

# KOMUNIKÁCIA U DETÍ S AUTIZMOM

(Zhrnutie výstupov projektu: Komunikácia - kľúč k integrácii)

Prešov 2011

## OBSAH

Úvod.....	3
Komunikácia.....	4
Ranná intervencia.....	10
Intenzívna interakcia.....	18
Výmenný obrázkový komunikačný systém.....	22
Znakovanie.....	26
Posunky, posunkový jazyk.....	27
Makaton.....	29
Záver.....	39

Táto publikácia je výstupným produktom projektu **Súkromnej základnej školy s materskou školou pre žiakov s autizmom**, Prešov. Projekt s názvom **Komunikácia - kľúč k integrácii** podporila **Nadácia Otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation**.

## ÚVOD:

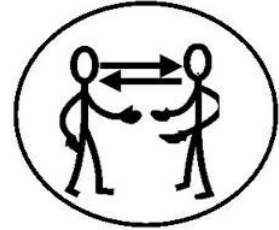
Predstavte si, že stojíte pred sklenným pultom s mnohými druhmi zmrzliny, za ruku Vás drží malý autista, ktorý jednoznačne zmrzlinu chce. Dáte mu na výber, no on podupkáva...tlačí Vám ruku k pultu, naznačuje, že chce... No nie je to Vaše dieťa, neviete, ktorú má rád...nervozita sa zvyšuje na oboch stranách, na Vašej, tušíte problém, aj na jeho, že nedostáva to, čo chce. Nevie rozprávať, nemá vytvorené ukazovanie, nemá náhradný komunikačný kanál a vy netušíte akú chce... Prichádza zlosť, hnev, slzy, frustrácia a sú to oprávnené pocity a emócie. Plakali by ste najradšej aj Vy... Čokoládová zmrzlina aj dieťa končia na zemi, odchádzate obaja emocionálne aj fyzicky vyčerpaní... V čom bol problém? V komunikácii...

To je len jeden z mnohých zážitkov, ktorý nás presvedča o tom, že schopnosť komunikovať je tou najdôležitejšou schopnosťou a zručnosťou, ktorú každý jedinec potrebuje.

Hlavnú prekážku integrácie ľudí s autizmom do spoločnosti vidíme v ich neschopnosti komunikovať svoje myšlienky a potreby primeraným spôsobom a v ich neschopnosti rozumieť a identifikovať potreby a požiadavky iných. Pomocou tohto projektu sme vyvinuli snahu prekonať túto komunikačnú bariéru a to tým, že sme v rámci vzdelávacích podujatí načrtli možné formy a spôsoby ako budovať komunikačný kanál u ľudí s autizmom. Publikácia obsahuje zhrnutie jednotlivých prednášok/kurzov a ako bonus pridávame príspevok o Makatone a DVD so základnými posunkami slovenskej posunkovej reči nepočujúcich.

## KOMUNIKÁCIA

Mgr. Eva Turáková



Prečo cítime potrebu venovať sa práve komunikácii?

Pri práci s deťmi s autizmom narážame na radu problémov, ktoré vyplývajú zo samotnej diagnózy. Veľmi dôležitou oblasťou v našom živote je schopnosť komunikácie.

Prostredníctvom komunikácie sa dozvedáme mnoho vecí o sebe, druhých ľuďoch i veciach okolo nás. Naše deti s autizmom majú okrem iných práve túto oblasť vo veľkej miere narušenú. Väčšina ľudí s autizmom vôbec nerozumie princípu komunikácie a na čo vlastne komunikácia slúži. Aj z tohto dôvodu je prevažná časť tejto populácie neverbálna a ak aj používajú reč, je značne narušená. Časté sú echolálie, chudobná reč, vlastná reč plná neologizmov, reč používaná k uspokojeniu svojich potrieb.

To, že ľudia s autizmom nerozprávajú, neznamená, že nám nemajú čo povedať, že nemajú vlastné potreby či túžby. Preto je jedným z našich prioritných cieľov naučiť tieto deti, ktoré sú nám zverenú efektívne komunikovať.

Čo je podstatou komunikácie? Je reč naozaj nevyhnutná pre komunikáciu? Dá sa komunikovať aj bez slov? Pre ľudí, ktorí z rôznych príčin nedokážu rozprávať a tým vyjadrovať svoje potreby, túžby, priania sa jedná o zásadné otázky. Webster's Collegiate Dictionary (1988) definuje komunikáciu ako „proces, ktorým dochádza k výmene informácií medzi jednotlivcami prostredníctvom bežného systému symbolov, znakov alebo správania“. Ku komunikácii potrebujeme dve závažné zručnosti:

a) Expresívna komunikácia (jazyk): používanie jazyka za účelom sprostredkovania, zdieľania

b) Receptívna komunikácia (jazyk): porozumenie tomu, čo hovoria druhí

„Z ľudí som zmätený. Je to z dvoch základných dôvodov. Prvý základný dôvod je, že ľudia veľa rozprávajú a pritom nepoužívajú slová. Siobhan hovorí, že keď zodvihneme jedno obočie, môže to znamenať veľa vecí. Môže to znamenať – chcem sa s tebou vyspať – a môže to tiež znamenať – myslím, že si práve povedal hroznú blbosť. Druhý základný dôvod je, že ľudia v rozhovore používajú metafory. A je to, keď niečo popisujete a použijete slovo pre niečo, čo tu nie je. Ja si myslím, že by sa tomu malo hovoriť lož, pretože deň nemôže byť blbec a ľudia v

skrini kostry nemajú.“

#### HADDON, PODIVNÝ PRÍPAD SO PSOM

Poruchy autistického spektra (PAS) sú primárne poruchami komunikácie. Oneskorený vývin reči je zvyčajne prvou príčinou znepokojenia rodičov. (porov. Gillberg 1995, s. 122) Zhruba polovica detí s PAS si nikdy neosvoja reč na takej úrovni, aby slúžila ku komunikačným zámerom. (prov. Paul 1987, s. 199) U detí, ktoré si reč osvoja, zaznamenávame nápadne odchylný vývoj reči s početnými abnormalitami. Porucha komunikácie sa u detí s PAS prejavuje na úrovni receptívnej (porozumenia) aj expresívnej (vyjadrovania), verbálnej i neverbálnej.

Deficity v komunikácii u detí s autizmom a ich kombinácie sú veľmi rôznorodé. (porov. Thorová 2006, s. 98)

S problémami v oblasti komunikácie sa stretávame nielen u osôb s autizmom, ale napríklad aj u ľudí s mentálnou retardáciou alebo vrodenu afáziou. Tieto problémy sú však kvalitatívne odlišné od osôb s autizmom. Deti s mentálnou retardáciou alebo vrodenu afáziou spracovávajú vnímané podnety rovnako ako zdravé deti a dokážu ich aj tvorivo využívať. U detí s afáziou je narušená schopnosť rozprávať, u detí s mentálnou retardáciou sa jedná skôr o spomalený vývin. Pri deťoch s autizmom sa ale ich komunikačné problémy nedajú vysvetliť len ich nižšou mentálnou úrovňou. Aj keď býva reč často narušená, schopnosť rozprávať je zvyčajne zachovaná.

„Deti s autizmom nemajú vrodenu schopnosť pochopiť význam vzájomnej komunikácie. Nerozumejú, že s pomocou komunikácie môžu ovplyvňovať svoje prostredie. Chápanie významu komunikácie nie je u nich dostatočne rozvinuté. S výcvikom, ako komunikovať, musíme rozvíjať aj chápanie, prečo komunikovať a nájsť pre nich preto aj vhodnú formu komunikácie.“ (Jelínková 1999, s. 2)

S čím musíme teda počítať, ak sa chceme venovať rozvoju komunikácie u populácie ľudí s PAS.

#### **Problém s mentálnou flexibilitou**

„Zdravé dieťa do procesu vnímania a spracovania informácií zapája obe hemisféry. Pravá polovica preberá podnety bez analýzy, čiže je zodpovedná za syntézu vnímaného podnetu, ľavá podnet analyzuje a tým vnímané dostane zmysel. Predpokladá sa, že u detí s autizmom je súhra oboch hemisfér spomalená alebo dokonca chýba. Zdravé dieťa každú skúsenosť či informáciu tvorivo spracuje (zapojí teda obe polovice mozgu), dieťa s autizmom skúsenosť

len zopakuje.“ (Jelínková 1999, s. 3)

Zdraví ľudia sú schopní používať stále nové kombinácie slov, ktoré tvoria podľa okolností a konverzačného partnera. Ľuďom s autizmom táto flexibilita chýba. To znamená, že autisti používajú slová, či vety vo význame, v ktorom sa ich naučili. Toto nazývame echoláliou. Echoláliu pritom môžeme považovať za pokus o komunikáciu, pokus kontrolovať situáciu s obmedzenými prostriedkami, ktoré autisti majú k dispozícii. Echolália sa vyskytuje aj u detí zdravých a detí s mentálnou retardáciou v rannom veku, u detí s autizmom však zostáva prítomná aj napriek vyššiemu mentálnemu veku. Deti s autizmom často rozumejú hovorenému slovu menej, ako by sme predpokladali, keďže ich slovná zásoba môže byť aj rozsiahlejšia.

### **Problém s priradzovaním významu a abstrakciou**

Zdravé deti, deti s MR, afáziou sa rodia s biologickou schopnosťou priradovať rôznym situáciám význam, a preto intuitívne dávajú prednosť ľudskej reči pred inými zvukmi. Učia sa ju analyzovať, rozumieť jej a postupne aj sami komunikujú. Deti s autizmom majú túto schopnosť oslabenú alebo im chýba úplne. Vnímajú len to, čo vidia, nie sú schopné pochopiť abstraktné pojmy – sú teda „hyperrealistické“. Na otázku: „Môžeš mi povedať, koľko je hodín?“ odpovie dieťa s autizmom: „Áno, môžem.“

### **Problémy s chápaním symbolov**

Autisti majú značné problémy s chápaním symbolov. Bohužiaľ ľudská kultúra je zdrojom symbolov par excellence, keďže slová nám reprezentujú veci, myšlienky, symboly, emócie. Deti s autizmom majú navyše problémy s chápaním emócií, nerozumejú zafarbeniu hlasu, gestám.

### **Problémy s chápaním súvislostí**

Deti s autizmom nie sú schopné dávať veci do širších súvislostí, keďže sú veľmi naviazané na realitu. Pre deti s autizmom je napríklad slza na tvári kvapkou vody. Nechápu, že za touto kvapkou môžu byť emócie alebo aj vonkajšia príčina: krájanie cibule, pot od námahy.

### **Problémy s generalizáciou**

Dieťa s autizmom má problémy s abstrakciou, má problém chápať inak ako doslovne. Ak je jeho porozumenie viazané na prostredie, v ktorom sa zrodilo, nedokáže preniesť význam porozumenia do iných kontextov. Ak dieťa s autizmom počuje slovo pohár, vie si predstaviť len konkrétny pohár, ktorý používa na pitie kaka. Nevie, že ide o zovšeobecňujúci pojem, ktorý zahŕňa množstvo pohárov z rôznych materiálov, rôznych veľkostí, ktoré sa používajú pri

rôznych príležitostiach. Zdravé dieťa zovšeobecňuje v rannom vývoji až veľmi často – používa slovo „ham“ na všetko, čo sa konzumuje. Až neskôr začnú zdravé deti tieto veci rozlišovať. U detí s autizmom je to naopak. Dieťa rozumie len tomu, čo vidí, označí určitým slovom len jeden konkrétny predmet. Ľudia s autizmom majú obmedzenú schopnosť vytvoriť si v mysli obraz niečoho, čo nevidia, preto nevedia prenášať informácie z jedného prostredia do druhého.

### **Problémy so zámenami**

„Ja som ja a ty si ty.“ Väčšina detí má problémy s používaním zámen. Tento problém je dôsledkom doslovného spôsobu myslenia. Dieťa s autizmom nedokáže z priameho pozorovania pochopiť, prečo je jedna a tá istá osoba nazývaná raz „ja“, raz „ty“, potom „on“.

### **Problémy so sociálnou komunikáciou**

Ľudia s autizmom nemajú vrodenu schopnosť nadväzovať kontakty s inými ľuďmi. Nepoznajú radosť zo vzájomnej komunikácie. Ak sa aj u nich rozvinie reč, väčšinou ju používajú k uspokojovaniu vlastných potrieb, prípadne získavaniu informácií. Rigidne zotrávajú v komunikácii pri svojej obľúbenej téme, nechcú prenechať slovo komunikačnému partnerovi.

„Keďže komunikačné problémy detí s autizmom majú svoj pôvod v rigidnom kognitívnom štýle, treba im pomáhať iným spôsobom než deťom s pružným kognitívnym štýlom. Sebalepší individuálny vzdelávací program, „šitý na mieru“, nebude nič platný, ak nebude klientom pochopený. Vzdelávacie stratégie pre mentálne retardovaných – znamená zjednodušenie na úroveň ich mentálneho veku. U detí s autizmom si rozdielne kvalitatívne aspekty žiadajú i špecifické objasňovanie. Vzhľadom na problémy autizmom postihnutých analyzovať význam abstraktnej sluchovej informácie, rečovej symboliky, je pre nich náročné adaptovať sa na náš spôsob komunikácie. Musíme pre nich nájsť alternatívny podporný spôsob komunikácie.“  
(Jelínková 1999, s. 4)

Načo vlastne komunikujeme? Bežne sa zdraví ľudia nad zmyslom komunikácie nezamýšľajú. Vymieňajú si skrze ňu skúsenosti, informácie, spôsobuje im radosť. Mnohokrát sa zdá, že ľudia s autizmom nemajú dôvod komunikovať. No žiť bez toho, aby sme vedeli povedať, čo nás trápi, čo potrebujeme, čo nás zaujíma je veľmi náročné.

U ľudí s autizmom sa neschopnosť vyjadriť sa spája často s agresívnym správaním voči sebe i druhým. Preto by najdôležitejšou funkciou komunikácie mali byť tie veci, ktoré mu uľahčujú

život. Podľa publikácie Watsona (porov. 1989, s. 80) sú to tieto komunikačné zručnosti:

- požiadať o niečo (slovom, gestom, obrázkom, predmetom)
- prilákať pozornosť vhodným spôsobom (vziať za ruku, poklepať po ramene, zazvoniť)
- odmietnutie (napr. kartička s nie, zakrútenie hlavou)
- okomentovať svoje okolie alebo nejakú činnosť
- poskytnúť informáciu o minulosti či budúcnosti
- žiadať o informácie
- komunikácia pomocou emócií (napr. slovo „au“, bolí)
- základné sociálne reakcie (Ďakujem, prosím, dobrý deň)
- poskytovanie praktických informácií (Adresa, telefón, a pod.)

Mnoho detí s autizmom, ktoré sa po určení diagnózy dostávajú do špeciálnych zariadení, poradní, škôl či materských škôl sa stretávajú s podobnými problémami. Mnohokrát k nám prídu ich rodičia, ktorí sú bezradní, lebo ich dieťa sa postupne s vekom stáva nevládnuteľným. Je hyperaktívne, ubližuje sebe i druhým, je problém s ním cestovať, ale aj v domácom prostredí. Záchvaty zlosti a celkového nevhodného správania sú na dennom poriadku. Ak takéto dieťa zachytí v škole odborník, ktorý vie, že týmto správaním dieťa s autizmom „komunikuje“, má takéto človečik obrovskú šancu na svoj rozvoj a aspoň čiastočné zaradenie sa do spoločnosti. Žiaľ sú aj prípady, kedy takéto dieťa v najlepšom prípade skončí pri utlmujúcich liekoch.

Pre ľudí s autizmom existuje len to, čo vidia, preto najviac používané komunikačné systémy pri ľuďoch s autizmom sú práve tie, kde môžu prioritne využiť zrakový kanál, ktorý môže a nemusí byť spojený s využitím iných kanálov, napr. so sluchovým.

Čo je to teda **AAK? (alternatívna augmentatívna komunikácia)** Pat Mirenda, Ph.D v knihe Vizuálne komunikačné stratégie v autizme uvádza: „Termín AAK sa vzťahuje k intervenciám, ktoré boli vytvorené za účelom kompenzácie porúch v oblasti expresívnej komunikácie autistov. Slovo augmentatívny ukazuje, že tieto intervencie môžu byť použité k zlepšeniu efektivity komunikácie cez existujúce prostriedky /vrátane reči/, zatiaľ čo alternatívny naznačuje vývoj systémov, ktoré dočasne či trvale nahrádzajú reč.“ (Mirenda citované v Bondy, Frost 2007, s. 48)



Množstvo modalít môže byť využité k augmentácii alebo náhrade reči, vrátane:

- zvyškov reči
- vokalizácie
- obrázkov či s tým súvisiacich vizuálnych symbolov/od fotografií až po tlač/
- Braillovo písmo
- gest
- postojov tela

Prečo je teda používanie AAK tak dôležité a je potrebné naň klásť veľký dôraz? V prvom rade môže redukovať frustráciu, ktorú zažívajú mnohé deti s autizmom, ktoré nerozprávajú. AAK techniky môžu byť využívané napríklad, keď učíme deti, aby vyjadrili, čo chcú, požiadali o pomoc alebo prestávku v priebehu činnosti, bez toho aby sa u nich spustilo nevhodné správanie vrátane výbuchov hnevu alebo iných typov nevhodného správania.

Ak dieťa naučíme komunikovať prostredníctvom akýchkoľvek druhov AAK, potom bude pre neho ľahšie začleniť sa do školských aktivít, hry a pravdepodobne bude aj lepšie prijímané svojimi vrstovníkmi.

V rámci projektu podporeného Nadáciou otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation Komunikácia- kľúč k integrácii, sme sa snažili predstaviť viaceré druhy AAK, ktoré sa používajú pri nácviku komunikácie u ľudí s PAS. Snažili sme sa na základe praktických skúseností zhodnotiť, čo je v danom systéme použiteľné pre deti s autizmom, zhodnotiť výhody a nevýhody jednotlivých systémov. Pretože najväčší dar, aký deťom s autizmom vieme dať, je naučiť ich komunikovať.

Literatúra:

Bondy A., Frost L.: Vizuální komunikační strategie v autizmu, Grada 2007

Gillberg, Ch.: Autizmus – zdravotní a výchovné aspekty, 1. Vyd. Praha: Portál 1995

Jelínková M.: Autizmus 1, Problémy komunikace dětí s autizmem, Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, Praha 1999

Watson, L., Lord, C.: Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped children, Irvington, New York, 1989

Thorová K. : Poruchy autistického spektra, Portál 2006

# ARANÁ INTERVENCIA U DETÍ S PERVAZÍVNÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI

PhDr. Dana Buntová, PhD.

## Úvod

Cieľom predkladaného príspevku je upozorniť laickú aj odbornú verejnosť na potrebu ranej identifikácie a včasnej terapie narušenej komunikačnej schopnosti (NKS) u detí s pervazívnymi vývinovými poruchami (PVP). Vzhľadom ku skutočnosti, že poprední odborníci v oblasti diagnostiky autizmu neodporúčajú uzatvárať diagnózu PVP u dieťaťa pred tretím rokom života, sa intervencia dostáva na úroveň diagnostiky a terapie detí, ktoré sú v riziku PVP. Klinický obraz NKS u detí s PVP v ranom veku sa môže výrazne prekrývať s klinickým obrazom NKS iných diagnózach. Skupina detí raného veku vyžadujúca intervenciu môže byť v začiatkoch terapie homogénna vo vzťahu ku prejavom NKS, ale s postupom času, pod vplyvom vývinu dieťaťa a ranej intervencie sa skupina môže diferencovať. Zmena klinického obrazu pod vplyvom ranej intervencie sa stáva dôležitou informáciou pre diferenciálnu diagnostiku.

## Ciele ranej intervencie.

Hlavným cieľom ranej intervencie je včasná identifikácia detí v riziku PVP a poskytnutie logopedickej a špeciálnopedagogickej terapie. Z hlavného cieľa vyplývajú ďalšie ciele čiastkové:

1. Skríning detí, ktoré sú v riziku PVP. Z pohľadu narušenej komunikačnej schopnosti a logopedickej diagnostiky skríning detí raného veku s rizikom narušeného vývinu reči (NVR) umožňuje diagnostická batéria TEKOS I a TEKOS II (Kapalková a kol., 2010). Okrem narušenia oblasti porozumenia a aktívnej reči signalizuje aj absenciu predstieranej hry a patológiu v oblasti komunikačných funkcií, čo sú rizikové vývinové oblasti u detí s PVP.
2. Diagnostika ako východisko terapie sleduje silné a slabé stránky dieťaťa. Zameriava sa na prekurzory vývinu reči a komunikácie, ktoré sú základom ďalšieho osvojovania si komunikačnej schopnosti. Ďalej sa diagnostikuje úroveň porozumenia reči, jazykových schopností a zručnosti používať ich na praktickú komunikáciu, pragmatickú rovinu komunikácie.
3. Terapia vychádzajúca z kvalitnej diagnostiky so zameraním na vyššie uvedené oblasti. Je potrebné zdôrazniť, že v prípade detí s rizikom PVP by ťažiskom terapie mala byť

hlavne praktická schopnosť dieťaťa komunikovať so svojím okolím a porozumieť informáciám z prostredia.

4. Vyhodnotenie výsledkov terapie, efektivity, prináša cenné informácie pre diferenciálnu diagnostiku k záverečnému stanoveniu diagnostiky a k plánovaniu komplexnej terapie.

### **Teoretické východiská**

Pri riešení problému ranej intervencie u detí s rizikom PVP je možné vychádzať z niekoľkých teoretických východísk:

1. Charakterizovanie sémanticko-pragmatického syndrómu (SPD) ako jednej z foriem narušenej komunikačnej schopnosti (NKS), ktorá sa najčastejšie vyskytuje u detí s PVP. Podľa Rapinovej a Dunna (2003) 32 - 37 % detí s autizmom má SPD. Narušenie komunikácie sa v tomto prípade prejavuje v rovine sémantickej, pričom dieťa v ranom veku má problémy porozumieť pojmom, zvlášť abstraktným pojmom, gramatickým štruktúram, dlhým vetám a viacvetnému prehovoru. V aktívnej reči dieťa používa pojmy neprimerane ich významu alebo situácii, má problém s pochopením hraníc pojmov (Buntová, 2011). V pragmatickej rovine komunikácie má dieťa v raných štádiách problém vyjadriť komunikačné zámery, napríklad pýtať si jedlo, odmietanie, neskôr nedokáže viesť rozhovor, napriek skutočnosti, že používa plynulú a dobre zrozumiteľnú hovorenú reč. Podrobný opis SPD je východisko pre výber diagnostických a terapeutických oblastí NKS. Bližší popis syndrómu uvádza Buntová (2011).
2. Výskyt SPD aj u iných diagnostických kategórií ako sú ťažké formy poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), špecificky narušený vývin reči (ŠNVR), NKS pri pravostrannom poškodení CNS, emočné poruchy (Andersen-Wood, Smith, 2005). Znamená to, že jeden príznak SPD môže spôsobovať niekoľko príčin. Napríklad výberovosť dieťaťa počas interakcie môže spôsobovať neporozumenie hovorenej reči vo vzťahu k dĺžke vety, problémy s koncentráciou ale aj výberovosť vo vzťahu k patologickým záujmom. Dôležité je zamerať sa nie len na prítomnosť patologických prejavov SPD, ale aj na pátranie po možných príčinách patologických prejavov (porozumenie reči, koncentrácia, patologické záujmy a pod.) Ovplyvnenie novej príčiny môže výrazne zmeniť vývin klinického obrazu a usmerniť ďalšiu diagnostiku. Teoretické východisko určuje diferenciálno-diagnostické prístupy PVP v ranom veku.

3. Opis schopností, ktoré vývinovo predchádzajú komunikačnej schopnosti a sú základom pre jej vývin, prekurzory vývinu reči. Bližšie ich popisuje Mikulajová a Horňáková (1998). Schopnosť dieťaťa vstupovať do interakcie, zamerať svoju pozornosť na partnera, imitovať jeho správanie, pamätať si podnety z prostredia, prepájať ich význam s danou situáciou, prenášať naučené schopnosti do nových situácií, to všetko tvorí základ na rozvíjanie porozumenia hovorenej reči a praktické používanie hovorenej reči alebo iných komunikačných znakov. Uvedené schopnosti sú východiskom pre podrobnú diagnostiku dieťaťa a plánovanie cieľov terapie.
4. Terapeutické prístupy využívané na stimuláciu vývinu reči u detí s narušeným vývinom reči (NVR) a terapeutické prístupy pre detí s PVP v ranom veku.
  - a) Sociopragmatický prístup vychádza z prirodzených aktivít dieťaťa. Zameriava sa na interakciu dieťaťa a partnera v prirodzených záujmových aktivitách dieťaťa. Modeluje reč orientovanú na dieťa, tak aby pôsobila stimulujúco na vývin komunikačných schopností dieťaťa. Využíva bežné denné rutiny. Predstaviteľom tohto smeru je napríklad program Floortime S. Greenspana a S. Wiederovej (1998) alebo komunikačné stratégie, používané v programe Centra Hanen ([www.hanen.org](http://www.hanen.org); Manolson, 1992), ktoré realizuje aj výcviky rodičov v komunikačných stratégiách. Podobný prístup u nás rozpracovali Horňáková a kol. (2009).
  - b) Terapia vychádzajúca zo štruktúrovaného vyučovania ako intervenčnej stratégie programu TEACCH sa zameriava na zlepšenie individuálnych schopností a zručností dieťaťa s PVP, prispôbením prostredia dieťaťu, čo zahŕňa fyzickú organizáciu, časový rozvrh, rutiny, pravidelnosť a individuálny prístup. Zároveň minimalizuje problémové správanie (Mesibov et al., 2004).
  - c) Kognitívno behaviorálne terapie ako je napríklad Applied behavioral analysis (ABA), ktorej cieľom je zmena správania dieťaťa s PVP (pri VBA, verbal behavior analysis, navodenie verbálnej komunikácie) posilňovaním želaného správania pozitívnymi odmenami. Počas modelovania správania sa dieťaťu poskytuje primeraná pomoc, tak aby dokázalo požadovanú úlohu splniť. Pomoc dieťaťu sa postupne zoslabuje ([www.mariposaschool.org/learning-materials](http://www.mariposaschool.org/learning-materials)).

## Kontext diagnostiky a terapie

Z teoretických téz vyplýva kontext teda prostredie pre diagnostiku a terapiu:

1. Prirodzené denné aktivity dieťaťa a jeho hry je kontext vychádzajúci zo sociopragmatického prístupu. V rámci diagnostiky je možné v tomto kontexte, v prirodzených situáciách, sledovať úroveň hry, schopnosť dieťaťa vstupovať do interakcie, komunikovať, porozumieť. V terapeuticknej časti je možné prirodzený kontext dieťaťa využiť na stimuláciu interakcie, hry, stimuláciu porozumenia, navodenie prvých komunikačných funkcií,.
2. Štruktúrovaná interakcia riadená logopédom je kontext vychádzajúci z kognitívno behaviorálnych terapií určených prevažne pre deti s PVP. Logopéd pripravuje pre dieťa úlohy s postupne sa zvyšujúcou náročnosťou, pričom používa posilňovanie správania pozitívnymi odmenami pre dieťa. Štruktúrovaná interakcia umožňuje objektivizovať diagnostiku a presne stanoviť, ktoré schopnosti a zručnosti (porozumenie, imitácia, gestálna, vokálna atď.) dieťa ovláda. V terapeutickej časti štruktúrovaná interakcia slúži na nácvik čiastkových zručností ako je napríklad porozumenie a výber predmetov, obrázkov činností, vykonanie príkazov, nácvik vokálnej imitácie, slovnej zásoby, schopnosť odpovedať na otázky atď.

Čiastkové zručnosti naučené v štruktúrovanej interakcii sa prenášajú do prirodzeného kontextu dieťaťa a slúžia ďalej na nácvik funkčnej komunikácie. Napríklad ak sa v štruktúrovanej interakcii dieťa naučí podať predmet, učíme ho v bežných denných činnostiach vyhľadať si predmety potrebné na obliekanie, hygienu a podobne.

## Metódy

Z metód diagnostiky je možné použiť už spomenutý dotazník TEKOS I a II na skrínigové účely. Ďalej je možné využiť rozhovor s rodičom, pozorovanie dieťaťa vo voľnej hre a v interakcii s rodičom, rozbor videonahrávky správania a komunikácie dieťaťa, rozbor vzorky spontánnej reči, kritériálne orientovanú diagnostiku a testovanie na stanovenie aktuálnej vývinovej úrovne dieťaťa.

V terapii je možné opierať sa o komunikačné stratégie sociopragmatického prístupu (Horňáková a kol, 2009) s cieľom stimulácie porozumenia, rozvíjania aktívnej reči, stimulácie komunikačných funkcií. Z metód vhodných pre deti s PVP sú v ranom veku využiteľné napríklad tvarovanie správania (shaping), podnecovanie správania (prompting) v zmysle primeranej pomoci, znižovanie pomoci (fading), reťazenie (chaining) to je prepájanie viacerých naučených prvkov do jedného funkčného celku, posilňovanie žiadanej správania

(reinforcement). Uvedené metódy je možné využiť v bežných denných situáciách ale aj v rámci štruktúrovanej interakcie.

## **Diagnostika**

Pri diagnostike silných a slabých stránok dieťaťa sa sledujú nasledujúce zložky:

- reakcia dieťaťa na ponuky interakcie verbálne a neverbálne
- schopnosť rešpektovať vstupy partnera do obľúbenej hry
- výdrž dieťaťa v interakcii, reciprocita dieťaťa v interakcii, iniciácia interakcie
- záujmy dieťaťa – obľúbené jedlá, hračky, činnosti (slúžia na posilňovanie želaného správania, alebo na nácvik žiadania)
- neobľúbené hračky a jedlá (slúžia na nácvik odmietania)
- reakcie na zvukové podnety (zvuky predmetov, ľudské hlasy)
- porozumenie gestám, výrazu tváre, reči v nadväznosti na kontext a bez kontextu
- porozumenie na úrovni pojmov, vety, viacvetného prehovoru
- úroveň expresívnych jazykových schopností a ich pragmatické použitie
- u neverbálnych detí schopnosť imitácie gestálnej, vokálnej
- úroveň hry.

## **Terapia**

Pri terapii detí raného veku s rizikom PVP je vhodné kombinovať uvedené kontexty – prirodzenú a štruktúrovanú interakciu, pričom uprednostnenie jedného kontextu je individuálne podľa stavu dieťaťa. Počas terapie je potrebné rodičovi presne stanoviť čiastkové ciele, zrozumiteľne mu ich vysvetliť a informovať ho k akému účelu ciele slúžia. Napríklad cieľ imitovať bežné činnosti (jedenie, pitie, hrkanie..) slúži na navodenie prvého učenia a ďalej postupuje k vokálnej imitácii. V začiatkoch terapie sa stanovujú zvyčajne nasledujúce ciele:

- tolerovanie vstupov dospelého do hry dieťaťom
- navodenie a predlžovanie interakcie rodič - dieťa v prirodzenom prostredí rešpektujúc záujem dieťaťa
- schopnosť sledovať partnera pri krátkych prehovoroch
- stimulácia porozumenia s využitím komentovania bežných denných situácií, s použitím gest

- stimulácia žiadania obľúbených predmetov a činností vytváraním komunikačných situácií
- v prípade potreby stimulácia štruktúrovanej interakcie s pozitívnym odmeňovaním
- v rámci štruktúry je cieľ gestálna a vokálna imitácia, výber predmetov, pomenovávanie predmetov, žiadanie predmetov, atď.

Všetky použité metódy sú rodičovi názorne predvedené, podľa možnosti precvičené, vysvetlené a písomne zaznamenané. Za najdôležitejší cieľ v ranej intervencii považujeme navodenie interakcie či už v kontexte aktivít bežného dňa alebo v štruktúre. Rodič zohráva v terapii významné stanovisko. Od schopnosti rodiča efektívne pracovať s dieťaťom v domácom prostredí výrazne závisí efekt terapie.

### **Záver**

Podľa Rapinovej a Dunna (2003) sa aj u detí s PVP môže vyskytovať narušený vývin reči (NVR) v rovine foneticko-fonologickej, lexikálno-syntaktickej. Prejavy vo vývine reči sú podobné ako sú prejavy u detí s vývinovou dysfáziou (VD). Klinický obraz NVR je potom u detí s PVP ešte ovplyvnený patológiou kognície (problém s abstrakciou, exekutívne funkcie atď.), čo odlišuje deti len s VD od detí s PVP a s narušeným vývinom reči. Logopedická intervencia potom zahŕňa ďalšie špecifiká zohľadňujúce príznaky NVR. V takýchto prípadoch je navodenie spolupráce (väčšinou v rámci štruktúrovanej interakcie) nevyhnutné pre efekt logopedickej terapie.

### **Literatúra:**

Andersen-Wood, L., Smith, B.R. (2005) : Working with Pragmatics. 5th ed. Oxon, Speechmark Publishing Ltd.

Buntová, D. (2011) : Sémanticko-pragmatický syndróm u detí raného a predškolského veku. : dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 153s.

Greenspan, S., Wieder, S. (1998) : The child with special needs: encouraging intellectual and emotional growth. Reading, Massachusetts: A Merloyd Lawrence book.

Hornáková, K., Kapalková, S., Mikulajová, M. (2009) : Jak mluvit s dětmi od narození do tří let. Praha, Portál.

Manolson, A. (1992) : It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate.

Toronto, The Hanen Centre.

Mikulajová, M., Hornáková, K. (1998) : Laheyovej model vývinu reči a jeho využitie v ranej diagnostike. In: V. Lechta (ed.), Logopaedica II. Zborník Slovenskej asociácie logopédov. Bratislava, Liečreh, 72-86.

Mesibov, G.B, Shea, V., Schopler, E. (2004) : The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. Plenum US.

Kapalková, S. et al. (2010) : Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku. Bratislava, Slovenská asociácia logopédov.

Rapin, I.,Dunn, M. (2003) : Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. Brain and Development 25, 166 – 172.

[www.mariposaschool.org/learning-materials](http://www.mariposaschool.org/learning-materials)



## INTENZÍVNA INTERAKCIA

Graham Firth - Interact (Inštitút intenzívnej interakcie, Veľká Británia)

výťah z kurzu, preložila Mgr. Monika Smreková



Intenzívna interakcia je metóda výučby predverbálnych základov komunikácie pre deti alebo dospelých s vážnym mentálnym postihnutím, alebo s autizmom, ktorí sú stále v rannom štádiu vývoja komunikácie.

Metóda Intenzívnej interakcie sa spája s menom jej "objaviteľa" - Dr. Dave Hewett, ktorý už takmer 20 rokov pracuje v rámci celej Veľkej Británie ako nezávislý konzultant a školiteľ pre zamestnancov inštitúcií, ktoré sú zamerané na pomoc ľuďom s vážnym mentálnym postihnutím a/alebo autizmom. Je autorom mnohých publikácií o Intenzívnej interakcii a problémovom správaní (viď zoznam literatúry na konci brožúry). Intenzívna interakcia je dnes uznávanou metódou na výučbu komunikácie a je rozšírená po celej Veľkej Británii. Dave Hewett je v súčasnosti riaditeľom novovzniknutého Inštitútu Intenzívnej interakcie.

**Intenzívna interakcia sa zameriava na niektoré centrálné oblasti, v ktorých ľudia s autizmom zaostávajú, ako:**

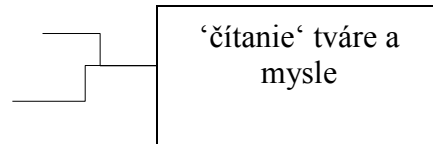
- schopnosť sa socializovať – rozumieť iným ľuďom
- zúčastňovať sa interakcie s inou osobou
- mať radosť s prítomnosti iných ľudí a túžiť s nimi byť
- naučiť sa komunikačné schopnosti a rutiny
- naučiť sa porozumieť neverbálnym prejavom s emocionálnym obsahom; používať a chápať očný kontakt, výraz tváre atď.

**Pre Intenzívnu interakciu je charakteristické:**

- nedirektívny a nedominantný prístup – študent/klient v podstate vedie celý proces interakcie
- citlivý a pružný prístup – začína sa u študenta/klienta, berie sa ohľad na mieru zaangažovanosti (nakoľko sa dieťa/dospelí zapája), úzkosti a jeho schopnosti sa zapojiť do interakcie
- študent/klient sa preto počas stretnutia, kedy prebieha Intenzívna interakcia musí cítiť bezpečne a pohodlne

## Cieľom intenzívnej interakcie je "učiť" základy komunikácie:

- mať radosť z prítomnosti inej osoby
- rozvíjať schopnosť reagovať a venovať pozornosť tejto osobe
- predlžovať rozpätie koncentrácie a pozornosti
- naučiť sa postupnosti aktivít počas interakcie s inou osobou
- naučiť sa, kto je pri sociálnej výmene na rade
- podeliť sa o osobný priestor
- používať a rozumieť očnému kontaktu
- používať a rozumieť výrazom tváre
- používať a rozumieť fyzickému kontaktu
- používať a porozumieť neverbálnej komunikácii
- používať zmysluplnú vokalizáciu (hlasové prejavy)
- naučiť sa regulovať a kontrolovať úroveň vzrušenia
- emocionálne porozumenie a dôsledky



## Centrálne princípy Intenzívnej interakcie:

- **Kvalita stráveného času vo dvojici** – tak ako to je pri interakcii medzi rodičom a dieťaťom, Intenzívna interakcia prebieha v situáciách, kde dvaja ľudia majú dostatok času sa jeden druhému venovať, vzájomne sa na seba sústrediť. Ako to vykreslíme neskôr, neznamená to, že je nevyhnutné vzdialiť sa niekam, kde by účastníci interakcie mali ticho a súkromie.
- **Zladenie** – vy, učiteľ, skúsenejšia osoba, sa citlivo zladíte so všetkými reakciami a spätnými väzbami prichádzajúcimi od druhej osoby, či už vo forme hlasových prejavov, výrazu tváre, reči tela, pohybov alebo gest. Všetko, čo budete robiť, bude založené na správnom interpretovaní spätnej väzby a reakcií druhej osoby v interakcii.
- **Tempo/rýchlosť** – postupujte pomaly a zadržujte svoje prejavy, aby ste tak vytvorili priestor na to, aby aktivity v interakcii prevzal a viedol ten druhý z dvojice.
- **Schopnosť reagovať** – vybudujte obsah a smerovanie aktivít správnym reagovaním na veci, ktoré ten druhý (klient) robí.
- **Napodobňovanie/opakovanie/zapájanie sa** – je najčastejší spôsob reakcie. Je to jednoduché a pomáha to druhej osobe v interakcii porozumieť, že čo ste práve urobili, je reakciou na jej/jeho predchádzajúce správanie.

- **Používanie jednoduchých prejavov** – pokúste sa používať nekomplikované a jednoduché prejavy – zvyčajne práve napodobňovanie, opakovanie a zapájanie sa je zárukou jednoduchosti.
- **Prestávky** – buďte stále pripravení robiť prestávky, čakať, dopriať druhej osobe dostatok času na premyslenie a spracovanie vašich prejavov a reakcií. Nechajte aktivity prebiehať v pomalom, príjemnom tempe. Pokúste sa odolať túžbe ‘riadiť’ a posúvať aktivitu vpred.
- **Vzájomná radosť** – hlavnou motiváciou pre aktivity a hlavnou odmenou za účasť v aktivitách pre oboch partnerov interakcie je práve vzájomná radosť z nej. Buďte pripravení na to, že tieto aktivity budú zábavné a sami od seba očakávajte, že si tento proces užijete.

Intenzívna interakcia je vysoko praktická metóda. Jediným nástrojom, ktorý sa pri tomto prístupe používa je vnímavá osoba, ktorá zohráva pri tejto vzájomnej interakcii úlohu partnera. Intenzívna interakcia sa snaží o postupné rozvíjanie príjemnej a uvoľnenej série interakcií medzi partnerom interakcie a osobou, ktorá sa pomocou tejto metódy učí komunikovať. Táto séria interakcií sa pravidelne opakuje a postupne sa predlžuje čas jej trvania i jej náročnosť (komplexnosť). Ak sa dodrží spomínaný postup, deti i dospelí, na ktorých je intenzívna interakcia namierená, si voľne a plynule osvojujú základy komunikácie. Štýl osoby, ktorá vystupuje pri tejto metóde ako učiteľ, je uvoľnený, nedirektívny, vnímavý a otvorený. Hlavným princípom je fakt, že osoba, ktorá vstupuje do interakcie ako učiteľ, vytvára obsah a tok aktivít tým, že necháva žiaka v zásade viesť a riadiť interakciu a učiteľ sa zapája a reaguje na správanie žiaka. Tento jednoduchý princíp používajú dospelí pri interakciách s deťmi do prvého roka života. Prvý rok života je vývojovým obdobím, keď sa dieťa veľmi rýchlo a intenzívne učí základy komunikácie. Mnoho z vývoja intenzívnej interakcie je založené na vedeckom výskume spôsobu, akým sa ľudia začínajú učiť komunikovať počas prvého roka života. Lekcie intenzívnej interakcie sa práve preto uskutočňujú frekventovane, sú veľmi intenzívne, ale tiež zábavne, hravé a príjemné. Obaja partneri intenzívnej interakcie by preto mali byť uvoľnení a hlavnou motiváciou by mala byť vzájomná radosť. Lekcie intenzívnej interakcie môžu byť dynamické, s častými hlasovými prejavmi (vokalizáciou) a niekedy tiež spojené so zábavným fyzickým kontaktom. Taktiež môžu prebiehať pokojne, pomalým tempom a v tichosti. Ich charakter závisí od konkrétneho dieťaťa, či dospelého u ktorého aplikujeme túto metódu.

## Niektoré "techniky" Intenzívnej interakcie:

**Delenie sa o osobný priestor:** t.j. Jednoducho byť v blízkosti inej osoby (a to tak, aby im to nebolo nepríjemné) *napr.: sedieť, stáť, ležať v blízkosti niekoho iného.*

**Očný kontakt:** *napr.: pozeráť sa na seba, resp. odvrátiť pohľad; hlboko sa dívať do očí; navzájom sa pozorovať v zrkadle; hra na zakrývanie a odkrývanie očí; atď.*

**Vzájomná výmena výrazov tváre:** vykonáva sa to za pomoci výrazov tváre, aby sme pomohli nadviazaniu sociálneho kontaktu s osobou, *napr. výrazný dlhotrvajúci úsmev, robenie grimás atď.*

**Fyzický kontakt:** používanie citlivého a nedirektívneho fyzického kontaktu na budovanie vzájomnej dôvery: *jemné trenie rúk alebo potľapkanie po chrbte; držanie sa za ruky; pravidelné stláčanie rúk; atď.*

**Hlasová ozvena:** opakovanie hlasu (aj v prípade, že sa nejedná o slová či frázy) *napr. ozvena zvukov, ktoré osoba vydáva; opakovanie prirodzených zvukov ako je kašeľ, kýchnutie;*

**Zrkadlenie správania:** opakovať, zrkadliť vonkajšie prejavy správania *napr. napodobňovanie fyzickej aktivity, príp. spôsob pohybu osoby; alebo napodobniť zvuk, ktorý vznikol pri danej aktivite.*

**Aktivity vyžadujúce si vzájomnú pozornosť:** obidvaja účastníci interakcie sa musia sústrediť na tú istú aktivitu či predmet; . *Napr. spoločné pozeranie sa obrázky, fotografie, spoločné počúvanie hudby, atď.*

**Postupnosť v poradí:** keď obe osoby majú iné roly alebo sú inokedy na rade, teda si pri aktivite striedajú poradie, *napr. striedať poradie, kedy kto urobí nejaký pohyb, príp. vydá zvuk; podávanie si loptičky tam a späť, atď.*

Zdroj: G. Firth - p.4 'An Introduction to Intensive Interaction' Leeds PFT

**Intenzívna interakciu môžeme považovať za štart k budovaniu funkčného komunikačného kanálu pre deti s autizmom.**

## Kde hľadať ďalšie informácie:

<http://www.intensiveinteraction.co.uk/>

<http://www.davehewett.com/index.php>

## Publications & Research on Intensive Interaction

### Books

Nind, M. & Hewett, D. (1994) *Access to Communication: Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. London: David Fulton.

Hewett, D. & Nind, M. (Eds) (1998) *Interaction in Action: Reflections on the Use of Intensive Interaction*. London: David Fulton.

Nind, M. & Hewett, D. (2001) *A Practical Guide to Intensive Interaction* Kidderminster: British Institute of Learning Disabilities.

Kellett, M. & Nind, M. (2003) *Implementing Intensive Interaction in Schools: Guidance for Practitioners, Managers and Coordinators*. London: David Fulton.

Firth, G., Berry, R. & Irving, C. (2010) *Understanding Intensive Interaction*. London: Jessica Kingsley.

Firth, G. & Barber M. (2010) *Using Intensive Interaction with a Person with a Social or Communicative Impairment*. London: Jessica Kingsley.

### In Press

Hewett, D. (ed, 2011 in press) *Intensive Interaction Theoretical Perspectives*. London: Sage.

Hewett, D., Barber, M., Firth, G. & Harrison, T (2011 in press) *The Intensive Interaction Handbook*. London: Sage.

### Articles & Chapters

Elgie, S. & Maguire, N. (2001) 'Intensive Interaction with a woman with multiple and profound disabilities: a case study, Tizard Learning Disability Review, Vol 6, No. 3, pp ?

Gardner, A. and Rikberg Smyly, S. (1997) 'How do we stop doing and start listening: responding to the emotional needs of people with learning disabilities', *British Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, 26-30.

Hewett, D. & Nind, M. (1988) 'Developing an Interactive Curriculum for Pupils with Severe and Complex Learning Difficulties'. In Smith, B. (Ed) *Interactive Approaches to the Education of Children with Severe Learning Difficulties*, Birmingham: Westhill College.

Hewett, D. (1989) 'The Most Severe Learning Difficulties: Does Your Curriculum Go Back Far Enough?' In Ainscow, M. (Ed) *Special Education in Change*. London: David Fulton.

Hewett, D. & Nind, M. (1989) 'Interaction as Curriculum at Harperbury School'. PMLD Link 5.

Nind, M. & Hewett, D. (1989) 'Teaching pupils with very severe learning difficulties by means of Intensive Interaction. Some typical questions and answers.' *Portage Into the Nineties Papers from the 1989 National Portage Association Conference*. The National Portage Association.

Hewett, D. & Nind, M. (1992) 'Returning to the Basics: A Curriculum at Harperbury Hospital School' In: Booth, T. et al, *Curricula for Diversity in Education*. London: Open University Press/Routledge

Hewett, D. & Nind, M. (1993) 'Access to Communication. Intensive Interaction: an approach to helping learners who are still in the pre-speech stages of communication learning.' Information Exchange May 1993.

Hewett, D. (1996) 'How to do Intensive Interaction', in Collis, M. & Lacey, P. 1996 (eds) *Interactive Approaches to Teaching: A Framework for INSET*, London: David Fulton.

Hewett, D. & Nind, M. (2003) 'Severe Learning Difficulties: Intensive Interaction'. *Five to Eleven*, Vol 2, No. 10 30-32.

Irvine, C. (2001) 'On the floor and playing...' *Royal College of Speech and Language Therapy Bulletin*, November 2001, 9-11.

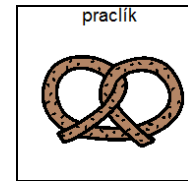
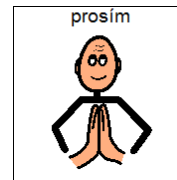
Kellett, M. (2000) 'Sam's story: evaluating Intensive interaction in terms of its effect on the social and communicative ability of a young child with severe learning difficulties', *Support for Learning*, 15 (4), 165-71.

Kellett, M. (2003) 'Jacob's Journey: developing sociability and communication in a young boy with severe and complex learning difficulties using the Intensive interaction teaching approach', *Journal of Research in Special Educational Needs*, March.

Kennedy, A. (2001) 'Intensive Interaction', *Learning Disability Practice*, Vol 4, No. 3, 14-15.

# VÝMENNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÝ SYSTÉM

Mgr. Lívia Michnovičová



- **Výmenný obrázkový komunikačný systém PECS**

(The Picture Exchange Communication System) patrí medzi AAK techniky. Bol vyvinutý pre nehovoriacich jedincov za účelom naučenia zručnostiam funkčnej komunikácie (Stoner, Beck, Bock et al., 2006).

- V ČR je tento program známy ako **Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS** (Thorová, 2006, s. 390). VOKS vychádza metodicky aj obsahovo z PECS a je upravený na české jazykové a kultúrne pomery

Cieľom oboch systémov je naučiť jedinca funkčnej komunikácie - **AKO, PREČO a S KÝM komunikovať.**

Metodika Výmenného obrázkového komunikačného systému PECS (aj českého VOKS) je založená na silnej motivácii dieťaťa ku komunikácii, k intenzívnemu prístupu ku komunikácii.

## **PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA NA POUŽÍVANIE VÝMENNÉHO OBRÁZKOVÉHO KOMUNIKAČNÉHO SYSTÉMU:**

- **používanie PECS nezávisí ani od veku, ani od samotnej diagnózy**, dôležitým faktorom je to, čo dieťa robí: (ak dieťa siaha po niečom, po jedle, po hračkách, po predmetoch je veľmi pravdepodobné, že ho naučíme uchopovať symbol)
- **úroveň jemnej motoriky NIE je kritériom** na zhodnotenie pripravenosti dieťaťa (ak má dieťa problém zdvíhať drobné predmety, môžeme symboly prilepiť na drevenú/penovú podložku, pripevniť na to úchytku, prípadne môže dieťa na symboly len ukazovať )
- dôležitým faktorom je, či sa **dieťa domáha predmetov priamou cestou**, (ak sa dieťa málo snaží získať vec priamo, je pravdepodobné, že sa nebude snažiť ani získať danú vec prostredníctvom symbolu, v tomto prípade odporúčame popracovať na tom, aby dieťa dokázalo prejaviť svoj záujem, aby definitívnejšie dokázalo prejaviť to, čo chce..až potom začneme s nácvikom PECS)
- dieťa **nepotrebuje poznať význam obrázkov** v začiatkoch zavádzania systému (to sa učí až v 3 fáze, v začiatkoch sa učí dieťa výmene a interakcii s inou osobou - vyhľadávanie komunikačného partnera)
- pri zavádzaní PECS sa **NEVYŽADUJE očný kontakt, sedenie na stoličke, reagovanie na jednoduché inštrukcie, schopnosť priradovania obrázkov k predmetom, či k iným obrázkom**

(v začiatkoch ide iba o učenie základov komunikácie - iniciovanie komunikácie, vyhľadanie komunikačného partnera)

- predpokladom k učeniu tohto systému je, že dieťa **zvláda diferenciaciu reálnych predmetov na reprezentačnej úrovni** (v jednoduchosti to znamená, že dieťa je schopné pochopiť k čomu daný predmet slúži)

***Výmennému obrázkovému komunikačnému systému je schopné naučiť sa takmer každé dieťa, závisí to len od nás - od výberu vhodných odmien, od dodržania správnych postupov, od zvolenia vhodných symbolov, od našej vytrvalosti a od spolupráce so všetkými ľuďmi, s ktorými je dieťa v kontakte.***

### **Symboly**

v rámci výmenného obrázkového komunikačného systému môžu byť použité akékoľvek symboly:

- fotografie
- nákresy
- logá
- obaly z produktov
- obrázky - čiernobiele/farebné
- makety alebo miniatúry predmetov
- reálne predmety

Symboly je vhodné zalaminovať, prípadne prelepiť priesvitnou lepiacou páskou a na spodnú časť nalepiť pásik suchého zipsu pre ich ďalší úchyt na komunikačnú tabuľku/komunikačné okno, do komunikačnej knihy. Pre ľahšiu manipuláciu je možné nalepiť symboly na kartón, drevenú alebo penovú podložku a pod.

### **Fázy PECS**

- **1 fáza - iniciovanie komunikácie, fyzická výmena**
- **2 fáza - rozšírenie spontánnosti, rozširovanie používania symbolov u iných ľudí, na iných miestach, o iné predmety**
- **3 fáza - rozlišovanie/diferenciácia symbolov, špecifická voľba medzi obrázkami/symbolmi**
- **4 fáza - tvorenie jednoduchej vety**
- **5 fáza - odpoveď na jednoduchú otázku, obrátená komunikácia**
- **6 fáza - komentovanie**

(Bondy a Frost, 2007)

## PREDPRÍPRAVNÁ FÁZA PRED NÁCVIKOM

Vo všeobecnosti platí, že dieťa musí mať k začiatku komunikácie dôvod. Sú dva hlavné dôvody ku komunikácii: 1. Získať konkrétne predmety, udalosti alebo jednanie. 2. Získať sociálne odmeny, medzi ktoré patrí pozornosť alebo pochvala. U malého dieťaťa s autizmom obvykle sociálne odmeny nie sú efektívnymi motivačnými prvkami. Z toho dôvodu je efektívnejšie učiť komunikáciu na veciach, ktoré má dieťa rado (Bondy, Frost, 2007).

Metóda je založená na vysokej motivácii dieťaťa ku komunikácii a preto je nevyhnutné poznať, čo je pre dieťa najviac motivujúce, po čom najviac túži, pre čo je ochotné vyvinúť najviac úsilie.

**Výber odmien:** potravín/predmetov/aktivít uskutočňujeme:

- pozorovaním dieťaťa
- získavaním informácií od rodičov a osôb, s ktorými je dieťa v kontakte
- náhodným "podhadzovaním" možných žiadaných predmetov/potravín
- riadeným výberom, v ktorom dieťaťu dávame možnosť výberu z viacerých možných obľúbených pochutín/predmetov a sledujeme a zaznamenávame jeho preferencie.

(poznámka: Vyhýbame sa potravinám, ktoré sa dlho konzumujú - žuvačky, tvrdé cukríky. Pre ľahšie uchovávanie a pre ďalší nácvik sú najvhodnejšie potraviny, ktoré majú istú trvanlivosť- lentilky, keksíky, tic-tak, lipo, gumené medvedíky, chipsy, chrumky, čokoláda, sušené ovocie atď.)

Pri zavádzaní metódy sú potrební dvaja ľudia - komunikačný partner a asistent dieťaťa - fyzický prompt. Komunikačný partner a asistent dieťaťa si menia svoje pozície, aby sa dieťa už v začiatkoch učilo komunikovať s viacerými ľuďmi. Najdôležitejšou úlohou asistenta dieťaťa je ostať v úzadí, byť "iba" fyzickou dopomocou pre dieťa a vyčkávať na moment, keď dieťa prejaví záujem. Asistent nerozpráva, nekontaktuje dieťa (ani verbálne, ani fyzicky), čaká na moment, kedy dieťa SAMO prejaví záujem a až potom zasiahne, ak je to potrebné, fyzickou dopomocou, ktorá sa znižuje na minimum s cieľom dosiahnuť úplnú samostatnosť dieťaťa.

Náš seminár - využitie výmenného obrázkového komunikačného systému s školskom a domácim prostredím u detí s autizmom - Ako to robíme my...:-) si môžete vďaka nezištnej pomoci fondu F84 pozrieť na [www. autizmus.tv](http://www.autizmus.tv) v sekcii inštruktážne videá - komunikácia.

Výmenný obrázkový komunikačný systém je možné použiť u nehovoriacich detí s autizmom ako náhradný komunikačný systém, u hovoriacich detí tento systém umožňuje reč spresňovať a podporovať.



Podľa zhromaždených údajov autorov metodiky o malých deťoch, ktoré sa učia PECS je zjavné, že využitie PECS má pozitívny vplyv na rozvoj hovorenej reči. Potvrdzujú to aj mnohé ďalšie práce, ktoré sa venovali využitiu metodiky PECS u detí s autizmom a potvrdzujú to aj naše vlastné skúsenosti z práce s deti s autizmom v Súkromnej základnej škole s materskou školou pre žiakov s autizmom v Prešove.

PECS dá dieťaťu možnosť funkčne komunikovať so svojim okolím, dá mu istú možnosť slobody v ovplyvňovaní prostredia, v ktorom sa pohybuje, znižuje frustráciu spojenú s neschopnosťou komunikovať svoje potreby, znižuje záchvaty agresie, zlepšuje sociálnu interakciu.

#### Literatúra:

Bondy, A., Frost, L. Vizuální komunikační strategie v autismu. Praha: Grada Publishing, 2007.

Stoner, J.-B.; Beck, A.-B.; Jones Bock, S.; Hickey, K.; Kosuwan, K.; Thompson, J.-R.(2006). The Effectiveness of the Picture Exchange Communication System with Nonspeaking Adults. Remedial and Special Education.

Thorová, K. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2006.

#### Zaujímavé linky:

<http://www.pecs.org.uk/>

<http://www.pecsusa.com/>

<http://www.pecs-poland.com/>

<http://trainland.tripod.com/pecs.htm> (voľne stiahnuteľné symboly PECS, v dolnej polovici stránky)

# ZNAKOVANIE PRE BATOLATÁ

Mgr. Martina Vinjarová



Program znakovkej reči pre počujúce batolátá, Baby Signs(R) bol vyvinutý profesorkami psychológie Kalifornskej Davis Univesity - Dr. Acredolo a Dr. Goodwyn. Tieto účinky znakovania podrobne a dlhodobo skúmali a výsledky ich výskumu preukázali, že znakovanie pomáha položiť pevné základy efektívnej komunikácie, ktoré s deťmi zostanú dlho aj po tom, ako sa naučia hovoriť a znakovú reč prestanú používať. Schopnosť efektívne komunikovať vedie k úspechom v škole, v práci i v osobnom živote. Hlavne v dobe, kedy sa detský rozum rapídne vyvíja, umenie dorozumievať sa posilní detskú sebadôveru a uľahčí nadväzovanie kontaktov s ostatnými deťmi a dospelými. Výsledkom je posilnená emočná inteligencia a nadpriemerná komunikačná schopnosť.

Vedecké štúdie preukázali, že znakovanie s bábätkami metódou Baby Signs:

- znižuje frustráciu a vytvára dôveru
- umožňuje deťom podeliť sa o svoj svet
- upevňuje puto medzi rodičmi a deťmi
- odкрýva, ako sú deti v skutočnosti rozumné
- podporuje pozitívny emocionálny vývoj
- posilňuje sebadôveru detí
- napomáha deťom v období, kedy sa učia rozprávať
- dáva impulz k intelektuálnemu rozvoju

## ***Vedecké štúdie***

Baby Signs® Program je založený na rozsiahlej štúdií psychologičiek Acredolovej a Goodwynovej z Kalifornskej Davis Univerzity, ktorý bol zaštitený Americkými Národnými Inštitútmi Zdravia (National Health Institutes). Výsledky štúdií boli natoľko pozitívne, že rozpútali medzinárodný trend učenia znakovkej reči pre počujúce deti.

Počas mnohoročnej štúdie deti od 11 mesiacov veku, sa preukázalo, že deti v 24 mesiacoch hovorili v priemere ako deti, ktoré majú 27 až 28 mesiacov a v 36 mesiacoch hovorili na rovnakej úrovni ako ostatné deti v 47 mesiacoch. Deti, ktoré prešli Baby Signs programom mali teda komunikačné schopnosti skoro o rok napred.

Ďalším zaujímavým zistením bolo, že keď psychologičky Acredolová a Goodwynová tieto deti kontaktovali po siedmich rokoch, zistili, že deti, ktoré sa učili znakovú reč, majú v priemere o 12 bodov vyššiu inteligenciu. Výskum porovnával deti s podobným sociálno-ekonomickým zázemím a bol publikovaný v renomovaných odborných časopisoch. Viac informácií o výskume nájdete na [BabySigns.com](http://BabySigns.com).

Článok odbornej verejnosti venovaný vedeckému podkladu pre znakovanie:

[http://www.babysigns.cz/media/batolacek/batolacek15/Vedecky\\_zaklad\\_programu\\_Baby\\_Signs\\_CZ.pdf](http://www.babysigns.cz/media/batolacek/batolacek15/Vedecky_zaklad_programu_Baby_Signs_CZ.pdf)

## Posunky, posunkový jazyk

Mgr. Lívia Michnovičová

Posunkový jazyk je plnohodnotným komunikačným systémom nepočujúcich, má svoju vlastnú gramatiku, ktorá nie je založená na gramatike hovoreného slova. Je motoricko-vizuálnym komunikačným kanálom - založený na pohybe (rúk, prstov, polohy rúk, prstov) a vnímaný zrakom.

Posunkový jazyk je jazykom národným, to znamená, že každý národ má vlastný posunkový jazyk. Slovenský posunkový jazyk (SPJ), český posunkový jazyk (ČZJ), americký posunkový jazyk (ASL), britský posunkový jazyk (BSL), austrálsky posunkový jazyk (AUSLAN) a pod., zdroje uvádzajú 50 až 70% podobnosť medzi národnými posunkovými jazykmi. V súčasnosti je vyvíjaná snaha o vytvorenie medzinárodnej posunkovej reči. (pozri napr. [www.deafnix.com](http://www.deafnix.com)).

To čo vidíme v televízii, napr.: správy tlmočené do posunkov, nie je posunková reč, je to posunkovaná slovenčina. Posunkový jazyk má inú, vlastnú gramatiku a preto aj v súvislosti s používaním posunkov u ľudí s autizmom používame posunkovanú slovenčinu.

Vo vzdelávacom programe pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím ISCED 1– primárne vzdelávanie sa uvádza niekoľko poznámok k posunkom:

- Najpoužívanejšia forma komunikácie u detí so sluchovým postihnutím,
- v repertoári dieťaťa s AU alebo PVP s MP môže mať motorická imitácia dôležité miesto,
- učiteľ môže používať fyzický prompt, ktorý postupne zmierňuje,
- posunky sú nezávislé od vonkajšej pomoci (a pomôcok), podobne ako reč,
- posunková reč vytvára topograficky založený jazyk, ktorý je podobný reči,
- posunky môžu podporiť vývin reči,
- používatelia sa musia naučiť posunkovú reč,
- každý posunok musí byť presne motoricky zvládnutý, t.j. personál musí byť školený nielen v posunkovej reči, ale aj v používaní promptov a ich diferenciačnom podmieňovaní,
- dieťa s AU alebo PVP s MP najčastejšie zlyháva, lebo sa nedokáže naučiť použiteľné množstvo slov (posunkov), nepoužíva ich spontánne a negeneralizuje,
- podobne ako slová, aj posunky používa idiosynkraticky a tvorí posunkové neologizmy.

Z diagnózy autizmu a z dopadu dôsledkov postihnutia na jedinca vyplývajú tieto najčastejšie problémy v používaní posunkov:

- problémom nie je až tak osvojiť si posunky, problémom je vyhľadať komunikačného partnera a zdeliť mu prostredníctvom posunku svoje pranie/potrebu
- problematická môže byť posunková slovná zásoba (v porovnaní s používaním PECS-u) - dieťa sa naučí posunkovať "chcem cukrík", ale obtiažnejšie je ho naučiť, aký cukrík...tic-tak? medvedíka? lentilku? Naučí sa posunkovať: "Chcem hračku", ale znovu je obtiažnejšie naučiť ho, ktorú presne...ak "neuhádneme" rýchlo, ktorú dieťa hračku chcelo, dieťa stráca motiváciu komunikovať...
- problematická môže byť aj spätná komunikácia - to čo chceme zdeliť dieťaťu my - dieťa musí "čítať", dešifrovať posunok zrkadlovo (inak vidí posunok ak ho samo ukazuje a inak ak ho posunkujeme my), týka sa to aj úrovne zrelosti telesnej schémy

Ak zvažujeme budovať náhradný komunikačný kanál u nehovoriaceho dieťaťa s autizmom prostredníctvom posunkov, mali by sme zväziť:

- úroveň jemnej motoriky
- očný kontakt, resp. koľko pozornosti nám dieťa dokáže venovať
- stupeň mentálneho postihnutia
- úroveň schopnosti vyhľadať komunikačného partnera
- úroveň imitačných schopností
- úroveň zrelosti telovej schémy
- aké stratégie na vyhľadávanie komunikačného partnera použijeme
- či sme schopní zabezpečiť, aby dieťa mohlo prostredníctvom posunkov komunikovať s najbližšími ľuďmi (blízka rodina, škola)

Z našich skúseností jednoznačne doporučujeme podporiť našu verbálnu komunikáciu smerom k dieťaťu využitím jednoduchých ikonických posunkov, gest, prirodzených posunkov v čo najväčšej miere (priblížiť sa tak simultánnemu vnímaniu, čo je silná stránka detí s PVP).

Zaujímavé stránky a odkazy:

<http://www.myslim.sk/>

<http://www.posunky.sk/>

<http://infosluch.sk/signs/>

## Používanie Makatonu na podporu komunikácie u detí s autizmom.

Mgr. Monika Smrekova

Oneskorenie v osvojovaní komunikačných schopností je jednou z charakteristických znakov porúch autistického spektra. Autistické deti s vážnou poruchou komunikačných schopností nedokážu používať funkčnú reč a nekomunikujú ani na neverbálnej úrovni. U iných detí s autizmom sú tieto ťažkosti menej závažné, čo znamená, že si dokážu osvojiť reč, ale nedokážu porozumieť detailnosti jazyka, myšlienkam a pocitom iných. U týchto detí sa reč vyvíja, ale nedokážu ju využívať tak efektívne ako neautistické deti.

Následky pre deti, ktoré nedokážu komunikovať, sú veľmi vážne. Pokiaľ dieťa nedokáže komunikovať o veciach, ktoré sú pre neho najdôležitejšie, potom je na ostatných poskytnúť mu správne veci v správnom čase. Samozrejme, že dochádza k mnohým chybám. Všetci sa cítime veľmi frustrovaní, ak nemôžeme mať veci, ktoré chceme najviac. Deti s vážnymi poruchami komunikačných schopností sa môžu prejavovať agresivitou, výbuchmi hnevu, sebazraňovaním spojeným s frustráciou nad neschopnosťou dostať čo chcú.

Normálne vyvíjajúce sa deti používajú jazyk na výmenu myšlienok, pocitov a zámerov týkajúcich sa ľudí, vecí a udalostí v ich okolí. Vo všeobecnosti rady skúmajú, ako na ich myšlienky a pocity reagujú ostatní. U detí s autizmom je oneskorenie v komunikácii úzko spojené s problémami v sociálnych vzťahoch. Tak ako dieťa s autizmom nedáva prednosť ľudskému vzťahom, tak nedáva prednosť ani ľudskému zvukom. Aj keď dieťa je schopné hovoriť, nehovorí, pretože nemá motiváciu hovoriť a nevedomuje si význam a funkciu komunikácie. Preto je dôležité, aby bol proces učenia **ako** hovoriť, sprevádzaný aj učením **prečo** hovoriť.

Najefektívnejšími metódami pri učení detí s oneskorenými komunikačnými schopnosťami sú metódy tzv. augmentatívnej a alternatívnej komunikácie (AKK). Slovo **augmentatívny** poukazuje na to, že tieto intervencie môžu viesť k **zlepšeniu/podpore** efektivity komunikácie cez existujúce prostriedky (vrátane reči), zatiaľ čo **alternatívny** naznačuje vyvíjanie systému, ktorý dočasne alebo trvale reč **nahradzuje**. Rozlišujeme dva hlavné typy AAK systémov:

- komunikačný systém s pomocou a
- komunikačný systém bez pomoci.

Väčšina ľudí čo využíva AAK oba typy navzájom kombinuje.

## Komunikácia s pomocou

V tomto prípade ide o spôsoby komunikácie, ktoré si vyžadujú nejaké ďalšie príslušenstvo, teda pomôcku. Môže to byť komunikačná tabuľka, komunikačná kniha, počítač, alebo iná špeciálna komunikačná pomôcka. Pomôcky môžu byť technicky nenáročné, tzv. low-tech (obr. 2-3), alebo technicky náročné, tzv. high-tech (obr. 4-5).



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

Low-tech komunikačné systémy sú tie, ktoré nepotrebujú batériu. Môže to byť pero, papier, abecedná tabuľka, komunikačné tabuľky a knihy s grafickými znakmi, fotografiami, písmenami a tiež dotykov znaky.

High-tech komunikačné systémy na to aby fungovali potrebujú aspoň batériu. Existuje mnoho typov high – tech pomôcok. Od hračiek a kníh, ktoré po dotyku hovoria, cez jednoduché spínače ako na obr. 4 až po zložité systémy ako je počítač, špeciálne programy, alebo pomôcky s hlasovým výstupom, či tlačiarňou.

## Komunikácia bez pomoci

Spôsob komunikácie, pri ktorej nepotrebujeme žiadnu pomôcku, či náhradu. Sú to napríklad: reč tela (body language), gestá, ukazovanie, pohľad, mimika, vokalizácia (používanie hlasu, nie však na tvorbu slov), znaková reč a Makaton (systém, ktorý využíva grafické znaky a posunky vychádzajúce z britského posunkového jazyka a prostredia, pozri Obr. 1).



**spat**  
posunok



**spat**  
grafický znak



**kde?**  
posunok



**kde?**  
grafický znak

Obr.1 posunky a grafické znaky systému Makaton

### **Používanie posunkov a grafických symbolov Makatonu na podporu rozvoja interpersonálnej komunikácie**

Makaton je v súčasnosti jedným z najviac používaných systémov augmentatívnej komunikácie vo Veľkej Británii. Je to jazykový program pozostávajúci z otvorenej slovnej zásoby, ktorá je vybudovaná okolo základného jadra 450 pojmov. Tieto pojmy sa vyučujú formou posunkov, ktoré sú stále sprevádzané hovoreným slovom. Slovná zásoba Makatonu je tiež vyjadrená aj grafickými symbolmi, ktoré napomáhajú rozvíjať schopnosť čítať a písať. Prvotným cieľom tohto programu je vybudovať základné schopnosti komunikácie. Keď dieťa, alebo dospelý dosiahne tento stupeň, posúva sa k využívaniu obsiahlejšieho a komplexnejšieho jazyka, čo znamená, že napr. po vyčerpaní slovníka Makatonu môže začať používať posunky z jazyka miestnej komunity nepočujúcich, poprípade už nemusí používať posunky, ale začne používať iné formy komunikácie, ktoré mu budú vyhovovať a budú preň najefektívnejšie. Makaton by sme teda mali vnímať ako prostriedok na podporu vývinu reči a komunikácie a nie ako jej náhradu.

Jednou z najčastejších obáv rodičov a učiteľov ohľadom používania Makatonu a iných AAK metód u detí s autizmom je, nakoľko bude ovplyvnený vývin reči. Dobrou správou je, že existujú mnohé dôkazy, že techniky AAK, vrátane Makatonu, nie sú prekážkou vývinu reči. Jedna štúdia zistila, že ak deti s autizmom dokážu používať 200 a viac posunkov a vedia používať kombináciu týchto posunkov, tak u mnohých z nich sa vyvinie funkčný jazyk.

## **Vývoj Makatonu**

Makaton vznikol v roku 1972 a bol navrhnutý britskou logopedičkou Margaret Walkerovou ako reakcia na potreby sluchovo postihnutých dospelých s vážnym mentálnym postihnutím. Na pilotnom programe sa zúčastnilo 14 respondentov, u ktorých sa mala ukázať životaschopnosť a efektívnosť používania posunkovej reči ako média na výučbu hovorenej reči a schopnosti komunikovať. Výsledky ukázali, že celá skupina si bola schopná osvojiť posunky a program mal pozitívny dopad aj na správanie zúčastnených klientov. Postupne sa táto metóda ďalej rozšírila i na počujúcich klientov s vážnym mentálnym postihnutím. V roku 1976 bola slovná zásoba upravená pre potreby detí a dospelých žijúcich v danej komunite. Miestny i medzinárodný záujem vzrastal natoľko, že v roku 1978 vznikol Rozvojový Projekt Makatonu, ktorý mal za úlohu zabezpečovať školenia, materiály a pomôcky na podporu Makatonu a v roku 1983 sa táto inštitúcia stala charitou. V prvých rokoch svojho vývoja, Makaton používal iba posunky a hovorenú reč. Po roku 1976 sa začalo systematicky pracovať na vytvorení sady grafických symbolov pre slovnú zásobu Makatonu a jej finálna verzia bola publikovaná v roku 1985. V roku 1996 bola slovná zásoba Makatonu opätovne revidovaná, aby lepšie slúžila potrebám multi-kultúrnej spoločnosti vo Veľkej Británii. Makaton sa dnes používa v ďalších 40tich krajinách sveta ako napr. Japonsko, India, Kuvajt či Grécko. V každej krajine bol slovník pojmov upravený tak, aby rešpektoval a reflektoval kultúrne špecifiká danej krajiny. Vo Veľkej Británii Makaton čerpá z posunkov Britskej posunkovej reči. Takisto posunky Makatonu v danej krajine musia čerpať z posunkov miestnej posunkovej reči. Hoci v Makatone existuje tendencia, aby posunky boli čo najviac univerzálne, určitá časť posunkov si vyžaduje kultúrnu adaptáciu. Je dôležité zdôrazniť, že Makaton nie je gramaticky viazaný, to znamená že preklad do cudzieho jazyka je veľmi priamočiary. Žiaľ, Slovensko dodnes nemá svoju pobočku charity Makaton a teda neexistuje ani upravená verzia Makatonu v našom jazyku. Avšak pre povahu a limitované množstvo slovnej zásoby Makatonu je veľká šanca, že sa slovenskej verzii Makatonu v blízkej budúcnosti dočkáme.

## **Slovník Makatonu a jeho princípy**

Základná slovná zásoba Makatonu pozostáva zo 450 pojmov, ktoré sú rozdelené do ôsmich stupňov, doplnené o tzv. neuzavretý deviaty stupeň s doplnkovou slovnou zásobou. Pri výbere týchto pojmov sa zohľadnili výsledky viacerých výskumov, ktoré porovnávali slovnú



zásobu u detí medzi 5-tým a 6-tým rokom života a dospelých s vážnym mentálnym postihnutím. Tieto výsledky ukázali, že obidve skupiny najčastejšie používali malý počet slov veľmi frekventovane a omnoho väčší záber slov v určitých špecifických situáciách. Veľkosť základnej slovnej zásoby u skupiny dospelých dosiahla 350 pojmov, popri 270 pojmoch používaných skupinou detí. Tieto údaje poukazujú na fakt, že základná slovná zásoba Makatonu je reálnym štartovacím bodom pre rozvoj jazyka.

Pri výbere slov a budovaní slovníka Makatonu sa autori riadili týmito základnými princípmi:

1. Sústreďenie sa na učenie malej slovnej zásoby funkčných slov
2. Postupná organizácia slovnej zásoby do jednotlivých stupňov podľa dôležitosti pre komunikáciu
3. Prispôsobenie slovnej zásoby individuálnym potrebám jednotlivca
4. Kombinované prepojené používanie reči, posunkov a grafických symbolov

Počas skúšobného obdobia vývoja Makatonu sa zistilo, že niektoré pojmy je potrebné učiť skôr a častejšie ako iné. Výsledkom týchto skúseností sa postupne sformovali jednotlivé stupne slovníka Makatonu. Tieto stupne umožňujú postupné rozšírenie a rozlišovanie slovnej zásoby u žiakov. Výučba začína posunkami a symbolmi predmetov, ktoré sú úzko spojené s ich základnými potrebami a budovaním základných štruktúr interakcie. Tieto prvý stupeň je navrhnutý tak, aby položil základy komunikácie. Hneď ako si študent osvojí tieto nevyhnutné základy, môže sa posunúť na vyššie stupne, kde sa slovná zásoba rozširuje z bezprostredného domáceho prostredia ku slovnej zásobe súvisiacej so školou a širším verejným životom.

#### **1. stupeň: okamžité, základné potreby a budovanie základov interakcie**

(napr.: mama, otec, sestra, brat, jesť, piť, spať, áno, nie...)

#### **2. stupeň: domov, známi ľudia, aktivity, predmety, udalosti, jedlá**

(napr.: žena, muž, chlapec, dievča, pes, mačka, dvere, kniha...)

**3. stupeň: vonkajší svet, zvieratá, ovocie, prepravné prostriedky, činnosti, zámená, atď.**

(napr.: jablko, kôň, vlak, mať, chodiť, skákať, môj, tvoj, hore, dole, prepáč)

**4. stupeň: škola, ľudia, predmety, udalosti, zámená, priestorové rozloženie**

(napr.: učiteľ, kamarát, pero, hrať sa, spievať, my, vy, v, na, pod)

**5. stupeň: verejnosť mimo školy a domu a s ňou súvisiace predmety, ľudia, udalosti, miesta, atribúty a pocity**

(napr.: kňaz, policajt, cesta, záhrada, peniaze, zastaviť sa, chcieť, pomôcť, rýchlo, chyba, nahnevaný, báť sa)

**6. stupeň: širšie okolie, miesta, myslenie a poznávanie, ďalšie predložky a zámená**

(napr.: mesto, more, kino, farby, začať, skončiť, hovoriť, počúvať, nový, starý, s, kto)

**7. stupeň: čísla, čas, počasie, kvantita, peniaze**

(napr.: čísla od 1-10, veľa, niekoľko, dnes, zajtra, včera, pred, po, kedy?, slnko, dážď)

**8. stupeň: záujmy, jedlo, emócie, neformálne vzťahy**

(napr.: narodeniny, party, vybrať, vyhrať, rozumieť, prvý, posledný, káva, prečo?)

**9. stupeň: pomocná slovná zásoba - doplnková**

(tabletky, byť chorý, bolieť, invalidný vozík, okuliare, boh, ľudia...)

### **Výber a úprava posunkov Makatonu**

Ako som už spomínala, slovná zásoba Makatonu vychádza z britskej posunkovej reči sluchovo postihnutých. Makaton nezavádza žiadne nové posunky. Ak v posunkovej reči existovalo niekoľko alternatív na vyjadrenie jedného pojmu, Makaton štandardizoval len jeden posunok. V niekoľkých prípadoch zmenil alebo zjednodušil posunok, aby sa vyhol nedorozumeniu. Napríklad vyhláskovanie písmen T a V pre televíziu bolo uprednostnené

pred posunkom britskej posunkovej reči, kde bol tento posunok veľmi podobný posunku znamenajúcemu obrázok či krabica.

Taktiež kvôli zjednodušeniu a zredukovaniu slovnej zásoby Makatonu sa používa iba jeden posunok na podobné koncepty ako napr. spať a posteľ, pozeráť a vidieť či dom a domov. V Makatone neexistuje snaha o skloňovanie a gramatickú presnosť hovorenej reči v posunkoch. Makaton rieši tieto významové odlišnosti spôsobených skloňovaním orientáciou a nasmerovaním posunkov, mimikou, očným kontaktom či úpravou tvaru ruky (napr. pri posunku „dať“ sa posunok orientuje podľa toho či osoba, ktorá komunikuje chce vyjadriť „daj mi“, „dám ti“ alebo „daj mu“).

Pri používaní posunkov je dôležité:

a/ posunkovať kľúčové slová v takom poradí, ako sa prirodzene nachádzajú vo vete a to práve v momente, keď je slovo vo vete vyslovené,

b/ používať pri posunkovaní dominantnú ruku,

c/ rozprávať v krátkych a zrozumiteľných vetách,

d/ nevyvíjať tlak na dieťa/dospelého, aby nevyhnutne pri posunkovaní aj rozprával, ale bol sám preň príkladom svojim správnym používaním hovorenej reči sprevádzanej s kľúčovými posunkami,

e/ povzbudzovať dieťa/dospelého v napodobňovaní (imitácii) posunkov a

f/ odmeňovať akúkoľvek snahu komunikovať.

### **Výber, úprava a používanie symbolov Makatonu**

Symbole používané v systéme Makaton boli navrhnuté pracovným tímom skúsených lektorov Makatonu. Symbole sú pred publikovaním a uvedením do praxe vopred odskúšané, preverené a zhodnotené.

Symboly (aj posunky) sa používajú na rôznych úrovniach:

- základná úroveň, kde jeden symbol/posunok vyjadruje zmysel celej vety

(„jest“ namiesto celej vety „chlapec práve teraz je jablko“)

- stredná úroveň, kde sa symbolom/posunkom sprevádzajú kľúčové slová vety

(„jest“ a „jablko“)

- najvyššia úroveň, kde sa sú symboly/posunky používajú pre každé slovo vo vete.

Symboly Makatonu musia spĺňať tieto kritéria:

- musia byť čo najviac ikonické, aby boli čo najzrozumiteľnejšie a vyjadrovali význam pojmu, ktorý reprezentujú
- musia byť jednoduché, aby sa dali nakresliť spôsobom podobným písaniu
- mali by sa vyjadrovať také témy jazyka, ktoré čo najviac podporujú a podnecujú rozvoj štruktúry jazyka

Spojením symbolov a posunkov v Makatone, deti a dospelí získavajú možnosť lepšie porozumieť a taktiež získavajú ďalší spôsob vyjadrovania. Symboly môžu byť kombinované s posunkami a hovorenou rečou, alebo sa môžu používať samostatne. Niektorí ľudia s autizmom uprednostňujú používanie symbolov pred posunkovaním. Symboly Makatonu sa často efektívne používajú v spojení s inými programami ako napríklad TEACCH alebo PECS.

### **Je Makaton tá správna metóda pre vaše dieťa?**

Ako som už niekoľkokrát v predchádzajúcom texte naznačila, deti a dospelí s poruchou autistického spektra sú výnimoční tým, že okrem poruchy komunikačných schopností trpia aj poruchou sociálnej interakcie, s ktorou je oneskorenie vývinu reči úzko spojené. Deti nielenže nevedia komunikovať, ale mnohokrát po takejto interakcii ani netúžia. V prvom rade je dôležité deti/dospelých motivovať ku komunikácii. Veľmi úspešnou metódou v tomto štádiu je práve Intenzívna interakcia. Makaton ako jedna z metód AAK vychádza z predpokladu, že

deti bez porúch komunikačných schopností sa učia od svojich rodičov a rovesníkov pri komunikácii používať aj gestá, mimiku a reč tela. Pri aplikácii Makatonu je dôležité dieťa sledovať a zistiť, či je schopné opakovať vaše pohyby alebo nie. Niektoré deti s autizmom môžu mať problémy naučiť sa komunikovať prostredníctvom gest. To, akým spôsobom naučíme dieťa s autizmom používať gestá, vo veľkej miere závisí od jeho ďalších schopností. Pokiaľ dieťa dokáže napodobniť pohyby hlavy a ruky, tak u neho existuje predpoklad, že sa bude venovať pozornosť vášmu posunkovaniu, pochopí význam posunkov a naučí sa za pomoci posunkov komunikovať. Na druhej strane, ak napodobňovať nedokáže, predvádzanie posunkov bude pravdepodobne neúspešné. V tomto prípade najprv musíte dieťa naučiť opakovať a napodobňovať. Veľmi efektívne je používanie fyzického nabádania pri opakovaní gest ako napr. pomoc pri zamávaní na pozdrav, pri natiahnutí ruky pri podávaní predmetu atď. Neexistuje jednoznačná odpoveď, či bude Makaton efektívny alebo nie pri podpore komunikačných schopností pre vaše dieťa. Makaton je postavený na filozofii tzv. celkovej komunikácie, ktorá hlása, že jednotlivci by mali mať príležitosť a šancu využívať všetky možné kanály komunikácie, ktoré môžu vyhovovať ich potrebám. Musíme sa pozerať na posunky a symboly ako na prostriedky, ktoré si navzájom pomáhajú, nie konkurujú. V minulosti existovali tendencie, aby sa u detí/dospelých používala iba jeden podporný program komunikácie, buď posunky alebo grafické znaky. V súčasnosti štúdie poukazujú na to, že pre študentov je užitočnejšie a efektívnejšie používanie viacerých podporných a náhradných komunikačných systémov naraz.

Ako špeciálny pedagóg vo Veľkej Británii som pri práci s autistickými deťmi používala Makaton, PECS, TEACCH a Intenzívnu interakciu v kombinácii, alebo samostatne v závislosti od potrieb jednotlivých žiakov. Tieto štyri metódy boli základnými piliermi pri výučbe detí s miernym mentálnym postihnutím spojeným s komunikačnými poruchami a autizmom. Niektoré deti používali pri komunikácii posunky Makatonu pri kľúčových slovách, niektoré Makaton nepoužívali vôbec, ale venovali pozornosť posunkom, ktorými som sprevádzala svoj výklad. Podľa môjho názoru je Makaton efektívnou metódou, ktorá by sa mala používať na podporu rozvoja reči u detí a dospelých s poruchami komunikačných schopností spolu s ďalšími podpornými programami ako je PECS a TEACCH. Všetky tieto programy sú určené na pomoc pri učení komunikovať a nemali by sme sa na nich pozerať ako na konkurenčné a vzájomne si odporujúce. Práve naopak, mali by sme sa ich naučiť vzájomne prepájať

a efektívne využívať pre čo najlepšie výsledky v našej spoločnej snahe naučiť deti a dospelých s autizmom komunikovať a tým im zabezpečiť lepšiu kvalitu života.

#### Literatúra:

Walker M., Grove N. (2008) The Makaton Vocabulary: Using Manual Signs and Graphic Symbols to Develop Interpersonal Communication. 15 – 25. *Makaton Foundation Module 1*. Makaton Charity.Camberley.

Sherrat, D. (2005) Support and Teach Children on the Autistic Spectrum. LDA. Cambridge.

Bondy, A., Frost L. (2007) Vizuální komunikační strategie v autismu.Grada Publishing. Praha.

Hrdlička M., Komárek V. a kol. (2004) Dětský autismus. Přehled současných poznatku. Portál. Praha.

[www.makaton.org](http://www.makaton.org)

<http://komunikujmespolu.sk/aak.php>

## Záver

Veríme, že vďaka vzdelávacím projektovým aktivitám, ktorých zhrnutie je obsahom tejto publikácie sa nám podarilo poskytnúť základné informácie o možnostiach budovania komunikačného kanálu u detí s autizmom, "naštartovať" rodičov a ostatných ľudí (odborníkov, aj laikov), ktorí prichádzajú do kontaktu s deťmi s autizmom k aktívnemu prístupu ku komunikačným problémom detí s autizmom, iniciovať interkultúrny dialóg o problematike integrácie autistov do spoločnosti, ktorá je podmienená funkčnou komunikáciou a zároveň veríme, že sme prispeli aj k zvýšeniu povedomia širokej verejnosti o problematike autizmu.

Mgr. Eva Turáková

riaditeľka Súkromnej ZŠ s MŠ pre žiakov s autizmom

Prešov

Text neprešiel jazykovou korektúrou, za prípadné chyby sa ospravedľujeme.