

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Radim Strejček

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



Výměnný obrázkový komunikační systém v tělesné výchově

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Pavel Strnad, CSc.

Vypracoval:

Radim Strejček

Praha, září 2010

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Praze, dne

.....

podpis diplomanta

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování

Touto cestou bych chtěl poděkovat Doc. PhDr. Pavlovi Strnadovi, CSc. za odborné vedení práce, za praktické rady a pomoc při realizaci diplomové práce. Dále děkuji za dobrou spolupráci a možnost využití zkušenosti v této problematice Marii Černoškové, pedagožce ZŠ a MŠ Motýlek Kopřivnice. Mé největší poděkování patří dětem s PAS Základní školy a Mateřské školy Motýlek v Kopřivnici a Základní školy speciální a Mateřské školy speciální v Novém Jičíně. Bez spolupráce výše jmenovaných by tato práce nevznikla.

Abstrakt

Název práce: Výměnný obrázkový komunikační systém v tělesné výchově.

Cíle práce: Cílem práce je zdůraznit význam VOKS při pedagogické činnosti s dětmi s autismem v hodinách TV.

Úkoly: *Úkoly teoretické části*

- Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti problematiky poruch autistického spektra.
- Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti Výměnného obrázkového komunikačního systému.
- Podat současný stav dané problematiky.

Úkoly *experimentální části*

- Zvolit testovanou experimentální skupinu
- Vyhотовit potřebné pomůcky
- Aplikovat VOKS do hodin TV
- Umožnit respondentům v hodinách TV vlastní volbu
- Popsat průběh a realizaci průzkumu
- Vyhodnotit zjištěné údaje
- Závěr

Metoda: Výzkum je prováděn formou kvalitativního experimentu (formující explorační), kdy byla provedena metoda kritické analýzy studované literatury s následným participačním (zúčastněné) longitudinálním (dlouhodobé) pozorováním,

při kterém byly pořízeny videozáznamy, fotodokumentace, audiozáznamy a jejich transkripce. Dále analýza školské dokumentace klientů s poruchou autistického spektra, analýza záznamů z průběhů aplikace metodiky, analýza případových studií a analýza pedagogických deníků. Taktéž využijí explorační metody (nestrukturovaný rozhovor s učiteli a rodiči klientů s poruchou autistického spektra, skupinová diskuse). Účastníky projektu jsou děti s poruchou autistického spektra Základní školy a Mateřské školy Motýlek Kopřivnice a Základní školy speciální a Mateřské školy speciální v Novém Jičíně. Dětem byl aplikován Výměnný obrázkový komunikační systém v rámci výuky a při hodinách tělesné výchovy.

Výsledky: Osvětlí význam využití komunikačního systému, poukážou na samotnou aplikaci VOKS v hodinách tělesné výchovy s následnou komunikací dětí s poruchou autistického spektra a povedou k jeho porozumění.

Klíčová slova: Alternativní a augmentativní komunikace, Autismus, Komunikační systém, Metodika, VOKS

Abstract

Thesis title: The Exchange pictorial communication system applied in the physical training.

Objectives: Lay stress on importance of the Exchange pictorial communication system (EPCS) at pedagogic activity with children with autism during lessons of the physical training.

Tasks: *Tasks of the theoretical part*

- Process recommended and available literature dealing with problems of the autistic spectrum disorders.
- Process recommended and available literature dealing with Exchange pictorial communication system.
- Present a current situation in the problems mentioned above.

Tasks of the experimental part

- Select an experimental group for testing
- Evaluate necessary aids
- Applied EPCS into lessons of physical training
- Enable respondents to make their own choice in lessons of physical training
- Describe process and realisation of the survey
- Evaluate the observed information
- Conclusion

Method: I carry out the survey by form of qualitative experiment (forming, explorative), when the critical analysis method of studied literature is carried out and it is following by participate long-term observing, when video recordings, photo documentations, audio recordings and their transcription were provided. After that follows the analysis of school documentation of clients with autistic spectrum disorder, the analysis of records provided during method's application, the analysis of case studies and the analysis of pedagogic diaries. I am going also to utilize explorative methods (unstructured conversation with teachers and client's parents, group discussion). Participators of the projects are children with autistic spectrum disorder from Basic school and Kindergarten "Motylek" in Koprivnice and Special basic school and Special kindergarten in Novy Jicin. The Exchange pictorial communication system was applied on children during education and lessons of physical training.

Results: Results throw light on the importance of the communication system's utilization, lay stress on the EPCS application in lessons of physical training, which is following by communication with children with autistic spectrum disorder and results lead to the understanding EPCS.

Keywords: Alternative and augmentative communication, Autism, Communication system, Methods, EPCS

Seznam použitých symbolů a zkratk

AAK	– Augmentativní a alternativní komunikace
CARS	– Childhood Autism Rating Scale (Škála dětského autistického chování)
IPPP ČR	– Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky
Mj.	– Mimo jiné
Např.	– Například
Obr. č.	– Obrázek číslo
PECS	– The Picture Exchange Communication System
TV	– Tělesná výchova
VOKS	– Výměnný obrázkový komunikační systém

Obsah

1	Úvod.....	13
2	Autismus a jeho problematika.....	16
2.1	Přehled diagnostických jednotek spektra pervazivních vývojových poruch.....	24
2.1.1	Dětský autismus (F 84.0).....	25
2.1.2	Atypický autismus (F 84.1).....	26
2.1.3	Aspergerův syndrom (F 84.5).....	27
2.1.4	Jiná dezintegrační porucha v dětství (F 84.3).....	28
2.1.5	Rettův syndrom (F 84.2).....	29
2.1.6	Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4).....	30
2.1.7	Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F 84.9).....	31
2.2	Specifika komunikace u osob s autismem.....	31
2.2.1	Specifika ovlivňující vývoj komunikace u osob s autismem.....	32
2.3	Augmentativní a alternativní komunikace – AAK.....	35
2.3.1	Augmentativní komunikace.....	36
2.3.2	Alternativní komunikace.....	36
2.3.3	Výhody AAK.....	36
2.3.4	Nevýhody AAK.....	37
2.3.5	Systémy AAK u osob s autismem.....	38
2.3.5.1	Facilitovaná komunikace.....	38
2.3.5.2	Makaton.....	38
2.3.5.3	Piktogramy.....	39
2.3.5.4	Komunikační systém Bliss.....	40

2.3.5.5	Sociální čtení.....	40
2.3.5.6	Znak do řeči.....	41
2.3.5.7	Dosa – pohybová metoda.....	41
3	Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS.....	42
3.1	Pomůcky ke komunikaci VOKS.....	45
3.1.1	Komunikační symboly.....	45
3.1.2	Nosiče obrázků (zásobníky).....	46
3.1.2.1	Větný proužek.....	46
3.1.2.2	Komunikační tabulka.....	46
3.1.2.3	Komunikační kniha.....	48
3.1.2.4	Komunikační taška.....	49
3.2	Metodika VOKS.....	50
3.2.1	Důležité zásady.....	50
3.2.2	Přípravná lekce – výběr odměn.....	51
3.2.3	Výuková lekce 1 – výměna obrázku za věc.....	51
3.2.4	Výuková lekce 2 – užití komunikační tabulky a návčik samostatnosti.....	52
3.2.5	Výuková lekce 3 – rozlišování obrázků, diferenciacce.....	53
3.2.6	Výuková lekce 4 – tvoření jednoduché věty.....	54
3.2.7	Výuková lekce 5 – odpověď na otázku „Co chceš?“.....	55
3.2.8	Výuková lekce 6 – odpovědi na otázky „Co vidíš?“, „Co máš?“, „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“.....	56
3.2.9	Výuková lekce 7 – komentování situací, spontánní projev.....	56
3.2.10	Doporučená posloupnost eliminace pobídek.....	56
4	Cíl a úkoly práce.....	58
4.1	Úkoly teoretické části.....	58

4.2	Úkoly experimentální části.....	58
4.3	Základní otázky studie	59
5	Výzkumné metody a postupy.....	60
5.1	Pracoviště a charakteristika vybraného souboru.....	60
5.2	Použité metody a techniky.....	61
5.3	Časový harmonogram	61
6	VOKS při pedagogické činnosti	62
6.1	Denní rituál.....	64
6.2	Protážení v průběhu hodiny	66
6.3	Využití VOKS v hodinách plavecké výuky.....	68
6.4	VOKS a hiporehabilitace	71
6.5	VOKS na sněhu	75
6.6	Míčové hry	76
6.6.1	Basketbal.....	77
6.6.2	Kopaná.....	79
6.6.3	Tenis.....	80
6.7	VOKS – co/chceš/cvičit.....	82
6.8	Další uplatnění VOKS.....	91
7	Diskuse	93
8	Závěr	98
9	Seznam použité literatury a pramenů	100
10	Seznam příloh	105

1 Úvod

V průběhu mého studia na Karlově Univerzitě, Fakultě tělesné výchovy a sportu, oboru Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených, jsem mimo jiné vykonával praxi v základní a mateřské škole Motýlek v Kopřivnici, která se nachází na ulici Bedřicha Smetany 1122. Jedná se o zřízení, které umožňuje vzdělávání žáků s takovou úrovní rozvoje rozumových schopností a postižení, která jim nedovoluje prospívat na základní ani na zvláštní škole.

Po dobu mé působnosti na uvedené základní a mateřské škole, ale také jinde v republice, jsem se setkával s dětmi s různými typy postižení a to od mateřské školky přes rehabilitační třídy až po základní a střední školy. Na základě zjištěných vědomostí jsem si vyjasnil, že s každým dítětem je nutno pracovat s individuálním přístupem a to vzhledem k jeho postižení a věku. V průběhu praxe jsem se seznámil s mnoha různými metodami, kdy mně nejvíce zaujal komunikační systém, se kterým jsem se teoreticky i prakticky seznámil právě při praxi ve škole Motýlek. Jedná se o komunikační systém vytvořený speciálně pro děti s poruchou autistického spektra - Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS (dále jen „VOKS“). Na škole se tímto systémem zabývá PhDr. Margita Knapcová, díky které se stále více dostává do podvědomí pedagogů zabývajících se touto „problematikou“.

Jelikož mne VOKS velice zaujal, začal jsem jej studovat, abych o něm získal co nejvíce informací. Zjistil jsem, že zrození VOKS bylo právě v místě mého trvalého bydliště v Základní a Mateřské škole Motýlek Kopřivnice. Vzhledem k tomu, že se jedná o komunikační systém, který se stále rozvíjí, mohl jsem se svou účastí podílet na prvotních aplikacích metodiky do výuky (například v hudební výchově a čtení), zejména hodin tělesné výchovy.

Na základě nastudovaných poznatků a zažitých zkušeností jsem se rozhodl vypracovat diplomovou práci s cílem zdůraznit význam VOKS při pedagogické činnosti s dětmi s poruchou autistického spektra (dále jen „PAS“) v hodinách TV. Jako účastníky projektu jsem zvolil děti s PAS Základní školy a Mateřské školy Motýlek v Kopřivnici a Základní školy speciální a Mateřské školy speciální v Novém Jičíně, které jsou také součástí projektu s názvem „Aplikace VOKS do výchovně vzdělávacího procesu pro děti a žáky s autismem a závažnou poruchou komunikace“, který je spolufinancován evropským sociálním fondem a rozpočtem České republiky. Cílem projektu je proškolení pedagogů v komunikačním systému VOKS, které je zakončeno certifikačním osvědčením. Ve své práci popisuji možnosti využití VOKS u sledovaných dětí, jeho aplikaci v hodinách tělesné výchovy se záměrem možnosti vlastního rozhodnutí respondentů o možnostech volby. Také poukazuji na jeho význam a pozitivní vliv na sociální interakci.

Aplikací VOKS v hodinách TV je možno přispět k,(ke) :

- změnám v chování dětí,
- ústupu agresivity k okolí i k sobě,
- snížení pasivity postižených,
- zapojení postižených do konverzace a činností,
- umožnění postiženým samostatně se rozhodovat,
- nápomoc při rozvoji kognitivních jazykových schopností,
- rozšíření oblasti výchovy a vzdělání,
- větší spokojenosti, jistotě a samostatnosti,
- rozšíření pohybových schopností,
- posílení svalového korzetu,
- celkovému zlepšení fyzické kondice

V práci bych se rád podělil o své osobní zkušenosti s autistickými dětmi, a aby čtenář dobře porozuměl popisované odborné problematice, tak se v teoretické části zmíním o poruchách autistického spektra a o VOKS. V části experimentální pak popíši využití VOKS ve vyučovacích předmětech školy. V popředí této části bude uvedeno jeho využití v hodinách TV.

2 Autismus a jeho problematika

V následující kapitole uvádím základní souhrn informací o poruchách autistického spektra, jeho diagnostická kritéria, diagnostické jednotky a specifika komunikace u osob s autismem.

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepromikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“
Jim Sinclair (Gilberg, 1998).

Slovo autismus je odvozené od řeckého slova „autos“ = sám.

Poruchy autistického spektra se řadí mezi poruchy vrozené, nicméně jejich projevy nejsou v čase stabilní. Aby mohla být stanovena diagnóza, musí být vývojové abnormality u většiny poruch přítomné v prvních třech letech života, ať už specificky (chování typické pro poruchy autistického spektra), nebo nespecificky (opožděný vývoj řeči). Klinický obraz poruch autistického spektra se s věkem mění. Tento fakt je jedním z faktorů, které komplikují diagnózu (Thorová, 2006).

Stanovení klinické diagnózy ze spektra autistických poruch je náročný proces. K diagnóze je třeba potvrdit psychopatologii ve třech hlavních oblastech: kvalitativní narušení sociální interakce, narušená komunikace a hra a omezené, stereotypní chování a zájmy (oblast představitosti). Nedostatky v těchto třech oblastech se nazývají „triáda postižení“. Samotné stanovení diagnózy a míry závažnosti postižení pouze pomocí klinického hodnocení je málo přené. Poměrně detailní vodítka poskytují diagnostické manuály a k hodnocení závažnosti autistické poruchy pak slouží posuzovací škály (Hrdlička, 2004).

I vysoce funkční autisté selhávají při společenském styku, který je pro ně velmi náročný. Stejně jako v případě komunikace musíme děti učit nejen „jak“ se chovat, ale i „proč“ (Jelínková, 2001).

Co se týče hry, tak ve srovnání představivosti a spontánnosti symbolické hry u dětí s PAS s ostatními dětmi stejného věku, je velmi chudá. Děti s autismem nedovedou nic předstírat a ani ve hře nechápou, že něco může být „jako“. Děti nezacházejí s věcmi podle jejich určení, např. čichají k hračce, olizují ji, mávají s ní, házejí hračku do vody atd. S hračkami si v pravém slova smyslu děti s autismem nehrají, neexperimentují s nimi, neznají symbolizaci a přenášení významu z lidí na předmět. Pro autistické dítě například vyřezávaná panenka nepředstavuje miminko jako pro děti „neautistické“, nýbrž kus opracované hmoty a podle toho dítě s panenkou zachází. Obvykle se málo zajímají o tradiční hračky jiných dětí. Jako hračky jim slouží velmi rozdílné předměty, např. korková zátka, šňůra. Zvláštní zálibu mají ve věcech, které produkují zvuk, jimiž otáčejí, nebo jinak hýbají (Knapcová, 2003).

Dítě s autismem je neschopné chápat smysl hry. Raději si hraje samo než s dětmi. Netouží ani po jakékoliv soutěživé hře, nechápe smysl vítězství. Děti opakovaně setrvávají na svém způsobu hraní si a nenechávají se ostatními dětmi ovlivňovat. Jejich hra se může zdát velmi komplikovaná, ale při pečlivém pozorování vidíme, že je strnulá a naprosto stereotypní.

V prvních pracích o autismu se všeobecně předpokládalo, že děti mají bohatý vnitřní svět, teprve v posledních dvaceti letech byla přijata myšlenka, že osoby postižené autismem mají představivost naopak velmi omezenou. Nemůžeme ovšem říci, že jim úplně chybí. U některých dětí se můžeme setkat s velmi „živou“ představivostí, která je ovšem zaměřena na velmi úzký okruh zájmů (Gillberg, Peeters, 1998).

U osob s autismem můžeme pozorovat neschopnost představit si a porozumět významu určité události nebo věci. Namísto toho věnují spíše pozornost nedůležitým nebo triviálním aspektům věcí a dění ve svém okolí. Jako příklad lze uvést hraní si pouze

s jedním kolem autíčka místo s autíčkem celým, či reakci na píchnutí špendlíkem, kdy vnímá samotný špendlík a ne však na osobu, která jím píchá (Knapcová, 2003).

Výjimečně dovedou děti s autismem tvořit zajímavé a realisticky působící obrazce, zvláště barevné vzorce a někdy vynikající výtvarné projevy. Avšak většina autistických dětí nechápe souvislost mezi obrazem a skutečností (Wingová, bez vrocení).

„Snížený obsah vědomí a převládání automaticky probíhajících psychických procesů působí, že každá změna je pocíťována rušivě až bolestivě“ (Nesnídalová, 1973). Trvají na přesném dodržování režimu dne jako kupříkladu neměnný rituál úkonů při koupání, před spaním, při vstávání, oblékání, jídle apod. Rušivě působí i změna jídelníčku. Na určitá místa chtějí chodit vždy stejnou cestou. Přesně si pamatují rozmístění předmětů a vyžadují, aby bylo vše takto ponecháno. Jsou velmi neklidní po přestěhování do nového bytu, změnách školského zařízení apod. Špatně si zvykají také na nové oblečení.

Jelínková (2001) konstatuje, že změny v navyklém pořádku často vedou k extrémním stresům a nejistotě, což se může projevit nevhodným chováním.

Příklady jednoduchých stereotypů:

- točení se kolem své osy, kývání se, třepání rukama či prsty, vstávání a skákání z jedné nohy na druhou vpřed a vzad, různá manipulace s částmi vlastního těla (např. hra s vlastními prsty, onanování), skřípání zuby, vydávání zvláštních zvuků kupříkladu vrčení, houkání atd., třepání předměty, roztáčení předmětů, ťukání nebo škrábaní na povrch předmětů, sledování točících se předmětů, nošení oblíbených věcí stále při sobě, hlazení určitých tkanin, chození podél stěn místností.

Příklady složitějších stereotypních činností:

- stále se opakující sled zvláštních pohybů těla, sestavování předmětů do řady nebo do určitých vzorců, obsesní sbírání zvláštních předmětů jako jsou víčka od limonád, krabičky, mince, lahvičky, obálky, knoflíky apod., jednostranné stále se opakující zájmy (např. o telefonní seznamy, jízdní řády, kreslení či modelování stejných motivů, čtení pouze knih určitého žánru), dotazy stále stejnou sérií otázek a vyžadování stále stejných odpovědí.

Podle Wingové je takové chování považováno za patetický pokus autistického dítěte vnést pořádek do svého chaotického světa.

U osob s autismem se obvykle vyskytují i další tzv. *variabilní příznaky autismu*. Variabilní příznaky autismu nejsou podstatné pro diagnózy, ale v mnohém ovlivňují komunikační proces (Mnohé postupy samotné metodiky VOKS se od těchto příznaků odvíjejí). Mezi variabilní příznaky patří abnormality ve smyslovém vnímání (zvláštnosti ve sluchovém vnímání, zrakovém vnímání, kožním vnímání, chuťovém vnímání, čichovém vnímání a v rovnovážném vnímání. Dále poruchy pohyblivosti, sebepoškozování, z časového pohledu netypický spánek, nezvyklé stravovací návyky, zvláštní dovednosti a schopnosti a další.

Autistická porucha se u jednotlivých dětí neprojevuje vždy stejnými způsoby. Základní poškození může mít různý stupeň obtíží. Taktéž je třeba si uvědomit, že každé dítě je osobnost, což ovlivňuje i jeho reakci na své postižení. Z vlastní zkušenosti mohu uvést, že na vnější chování má výrazný vliv také výchova a sociální prostředí, ve kterém dítě žije, kdy tyto aspekty jsou stěžejní také u zdravých dětí.

Duševní vývoj autistických dětí je nesterjnoměrný. Normální inteligence je spíše výjimkou. Podle evropské statistiky je mentálně retardovaných 75-80% autistických osob. Je známo, že někteří mohou být nadáni zvláštními schopnostmi v určitých izolovaných oblastech jako v matematice, hudbě nebo ve výtvarných projevech aj.

Můžeme tedy pozorovat obrovský inteligenční rozsah – od hlubokého mentálního postižení až po vysoké nadání.

Diagnostická kritéria pro klasifikaci psychiatrických poruch, která stanovují definici autismu, jsou obsažena v Mezinárodní klasifikaci nemocí: desátá revize (MKN–10, vydaná světovou zdravotnickou organizací v Ženevě 1992) a v Diagnostickém a Statistickém Manuálu, třetí revidované verzi (DSM–IV–TR, vydané Americkou Psychiatrickou Asociací, Washington, 2000).

Aby byl v současnosti člověk zařazen mezi autisty, musí být nositelem šesti z dvanácti kritérií popsanych v rámci triády. Včasná a správná diagnóza je základem pro stanovení rehabilitačních vzdělávacích postupů (Valenta, Miller, 2003)

Diagnóza autismu je často retrospektivní. Je třeba brát v úvahu, že autismus se v průběhu času rozvíjí, mění a některé příznaky jsou časem potlačovány. Autistické projevy se mohou v mnoha ohledech lišit u dětí předškolního věku, školního věku a v dospívání. Proto je kromě klinického vyšetření, pozorování dítěte v domácím i v cizím prostředí a anamnézy od rodičů, učitelů a příbuzných velmi důležité i určení předchozího stavu jednotlivých funkcí a průběhu vývoje dítěte. K zachycení autistických symptomů slouží speciální diagnostické techniky. Pro rámcové hodnocení míry dětského autismu se v České republice nejčastěji používá posuzovací škála CARS (Childhood Autism Rating Scale, Škála dětského autistického chování), u které se dítě hodnotí celkem v patnácti behaviorálních oblastech (patří sem vztahy k lidem, schopnost nápodoby, schopnost adaptace, úroveň neverbální i verbální komunikace, percepční potíže, hra a užívání předmětů, zvláštnosti v motorice). Míra abnormality se hodnotí na čtyřstupňové škále. Škála může být užita na základě přímého pozorování, informací od rodičů či jiných anamnestických dokumentů. Touto škálou je možné hodnotit již dvouleté děti a děti, které sice nemluví, ale dosáhly alespoň 18 měsíců mentálního věku. Její administrace trvá půl hodinu až hodinu a poskytuje spolehlivé rozlišení, zda se jedná o autistického pacienta či nikoli. V nejasných případech je třeba využít velmi podrobné škály ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised). Doba potřebná k jejímu vyhotovení se pohybuje okolo tří hodin a vyžaduje speciální

zaškolení. Jde o rozsáhlý dotazník, který je vyplňován odborníkem na základě získaných informací od rodičů nebo jiné osoby, která o dítě pečuje a mapuje okolo stovky specifických projevů dítěte v minulosti i současnosti (Schopler, 1998).

Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu podle DSM-IV

Kategorie I

K určení diagnózy autismus je nutné splňovat šest symptomů

1) Kvalitativní narušení sociální interakce (nejméně dva symptomy)

- výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích
- neschopnost vytvářet vztahy odpovídající vývojové úrovni
- malá schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti
- nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie

2) Kvalitativní narušení komunikace (nejméně jeden symptom)

- opožděný vývoj řeči nebo se řeč vůbec nevyvine
- u dětí, které mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet konverzaci s ostatními
- stereotypní a opakující se používání řeči nebo idiosynkratické výrazy
- chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni, omezené, opakující se nebo stereotypní vzorce chování, zájmů nebo aktivit (nejméně jeden symptom)
- nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, které je abnormální buď intenzitou, nebo předmětem zájmu
- zjevné ulpívání na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní činnosti, odpor ke změnám

- stereotypní a opakující se motorické manýrismy
- nepřiměřeně dlouho trvající zaujetí částmi předmětů

Kategorie II

Opožděný vývoj či abnormální chování alespoň v jedné z následujících kategorií se projeví před třetím rokem věku dítěte:

- sociální interakce
- řeč ve vztahu k sociální interakci
- symbolická a fantazijní hra.

Kategorie III

Diagnostická kritéria dětské dezintegrační poruchy, Rettova syndromu či Aspergerova syndromu nevyhovují lépe (Thorová, 2006).

Podle světových statistik se autistická porucha vyskytuje v počtu čtyř až pěti případů na 10 tisíc narozených dětí. Předpokládá se však výskyt daleko vyšší, a to z důvodu nedostatečné diagnostiky. Jelínková (2001) udává, že autismus se objevuje u chlapců čtyřikrát častěji než u dívek.

Postupem času došlo k rozšíření pojetí autismu a mezi odborníky se často setkáváme s termíny *porucha autistického spektra (PAS)* a *autistické kontinuum*, které zastřešují jakoukoliv z pervazivních poruch.

Posuzovací škála CARS

Vztah k lidem - Sociální chování, zájem o kontakt s druhými lidmi, uvědomování si přítomnosti druhých osob

Imitace - Hodnotíme míru schopnosti napodobit zvuky, slova, pohyby a činnosti.

Emocionální reakce - V položce hodnotíme přiměřenost emočních reakcí dítěte. Za abnormální považujeme, pokud se dítě pitvoří, pochechtává, pláče, křičí či se vzteká a vnější podnět neodpovídá projevům dítěte. Nebo naopak dítě nemusí vůbec emočně reagovat, většinu času se tváří strnule.

Motorika - Všímáme si zaujímání zvláštních pozic, stereotypních pohybů prstů, autoagresivního chování, kolébání se, točení se, chůze po špičkách.

Užívání předmětů a hra - Sledujeme, jakým způsobem si dítě hraje a jak zachází s věcmi. Zda hračky pouze neocucává nebo s nimi jen nebouchá a nehází.

Adaptace na změny - Posuzujeme schopnost dítěte přizpůsobit se nové situaci. Hodnotíme nepřiměřenost záchvatů vzteku při změně obvyklého programu nebo prostředí.

Zraková reakce - Všímáme si odlišností v zrakovém vnímání, patří sem pozorování předmětů z neobvyklých úhlů, zvýšený zájem o pohled do zrcadla a do světla.

Sluchová reakce - Posuzujeme odlišnosti v sluchovém vnímání. Nepřiměřenou reakci na běžné zvuky nebo naopak jejich ignoraci.

Čichová, chuťová a hmatová reakce - Do této položky spadá abnormální reakce na bolestivé podněty. Dále ochutnávání a očichávání nejedlých předmětů a doteková fascinace určitými materiály.

Strach a nervozita - Hodnotíme přiměřenost úzkosti vzhledem k podnětu, který ji vyvolal. Patří sem nadměrná neadekvátní úzkost i naopak nedostatečně pociťovaný strach v nebezpečných situacích.

Verbální komunikace - Položka se zaměřuje na verbální vyjadřování dítěte. Zda se dítě domluví slovy ve větách či používá pouze zvuky. Mezi často se vyskytující abnormality v řeči patří používání žargonu, echolálie, záměn na zájmen, útržky frází z televize či knížek, neologismy.

Neverbální komunikace - Posuzujeme úroveň mimoslovní komunikace. Neschopnost beze slov vyjádřit svoji potřebu nebo přání, bizarní gesta beze smyslu, nechápání gest či mimiky druhých osob.

Úroveň aktivity - Za abnormální považujeme hyperaktivitu s nutností nestálého pohybu nebo naopak výraznou "lenivost".

Úroveň Intelektových funkcí - Posuzujeme intelektový profil schopností a odchylky od normy.

Celkový dojem - Globálně hodnotíme frekvenci symptomů svědčících pro autismus. (Beranová, Thorová, Hrdlička, Propper in Hrdlička, Komárek, 2004).

2.1 Přehled diagnostických jednotek spektra pervazivních vývojových poruch

- *Dětský autismus (časný infantilní autismus) (F 84.0)*
- *Atypický autismu (F 84.1)*
- *Aspergerův syndrom (F 84.5)*
- *Jiná desintegrační porucha v dětství (Hellerův syndrom) (F 84.3)*

- *Rettův syndrom (F 84.2)*
- *Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)*
- *Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F 84.9)*

2.1.1 Dětský autismus (F 84.0)

Tento typ autismu patří mezi poruchy dětského psychického vývoje a to v oblasti komunikace, sociální interakce a imaginace. Symptomy dětského autismu se většinou projeví v celkovém vývoji dítěte do 3 let věku. Příčiny nejsou s jistotou stanoveny. Víme však, že jde o celoživotní postižení, které nelze léčit. Lze však projevy dětského autismu kompenzovat či korigovat za pomoci speciální péče, výchovy a terapie. Důležitá je také role a funkce rodiny postiženého dítěte od prvních okamžiků stanovení diagnózy dětského autismu. Je nutné s rodiči projednat a tolerantně vysvětlit principy postižení jejich dítěte. Toto však platí u každého typu postižení (Opekarová, Šedivá, 2006). Charakteristická je absence sociálně-emoční a verbální i neverbální komunikační vzájemnosti a nedostatečné užívání řeči. Porucha je častější u chlapců než u dívek. Stereotypní způsoby chování jsou rigidní a mají charakter nefunkčních rituálů. Postižením jsou spojovány všechny stupně intelektu s převahou v pásmu mentální retardace (Hartl, Hartlová, 2000).

Stupeň závažnosti bývá různý. Od mírných symptomů po velké množství závažných symptomů. Potíže se musí projevit v každé oblasti triády. Variabilita symptomů je způsobena i častými přidruženými vadami, které způsobují zvláštní chování. Míra samostatnosti v dospělosti je individuální. Důležitou roli ve vývoji jedince s autismem hrají dispozice poruchy, raná péče, kvalita péče a vzdělávacího programu. Nesprávné chování může být důsledkem nesprávného chování k postižené osobě. Jednou z možností je nesprávné stanovení diagnózy. V adolescenci může dojít k akceleraci vývoje v pozitivním smyslu i v negativním. Zhoršující projevy jsou přičítány probíhající pubertě (Thorová, 2006).

Z hlediska vzdělávacího a diagnostického považujeme kategorizaci autismu za určující pro další vzdělávací postupy. Tato kategorizace slouží zejména pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, pro periodickou individuální logopedickou, vzdělávací a jinou péči ve školních i mimoškolních zařízeních. Kategorizace autismu se osvědčila na tzv. funkční typy. Jedná se o typ vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. Přehledná charakteristika kategorizace jednotlivých typů zobrazuje tabulka v Příloze č.1 (Opekarová, Šedivá, 2006).

2.1.2 Atypický autismus (F 84.1)

Tento typ poruchy autistického spektra se vyznačuje svou atypičností zejména v tom smyslu, že může absentovat některý z typických symptomů, tzn. komunikace, sociální interakce či představivosti (tzv. „triády“). Pro tyto děti je obtížné vytvořit adekvátní prostředí, jelikož jejich projevy nejsou zcela „autistické“, zpochybňuje se zde diagnostika autistické poruchy (Opekarová, Šedivá, 2006).

Atypický autismus je součástí poruch autistického spektra. Mezi shodné symptomy s dětským autismem patří například projevy specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů. Diagnostický statistický manuál DSM-IV nezná tuto poruchu jako samostatnou kategorii. Klinický obraz nebyl doposud přesně definován.

Diagnóza tak spočívá na subjektivním postřehu a odhadu diagnostika. Thorová (2006) popisuje, kdy v následujících případech se většinou diagnostikuje atypický autismus:

- 1) první symptomy se diagnostikují po třech letech věku dítěte
- 2) vývoj je abnormální ve všech oblastech triády, ale způsob nebo frekvence nesplňuje daná diagnostická kritéria
- 3) není naplněna triáda, leč jedna oblast není primárně narušena
- 4) většinou se přidružená mentální retardace (těžká a hluboká mentální retardace)

2.1.3 Aspergerův syndrom (F 84.5)

Jedná se o vysoce funkční variantu autismu, kterou poprvé popsal německý psycholog Hans Asperger v roce 1944. Aspergerův syndrom má podobné příznaky jako autismus, liší se však tím, že není přítomno celkové opoždění. Aspergerův syndrom bývá někdy nazýván sociální dyslexií. Syndrom má mnoho různorodých symptomů. Symptomatika až přechází do normy. Intelekt u osob s Aspergerovým syndromem bývá v pásmu normy. Tato rozumová schopnost má vliv na úroveň dosažitelnosti vzdělání a sebeobslužných dovedností. Prognóza samostatného života může být příznivější za předpokladu včasné diagnostiky a vhodně zvolené péče o osoby s Aspergerovým syndromem. Zvládnou běžnou školní docházku za pomoci speciálních nácviku a citlivého přístupu. Ostatním lidem ve svém okolí se mohou osoby s Aspergerovým syndromem jevit zvláště, introvertně svým chováním.

Opožděný vývoj řeči může i nemusí nastat. Avšak do pěti let věku se jejich řeč dostane na úroveň řeči jejich vrstevníků. Vývoj řeči však do té doby bývá označován za abnormální. Děti se učí slova, slovní pasáže, básničky mechanicky, formální řečí dospělých. V jazykových oblastech je nejzávažněji porušena oblast pragmatická. Jejich vyjadřování nebývá v sociálním kontextu považováno vždy za vhodné. Někdy je nezajímá reakce či odpovědi ostatních. Vykřikují nesmyslné věty, hovoří o stejných tématech a lpí na svých vyjadřovacích zvyklostech nebo rituálech. Do kolektivu vrstevníků se obtížně zapojují, proto se v mateřské škole projeví jejich chování jako výrazně problémové. Obecná pravidla chování chápou osoby s Aspergerovým syndromem obtížněji než jejich zdraví vrstevníci. Nesrozumitelné jsou pro ně neverbální signály či ironické poznámky ostatních. Nedávají přátelství žádný smysl. Raději zůstávají na okraji společnosti a tím působí egocentricky, neschopno empatie či potřeby ostatních lidí. Na stresové situace reagují podrážděně, nevhodným chováním nebo se u nich projeví somatické potíže. Sebehodnocení je u nich kritické. Repetitivní zájmy jsou podobné jako u dětí s dětským autismem. Záliby mají určitý řád a prvky opakování. Reakce na změny bývají v jejich životě spojovány se zmatkem, a proto ulpívají na rituálním chování (Thorová, 2006).

Tento syndrom se vyskytuje častěji u chlapců než u dívek (Opekarová, Šedivá, 2006). V kolektivu patří mezi samotáře, kteří dávají přednost osamělým aktivitám a komunikují zvláštním způsobem. K charakteristickým projevům patří i sociální naivita, důsledná pravdomluvnost, šokující poznámky, se kterými se děti či dospělí obrací na úplně neznámou osobu. Postižení Aspergerovým syndromem jsou často tělesně velmi neobratní, více postižená bývá obvykle hrubá motorika. Děti mají velké problémy naučit se jezdit na kole, plavat, bruslit a lyžovat. Jsou inteligentní ve smyslu abstraktním, nikoli praktickém a proto jsou označováni jako sociálně handicapovaní (Mühlpachr, Vítková, 2004).

2.1.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F 84.3)

Speciální pedagog Theodore Heller popsal v roce 1908 syndrom, který se projevuje výrazným regresem ve vývoji a mentální retardací, ačkoli předešlý vývoj probíhal v normálu. Pozoroval tento vývoj u šesti dětí mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Autor popsané poruchy ho nazval „dementia infantilis“. Později Hellerův syndrom nebo dezintegrativní psychóza.

Opekarová, Šedivá (2006) uvádí také dřívější název „symbiotická porucha“. Název jiná dezintegrační porucha je uvedena v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize. Ve vývoji dítěte se objeví regres nejčastěji kolem třetího a čtvrtého roku věku i v oblasti emoční stability, poruchy spánku, dyskoordinace pohybů, úzkost, agresivita, podráždění, hyperaktivita, záchvaty vzteku, neobratná chůze, abnormální reakce na sluchové podněty. Všechny tyto projevy mají značný vliv a dopad na kognitivní oblast. Ztráta nabytých schopností komunikačních a sociálních dovedností může být náhlá nebo může trvat i několik měsíců. Tato ztráta schopností je nazývána autistickým regresem. Vítková (2004) uvádí tzv. „pozdní začátek autismu“. Dítě už nikdy nedosáhne normy, ale může se objevit postupné zlepšování vývoje (Thorová, 2006).

Další vývoj bývá velmi pomalý, časté je hlubší mentální postižení. Klinický obraz se od dětského autismu příliš neliší, jsou tu však lepší neverbální komunikační prostředky (gesta, oční kontakt) (Vítková 2004).

Z hlediska prognózy je dále průběh podobný jako u dětského autismu. Nejvýraznější změny nastávají v oblasti úrovně komunikace a úbytku kognitivních funkcí směrem k mentální retardaci (Opekarová, Šedivá, 2006).

2.1.5 Rettův syndrom (F 84.2)

Rakouský dětský neurolog Andreas Rett poprvé popsal syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením. Toto postižení má pervazivní charakter a má dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Mezi určující symptomy Rettova syndromu patří ztráta kognitivních schopností, ataxie a ztráta účelných schopností rukou. Gen, který je zodpovědný za 77-80% případů vzniku Rettova syndromu, objevil v roce 1999 Huda Zoghbi v USA. Jedná se o zmutovaný gen situovaný na raménku chromozomu X. Mutace genu má mnoho podob. To zapříčiňuje i variabilitu projevů Rettova syndromu (Thorová, 2006). Počáteční vývoj dítěte s Rettovým syndromem se podle více autorů jeví do šestého až osmnáctého měsíce obvykle téměř normální. Opatřilová (In Pipeková, 2006) v souladu s Mühlpachrem (Vítková, 2004) uvádějí dobu mezi sedmým až dvacátým čtvrtým měsícem.

Syndrom postihuje ve své klasické formě pouze dívky. V oblasti sociálního chování jsou dívky postižené Rettovým syndromem společenské, avšak negativně reagují na kritiku či výtku. Vyžadují pozornost, konverzaci a komunikaci, fyzický kontakt a mazlení. Projevují sympatie a antipatie, rozlišují blízké a cizí osoby. Schopnost komunikace jsou u dívek omezené. Většina dívek nemluví. Využívají alternativní formy komunikace, např. piktogramy. V oblasti porozumění dívky s Rettovým syndromem chápou a reagují na jednoduché pokyny. Krátký rozsah pozornosti má vliv na vykonávání aktivity a činnosti. Je nutné při komunikaci opakovat pokyny a důrazněji

upoutávat pozornost. Soustředěnost někdy vyvolá neklid, třes, motorický a psychický neklid. Udržení zrakové pozornosti trvá jen několik vteřin. V oblasti motorické se vyskytuje apraxie a stereotypní pohyby horních končetin ve střední linii před obličejem. Intelukt bývá poškozen mentální retardací v pásmu středně těžké, těžké a hluboké (Thorová, 2006).

Vyskytuje se pouze u žen a je to geneticky přenosný syndrom. Zvláště charakteristická je nefunkčnost rukou pro jejich stereotypně se opakující pohyby, jakoby „mýcí pohyby rukou,“ nadměrné slinění, vyplazování jazyka. Typické u těchto dětí je „sociální úsměv“ (Mühlpacher, Vítková, 2004).

2.1.6 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí WHO 10. revize se projevuje hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby dle Thorové (2006) následovně:

- 1) těžká motorická hyperaktivita – trvalý motorický neklid, obtíž zůstat sedět, přehnaná aktivita v situacích, kdy se očekává klid, velmi rychlé změny aktivity
- 2) opakující se stereotypní vzorce chování a činností – neměnné a často opakované motorické manýry, přehnané a nefunkční opakování činností, které mají stálou formu nebo rituál činností, opakované sebepoškozování, chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni
- 3) IQ je nižší než 50
- 4) není sociální narušení autistického typu – používání očního kontaktu, mimika a postoj slouží k usměrňování sociální interakce a jsou přiměřené vývoji, vztahy s vrstevníky (sdílení zájmů a aktivit) jsou přiměřené vývoji, občasné přibližování se k jiným lidem pro útěchu a náklonnost, schopnost občas sdílet radost s jinými lidmi, jiné formy sociálního narušení

- 5) porucha nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus, dětskou dezintegrační poruchu nebo hyperaktivní poruchu.

2.1.7 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F 84.9)

Tato diagnostická kategorie zahrnuje všeobecný popis pervazivních vývojových poruch. Jedná se však o poruchy, které nezahrnují dostatek vhodných specifikací a informací. Diagnostická kritéria nevyhovují žádné z ostatních kódovaných kategorií F 84 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992).

Diagnóza bývá často u dětí, které mají těžkou formu poruchy aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázií, nerovnoměrně rozvinuté kognitivní schopnosti a tzv. autistické rysy, tedy velmi malou četnost projevů typických pro autismus. Děti s nespecifikovou pervazivní poruchou bývají na péči velmi náročné a zaslouží si z hlediska intervence stejnou míru efektivní a speciální pomoci jako ostatní děti.

Spektrum autistických poruch je velmi široké, a co se týká rozdělení do podskupin a zařazení jednotlivých syndromů do těchto skupin, odborníci se příliš neshodují.

2.2 Specifika komunikace u osob s autismem

„...Mluvení je stříbro, ale zviditelnění věcí je zlato...“ (Gillberg, 1998).

Deficit v oblasti komunikace je jedním z definujících prvků autismu. Mnohé osoby s autismem nemluví a ty, které mluví, často nedokážou jasně vyjádřit své potřeby a

přání. Lidé s autismem mívají rovněž velké problémy s porozuměním řeči ostatních. Jakýkoliv nedostatek v oblasti komunikace vyvolává u těchto jedinců pocit frustrace, vede k izolaci a přispívá k obtížím v chování. Přestože většina postižených autismem má nízké IQ, nelze na jejich komunikační obtíže nahlížet jako u osob s mentální retardací. Nejedná se pouze o opoždění řečového vývoje. Problémy u osob s autismem mají kvalitativní ráz a jsou podloženy specifickou sociální a kognitivní nezpůsobilostí

Děti s autismem nemají vrozenou schopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Proto s výukou jak komunikovat musíme rozvíjet i chápání proč komunikovat.

2.2.1 Specifika ovlivňující vývoj komunikace u osob s autismem

- Inflexibilní kognitivní styl
- Problém s chápáním a přiřazováním významu
- Problém s abstrakcí
- Problém s chápáním symbolů
- Problémy s chápáním souvislostí
- Problémy s generalizací (zobecnováním) a nízkou nebo žádnou flexibilitou
- Problémy s pamětí
- Problémy se sociální komunikací

„To, co dává našemu životu smysl, je komunikace s jinými lidmi, schopnost rozumět jejich chování, zacházet s předměty, orientovat se v situacích a jednat s lidmi tvořivým způsobem. Jsou to právě tyto oblasti, které jsou pro postižené s autismem nejobtížnější“ (Peeters, 1998).

Schopnost komunikace je vlastní většině živočichů. Pro člověka je nejvyšší formou komunikace řeč.

„Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč)“ (Klenková, 2006).

Ač někteří z postižených autismem mluví, mají řeč omezenou a mají problematickou komunikační funkci (někdy dokonce žádnou). U lidí s autismem není postižena pouze řeč, ale celý komunikační proces. Proto nejen nemluvící autisté, ale i mluvící lidé s autismem, potřebují pomoc, aby nám lépe rozuměli, mohli adekvátně reagovat na naše sdělení a účelně se vyjadřovat. Abychom vzájemné porozumění usnadnili, musíme zvolit co nejvhodnější způsob dorozumívání se.

Lidem s autismem je nutné najít co nepříhodnější alternativní a augmentativní způsob komunikace. Jako nejvhodnější forma komunikace se pro jedince s rigidním způsobem myšlení a extrémně silnou vazbou na realitu ukazuje **komunikace s vizuální podporou** (vizualizace). Využívá se při ní vizuálně prostorové orientace – dovednosti, která je u většiny autistů dobře rozvinutá. Vizualizace je oproti jiným formám komunikace velmi konkrétní. Jako prostředky komunikace mohou být využívány trojrozměrné předměty (referenční předměty), dvojrozměrné ilustrace (fotografie, obrázky, piktogramy) nebo psaná či tištěná slova (nápisy). Spojení mezi symbolem a jeho významem je názorné. Přestože postižený autismem není schopný pochopit symboly na verbální úrovni, na vizuální úrovni jim může rozumět dobře. Avšak lidé s autismem nemají problémy pouze ve „slyšení“ za doslovnou informaci, kde jim pomáháme vizuální podporou, ale také ve „vidění“ za danou informaci. Jsou dyssymboličtí také vizuálně (Peeters, 1998).

Výběr vhodné vizuální pomůcky se proto musí odvíjet od vývojové úrovně klienta. Co zvolíme, jako prostředek komunikace určuje schopnost klienta chápat význam – zastupující funkci – daného typu vizuálního symbolu (referenčních předmětů, fotografií, obrázků, piktoqramů či nápisů). Mluvená slova jsou pomíjivá a abstraktní. Pochopení mezi vizuálním symbolem a reálným předmětem vyžaduje rovněž schopnost abstrakce, ale informace odvozená např. z obrázku je méně abstraktní než slovo, je více vizuálně prostorová a „*informaci lze zadržet déle, takže klient s autismem může nafouknout placatou dvojrozměrnou informaci do poznatelné formy tří rozměrů,*“ (Gillberg, Peeters 1998).

Vizuální prostředky musejí však být jednoznačné a bez zbytečných a nedůležitých detailů, protože právě tyto by mohly odvádět pozornost klienta od skutečné podstaty obrázku či fotografie. Obrázky by měly být reálné, bez prvků stylizace (zvířátka v lidských šatech, slunce s obličejem apod. nejsou vhodné – děti s autismem matou).

Lidé s autismem jsou obvykle pod přesným vlivem toho, co viděli a nedokáží to abstrahovat dále. Vizuální myšlení potřebuje logicky vizuální podporu. Grandinová a Joliffe tvrdí, že dokonce i autisté s vysokým IQ potřebují vizuální podporu (Gillberg, Peeters, 1998).

U *verbálně komunikujících* dětí s autismem může použití vizuálních pomůcek nahradit tzv. verbální vnitřní hlas, který pravděpodobně chybí. U zdravého dítěte vnitřní hlas pomáhá řídit a organizovat činnosti, plnit úkoly. Přestože člověk s autismem má vyvinutý verbální jazyk, vizuální pomůcky mu významně pomáhají při organizaci chování (Peeters, 1998).

S rozvojem komunikace roste u jedinců s autismem schopnost poznávat okolí, zlepšit se předvídání událostí, rozvíjí se pochopení příčin a následků. Osoba s autismem se učí organizovat svou činnost, podporuje se schopnost generalizace, snižuje se strach a nejistota, vzrůstá sebevědomí a flexibilita v jednání (Jelínková, 1999).

2.3 Augmentativní a alternativní komunikace - AAK

„Z lidí jsem zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidé hodně mluví a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí. Může to znamenat chci se s tebou vyspat a může to taky znamenat myslím, žes právě řekl hroznou pitomost. Druhý základní důvod je, že lidi v rozhovoru používají metafory. A je to, když něco popisujete a použijete slovo pro něco, co to není. Já myslím, že by se tomu mělo říkat lež, protože den nemůže být blbec a lidi ve skříních kostlivce nemají“ (Mark Haddon, 2003).

V České republice se začala alternativní a augmentativní komunikace používat po roce 1989. Na počátku devadesátých let minulého století v České republice začaly vycházet první články a metodické příručky alternativní a augmentativní komunikace (Vítková, 2006).

Augmentativní a alternativní komunikace (užívaná zkratka AAK) jsou metody, které pomáhají osobám s výrazně narušenými komunikačními schopnostmi dorozumět se. Po určitou dobu nebo trvale se pokoušejí kompenzovat projevy závažných komunikačních poruch. Doporučují se lidem, kteří mají výrazné smluvením, psaním, čtením nebo porozuměním řeči druhých. Využívají se u osob s poruchami komunikace v různých oblastech a různého věku:

- u osob se sluchovým a zrakovým postižením,
- u osob mentálně postižených,
- u osob s autismem,
- u osob s míšním poškozením,
- u osob po centrální mozkové příhodě,
- u osob s motorickými poruchami řeči,
- u osob s progresivními chorobami a dalších.

2.3.1 Augmentativní komunikace

Augmentativní komunikace (augmentace z lat. rozšiřování zvětšení, rozhojnění) je využívána k rozšíření, podpoření a zlepšení komunikačního procesu u jedinců s určitou schopností či předpoklady pro mluvenou řeč. Podporuje již existující komunikační schopnosti, určité existující dovednosti, které jsou však nedostatečné pro dorozumívání. Uspodňuje porozumění řeči i vlastní vyjadřování.

2.3.2 Alternativní komunikace

Alternativní komunikace plně nahrazuje mluvenou řeč. Je určena pro osoby, které nejsou schopny funkčně používat mluvenou řeč. Ke komunikaci je jako hlavní výrazový prostředek používán jiný prostředek, než je mluvená řeč.

Alternativní a augmentativní způsoby komunikace mají své výhody ale i nevýhody.

2.3.3 Výhody AAK

- snížení pasivity postižených,
- zapojení postižených do konverzace a činností,
- umožnění postiženým samostatně se rozhodovat,
- nápomoc při rozvoji kognitivních jazykových schopností,
- rozšíření možností aktivně komunikovat,
- rozšíření oblasti výchovy a vzdělání.

2.3.4 Nevýhody AAK

- menší společenské uplatnění než mluvená řeč,
- vzbuzují nežádoucí pozornost veřejnosti,
- někdy jsou provázeny neoprávněnými obavami, že po zavedení AAK nebude postižený nikdy mluvit,
- proces porozumění předchází vyjadřování. (www.alternativnikomunikace.cz)

Dále je vhodné zmínit se o tzv. *totální komunikaci* v širším slova smyslu. Jde o komplexní komunikaci, která využívá všech dosud známých metod a prostředků. Původně je pojem totální komunikace znám v souvislosti se sluchově postiženými. Totální komunikace zahrnuje široké spektrum způsobů komunikace: mluvenou řeč, psaní, čtení, zpěv, pohyby celého těla, mimiku, gesta, znakovou řeč, prstovou řeč, odezírání i specifické tzv. způsoby AAK apod. Je využitelná i u jinak těžce postižených jedinců jako například u osob s mentálním, tělesným, eventuálně kombinovaným postižením (Dvořák, 2001).

Podle povahy vyjadřovacích symbolů lze komunikační systémy dělit na *statické* a *dynamické*. Mezi statické systémy patří např. systém Bliss a piktogramy, mezi dynamické pak příkladně prstová abeceda, znaková řeč a Makaton (Vítková, 2006).

Při rozvíjení AAK je nutné využívat všech příležitostí, kde je možné systém AAK uplatnit. Jsou to především každodenní aktivity, jako je oblékání, jídlo, procházka, hraní, zpívání, učení atd. Velmi důležité je používání systému i komunikačními partnery (členy rodiny, učiteli, vychovateli) postižených.

Na základě uvedených skutečností je zřejmé, že alternativní komunikace a jejich systémy umožňují těžce zdravotně postiženým přístup ke vzdělávání i jeho zvládnutí.

2.3.5 Systémy AAK u osob s autismem

- *Facilitovaná komunikace*
- *Makaton*
- *Piktogram systém*
- *Komunikační systém Bills*
- *Sociální čtení*
- *Znak do řeči*
- *Dosa – pohybová metoda*

2.3.5.1 Facilitovaná komunikace

Komunikační metoda facilitované komunikace pochází z Austrálie. V sedmdesátých letech minulého století ji vypracovala Rosmary Crossley. Metoda je založena na mechanické podpoře ruky postiženého. Facilitátor je osoba, která asistuje, přidržuje ruku, zápěstí, loket, paži a později rameno postiženého jedince, který chce něco sdělit. Facilitátor vyvíjí protitlak proti ruce postiženého podle síly svalového napětí a zjistí tak zpětnou vazbu a zároveň ji stimuluje k vyřukávání zprávy postiženého. Jako prostředek, na jímž postižený zprávu vyřukává, slouží počítač nebo tabulka s abecedou. Kromě fyzické podpory dává facilitátor postiženému jedinci porodu i psychického rázu. Cílem metody je omezit pomoc facilitátora z hlediska fyzické podpory. Komunikace probíhá od jednoduchých otázek s odpovědí ano-ne a vede ke dokonalejší formě komunikace (Klenková, Vítková, 2004, Vítková, 2006).

2.3.5.2 Makaton

Komunikační systém Makaton vytvořila v sedmdesátých letech minulého století britská logopedka Margaret Walker s psychiatrickými konzultanty Kathy Johnston a Tony Conforthem z Královské asociace pro pomoc neslyšícím ve Velké Británii (Bendová,

Ludíková, 2005). Metoda využívá manuální znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Znaky jsou převzaty z přirozeného znakového jazyka neslyšících a upraveny do snadněji pohybově ztvárněné podoby, aby byly významově rozpoznatelné. Základ tvoří 350 znaků z denního života (Klenková, Vítková, 2004). Jednotlivé znaky jsou upořádány do osmi etap podle vrůstající abstrakce jejich významu. Počáteční aplikace metody je spojeny se znakováním tzv. klíčových slov ve větě a doprovázena rytmizovanou mluvenou řečí, mimikou, modulací řeči a demonstrací symbolů (Bendová, Ludíková, 2005). Jednotlivá slova se vyjadřují určitým pohybem ruky, hlavy apod. Ukázky znaků jsou doprovázeny normální gramatickou řečí. K doprovodu znaků je důležitá i mimika obličeje (Myslivcová, 1999). Znak a řeč jsou doprovázeny i obrázky. Důležité je zjistit, čemu dává postižený jedinec přednost. Makaton je adaptován i ze znaků českého znakového jazyka neslyšících (Klenková, Vítková, 2004). Pokud je komunikační metoda Makaton využívána postiženým jedincem, je důležité, aby osoby přicházející s postiženým do styku, si metody nejprve osvojili. Při nácviu Makatonu se klade důraz na motivaci a uvolněné atmosféry učení (Švarcová, 2000).

2.3.5.3 Piktogramy

Piktogramy patří mezi statické komunikační systémy. Jedná se o zjednodušené zobrazení skutečnosti (předmětů, činností a vlastností). Tento jazykový program napomáhá ke komunikaci především jedincům s více vadami. Při výuce lze použít i fotografie (Vítková, 2006). Z jednotlivých obrázkových komunikačních symbolů lze jejich řazením skládat věty, např. rozvrh hodin, program dne, volnočasové aktivity). Lze jejich využitím dávat osobám s postižením jednoduché příkazy (Klenková, Vítková, 2004). S obrázkovými komunikačními symboly se setkávají také intaktní lidé ve formě příkazových a informačních tabulí a značek. Cílem využití piktogramů je poskytnout rychlou informaci, která je srozumitelná jak pro osoby s postižením, tak i bez něj. V České republice se využívá okolo 700 obrázkových symbolů, které jsou rozšířené zejména ze severní Evropy. Tyto symboly představují osoby, věci, činnosti, představy, pocity a vztahy (Bendová, Ludíková, 2005).

2.3.5.4 Komunikační systém Bliss

Rakouský inženýr Charles Bliss vytvořil mezi lety 1943 až 1965 systém grafických znaků za účelem porozumění mezi národy. Ke koncipování znaků se inspiroval v Číně, kam uprchl z koncentračního tábora za druhé světové války. Pokus využití univerzální obrázkové řeči s vnitřní systémovou logikou se nesetkal se zájmem. V roce 1971 byl systém zkoumán terapeutickým týmem z Crippled Children Centre v Torontu jako vhodný komunikační systém pro děti s těžkou dysartrií a anartriemi (Bendová, Ludíková, 2005). Systém používá místo slov obrázky. Nad symbolem je uveden nápis. Tím je zajištěna komunikace i s lidmi, kteří systém neznají. Symboly se skládají z 26 základních elementů, které se spojují. V dnešní době lze vytvořit asi 2300 symbolů Bliss. Využívají se pro komunikaci s jedinci s mentálním postižením, s více vadami, s autismem, afatiky, pro jedince po mrtvici. Systém je také vhodný pro osoby těžce tělesně postižené vzhledem k faktu, že se využívá minimálních pohybových zbytků pro komunikaci. Postižení jedinci symboly nevytváří, ale ukazují na tabuli (Vítková, 2006). Symboly charakterizujeme jako piktogramy v podobě obrázkových znaků znázorňující předmět, děj nebo sdělení. Dále jako ideogramy, tj. grafické znaky, které vyjadřují význam, nikoli podobu určitého jevu (Bendová, Ludíková, 2005).

2.3.5.5 Sociální čtení

Sociální čtení je koncipováno jako součást sociálního učení. Využívá se ve výuce mentálně postižených dětí i dětí s více vadami. *Sociální čtení je chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se vyskytují v nejbližším okolí, aniž by byly využívány čtecí dovednosti (techniky čtení)* (Klenková, Vítková, 2004). Nácvik sociálního čtení dělíme do tří kategorií a to soubor obrázků a textů, dále slova ve vztahu k piktogramům a skupiny slov ve vztahu k piktogramům. Začátek učení sociálního čtení se předpokládá v době používání slov. U dětí s mentálním postižením je možné učení spojit s globální metodou čtení jako doplnění osnov v oblasti rozumové výchovy. Tato metoda stimuluje zrakové vnímání, verbální myšlení, záměrnou pozornost a rozvoj komunikačních dovedností (Klenková, Vítková, 2004).

2.3.5.6 Znak do řeči

Alternativní systém znak do řeči se do České republiky rozšířil z Dánska na přelomu 20. a 21. století. Je určen pro mentálně postižené děti, pro děti s Downovým syndromem, u dětí s opožděnou a nesrozumitelnou řečí. Gesta a mimiku využívá systém znak do řeči jako výrazové prostředky tvořící základ podpůrného vizuálně-motorického komunikačního systému. Gesta jsou zjednodušena a vytvořena ilustrativně k využití pro osoby se sníženou motorickou, vizuální i kognitivní funkcí. Cílem je usnadnit komunikaci s postupným eliminováním gest a přechod k mluvené řeči (Bendová, In Ludíková, 2005). Důležité je nespojovat tento systém se znakovou řečí sluchově postižených (Klenková, Vítková, 2004).

2.3.5.7 Dosa – pohybová metoda

Tato metoda podporuje vyjádření těžce postižených jedinců za pomoci pohybové komunikace. Profesor Ferdinand Klein představuje zprostředkovatele metodik Dosa-pohybové metody (Klenková, Vítková, 2004). Děti tělesně postižené mají uloženy ve své centrální nervové soustavě jen neúplné pohybové vzory. Jejich existující pohybové možnosti jsou psychicky blokovány.

Ne všechny používané systémy AAK jsou pro osoby s autismem stejně vhodné. Na základě prostudovaných studií a z vlastní zkušenosti mohu uvést, že nejčastěji užívanými prostředky AAK u autistických osob jsou vizuální symboly (piktogramy, obrázky, fotografie). Vycházíme-li ze schopnosti vizuálního myšlení autistických osob, jde o velmi přirozený prostředek oboustranné komunikace.

3 Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS

V této kapitole popisují systém VOKS a jeho pomůcky nezbytné k aplikaci, kdy uvádím pouze základní ovšem nejdůležitější informace o samotném systému VOKS se záměrem podat základní ucelený přehled, který je nezbytně důležitý k řádnému pochopení využití a samotné aplikaci. Taktéž popisují podle mého názoru nejdůležitější, ovšem stručný popis metodiky VOKS, kdy podrobný popis metodiky není uveden, neboť práce se nezabývá metodickým postupem aplikace VOKS jako takového, nýbrž využívá již metodicky zvládnutého systému k využití a další aplikaci do hodin tělesné výchovy.

Ač se může komunikace prostřednictvím VOKS jevit jednoduchá, tak tomu takto není, přičemž bych chtěl klást důraz na absolvování patřičného kurzu, aby se předcházelo negativním výsledkům při aplikaci systému VOKS, což se již v praxi bohužel vyskytuje.

Knapcová (2003) uvádí, že Výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen „VOKS“) je způsob alternativní (popř. augmentativní) komunikace. *„Cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Jde o způsob, jak učit klienty komunikovat, a především – jak jim osvětlit, proč komunikovat, tedy význam a sílu komunikace“* (Knapcová, 2006). Metodiku VOKS lze tak především chápat jako *vodítko jak přistupovat ke klientovi*, aby pochopil význam komunikace a naučil se funkčně a iniciativně používat svůj komunikační systém.

VOKS teoreticky vychází z principů metody The Picture Exchange Communication Systems - PECS (Bondy, Frost, 1994). Oba systémy jsou postaveny na těchto principech:

- Vysoká motivace – konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta.

- Smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje.
- Podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů.
- Podpora nezávislosti uspořádáním lekcí (pozdější zařazení otázky „Co chceš?“).

Již z názvu *Výměnný obrázkový komunikační systém* je zřejmé, že základním komunikačním prostředkem VOKS je obrázek. Není to ale podmínkou. Lze užít i jiné symboly a to v souvislosti s konkrétní úrovní klienta. Obrázky jsou však nejnáze využitelným prostředkem v komunikaci VOKS. (Obrázky jsou také nejčastěji uplatněným prostředkem komunikace u vzorku našich dětí). Jelikož se u osob s PAS vyskytují problémy s rozlišením podstatných znaků od nepodstatných, používáme jednoduché obrázky bez nedůležitých detailů. Abychom předešli případným problémům s vnímáním barev, které mohou klientům s PAS splývat, oslňovat je a zaměňovat se, používáme jako základ kresby černé kontury na bílém podkladě. (Mohou být ovšem také barevné – jak je již uvedeno přistupujeme individuálně.) Obrázky jsou opatřeny názvy. Důvodem je usnadnit srozumitelnost sdělení adresátům, kteří nejsou obeznámeni se symboly a ujednacení v pojmenování v rámci jednotlivých metodik na území republiky.

Na výuce VOKS se podílejí vždy dva lidé – učitelé. Jeden je v roli komunikačního partnera a druhý je v roli asistenta, který klientovi fyzicky pomáhá. Jako komunikační prostředky lze užít jakékoliv dvojrozměrné symboly (popř. miniatury předmětů). Při nácvicích i použití systému v praxi klienti na obrázky (či jiné symboly) *neukazují*, ale partnerovi je přinášejí. V prvních lekcích obrázek vyměňují za oblíbený pamlsek nebo věc. (Ty se ještě před započítím nácviku samotné komunikace pečlivě a dle přesných instrukcí zjišťují.) Zmíněná výměna umožňuje hned na počátku výuky snadno pochopit smysl systému jako komunikaci. Přinese-li klient obrázek míče, dostane výměnou za obrázek skutečný míč. Výměna je tedy smysluplná a nepochybně úmyslná. Komunikace je sama o sobě velmi motivující, protože při nácviku klient dostává to, co skutečně chce.

Seřazení postupů při výuce VOKS je trochu jiné, než známe z ostatních komunikačních systémů. Významný rozdíl je například v době, kdy klientovi klademe otázku „Co chceš?“. Tato lekce je zařazena mnohem později, než je obvyklé. Je to proto, aby si klient nezvykl čekat na otázku či vyzvání, ale aby se hned od začátku nácviku naučil sám obracet na svého komunikačního partnera. Klient je zde ten, kdo iniciuje kontakt a tedy začíná komunikaci.

Celý systém výuky je postaven tak, aby vedl klienty k vlastní nezávislosti – k samostatnému používání svého komunikačního systému. Již od začátku nácviku komunikace metodika vede klienty k iniciativnímu přístupu ke komunikaci (aby klienti sami navazovali kontakty a byli tak oni iniciátory komunikace). Systém se v co největší míře snaží o realizaci nácviku komunikačních dovedností v rámci běžných životních situací. Zdůrazňuje neoddělitelnost komunikačního systému s výchovně vzdělávacím procesem v širokém slova smyslu.

Výměnný obrázkový komunikační systém je určen především pro klienty s autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami, kteří mají problémy s verbální komunikací, nebo pro klienty, jejichž řeč má omezený komunikační efekt. Zohledňuje jejich specifické komunikační problémy – úskalí verbální komunikace i problémy s navazováním sociálních kontaktů. VOKS lze ale také využít u klientů jiných diagnóz s výraznějšími problémy v dorozumívání (Downův syndrom, DMO, afázie, těžké formy dysfázie...). Má úspěch i u klientů, kde jiné alternativní a augmentativní komunikační systémy selhaly nebo zcela neplnily účel funkční a iniciativní komunikace.

Se systémem je možno začít v jakémkoliv věku. VOKS lze zavést ihned, jakmile je zřejmé, že má dítě problémy s funkční komunikací, zvláště pak u dětí s PAS. Není třeba čekat, jestli se řeč rozvine či ne. VOKS totiž řeči nepřekáží, ale naopak zvyšuje pravděpodobnost jejího vývoje či zdokonalení. (Někteří klienti v průběhu nácviku začínají mluvit, a to i v případech, kdy klasická logopedická intervence zůstala bez efektu). Velmi dobrých výsledků se systémem VOKS dosahují i klienti, se kterými byla práce zahájena v adolescentním či dospělém věku.

Systém vychází z předpokladu, že klient **bezpečně zvládá diferenciaci reálných předmětů**. S metodou Výměnného obrázkového komunikačního systému by se nemělo začínat, dokud není zřejmé, že se klient domáhá předmětů přímou cestou. Otázka, zda před započítím nácviku klienti musí umět přiřadit obrázek k reálnému předmětu, obrázky třídit a rozlišovat, je sporná. Praxe totiž ukazuje, že způsob, jakým se klienti učí diferencovat obrázky v systému VOKS, je vysoce motivující a velmi účelný. Rozlišování obrázků dle metody VOKS má tedy často úspěch i u klientů, kterým se za použití klasických metod (i přes úporné nacvičování) rozlišovat obrázky nedařilo.

Dalším předpokladem úspěšného zavedení komunikačního systému VOKS je **přesné dodržování postupů, instrukcí a pokynů lekcí** učiteli. Proto by každému nácviku měla předcházet důkladná příprava. Při výuce systému záleží na každém gestu, mimice i slovu. Přesným dodržování instrukcí se zabrání tomu, aby byl klient maten a přikládal počinům učitelů nesprávný význam. Aby se zamezilo případně nevhodnému zvolení postupu aplikace VOKS, je vhodné absolvovat dvoudenní kurs pořádaný IPP ČR, jehož součástí je také patřičná literatura. Součástí metodiky je Soubor obrázků, který vznikl postupně na základě potřeb klientů využívajících VOKS.

3.1 Pomůcky ke komunikaci VOKS

3.1.1 Komunikační symboly

Soubor obrázků, jehož základ tvoří symboly z tzv. PECS systému. Spousta obrázků byla nakreslena na základě individuálních potřeb ať už klientů, nebo vyučujícího pedagoga, jako tomu bylo také při aplikaci VOKS do hodin TV. Samotný VOKS je stále ve svém rozkvětu, a proto bylo v některých případech nutno vyhotovit obrázky nové, které se doposud v příloze Soubor obrázků nenachází, jako kupříkladu míče a jiná náčiní a nářadí.

3.1.2 Nosiče obrázků (zásobníky)

U nás zatím není v prodeji vyhovující nosič obrázků. Jedná se o komunikační tabulky, komunikační knihy, tematické komunikační palety, odlehčené přenosné komunikační zásobníky – komunikační zástěry a komunikační tašky. Jak je uvedeno tyto nejsou běžně k dostání v obchodech, a proto si je vyrábí pedagogové sami.

3.1.2.1 Větný proužek

Jedná se o malý nosič symbolů, který klienti a jejich komunikační partneři užívají při vlastní komunikaci. Slouží k uchycení více obrázků za sebou pro vyjádření delších sdělení. Větný proužek byl při aplikaci VOKS do hodin TV nejvíce používaný nosič obrázků.



Obr. 1 Větný proužek

3.1.2.2 Komunikační tabulka

Komunikační tabulka je základní nosič obrázků VOKS. Klient zpočátku disponuje pouze komunikační tabulkou a teprve po zvládnutí diferenciacce většího množství

obrázků se přidávají další tabulky, ze kterých se tvoří komunikační kniha. Komunikační tabulky jsou různých barev podle toho, pro jaký druh obrázků jsou určeny.

Barevné rozlišení komunikačních tabulek

- 1) **Oranžová:** *podstatná jména*, která nejsou zahrnuta do jiných kategorií
- 2) **Žlutá:** *osoby* – včetně osobních zájmen
- 3) **Zelená:** *slovesa*
- 4) **Modrá:** *rozvíjející slova* – zejména přídavná jména a některá příslovce
- 5) **Bílá:** *různé* – spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, čísla a další abstraktní pojmy
- 6) **Červená:** *tázací zájmena a frekventovaná slova* užívaná zejména k podpoře řeči učitelů („ANO“, „NE“, „NENÍ“, „V POŘÁDKU“ ...)
- 7) **Šedá:** *větný proužek*
- 8) **Hnědá:** „*nosná*“ *slovní spojení a slovesa* („JÁ CHCI“, „JÁ VIDÍM“, „JÁ MÁM“ ..., „CHTÍT“, „VIDĚT“, „MÍT“ ...)
- 9) **Fialová:** *sociální výrazy* – běžně užívaná slova při společenském styku, zdvořilostní výrazy, mluvná slova, slangové výrazy libosti a nelibosti i různá jedinečná expresní vyjádření konkrétní osoby.



Obr. 2 – 3 Komunikační tabulka (zelená / slovesa)

3.1.2.3 Komunikační kniha

Kroužkový blok A4 nebo pákový pořadač A4, do kterého se vkládají komunikační tabulky, a to tak, aby nedošlo ke slepení suchých zipů sousedních tabulek. Je vhodné, aby měl každý klient komunikační knihu označenou svou *identifikační značkou*, nejlépe *svou fotografií*. V našem případě jsem vyhotovil komunikační knihu určenou pouze pro hodiny tělesné výchovy, kdy *namísto fotografie klienta (identifikační značky) je na čelní straně umístěn obrázek tělesné výchovy*.



Obr. 4 Komunikační kniha s identifikační značkou v pohotovostním stavu – s vyklopeným větným proužkem

Fyzicky zdatnější klienti mohou komunikační knihu přenášet na ramenou **ve speciální brašně**. Brašna je ušita na míru komunikační knize. Okraje brašny jsou zpevněny tak, aby držely tvar a kniha se dala bez obtíží vytáhnout a použít.



Obr. 5 Brašna na komunikační knihu

3.1.2.4 Komunikační taška

Jedná se o odlehčený mobilní komunikační zásobník. Je určen jak pro klienty, tak pro učitele metody VOKS, rodiče, pedagogy a další komunikační partnery klienta. Komunikační tašku lze podle okolností nosit dvojím způsobem. V domácím a školním prostředí je výhodnější uvázat komunikační tašku kolem pasu uživatele, zatímco při pobytu venku je možnost diskrétního nošení přes rameno. Výhodou komunikační tašky je okamžitá dostupnost obrázků, a tedy bezprostřední možnost komunikace s nimi. Neustálá přítomnost obrázků přímo na tělech uživatelů přispívá k větší chuti je použít v případě potřeby v běžném životě.

Komunikační taška může u zdatnějších klientů s velkou obrázkovou zásobou částečně nahradit komunikační knihu při pobytu venku, cestování apod. Umožňuje jim vyjádřit se neprodleně a kdekoli alespoň o základních potřebách. U klientů s pozvolným nárůstem slovní zásoby může komunikační taška časem zcela nahradit komunikační knihu.



Obr. 6 Komunikační taška – zavřená **Obr. 7** Komunikační taška – rozevřená



Obr. 8 Ukázka použití komunikační tašky

3.2 Metodika VOKS

3.2.1 Důležité zásady

Při užívání metody VOKS nesmí zaznít slovo **NE, NEMÁM, NENÍ, NECH TOHO** apod. Velice důležitý je pravidelný nácvik metody – několikrát denně, ideální stav je dvacetkrát (i vícekrát), k dalšímu kroku nácviku se přistupuje tehdy, pokud je 80% úspěšnost. Při prvních dvou lekcích nezáleží na tom, zda klient sleduje obsah obrázku, k tomu se dojde až při diferenciaci, viz lekce tři. Obrázky lze zvětšovat, vybarvovat, používat vlastní, není podmínkou použití obrázků, které jsou dané k dispozici v literatuře. Je možné obrázek nahradit fotografií, předmětem a postupně přejít k menšímu formátu obrázku. Jak jsem již uvedl v úvodu samotného systému VOKS.

Metoda VOKS využívá efektivitu volby posledního slova – metoda nepotlačuje mluvní projev, naopak ho posiluje. Mluvené slovo podporujeme současným ukazováním na

obrázky. Při nácviku je vhodné střídat komunikačního partnera, ducha, prostředí a situace.

Velmi důležitým předpokladem pro úspěšné zavedení komunikačního systému VOKS je přesně dodržovat postupy, instrukce a pokyny a předem důkladně prostudovat jednotlivé lekce, které jsou metodicky řazeny (Knapcová 2006).

3.2.2 Přípravná lekce – výběr odměn

V počátečních lekcích se využívá odměn, které jsou ve formě oblíbených potravin a předmětů. Výběr odměny provedeme na základě důsledného pozorování klienta a konzultací s rodinnými příslušníky. Cílem je zjistit, co nejraději za pamlskek, s čím si rád hraje, co používá. Začíná se výběrem pochutin z nabídky asi 5 – 8 druhů, kdy opakovaně hledáme preferovanou pochutinu. Při výběru sedí dítě u stolečku naproti komunikačnímu partnerovi a za ním stojí „duch“. Postup opakujeme, dokud je vybráno 3 – 5 potravin. Upřesníme číselně jejich preferenci. Stejně tak provádíme výběr oblíbených předmětů (Knapcová, 2006).

3.2.3 Výuková lekce 1 – výměna obrázku za věc

Cílem této lekce je pochopení základního principu VOKS a to je princip výměny. Předem je třeba mít připravené oblíbené potraviny a předměty a k nim příslušné obrázky.

Výměnu iniciuje komunikační partner, zatím ne dítě. Asistent nemluví (chová se jako „duch“), pouze vede ruku klienta, asistence ducha se postupně omezuje. Jednou rukou nabízíme klientovi věc, zároveň nastavíme dlaň druhé, kam má klient vložit obrázek. Pokud nereaguje, působíme verbálně. Nutné je, aby komunikační partner používal 4.

pád jednotného čísla, to znamená využít například zvolání: „tyčinku, čokoládu“ – toto oslovení je důležité pro následnou verbální komunikaci, kdy si klient řekne sám že chce právě zmiňovanou „tyčinku, čokoládu“, tedy já chci. Také lze použít upoutávací oslovení typu: „mám tyčinku!“. Nesmíme dávat pokyny typu: „Podej obrázek“. Jakmile dítě sáhne po věci, asistent vezme jeho ruku a pomůže mu sebrat obrázek ze stolu a vložit jej do otevřené dlaně komunikačního partnera. Asistent nikdy nezvedá obrázek svou rukou. Až se obrázek dotkne dlaně komunikačního partnera, potěšeně verbálně zareaguje! („tyčinku!, čokoládu!“) Výměnu několikrát po sobě opakujeme a postupně omezujeme asistenci. Důležité je umět zareagovat vždy, když se naskytne situace, ve které by dítě mohlo uplatnit některý ze svých obrázků oblíbených věcí. V této lekci je k dispozici pouze jeden obrázek, který však střídáme (Knapcová, 2006).

3.2.4 Výuková lekce 2 – užití komunikační tabulky a nácvik samostatnosti

V této fázi je obrázek upevněn na komunikační tabulce, viz kapitola komunikační tabulka. Hlavním cílem je, aby klient odtrhl obrázek upevněný na suchém zipu tabulky a předal komunikačnímu partnerovi. Využíváme různé obrázky, které však prezentujeme po jednom, to znamená, že na tabulce je vždy pouze jeden. Umožňujeme klientovi komunikovat s různými komunikačními partnery (např. jiný učitel, rodinný příslušník) a nadále se snažíme o co nejčastější navození situací v průběhu dne, kdy by měl klient příležitost o něco požádat.

Postupně prodlužujeme vzdálenost mezi klientem a komunikační tabulkou, učíme jedince, aby si došel pro obrázek ke komunikační tabulce. Hlavním úkolem „ducha“ v této fázi je v případě potřeby fyzicky navést klienta ke komunikační tabulce, upouštět postupně od asistence, ovšem být zároveň neustále připraven kdykoliv zasáhnout a pomoci (Knapcová, 2006).

3.2.5 Výuková lekce 3 – rozlišování obrázků, diferenciac

Cílem této lekce je, aby klient přišel ke komunikační tabulce a vybral z několika obrázků konkrétní obrázek znázorňující věc, kterou chce, a přinesl obrázek komunikačnímu partnerovi. Tato lekce je velmi obtížná a může trvat dlouho, je možné, že se jí dokonce ani nepodaří zvládnout. Proto je velmi důležité i nadále procvičovat výukovou lekci 2. Základem jsou dvě věci, jedna oblíbená a jedna neoblíbená a jejich příslušné obrázky. Výběr neoblíbené provedeme stejným způsobem jako u výběru oblíbené.

Na komunikační tabulku umístíme obrázek oblíbené a obrázek neoblíbené věci a skutečné věci položíme na stůl, aby byly proti příslušným obrázkům. Neinicujeme verbálně klienta k podání, protože pokud bude věc vhodně zvolená, bude ji chtít získat. Jestliže podá obrázek neoblíbené věci tuto mu předáme, aby byla výměna smysluplná, a případně provedeme úkon, který se s věcí dělá. Kupříkladu hřebenem počeseme. Pokud bude klient opakovaně chybovat, pomůžeme mu vybrat správný obrázek, postupně od pomoci upouštíme.

Pokud je tato fáze zvládnuta následuje výběr jednoho předmětu ze dvou obrázků. Zde je již klient nucen, aby sledoval obsah obrázku. Postupně přiděláváme listy komunikační knihy a střídáme polohy obrázků. Velmi vhodné je vždy nasimulovat situaci, například dát klientovi jogurt bez lžičky, nabídnout obrázek lžičky, aby jej podal a opět provést smysluplnou výměnu apod.

V této fázi je třeba postupovat velmi pozvolna a uvážene. Jakmile klient rozlišuje dva obrázky, přidáváme další obrázek neoblíbené věci nebo pochutiny. Pokud chápe diferenciaci a bez větších problémů rozlišuje i více obrázků, můžeme zahájit i cvičení výměny volně v prostoru, ale stále za přítomnosti a dohledu asistenta.

Může se stát, že klient bude mít s diferenciací potíže. V tomto případě je vhodné nejruznějšími způsoby zdůraznit rozdíly mezi obrázky – barevně zvýraznit, obrázek zvětšit, podlepit výrazným barevným papírem.

Po zvládnutí této části přichází postupné tvoření komunikační knihy. Zpočátku přidáme druhou komunikační tabulku a pokračujeme ve výběru obrázku ze dvou tabulek (na každé máme obrázky podle tématu – na jedné pochutiny, na druhé předměty). Tímto postupným způsobem vytváříme komunikační knihu a učíme dítě knihu otevřít, listovat v ní, vyhledat příslušnou barevnou tabulku a vybrat obrázek. Po zvládnutí všech těchto činností můžeme přejít k další lekci (Knapcová, 2006).

3.2.6 Výuková lekce 4 – tvoření jednoduché věty

Hlavním cílem je přivést klienta k tomu, aby o něco požádal celou větou prostřednictvím větného proužku, na který by měl umístit obrázek „Já chci“ a obrázek požadované věci. Takto vytvořený větný proužek by měl přinést komunikačnímu partnerovi.

V této fázi dítě motivujeme k výběru opět přes oblíbenou věc, u které předpokládáme, že ji bude chtít. Po výběru obrázku s touto věcí pomůžeme dítěti obrázek fyzicky nalepit na větný proužek vedle obrázku „Já chci“. Následuje odlepení větného proužku od komunikační knihy a jeho předání komunikačnímu partnerovi. Po obdržení větného proužku partner řekne: „Řekl/a jsi ...“, a dodá, co je dále obsaženo na větném proužku, současně na obrázky ukazuje. Po dokončení výměny odstraníme obrázek věci z větného proužku a zařadíme ho na příslušnou tabulku a obrázek „Já chci“ ponecháme na větném proužku, připravený pro další výměnu. Postupně při čtení větného proužku děláme pauzy mezi slovním spojením „já chci“ a pojmenováním dané věci a vyčkáme, zda-li klient slovo nedoplní. Jestliže se toto podaří a slovo doplňuje, necháváme prostor pro vyslovení celé věty. Tímto způsobem podporujeme mluvenou řeč klienta.

Součástí této lekce je i učit klienta žádat o věci, které nemá na očích, vytvářet situace, které ho zaktivizují k žádosti o danou věc, měníme komunikačního partnera, prostředí. Důležité je i zaměřit se na nácvik navození očního kontaktu – komunikační partner se otočí zády, skloní hlavu. Takto klienta vedeme k navození kontaktu přes dotyk ramene či obličeje (Knapcová, 2006).

3.2.7 Výuková lekce 5 – odpověď na otázku „Co chceš?“

Cílem této lekce je naučit klienta odpovědět na otázku: „Co chceš?“. Nácvik probíhá prostřednictvím komunikační knihy s tabulkou, na které je obrázek „Já chci“ a větného proužku. Základem je vytvoření situace prostřednictvím oblíbeného předmětu či pochutiny, kterou bude klient chtít získat. Jakmile si klient věci všimne, zeptáme se ho: „Co chceš?“. Zároveň podpoříme mluvenou řeč vizuálně ukázaním na obrázky „Co?“ a „Chtít“, které jsou umístěny na větném proužku. Když klient přinese větný proužek, reagujeme stejným způsobem jako ve 4. výukové lekci. Postupně opět od asistence pouštíme a poskytujeme pouze nezbytně nutnou pomoc (Knapcová, 2006).

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

Tato lekce je velmi náročná, protože zde přestává hrát hlavní motivující roli odměna. Přestává zde platit základní logika předcházejících lekcí, kde používáme odměnu hmotnou. Odměna je nyní sociální – chválíme, pohladíme, zareagujeme s potěšením. Pro lepší pochopení je dobré mu nácvik názorně předvést.

Nácvik provádíme s využitím obrázku a předmětu méně oblíbené věci, protože při výběru bude klient předpokládat, že danou věc neobdrží a případně získá odměnu jinou. Neoblíbený předmět využíváme proto, abychom zabránili negativním projevům, než

dojde k pochopení rozdílu mezi komentářem a žádostí. Následující postup je stejný jako v lekcích předešlých, to znamená, že zpočátku využíváme pro výběr pomoci asistenta, který pomáhá lepit symbol „já vidím...“, komunikační partner reaguje opět po obdržení větného proužku nejdříve formou „řekl/a jsi ...“ a následně hlasitě dodá: „Já vidím...“. Na závěr je důležité použít některou z forem sociální odměny, ale pokud není dostatečně stimulující a motivující, přidáme k ní i hmotnou odměnu, která ale nesouhlasí se symbolem na kartičce. Časem by se však sociální odměna měla stát dostatečnou motivací pro udržení dovednosti komentování. Po 80 % úspěšném zvládnutí této části můžeme přistoupit k zařazení dalších otázek jako: „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“ a dalších.

Závěrečnou částí této lekce je trénink diferenciací mezi jednotlivými uvedenými otázkami. Tento trénink probíhá prostřednictvím symbolu „Co“, který vytvoříme do komunikační knihy a klienta na nový symbol upozorníme. Je možné, že klient tento obrázek může někdy použít k sestavení otázky (Knapcová, 2006).

3.2.9 Výuková lekce 7 – komentování situací, spontánní projev

Podstatou spontánní komunikace je, abychom klienta prostřednictvím tohoto komunikačního systému přivedli ke komentování různého prostředí a situací. To znamená, aby tento systém nebyl využíván pouze pro oznámení, pokyny a otázky druhých lidí.

3.2.10 Doporučená posloupnost eliminace pobídek

- Vynecháme obrázkovou podporu řeči a zůstává pouze: „Jé“ a doprovázející gestikulace a mimika.

- Nevyslovujeme otázku („Co to je?, Co vidíš?“) a zůstává „Jé!“ a gestikulace a mimika.
- Citově zabarvené slovní upozornění („Jé!“) zeslabujeme do šepotu, postupně až do úplného vynechání a zůstává pouze gestikulace a mimika.
- Postupně vynecháváme i gesta a zůstává mimika.
- Vypustíme i mimiku.

Je velmi důležité snažit se o pochopení VOKS klientem, zařazovat a využívat ho v celém systému výchovně vzdělávacího procesu. To znamená, že by se měl stát používaným jazykem ve všech výchovných i výukových aktivitách. Je velmi důležité, aby prostřednictvím tohoto systému byly klientovi zprostředkovávány nové dovednosti, přibližována určitá pracovní či časová struktura. Obrázky z VOKS lze také používat k označování určitých míst ve třídě, ve škole nebo doma (Knapcová, 2006).

4 Cíl a úkoly práce

Cílem práce je zdůraznit význam VOKS při pedagogické činnosti s dětmi s autismem v hodinách TV.

4.1 Úkoly teoretické části

1. Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti problematiky poruch autistického spektra.
2. Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti Výměnného obrázkového komunikačního systému.
3. Podat současný stav dané problematiky.

4.2 Úkoly experimentální části

1. Zvolit testovanou experimentální skupinu
2. Vyhotovit potřebné pomůcky
3. Aplikovat VOKS do hodin TV
4. Umožnit respondentům v hodinách TV vlastní volbu
5. Popsat průběh a realizaci průzkumu

6. Vyhodnotit zjištěné údaje
7. Závěr

4.3 Základní otázky studie

- Bude aplikace VOKS do hodin TV u dětí s PAS zaváděná na základě doporučené literatury a vlastních teoretických a praktických zkušeností úspěšná?
- Jsou respondenti schopni prostřednictvím aplikované alternativní komunikace rozhodnout se a provést volbu?
- Zapojí se respondenti aktivně do hodin TV?
- Zlepší se na základě aplikace VOKS do hodin TV fyzická kondice respondentů?
- Lze vytvořenými obrázky, fotografiemi a videozáznamy obohatit současnou metodiku VOKS v pedagogické praxi s dětmi s PAS?

5 Výzkumné metody a postupy

5.1 Pracoviště a charakteristika vybraného souboru

Výzkum je prováděn od prvního čtvrtletí roku 2006 v místě mého trvalého bydliště v Základní a Mateřské škole Motýlek v Kopřivnici. Dále od prvního čtvrtletí roku 2009 v Základní škole speciální a Mateřské škole speciální v Novém Jičíně. Soubor tvoří klienti s poruchou autistického spektra s výraznými komunikačními obtížemi i klienti jiných diagnóz s výraznými komunikačními obtížemi.

Samotné zavádění VOKS je prováděno pedagogy k tomuto vyškolenými. Moje pozice v procesu spočívá ve sběru informací, spolupráci při výběru a zhotovování nových obrázků, aktivní účasti při aplikaci VOKS do vyučovacích hodin, převážně hodin TV a nepochybně v monitorování dosažených efektů a zpracování dat, kdy tímto navazuji na mou bakalářskou práci zabývající se danou problematikou.

Během výzkumu jsem pořídil u vybraných osob fotografie a videozáznamy při aplikaci VOKS, které jsou součástí obrazové přílohy diplomové práce.

Respondenti a převážně jejich zákonní zástupci byli seznámeni se záměrem vytvářené diplomové práce, kdy byl podepsán informovaný souhlas s následným schválením projektu etickou komisí FTVS. Text informovaného souhlasu je součástí příloh diplomové práce.

5.2 Použité metody a techniky:

- metoda kritické analýzy studované literatury,
- kvalitativní experiment (formující explorační),
- participační (zúčastněné) longitudinální (dlouhodobé) pozorování,
- videozáznamy, fotodokumentace, audiozáznamy a jejich transkripce,
- analýza školské dokumentace klientů s poruchou autistického spektra,
- analýza záznamů z průběhů aplikace metodiky,
- analýza případových studií,
- analýza pedagogických deníků,
- explorační metody (nestrukturovaný rozhovor s učiteli a rodiči klientů s poruchou autistického spektra, skupinová diskuse),
- celková kvalitativní analýza všech empirických dat.

(Hendl 2008)

5.3 Časový harmonogram

- projekt probíhá od března 2006,
- u respondentů je aplikován VOKS do vyučovacích hodin včetně hodin tělesné výchovy,
- výzkum je přerušen vždy v období od 01.07. do 31.08. z důvodu letních prázdnin,
- ukončení výzkumu červenec 2010,
- závěrečné zpracování diplomové práce bylo provedeno v období červen až srpen 2010.

6 VOKS při pedagogické činnosti

Vzhledem k tomu, že VOKS se u zvolených dětí praktikuje také v ostatních vyučovacích hodinách, uvedu v průběhu výkladu aplikace VOKS do TV také další příklady využití. I v těchto případech jsem se snažil do prováděné aplikace VOKS vnést pohyb.

Jelikož se VOKS stále rozvíjí a doposud nebyla vyhotovena a vydána metodika k aplikaci VOKS do hodin TV, bylo nezbytné vytvořit řadu obrázků, které se v dostupné literatuře nenachází. Jedná se o obrázky různých cvičebních pomůcek a nářadí, se kterými se děti v hodinách TV setkávají a běžně se nacházejí v našich tělocvičnách. Z vyhotovených obrázků, ke kterým jsem přidal také obrázky vyhovující k aplikaci do hodin TV z dostupné literatury, jsem vytvořil komunikační knihu (viz kapitola 3.1.2.3). Knihu jsem označil obrázkem TV (viz obr. 8).



Obr. 8

Mým hlavním úkolem bylo dát dětem možnost vlastní volby, tedy umožnit dětem zvolit si co chtějí v hodině tělesné výchovy cvičit.

Aby bylo možno tento cíl realizovat, bylo nezbytné děti seznámit s veškerým nářadím a cvičebními pomůckami, které se v tělocvičně nachází. Veškeré kroky bylo nutno konzultovat s odborníky, aby byla zachována samotná metodika VOKS. Je nutno zdůraznit, že aplikace byla prováděna u dětí, které již zvládají diferenciaci obrázků, která je k další aplikaci do hodin TV nezbytná.

V tělocvičně jsem vyfotografoval veškeré nářadí a pomůcky (viz příloha č. 3) a vyhotovené fotografie jsem k těmto připevnil. Následně jsem s dětmi na označeném nářadí cvičil a seznamoval je, k čemu vše slouží. Taktéž jsem označil míče (basketbalový míč, míč na fotbal tenisák, volejbalový míč a.j.) s cílem naučit děti rozeznávat jednotlivé míče a k jaké hře slouží. (U dětí byl doposud využíván pouze obrázek „míč“ pro veškeré typy míčů).

Jelikož mají děti tělesnou výchovu pouze jednou týdně, byla nezbytná spolupráce s pedagogy a zařazení diferenciaci nářadí a náčiní také do dalších vyučovacích hodin.



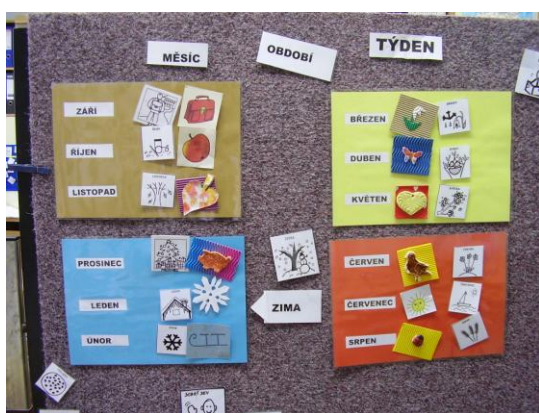
Obr. 9 Ukázka nácviiku diferenciacie



Obr. 10 Po zvládnuté diferenciaci je dítě schopno vybrat správný míč –
Hrát/ fotbal/hledat/míč

6.1 Denní rituál

Na počátku každého dne ve třídě s dětmi s PAS je tzv. *denní rituál*, který spočívá v přivítání se se spolužáky a pedagogem, určení dne (včetně data), měsíce a období a dále mj. například počasí.



Obr. 11 - 12 Pohled na tabuli s obrázky k dennímu rituálu



Obr. 13 Větný proužek – *jaké / vidíš / počasí* **Obr. 14** Příklad Obrázkových symbolů

Denní rituál má velký význam pro rozvoj sociální interakce. Odbourává zjevné stranění a netečnost k projevům ostatních lidí.



Obr. 15 *Přivítání s pedagogem*

Před započítím *denního rituálu* se vždy čeká na případné opozdilce, neboť to co se nám může zdát nepodstatné má u dětí s PAS velký význam. V případě, že *denní rituál* začal bez jejich přítomnosti, byla na dítěti po jeho příchodu viditelná lítost, jejíž následkem byla komplikovanější další práce. Dle mého názoru má prvotní přivítání mezi spolužáky a s pedagogem velký význam pro již zmiňovanou sociální interakci. Přivítání nečinilo dětem výrazné obtíže. Taktéž jsem nezaznamenal, že by přítomnost „cizí“ osoby (mé osoby) působilo rušivě. Ovšem následná žádost, aby se děti přivítaly také se mnou, již jisté obtíže vyvolala. Dětem nebylo zcela jasné, s kým se mají přivítat, ale po přiložení mé fotografie na větný proužek se problém zcela vyrušil. Následně byla má fotografie přidána na třídní tabuli, na které se dětem znázorňuje denní program, kde je také mj. znázorněna přítomnost žáků a pedagogů (viz obrázek č. 18).



Obr. 16 *Děvče sděluje za pomoci větného proužku, koho vidí ve třídě*



Obr. 17 Čti – vidíš Terezu ve škole? Ne.



Obr. 18 Vyznačení nepřítomnosti dítěte

6.2 Protážení v průběhu hodiny

Tak jako jiné děti v základních školách, také „naše“ děti se v průběhu hodiny unaví a potřebují se, jak se říká protáhnout. Z tohoto důvodu jsem společně se zdejší pedagožkou sestavil krátkou rozcvičku, přičemž jsme využili říkanku „*Hlava, ramena, kolena, palce*“, kterou jsme znázornili za pomoci souboru obrázků k VOKS. Tato jednoduchá cvičební jednotka je pro děti zábavná a plní požadovaný úkol TV. Tato cvičení jsem využíval také při rozcvičce v hodinách TV.



Obr. 19 Pedagog předcvičuje za pomoci vizualizace a obrázkových symbolů

Díky VOKS se daří, že děti cvičí společně a není nutno předcvičovat jednotlivě pro každé dítě, a proto není takovýto způsob protažení v průběhu hodiny časově náročné (viz obr. 20-21).

Za pomoci prvního obrázku *cvičit*, děti rozumí, co se po nich požaduje a za pomoci dalších symbolů a vizualizace cvičí požadované cviky. Je nutno podotknout, že se toto daří, ač předcvičuje přítomným dětem pouze jeden pedagog.



Obr. 20-21 Děti sledují pedagoga a společně cvičí

Uvedená říkanka „*Hlava, ramena, kolena, palce*“ není jediná, která byla dětem zpracována s využitím souboru obrázků k VOKS. Od září letošního roku 2010 budou k dispozici metodiky vydané právě Základní školou a Mateřskou školou Motýlek, příspěvková organizace pod názvy *Pohádky a říkadla v jazyce VOKS*, *Čítanka v jazyce VOKS*, *Psaní v jazyce VOKS* a *Hudební výchova v jazyce VOKS*. Uvedené publikace metodik jsou určeny ke kurzu *Aplikace VOKS* a bez tohoto kurzu je není možno užívat.

V metodice *Pohádky a říkadla* najdeme říkadla jako *Žába*, *Hody, hody doprovody*, *Letí ptáček*, *Maková panenka* a *pohádky Perníková chaloupka*, *Kuřátko a obilí*, *O Koblížkovi* a jiné. Pro názornost jsem jednu říkanku a pohádku přiložil jako přílohy pod čísla 4 a 5.

Jelikož se použití říkanky „*Hlava, ramena, kolena, palce*“ osvědčilo, využil jsem v hodinách tělesné výchovy také některé z říkanek publikovaných právě ve zmíněné metodice.

Například při skákání žabáků jsem včetně požadavku „*cvičit, skákat*“ předložil dětem říkanku *Žába* a předříkával: „*Žába skáče po blátě, koupíme ji na gatě. Na jaké, na jaké, na zelené strakaté.*“ Při plazení říkanku *Had leze z díry* a při válení sudů *Otáče se kolotoči*.

Říkanek jsem používal v hodinách TV převážně do rozcviček, čímž se dětem cvičení zpestřilo a stalo se pro ně tímto zábavné.

6.3 Využití VOKS v hodinách plavecké výuky

Jak jsem se již zmínil, vyhotovil jsem pro potřeby aplikace VOKS do hodin TV komunikační knihu. Vzhledem k tomu, že děti navštěvují mimo jiné také jednou týdně plavecký bazén, zařadil jsem zde také obrázky spojené s přepravou dětí, oblékáním a hygienou. Do doby, než byl VOKS u dětí aplikován bylo přepravování na bazén velice časově náročné. Počínaje oblékáním ve třídě, převozem na bazén, hygienou před vstupem do bazénu a poté samotná výuka.

Za pomoci VOKS se vše velice urychlilo a je mnohem více času pro aktivity v prostoru bazénu. V našem případě se děti stále s vodou „seznamují“. Doposud se zde nenachází žádné z dětí, které zvládne jakýkoliv plavecký styl. „Plavání“ je formou hry, rehabilitace a relaxace.

Po příchodu na bazén se děti společně převléknou a z hygienických důvodů se jako každý jiný před vstupem do bazénu všechny osprchují. Veškeré požadavky si děti přečtou na větném proužku a není zapotřebí je do sprch vodit jednotlivě a odpadá zdlouhavé vysvětlování (viz obrázek č. 22).



Obr. 22 Dětem je předkládán větný proužek – *všichni / sprchovat*

Po provedené hygieně je dětem opět za pomoci obrázkových symbolů na větném proužku sděleno, aby šly plavat do bazénu. V případě, že některé z dětí nereaguje, máme sebou k dispozici komunikační knihu, ve které se nachází také fotografie všech dětí. V našem případě byl symbol *všichni* vyměněn za fotografii chlapce (viz obr. 23). Na fotografii je zachycen chlapec, který si přečetl z jemu adresovaného větného proužku, aby šel plavat do bazénu.



Obr. 23 Chlapec si přečetl z větného proužku, aby šel plavat – *jméno / plavat / v bazénu*

Po absolvování hodiny se dětem předloží větný proužek k opuštění bazénu. V tomto případě doporučuji, aby bylo přistupováno k dětem jednotlivě a větný proužek byl předložen vždy konkrétnímu dítěti (viz obr. 24 – jméno / konec / opustit-vylézt / z bazénu).



Obr. 24 Dívce je předložen větný proužek – *jméno / konec / opustit-vylézt / z bazénu*

Díky tomu, že si dítě přečte, co je po nich požadováno, není vystavováno zbytečným stresům, jak by tomu mohlo být a také tomu tak bývalo v případě, kdy bylo dítě „násilím“ vytahováno ven z bazénu jelikož se mu velice těžko vysvětlovalo, že již hodina končí. Také pro děti, kterým je zapotřebí z bazénu pomoci bylo velice stresující, když k nim někdo přistoupil a ač verbálně sděloval, že je konec hodiny, přičemž dítě uchopil, tyto se bránily a nevěděly, co se s nimi budeme provádět. Nyní za pomoci VOKS tyto stresující situace odpadají (viz obr. 25) Dívka si přečetla, že je konec a má jít ven z bazénu. Ví, co jí čeká a pomoci ven z bazénu se nebrání.



Obr. 25

Poté znovu následuje hygiena, osušení a převlékání s následnou přepravou. Vše opět za pomoci obrázků na větném proužku, kde je znázorněn postup činností.



Obr. 26-27 Děti čtou z větného proužku, aby se osušily

6.4 VOKS a hiporehabilitace

Součástí výuky je také hiporehabilitace, na kterou děti jezdí jednou týdně do 10 km vzdálené vesnice. Jedná se o cílenou terapii, kdy středem zájmu je vždy klient a jeho problém. Jde o speciální formu fyzioterapie prostřednictvím koně, která napomáhá k nácviku chůze, koordinace pohybů, tréninku rovnováhy a posilování ostatního svalstva se sklonem k oslabení. Její součástí je úklid stájí a údržba koní. Zde je opět využíván VOKS a jako nosič obrázků větný proužek. Děti plnily úkoly, aniž bychom se jim museli vysvětlovat jednotlivě (viz obr. 28, 29).



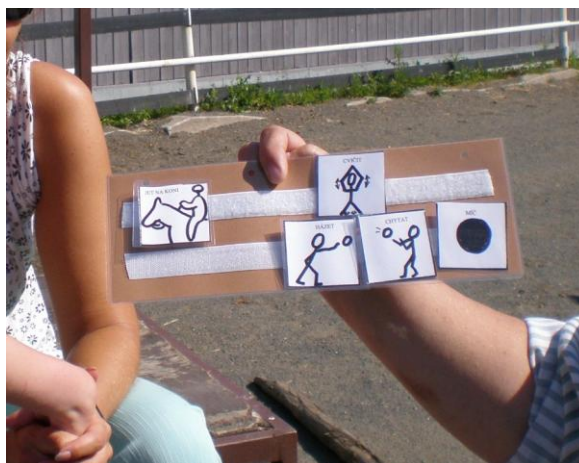
Obr. 28-29

Po úklidu stájí a vyhřebelcování koní následovala samotná jízda na koni. Ovšem také do této činnosti jsem vložil „jednoduché“ cvičební prvky, které jsem dětem sdělil za pomoci obrázku na větném proužku.

Z počátku bylo úkolem dětí provádět cvičební prvky za jízdy na koni. Zde jsem opět zvolil prvky z jednoduché cvičební jednotky (viz kapitola 6.2) Po jejich zvládnutí následovalo chytání a házení míče a to stále za jízdy na koni (viz obr. 31-36). Chytání a házení míče děti znají již z předchozích hodin TV (viz obr. 28,29).



Obr. 28 – 29 Dívka s chlapcem plní úkol – *chytat/házet/míč*



Obr. 30 Větný proužek – *jezdit na koni / cvičit / házet / chytat / míč*

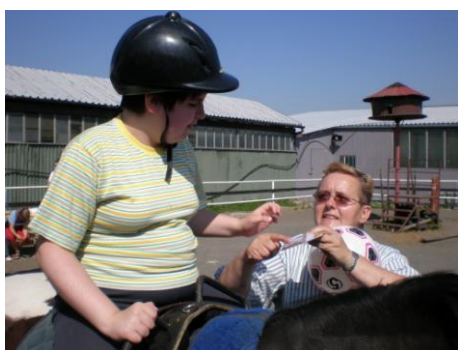
Děti ihned po přečtení větného proužku věděly, co se po nich požaduje. Některým dětem se ovšem musel větný proužek se symboly *chytat* a *házet* ukazovat vždy před jejich provedením. Tento úkaz si vysvětluji tak, že některé z dětí nejsou schopny zvládnout dva tak obtížné úkoly najednou, kdy zde nastává problém s koordinací pohybu, tedy sloučit jízdu na koni a požadované cvičební prvky (s tímto mají potíže také děti bez zdravotních obtíží). Dalším z důvodů může být problémem pamatovat si sled požadovaných cviků. Při provádění požadovaného cvičení byl u některých dětí znatelný strach z možného pádu. V tělocvičně dětem chytání a házení míče nečinilo žádné obtíže.



Obr. 31 - 32



Obr. 33 - 34



Obr. 35 – 36

Za důležité považuji zdůraznit, že v případě, kdy se dětem zmíněný větný proužek s provedením úkolu neukázal (viz obr. 30 Větný proužek - jezdit na koni / cvičit / házet / chytat / míč), házeného míče si nevšímalý, nechápavě „koukaly“, co po nich požadujeme a užívaly si jízdu na koni.

Velmi důležité bylo zvolit před cvičením také symbol *jízdy na koni*, neboť samotné cvičení a jízda na koni je pro tyto děti rozdílné a na odlišné (dvě samostatné, odlišné aktivity) od zdravého dítěte (tedy bez PAS) si tuto souvislost nedokážou spojit. Z tohoto důvodu opět zdůrazňuji, že aplikaci VOKS by měla provádět pouze osoba tomuto proškolená, neboť i samotné tvoření vět na větných proužcích je velice obtížné a může být pro děti zavádějící a zmatené.

6.5 VOKS na sněhu

V březnu letošního roku 2010 jsem absolvoval společně s dětmi týdenní pobyt v 35 km vzdálené obci Horní Bečva, kde proběhl zimní ozdravný pobyt ve stylu lyžařského výcviku. Ubytování jsme byli v chatě Unigeo, přičemž chata byla zvolena vzhledem k přítomnosti také dětí pohybujících se pouze na invalidních vozících velmi vhodně. Jednalo se o jednopodlažní chatu, kdy se veškeré místnosti (pokoje, toalety, jídelna a společenská místnost) nacházely v jedné úrovni. Drobné nedostatky byly díky velmi vstřícnému přístupu majitelů odstraněny a chata byla během pár hodin zcela bezbariérová. Účast na pobytu nebyla povinná, kdy se jej zúčastnilo celkem 20 dětí (11 chlapců a 9 dívek) s různým mentálním i tělesným postižením.

S dětmi byly realizovány nejrůznější zimní aktivity, kdy si mj. mohly v průběhu pobytu zapůjčit běžecké lyže zaopatřené zdejšími pedagogy. Mimo jednoho chlapce bylo „*běžecké lyžování*“ pro všechny zcela nový zážitek. Jak je všeobecně známo, veškeré změny a novoty mohou u dětí s PAS vyvolávat negativní stavy. Při veškeré komunikaci mezi dětmi s PAS a pedagogy byl opět využit VOKS což podle mého názoru prvotní nervozitu odbouralo a děti se na pobytu a při plnění úkolů chovaly zcela uvolněně.

Při nácviu běžeckého lyžování se záměrem docílení alespoň náznaku skluzu z počátku děti moc nespolupracovaly a byly si velice nejisté. Věřím, že díky komunikace prostřednictvím VOKS se podařilo, že děti překonaly viditelný strach a vyzkoušely si nejprve chůzi s hůlkami, chůzi s jednou lyží a nakonec klasickou chůzi na běžkách s náznaky skluzu. Ač některé z dětí vydávaly z počátku nejrůznější zvuky a také byla uroněna i slza, po přečtení větného proužku se vždy uklidnily a následně byl na jejich tváři rozjasněný úsměv. V mnoha případech stačilo děti ujistit, že je vše v pořádku ukázáním na větný proužek s obrázkem cvičit (viz obr. č. 38).



Obr. 37 Větný proužek – *jméno/cvičit*



Obr. 38

6.6 Míčové hry

Jak jsem se již zmínil v úvodu kapitoly č. 6, než jsem dětem mohl předložit větný proužek s otázkou, co chceš cvičit (viz obrázek č. 39), bylo zapotřebí vyhotovit mnoho nových obrázků, které se doposud v dostupné literatuře nenacházejí. Jednalo se o cvičební nářadí jako například malá-velká trampolína, švédská bedna, gymnastické kruhy, lano, žíněnka a další (viz obrázek 40). Nezbytné bylo také vyhotovit fotografie všech míčů (viz obrázek č. 41). Každý z obrázků je také nadepsán názvem. Jelikož je český jazyk velice pestrý, setkal jsem se zde s prvními potížemi. Vzhledem k tomu, že jsem chtěl, aby bylo možno obrázky využít k následné tvorbě metodiky, bylo nezbytné vyhotovit některé z obrázků dvakrát s různým popisem, jako kupříkladu obrázek fotbal x kopaná, fotbalový míč x kopačák, košíková x basketbal apod. Vzhledem k tomu, že vydání metodiky směřuje také k ujednocení obrázků a názvů jednotlivých věcí, budou se muset s tímto problémem vypořádat autoři.

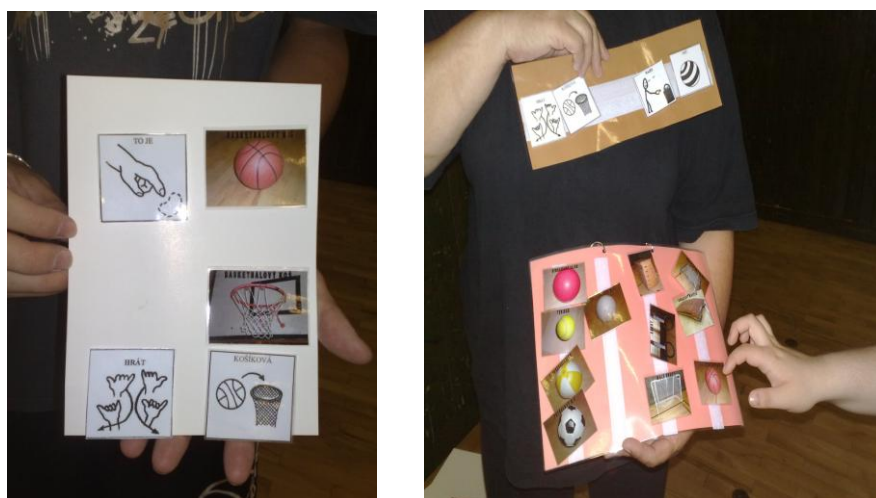


Obr. č. 41 - 42

Vyhotovené fotografie jsem uzpůsobil potřebám VOKS, tedy do patřičné velikosti, zalil do fólie a opatřil suchými zipy a vždy před započítím vyučovací hodiny upevnil lepicí hmotou k předmětné věci. Poté jsem jednotlivé nářadí a míčové hry s dětmi názorně prováděl. Zde je nutno zmínit výbornou spolupráci pedagogů, kteří výuku diferenciaci zařadili také v průběhu běžné vyučovací hodiny. Díky tomuto si děti obrázky brzy osvojily a následně jim plnění požadovaného úkolu nečinilo žádné potíže. Z počátku byly využívány obrázky-fotografie a po zvládnutí diferenciaci jsem začal používat pouze překreslené obrázky. Ač byli někteří z pedagogů z počátku skeptičtí, když jsem vyslovil také přání naučit děti rozeznávat jednotlivé míče, se vším byli vždy nápomocni a posléze byli sami příjemně překvapeni. Vzhledem k tomu, že se jedná o „těžkou“ diferenciaci, zvolil jsem k aplikaci jako symboly ne jen obrázky, ale i fotografie.

6.6.1 Basketbal

V některých případech jsme při nácvičku v tělocvičně vzhledem k většímu počtu obrázků používali místo větného proužku tabulky z tvrdého bílého papíru, na který jsme za pomoci lepicí hmoty lepili potřebné obrázky (viz obrázek č. 43). Větný proužek byl ovšem používán také a to společně s komunikační tabulkou z komunikační knihy (viz obrázek č. 44).



Obr. 43 - 44

Na obrázku č. 43 říkáme dětem *To je / basketbalový míč / basketbalový koš / hrát / košíková* – tedy „To je basketbalový míč a basketbalový koš ke hře basketbal (košíková)“.

Následně je dětem předložen větný proužek *hrát / košíková / najít / míč* a komunikační tabulka s obrázky (viz obrázek č. 44), mezi kterými je vyobrazený basketbalový míč. Na větném proužku jsme úmyslně zvolili obecný obrázek míče, kdy i přesto děti basketbalový míč bezchybně našly. Pokud by se toto nedařilo je možno z počátku na větný proužek umístit přímo obrázek basketbalového míče.

Poté co děti úspěšně našly požadovaný míč na komunikační tabulce, byl jim předložen komunikační proužek se stejným požadavkem, ovšem nyní již balón nehledali z více obrázků na komunikační tabulce, ale mezi reálnými balóny.

Po předložení větného proužku našly správný míč, a aniž by byly dále vyzvány, začaly s tímto driblovat nebo přímo házet směrem k basketbalovému koši (viz obrázek č. 45).



Obr. č. 45

6.6.2 Kopaná

Také zde bylo postupováno stejně, kdy byly děti seznámeny s fotbalovým míčem a fotbalovou bránou – v našem případě fotbalovým míčem na sálovou kopanou a malou bránou na florbal. V nářadovně tělocvičny se nachází také brány ke hře házená, ovšem instalace těchto branek by byla časově náročná, jelikož tyto nejsou stabilně v prostorech tělocvičny. Domnívám se, že jsem tímto nechyboval, jelikož děti bez problémů zvládají rozdíl ve velikostech malý – velký (viz kapitola 6.8.2).



Obr. č. 46 *To je / sálový míč / hrát / fotbal* **Obr. č. 47** *To je / malá brána / hrát / fotbal*



Obr. 48 *Hrát / fotbal / najít / míč*



Obr. 49

Na obrázku číslo 48 je opět záměrně zvolen obrázek obecného míče, což ovšem opět nedělalo dětem žádné potíže. Bez jakéhokoliv zaváhání vybraly správný míč a opět ihned věděly, k čemu slouží. Do doby než se děti začaly učit jednotlivé míče rozeznávat se s tímto míčem setkávaly poměrně často, neboť s tímto hrávaly „fotbal“. Nepoužívaly jej však v souvislosti bránou. Do míče pouze necíleně kopaly. Po seznámení s bránou se ovšem snažily kopat míč směrem do brány.

Na obrázku číslo 49 je znázorněn chlapec, který správně vybral požadovaný míč, přičemž jej od počátku se zájmem sleduje dívka, které větný proužek předložen nebyl, ale také se na tento dívala. (Jelikož se jedná o komunikaci, je možné, že tzv. poslouchala, co si s chlapcem povídáme ☺). Dívka sledovala chlapce také následně, kdy s míčem odešel a kopnul jej do brány (viz obrázek č. 50,51).



Obr. č. 50 - 51

6.6.3 Tenis

I když se nejedná přímo o tenis, ale o pouhý pokus zasáhnout pálkou míček (v našem případě tenisák), považují toto za velký úspěch. Děti se sice s tenisovým míčkem již v minulosti setkaly, ovšem nikdy v souvislosti s tenisovou raketou (v našem případě plastovou raketou na soft tenis), jelikož těmto není škola vybavena. Již po první ukázce je toto zaujalo a pokoušely se s míčkem na raketě driblovat a to i přes velké nezdary,

jelikož se jim nedařilo míček raketou zasáhnout. Pouze v tomto případě byla nutná dopomoc a to buď přidržením páčky, nebo nahazováním tenisáku. Při dopomoci je hra velice bavila.



Obr. 52 *To je / tenisák / hrát / tenis*



Obr. 53 *Hrát / tenis / najít / míč*

Stejně jako v předchozích situacích byla dětem nejprve dána k přečtení tabulka s určením předmětného míče, nyní tenisáku a k jakému účelu tento slouží. Z počátku vždy po tomto následovala názorná ukázka. Při hře „tenis“ bylo dětem předváděno driblování na raketě a pinkání o stěnu. Hra ve dvojici případně hra přes síť nebyla vzhledem k obtížnosti aplikována, ač víme, že dětem hra ve dvojici nečiní potíže (viz obr. č. 28,29 - chytat / házet / míč).



Obr. 54 *Větný proužek - Hrát / tenis / najít / míč*

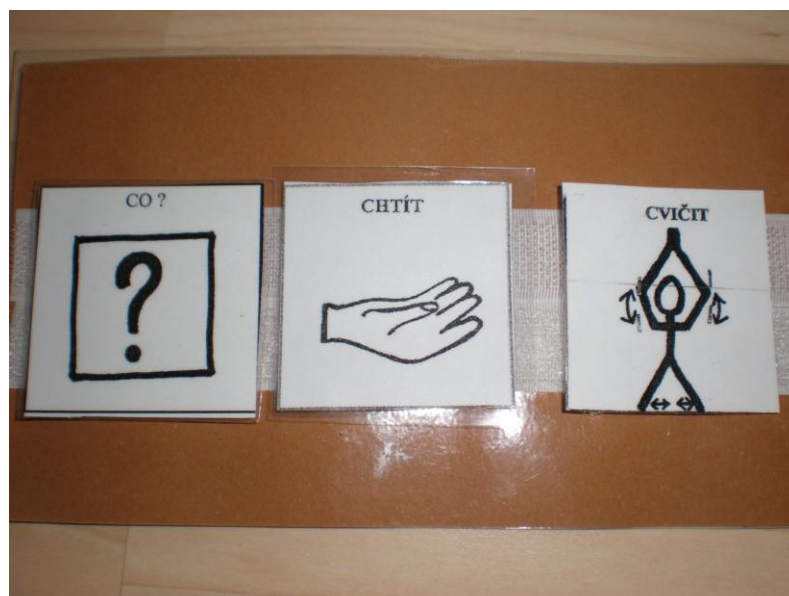


Obr. 55

Obrázek č. 54 znázorňuje dívku, která si čte z větného proužku. Dívka při čtení ukazuje vždy na konkrétní obrázek prstem, a ačkoliv má velké komunikační potíže (velice špatně artikuluje), snaží se vždy slovo vyslovit. Při výběru míče se pohledem na větný proužek ujistí, zda je její výběr správný (viz obrázek č. 55).

6.7 VOKS – co/chceš/cvičit

Je důležité zmínit, že tato otázka nesmí být položena dříve, dokud dítě nemá zvládnutou lekci č. 5 VOKS (viz kapitola 3.2.7).



Obr. 56 Větný proužek – Co / chceš / cvičit

Větný proužek – Co / chceš / cvičit, jsem dětem začal předkládat až koncem školního roku 2009/2010 tedy v měsících květen, červen. Jelikož bylo v tomto období již velmi

slunečné počasí, dohodl jsem se s pedagogy, že uskutečníme jednu z posledních hodin v jiném prostředí, konkrétně u mne doma na zahradě.

Z předcházejících hodin jsem již věděl, že děti jsou schopny vlastní volby a při předložení uvedeného větného proužku samy vyberou z komunikační knihy cvičení, které chtějí cvičit. Nyní jsem byl zvědav, zda nebudou cizím prostředím zaskočeny a budou spolupracovat.

Na zahradě měly děti k dispozici skluzavku (v tělocvičně byla jako skluzavka využívána lavička upevněná na žebřiny), dále houpačka (v tělocvičně se děti houpały na gymnastických kruzích), malou a velkou trampolínu, basketbalový míč s basketbalovým košem, fotbalový míč (kopačák) s bránou (hokejovou), soft tenisové rakety s pěnovými míčky a gymnastický balón. Vše jsem označil obrázky, kdy následovala názorná ukázka. Tato probíhala tak, že byl dětem předložen větný proužek, na kterém bylo ***cvičit / skluzavka*** – větný proužek se dětem přečetl a má osmiletá dcera Barbora dětem předvedla cvik, dále ***cvičit / houpačka*** a dcera se začala houpat na houpačce, ***cvičit trampolína*** – dcera předvedla skoky na trampolíně, ***hrát / košíková*** – dcera vybrala mezi míči (volejbalový, basketbalový, tenisák, kopaček a gymnastický balón) basketbalový míč a vhodila jej směrem do koše, ***hrát / fotbal*** – dcera vybrala kopačák a kopl jej směrem do brány, ***hrát / tenis*** – dcera vybrala mezi míči tenisák, dále vzala soft tenisovou raketu a s míčkem driblovala na raketě.

Poté byl dětem jednotlivě předložen větný proužek *Co / chceš / cvičit* a děti si samy vybraly v komunikační knize, co chtějí cvičit. Z počátku jsem se domníval, že si většina dětí zvolí trampolínu, ovšem hned první volba mne vyvedla z omylu.

První dívka, které byla dána možnost volby si zvolila gymnastický balón (viz obrázky 57-61). Dále si děti zvolily skluzavku, houpačku, basketbal a trampolínu.

U dětí byla provedena opakovaná volba, když až na dívku, která si opět zvolila gymnastický balón, všechny děti zvolily jiné cvičení než doposud.



Obr. 57 Větný proužek – *Co / chceš / cvičit*



Obr. 58

Na obrázku číslo 58 je znázorněno, jak dívka hledá v komunikační knize obrázky pro odpověď na položenou otázku, co chceš cvičit. Jako první správně našla hnědou komunikační tabulku se slovními spojeními a slovesy („*JÁ CHCI*“, „*JÁ VIDÍM*“, „*JÁ MÁM*“ ..., „*CHTÍT*“, „*VIDĚT*“, „*MÍT*“ ...).



Obr. 59



Obr. 60

Na obrázku č. 59 je znázorněno, jak dívka správně vybrala obrázek *já chci* a již vybírá cvik, který si sama zvolila. Dále na obrázku č. 60 připevňuje zvolený obrázek (v našem

případě gymnastického míče) na větný proužek a již je na jejich tvářích viditelná radost, že se zde tato možnost volby nacházela.



Obr. 61 - 62

Obrázek číslo 61 znázorňuje dívku, jak mi předává komunikační proužek s požadavkem já chci / gymnastický balón a ukazujíc na jednotlivé obrázky tyto čte, přičemž je vidět její radost a nedočkavost. Poslední obrázek této řady číslo 62 znázorňuje, jak dívka spokojeně poskakuje na zvoleném gymnastickém balónu.



Obr. 63 – 64



Obr. 65 – 66



Obr. 67 – 68



Obr. 69 - 70

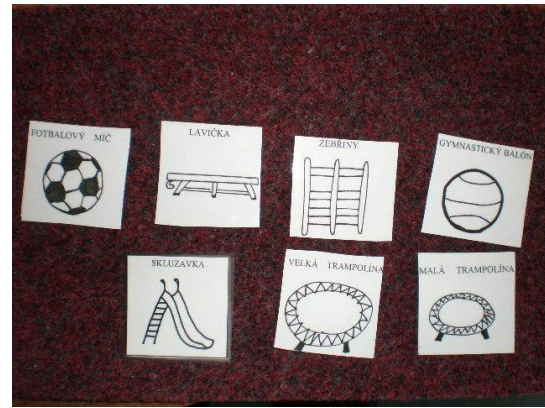
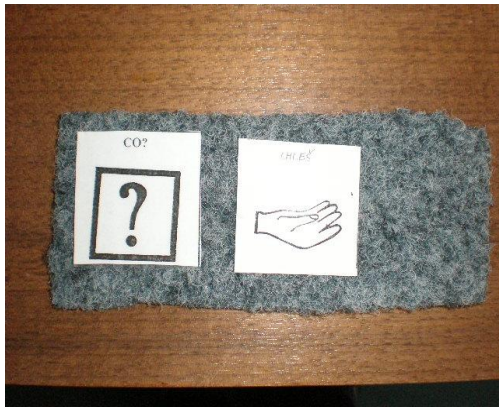
Obrázky 63-70 znázorňují volbu dívky a chlapce, kteří si zvolili trampolínu. Dívka si opět jako u obrázku 51 při čtení ukazuje na větný proužek a čte obrázky, kdy je zde vidět její soustředění. Odměnou jí bylo zvolené skákání na trampolíně.

Trampolínu si na zahradě překvapivě zvolila také dívka, která naopak v tělocvičně trampolínu v žádném z případů nezvolila a také při prvotním seznamování s nářadím v tělocvičně byl u této dívky znatelný strach a nejistota a neustále chtěla trampolínu opustit.

Tento jev jsme si vysvětlovali tím, že u mé trampolíny se nachází ochranná síť, která u trampolíny v tělocvičně není. Díky této síti se zřejmě dívka cítí na trampolíně bezpečně. Z tohoto důvodu jsem učinil pokus a ochrannou síť z trampolíny odstranil, a přestože jsem byl poté na trampolíně společně s ní, byla nervózní a byl na ní viditelný strach. Aby dívka neměla z trampolíny negativní zážitek, síť jsem k trampolíně opět ihned nainstaloval zpět a i přes právě prožitý negativní zážitek si dívka trampolínu opět zvolila a na této spokojeně poskakovala.

Možnost vlastního rozhodnutí (vlastní volby) byla dána také v Základní škole speciální a Mateřské škole speciální v Novém Jičíně dětem s PAS z mateřské školy. S těmito dětmi doposud pracovaly především zdejší pedagožky, kdy má pozice zde byla převážně ve vyhotovení obrázků a několika inspekcích v hodině. Výhodou školy v Novém Jičíně je ta, že mají menší tělocvičnu přímo ve škole.

Reakce dětí z mateřské školy byly velice rychlé a bezprostřední, kdy na položenou otázku *Co / chceš*, okamžitě začaly vybírat z předložených možností. U dětí nebyla použita komunikační kniha, ale komunikační podložka s obrázky malá – velká trampolína, fotbalový míč, gymnastický balón, žebřiny, skluzavka, lavička (viz obrázek 71,72).



Obr. 71 - 72

Místo skluzavky zde byla zavěšena lavička na žebřinách, kdy z počátku zde nebyl přiložen obrázek skluzavky, ovšem i přesto si jeden z chlapců poradil a obrázek skluzavky nahradil samotným obrázkem žebřin. Při volbě se chlapec neustále díval na zavěšenou lavičku a obrázky a bylo vidět, že se chce sklouznout. Nenechal se ovšem zahanbit, a jak jsem již uvedl, zvolil obrázek žebřin (viz obrázek 73). Následně na to byl přidán také obrázek skluzavky a vzápětí si skluzavku zvolily také další děti.



Obr. 73

Je pravdou, že u těchto dětí převažovala volba trampolíny, ale po odebrání obrázku z komunikační tabulky s možností volby si vybraly také ostatní alternativy.

Nejvíce mně překvapil chlapec, který si několikrát po sobě zvolil lavičku, kdy cvik, který provedl, spočíval v tom, že po této přešel a na koci seskočil (viz obrázek č. 74 - 75). S dětmi v Kopřivnici jsem na lavičce cvičil plazení hada, kdy si děti lehly na břicho a přitahovaly se po lavičce rukama. Lavičku si zde ovšem ani v jednom z případů žádné z dětí nezvolilo.



Obr. 74 – 75



Obr. 76 - 77

Obr. 76 a 77 znázorňuje chlapce, který si zvolil trampolínu, kdy bych chtěl poukázat na černovlasého chlapce v červeném triku, který tuto volbu bedlivě sleduje.

Tento chlapec je v mateřské škole velmi krátce a s VOKS je teprve na počátku, konkrétně u lekce 1 a doposud tedy nediferencuje. I přesto byla chlapci dána možnost volby a předložena tabulka s obrázky *Co / chceš* (viz obrázky 78 – 81). Jsem si vědom, že jsem tímto krokem porušil metodiku VOKS, přičemž jsem ovšem toto učinil úmyslně, abych mohl předložit konkrétní příklad. Otázku jsem chlapci položil pouze pro účely mé práce, kdy toto se již nebude opakovat, abych nenarušil další chlapcův pokrok při samotné aplikaci VOKS.



Obr. 78 - 79

Obrázek číslo 78 znázorňuje chlapce, kterému je předložena komunikační podložka s obrázky *co / chceš*, kdy přítomný pedagog podle metodiky VOKS ukazuje prstem na obrázky, které čte a na obrázku číslo 79 dává podnět otevřenou dlaní, aby jí chlapec předal zvolený obrázek.



Obr. 80 – 81

Chlapec ovšem místo předání zvoleného obrázku napodobuje nastavení dlaně (viz obrázek č. 80) a poté nechápavě „kouká“ směrem po ostatních s nechápavým pohledem, co po něm požadujeme (viz obrázek č. 81).

Tento jev je jasným příkladem toho, že otázka *co / chceš*, nesmí být položena dříve, dokud dítě nemá zvládnutou lekci č. 5 VOKS (viz kapitola 3.2.7).

Dále bych chtěl pro zajímavost poznamenat, že v průběhu, kdy měly děti umožněno mít vlastní volbu jsme se s přítomnými pedagogy na okamžik snažili u dětí upoutat pozornost na míče a jiné náčiní. Jejich pozornost jsme se snažili upoutat tak, že jsme si s míči a dalším náčiním před dětmi úmyslně viditelně hráli. Děti mně ovšem velice překvapily, jelikož se nenechaly nijak ovlivnit, a vždy si zvolily to, co samy chtěly.

6.8 Další uplatnění VOKS

Již několikrát jsem se zmiňoval, že výše popisovaná aplikace VOKS do hodin TV byla prováděna u dětí, které již zvládají jednotlivé lekce a zvládají diferenciaci, která je

k tomuto účelu nezbytná. Vzhledem k tomu, že děti mají lekce VOKS zvládnuté, o mnoha faktech jsem se v průběhu výkladu nezmínil. Jen pro zajímavost uvádím skutečnost, že děti díky VOKS zvládají *orientaci v prostoru*, která je nezbytná při požadavcích jako vylézt, nahoru, dopředu, pod, před, za apod., dále rozpoznají rozdíl mezi *malý – velký*, nezbytné jsou *také počty, základní hygienické návyky* a mnoho dalšího, což je u „zdravých dětí“ samozřejmostí. Příklady výuky viz přílohy č. 6-9. Veškeré uvedené znalosti, které děti již zvládají, jsem při aplikaci VOKS do hodin TV mohl uplatnit a komunikace s dětmi byla mnohem snazší.

7 Diskuse

Cílem mé práce je zdůraznit význam VOKS při pedagogické činnosti s dětmi s autismem v hodinách TV, kdy práce je členěna na část teoretickou a na část praktickou.

Teoretickou část jsem rozdělil na dvě kapitoly, ve kterých se zmiňuji o poruchách autistického spektra a dále o komunikačním systému VOKS. Ač se jedná o velice rozsáhlou problematiku, domnívám se, že jsem zpracoval veškeré důležité informace o současném stavu nezbytné k tomu, aby čtenář dané problematice porozuměl.

V praktické části popisuji využití VOKS při pedagogické činnosti, přičemž úkolem této části bylo mj. popsat aplikaci VOKS do hodin TV a umožnit respondentům v hodinách TV vlastní volbu.

Vzhledem k tomu, že doposud nebyla k dané problematice vydána žádná metodika (konkrétně k aplikaci VOKS do hodin TV), zmiňuji se v této části také o výrobě nezbytně důležitých pomůcek (fotografií, obrázků, komunikační knihy). Výrobou komunikační knihy do hodin TV byla následná práce velmi usnadněna, jelikož nebylo zapotřebí předem chystat potřebné obrázky, jelikož tyto se využívají neustále také v ostatních hodinách. Před započítím každé vyučovací hodiny se kniha „popadla“ a mohlo se s dětmi vyrazit (Děti dochází do tělocvičny mimo budovu školy, která je vzdálena cca 1 km).

VOKS je využíván také k samotné přepravě, kdy se díky tomuto ušetřilo mnoho času ať již při oblékání ve škole, samotném přechodu ze školy do tělocvičny, či následném převlékání. Děti jsou převážně samostatné a stačí zde pouhý dohled a občasnou dopomocí.

Komunikační kniha neslouží ovšem pouze pro pedagoga, jelikož se jedná o komunikaci mezi pedagogem a žákem, využívá tuto také samotný žák. Je tedy opět nezbytně důležité, aby v případě využití komunikační knihy děti zvládaly práci s komunikační knihou.

Pokud děti práci s komunikační knihou nezvládají, doporučuji postup, který je uveden u aplikace VOKS s dětmi předškolního věku. Zde jsem využil vytvořenou komunikační podložku, na které se nachází pouze právě využívané obrázky a není nutno listovat v knize.

Negativum komunikační knihy jsou její rozměry a hmotnost. Komunikační kniha je vhodnější spíše do hodin, kde není zapotřebí knihu přenášet na větší vzdálenosti a tělocvična se nachází přímo v budově. Mimo budovu je vhodnější vyhotovit komunikační tašku (viz kapitola 3.1.2.4). Tato je mnohem pohodlnější a k těmto účelům mnohem praktičtější.

Abych mohl dosáhnout svého úkolu umožnit respondentům v hodině TV možnost vlastní volby, bylo nezbytně nutné seznámit je s veškerým náčiním a pomůckami. Toto seznamování bylo uskutečněno za pomoci VOKS a bylo úspěšné. Nad rámec původních požadavků se respondenti naučili také rozpoznávat jednotlivé míče a jejich využití.

Na základě těchto poznatků si dovoluji odpovědět na jednu ze základních otázek studie: Bude aplikace VOKS do hodin TV u dětí s PAS aplikovaná na základě doporučené literatury a vlastních teoretických a praktických zkušeností úspěšná? Ano, aplikace VOKS do hodin TV u dětí s PAS aplikovaná na základě doporučené literatury a vlastních teoretických a praktických zkušeností byla úspěšná.

Po absolvování úspěšné aplikace byla respondentům dána možnost volby (viz kapitola 6,7) Taktéž tento úkol byl úspěšně splněn a to také v předem neznámém prostředí (v našem případě u mě na zahradě), kdy mohu odpovědět na další ze základních otázek studie: Jsou respondenti schopni prostřednictvím aplikované alternativní komunikace se

sami rozhodnout a provést volbu? Ano respondenti jsou schopni prostřednictvím aplikované alternativní komunikace rozhodnout o možnostech volby a sami se rozhodnout „co chtějí cvičit“.

Je známo, že v praxi se běžně dětem s PAS, ale také zdravým dětem v hodinách TV možnost volby nedává, ovšem má práce poukazuje na to, že je toto možné, kdy možnost volby jsme využili v případě, kdy dítě nebylo tzv. „ve své kůži“ a odmítalo spolupráci. Jakmile byla dítěti dána možnost vlastní volby, zapojilo se aktivně do hodiny a nevrlost při cvičení vymizela a hodina proběhla bez jakýchkoliv problému ve 100 % účasti. Tímto jsem také odpověděl na další základní otázku studie: Zapojí se respondenti aktivně do hodin TV? Ano, všichni se aktivně zapojili do hodin TV.

Dále jsem si v práci položil otázku, zda se zlepší se na základě aplikace VOKS do hodin TV fyzická kondice respondentů. V tomto případě byl proveden nestrukturovaný rozhovor s učiteli a rodiči klientů s poruchou autistického spektra. Nebyly tedy porovnány žádné číselné hodnoty, ovšem všichni učitelé i rodiče se shodli na tom, že do doby než byl u dětí v hodinách TV aplikován VOKS cvičit nechtěly, byly tzv. líné a při jakékoliv aktivitě se hned unavily. Nyní se ovšem za pomoci VOKS aktivně účastní hodin TV, kdy je na jejich výrazech a chování rozeznat, že se na hodinu TV těší. V minulosti dětem činilo také potíže přemístění ze školy do tělocvičny, kdy po samotné chůzi byly děti již unavené a cvičit odmítaly. Jako jeden z příkladů uváděla jedna z matek, že dcera měla před nástupem do školy potíže s chůzí po schodech. Tato ji unavovala a v případě, kdy byl v domě poškozen výtah dceři trvalo velice dlouho, než do třetího patra k bytové jednotce vyšla. Za poslední tři roky se ovšem velice po fyzické stránce zlepšila a nyní jí tyto schody takovéto potíže nečiní.

Rodiče ve všech případech uvedli, že s dětmi doma necvičí a taktéž s nimi nenavštěvují žádný kroužek zaměřený na sport. Veškeré sportovní aktivity mají děti pouze v rámci školní docházky. S největší pravděpodobností tedy mohu uvést, že na základě aplikace VOKS do hodin TV se jejich fyzická kondice zlepšila.

Poslední otázka zda lze vytvořenými obrázky, fotografiemi a videozáznamy obohatit současnou metodiku VOKS v pedagogické praxi s dětmi s PAS je stále nezodpovězena, ale věřím, že ano a veškeré podklady a získané informace budou vhodné k využití pro připravované vyhotovení metodiky VOKS v hodinách TV.

Abych mohl dále dosvědčit, že v případě VOKS se jedná o vhodný systém je třeba podotknout, že v průběhu získávání potřebných podkladů k vypracování mé práce jsem měl možnost nahlédnout také do mnoha dalších bakalářských a diplomových prací studentů z Olomouce, Brna a také z FTVS ÚK v Praze. Všechny práce studentů z Olomouce a Brna jsou zaměřeny na samotnou problematiku autismu či o systému VOKS jako takovém. Na FTVS ÚK v Praze jsem našel v souvislosti s autismem a tělesnou výchovnou práce čtyři. Konkrétně studentky Dudaško, K. *Výběr vhodných pohybových aktivit pro děti s autismem a mentální retardací*. Praha: 2006., která se v práci zabývá výskytem stereotypního chování u dětí s PAS při běžných aktivitách a při cvičení na rotopedu, běhu na stoperu, skocích na trampolíně a během s přenášením míčku. V práci se nenachází způsob komunikace, kdy mohu se studentkou souhlasit, že pokud dítě s PAS cvičí, dochází k odbourávání stereotypního chování. V mém případě byly děti navíc schopny za aplikace VOKS cvičit na veškerém nářadí v tělocvičně a nebylo zapotřebí vybírat jakákoliv vhodná cvičení.

Studentka Groulíková, L. *Cvičení vhodná pro zlepšení komunikativních dovedností autistických dětí*. Praha: 2001. Studentka v práci popisuje reakce dětí na prováděná cvičení s míčem, lavičkou, obručí, trampolínou, při hře na hada, hře s kloboukem, ježky, balančními míčky, lanem a kroužkem a při tanci. Uváděná cvičení aplikovala u čtyř až šesti dětí, kde pouze některé trpěly autismem, přičemž aplikace byly prováděny za asistence dvou až tří dospělých. Dále ve své práci uvádí, že děti potřebují individuální vedení, jelikož se vyskytovala vzájemná nespolečná spolupráce mezi sebou, kdy děti cvičily spíše s neautistou, kdy vizualizovaly. Bez přítomnosti více dospělých osob by nebylo cvičení možné zrealizovat.

Tato práce je příhodným příkladem, že v případě aplikace VOKS do hodin TV se jedná o vhodně zvolený systém. V našem případě cvičilo vždy nejméně šest až osm dětí

s PAS, kdy byli v mnoha případech přítomni pouze dva aktivní dospělí (+kameraman) a všechny děti se aktivně cvičení zúčastnily a taktéž nečinil jim problém vzájemné spolupráce (např. cvik - chytat / házet / míč).

Student Kárník, T. *Vliv vhodně zvoleného originálního programu denních aktivit na problémové chování u klienta s autismem*. Praha: 2008. Student v práci popisuje verbální a neverbální komunikaci ovšem popisem metod se nezabýval, jelikož pro potřeby práce toto není nezbytné. Jsou zde rozepsány denní aktivity, kdy zde není uvedeno, jakým způsobem spolu komunikovali, práce není o komunikaci.

Studentka Ehrmanová, A. *Vzdělávání dětí s PAS ve středočeském kraji*. Praha: 2008. Studentka v práci popisuje možné způsoby vzdělávání dětí s PAS, kdy uvádí, že VOKS je nejpoužívanější systém v ČR.

Na podkladě správného využití VOKS provedly děti vždy veškerá požadovaná cvičení, což se v předchozích hodinách bez aplikace VOKS dařilo velice obtížně a hlavně zdlouhavě, anebo se nezdařilo vůbec.

8 Závěr

Tato diplomová práce se zabývá VOKS při pedagogické činnosti s dětmi s autismem v hodinách TV a zdůrazněním jeho významu.

Téma autismu a VOKS je velmi obsáhlé, složité a také velmi zajímavé, přičemž byla nastudováno literatura, z nichž bych vyzvedl publikace od BONDY, A.S.; FROST, L., JELÍNKOVÁ, M. Autismus I-VIII, a v neposlední řadě publikaci KNAPCOVÁ, M. Výměnný obrázkový komunikační systém.

V úvodu jsem se zmiňoval o tom, že VOKS má velký vliv na sociální interakci, kdy díky VOKS došlo celkově ke zlepšení komunikace mezi pedagogy a žáky, ale také mezi žáky samotnými. U většiny dětí došlo ke snížení pasivity, samy iniciativně začínají komunikovat a mají snahu vyjádřit své potřeby. Všechny děti se naučili formou obrázků z VOKS si říct o to, co potřebují a také se samostatně rozhodovat. U mnoha dětí ustoupila agresivita, jsou spokojenější a samostatnější. Co se týká TV došlo u dětí k rozšíření pohybových schopností a celkovému zlepšení fyzické kondice.

VOKS je velkým přínosem hlavně tam, kde jiné alternativní komunikace selhávají, nebo ne zcela vedou k aktivní komunikaci. Z hlediska integrace do společnosti je komunikace založená na vizuálních symbolech výhodná, protože význam fotografií, obrázků, nápisů apod. je obvykle i „nezasvěceným“ lidem dobře srozumitelná.

Na závěr bych chtěl upozornit, že práce je zaměřena pouze na zdůraznění významu VOKS při pedagogické činnosti s dětmi autistického spektra a nelze práci použít jako metodickou příručku k samotné aplikaci VOKS. Ač je v práci uvedena metodika VOKS (kapitola 3.2), jsou zde uvedeny pouze nezbytně důležité informace k tomu, aby čtenář práci porozuměl. Je nezbytné absolvovat patřičný kurz. Z vlastní zkušenosti mohu uvést, že v minulosti docházelo k aplikaci VOKS bez absolvování potřebného kurzu,

kdy následně docházelo k nesprávné aplikaci a dohadům, že tento systém nefunguje. Vše se ovšem vždy osvětlilo při konzultacích a samotném znázornění práce s VOKS.

9 Seznam použité literatury a pramenů

1. *Autismus* [online]. Internetový server poskytující informace o zdravotních postiženích, [cit. 10.ledna 2010]. Dostupné na: <<http://www.dobromysl.cz/>>
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-58-4.
3. BLAHUŠ, P., KOVÁŘ, R. *Stručný úvod do metodologie*. Praha: UK, 1970. b. ISBN.
4. BONDY, A.S.; FROST, L. *A Picture's Worth : PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Bethesda: Woodbine House, 2002. ISBN 0-933149-96-4.
5. BONDY, A. S.; FROST, L. *PECS – The Picture Exchange Communication System : Training Manual*. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, Inc., 1994. ISBN 609489-1644.
6. BONDY, A. S.; FROST, L. *The Picture Exchange Communication System : An Introductory Videotape*. Cherry Hill: NJ, 1998. b. ISBN.
7. BONDY, Andrew S.; FROST, L. *What is PECS?* [on line.] Network (USA) : Pyramid Educational Consultants, 2001[cit. 2010-05-10]. Dostupný na: <http://www.pecs.com/WhatsPECS.htm>.
8. CUMINE, V; LEACH, J; STEVENSON, G. *Autism in the Early Years*. London: David Fulton Publisher Ltd, 2000. ISBN 1-85346-599-2.
9. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR™)*. Text Revision. Fourth edition, Washington (DC): American Psychiatric Association, 2000. ISBN 0-89042-025-4.
10. DUDAŠKO, K. *Výběr vhodných pohybových aktivit pro děti s autismem a mentální retardací*. Praha, 2006. Bakalářská práce na UK FTVS. Vedoucí bakalářské práce Petra Chudějová.
11. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum 2001. ISBN 80-902536-2-8.

12. EHRMANOVÁ, A. *Vzdělávání dětí s PAS ve středočeském kraji*. Praha: 2008. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí diplomové práce Miroslava Jelínková.
13. GILBERG, CH.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.
14. GROULÍKOVÁ, L. *Cvičení vhodná pro zlepšení komunikativních dovedností autistických dětí*. Praha: 2001. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí diplomové práce Běla Hátlová.
15. HANBURY, M. *Autistic Spektrum Disorders*. London: Paul Chapman Publishing, 2005. ISBN 1-4129-0228-2.
16. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha, 1. vydání. Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
17. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
18. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.
19. HLADKÁ, L.; PAVLIŠTÍKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Most: Vydavatel Ing. Pavlišník, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1.
20. HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
21. HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
22. CHARLOP-CHRISTY, H.; CARPENTER, M.; LEBLANCK, L. *Using The Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism : Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behaviour, and problem behaviour*. *Pyramid Educational Consultants : Journal of Applied Behaviour Analysis* [online]. 2. aktual. vyd., 11th October 2002, vol. 2, no. 3 [cit. 2010-05-10]. Dostupný na: <http://www.pecs.com/JABA/charlop%20PECS%20study.pdf>. ISSN 213-231.
23. *Informace o alternativní a augmentativní komunikaci* [online]. Alternativní komunikace, [cit. 10. listopadu 2009]. Dostupné na: <http://www.alternativnikomunikace.cz/index.php?page=cojeAAK>

24. JANERT, S. *Reaching the young Autistic Child*. London: Free Association Books, 2000. ISBN 1-85343-498-1.
25. JANZEN, J. *Understanding the Nature of Autism : A Practical Guide*. Texas: Therapy Skill Builders, 1996. b. ISBN.
26. JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999.
27. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.
28. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus III. Problémy s představivostí u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.
29. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus IV. Péče o dospělé klienty s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.
30. JELÍNKOVÁ, M.; NETUŠIL, R. *Autismus V. : Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2001. b. ISBN.
31. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII. - pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.
32. JOHANSEN, B.G. *Děti s autismem a speciálně pedagogická péče o ně*. Praha: Parta, 1998. ISBN 80-85989-48-4.
33. KÁRNÍK, T. *Vliv vhodně zvoleného originálního programu denních aktivit na problémové chování u klienta s autismem*. Praha: 2008. Bakalářská práce na UK FTVS. Vedoucí bakalářské práce Miroslava Plívová.
34. KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
35. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
36. KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – Když obrázek má cenu tisíce slov aneb jak naučit postižené děti komunikovat*. Speciální pedagogika, roč. XIII 2003. ISSN 1211-2720.
37. KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-14-3.

38. KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace – cesta ke vzdělávání těžce postižených dětí*. 1. vyd. Praha : Tech-Market, 1997. ISBN 80-86114-00-7.
39. LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
40. MÜHLPACHR, P. *Autismus*. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Padio, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
41. MÜHLPACHR, P. *Autismus známá neznámá*. Speciální pedagogika, 2001, roč. XI., č. 3, ISSN 1211-2720.
42. NESNÍDALOVÁ, R. *Extrémní osamělost*. Praha : Avicenum, 1973, b. ISBN.
43. OPEKAROVÁ, O.; ŠEDIVÁ, Z. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-16-X.
44. PEETERS, T. *Autismus – od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha : Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
45. PEETERS, T.; GILLBERG, CH. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.
46. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
47. SCHOPLER, E., MESIBOV, G.B. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
48. SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
49. SCHOPLER, E. ; a kol. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
50. SCHOPLER, E., LANSINGOVÁ, M., WATERS, L. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha. Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.
51. STRNADOVÁ, I. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
52. *Strukturované učení* [online]. Autimus [cit.12.února.2010] Dostupný na: <<http://www.autismus.cz>>

53. TEPLÁ, M. *Vzdělávání dětí s autismem v České republice*. Speciální pedagogika, 1996, roč. 6, č. 1, ISSN 0862 – 1632.
54. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál 2006. ISBN 80-7367-091-7.
55. *Základní informace o autismu* [online]. Informační centrum pro zdravotně postižené, možnost získat informace o diagnózách, pomůckách, [cit. 1.října 2009]. Dostupné na: <<http://www.prvnikrok.cz/infomaterialy.php>>
56. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
57. VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Padio, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
58. VOCILKA, M. *Autismus*. 1. vyd. Praha : Tech Market, 1996. ISBN 80 – 902134 –3 X.
59. VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1. vyd. Praha : Septima, 1995. ISBN 80 – 85801 – 58 – 2.
60. VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1. vyd. Praha : Septima, 1994. 72 s. ISBN 80 – 85801 – 33 – 7.
61. WINGOVÁ, L. Rady rodičům autistických dětí. In *Dítě s autismem*. Praha : Autistik, b.v., b. ISBN.

Další použité zdroje

Interní materiály Základní školy a Mateřské školy Motýlek Kopřivnice

Jiné

Kurz *Aplikace VOKS do výchovně vzdělávacího procesu pro děti a žáky s autismem a závažnou poruchou komunikace*, IPPP ČR, absolvování Operačního programu ve dnech 27.-28.02.2010. Lektoři: PhDr. Margita Knapcová, Mgr. Marcela Jarolímová, Mgr. Nataša Alešová.

10 Seznam příloh

- Příloha č. 1 Formulář Etické komise UK FTVS
- Příloha č. 2 Vzor informovaného souhlasu účastníků
- Příloha č. 3 Fotodokumentace nářadí a pomůcek A + překreslené obrázky B
- Příloha č. 4 Říkanka v jazyce VOKS
- Příloha č. 5 Pohádka v jazyce VOKS
- Příloha č. 6 Nácvik orientace v prostoru
- Příloha č. 7 Nácvik malý – velký
- Příloha č. 8 Počty
- Příloha č. 9 VOKS a základní hygienické návyky
- Příloha č. 10 CD nosič - Diplomová práce - Výměnný obrázkový komunikační systém v tělesné výchově (formát PDF)
- Příloha č. 11 CD nosič - videozáznam (prezentace diplomové práce)

Příloha č. 2 - Vzor informovaného souhlasu účastníků

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A MATEŘSKÁ ŠKOLA SPECIÁLNÍ,
NOVÝ JIČÍN, KOMENSKÉHO 64,
PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

Komenského 64, Nový Jičín 741 01, tel.: 556 706 262

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s pořízením a využitím fotodokumentace a videozáznamů k propagačním, vzdělávacím a studijním účelům získaných v rámci pobytu mého dítěte

v Základní škole speciální a Mateřské škole speciální, Nový Jičín, Komenského 64, příspěvková organizace a při aktivitách tímto zařízením pořádaných podle § 12 Občanského zákoníku.

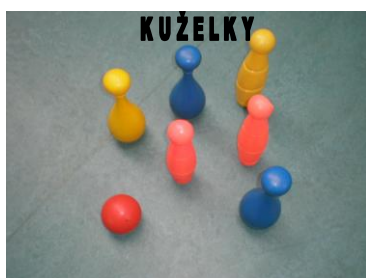
Dále jsem byl(a) seznámen(a), že s mým dítětem nebudou prováděny žádné invazivní metody.

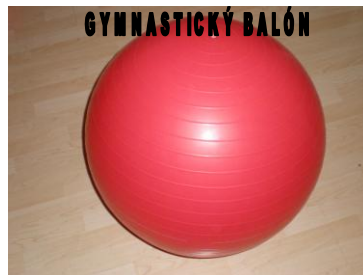
.....

zástupce

podpis zákonného

Příloha č. 3 - A



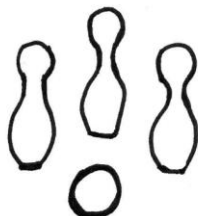


Příloha č. 3 - B

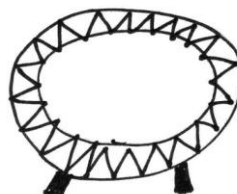
TENISÁK



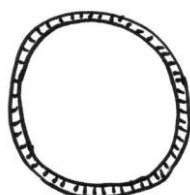
KUŽELKY



VELKÁ TRAMPOLÍNA MALÁ TRAMPOLÍNA



GYMNASTICKÁ OBRUČ



BALANČNÍ PLOŠINA



FOTBALOVÝ MÍČ



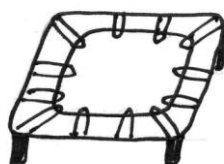
SÁLOVÁ MÍČ



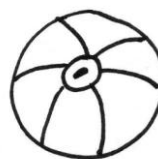
ODRAZOVÝ MŮSTEK



TRAMPOLÍNA



NAFUKOVACÍ BALÓN



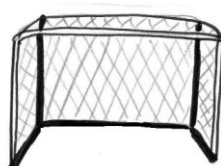
GYMNASTICKÝ BALÓN



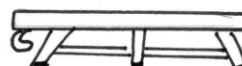
BASKETBALOVÝ MÍČ



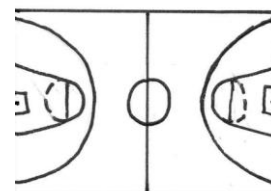
MALÁ BRANKA



LAVIČKA



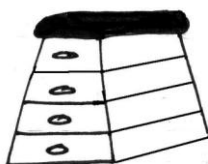
HŘIŠTĚ



BASKETBALOVÝ KOŠ



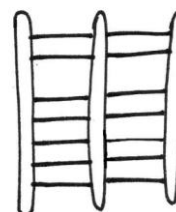
ŠVÉDSKÁ BEDNA



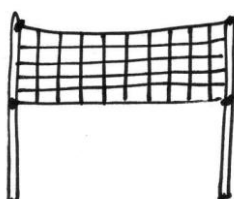
LANO



ŽEBŘINY



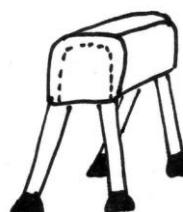
SÍŤ



ŽÍNĚNKA



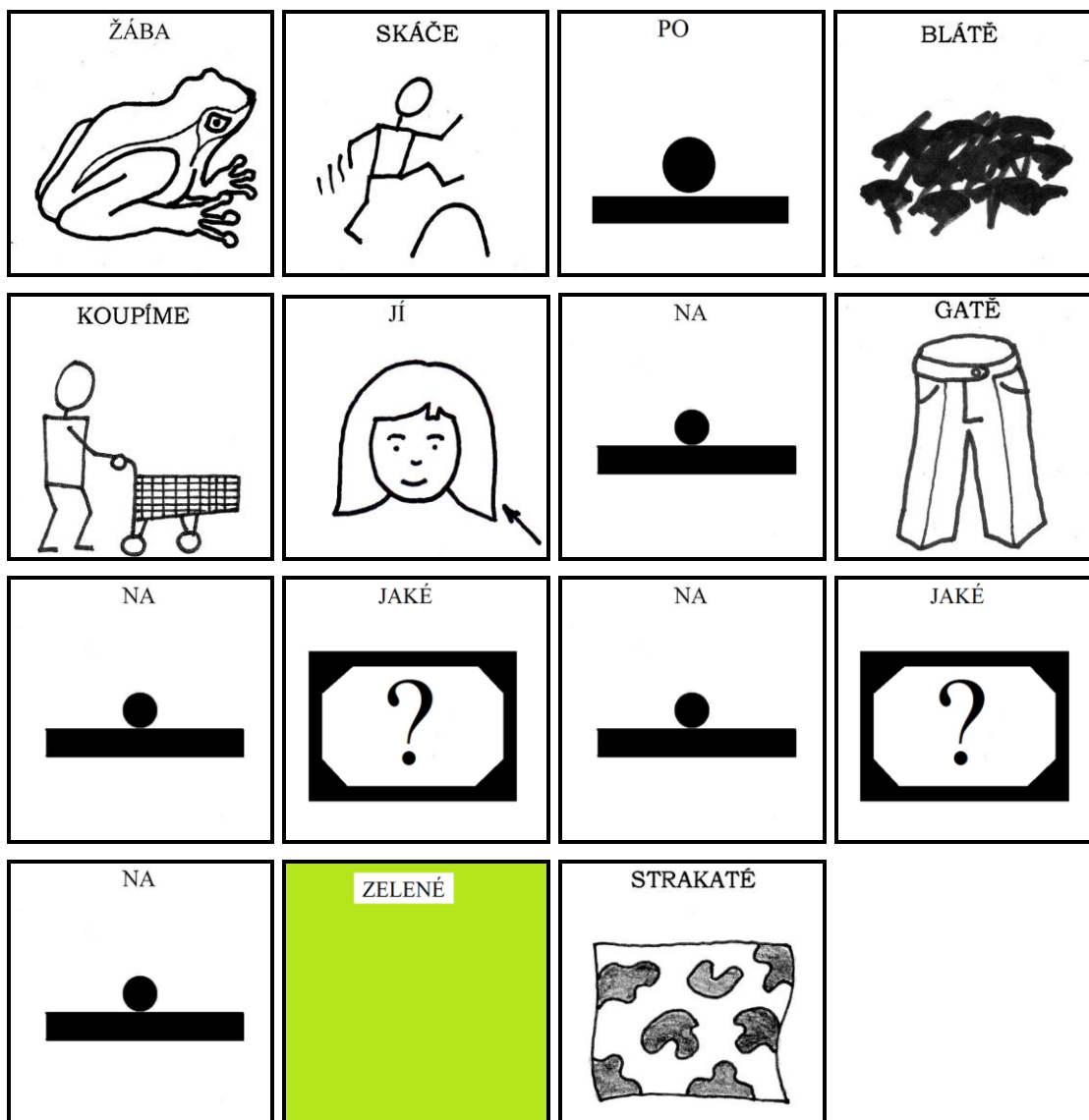
KOZA



Příloha č. 4 – Říkanka v jazyce VOKS

ŽÁBA

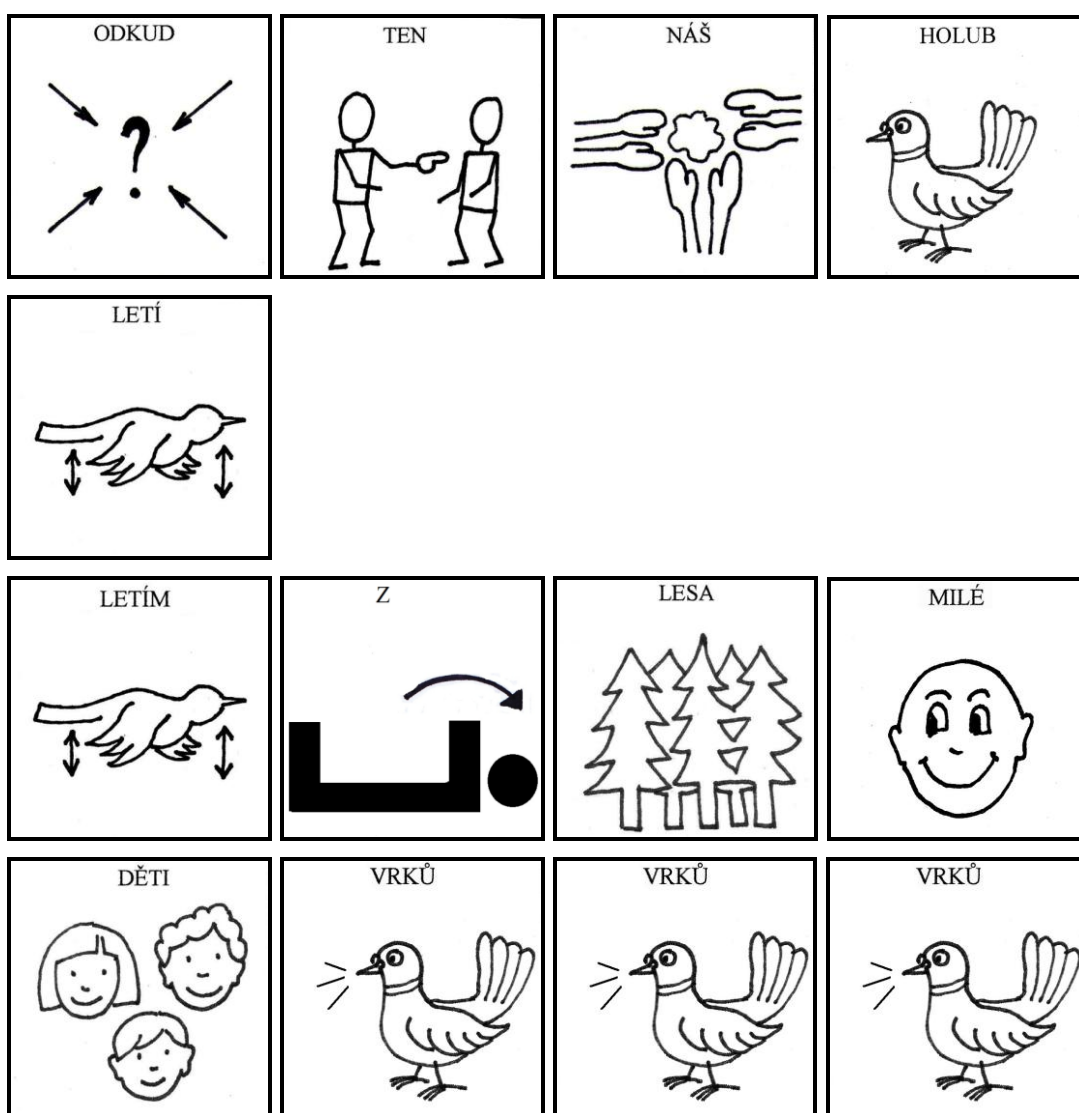
Žába skáče po blátě, koupíme ji na gatě. Na jaké, na jaké, na zelené strakaté.

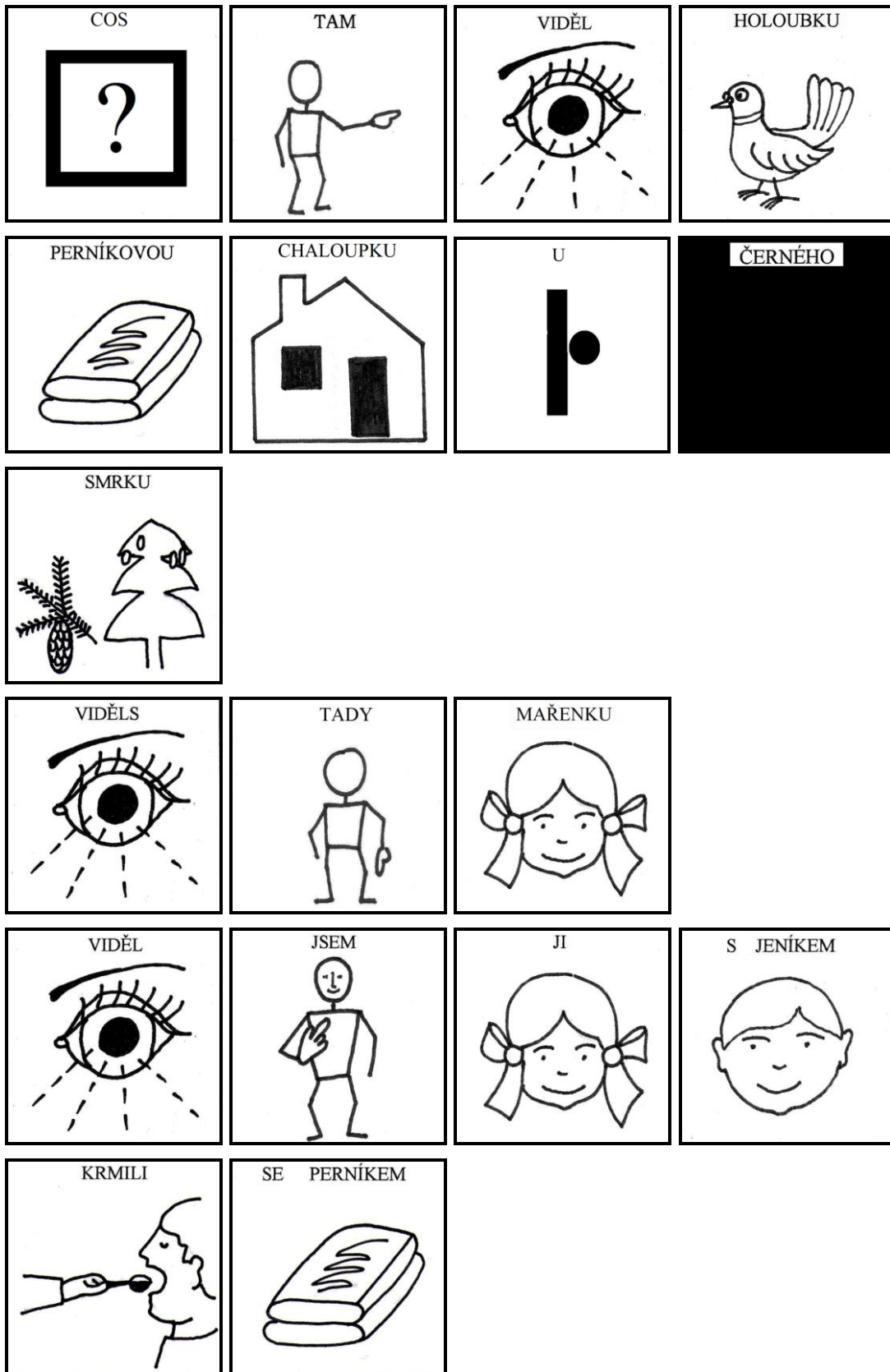


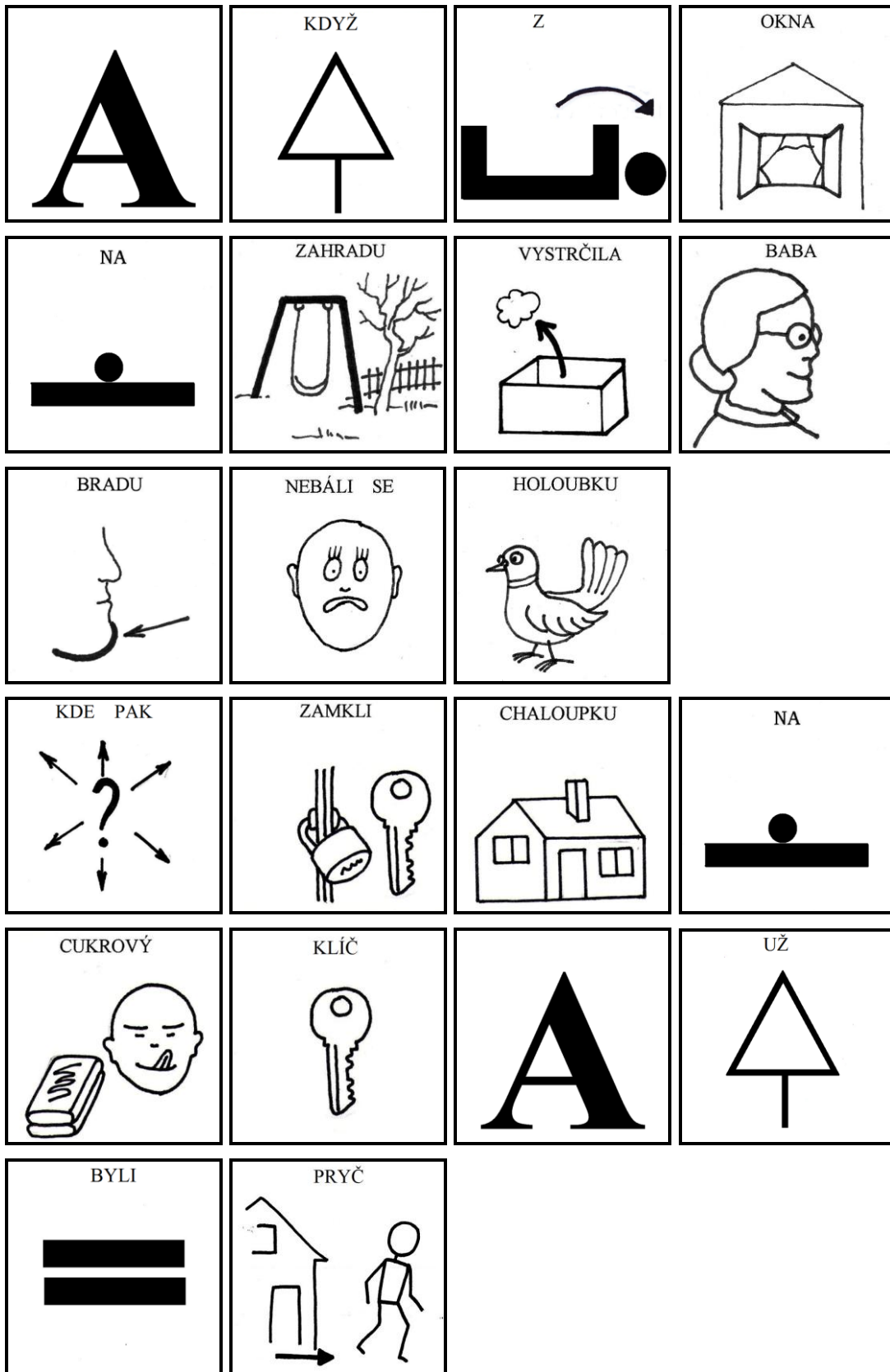
Příloha č. 5 – Pohádka v jazyce VOKS

PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

Odkud ten náš holub letí? Letím z lesa, milé děti, vrků, vrků, vrků. Cos tam viděl, holoubku! Perníkovou chaloupku u černého smrku. Viděls tady Mařenku? Viděl jsem ji, s Jeníkem krmili se perníkem. A když z okna na zahradu vystrčila baba bradu, nebáli se, holoubku? Kdepak! Zamkli chaloupku na cukrový klíč - a už byli pryč!

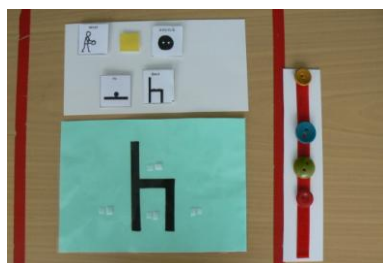






Příloha č. 6 – Nácvik orientace v prostoru

Pod, na, před, za



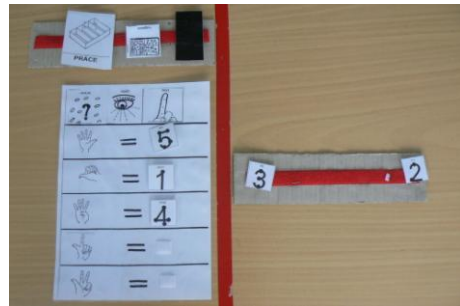
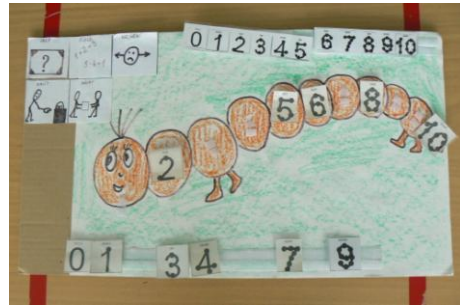
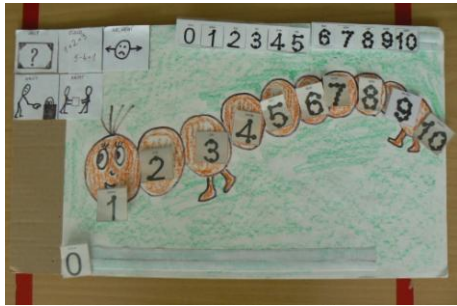
Nahoře, dole, vlevo, vpravo



Příloha č. 7 – Nácvič malý – velký



Příloha č. 8 – Počty



Příloha č. 8 – VOKS a základní hygienické návyky

Dívka provádí základní hygienické návyky po vykonané potřebě na toaletě, kdy se neustále ujistí o prováděném úkonu pohledem na obrázky z VOKS. Stejným způsobem je opatřena také toaleta a není tedy nutno děti na WC doprovázet, neboť tyto jsou díky VOKS zcela samostatné.

