarvuje různé motivy, další její oblíbenou činností je vkládání půlených geometrických tvarů do desky.

Ve sféře komunikace využívá Výměnný obrázkový komunikační systém spolu s piktogramy. Dívka vlastní svoji komunikační knihu, na kterou je velmi citlivá. Jen s těžkým srdcem a naštvaným výrazem v obličeji ji půjčuje jiným osobám. Ve svém komunikačním deníku má celkem čtyři stránky obsahující základní obrázky pro vyjádření potřeb, přání. Velmi ráda používá symbol obrázku vyjadřující laskominu, který umí verbálně vyjádřit. Co se týká řečového projevu, zaznamenala jsem celkově 12 slov, které aktivně používá. Ráda a velmi hlasitě. Neustále se snaží o interpretaci slov. Má velkou pasivní slovní zásobu. Prakticky denně prosí (na základě komunikační tabulky, kterou používá ve správném tvaru a jen málokdy se splete) o prohlížení společných fotek. Při ukázce fotografie spolužáka jej pojmenuje a ještě na něj ukáže ve třídě. Alba plná fotografií pevně drží a je téměř bez šance se pokusit o jejich uschování. To vzniká v případě jejího nezájmu či spatření své pozornosti v jiné činnosti. Dívka je velmi pedantská, všechno musí vyrovnat, uspořádat. Jakmile někdo (byť jen nevědomky) pohne s předmětem, jenž má třeba na lavici, okamžitě vystartuje a jde si ho srovnat podle sebe. K vyjádření sympatií reaguje úsměvem, popřípadě obejmutím konkrétní osoby.

Po zkušenostech s tímto systémem se dívce podstatně rozšířila pasivní slovní zásoba, snaží se dorozumívat i verbálním způsobem. Za pokrok považují její snahu o vyjádření svých potřeb tak dlouho, dokud slovní výraz není ve správném tvaru. Umí nazvat své spolužáky jménem. Agrese, již trpěla, se pomocí VOKS eliminovala, také se zmírnilo její sebepoškozování. Sociální vztahy se zlepšily, vyhledává společnost. Vyžaduje pozornost, chce být centrem všeho dění. Je více otevřená a klidnější. Nemusí prožívat vnitřní neklid z důvodu nepochopení svého okolí. Zaznamenala jsem dokonalejší porozumění pokynům.

Chlapec B:

Chlapec je obdařen vyšší silnější postavou. Co se týká lokomoce, nejsou jeho pohyby zrovna jisté, chůze je nestabilní. Při chůzi do nebo ze schodů se pro pocit jistoty přidržuje zábradlí. Jeho pohyb se někdy realizuje pomalu, z tohoto důvodu na něj musí ostatní spolužáci občas čekat. Prvky sebeobsluhy zvládá sám, s drobnými úkony je ovšem odkázán na pomoc ostatních. Neumí si zavázat ani rozvázat boty, problém mu činí zapínání bundy. Pro vyjádření pomoci je mu nápomocná komunikační tabulka, na kterou přilepí charakteristické obrázky. Těmi symbolizuje svou prosbu, přání či potřebu. Ve třídě se projevuje jako tichý žák. Odpovídá jen v případě, pokud je tázán. Při vyučovacích hodinách se aktivně zapojuje do činností, u kterých vydrží jen krátce. Je netrpělivý a nedokáže soustředit svou pozornost na delší dobu. Jeho oblíbenou činností je malování, kdy čárá tužkou po papíře. Rád vymalovává předem nakreslené znaky. Podle toho, že používá na téměř všechno stejnou barvu, usuzují, že mezi nejoblíbenější barvu řadí modrou. Širokou paletu barev ale rozpoznat nedokáže, nerozlišuje ani barvy základní. V grafomotorických činnostech se učí obkreslit číslici jedna, umí obtáhnout s pomocí předlohy vlnovku či jiný nepravidelný tvar. S pomocí asistence zvládne napsat první tři písmena svého jména, jenom úchop tužky je poněkud vadný – tzv. cigaretový, drží tužku za konec. Za jeho další oblíbenou činnost můžu uvést poslech hudby. Chlapec několikrát během jednoho vyučovacího dne přichází s komunikační tabulkou, na níž umístil obrázek rádia. Upřímně se vždy raduje, pokud může sám pustit CD se svými oblíbenými písničkami. V předmětu hudební výchova se zaujetím používá hudební nástroj. Vybírá se libovolně, střídá je. Nemá příliš rád pohybové aktivity, kdy se musí částečně hýbat. Na vyzvání reaguje na předměty, ukazuje věci, obrázky, osoby. Na okolí působí mile, je usměvavý, spokojený. Nejlépe se cítí obklopen známými lidmi i věcmi.

Verbálním projevem je schopen pozdravit své okolí. Kromě slova Ahoj používá už jen další tři slova. Umí poprosit a poděkovat. Ostatní způsob vyjadřování je odkázán na piktogramy, kterých aktivně využívá sedm. Se systém VOKS začal pracovat nedávno. Dělá mu problém rozlišovat předměty mezi sebou, takže se stane, že občas udělá chybu. Stejně jako dívka A vlastní svůj komunikační deník. V něm má komunikační tabulku s piktogramy. Jeho kniha obsahuje celkem čtyři barevné listy s patnácti piktogramy. Ty jsou rozděleny podle kategorií. Mimo uvedené alternativy užívá ještě některé jednoduché znaky, pomocí nichž se domluví se svou třídní pedagožkou.

Po chlapcově zkušenosti se systémem musím konstatovat, že mírně pokročil v rozvoji pasivní slovní zásoby. Na začátku využíval jen tři piktogramy, v současné době aktivně komunikuje se 7 piktogramy. Vzhledem k jeho věku můžeme tento stav považovat za určitý pokrok. Z hlediska sociálních vztahů vyjadřuje spolužákům náklonnost. Projevuje se pohlazením po tváři či po hlavě. Před cizími lidmi neprožívá ostych, naopak se pokouší seznamovat se s nimi. Chlapcova nervozita na neznámé okolí či v nestandardních situacích se zredukovala.

Chlapec C:

Tento osmnáctiletý chlapec je středně vysoké postavy. Při sebeobslužných dovednostech není třeba chlapci asistovat, zvládá všechno sám bez velkých obtíží. Jen je nutné slovní napomínání a především důsledná kontrola, aby si boty nenazul obráceně, aby měl správně oblečené tričko. V době vyučování na sebe strhává pozornost okolí, rád se předvádí před ostatními. Při výuce se rád zapojuje do různých cvičení, které jej musí ale určitým způsobem zaujmout. I v opačném případě se jich zúčastní, potřebuje k tomu ale mnoho času a neustálé povzbuzování a chválu. Do čeho se vrhá s elánem je hudební výchova. Je přímo nadšen, když probíhá zpěv či hra na hudební nástroj. Zpěv patří mezi jeho oblíbené záliby. Při hrách procvičující tělo se brání jakýmkoliv polohám, kde by se musel sehnout, sednout si nebo lehnout. Ohromnou radost má z nových informací, básniček, apod.

Jeho řečový projev je velice hlasitý, neustále opakuje určitá slova (echolalie). Protože chlapec žije přes víkend se svými rodiči a především svými bratry, po víkendu vždy přijede s obohacenou slovní zásobou alespoň o jedno nevhodné slovíčko. Tento žák nepoužívá systém VOKS ani jinou formu náhradních systémů komunikace. Má schopnost se vyjadřovat verbální komunikací, alternativní způsoby komunikace jsou pro něj zbytečné, nepotřebuje je. Dokáže vyslovit i celé věty, odpovídá na jednoduché otázky.

Chlapec D:

Ačkoliv chlapec není velkého vzrůstu, jeho povaha je velmi neklidná. V chování vykazuje nervozitu, prvky agrese. V samoobslužných dovednostech zvládá jen lehčí úkony, vyžaduje asistenci pedagoga. Ve třídě v lavici dlouho neposedí, jeho pozornost je na nižším stupni. Při společných aktivitách odmítá spolupracovat, je nepříjemný, vzpurný. Neustále v ruce drží nějaký předmět, s nímž houpe a stále točí. Chlapce můžeme nejčastěji vidět, jak běhá po třídě, v ruce drží předmět, se kterým pořád točí a nevnímá překážky, nezastaví jej ani barikáda v podobě zdi.

Pokyny s velkou nápovědou splní ale jeho snaha o komunikaci je téměř nulová. Probíhá vyjímečně způsobem poděkování, kdy za pomoci pohladí rameno asistentovi. Je prakticky nemožné použít u něj systém VOKS. Nemá předpoklad pro diferenciaci reálných předmětů. V oblasti jiných systémů AAK pod vedením asistenta pedagoga, který jej drží za vzpouzející ruku, probíhá sociální učení.

Chlapec E:

Chlapec s DMO je menší postavy, s částečnou imobilitou. Sebeobsahu zvládá jen s dozorem a pomocí. Ve třídě je jeho lavice situována do blízkosti asistentky, kvůli jeho neustálým nevrlym pohybům. Chlapec nevydrží dlouze sedět, jeho pozornost je velice krátkodobá, je vhodné ji neustále něčím motivovat. Cítí se často unaveně, proto velmi rád odpočívá v posteli. Ta se nachází v místnosti, kde si děti hrají a tráví svůj volný čas, tzv. herně. Z jeho oblíbených činností uvádím každodenní sledování časopisů s animovanými postavičkami, kterými horlivě listuje.

Pomocí VOKS se nedorozumívá, stejně jako žák D nemá předpoklad pro diferenciaci reálných předmětů. Zato má velkou pasivní zásobu. Při radostné situaci vyjadřuje emoce tleskáním, v případě nepříznivé situace obrátí hlavu na opačnou stranu jako protest. Z dalších způsobů stojící za zmíněním uvádím mj. piktogramy - sice je nepoužívá ke komunikaci, ale má zvýšený zájem o některé obrázky. Někdy používá i metodu sociálního učení, kdy na sobě ukazuje části lidského těla. Ke všemu vyžaduje asistenci.

6.2 Výstupy z rozhovoru

Na dokreslení a doplnění informací uvádím následující poznatky získané formou rozhovoru:

a) Rehabilitační třída, detašované pracoviště Dětského domova, Základní školy speciální a Praktické školy Zlín.

Na mé otázky odpovídal speciální pedagog, zastávající funkci třídního pedagoga. Tento rozhovor se realizoval ve třídě, když dětem skončilo vyučování. Celý průběh byl velmi příjemný a moje respondentka byla velmi otevřená.

Z hlediska komunikace se dorozumívají verbálním i neverbálním způsobem. Nejvíce využívají piktogramy, snaží se o systém VOKS. S tímto systémem začali pracovat před dvěma lety, kdy třídní pedagog spolu s asistentem absolvovaly dvoudenní kurz Výměnný obrázkový komunikační systém v Praze.

Za velké pozitivum považuje u dětí rozvoj slovní zásoby, kterou pár jedinců aktivně využívá. Vztahy ve třídě považuje za kladné, ačkoliv žáci spolu navzájem nekomunikují. Tento proces se týká jen pedagoga a jeho asistenta.

b) Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace.

Průběh rozhovoru se odehrál v zařízení, kde děti žijí. Paní vychovatelka ke mně byla velmi srdečná a její odpovědi byly spontánní.

Dozvěděla jsem se, že mezi nejčastěji využívanou formou komunikace patří piktogramy. Systém VOKS neznají, takže ho nepoužívají. S dětmi pracují v rámci rozvoji slovní zásoby také s časopisy, obrázkovými knihami. Zařízení umožňuje dětem různé terapie – arte, muziko a canisterapie. Zavedli nově artefiletiku a také storytelling.

6.3 Závěr výzkumu

Ve výše uvedeném popisu získaném pozorováním se zabývám dopady AAK na konkrétní žáky. U žákyně A a žáka B jsem zaznamenala pozitivní přínos Výměnného obrázkového komunikačního systému. Pozitivum shledávám ve množství slovní zásoby, kdy si pomocí obrázků (piktogramů) rozšířili svou slovní zásobu, pochopili základní princip komunikace - řekni co chceš a já ti to dám. Jako další plus hodnotím taktéž částečnou eliminaci nervozity a agresivity. U dívky A vymizelo časté sebepoškozování, chlapec B zredukoval svůj ostych z neznámého prostředí. V oblasti sociálních vztahů se u dívky A začaly objevovat sympatie k druhým lidem vyjádřené obejmutím. Chlapec B již nemá strach z cizích lidí, naopak pokouší se s nimi seznamovat.

U ostatních dětí k velkým pokrokům v komunikační sféře nedošlo, byť i malý pokrok (třeba v sebeobsluze) lze považovat za úspěch.

Jako nejvíce osvědčená metoda AAK se osvědčila komunikace skrze piktogramy. Děti využívají tento způsob dorozumívání jak ve škole, tak ve svém zařízení, kde žijí. Systém VOKS se uplatňuje jen ve školním vyučování. Děti se aktivně zapojují do komunikace se svými pedagogy. Objevují postupně nová slova, což jim přináší rozšíření jejich slovní zásoby. V zařízení Hrádek využívají piktogramy. Výměnný obrázkový komunikační systém jim není znám. S dětmi procvičují komunikaci také pomocí časopisů či ukazováním obrázkové knihy.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zaměřit se na formy užívání alternativní a augmentativní komunikace u dětí s mentálním postižením, souběžnými vadami a u osob s poruchou autistického spektra. Chtěla jsem se dozvědět, jak se tito žáci dorozumívají s okolním světem.

Jak jsme se přesvědčili ve výzkumném šetření bakalářské práce, spektrum využití alternativních a augmentativních způsobů komunikace je opravdu široké. Mým cílem bylo vyzkoumat, nakolik AAK ovlivňuje rozvoj komunikace. Dále jsem si kladla za úkol zjistit, jaký způsob komunikace v dané rehabilitační třídě je nejefektivnější a jaký dopad má na sociální vztahy. Výzkum mi ukázal, že nejčastější forma AAK existuje v podobě využívání piktogramů. Nově zavedený VOKS přinesl u dvou žáků značný pokrok v rozvoji slovní zásoby, sebeobsluhy a sociálních vztahů.

V první části bakalářské práce jsem uvedla základní informace čerpané z odborné literatury. Věnovala jsem se studiu mentálního postižení, jeho klasifikaci. Další postižení objevující se u dětí v IX. Rehabilitační třídě se nazývá Poruchy autistického spektra. V další podkapitole se zabývám kombinovanými vadami. Ve všech případech postižení blíže doplňuji specifickou komunikaci. Druhá kapitola s názvem komunikace definuje související pojmy, popisuje narušenou komunikační schopnost. Třetí kapitolu nazývám Alternativní a augmentativní komunikací. Objasňuji základní poznatky k tomuto tématu, uvádím nejznámější komunikační systémy, které doplňuji vybranými obrázky. Čtvrtá kapitola řeší systém VOKS, dočteme se výhody a nevýhody, postup jak začít s výukovými lekcemi.

Druhá část se věnuje výzkumnému šetření, kdy aplikuji teoretické poznatky alternativních systémů na žáky v IX. Rehabilitační třídě. Výzkum se členil na tři části. Popis místa výzkumu, popis časového harmonogramu a konečně, výzkumný vzorek. Za metody a techniky jsem si cíleně vybrala případovou studii uskutečněnou analýzou dokumentů, které mi poskytnul Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace. Dále jsem na základě pozorování popsala své poznámky, kterých jsem si všímala během mé praxe v této malé komunitě. Na závěr jsem celý výzkum doplnila rozhovorem s třídním pedagogem IX. Rehabilitační třídy a vychovatelkou z Hrádku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické zdroje

- BAZALOVÁ, B. *Psychopedie*. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozšířené a přepracované. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- BENDOVÁ, P. *Komunikace osob s kombinovanými vadami*. In LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- FISCHER, S., ŠKODA J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým , psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-14-0.
- HEROUTOVÁ, M. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. 2. rozšířené a přepracované vydání*. Brno, Paido, 2004. ISBN 80-85931-51-6.
- HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých. Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
- KLENKOVÁ, J. *Interdisciplinární vědní obor*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. In PIPEKOVÁ J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3.
- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace – cesta ke vzdělávání těžce postižených dětí*. Praha: Tech-Market, 1996. ISBN 80-86114-00-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- LAUDOVÁ, L. *Alternativní a augmentativní komunikace* In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA. I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

LECHTA, V. *Základní vymezení oboru logopedie*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MÜHLPACHR, P. *Autismus*. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

NEUBAUER, K. *Narušení článkování řeči*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

OPATŘILOVÁ, D. *Výchova a vzdělávání dětí a žáků s autismem*. In Pipeková, J. (ed). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-12-0.

PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.

SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80247-1733-3.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, E. *Symptomatické poruchy řeči*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178214-9.

VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Elektronické zdroje

BEEROVÁ, Edita. *Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace*. E-pedagogium II/2005 [online]. [cit. 2009-03-12]. Dostupný z WWW: www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf.

KLENEROVÁ, Věra, HYNIE, Syxtus. *Neurobiologie autismu*. Psychiatrie [online]. 2008, roč. 12, č. 2 [cit. 2009-02-25], s. 11-16. Dostupný z WWW: www.tigis.cz/PSYCHIAT/documents/04_klenerova.pdf.

RIMLAD, B. *Autismus je vyléčitelný!* [online] Vystoupení Bernarda Rimlanda, Ph.D. na kongresu o autismu, 19.11.2003, USA. [cit. 2009-02.25]. URL:<http://www.brno.apla.cz/aplajm_dan.htm>.

PHDR. THOROVÁ, PH.D. , Kateřina. *Autismus.cz Portál o poruchách autistického spektra: Atypický autismus* [online]. 21.05.2007. PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D. , 2007 , 17.09.2007 [cit. 2009-03-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/atypicky-autismus.html>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- AAK Alternativní a augmentativní komunikace.
VOKS Výměnný obrázkový komunikační systém.
PAS Poruchy autistického spektra

SEZNAM OBRÁZKŮ

16	OBR. 1: PIKTOGRAMY (KLENKOVÁ, 2006).....	29
17	OBR. 2: UKÁZKA GRAFICKÝCH ZNAKŮ SYSTÉMU BLISS (KLENKOVÁ, 2006).....	30
18	OBR. 3: KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM MAKATON (LUDÍKOVÁ, 2005)..	31
19	OBR. 4: ZNAK DO ŘEČI.....	33
20	OBR. 5: UKÁZKA DOROZUMÍVACÍCH OBRÁZKŮ ZE SYSTÉMU VOKS.....	43

SEZNAM TABULEK

21	TAB. 1: ROZLIŠENÍ STUPŇŮ POSTIŽENÍ.....	14
22	TAB. 2: ROZDĚLENÍ NKS.....	22

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU

a) IX: Rehabilitační třída ve Fryštáku

1. Jakým způsobem komunikujete s dětmi?

Odpověď: Způsobů je více, využíváme jak verbální projev, tak nonverbální komunikaci. Dorozumíváme se také alternativními komunikačními systémy.

2. Pracujete s nějakou formou AAK?

Odpověď: Ano, při práci používáme AAK, nejvíce se nám osvědčily piktogramy. Z dalších systémů jen zmíním znak do řeči. Před dvěma lety jsme zavedly VOKS, což je Výměnný obrázkový komunikační systém.

3. Kterou využíváte nejvíce?

Odpověď: Ve třídě se nejčastěji pracuje s piktogramy, které jsme zvolili i pro užití VOKS

4. Jak dlouho se zabýváte VOKS?

S tímto systémem máme snahu komunikovat dva roky. Shledávám, že úspěšně.

5. Podstoupili jste na něj nějaké speciální školení?

Odpověď: Ano, zúčastnily jsme se s asistentkou pedagoga dvoudenního kurzu v Praze.

6. Pozorujete u dětí nějaké výraznější zlepšení v jejich rozvoji komunikace?

Odpověď: Zaznamenali jsme největší pokrok v rozšíření slovní zásoby, značné pozitivum také v rámci sebeobsluhy. Negativní vlivy v chování se částečně eliminovaly

7. Jaký byl vztah dětí před zavedením systému VOKS?

Odpověď: Spolužáci mezi sebou nemají potřebu vzájemné komunikace,

b) Hrádek, domov pro osoby se zdravotním postižením, příspěvková organizace.

1. Jakým způsobem komunikujete s dětmi?

Odpověď: Převážně verbálně, neverbálním způsobem s využitím piktogramů.

2. Pracujete s nějakou formou AAK?

Odpověď: Ve velké míře využíváme piktogramy, časopisy, komunikační deník.

3. Říká Vám něco systém VOKS?

Odpověď: Ne, to jsem ještě neslyšela.

4. Pozorujete u dětí nějaké výraznější zlepšení v jejich rozvoji komunikace?

Odpověď: Zlepšila se jejich míra komunikovat, pokroky jsme našli i v rámci sebeobsluhy,



Příloha P III FOTOGRAFIE TABULE S PIKTOGRAMY

Příloha P IV UKÁZKA TABULE S OBRÁZKY 2



Příloha P V UKÁZKA KOMUNIKAČNÍ KNIHY U DÍVKY A



Příloha P VI UKÁZKA KOMUNIKAČNÍ KNIHY 2



Příloha P VII UKÁZKA KOMUNIKAČNÍ KNIHY 3

