

Kurt byl malý chlapec, u něhož byl diagnostikován autismus. Byly mu tři roky, ale nepoužíval řeč. Spojovaly se jeho problémy s komunikací snad s jeho obtížemi v oblasti chování? Vztahovaly se jeho komunikační obtíže pouze k absenci řeči, nebo se jednalo o hlubší problém?

Záměrem této publikace je pomoci rodičům a odborníkům pochopit komunikační obtíže dětí a dospělých s autismem, kteří stejně jako Kurt nemluví, včetně všech s poruchou autistického spektra. Kniha přináší mimo jiné charakteristiky lidí, kteří jsou nonverbální, a uvádí příklady přístupu k porozumění jejich komunikaci. Popisuje vztah mezi komunikací a různými obtížemi v oblasti chování. Rozebírá intervenční strategie, včetně použití znakové řeči a jiných systémů založených na obrázcích a symbolech. Naučte se s námi jak neelektronické komunikační přístupy, tak elektronické. Poznejte možnosti funkčních komunikačních dovedností.

ISBN 978-80-247-2053-1



9 788024 720531

GRADA

GRADA Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: 220 386 401, fax: 220 386 400
e-mail: obchod@grada.cz
www.grada.cz

VIZUÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE V AUTISMU

Andy Bondy, Lori Frost

Andy Bondy, Lori Frost



VIZUÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE V AUTISMU

KONTROLOVANÁ KÓPIA
len pre vnútornú potrebu vzdelávania v Drahuškove

číslo kópie:

Z anglického originálu *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism* (ISBN 13: 978-0-933149-96-0) by Andy Bondi and Lori Frost, vydaného nakladatelstvím Woodbine House, USA, přeložila PhDr. Iva Šumaková, PhD.

Andy Bondi, Lori Frost

VIZUÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE V AUTISMU

Překlad knihy finančně podpořilo Ministerstvo zdravotnictví ČR a občanské sdružení AUTISTIK.

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonů 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jaro 2007, 3046, publikace

Odpovědná redaktorka PhDr. Viola Lyčková
Sazba a zlom Martina Hukalová
Počet stran 132
Vydání 1., 2007

Výtiskový list: 17, Hlavěčkův Brod, a.s.
Husova ulice 1361, Hlavěčkův Brod

©Woodbine House, 2002
©Grada Publishing, a.s., 2007

Cover Photo © MUDr. Pavel Žáček, PhD.

ISBN 978-80-247-2053-1

OBSAH

Poděkování	9
Úvod	11
1. Co je komunikace?	15
1.1 Komunikativní behavioristé	16
1.1.1 Analýza komunikace na základě účtů a následků	17
1.1.2 Jaké chování je komunikace?	17
1.1.3 Proč komunikujeme?	17
1.1.4 Kdy a kde komunikujeme?	19
1.1.5 Jak komunikujeme?	20
1.1.6 Závěr	22
2. Druhá strana mince u komunikace: porozumění	23
2.1 Proč je důležité rozumět komunikaci ostatních?	24
2.2 Čemu nasloucháme?	25
2.3 „Jak“ naslouchání	26
2.4 Kdy nasloucháme či rozumíme ostatním?	27
2.5 Kde posloucháme?	27
2.6 Závěr	28
3. Nemůže mluvit? Nemůže komunikovat?	29
3.1 Proč mají některé děti problémy ve vývoji řeči?	30
3.2 Co se děje, když nemůžete komunikovat?	31
3.3 Kdo může těžit z osvojování neřečových komunikačních dovedností?	33
3.3.1 Kolik je vašemu dítěti let?	34
3.3.2 Jak dlouho se již vaše dítě věnuje výcviku vokálního napodobování?	34
3.3.3 Jak používá dítě v současné době vokalizaci?	35
4. Proč to dělá? Vztah mezi chováním a komunikací	37
4.1 Zvládání problémového chování, které slouží ke komunikaci	37

Z anglického originálu *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism* (ISBN 13: 978-0-933149-96-0) by Andy Bondi and Lori Frost, vydaného nakladatelstvím Woodbine House, USA, přeložila PhDr. Iva Strnadová, PhD.

Andy Bondi, Lori Frost

VIZUÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE V AUTISMU

Překlad knihy finančně podpořilo Ministerstvo zdravotnictví ČR a občanské sdružení AUTISTIK.

Vydala: Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 3046. publikaci

Odpovědná redaktorka PhDr. Viola Lyčková
Sazba a zlom Martina Hukalová
Počet stran 132
Vydání 1., 2007

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

©Woodbine House, 2002
© Grada Publishing, a.s., 2007

Cover Photo © MUDr. Pavel Žáček, Ph.D.

ISBN 978-80-247-2053-1

OBSAH

Poděkování	9
Úvod	11
1. Co je komunikace?	15
1.1 Komunikativní behavioristé	16
1.1.1 Analýza komunikace na základě příčin a následků	17
1.1.2 Jaké chování je komunikace?	17
1.1.3 Proč komunikujeme?	17
1.1.4 Kdy a kde komunikujeme?	19
1.1.5 Jak komunikujeme?	20
1.1.6 Závěr	22
2. Druhá strana mince u komunikace: porozumění	23
2.1 Proč je důležité rozumět komunikaci ostatních?	24
2.2 Čemu nasloucháme?	25
2.3 „Jak“ naslouchání	26
2.4 Kdy nasloucháme či rozumíme ostatním?	27
2.5 Kde posloucháme?	27
2.6 Závěr	28
3. Nemůže mluvit? Nemůže komunikovat?	29
3.1 Proč mají některé děti problémy ve vývoji řeči?	30
3.2 Co se děje, když nemůžete komunikovat?	31
3.3 Kdo může těžit z osvojování neřečových komunikačních dovedností?	33
3.3.1 Kolik je vašemu dítěti let?	34
3.3.2 Jak dlouho se již vaše dítě věnuje výcviku vokálního napodobování?	34
3.3.3 Jak používá dítě v současné době vokalizaci?	35
4. Proč to dělá? Vztah mezi chováním a komunikací	37
4.1 Zvládání problémového chování, které slouží ke komunikaci	37

4.2	Problémy se zvládnutím chování, které není komunikačního charakteru	39	6.13.5	Začátek lekce	87
4.3	Co je to výcvik funkční komunikace	41	7.	Pokročilé lekce PECS	89
4.4	Jak vymezujeme funkční kontrolu chování?	42	7.1	Rozšíření větné struktury	89
4.5	Kdy je nejvhodnější doba pro výuku alternativních komunikačních dovedností?	43	7.2	Fáze čtvrtá (pokračování): rozšiřování žádostí novými atributy	89
4.6	Závěr	45	7.3	Tvorba efektivních lekcí se zaměřením atributů	92
4.6.1	Jak začít s výukou dítěte, chceme-li jej naučit komunikovat „Pomoc!“	45	7.3.1	Potřebné materiály	92
5.	Augmentativní a alternativní komunikační systémy	47	7.3.2	Předpoklady	92
5.1	Co je to AAK?	47	7.3.3	Lidé, kteří jsou zapotřebí	93
5.2	Proč používat AAK?	48	7.3.4	Fyzické uspořádání	93
5.3	A co vývoj řeči?	49	7.3.5	Začátek lekce	94
5.4	Typy symbolů AAK	50	7.4	Fáze pátá: Výuka, jak odpovídat na jednoduché otázky	95
5.4.1	Symboly bez pomůcek	50	7.5	Fáze šestá: Výuka komentování	96
5.4.2	Symboly s pomůckami	55	7.6	Co přijde po šesté fázi?	97
5.4.3	Abecední symboly	57	7.7	Používání PECS ve škole a doma	98
5.4.4	Techniky AAK	57	7.7.1	Ve škole	98
5.4.5	Návrh systému AAK	61	7.7.2	Doma	99
5.4.6	Jak učít vaše dítě používat vlastní systém AAK	63	7.8	Používání PECS u vrstevníků a sourozenců	100
5.4.7	A nakonec...	65	7.9	Jaký je vztah mezi PECS a vývojem řeči?	102
6.	Výměnný obrázkový komunikační systém (PECS): počítačový trénink	67	7.10	Odstraňování problémů v rámci PECS a kde hledat pomoc	106
6.1	Vývoj PECS	68	7.11	Jak říci „NE!“ a přežít to	106
6.2	Jaké jsou předpoklady pro začátek PECS?	70	7.12	Kde žádat o pomoc	109
6.3	Jaké jsou fáze výuky PECS?	71	8.	Používání vizuálních strategií ke zlepšení porozumění	111
6.4	Jak začít s výukou PECS?	71	8.1	Porozumění instrukcím	111
6.5	Rozlišování – co je pro vaše dítě odměnou?	72	8.2	Výuka plnění instrukce	113
6.6	Fáze první: Iniciování komunikace	73	8.3	Používané symboly	115
6.7	Jak to udělat, aby odměna odměnou i zůstala	77	8.4	Dodržování rozvrhu	115
6.8	Fáze druhá: Rozšiřování použití obrázků	78	8.5	Porozumění změnám v rutínách a očekávaných výsledcích	116
6.9	Fáze třetí: Volba vzkazu v rámci PECS	80	8.6	Porozumění pojmu „Počkej“	117
6.10	Výukové strategie k volbě sdělení	80	8.7	Porozumění přechodům	120
6.11	Obecná témata spojená s úspěšným diskriminačním výcvikem	82	8.8	Porozumění systémům vizuálního povzbuzování a jejich používání aneb: Dohodneme se!	122
6.12	Fáze čtvrtá: Zavedení větné struktury v rámci PECS	84	8.9	Otázky, které musí být zodpovězeny v rámci úplných smluv	125
6.13	Tvorba efektivních lekcí fáze 1 a 2	86	8.10	Závěrečné poznámky	126
6.13.1	Potřebné materiály	86	Literatura	127	
6.13.2	Nezbytné předpoklady	86			
6.13.3	Lidé, kteří jsou zapotřebí	86			
6.13.4	Fyzické uspořádání	86			

PODĚKOVÁNÍ

Rádi bychom na tomto místě poděkovali dětem, se kterými jsme pracovali a se kterými jsme si po řadu let hráli, za vše, čemu nás naučily. Děkuje našim vlastním dětem, Rayně, Johnovi, Alexis a Samovi, za jejich podporu a toleranci vůči opatřením, která jsme museli udělat, abychom pomohli školám a rodinám daleko od domova. Děkuje také našim rodičům, že se stali rodiči našich dětí, když jsme potřebovali cestovat na vzdálenou stranu Země. Náš hlas je slyšet (a obrázky vidět) díky lásce a bystré podpoře všech, kdo pracují v našich společnostech „Pyramid“. Jím věnujeme naše ocenění za to, že se zasvětili naší sdílené vizi a za skvělou spolupráci nejen myšlenkami, ale i skutky.

ÚVOD

S Kurtem jsem se poprvé seznámil díky příteli, který pracoval v místní dětské nemocnici. Řekl mi, že zaměstnanci nemocnice pracují na vytvoření jakéhosi brnění na tělo pro dítěleho chlapce, včetně helmy a chráničů na lokty, zápěstí a kolena. Zeptal jsem se, proč onen chlapec potřebuje takovou ochranu, a můj přítel odpověděl: „Aby se chránil sám před sebou!“ Pracoval jsem s řadou dětí, které si ubližovaly, ale žádné z nich nebylo takto malé. Domluvili jsme se, že následující den navštíví náš školu.

Matka Korta, která se jevila jako nesmírně starostlivá, ale bojácná, chlapce přivedla do školy. Řekla mi, že nemluví, a přestože existovalo mnoho věcí, které měl rád, téměř vždy je dělal sám. Začala mluvit o jeho „výbojích“, zatímco jí řka svalěl na klíně. Najednou vydal řehý zvuk a vyskočil jí z klína. Okamžitě byl na podlaze a pil čelem o tvrdou dlažbu. Než se mi podařilo k němu dojít, rozběhl se ke dveřím. Rychle jsem ho zvedl a on mi okamžitě podřápal obličej a rval vousy. Stále jsem jej držel a otočil jsem ho, aby jeho ruce byly dále od mého obličeje. Odhověřel tak, že mě začal kopat do žaludku. Dal jsem ho dolů a pozoroval, jak skáče nahoru a dolů na kolenou. Poté utekl ke dveřím, o které si rozbil tvář, když do nich narazil. Během několika minut, kteri neuvěřitelně nař minutu, seděla jeho matka ticho, se stejně ohromeným výrazem, jaký měli všichni odborníci v místnosti.

Co je tu za problém? Kurt byl malý chlapec, u něhož byl diagnostikován autismus. Byly mu tři roky, ale nepoužíval řeč. Byly jeho problémy s komunikací spojeny s jeho obtížemi v oblasti chování? Byly jeho problémy v chování spojeny s jeho komunikačními problémy? Vztahovaly se jeho komunikační obtíže pouze k absenci řeči, nebo se jednalo o hlubší problém? A v neposlední řadě, jaké strategie mohla jeho matka, členové rodiny a odborníci použít, aby Kurtovi co nejlépe pomohli?

Záměrem této knihy je pomoci rodičům a odborníkům pochopit komunikační obtíže dětí a dospělých, kteří stejně jako Kurt nemluví, včetně těch, kteří mají poměru autistického spektra. V prvních kapitolách této knihy popíšeme některé charakteristiky lidí, kteří jsou nonverbální, a uvedeme příklady našeho přístupu k porozumění komunikaci. Také popíšeme vztah mezi komunikací a různými obtížemi v oblasti chování. V následujících kapitolách rozebereme různé intervenční strategie, včetně použití znakové řeči a jiných méně formálních systémů založených na gestikulaci, a různých systémů založených na obrázcích a symbolech. V tomto přehledu budou také

uvedeny neelektronické čili „low tech“ přístupy (využití fotografií a perokresby), stejně tak jako elektronické čili „high tech“ komunikační přístupy (využití elektronických systémů, jako například přístrojů s hlasovým výstupem). V rámci tohoto přehledu uvedeme možné způsoby hodnocení vhodnosti daného přístupu pro dítě či dospělého. V posledních kapitolách popíšeme různé strategie používající vizuální vodítka ke zvýšení porozumění jedince našim instrukcím, dále témata spojená s učením se čekat a vyrovnat se s přechody a v neposlední řadě jak tyto strategie mohou zvýšit efektivitu různých motivačních strategií.

Proč bychom měli věnovat celou knihu pomoci dětem, které mají problémy osvojit si řeč, aby komunikovaly jinými prostředky? Myslím, že pokračování příběhu o Kurtovi nám pomůže najít odpověď na tuto otázku.

Kurt začal s intenzivním speciálním výcvikovým programem organizovaným státními školami. Nejprve si učitelka všimla, co má Kurt rád a co by mu mohlo pomoci věnovat pozornost jeho okolí. Bylo jasné, že se sice potěhuje naučit napodobovat, co lidé říkají a dělat, při vstupu do programu však tyto dovednosti zatím nemá. Během několika dní jsme Kurta naučili používat Obrázkový výměnný komunikační systém (PECS). Během první výcvikové lekce se Kurt naučil klidně podat své učitelce obrázek pečlivě (své oblíbené odměny). Tato lekce se naučil hes používání otázek ze strany zaměstnanců – ve skutečnosti byl Kurt schopen spontánně podat své učitelce obrázek pečlivě, jak drží pečlivě. Během pár dní se naučil používat obrázky k požádání o oblíbené předměty.

Poté se Kurt naučil dát dvě ikony na kartu, a vytvořit tak jednoduchou větu. Dále se naučil objasnit některé ze svých požadavků – prostřednictvím komunikace sdělit, že chce např. VELKÝ pečlivě. Tím, že se naučil nové způsoby, jak žádat o věci, naučil se také říkat učitelům o obecných věcech ve třídě. Během období výcviku používali jeho rodiče PECS doma, aby pomohli Kurtovi komunikovat se všemi členy rodiny. Ve škole i doma se Kurt velmi uklidnil, co se týče vztahu s učitelkou, neboť měl konečně efektivní, jednoduchý systém, kterým mohl dát ostatním najevo, co chce.

Mnoho lidí se obává, že používání nonverbálních komunikačních systémů, jaký používal například Kurt, způsobí, že se jejich dítě nenaučí mluvit. O tomto bodu budeme hovořit později, nicméně, jednoduše řečeno, neexistují důkazy, že by vizuální systémy překážely či bránily vývoji řeči. Ve skutečnosti je více a více důkazů, že používání systémů tohoto typu může mít kládny vliv na vývoj řeči. Jak je vidět, Kurt se naučil, jak se stát efektivním komunikačním partnerem, ačkoli se ještě nenaučil mluvit. Ale hlavním účelem této knihy není zdůrazňovat strategie, které vždy vedou k osvojení řeči. Tato kniha se spíše zaměřuje na způsoby, jak dětem pomoci stát se efektivními komunikátory.

Hlavní důraz klademe na pomoc dětem naučit se funkčním komunikačním dovednostem – to znamená schopnosti zaměřit chování na druhou osobu

za účelem získání přímé odměny (například předmětu, který dítě chce) či sociální odměny (pochvaly či příjemné interakce). Tabulka 1.1 vyjmenovává rozhodující dovednosti funkční komunikace, na které se zaměříme.

Tab. 1.1 *Rozhodující funkční komunikační dovednosti*

Rozhodující komunikační dovednosti POUŽÍVANÉ osobou	Rozhodující komunikační dovednosti POCHOPENÉ osobou
Podporování žádosti (žádané věci nebo aktivity)	Dodržení instrukcí
Žádost o pomoc	Dodržení plánu
Žádost o přestávku	Čekání
Odpověď „Ne“ na otázku „Chceš...?“	Přechody
Odpověď „Ano“ na otázku „Chceš...?“	Odpověď na otázky

Když si děti (a dospělí) osvojují funkční komunikační dovednosti, život jejich samých – a jejich rodin a učitelů – se velmi obohacuje.

1. CO JE KOMUNIKACE?

Pracoval jsem s Annou od chvíle, kdy jí bylo 26 měsíců. Měla velké modré oči, a kdykoliv jsem vstoupil do třídy, upěla je na mě. V den, kdy jsme se poznali, jsem k ní přišel a pochoval ji. Okamžitě se na mě usmála, a tak jsem s ní začal pomalu otláčet v ruce. Smála se a zaklápěla hlavu. Tato hra jsme hráli několik minut. Když jsem vstoupil do třídy následující ráno, přiběhla ke mně a natáhla ruce. Čekal jsem, co bude dál. Neřekla ani slovo, nevydala ani hlásku. Ale měla neustále zvednuté ruce a šlapala mi na nohy! Její ruce a prosby oči na mě mnou nakonec zvířily – zvedl jsem ji a otočil. Aniž by řekla slovo, přesto jsem věděl, co chtěl!

Co je podstatou komunikace? Je řeč nezbytná pro komunikaci lidí? Existují způsoby, jak komunikovat beze slov? Pro mnoho lidí, jež nemohou či neumí mluvit, se jedná o zásadní otázky. Naše odpovědi na tyto otázky může významně ovlivnit řešení, která učiníme a jež se pokusíme realizovat.

Webster's Collegiate Dictionary (1988) definuje *komunikaci* jako „proces, jímž dochází k výměně informací mezi jednotlivci prostřednictvím běžného systému symbolů, znaků nebo chování“. Za tento běžný systém se obecně považuje *jazyk*. Jazyk můžeme zase definovat jako „kód, který se učíme používat za účelem sdělování myšlenek a vyjadřování našich požadavků a potřeb“. Jazyk můžeme vytvářet prostřednictvím mluvených nebo psaných slov, stejně tak jako se anglický jazyk skládá, nebo může skládat, z gest (americký znakový jazyk), samostatných symbolů (Braillovo písmo), nebo dalších kódů.

Pokud jste někdy četli zprávy patologu mluvené řeči (SLPs), pravděpodobně víte, že ke komunikaci jsou potřeba dvě obsáhlé jazykové dovednosti:

- *Expresivní komunikace* (jazyk): používání jazyka za účelem zprostředkování sdělení
- *Receptivní komunikace* (jazyk): porozumění sdělením druhých

V této kapitole se zaměřím na využití komunikačních dovedností potřebných k zprostředkování sdělení (expresivní jazyk), zatímco další kapitola se bude týkat porozumění komunikaci druhých lidí (receptivní jazyk).

Laicky řečeno, obvykle popisujeme komunikaci jako čin, jímž sdělujeme myšlenku nebo pocit. Ve skutečnosti obvykle věříme, že lidé mají nejdříve myšlenky a pocity, a poté je vyjadřují prostřednictvím svého jazyka. Proto když slyšíme někoho mluvit, věříme, že známe jeho myšlenky nebo pocity. Nicméně pokud tento scénář trochu více prozkoumáme, lépe pochopíme, že když někoho posloucháme, známe jen vyřčená slova. Nemáme žádné přímé spojení s myšlenkami druhé osoby. Když spolu já a vy budeme hovořit a vy nebudete rozumět mým slovům, možná mi položíte nějaké otázky nebo navrhnete možnosti. To může přinést lepší porozumění tomu, co říkám, ale opravdu vám to neumožňuje znát přímo mé myšlenky. Pokud se odehrává interakce mezi vámi a dítětem s vážným komunikačním problémem, máte ještě menší šanci proniknout hlouběji do toho, co si dítě myslí nebo co cítí. Tento druh behaviorální analýzy neznamená, že lidé nemyslí, nemají myšlenky nebo pocity. Znamená pouze, že můžeme vědět pouze to, co lidé říkají, a zbytek je spekulací a interpretací.

1.1 KOMUNIKATIVNÍ BEHAVIORISTÉ

Jednou z nejeфекtivnějších technik, jak naučit děti s autismem komunikaci a dalším dovednostem, je systém nazvaný *aplikovaná behaviorální analýza* (ABA). Jednoduše řečeno je behaviorální analýza studií chování tak, jak se systematicky vztahuje k prostředí – jak události před chováním (často nazývané *příčiny*), tak události, které následují po daném chování (nazýváme je *následky*).

Například prudký závan větru z okna vmete vašemu dítěti do oka smůtko (příčina) a ono začne plakat (chování). Poté prosí o kapesník (chování) a vy mu jej rychle dáte (následek).

B. F. Skinner, psycholog, který odvedl mnoho průkopnické práce na poli ABA, učil, že všechna chování – od jednoduchých činů až po složitý jazyk (včetně činů dětí a dospělých s postižením) – mohou být systematicky studována. V roce 1957 napsal Skinner knihu, která popisuje, jak jsou rozdílné druhy komunikace systematicky propojeny s faktory prostředí, od věcí, které nás obklopují, až po to, co nám druzí lidé říkají. Zatímco je kompletní analýza velmi složitá, pochopení některých ze Skinnerových teorií nám umožní pomoci dětem, které mají s komunikací a s využitím řeči problémy.

1.1.1 ANALÝZA KOMUNIKACE NA ZÁKLADĚ PŘÍČIN A NÁSLEDKŮ

Behaviorální analytik se podobá právnímu reportérovi. Na základní škole nás učili, že dobrý novinář nám nejen řekne, co se stalo, ale také jak, kdy, kde a proč. V behaviorální analýze nás zajímá, *co* se stalo (chování), ale chceme také vědět, *jak, kdy a kde* se dané chování objevilo, stejně jako *proč* se stalo.

1.1.2 JAKÉ CHOVÁNÍ JE KOMUNIKACE?

Pokud chceme studovat komunikaci jako chování, potom je jako první třeba definovat, jak se komunikace liší od ostatních druhů chování. Ne všechna chování jsou komunikační, proto musíme určit, co je na chováních, která nazýváme komunikační, jedinečné. Například dítě vejde do kuchyně, jde k lednici, otevře dveře lednice, vyndá sodovku a napije se. V tomto případě jednalo dítě podle různých věcí v okolním prostředí a ve svém jednání bylo podpořeno pitím sodovky. Nerozpoznáváme zde žádnou komunikaci – dítě jednalo přímo podle prostředí. Je důležité všimnout si toho, že kdybyste dítě sledovali (a ono vás nevidělo), mohli byste interpretovat jeho jednání s plechovkou sodovky tak, že mělo dítě žízeň nebo mělo chuť na sodovku. Nicméně schopnost interpretovat jeho jednání *nečiní* toto jednání komunikačním. Musíme oddělit naši interpretaci od opravdových důvodů jednání dítěte – v tomto případě neovlivnilo získání sodovky komunikaci.

Předpokládejme, že dítě vejde do kuchyně, jde ke své matce a řekne: „Sodovku!“ Jeho matka jde k lednici, vyndá plechovku se sodovkou, podá ji dítěti a dívá se, jak dítě pije. V tomto případě je výsledek pro dítě stejný jako v případě předchozím – vypije sodovku. Ale tentokrát nasměrovalo své jednání k matce – řeklo: „Sodovku!“ Jeho matka poté jednala podle okolního prostředí a zajistila, že dítě dostalo sodovku. Všichni budeme souhlasit s tím, že tento scénář zahrnuje komunikaci, protože dítě směřovalo své jednání k matce, nikoliv k lednici.

1.1.3 PROČ KOMUNIKUJEME?

Prozkoumejme nyní to, jak se behavioristé dívají na fundamentální důvody komunikačního chování, tedy – proč komunikujeme? Budeme v naší analýze pokračovat dále a podíváme se na dva příklady podtrhující základní důvody proč komunikovat.

V našem příkladu komunikovalo dítě (chlapec) – které přišlo do kuchyně a řeklo si o sodovku, se svou matkou proto, aby dostalo napít. Jeho matka

vyslechla jeho komunikaci a zajistila (jak to maminky dělávají), aby chlapec dostal, co chce.

Zde můžeme vidět, že jedním z důvodů, proč chlapec komunikuje, je zajistit, aby mu druhí poskytli, co chce (tedy *žádost*).

Zvažme teď jinou situaci. Představte si dvacetiměsíční holčičku, která při mluvení používá některá jednoduchá slova. Sedí v obývacím pokoji a dívá se z okna. Najednou řekne: „Letadlo! Letadlo!“ A toto slovo stále dokola opakuje. Proč ho říká? Abychom pochopili důvody, musíme se podívat, co dělá její matka. Je velmi nepravděpodobné, že by holčička chtěla, aby jí maminka dala letadlo. Pokud se díváme, zjistíme, že maminka řekne pravděpodobně něco jako: „Ano, to je letadlo! Také vidím letadlo! Podívej, jak je hezké!“ V tomto případě je výsledkem komunikace této holčičky sociální reakce její matky (včetně matčinych slov). Ti z vás, kdo zažili tento druh interakce, si dovedou představit, jak neodbytné dovede dítě být! Může opakovat „Letadlo!“ stále dokola, dokud matka nevezme jeho komentář na vědomí. Pro tuto holčičku je takový sociální výsledek velmi motivující k tomu, aby věci komentovala.

Teď už známe dva hlavní důvody komunikace. První důvod zahrnuje relativně konkrétní výsledek, jako je získání oblíbené pochoutky či hračky. Druhý je ve své podstatě obecně sociální – pochvala nebo pozornost, která vyplývá z našich poznámek o světě kolem nás (některé další důvody komunikace viz kapitola 5).

Pokud vaše dítě nedisponuje příslušnými komunikačními dovednostmi, bude velmi důležité určit, jakou komunikaci jej chcete naučit. Ačkoliv se může zdát stejně důležité naučit žádosti a komentáře, musíme pamatovat, že dítě se obvykle naučí komentáře díky sociálním důsledkům. Pro dítě s autismem obecně nejsou sociální důsledky tolik silnou motivací. Proto se může již na začátku naší intervence ukázat, že naučit dítě komentářům je velmi obtížné.

Na druhé straně – pokud víte, jaké konkrétní výsledky má dítě rádo, naučit jej žádostmi bude mít okamžitý efekt. Vráťme se k tomuto bodu, až se zaměříme na konkrétní komunikační systémy a výukové strategie.

1.1.4 KDY A KDE KOMUNIKUJEME?

Markéta: Je mně byla poslána svým rodinným lékařem. V chorobopisu bylo napsáno, že umí mluvit, ale je „tvrdohlavá“ nebo „líná“. Když jsem si s Muriálkou hrála, bylo zřejmé, že si ráda hraje s panenkami, ale neříká si o ně. Když jsem ji vzal panenku, začala říkat. Když se mi řeklo: „Řekni mi, co chceš“, řekla rychle „Panenka“. Nicméně pokud jsem nemluvil, nemluvila ani ona. Z mého pohledu nebyla tvrdohlavá, jednoduše se nenaučila, kdy má slova používat.

Abychom pochopili, kdy a kde máme komunikovat, je užitečné zvážit několik různých situací a prozkoumat, jaký mají vliv na náš pohled na komunikaci. Vezměte si například dívku, která přijde do pokoje, uvidí vás a mísu popcornu, přijde k vám a řekne: „Popcorn!“ O takovém dítěti bychom řekli, že je spontánní. Začalo interakci bez naší pomoci.

Nyní vezměme dívku, která vidí stejnou situaci, ale jednoduše stojí před mísou popcornu. Trpělivě čeká, ale nemluví. Vy se potom zeptáte: „Copak chceš?“ Děvčátko okamžitě odpoví: „Popcorn!“ V tomto případě bychom řekli, že dívka umí mluvit, ale potřebuje k tomu výzvu nebo podnět od druhých.

Nakonec si představte další dívku ve stejné situaci, která také sama nezačne mluvit. Když se jí zeptáme: „Copak chceš?“, nic neodpoví. Pak řekneme „Popcorn.“ a ona okamžitě řekne: „Popcorn!“ V tomto případě bychom řekli, že je dítě schopné napodobovat. Tedy že umí mluvit, ale pouze pokud slyší určitý vzor od někoho jiného.

V každé z těchto tří situací řekne dítě slovo „popcorn“. Pokud tedy položíme jednoduchou otázku „Mluví dítě?“, odpověď bude ve všech třech případech „Ano!“. Nicméně ve skutečnosti udělalo každé ze tří dětí něco jiného, a bylo by matoucí říci, že všechny odpovědi byly stejné. Ačkoliv „proč“ bylo pro všechny tři dívky stejné (tedy každá z nich chtěla popcorn), musíme to, co následovalo, interpretovat odlišně, protože situace vedoucí k jejich promluvení byly odlišné.

V tomto bodě by bylo rozumné myslet si, že když umí dítě říci slovo „popcorn“, mělo by také umět toto slovo použít v každé z pěti níže popsanych situací. Bohužel tomu tak vždy není, a to nejen u dětí s autismem (a dalšími komunikačními obtížemi), ale také u dětí osvojujících si řeč z vývojového hlediska obvyklým způsobem (Skinner, 1957). Některé děti umí napodobovat, ale neumí odpovídat na jednoduché otázky nebo používat slova spontánně, jiné umí napodobovat a odpovídat na jednoduché otázky, ale neumí komunikaci začít.

Tab. 1.2 Typy komunikace

Prostředí	Reakce dítěte	Výsledek	Typ komunikace
Dítě v dí, že matka drží mísu s popcornem.	„Chci popcorn“ nebo „popcorn.“	Matka ho dítěti dá.	Spontánní žádost.
Dítě vidí, že matka drží mísu s popcornem.	„Vidím popcorn.“	Matka řekne: „Ano, vidím také popcorn!“	Spontánní komentář matky.
Matka se dítěte zeptá: „Co chceš?“	„Popcorn.“	Matka dává dítěti popcorn.	Reagující žádost
Matka se dítěte zeptá: „Co vidíš?“	„Popcorn.“	Matka řekne: „Ano, vidím také popcorn!“	Reagující komentář
Matka řekne: „Řekni popcorn.“	„Popcorn.“	Matka řekne: „Dobře!“	Napodobování.

Nahlížíme-li na těchto pět činností jako na oddělené činnosti, přestože jsou formou torožné, zjistíme, že budeme potřebovat alespoň pět oddělených lekcí, abychom se ujistili, že si dítě s každou z uvedených situací poradí odpovídajícím způsobem. Může to působit pochopitelně, předpokládáme-li, že musíme dítě naučit napodobovat dřív, než se naučí odpovídat a než začne napodobovat komunikaci. Nicméně v následující části si ukažeme, že to vždy neplatí.

Jak již bylo řečeno, abychom pochopili ono *kde* komunikujeme, musí být přítomný „naslouchající“ (nebo někdo, kdo reaguje na jakýkoliv způsob použité komunikace), aby k samotné komunikaci mohlo dojít. Pokud je pravděpodobné, že se činnost, řeč či cokoliv podobného objeví v případě, že jsou již přítomni posluchači nebo je dítě samotné, potom je sporné, zda se objevuje komunikace. Pokud by dítě, které šlo dřív k lednici a vzalo si plechovku se sodovkou (aniž by si uvědomilo, že je někdo v místnosti), mumlalo „sodovka“, jednalo by se o komunikační akt? Řekli bychom „ne“, protože žádná akce nebyla nasměrována k jiné osobě.

1.1.5 JAK KOMUNIKUJEME?

Naše poslední výzkumná a zpravodajská otázka se vztahuje k tomu, jak komunikujeme. Nejčastějším a sociálně nejpříjemnějším způsobem komuni-

kace je použití řeči. Nicméně pozorujeme-li někoho, když mluví, je nám rychle jasné, že my všichni používáme výrazy obličejové a další způsoby řeči těla, abychom zvýšili efektivitu a jasnost svého sdělení. Já se například cítím jako na mučidlech, jsem-li požádán, abych při řeči nepoužíval své ruce! Používáme také různé kvality hlasu, abychom změnili to, jakým způsobem je porozuměno tomu, co říkáme. Změny tohoto typu se týkají tónu našeho hlasu či jeho modulace, toho, jak hlasitě či rychle mluvíme, nebo jakým způsobem upravujeme náš důraz na určité zvuky, například používáme-li sarkasmus.

Samozřejmě je také možné komunikovat, aniž bychom použili řeč a její různé modifikace. V komunitě neslyšících existuje celá řada forem znakových systémů, včetně *amerického znakového jazyka (ASL)* a *znakové angličtiny (Signing Exact English, SEE)*. ASL má svá přesná gramatická pravidla, zatímco anglický znakový jazyk dodržuje pravidla mluvené řeči.

Při čtení této knihy vidíte, že používáme jiný způsob komunikace, konkrétně psaní. Až to může znít překvapivě, existují děti, které se naučily číst a psát, ale nikdy se nenaučily mluvit. Kromě risku se v komunikaci používat i jiné symboly. Některé formy psané řeči souvisejí s obrázky, jako je tomu například u hieroglyfů či čínštiny nebo japonštiny, nebo s texturou, jako je tomu u Braillova písma. Některé moderní systémy zahrnují směs obrázků a abstraktních symbolů, jako je tomu v případě symbolů Bliss či Rebus. Jiné komunikační systémy obsahují obrázky či fotografie, jako například obrázkové tabule, Obrázkový výměnný komunikační systém či různé elektronické systémy. V dalších kapitolách budeme hovořit o tom, jak jsou tyto symboly používány. Důležitou skutečností je, že mnoho typů symbolů bylo zapracováno do sofistikovaných komunikačních systémů.

Stručně řečeno, existuje mnoho způsobů komunikace používaných dětmi a dospělými (viz kapitola 5, kde se uvádí více informací o tomto tématu). Není nezbytné, aby dítě používalo řeč k tomu, aby bylo schopno efektivně komunikovat s ostatními. Na druhé straně tu jsou jasné výhody, používá-li dítě ke komunikaci řeč. Tyto výhody zahrnují přenosnost (svůj hlas si s sebou беру všude, kam jdu!), vysokou pravděpodobnost, že mi bude porozuměno, a jednoduchost použití.

1.1.6 ZÁVĚR

Většina dětí s autismem má výrazné obtíže s oněmi pěti „reportérskými“ otázkami¹ expresivní komunikace, prodiskutované v této kapitole. Některé děti s autismem mají daleko lepší schopnosti rozumět komunikaci druhých než se vyjádřit. Nicméně v případě mnohých jiných dětí s autismem budeme muset věnovat velkou pozornost tomu naučit je rozumět nám, stejně jako je učíme komunikovat. Porozumění komunikaci druhých je to, co popíšeme v příští kapitole.

2. DRUHÁ STRANA MINCE U KOMUNIKACE: POROZUMĚNÍ

Mark přivlečl svého syna do školy. Měl starosti, protože se u jeho syna stále ne rozvinula řeč, ačkoliv mu byly již tři roky. Měl také obavy, že by jeho syn mohl být hluchý. Zeptal jsem se ho, proč si to myslí. Mark popsal, jak se jeho syn rád koupe ve vaně, a to každý večer. Řekl, že na Richarda volává jménem s tím, že je na čase jít do vany. Pokud si Richard hraje v obývacím pokoji, může jeho elec stále dokola a dokola říkat „Je čas na koupel! Pojď do vany!“ a Richard ani nevzhlédne od své hry s nákladními autíčky. Nicméně pokud Mark uslyší křikoucí, Richard vše zahodí a běží do koupelny, a přitom si již za běhu strhává oblečení. Mark byl zmaten tím, že Richard ani nemrkne, když mu křičí do uší, ale slyší zapnutou vodu v horním patře na opačném konci domu. Je slyšení totéž jako porozumění?

V první kapitole jsme si všimli, že komunikace zahrnuje alespoň dvě osoby. Doposud jsme pozornost zaměřili na roli osoby komunikující s osobou druhou. Ale jak popíšeme, co dělá ona druhá osoba? Obvykle říká, že pokud mluvím, vy posloucháte. Nicméně slovo „posloucháte“ není dostatečně široké, aby popsal vše, co druhá osoba může dělat, protože – jak jsme již také poukázali – existují i jiné způsoby komunikace. Například autoři píšou a vy čtete. Jak naslouchání řeči, tak čtení slov zahrnuje porozumění. Abychom dětem pomohli být dovednější v komunikaci, potřebujeme nejen zlepšit jejich schopnost komunikovat, ale také zlepšit jejich porozumění, když ostatní komunikují.

Otázky, které jsme si v souvislosti s komunikováním položili, si musíme také zodpovědět v souvislosti s porozuměním, o kterém se často hovoří jako o receptivní řeči. První otázka, kterou je třeba zvážit, je: „Proč porozumět, když ostatní komunikují?“

¹ Co, jak, kdy, kde a proč – poznámka překladatele

2.1 PROČ JE DŮLEŽITÉ ROZUMĚT KOMUNIKACI OSTATNÍCH?

Stejně tak jako jsou dva hlavní důvody ke komunikaci, existují také dva hlavní důvody k porozumění tomu, že někdo jiný komunikuje. Například si představte, že dívka jde do obývacího pokoje a začne sbírat polštáře a dívat se pod židli, jako by něco hledala. Její matka jí řekne: „Bonbon sis dala na televizi!“ Dívka se usměje a jde k televizi, zvedne bonbon a začne jíst. V tomto případě dívka poslouchala matku, neboť ji poslouchání matčiny slovům dovedlo k nalezení bonbonu, který chtěla. Proto někdy posloucháme, co nám druzí říkají, protože pokud rozumíme tomu, co říkají, potom získáme věci, které máme rádi (jako například když nás někdo volá k večeři, abychom si šli hrát ven, setkat se s přítelem atd.).

V jiném případě si představte chlapce, který si hraje v obývacím pokoji. Jeho otec říká: „Přines mi noviny!“ Chlapec přestane s tím, co zrovna dělá, najde noviny a přinese je tátovi. Jeho otec okamžitě řekne: „Chlapče! Jaký ty jsi skvělý pomocník!“ V tomto případě poslouchal chlapec otčova slova, aby získal předmět nikoliv pro sebe, ale pro svého otce. To, co chlapec pak získal, byla otčova pochvala a sociální ochutnána. Proto někdy rozumíme tomu, co říkají druzí, abychom získali předmět, který chceme, a jindy rozumíme proto, abychom získali sociální pozornost.

Časem je sociální pozornost poskytnuta nepřímou. Představte si například mladé děvče, které přijde ze školy. Její matka se zeptá, co se ten den ve škole dělo. Dívka začne mluvit o tom, co se dělo s každým jejím jednotlivým kamarádem a učitelem. V tomto případě dívka poslouchá komunikaci své matky, neboť ta vede k dodatečným sociálním výsledkům (tj. delší konverzace s matkou). Někdy se tento typ poslouchání objevuje tam, kde jsou přímé otázky (např. „S čím sis hrál?“), zatímco jindy posloucháme nepřímým nápovědám (např. „Chlapče, ten film se mi ale líbil!“).

Tab. 2.1 Typy receptivní komunikace

Prostředí	Reakce dítěte	Výsledek	Typ komunikace
Matka řekne: „Přines mi popcorn.“	Dítě vezme popcorn.	Matka řekne: „Děkuji.“	Následuje instrukce, ze které má užitek někdo druhý.
Matka řekne: „Sněz nějaký popcorn.“	Dítě vezme popcorn.	Dítě sní popcorn.	Následuje instrukce pro osobní zisk.

Když jsme velmi mladí, posloucháme díky okamžitým následkům. Jak dožíváme, učíme se poslouchat, i když jsou následky opožděné. Například posloucháme, co nám učitel říká, protože víme, že na konci týdne bude test. Posloucháme noční zprávy, abychom si později v průběhu dne při konverzaci s přítelem mohli sdělit více informací. Nieméně ať již následuje jakékoliv časové opoždění následků, můžeme stále identifikovat rozdíly mezi přímými versus sociálními výhodami toho, že jsme poslouchali.

2.2 ČEMU NASLOUCHÁME?

Když jsme ještě malí, učíme se, že určité zvuky jsou důležité. Slyšíme otvírání dveří a běžíme se podívat, kdo to je. Slyšíme venku určitý tón a víme, že auto se zmrzlinou je v naší ulici. Slyšíme zavrčel psa a běžíme jiným směrem. Slyšíme natékat vodu do vany, jak tomu bylo v příkladu zmíněném v této kapitole, a víme, že je čas na koupel. Každý zvuk se stává důležitým, protože je spojován s určitými událostmi. Slyšíme tyto zvuky a předpokládáme, co bude následovat.

Nieméně naslouchat někomu, kdo hovoří, je jiné než slyšet důležitý zvuk. Lidmi používaná slova se skládají z určitých zvuků a kombinací slov. Každý jazyk má jejich vlastní sadu. Tyto zvuky jsou kombinovány do slov a frází a my se musíme naučit, co která kombinace znamená. To znamená, že jsme se nenarodili, abychom porozuměli slovům naší vlastní řeči. Je fascinující, když si všimneme experimentální evidence, která ukazuje, že novorozenci krátce po narození reagují jinak na zvuk hlasu jejich matky než na jiné zvuky (včetně matčina hlasu změněného neobvyklými způsoby). To znamená, že dříve než se vyvine formální jazyk, děti dokazují, že znají rozdíl mezi zvuky podobnými hlasu a jinými zvuky z prostředí. Tudiž ono základní „co“, kterému nasloucháme v komunikačním rámci, jsou vokální zvuky produkované druhými lidmi.

Když jsme v úvodu definovali funkční komunikaci, upozornili jsme, že je rozhodující, aby se děti naučily vyhledat komunikačního partnera. K doplnění této definice je také důležité, aby děti reagovaly na komunikační pokusy druhých lidí. Dítě se může naučit vyběhnout ven, když slyší zvonek nákladního auta se zmrzlinou, ale to je jiný druh učení se než porozumění tomu, když matka říká: „Jdi ven a koupím ti nějakou zmrzlinu.“ Řada zvuků ve slovním obratu „zmrzlina“ je důležitá pouze proto, že skupina, ve které komunikují (např. skupina hovořící anglicky), spojuje konkrétně s touto řadou

zvuků význam skutečně zmizeliny. Kdybych vyrostl tak, že bych se učil cizí jazyk, nereagoval bych stejným způsobem na zvukový vzor „zmizelina“. Společnost, ve které se dítě učí jazyk, ho učí, čemu má naslouchat (spíše než jednoduše slyšet). Pro některé děti, které se nenaučily komunikovat nebo porozumět, nejsou naše hlasy důležitější než jiné zvuky v prostředí.

2.3 „JAK“ NASLOUCHÁNÍ

Když jsme v první kapitole diskutovali o „jak“ u komunikování, všimli jsme si, že je mnoho různých forem úspěšné komunikace. Jedna forma zahrnuje zvuky, které při řeči produkujeme. Nicméně k efektivní komunikaci můžeme používat také gesta a znaky rukou, stejně jako psaná slova, vizuální symboly a různé typy obrázků. Navíc můžeme kombinovat slova s gesty, abychom vylepšili význam slov.

Podobně se musíme naučit porozumět různým formám komunikace u druhých lidí. Nejenže se musíme naučit naslouchat slovům, ale musíme se také naučit porozumět mnoha typům vizuálně založených signálů či komunikaci. To znamená, že se učíme rozumět gestům druhých lidí, od prostého ukazování po formální znakový jazyk. Učíme se rozumět vizuálním symbolům, od dopravních značek přes perokresby až po tištěná slova. Aby naše děti efektivně porozuměly komunikaci, musíme jim umožnit, aby porozuměly mnoha typům vizuálních i auditivních forem.

Je také důležité mít na paměti, že i ti z nás, kteří jsou velmi kompetentní při používání řeči, jsou stále závislí na mnoha formách vizuálních systémů. Například pokud se dohodnete se svým zaměstnavatelem, bankéřem či obchodníkem s nemovitostmi, potom jednoduše nevěříte, že si vy (či druhá osoba) budete pamatovat verbální dohodu – ubezpečíte se, že existuje psaný (vizuální) kontrakt. To znamená, že se spolu se svým šéfem ujistíte, že existuje vizuální reprezentace všech kritických aspektů vaší pracovní smlouvy (např. jak a kdy budete placeni, jaké jsou výhody, jakým způsobem se můžete znovu dohodnout atd.). Navíc většina z nás používá nějaký typ kalendářního systému, který nám umožňuje mít přehled o tom, co, kdy a kde během týdne děláme. Jinými slovy, nejsme závislí pouze na své paměti, díky níž bychom si vzpomněli, co máme dnes dělat, kdy a kam máme jít atd. Kalendář se zúčastňuje tvoří vizuální systém, který nám pomáhá strukturovat události našeho života.

2.4 KDY NASLOUCHÁME ČI ROZUMÍME OSTATNÍM?

Kdy je největší pravděpodobnost, že nasloucháme tomu, co říkájí druzí? Obecně platí, že čím větší máme motivaci něco získat, tím pravděpodobněji budeme naslouchat komunikačním znakům (nebo je hledat), abychom směřovali k tomu, co chceme. Například na konci dlouhého školního dne bude pravděpodobně žák velmi pozorně vnímat oznámení učitele, že škola skončila, takže může jít ven a hrát si.

Na druhé straně někdy rozhodují o tom, že je čas poslouchat, druzí lidé. Například pokud si dívka hraje venku před domem, může slyšet, jak matka volá její jméno. Je pravděpodobné, že poběží k matce a zeptá se: „Co?“ Snad uslyší něco důležitého či zajímavého. Samozřejmě někdy jenom zjistí, že ji čeká ještě jedna povinnost! V takovém případě, pokud matka opět zavolá její jméno, bude dívka pravděpodobně věnovat méně pozornosti tomu, co matka říká.

Existuje řada frází vytvořených za účelem získat pozornost druhého, včetně „Poslouchej mě! Podívej se na mě! Pojď sem! Přestaň s tím, co děláš, a poslouchej! Věnuj mi pozornost!“. Seznam je jistě dlouhý! Pokud je někdo příliš daleko na to, aby slyšel vaše slova, můžete mu gesty dát najevo, aby přišel blíž, jako například máváním rukou či posunkem, aby přišel. Pouze je-li blízko, pokračujete ve svém sdělení.

2.5 KDE POSLOUCHÁME?

Ačkoliv máme uši všude, neslyšíme vždy, v každém prostředí. Učíme se věnovat pozornost tomu, co někdo jiný říká na určitých místech, ale na jiných místech věnujeme málo pozornosti tomu, co slyšíme. Aby byl student ve třídě úspěšný, musí se naučit především poslouchat hlas učitele. Na druhé straně v kavárně je důležitější naslouchat tomu, co říkájí děti okolo.

Některé děti s autismem se časem zaměří na sebe a působí dojmem, že nevěnují pozornost tomu, co jim říkáme. V tichých situacích se mohou jiné děti s autismem věnovat jediné další osobě v místnosti. Cílem je naučit dítě soustředit pozornost v dalších situacích, dokonce i když jsou přítomny jiné děti a dospělí. Abychom usnadnili tento proces učení se, je dobré vědět, že dítěti pomůže, bude-li pro něho užitečné nám naslouchat – a to použitím účinných stimulů ve skupinové situaci.

2.6 ZÁVĚR

V této kapitole jsme se zaměřili na témata spojená s porozuměním komunikaci druhých lidí. Pamatujte si, že schopnost člověka používat komunikační dovednosti může být nezávislá na schopnosti rozumět druhým. Některé děti jsou schopné porozumět tomu, co říkáme, ale mají velké problémy naučit se mluvit. Jiné děti se naučí mluvit, ale mají obrovské potíže porozumět tomu, co druzí říkají. Některé děti se mohou naučit používat jednu formu komunikace k mluvení a jinou k porozumění komunikaci druhých. Například jedno dítě může být schopné mluvit, ale druhým rozumí nejlépe jen tehdy, když používají vizuální signály. Jiné dítě může potřebovat ke komunikování vizuální komunikační strategie, ale přitom je schopno rozumět tomu, co druzí říkají. Konečně zatímco všichni dáváme přednost tomu, aby se děti učily rozumět tomu, co se jim říká, chceme také, aby se naučily rozumět různým vizuálním signálům, aby se staly plnými členy naší společnosti.

3. NEMŮŽE MLUVIT? NEMŮŽE KOMUNIKOVAT?

Navštívil jsem Doris a její tříletou dceru Sonju u nich doma. Přijel jsem v době večeře a řekl jsem, že bych rád pozoroval typickou situaci při jídle. Doris pokračovala v přípravě večeře, zatímco Sonja bouchala do nějakých pokliček. Najednou Sonja vstala a šla ke skříni. Nepodívala se na svou matku, ale místo toho začala tahat za dveře od skříně. Dveře se ani nepohnuly a Sonja začala být čím dál nervóznější. Když si Doris všimla, co se děje, zeptala se Sonju „Co chceš?“ Doris otevřela dveře, nalezla na krabici sladkostí a zeptala se: „Tohle?“ Sonja dále plakala, zatímco Doris stále zvedala každou krabici, na kterou dosáhla. Pláč byl čím dál tím hlasitější a trápí Doris byla čím dál tím červenější. Nakonec Doris zvedla krabici sušenek a Sonja se po krabici natáhla. Když se Sonja uklidnila, Doris mi řekla, jak je podrážděná a vyčerpaná, protože jí její dcera nedá vědět, co chce ke svačtině.

Jasně řečeno, Sonja má významný problém při vypovídání svých potřeb slovy. Ve věku tří a čtyř let dítě typicky používá přes tisíc slov, dokáže věci popsat detailně, umí diskutovat o činnostech a mlčících, které se zrovna nedějí nebo nejsou v bezprostředním okolí, a dokáže reagovat na abstraktní otázky typu: „Jakou barvu má tráva?“ (když není tráva na dohled). Sonja ve věku tří let stále nemluvíla ani nepoužívala gesta ani symbolným způsobem.

Ve skutečnosti je opoždění v osvojení komunikačních dovedností jedním z charakteristických znaků poruch autistického spektra. Jaké je typický sled vývoje řeči? Obecně řečeno děti začínají žvatlat kolem šesti až devíti měsíců věku. V šestém měsíci začínou děti dávat najevo porozumění způsobům, kterak ovlivňovat své rodiče i bez jasně vyřčených slov – to znamená, že používají gesta, oční kontakt, tón hlasu a další pohyby těla, aby ovlivnily své blízké a další pečující osoby. Kolem prvních narozenin většina dětí začne používat jednoduchá slova (a případně některé kombinace dvou slov) a rozumí jednoduchým instrukcím jako „Kde je tvůj nos?“ a „Přines mi svou hru.“ Během druhých narozenin začne většina dětí používat přibližně dvacet až padesát slov a kombinovat je do jednoduchých vět. Mohou také reagovat na komplexnější instrukce typu: „Vezmi lžici a dej ji do dřezu.“

Na rozdíl od tohoto vývoje je vývoj řeči a komunikace u dětí s autismem a přidruženými postiženími podstatně méně hladký. U některých dětí se uvádí, že se velmi zaměstnávají žvatláním a raným vývojem řeči, ale že

projevují významnou regresi kolem druhých narozenin, často přestanou zcela mluvit. Jiné děti s autismem působí dojmem, že svou řeč nesměňují na dospělé a sourozence. Mohou opakovat věci, které slyší v rádiu, televizi či podobných zdrojích, ale neupodobují, co říkají jejich rodiče a vrstevníci. Časté nesmyslné opakování slov a frází se nazývá *echolálie*, význačný znak mnoha dětí s autismem, u kterých se vyvinula řeč. Stále ještě plně nerozumíme příčinám těchto dvou odlišných vzorů vývoje řeči. Nicméně výsledek je podobný – děti, které jsou ve věku dvou až tří let podstatně opožděné ve vývoji řeči a komunikace, i vzhledem ke srovnání vývoje jejich dalších dovedností.

3.1 PROČ MAJÍ NĚKTERÉ DĚTI PROBLÉMY VE VÝVOJI ŘEČI?

Jedna z prvních otázek týkající se dětí, u kterých se řeč nevyvíjí obvyklým způsobem, je: Existuje jen jedna příčina? Jednoduchá odpověď je „ne“. Dítě může selhat ve vývoji řeči vzhledem k mnoha faktorům. Některé faktory jsou spojené s biologickými tématy přítomnými buď při početí, nebo vyskytujícími se během těhotenství. Různé stupně obtíží při vývoji řeči jsou spojené s mentálním postižením, mozkovou obrnou, autismem a vývojovou apraxií řeči (Beukelman a Mirenda, 1998). Postižení řeči mohou být spojeny také s faktory získanými po narození, jako je amyotrofická laterální skleróza, roztroušená skleróza (RS), traumatické poranění mozku, mrtvice a poranění míchy (Beukelman a Mirenda, 1998, s. 4).

V případě autismu nevíme, jak je porucha specificky spojena s obtížemi při osvojování řeči – to znamená, že ještě nerozumíme tomu, jaké části mozku jsou ovlivněny takovým způsobem, aby měly vliv na vývoj řeči. Obecně řečeno to nevypadá, že by mohl být nějaký zřetelný problém se strukturálními aspekty produkce řeči (neporušený jazyk, rty, patro, atd.) nebo motorickými aspekty produkce řeči (pohybování jazykem, rty, čelistmi, atd.). Zatímco se u jednotlivých dětí s autismem mohly v minulosti projevit ušní infekce a s tím související přechodná ztráta sluchu, tyto problémy se slyšením nevysvětlují problémy s rozvojem řeči u skupiny dětí s autismem. Také nerozumíme tomu, proč se u některých dětí s autismem rychle vyvíjí řeč (včetně řeči s neobvyklými rysy, jako je echolálie), zatímco jiné děti zůstávají němé (např. nepoužívají řeč k efektivní komunikaci).

Další důležitá otázka je: Nakolik je tento problém běžný? Na tuto otázku není jednoduché odpovědět, neboť definice, které popisují, kdo má problémy rozvíjet a používat řeč efektivním způsobem, se v různých studiích liší. Současné odhady ukazují, že pravděpodobně jeden ze 100 jedinců bude potřebovat významnou pomoc v osvojování efektivních komunikačních strategií, které nejsou závislé na řeči (Beukelman a Ansel, 1995).

Dříve než byly vytvořeny relativně efektivní programy rané intervence, odhadovalo se v širokém měřítku, že polovina všech dětí s autismem zůstává němá (Silverman, 1996; Rutter, 1985). Agresivní ranou intervencí se výskyt mutismu značně snižuje (patnáct procent či méně závisí na charakteristice dětí na začátku intervence). Přestože existuje množství programů, které dokládají efektivní intervenci, takové programy mají společnou silnou orientaci na chování, práci s dobře vyškolenými odborníky a rodiči mnoho hodin týdně, a to po dobu dvou let a déle (Dawson a Osterling, 1997).

Pro získání dalších informací o těchto behaviorálních programech je dobrým úvodem titul *Right from the Start: Behavioral Intervention for Young Children with Autism* od Sandry L. Hartus a Mary Jane Weiss (Woodbine House, 1998).

3.2 CO SE DĚJE, KDYŽ NEMŮŽETE KOMUNIKOVAT?

V naší kultuře jsou následky pro děti a dospělé, kteří nemohou komunikovat, velmi vážné. Pokud osoba nemůže komunikovat o věcech, které jsou pro ni nejdůležitější, potom je na ostatních poskytnout ji správné věci ve správné chvíli. Samozřejmě dokonce i u většiny pracujících lidí dojde k mnoha chybám.

Neschopnost komunikovat potřeby. Všichni se cítíme velmi frustrováni, nemůžeme-li mít věci, které chceme nejvíce. Cítíme-li se frustrováni, končíme tak, že děláme věci, které nejsou příjemné jiným ani nám. Děti s výraznými komunikačními deficity mohou projevovat agresivitu, výbuchy vzteku či sebezraňování spojované s frustrací nad neschopností dostat, co chtějí. (Viz kapitola 4.) Například co se stane, když chce chlapec sušenku, ale jeho matka mu dá jiný druh svačiny, protože přesně neví, co její syn chce? Ačkoliv chlapec dostane svačinu, bude se cítit frustrovaný, pokud to není to, co právě chce, a na základě toho se bude chovat.

Neschopnost komunikovat „Ne“. Jak bude dítě reagovat, pokud se požadavky nahromadí a ono neví, jak požádat o přestávku? V takových případech se děti často pusť do ostatních nebo do okolního prostředí, což je pro ně způsob vynuceného útěku od těžkého či nechtěného úkolu. Nedokáže-li dítě slušně a klidně říci „Ne, děkuji!“, potom se fyzické řešení ostatním jeví jako otázka zvládnutí problematického chování. (Viz kapitola 4.)

Neschopnost zapojit se do společenských konverzací. A co dítě, které je schopné komunikovat o základních potřebách, ale neumí komentovat či prostě hovořit o běžných událostech dne? Takové dítě může mít významné obtíže v rozvoji přátelství. Zatímco můžeme požádat naše přátele o speciální věci (např. „Můžeš mi půjčit dolar?“), to, co se většinou stane mezi přáteli, je sociální interakce a následky (např. „Hochu, pan Carp je tak drsný učitel!“ „Nehyl to ten nejhorší film, který jsi kdy viděl?“ atd.). Bez schopnosti komunikovat o společenských událostech zůstane naše přátelství v tom nejlepším případě limitováno.

Neschopnost rozumět ostatním. Co se stane dětem, které nerozumí tomu, co se snažíme komunikovat? Pro tyto děti se může příběh dne stát vysoce chaotickým. Nemusí být schopny pochopit, co bude následovat, co se od nich očekává, že udělají; co dostanou za to, že něco udělají; kam mají jít a s kým mají pracovat. Bez schopnosti rozumět tomu, co druzí říkají (či bez vizuální nápovědy) může být život matoucí a děsivý.

Děti, které nerozumějí tomu, co se jim ostatní snaží komunikací sdělit, si mohou vytvořit komplexní a zdlouhavé rituály jako způsob, kterým dávají věcem smysl a vytváří pro sebe rutinu. Tyto rutiny mohou zahrnovat sebestimulační jednání (např. pohybování prsty, houpačky se atd.), rutiny s předměty (např. jejich točení, mávání jimi ve vzduchu atd.), nebo dokonce verbální rutiny (např. opakování fráze či otázky stále dokola). Jsou-li tyto rituály přerušeny, mnohé děti se začnou zlobit a znervózni. Odborníci mohou používat termíny jako „odpor ke změně“ či „zachovávání stejnosti“ k popisu modelu, aniž by došlo k zaměření na jeho příčinu. (Toto komunikační téma je jedním z mnoha faktorů, které mohou přispět k ritualistickým modelům dítěte.)

Na společenštější úrovni se mohou děti, které mají problémy s porozuměním často nepatrným sociálním vodítkům ze strany svých vrstevníků, jevit jako zbabělé či sociálně neobratné. Děti a dospělí s Aspergerovým syndromem mají obecně řečeno řeč odpovídající jejich věku, ale projevují se

omezení výrazná omezení ve schopnosti porozumět sociální komplikovanosti společnosti. Takoví jedinci mají například problémy porozumět humoru, sarkasmu a přidruženým lehkým modifikacím frází a slov. Většinou se jeví velmi doslovně. Pokud by někdo řekl „Ó, jistě! (přesycení sarkasmem) Jdeme si ven hrát!“, doslovně chápající dítě jde a vezme si na sebe kabát! Kniha Tonyho Atwooda (*Aspergerův syndrom: Příručka pro rodiče a učitele, 1997*) obsahuje četné příklady lidí s Aspergerovým syndromem a jejich obtíže v porozumění sociálním kompetencím.

Obtíže, které mají takové děti při efektivní komunikaci a jasném porozumění, mohou zahájit obtížnou klesající spirálu. Dítě se může přestat snažit komunikovat, což je výsledkem zakoušení tolika selhání. Toto stažení se může vést k menšímu kontaktu s vrstevníky. Vrstevníci si na oplátku mohou myslet, že se dítě lépe cítí v izolaci a nesnaží se o další kontakt. Naneštěstí, pokud na sebe dítě s autismem a vrstevníci vzájemně nepůsobí, je to vnitřní ujištění, že se u něho nerozvine zralejší sociální styl, což vede k další izolaci. Ve zkratce řečeno, nestačí monitorovat akademický pokrok dítěte s autismem – nemůže-li použít své dovednosti jednat s druhými lidmi, nestane se ve světě dospělých úspěšným.

3.3 KDO MŮŽE TĚŽIT Z OSVOJOVÁNÍ NEŘEČOVÝCH KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ?

Stručně řečeno, že alternativní metoda komunikace by měla být zvážena u jakéhokoli dítěte (staršího osmiácti měsíců), které nemůže:

- používat slova či přibližné výrazy k požádání o oblíbené předměty,
- používat slova či přibližné výrazy ke komentování zajímavých věcí,
- mluvit, napodobovat či reagovat na jednoduché otázky,
- příliš porozumět tomu, co ostatní říkají, zvláště při získání jednoduchých předmětů, plnění jednoduchých instrukcí a reagování na sociální signály.

Tyto dovednosti jsou osvojovány děmi, které se vyvíjejí běžným způsobem, ve věku přibližně dvou let.

Nedokáže-li dítě dosáhnout těchto komunikačních funkcí řeči, potom musíme zvážit použití alternativního či augmentativního komunikačního systému (AAK). Obecně řečeno, *alternativní* se vztahuje k odkazu na metody

komunikace, které nahrazují řeč, jako například znakovou řeč či systémy založené na obrázcích. *Augmentativní* se vztahuje k posílení současných komunikačních dovedností dítěte, například použitím vizuálních signálů, které mu pomohou připomenout volby, jež jsou pro něj v určité situaci dostupné, nebo obrázky posilující řeč, již je těžké porozumět. AAK systémy zahrnují buď gesta znakového jazyka, nebo závisí na různých vizuálních symbolech, včetně obrázků, fotografií, ikon a/nebo slov. Viz kapitola 5 s přehledem typů AAK.

Následují pokyny, které vám pomohou určit, zda by z AAK mělo vaše dítě užitek. Pro rodiče může být užitečné mít po ruce odborníky, jež jim pomohou shromažďovat nezbytné informace a učinit záměrnou volbu.

3.3.1 KOLIK JE VAŠEMU DÍTĚTI LET?

Děti mladší osmašesti měsíců, které neprodukují efektivně vokalizace či nápodobu řeči, nemusí vzbudit zájem odborníků. Tyto děti mohou projevovaly typické dovednosti v následování pokynů a ve hře s dospělými a vrstevníky. Mohou být jednoduše pomalé ve vývoji řeči, zatímco jiné formy komunikace, včetně gest, se u nich vyvíjejí správným způsobem.

Nieméně pokud děti mladší dvou let nejsou jen pomalé ve vývoji řeči, ale také zaostávají ve vývoji společenské vnímavosti (např. reagování, když se ostatní usmívají, mluví či se snaží hrát), stejně jako v napodobování a ve hře, potom jsou na místě vážné obavy o jejich vývoj. Pokud je vaše dítě v této kategorii, je nesmírně důležité získat odborné hodnocení psychologa či odborníka na vývoj, stejně jako logopeda schopného audiologického screeningu.

Na druhém konci časové přímky existují významné důkazy, že se u dětí starších sedmi let pravděpodobně nevyvine nezávislá řeč, pokud se tak již nestalo. Abychom si byli jisti, existují sporadická osvědčení o osvojení si řeči u starších dětí, ale ty jsou jen vzácné. Pro starší děti, které nekomunikují prostřednictvím řeči, by bylo nejvhodnější zaměřit se na osvojení funkčních komunikačních dovedností alternativními formami.

3.3.2 JAK DLOUHO SE JIŽ VAŠE DÍTĚ VĚNUJE VÝCVIKU VOKÁLNÍHO NAPODOBOVÁNÍ?

Jsou-li dětem dva roky či více a ještě nehovoří, potom mnozí odborníci (včetně logopeda a analytika chování) podporují vývoj řeči vokálním komunikačním výcvikem (např. Lovaas, 1981, Lovaas, 1987). Výcvik vokálního napodobování učí dítě opakovat jednoduché zvuky (obvykle ty, které již

umí udělat) a poté se zaměřuje na napodobování kombinací zvuků, jedno jednoduchých slov, případně jednoduchých frází.

Míra úspěšnosti programů vokálního napodobování je povzbuzující. Nieméně existuje množství dětí, které se nestanou dobrými vokálními imitátory během prvních tří měsíců intenzivního výcviku. Odhad této skupiny dětí se liší od deseti do třiceti procent. Zkoušel-li by se výcvik vokální imitace tři měsíce či déle, bylo by vhodné zaměřit se na výuku funkčních komunikačních dovedností jinou formou (Lovaas 1987). To neznamená, že by se mělo přestat s výcvikem vokálního napodobování. Z naší perspektivy by se měl výcvik zaměřit na funkční komunikační dovednosti (jako na ty popsané v předchozích kapitolách), které budou rapidně efektivní, a i nadále by se mělo pokračovat s vokálním napodobováním. Pro mnohé děti se tyto dvě oblasti – funkční komunikace a vokalizace – mohou v budoucnosti spojit (viz kapitola 6 s příklady výstupů tohoto typu).

3.3.3 JAK POUŽÍVÁ DÍTĚ V SOUČASNÉ DOBĚ VOKALIZACI?

Jak uvádí první kapitola, dítě používá určité slovo z jednoho či dvou důvodů (žadání či komentování). Může ho použít ke kterémukoliv z těchto účelů v různých situacích (např. iniciování, nebo naopak napodobování, či naopak napravní na obrázky). Pokud vaše dítě může pouze napodobovat jednoduchá slova, nemusí být schopno používat mluvená slova k funkční komunikaci. Pokud tomu tak je, měli byste vzít v úvahu buď a) rapidní podporu nenapodobujících způsobů použití mluvených slov, nebo b) představení formy, která podporuje funkční komunikaci, zatímco oslovuje rozšíření napodobování a jiných aspektů vokalizace.

Například dvouletá dívka může být schopna napodobit deset slov. Dokonce může být i schopná zazpívat pár jednoduchých sloganů, které slyšela v televizi. Nieméně je-li jí nabídnuta oblíbená svačina či hračka, zůstane potichu, dokud někdo neřekne přesné slovo pro žádaný předmět. V tomto případě dívka nemluvíje několika mluvenými slovy, která umí vyslovit. Přestože bychom u dítěte rádi pokračovali v rozšiřování schopnosti napodobovat, měli bychom také oslovit jeho mlklou potřebu iniciovat funkční komunikaci.

V následující kapitole uvedeme některé informace, které nám pomohou pochopit, co by vaše dítě mohlo komunikovat svým chováním, pokud neosloví zatím jiný způsob komunikace.

Následující kapitola bude pojednávat o různých neverbálních komunikačních metodách, ze kterých by vaše dítě mělo užitek.

4. PROČ TO DĚLÁ? VZTAH MEZI CHOVÁNÍM A KOMUNIKACÍ

Na schůzce rodičů Susan popsal skutečné problémy se svým synem Nathanem. Veděla o něm, že si rád hraje vztah na dveřku. Měla problém odhadnout, kdy přesně chce Nathan jít ven. Na skupince řekla, že Nathan někdy stojí u zadních dveří a začne křičet. Pokud někdo rychle nepřijde, přišel sebou v zemi uzažné tloucí hlavou o podlahu. Když se u jedné stala, tak Susan věřila, že jediná věc, která by ho mohla uklidnit, je otevřít dveře a nechat ho jít ven. Jakmile byl venku, okamžitě přestal plakat a Susan se mohla vrátit k tomu, co do té doby dělala.

Jak jsme si ukázali v kapitole 1, některé chování je *kommunikativní*, zatímco jiné ne. Měli bychom dodat, že některá komunikační chování u dětí, zejména těch s nějakým znevýhodněním, nejsou často taková, jak by si je dospělí představovali. Například Nathanova forma sdělení skutečnosti, že by chtěl jít ven, nebyla tou formou, která by se líbila jeho rodičům.

Dětské problémy v chování, včetně záchvatu vzteku a agrese, jsou tím, co nás napadne úplně nejdříve. Na konci dlouhého školního dne my učitelé mnohem radši mluvíme se svým partnerem o **problémech**, které jsme ten den měli (např. „Ona mě znovu ušodila!“), než o pozitivních věcech, které se ten den přihodily („Dnes se třikrát usmála!“). Proto je tendencí někteří rodiče tyto problémy co nejrychleji eliminovat. Přesto je nejlepším řešením porozumět tomu, proč se dítě **chová tak**, jak se chová, a nahradit ono chování jiným, které je pro nás snáze akceptovatelné, a přesto uskutečňuje své cíle. V této kapitole se podíváme na vztah mezi různými typy obrátů v chování a na jejich vztah s komunikačními alternativami.

4.1 ZVLÁDÁNÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ, KTERÉ SLOUŽÍ KE KOMUNIKACI

O takovém jednání u dětí, které bychom my dospělí nejraději ani neviděli, se někdy odborníci na **chování** zmiňují jako o „eflech zvládání

chování". Tyto cíle mají sloužit jednotlivým potřebám dětí, jako např. pomoci dítěti získat přístup ke konkrétním výsledkům. Například způsob, jakým se dítě v danou chvíli chová, může mít za následek fakt, že si půjde hrát ven, dostane sušenku u výdejního okénka v supermarketu, může sníst jídlo, které patří někomu jinému, atd.

Na druhou stranu mají některé cíle za následek zvýšenou pozornost ostatních lidí. Např. co byste dělali, kdybyste vešli do místnosti a uviděli velmi malou holčičku, která křičí a bije se po tváři? Já vím, že má tendence by byla co nejrychleji ji uklidnit a poté zjistit, co se stalo. Avšak co když dítě nedisponuje žádným efektivním komunikačním systémem? V tom případě by nebylo schopné o problému mluvit. Ale přesto bude rádo utěšováno. A co se stane příště, když mě znovu uvidí? Pokud ho rychle nezačnu utěšovat, velmi pravděpodobně začne plakat a bít se. Z jeho pohledu je to ale přesně to, co minule „zabralo“ – to, že pláče a bije se do tváře, má za následek to, že půjdu a uklidním ho.

V takových případech je chování dítěte závislé na mé přítomnosti a slouží ke komunikační funkci – dožadování se toho, po čem dítě touží. Je důležité si uvědomit, že komunikační funkci můžeme rozpoznat pouze tehdy, pokud dítě primárně pokračuje ve svém chování i v přítomnosti jiné osoby. Pokud dítě trvá na svém chování tehdy, když jsme přítomni, stejně jako když přítomni nejsme, pak nemůžeme říci, že by chování dítěte bylo směřováno k potencionálnímu komunikačnímu partnerovi. Jak již bylo řečeno dříve, podstatou komunikace zahrnuje chování k jiným lidem. Jiné chování dětí i dospělých může sloužit jiným komunikačním funkcím – jmenovitě úniku či vyvarování se něčeho, např. při zadávání obtížných úkolů, kdy dítě začne křičet a ubližovat si.

Sekal jsem se s Ruth při návštěvě školy pro ogergery. V té době bylo Ruth šestnácti a nepoužívala PECS ani žádný jiný formální komunikační systém. Byl jsem požádán, abych ji vyšetřil, protože bylo známo, že se stává stále více agresivní a ubližuje sama sobě. Pozoroval jsem si v její chování. Objevilo se u ní chování „učitelka je čas pracovat“. Ukazala Ruth kradici s potřebnými materiály. Ruth začala okamžitě křičet, silně bouchnout, pěstí do okolních věcí a takéž se sama do druhé ruky. Učitelka klidně odešla s křikem. O dvacet minut později se učitelka vrátila s jinou kradicí a se stejnou věnou jako dříve. Ruth opět začala křičet a ubližovat si. Učitelka s materiály odešla. Po dalších dvaceti minutách se vrátila učitelka. Ruth kradici s potřebnými materiály na vlny. Ruth klidně vzala hřebek i kartáč a začala s kartáčovat vlasy. Ruth byla velmi efektivním mluvěním!

Když se pokoušíme porozumět chování Ruth, je nutné posoudit několik faktů. Zprv, když byla Ruth ponechána o samotě, seděla tiše, nekřičela ani si neubližovala. Z druhé, záchvat vzteku nezačal do té doby, dokud neviděla pomůcky, které jí učitelka nabídla. Pokud se jí pomůcky a s nimi spo-

jene aktivty líbily (hřeben), klidně k dané aktivitě přistoupila. Pokud se jí to, co viděla, nelíbilo, začala křičet a bít se (a učitelku též, pokud se objevila). Dne učitelka odebrala pomůcky a Ruth se opět uklidnila. Její chování bylo komunikační, protože se objevilo, pokud se přiblížila učitelka, a pro Ruth to byla efektivní cesta, jak přimět učitelku odstranit nechtěné předměty. Znamená to, že Ruth byla schopna vyhnout se práci, kterou neměla ráda, protože učitelka vždy odstranila pomůcky poté, co Ruth začala křičet. Pokud by Ruth disponovala formálními funkčními komunikačními dovednostmi, byla by schopna sdělit, že dané pomůcky nechce („Nemám tu práci ráda.“ „Ne, čekají.“ atd.). Pak by jí učitelka mohla vysvětlit, proč je ona aktivita důležitá, nebo jí nabídnout lepší motivaci.

V závislosti na učení, jak používat své chování s cílem vyvarovat se jistých aktivit, se hodně dětí a dospělých učí, jak uniknout z činností, které mohou být:

1. obtížné,
2. nudné.

Pro dospělé je to něco jako pracovat (nebo studovat) v situacích nebo v prostředí, ve kterých se výše uvedené faktory vyskytují. Většina dospělých se domnívala určitým komunikačním dovednostem, které jim mohou pomoci. Namísto křiku či odhánění prýč můžeme požádat o pauzu, můžeme se také dohodnout na pár bodech, které nám pomohou práci zlepšit a usnadnit – požádat o pomoc či o radu, o zvýšení počtu přestávek během dne, otevření okna atd.

4.2 PROBLÉMY SE ZVLÁDÁNÍM CHOVÁNÍ, KTERÉ NENÍ KOMUNIKAČNÍHO CHARAKTERU

Řekli jsme, že určité chování může sloužit komunikačním funkcím vztahujícím se k:

1. dosažení určitého cíle, výsledku,
2. uniknu od člověka, předmětu či aktivity,
3. vyhnout se poloze, dané osobě či aktivitě.

Avšak ne všechny druhy cíleného chování slouží některé z těchto tří funkcí. Vzpomeňme si na první kapitulu, ve které jsme si řekli, že ne všechna chování jsou komunikační. Někdy se prosí nějakým stylem chováme bez jakýchkoli požadavků na jiného člověka. Někdy také děláme věci, které ne jsou považovány za smysluplné či rozumné. To znamená, že některé vaše chování se jeví jako pouhá reakce na okolnosti.

Jednoho dne jsem vešel do budovy úřadu se záměrem navštívit kancelář ve 35. patře. Kancelář, kterou jsem během několika minulých let navštívil již několikrát. A stejně tak jako jindy, aniž by byl někdo jiný v dohledu, jsem zmáčkl tlačítko výtahu. Toho dne se však bohužel nic nestalo. Chvilí jsem jen tak stál a pochopil jsem, že výtah nejede. Zmáčkl jsem tedy tlačítko znovu. Stále bez výsledku. Nyní jsem tedy zmáčkl tlačítko několika rychlými, tvrdými údery. Stále se nic nedělo. Začal jsem s velkým úsilím tlouci do tlačítka. Také jsem zaznamenal, a vůbec jsem mu to nebyl pyšný, že si takříkajíc pod vousy mumlám ne zrovna lichotivé nadávky. A najednou se objevil můj šéf. Přestal jsem nadávat a drtit tlačítko a úplně klidně jsem mu oznámil, že se výtah zdá být mimo provoz.

Představte si, že každý z vás něco podobného zažil. Jak je zřejmé, tento typ chování není komunikační. Ačkoliv jsem řekl pár slov (v mém případě nadávky), nebyly vysloveny s cílem, aby je uslyšel někdo jiný, což dokazuje změna mého chování ve chvíli, kdy se objevil můj šéf. Toto chování navíc nebylo rozumné a nevycházelo ze žádné zkušenosti. Nejenže bušení do tlačítka nefunguje a nezpůsobí, že výtah pojede, ale ještě navíc se takováto reakce objeví i v případě, že se nám takové nepříjemné setkání se světlavým kusem techniky stane poprvé v životě. Nevzpomínám si na žádné poučky své matky, ve kterých by mi říkala: „Tak, teď ti povím, co dělat, když se zasekne výtah...“ Otázkou zůstává, proč tento druh výbušných reakcí máme.

Dostat se do 35. patra pro mě bylo velmi důležité, protože to byla jediná cesta, jak se dostat do práce, což pro mne znamená dostat zaplacené (nepracuješ, nedostaneš zaplacené). Když vy, já či vaše děti narazí na situaci, od které očekávají odpovídající výsledek, který však bude zrušen či zmíněn, vždy budou reagovat velmi emočně.

Další okolnost, která může vyvolat podobnou emoční reakci, je bolest. Studie na zvířatech dokázaly, že pokud je zvíře ve společnosti dalšího zvířete vystaveno nějaké nechtěné a nevyhnutelné bolesti (např. elektrickým šokem), pak se zvíře, které dostalo šok, stane pravděpodobně agresivní ke svému společníkovi. Tato agrese sice nepomůže snížit hladinu šoku, ale je odpovídající reakcí na danou okolnost. Jiný výzkum dokázal, že pokud je zvíře ponecháno o samotě a přitom podrobeno elektrickým šokům, může

začít znatkovat sebe samo. Z pochopitelných důvodů nebyl tento výzkum prováděn na dětech (ať se znevýhodněním, či bez). Přesto však Ray Roman-czyk (Romanczyk & Matthews, 1998) upozorňuje na děti, které se velmi bolestivě bijí do hlavy, když se setkají s bolestí (měřením tlaku ušního bubínku při infekci). Je tedy mnohem pravděpodobnější, že se bude dítě samo takto tlouci v případě, že je vystaveno bolesti, než když žádnou bolest necítí.

Shrneme-li to, může existovat mnoho možných vysvětlení pro chování, která jsme pozorovali. Některá mohou zahrnovat komunikaci, tak jako když dívka bijící se do hlavy upozorňuje na fakt, že chce pozornost, že chce opustit dané místo nebo že se jí prostě nelíbí to, co jí je předkládáno. Avšak některá chování mohou probíhat bez vyžadování komunikace, jako např. reakce na ztrátu očekávané odměny nebo na bolest. Bít se do hlavy bude mít tedy vliv na typ řešení, které pro dívku navrhneme. Pokud zjistíme, že je její chování komunikační, sdělovací, můžeme použít některé techniky uvedené v kapitole 5, 6 a 7, které ji naučí, jak komunikovat lépe. Pokud zjistíme, že její chování komunikační není, můžeme použít strategie z kapitoly 8 a pomůžeme ji lépe zvládat frustraci.

4.3 CO JE TO VÝCVIK FUNKČNÍ KOMUNIKACE

Jedním z důvodů, proč klademe u chování důraz na proč, a ne pouze na jeho formu (*jak*), je, že předpokládáme existenci několika možností, jak dosáhnout stejného cíle. To znamená, že když se dítě pokouší získat pozornost, pak předpokládáme, že existuje mnoho různých aktivit, kterými by mohlo dosáhnout stejného cíle – pozornosti. Ze tohoto předpokladu by naším pláncem mohlo být naučit dítě jinou cestu dosažení pozornosti – takovou, která nezařazuje sebezraňování či jiné nebezpečné aktivity.

Oblast studia zaměřená na *výcvik funkční komunikace (FCT)* se věnuje výzkumu této celkové strategie, jak vymezit důvody, které jsou základem trvalého chování, a poté naučit jiné cesty, jak dosáhnout vytoženého cíle. V jedné z prvních studií FCT (Carr and Durand, 1985) zkoumali dva významní pracovníci děti s agresí a se sklony k sebezraňování. Nalezli dva různé důvody pro tyto obtíže. Některé děti se takto chovaly, když jim byla zadána práce, která byla příliš obtížná. Jejich chování bylo prostředkem, jak požádat o pomoc. Druhá část dětí se zdála být zaražena, pokud jim učitel nevěnoval pozornost, bez ohledu na to, zda byla hodina snadná, či náročná.

Jejich chování bylo prostředkem, jak získat povzbuzující odezvu od učitele. Otázkou je, co by se ta která skupina dětí měla naučit.

Děti, které potřebovaly pomoc, byly učeny, jak o ni požádat pomocí jednoduché fráze. Když byly schopné tento požadavek sdělit, byla jim poskytnuta pomoc. Pouze co tuto dovednost získaly, se jejich obtíže v chování zlepšily. Ostatní děti byly naučeny ptát se „Jak mi to jde?“ Pokud někdo z vyučujících tuto otázku zaslechl, okamžitě začal dítě povzbuzovat do další práce. A opět, když se tomuto naučily, bylo zaznamenáno jasné zlepšení. Co je však zajímavé, je skutečnost, že se tato studie zabývala i tím, co by se stalo, kdyby byly děti učeny dovednostem, které neodpovídají jejich problému. To znamená, že děti, které potřebovaly pomoc se složitým úkolem, byly naučeny se ptát: „Jak mi to jde?“ Učitelé odpověděli na otázku, ale nereagovali na žádost o pomoc (až do doby, dokud o ni dítě nepoprosilo). Učení se výtokům, které neústí v potřebný výsledek, nepomohlo dětem k vhodnějšímu chování.

Proto, chceme-li dítě naučit nové komunikační dovednosti, která by nahradila problémové chování, jež dítě používá jako komunikační strategii, musíme si být jisti, že nová dovednost opravdu dosahuje toho, čeho dítě ve skutečnosti chtělo dosáhnout. Takže děti, které potřebují pomoc, musíme naučit, jak o ni požádat, zatímco ty, které potřebují více podpory, musíme naučit, jak požádat o podporu. Podobně děti, které si potřebují odpočinout od nudné či obtížné aktivity, se musí naučit, jak požádat o pauzu. Funkce nových dovedností musí odpovídat funkci starých typů chování, jak dosáhnout svého cíle. Výzkum dokázal, že by používání nových dovedností nemělo znamenat větší úsilí, než jaké bylo vynaloženo při tom, když byly staré dovednosti nahrazovány novými (Frea & Vitenberg, 2000).

4.4 JAK VYMEZUJEME FUNKČNÍ KONTROLU CHOVÁNÍ?

Existuje několik strategií, které nám pomáhají pochopit, proč se někdo chová konkrétním způsobem. (Mluvíme o funkční kontrole chování odborníky na chování.) Celkově vzato je hlavní myšlenkou rozpoznat ono *původní* v chování (tj. co se děje před ním), stejně jako *následky* (tj. co dítě chováním vyjadřuje).

Funkční určení může být vedeno rozhovory s učiteli, rodiči a dalšími poskytovateli za pomoci strukturovaných listů otázek (Charney-Christy & Kelso,

1997). Intenzivnější forma určování může být uskutečněna zjištěním informací o dítěti s ohledem na vztah mezi chováním a různými faktory, včetně:

- času během dne,
- činnosti,
- přítomnosti lidí,
- délky činnosti,
- přítomnosti požadavku (včetně vysokého podílu instrukcí, nových instrukcí atd.),
- změn či odmítání daného námětu.

Odborníci mohou přidat další faktory. Když je vypočítován dostatečný počet problémových příhod v chování, můžeme oddělit tyto potenciální faktory od ostatních, od těch, které jsou však pouze náhodné. Ačkoli takové korelace nepotvrdí vazbu, mohou pomoci vyčlenit faktory, které s největší pravděpodobností přispívají k problémovému chování vašeho dítěte.

Nejpřesnější informace o chování mohou být zjištěny skrze formální funkční analýzy. V této části studie vytvořil personál školený v oblasti behaviorální analýzy specifické změny v prostředí (tj. přidávání požadavků, přehližení chování, poskytování stimulačního – nudného prostředí), a poté vyhodnocoval odpovídající změny ve sledovaném chování dítěte. Tato procedura přináší ty nejpřesnější informace o potenciálních příčinách chování, které velmi žádaná.

Podle Zákona o vzdělávání osob s postižením (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA; platí v USA) musí škola vašeho dítěte souhlasit se zavedením funkční behaviorální analýzy, pokud 1) chování některých žáků zasahuje do výuky a 2) škola přijímá speciální edukativní služby. Rodiče se mohou domluvit na specialistovi, který bude toto ustanovení řídit, ale školní tým může zvolit rozvoj plánu zcela nezávisle na doporučení konzultantů rodičů.

4.5 KDY JE NEJPŘÍHODNĚJŠÍ DOBA PRO VÝUKU ALTERNATIVNÍCH KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ?

Poté co jste skrze obtížnou komunikaci zjistili, že má vaše dítě problém s chováním, a poté, co jste zjistili, co vám svým chováním chce říci, potřebujete najít příležitost naučit ho alternativní způsob, jak vám to sdělit.

Jak ukazuje následující příběh, ne každý okamžik je pro děti s autismem ten pravý.

Pozoroval jsem Ginu hrající si s několika hračkami. Vyzvala jeden kousek a snažila se ho vtáhnout do druhého. Snažila se, tloukla kousky o sebe, ale častěji do sebe narážela než zapadaly. Začala se kolébat, poté křičet a nakonec křičet. Odhodila oba dva kousky a narážela všechno pryč z dosahu. Byla nyní uprostřed záchvatu vzteku. Přišel jsem k Gině a klidně jsem řekl: „Potřebuješ požádat o pomoc?“ Gina zakňučela „pomoc“, já jí ukázal, jak dílky spojovat, a ona si šelka trčila dál. Přitom jsem si ale uvědomil, že jsem s Ginou naprosto zjevně s ní nekomunikoval, stejně jako předevčírem a den předtím.

Na počátku své kariéry (AB) jsem používal tuto strategii a pozoroval spoustu jiných lidí používajících podobné taktiky. My bychom pozorovali problém dítěte, a poté jej povzbuzovali k tomu, aby použilo „svůj vlastní jazyk“ k vyřešení problému. Přesto jsem ale zjistil, že když jsem tuto strategii provozoval, občasně záchvaty vzteku v obtížných situacích u Giny prostě nezmizely a že dokázala požádat o pomoc pouze tehdy, když jsem jí to připomněl. Trvalo mi mnoho let, než jsem pochopil, že se naučila přesně to, co jsem ji naučil já. Z její perspektivy a) pokud máš rozbitou hračku, začni křičet, pak b) přijde Andy a řekne ti, co máš říct, a pak c) zopakuj, co ti řekl Andy, a on ti pomůže!

Důvod, proč Gina neuměla požádat o pomoc, byl ten, že jsem ji neučil rozpoznat samotnou situaci, ve které by mohla spontánně pomoc vyžadovat. Naučil jsem ji, že poznám, kdy potřebuje pomoc (tím, že jsem viděl, že má záchvat), a poté jí připomenul, co má říct. Uvědomil jsem si, že pokud chci Ginu naučit požádat o pomoc, musím ji naučit říct si o ni ještě před záchvatem. To znamená, že když se dívám na Ginu, která má záchvat, musím se smířit s tím, že nová hodina může začít teprve poté, co záchvat odezní.

Učení jakékoli nové dovednosti na vrcholu záchvatu či jiného typu emočního vypětí je velmi obtížné. Lepší a trvalejší řešení je přeměnit problémovou situaci a provést dítě efektivnější alternativou. Snažit se zabránit záchvatu od samého začátku je lepší než přemýšlet nad tím, jak ho zmírnit, když už jednou začal. Stejně jako Andymu trvalo roky naučit se efektivně vyučovat, mnoho dětí vyžaduje mnoho příležitostí ke získání dovednosti. Učitel musí mít trpělivost a vědět, že v budoucnu bude spousta příležitostí, a nesmí učit tak, aby se dítě stalo ještě závislejší. Učitel musí vytvořit situaci, ve které se dítě stane samostatnějším v používání spontánní komunikace. Na našem příkladu s Ginou by efektivnější strategie byla dát jí hračku, která nefunguje tak, jak očekávala, a hned poté, co nastane problém, ale předtím, než se začne vztekat, jí pomoci komunikovat „Pomoc!“. (Podívejte se na další stránku pro podrobnější informace.)

4.6 ZÁVĚR

V této kapitole jsme se věnovali mnoha typům obtíží s chováním. Některé se mohou vyskytovat u vašeho dítěte. Nejlepší způsoby řešení zahrnují:

1. Rozpoznat, co chování způsobuje.
2. Pokud je chování sdělovací, zjistit, co se dítě snaží říci.
3. Učinit vhodnou alternativu komunikačního chování.
4. Učit, zda vaše dítě již tyto alternativy používá. Pokud ne, naučit ho novým komunikačním alternativám v chování.
5. Vytvořit pro vaše dítě co možná nejvíce příležitostí, ve kterých může tyto alternativy použít.

Dále si shrneme několik komunikačních možností u dětí, které nepoužívají řeč. Poté se zaměříme na použití jedné z těchto metod (PECS) u dětí s autismem.

4.6.1 JAK ZAČÍT S VÝUKOU DÍTĚTE, CHCEME-LI JEJ NAUČIT KOMUNIKOVAT „POMOC“

Potřebné materiály

Obľíbená hračka, kterou jste již zničili tak, že nefunguje.

Potřební učitelé

Jeden k vytvoření problémové situace: druhý, který manuálně pomáhá dítěti.

Prostředí

Harry, který nemluví a učí se komunikovat, si rád hraje s motorovým vláčkem, který má zářící světlo a sirénu. Jeho matka Lily si všimla, že když vláček nefunguje tak, jak má (docházejí baterky, zaseknou se kola, netroubí siréna ani, i Harry vláček zahodí, začne křičet a hlt se divoce do hlavy. Když to Lily viděla, rychle opravila vláček, aby si chlapec přestal ubližovat.

Výukový scénář

Lily poprosila svou dceru Doris, aby Harrymu ukázala, jak klidně požádat o pomoc. Požádala Doris, aby si sedla za Harryho. Když se Harry nedíval, Lily vyndala baterie a povolala vláček Harrymu. On si ho rychle vzal, zapnul knoflík, aby zapískala siréna a rozsvítilo se světlo. Nic se nestalo! Při prv-

ních známkách vzrušení Doris bere vláček a podává ho Lily. Lily ohromeně říká: „Ty potřebuješ pomoc!“, dává Harrymu baterie a pomáhá mu vložit je zpět do vláčku. Harry se znovu pokouší zapnout knoflík a je velmi šťastný, že tentokrát funguje. Během dalších několika dní Lily a Doris tuto lekci opakují s postupně ubývajícím asistencí. Koncem týdne, když vláček nefungoval, si ho Harry sám vzal a podal ho své matce. Maminka a Doris si prohodily role, také Harry se velmi rychle naučil poprosit o pomoc kohokoli, kdo je i nablízku. Po nějaké době matka vytvořila nové a nové situace, ve kterých může Harry své nové dovednosti uplatnit; např. krabička, která nejde otevřít, krabička s džusem bez brčka, malé rádio, které nefunguje.

Dlouhodobé strategie

Tato počáteční strategie – když svému dítěti poskytnete věci, které nefungují správně – je podobná tomu, co všichni pozorujeme u malých dětí s typickým vývojem. Právě jako se tyto děti učí postupně zlepšovat to, jak požádat o pomoc, tak se také Harry naučí odhadnout své schopnosti. Např. se může naučit používat „pomocný“ symbol i bez vizuálního komunikačního systému. Strategie, jak ho naučit používat takovéto symboly, budou stejné jako ty popsané v kapitole 6. Užitek z použití dvou učitelů pro počáteční aspekty této lekce ukáže, zda Harry používá vizuální symboly, *znaky* (formální i neformální) nebo řeč.

5. AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

(Pat Mivenda, Ph.D.)

Pamela je desátiletá dívka s autismem a omezenou komunikační schopností. Navzdory tomu je úspěšný a komunikátorem ve škole i doma. Chce si něco ve svém díleci dovést k tomu členem rodiny, spojuje slova a vokalizuje. Chce si něco, co je mimo její dohled či co se nachází na jiném místě, proto ukáže na perokresbu symbolů ze své komunikační knihy. Pamela také používá perokresby symbolů ve svém dětem rozvíjejícím jazyce součástí svého rozehrání četby. O přestávkách či pauze na oběd si sama i se svým přítelem prohlíží svou komunikační knihu, ve které jsou obrázky i samostatné její reakce a jejího přítele při humoristických činnostech jako například o Halloweenu.

Při psaní či čteních matematických chvil knihu používá Pamela ve své třídě ke psaní počítadla, protože má problémy při manipulaci s tužkou a papírem. Používá počítadla také doma, aby na něm hrála hry se svou sestrou a svým otcem. V posledních řadách používá Pamela svou omezenou řeč ke zdvořilosti lidí, k požádání o pomoc a k tomu, aby řekla „ne“, když se jí nelíbí, co se děje.

Pamela je velmi šťastné dítě! Je zřejmé, že je podporována rodinou a zaměstnanci školy, kteří chápou, že její omezení v oblasti řeči neznamena, že nemůže říci, a kteří se systematicky snaží jí poskytnout individualizovaný augmentativní a alternativní komunikační (AAK) systém. Stejně tak jako vy nebo já, komunikuje Pamela různými způsoby v závislosti na situaci. Jedna technika AAK nemůže nikdy uspokojit všechny komunikační potřeby dítěte, takže je nutná kombinace přístupů. To je nutné mít na paměti, když podporujeme dítě s autismem, které se právě začalo učit komunikaci. V této kapitole se o kombinaci všech symbolů a prostředků, které dítě používá, hovoří jako o jeho či jejím AAK systému.

5.1 CO JE TO AAK?

Termín „augmentativní a alternativní komunikace“ (AAK) se vztahuje k intervencím, které byly vytvořeny za účelem kompenzace pomoci

v oblasti expresivní komunikace jedinců. Slovo *augmentativní* ukazuje, že mohou být tyto intervence použity ke zlepšení efektivity komunikace skrze existující prostředky (včetně řeči), zatímco *alternativní* naznačuje vyvíjení systémů, které dočasně či trvale nahrazují řeč.

Množství modalit může být použito k augmentaci či nahrazení řeči, včetně:

- zbytkové řeči,
- vokalizací,
- obrázků či souvisejících vizuálních symbolů (od fotografií až po tisk),
- Braillova písma,
- gest (neformální či v rámci formálního systému, jakým je Americký znakový jazyk), nebo
- různých spínačů (ovládaných jakýmkoliv pohybem těla včetně očního pohledu).

Každá z těchto modalit je detailně popsána dále v textu.

Podle Zákona o vzdělávání jedinců s postižením (IDEA) jsou AAK systémy považovány za typ „asistivní technologie“. Nejnovější dodatek (1997) k IDEA zajišťuje právo každého dítěte na diagnostiku na základě potřeby asistivní technologie. Jsou-li děti předurčené k tomu, že potřebují asistivní technologii včetně AAK, potom má státní škola povinnost jim poskytnout nezbytné prostředky či adaptace (a výcvik pomocným asistentům v jeho používání), aniž by požadovala jakékoliv poplatky od jejich rodiny. Rodiče či učitelé, kteří věří, že dítě může potřebovat takovouto pomoc, by měli trvat na zařazení specialisty na AAK jakožto konzultanta do vzdělávacího týmu dítěte. (Vztahuje se na situaci v USA.)

Mezinárodní společnost pro alternativní a augmentativní komunikaci (ISAAC) poskytuje užitečné informace pro odborníky i laiky o oblasti AAK již více než dvacet let. (Viz seznam literatury na konci knihy.)

5.2 PROČ POUŽÍVAT AAK?

Techniky AAK mohou redukovat frustraci zakoušenou mnoha dětmi s autismem, které nemluví. Jak jste již četli ve třetí kapitole, učit alternativy ke komunikaci je jedním ze způsobů redukce či prevence problémového chování, které pramení z frustrace. AAK-techniky mohou být použity na-

příklad, když učíme děti, aby si řekly, co chtějí, požádaly o pomoc či přeskočily v průběhu činnosti, aniž by u nich došlo k výbuchům vzteku, křičení či k jiným typům problémového chování. Dítě můžeme za tímto účelem učit používat manuální znaky, fotografie, perokresby či jiné symboly. Když se dítě naučí komunikovat prostřednictvím jakékoliv modality, potom bude lépe schopno účastnit se hry či jiných školních aktivit a bude pravděpodobně přiměřeno svým vrstevníkům v pozitivnějším světě.

5.3 A CO VÝVOJ ŘEČI?

Jednou z nejčastějších obav rodičů a učitelů ohledně používání technik AAK u dětí s autismem je, nakolik je pravděpodobné, že bude ovlivněn vývoj řeči. Dobrou zprávou je, že existuje rozsáhlá evidence dokazující, že techniky AAK *nejsou* na překážku vývoji řeči. Například v kapitole 6 se dočtete o Obrázkovém výměnném komunikačním systému (PECS), instrumentálním přístupu k výuce dětí, jak používat symboly ke komunikaci. Dočtete se také o některých výsledných údajích PECS, které nasvědčují, že u mnohých dětí, které se původně učí komunikovat tímto způsobem, dojde časem k rozvoji řeči. Vypadá to, že jakmile se děti naučí používat 30–100 symbolů ke komunikaci za použití PECS, často začnou mluvit. Mnohé z nich jsou případně schopny používat ke komunikaci pouze řeč a PECS již nepotřebují.

Doplňková podpora rozvoje řeči za použití AAK byla poskytnuta výzkonným projektem, jehož se účastnilo třináct dětí a dospívajících s těžšími formami postižení, z nichž u dvou se jednalo o autismus. Všichni účastníci výzkumu používali na začátku projektu deset či méně slov. V průběhu dvou let jim byla poskytnuta AAK-intervence nazývaná Systém augmentativního jazyka (SAL) (Romski a Seveik, 1996). Pro každého účastníka byly vytvořeny komunikační soubory, a to za použití symbolů kombinovaných s tištěnými slovy. Obrázky byly umístěny na malé počítačové komunikační přístroje, které produkovaly syntetickou řeč ve chvíli, kdy byly symboly aktivovány dotykem. (Například byl-li aktivován symbol „džus“, přístroj řekl „džus“.) Komunikační partneři byli naučeni aktivovat symboly na přístrojích během komunikace s dětmi v rámci přirozeně se objevujících komunikačních interakcí. Například rodič může říct dítěti „Johnny, pojďme si ven hrát“, zatímco na přístroji aktivuje symboly pro slova „ven“ a „hrát“.

Děti byly povzbuzovány k tomu, aby – ač to po nich nebylo vyžadováno – během dne používaly své přístroje.

U sedmi ze třinácti účastníků, včetně dvou s autismem, se během projektu zvýšilo množství srozumitelných mluvených slov. Badatelé spekulovali o tom, zda konzistentní modely mluvených slov poskytované přístroji okamžitě po použití každého ze symbolů mohly přispět k rozvoji řeči u dítěte.

Existuje také důkaz, že se používání znakové řeči jakožto AAK systému nevylučuje s vývojem řeči. Jedna studie zjistila, že mohou-li děti s autismem používat 200 či více znaků a mohou-li používat kombinaci znaků, potom mnohé z nich dosáhnou funkční řeči (Lakton a Watson, 1995).

Sručně řečeno, neexistuje důkaz, že by se používání AAK vylučovalo s vývojem řeči nebo že by vývoji řeči bránilo, a naopak existují stále narůstající důkazy dokládající pozitivní vliv na osvojení řeči.

5.4 TYPY SYMBOLŮ AAK

Komunikace bez řeči vyžaduje použití alternativních symbolů. Symbol je něco, co reprezentuje něco jiného. Existují dva hlavní typy symbolů AAK: bez pomůcek a s pomůckami. Symboly bez pomůcek nevyžadují ke své produkci žádné vybavení a zahrnují gesta, řeč těla, vokalizace a manuální znaky (kromě dalších). Symboly s pomůckami vyžadují prostředky, které jsou vůči svým uživatelům externí, jako třeba komunikační knihy, komunikační přístroje s hlasovým výstupem a počítače. V následující sekci se pokusíme o přehled nejběžněji používaných symbolů AAK (bez pomůcek i s pomůckami) a prodiskutujeme některé základní výhody a nevýhody každého z nich.

5.4.1 SYMBOLY BEZ POMŮCEK

Přirozená gesta a řeč těla

Právě než se děti naučí používat řeč, používají širokou sadu komunikačních gest. Některé z těchto gest působí jako přirozené rozšíření jiné činnosti. Například ukazování je co do formy velmi podobné natahování se po něčem. Jiná gesta působí tak, že se vyvíjejí jako rozšíření či pantomima činnosti. Například pokud chce basketbalista střílet míč při basketbalovém zápase a vidí protivníka, jak se rukama drží za krk, může mu říci, aby „neškrtil“. Jiná gesta jsou formálnější a stejně jako mluvená slova mají význam pouze

v rámci dané kultury. Například v Severní Americe většina lidí ví, že odělat-li prsty znak „V“, znamená to buď „vítězství“, nebo „mír“ (záleží na věku osoby, která toto gesto dělá).

Přestože mnoho gest zahrnuje pohyby rukou, používáme také jiné části těla k tomu, abychom předali sdělení. Mohu v pochybnostech potřást rameny, vzpačit se, zamračit nebo vztáhnout ruce a paže s žádostí o pomoc. Asi nejnámější gesto obsahuje kývání a kroucení hlavou s významem „ano“ nebo „ne“.

Lidé používají gesta ke komunikaci mnoha typů sdělení. Pravděpodobně nejběžnější je komunikace toho, co člověk chce a potřebuje. Například můžeme k dítěti vztáhnout dvě hračky, zeptat se „Se kterou z nich si chceš hrát?“ a očekávat, že dítě na hračku, kterou chce, jednoduše ukáže nebo si ji vezme. Stejně tak se děti obvykle před dosažením druhého roku života učí, že mohou získat pomoc od dospělých tím, že jim jednoduše předmět přinesou. Také se učí, že mohou přimět druhé dívat se na objekty či předmět zájmu tím, že na ně ukáží. Jiná gesta, jako například zamávání na pozdrav či na rozloučenou, posílání polibku a hra na schovávanou, se používají z čistě sociálních důvodů. Přesto jsou nesmírně důležité pro rozvoj snadné sociální interakce mezi přáteli či mezi dětmi a dospělými.

Proč jsou gesta důležitá?

Mezi chybami při výuce komunikačních dovedností u dětí s autismem je popnutí důležitosti přirozených gest jakožto prvku komunikačních systémů. Tato chyba se často objevuje z toho důvodu, že mnozí rodiče a někteří mají tendenci vidět komunikaci jako dovednost typu „buď – anebo“: buď chce komunikuje tímto způsobem, *nebo* komunikuje způsobem jiným – což je samozřejmě neplatí! Děti s autismem mají mnoho problémů s tím, aby se naučily, o čem komunikace je, a proto je důležité reagovat na *všechny* formy komunikace, které použijí, a podporovat je v tom – samozřejmě pokud jsou tyto formy srozumitelné a společensky přijatelné. Například když Jonathan vede svého tatů ke skříni, aby ho požádal o pamlsek, nebo když Juanita pláče poté, co upadla a odřela si koleno, potom komunikují sdělení („Něco chci“ a „Au! To bolí!“), která by měla být respektována a uznávána.

Jak můžeme podpořit používání gest?

Děti s autismem budou mít pravděpodobně užitek z hravých interakcí, které je podporují v tom, aby užívaly ke komunikaci gesta. Příkladem je hra „Vesluj, vesluj, vesluj na své loďce“¹, kterou s Joshem hraje táta každý večer předtím, než jde spát. Josh a jeho táta sedí na podlaze tvář v tvář, dotýkají se chodidel a drží se za ruce. Zatímco Joshův táta zpívá píseň „Vesluj, vesluj, vesluj na své loďce“, kývají se spolu zepředu dozadu do rytmu popěvku. Po každých pár verších udělá Joshův táta ve zpěvu přestávku a předtím, než pokračuje, čeká, až ho Josh zatahá za ruce či začne vydávat zvuky. Když začali hrát tuto hru poprvé, Josh nevěděl, co má dělat, a když táta udělal přestávku, často pouze seděl. Josh se ale postupně naučil během přestávek používat řeč těla a vokalizace a jeho táta reagoval správným způsobem tím, že dál pokračoval ve hře. Tím, že reagoval na Joshovo chování, udělal velký kus práce, neboť se Josh naučil říci si o „více“. Brzy začal Josh tahat lidi za ruce a vokalizovat i v jiných situacích, když chtěl „více“.

Tato hravá orientace může být adaptována na situace jiné. Například má-li dítě rádo, je-li zvedáno do výšky a točeno, můžete jím nejprve otáčet, poté ho položit a čekat, až zvedne ruce, aby vám dalo najevo, že chce být opět zvednuto. Na začátku mu můžete zvednout ruce sami a říci něco jako „Chceš znovu zvednout?“. Krok za krokem budete ustupovat, co se fyzické asistence týče, až začne zvedat ruce samo. Zmíněné příklady ukazují, jak je jednoduché praktikovat používání gest v kontextu hravých interakcí a rutin.

Jak lze gesta naučit přímo?

Je pravděpodobné, že se děti vyvíjející se „běžným způsobem“ naučí ke komunikaci používat gesta napodobováním gest dospělých a ostatních dětí. Většina dětí s autismem má problémy naučit se komunikovat prostřednictvím gest, částečně kvůli známým obtížím s napodobováním (Stone, Ousley a Littleford, 1997; Stone, Ousley, Yoder, Hogan a Hepburn, 1997). To, jakým způsobem naučíme dítě s autismem používat gesta přímo, bude velkou měrou záviset na jeho dalších dovednostech.

Pokud vaše dítě dokáže napodobovat pohyby hlavy a ruky, potom předvádění různých gest a jejich významu bude při výuce užitečné. Na druhé straně, nedokáže-li napodobovat, předvádění gest bude pravděpodobně neúspěšné. V takových případech bude výuka napodobování důležitá pro osvojení mnoha dovedností, včetně užítí gest. Nicméně zatímco ho budete

cht napodobovat, můžete dítěti také pomoci osvojit si užitečná gesta tím, že mu fyzicky dopomůžete udělat pohyby, které po něm vyžadujete.

Klíčem používání fyzické asistence při výuce gest je vytváření situací, ve kterých se gesta vašemu dítěti osvědčí jako důležitá. Neučíme-li gesta v situacích, ve kterých se typicky používají a ve kterých jsou skutečně důležitá, potom je naprovděpodobné, že se je vaše dítě naučí využívat spontánně. Vezměte si například gesto „zamávání na pozdrav“. Je jasné, že existuje spousta situací, ve kterých je to odpovídající jednání. Pokud táta vstoupí do místnosti a zamává Markovi na pozdrav, potom by bylo vhodné, aby mu Mark také zamával. Navíc vstoupí-li Mark do místnosti, bylo by i v případě, že táta nezamává na pozdrav, vhodné, aby Mark převzal iniciativu a zamával on sám. Takovéto přirozené situace jsou výbornou chvílí pro toho, kdo je učí „učitele“ (například pro matku či jiného dospělého), aby Marka fyzicky pobídl k zamávání na pozdrav.

Fyzické pobídky mohou začít zcela spontánně, ale mohou být postupně míměny (tj. redukovány co do síly) v intenzitě a typu během různých příležitostí. Obecně řečeno, čím více je výsledek pro vaše dítě důležitý, tím je pravděpodobnější, že bude tolerovat fyzickou pobídku. Během času vyústí pozitivní a nadšená reakce, které se dítěti od táty dostane, pravděpodobně v to, že se naučí používat toto gesto k pozdravu.

Další informace o tom, jak naučit děti s autismem napodobovat sociální gesta, naleznete v publikaci *Reaching Out, Joining In: Teaching Social Skills to Young Children with Autism* od Mary Jane Weiss a Sandry L. Hartus (Woodbine House, 2001).

A jak učit děti rozumět gestům?

Je důležité učit děti rozumět gestům, stejně tak jako je používat. Jinak je v mnoha situacích obtížné efektivně a rychle komunikovat sdělení. Například jedno důležité gesto, kterému by dítě mělo rozumět, je, co máme na mysli, když na něco ukazujeme. Obvykle alespoň chceme, aby se dítě podívalo na to, na co ukazujeme. Někdy také chceme, aby dítě přineslo předmět, na který ukazujeme („Vezmi to.“), aby jej dalo tam, kam ukazujeme („Polož to tamhle.“), nebo aby počkalo na místě, na které ukazujeme („Počkej tady.“). Většinou doprovázíme ukazování verbálními pokyny, abychom objasnili přesné znění sdělení – nicméně ukazování samo o sobě je klíčovou součástí interakce. Má-li být komunikace efektivní a úspěšná, potom jsou stejně tak i gesta, která zahrnují společenské zvyky, jako například mávání na rozloučenou, pozdrav plácnutím na dlaň nebo tleskání na důkaz souhlasu, pro dítě důležitá k tomu, aby porozumělo.

¹ Zdroj: anglickoamerická hřbanka

Abyste naučili dítě rozumět gestům, musíte si být nejprve jistí, že gesta, která ho učíte, jsou pro něj skutečně důležitá. Vraťme se například k příkladu „ukazování“ a zvažme Harryho situaci. Harry rád skládá puzzle, a tak rád získává každý dílek puzzle, aby mohl dokončit úkol. Jeho matka se rozhodne dát do krabice všechny dílky puzzle kromě prvních pár dílků, aby vytvořila motivující kontext výuky, při níž bude učit Harryho tomu, aby porozuměl, co má ona na mysli, když ukazuje. Když Harry začne hledat další dílek puzzle, ukáže matka na krabici a okamžitě na ni klepne prstem. Harry se podívá na krabici, když slyší klepnutí, zvedne víko a vezme si dílek puzzle. V průběhu dalších několika pokusů matka postupně zvětšuje prodlení mezi ukázáním na krabici a poklepáním na ni, místo aby okamžitě klepala na krabici, poté co na ni ukáže. Časem se Harry naučí reagovat na matčino ukázání jako na signál, aby si vzal další dílek. Tato technika časového prodlení může být adaptována na to, aby se děti také naučily rozumět různým typům gest. (Viz Heckman, Alber, Hooper a Heward, 1998 – více informací o tomto postupu.)

Používání znaků

Jste pravděpodobně obeznámeni s jazykovými systémy používanými neslyšícími lidmi. Někteří jedinci mají schopnost slyšet, ale mají problém pochopit řeč a/nebo ji produkovat – jako například děti s autismem, mohou také používat znaky. Existují různé systémy, v rámci kterých lidé používají pohyby svých prstů a rukou (augmentované jinými pohyby těla), které reprezentují písmena, slova či fráze.

Znaky mohou být použity jak k vyjádření, tak k porozumění jazyku. Vstup znaku (porozumění) se objevuje, když lidé komunikující s dítětem používají znaky k augmentaci své řeči. Například učitel Felicie mluví a zároveň znakuje klíčová slova svého sdělení. Je-li čas věnovat se matematice, řekne Felicii „Vyndej si učebnici a tužku.“ a zároveň znakuje *vyndat*, *knihu* a *tužku*. Důvodem, proč to dělá, je, že Felicie takto pohotověji zaměřuje svou pozornost a plní instrukce přesněji, je-li jí podána znakovaná informace jako dodatek k řeči. Některé děti *působí dojmem, že poslouchají lépe*, je-li řeč doplněna o znaky, zatímco ony ve skutečnosti závisejí pouze na vizuálních podnětech. U každého dítěte je důležité zkusit rozlišit, zda kombinování způsobů vstupu skutečně pomáhá.

Výstup znaku (vyjádření) se objeví, když dítě s autismem používá znaky ke komunikaci s druhými. Například když Matt chce doma použít rodinný počítač, požádá matku, aby ho zapnula, čím, že znakuje „*chci počítač*“.

Používání znaků je u lidí s autismem nekomunikujících řečí nejběžnějším systémem komunikace. Jedním z důvodů je, že znaky jsou zcela „přenosné“ a nevyžadují žádné vnější pomůcky. Nicméně pro mnoho lidí s autismem je pravděpodobně jednodušší použít systémy AAK, které používají konkrétnější a trvalejší symboly než znaky. Například symboly vizuálně-prostorové komunikace, jakými jsou obrázky či perokresby, fungují u mnohých dětí s autismem lépe. Navíc většina rodičů, učitelů a spolužáků nerozumí znakům a některé děti s autismem nemají manuální dovednosti (ať již v oblasti jemné motoriky či obratnosti prstů), které jsou k jejich produkování nezbytné.

Rozhodnutí, zda učit děti používat znaky jako výstup, či nikoliv, je komplikované a měl by jej učinit tým lidí poskytujících vzdělávací podporu vašemu dítěti. Faktory, které je třeba zvážit jsou:

- zda se vaše dítě dokáže naučit znaky napodobováním či fyzickým pohybem,
- roveň motorických dovedností vašeho dítěte,
- jak rychle si dokáže dítě osvojit slovní zásobu znakové řeči, nebo naopak v jiných modalitách,
- přenosnost systému (ruce s sebou máte všude) v porovnání s jinými zvažovanými systémy,
- pravděpodobnost, že důležité osoby znakově porozumí (ve škole, doma, ve společnosti).

3.1.2 SYMBOLY S POMŮCKAMI

Skutečné předměty

Pro většinu lidí je při učení nejjednodušším typem symbolu s pomůckami symbol skutečného předmětu, trojrozměrný předmět (nebo částečný předmět), který prezentuje činnost, místo či věc. Například Marcia používá jako symboly skutečné předměty, aby požádala o to, co chce, a sdělila informaci s druhými. Má-li žízeň, přinese svému učiteli hrneček, aby tak požádala o pití. Chce-li jet ven autem, přinese své matce klíčky od auta. Poté, co jde do parku, dokáže své sestře říct, co dělala, čím, že jí ukáže házeací plastový talíř, který tam ráda používá.

Pro Marcii jsou hrnek, klíče a házeací plastový talíř symboly reprezentující „Mám žízeň.“, „Chci jet ven autem.“ a „Šla jsem do parku.“ Tyto specifické symboly byly pro Marcii zvoleny proto, že vždy ráda pije z hrnečku, vidí svou matku používat klíče a nosí si do parku házeací plastový talíř. Ze zkušenosti

se naučila asociovat symboly s aktivitami, které symboly prezentují. Omezení při používání takovýchto předmětů zahrnují jednak jejich omezenou přenosnost (která může být zlepšena použitím miniatur), jednak i riziko, že v případě potřeby nebudou po ruce.

Fotografie

Je náročnější naučit se používat fotografie, spíše než symboly ve formě skutečných předmětů, a to kvůli jejich symboličtějšímu vztahu k předmětům. I přesto jsou velmi užitečné. Fotografie mohou být použity jako součást systému AAK, aby reprezentovaly určité lidi, místa, činnosti či předměty. Například Hou používá fotografie různých druhů jídla, aby mohla požádat o oběd ve školní jídelně. Se svými spolužáky dokáže mluvit o své rodině za použití fotografií a dokáže říct svým učitelům, že jela do San Diega na prázdniny, čím, že jim ukáže pohledy a fotografie míst, která navštívila.

Výhodou fotografií je, že oproti reálným předmětům je jednodušší nosit je s sebou. Nevýhodou je, že je třeba je vyrobil fotoaparátem, koupit či vystříhnout z časopisu či jiných sdělovacích prostředků, tedy že jejich zhotovení trvá nějaký čas. Naštěstí díky současnému technologickému pokroku jsou pro většinu z nás dostupné digitální fotoaparáty (přestože jsou stále *relativně* dostupné). Tyto fotoaparáty nám umožňují skladovat v počítačových souborech obrázky a modifikovat je za použití různých softwarových programů. Užitečné fotografie mohou být rychle okopírovány a sdílené, zatímco ty, které nejsou často používány, mohou být jednoduše vymazány. Cena barevného tisku je nyní celkem přijatelná a může nám umožnit barevné symboly (jak ve formě fotografií, tak kresby). Nicméně zatímco u některých dětí zvyšuje barva schopnost používat symbol, neplatí to u všech dětí. To znamená, že některé děti mohou na začátku výcviku dobře reagovat na černobílé fotografie (či kresby).

Symboly ve formě perokresby

Perokresby mohou být černobílé či barevné ilustrace předmětů reprezentujících lidi, místa, pohyby a předměty, stejně jako činnosti (spát, sedět, jíst, atd.), pocity (šlástný, rozzlobený, zmučený atd.), popisovače (horký, malý, nahoru/dolů, atd.) a sdělení společenské etikety (prosím, děkuji atd.). Mnohé typy sad perokresb jakožto symbolů jsou v obchodech dostupné od různých firem v různé velikosti i formě (včetně některých, které umožňují vytvářet slovo na kartě). Nejběžnější používané perokresby jakožto symboly jsou Obrázkové komunikační symboly® (PCS), které jsou dostupné u Mayer-Johnson Company. Jsou k dostání ve svazku 3000 symbolů, které mohou být

lepeny a nalepeny na stránku. Ke tvorbě komunikačních zobrazení PCS symbolů může být použit softwarový program BoardmakerTM.

3.1.3 ABECEDNÍ SYMBOLY

Poslední typy symbolů, o kterých tu budeme hovořit, jsou abecední symboly – A, B, C, D atd. Používáme písmena kombinovaná do tištěných slov, která reprezentují myšlenky, stejně tak jako věci denní potřeby – tyto symboly používáte právě teď, abyste si mohli přečíst tuto knihu! Lidé s autismem, kteří umí číst, mohou ke komunikaci také používat slova a písmena.

Dokonce i když dítě neumí přečíst vše, co potřebuje ke komunikaci, mohou být slova užitečná ke komunikování *některých* věcí. Například Jordan dokáže rozeznat slova pro mnohá jídla, která pravidelně jí, jako například „Kellogg's Rice Krispies“ a „burákové máslo“. Ve své komunikační knize, kterou nosí stále s sebou, má mnoho stran s názvy těchto jídel. Chee-li požádat o něco, co rád jí, jednoduše ukáže na dané slovo ve své knize.

Výhodou slov je, že mnohá z nich lze umístit na jednu stránku a že jsou jednoduše srozumitelná lidem, kteří umí číst. Nevýhodou je, že lidé s autismem, kteří číst neumí, nebudou schopni je efektivně používat. Je důležité umět rozlišit mezi *pojmenováním slova* – kdy dítě dokáže pojmenovat na psané slovo – a *porezuměním* – kdy dítě dokáže vhodně použít slovo či činnost, jež je ekvivalentem prezentovaného slova.

3.1.4 TECHNIKY AAK

Nyní, když znáte symboly bez pomůcek a symboly s pomůckami, můžeme hovořit o tom, co s těmito symboly dělat a jak mohou být použity k tomu, aby pomohly dítěti komunikovat. V zásadě jsou dostupné dva typy AAK technik: neelektronické čili „low tech“ a elektronické čili „high tech“.

Neelektronické („low tech“) techniky

Neelektronické čili „low tech“ techniky zahrnují:

- Komunikační knihy (které mohou mít například lepenkový či vinylový povrch, který umožňuje některé obrázky ukazovat na obalu, zatímco jiné obrázky se uchovávají v knize). Knihy tohoto typu mohou obsahovat symboly, které jsou přiložené (např. Velcro[®]) a které mohou být jednoduše odstraněny, jako například při použití metody PECS, jak je popsáno v kapitole 6.

- Komunikační tabulky, na kterých jsou obrázky buď vytištěné, nebo připevněné a poté překryté laminou chránící obrázky před poškozením.
- Komunikační peněženky (ty mohou obsahovat fotografie či jiné symboly v průhledných plastických pouzdrech na kreditní karty).
- Legrační baličky (například malé pytlíčky, které je možné připnout na zápisník a jež obsahují symboly předmětů či jiné důležité položky).
- Jiné pomůcky – buď na baterku, či na bázi počítače (jako například digitální dicta, notebooky, poznámkové bloky, samolepící papírky typu Post-it atd.).

Většina z nás běžně používá neelektronické techniky AAK, ačkoliv si to pravděpodobně neuvědomujeme! Nosíte si s sebou „dřápi“, abyste si zaznamenávali své úkoly? Používáte seznam, když jdete nakupovat? Ukázali jste někdy rodinné fotografie, které nosíte v peněžence, svým spolupracovníkům či sousedům, nebo ukázali jste někdy při objednávání jídla v jídelním lístku v restauraci na obrázek či cizí slovo? To jsou všechno příklady neelektronických technik v komunikaci!

Stejně jako u všech systémů AAK, setkáváme se i u neelektronických čili „low tech“ technik komunikace s výhodami i nevýhodami. Výhodou je, že jsou relativně levné, že mohou být navrženy tak, aby se daly lehce přenášet, a že mohou být použity flexibilemi individuálními způsoby. Jeden mladík měl například pár symbolů na větší straně pomůcky ke lžce, připevněných k poutku na pásku, takže mohl volně používat ruce pro vybavení, ale také si mohl vyhrát, jaké aktivně se chce věnovat (např. loupáče, skluzavce atd.). Nevýhodou je, že někdo musí přijmout zodpovědnost za aktualizování systémů AAK vzhledem ke sdělení (symbolu), které dítě ke komunikaci potřebuje. To se samozřejmě týká také elektronických technik.

Elektronické („high tech“) techniky

Četné *elektronické čili „high tech“* komunikační techniky vyžadující nějaký typ vnějšího zdroje energie (např. baterie či elektřinu) jsou také dostupné. Hlavní výhodou elektronických komunikačních prostředků je, že produkují výstup, jenž může být snadno pochopitelný téměř každému, s kým dítě může chtít komunikovat. Slova mohou být zobrazena na monitoru či vytištěna na papíře, nebo může daný komunikační prostředek využívat hlasového výstupu. Například když se dítě dotkne symbolu na přístroji s hlasovým výstupem, „řekne“ to sdělení, jež bylo pro symbol naprogramováno.

Některé elektronické čili „high tech“ prostředky jsou celkem komplexní a drahé, zatímco jiné jsou relativně jednoduché k programování a obsluho-

vat. Například BICImack (AbleNet, Inc.) je malý prostředek s vestavěným magnetopínačem, který, je-li aktivován, přehrává jednoduchý nahraný vzkaz dlouhý maximálně dvacet sekund. Nahrání vzkazu do BICImacku trvá několik sekund za použití hlasu kohokoliv, kdo přístroj nastavuje. Nové vzkazy mohou být nahrány přes staré v průběhu dne. Takže s asistencí spolupracovníka, který je zodpovědný za nahrávání vzkazů, může student školního věku použít BICImack například k:

- pozdravení učitele a spolužáků při příjezdu do školy („Ahoj, jak se dnes máte?“),
- k recitování „Slibu věrnosti“ se spolužáky,
- k účasti na hodinách jazykových dovedností „recitováním“ opakující se řadky příběhu, kterou učitel čte,
- a ke zvolání „Kachna, kachna, kachna, kachna, husa!“ zatímco se spolužáci slatýkají hlavy každého dítěte v kruhu.

Tak vidíte, BICImack nemusí umět mnoho, ale s trochou kreativity a plánování může být užitečným nástrojem k spoluúčasti spolužáků! Další příklady základních elektronických přístrojů zahrnují MessageMate (Words+, Inc.) a Partit (Zygo Industrie, Inc.).

jiné přístroje jsou schopné přijmout více než dvacet vzkazů (v některých případech tisíce!) a jsou obřížné jak co do programování, tak použití, neboť jsou komplexnější. Samozřejmě je výhodou takových přístrojů, že obsahují větší množství předprogramovaných vzkazů (např. „Ahoj.“, „Potřebuji pomoci.“, „Potřebuji přestávku.“, „Chci jít do koupelny.“ atd.). Navíc mnohé z těchto přístrojů mají ještě další rysy, včetně tiskáren, kalkulaček, velkých paměťových kapacit k uchovávání dlouhých textů a projevů, a schopnost propojení s běžnými počítači. Některé příklady zahrnují AlphaTalker a Slajer Talker (Preatko Romich Co.), Macaw (Zygo Industrie, Inc.), Digivox (Dynamics Systems, Inc.) a Speaking Dynamically (Mayer-Johnson Company). Namísto většina přístrojů dnes využívá buď digitalizovanou lidskou řeč, nebo velice kvalitní syntetizovanou řeč. Velikost tlačítek užívaných k aktivaci vzkazů není zásadní téma, neboť vám virtuálně všechny moderní high-tech přístroje umožňují přizpůsobit je motorickým dovednostem uživatele.

Kromě ceny (která se může pohybovat od méně než 200 amerických dolarů až k více než 10 000 amerických dolarů!) je jednou z hlavních výhod elektronických přístrojů to, že jsou těžkopádnější a zranitelnější, co se týče opotřebení a zničení, než neelektronické techniky. Mohou se zhroutit (což může vyžadovat specialistu na opravu), baterie se mohou vybit či selhat.

spínače, které je řídí, mohou přestat fungovat, změna místa může způsobit, že bude nepraktické je transportovat, a vyžadují někoho, kdo do nich pravidelně programuje vzkazy.

Dále je důležité zdůraznit, že mít elektronický přístroj ještě neznamená, že člověk bude lepším komunikátorem – stejně jako mít basketbalový míč neznamená, že se někdo stane Michaelem Jordanem! Elektronické přístroje jsou *nástroje* komunikace a je potřeba naučit děti s autismem, jak je smysluplně používat, stejně tak jako je potřeba naučit je používat i jiné komunikační techniky. Neměly by být spatřovány jako „rychlé, ale dočasné a nedostatečné“ řešení komunikačních obtíží, které tyto děti zakoušejí.

A co počítače?

Standardní PC a počítače Macintosh jsou „asiativní přístroje“, které mohou být dětmi s autismem použity k řadě účelů. Jsou-li použity k AAK, jsou nezbytnými elektronickými přístroji, které mohou být použity ke komunikaci a k dalším účelům v závislosti na softwaru. Některé děti mohou používat přenosné počítače na baterii ke komunikaci za použití speciálního softwaru, který počítači umožňuje „mluvit“. Jiné děti mohou používat počítače ke psaní, jako učební nástroje ve škole i doma, nebo k zábavě formou počítačových her.

Mnohé děti s autismem rády používají počítače a mají z nich užitek ze stejného důvodu jako většina dětí: počítače často poskytují zajímavý zrakový vstup a výstup, jsou předvídatelné a (což je nejdůležitější!) je zábavné je používat. Nicméně je důležité zvolit počítačové programy, které jim umožňují vzájemně se ovlivňovat s ostatními, spíše než aby je izolovaly na celé hodiny. Například mnohé počítačové programy mají hry pro dvě děti, které vyžadují vzájemné střídání, sdílenou pozornost a kooperaci. Je také důležité, aby byly děti s autismem seznámeny s řadou softwarových programů a odřezeny od toho, aby rituálním způsobem používaly stále dokola jedny a ty samé. Učit dítě střídání či interakci s vrstevníky za použití počítače může pomoci čelit tendenci dítěte hrát si s programy izolovaně. Nevýhodou je samozřejmě to, že zakoupení a udržování počítačů může být drahé, a také to, že počítače jsou vystaveny stejným problémům „opotřebení a ničení“ jako ostatní elektronické přístroje.

5.1.5 NÁVRH SYSTÉMU AAK

Nyní, když máte základní porozumění symbolům a možnostem technik, které jsou dostupné, můžeme zvážit některá nejdůležitější rozhodnutí potřebná k tvorbě systému AAK. Ty mají co do činění s typy symbolů, které se mají používat, a s typy sdělení, jež budou ke komunikaci dostupná.

Vyběr symbolů

Je nutné pečlivě přemýšlet o tom, jaké typy symbolů s konkrétním dítětem použijeme, protože jedny a ty samé symboly nejsou nezbytně nejlepší pro každého. Největší zřetel by měl být brán na to, že pro dítě by mělo být lehké objevit si symboly při komunikaci. Čím více víte o interakci dítěte s obrázky a jinými symboly, tím pravděpodobněji učiníte úspěšnou volbu. Například: má-li vaše dítě čas prohlížením obrázků a fotografií v knihách, potom by pro něj tento typ symbolů měl být v rámci komunikačního systému jednoduchý. Pokud dítěti předložíte skupinu různých symbolů – od barevných fotografií přes ilustrační obrázek až po černobílé perokresby – a všimnete si, že se vaše dítě nejdříve dívá na perokresby a sahá po nich, potom by mohlo být užitečné začít s tímto typem symbolů.

Konečně odpověď na otázku „Který typ symbolu je nejlepší?“ může být zodpovězena pouze na základě pozorování, jak rychle se vaše dítě učí používat symboly daného komunikačního systému. Například v kapitole 6 vám bude představen komunikační systém PECS, systém výuky komunikačních dovedností dětí s autismem. V rámci PECS mohou být použity různé typy symbolů, abyste získali představu o tom, s jakými symboly se vaše dítě učí nejlépeji.

Sdělení

Možná nejdůležitější rozhodnutí, které je třeba učinit, je vybrat, jaké typy sdělení potřebuje dítě komunikovat v různých kontextech. Komunikační sdělení mohou být na základě svých funkcí rozdělena do čtyř hlavních kategorií:

1. přání a potřeby,
2. sdělení informací,
3. společenská blízkost,
4. společenská etiketa.

(Light, 1988)

Sdělení obsahující přání a potřeby se v komunikaci učí nejlépe. Malé děti nejprve komunikují svá přání a potřeby, když chtějí říci věci jako: „Chci _____“, „Dej mi _____“ a „Nechci _____“. Jak neelektronické, tak elektronické komunikační přístroje by měly obsahovat symboly, které dítě může použít, když chce požádat o jídlo, činnost, žádané předměty a osoby. Měly by obsahovat i symboly, které by dítěti umožnily říci „ne“, požádat o přestávku, požádat o pomoc a požádat o to, aby dítě mohlo být chvíli samo.

Sdělení zaměřená na sdílení informací umožňují dítěti sdílet informace se spolužáky, učiteli, rodinnými příslušníky a dalšími. Například většina rodičů se svých dětí po příchodu ze školy ptá: „Co jste dnes dělali ve škole?“ Navíc mají děti často potřebu podělit se o komplikovanou informaci, jako když se například chtějí ve třídě na něco zeptat či odpovědět na otázku. Symboly korespondující se slovní zásobou lekce (např. zvířata, hovoříme-li o ZOO, symboly vztahující se k prázdninám daného měsíce atd.) mohou dětem pomoci sdílet informaci a umožnit jim účastnit se těchto typů interakcí.

Často není účelem komunikace dostat to, co chcí, či sdílet informaci – jako spíše spojit se s jinými lidmi a vzájemně se užít. Děti s autismem také potřebují být schopné interakce **společenské blízkosti** tohoto typu. Potřebují umět získat pozornost ostatních, prožívat interakci pozitivními způsoby a užívat humor k tomu, aby se sblížili s druhými lidmi. Alespoň některé symboly v jejich komunikačních systémech by měly být spojeny se sdílením společenské blízkosti (např. „Pojďme si hrát!“, „To bylo skvělé!“, „Miluji tě.“ atd.).

A nakonec čtvrtý účel komunikace má co do činění se zásadami společenské etiky, které jsou důležité ve specifických kulturách. Například v Severní Americe se od lidí očekává, že v určitých situacích řeknou „prosím“, „děkuji“ a „promiňte“. Považuje se také za slušné říci „ahoj“ nebo „dobrý den“, když se s někým setkáváte nebo od někoho odcházíte, a potřást si s někým rukou, když vám ji podává. Studenti používající komunikační prostředky potřebují mít k dispozici symboly, které jim umožní interakci s jinými způsoby, které jsou kulturně akceptovatelné a žádoucí.

Jak můžete přesně rozlišit, která sdělení z těchto čtyř kategorií by měla být zahrnuta do komunikačních souhromí? Některé otázky, které je dobré zvážit, jsou:

- *Jaká sdělení bude vaše dítě potřebovat předávat na regulérní bázi (např. denně), nebo často (např. několikrát denně)?* Některé příklady mohou

zahrnovat pozdravy, žádosti o pomoc, „ano“, „ne“, žádosti spojené se základními přáními a potřebami (záchod, voda, jídlo atd.) a sděleními společenské etiky (např. „prosím“, „děkuji“).

- *Jaká sdělení budou usnadňovat účast (např. sdílení informace) v rodině a při školních aktivitách?* Například žák druhého stupně může říci své matec, co dělal dnes ve škole tím, že jí ukáže „zbytky“ různých aktivit, jako například odstřížky papíru ze svého výtvarného projektu, nebo levak, který dostal na školním shromáždění.
- *Jaká sdělení umožní vašemu dítěti účastnit se společenských interakcí?* Například středoškolský student může při povzbuzování týmu potřebovat sdělení v BIGmaku ve znění: „Přidej, týme, přidej!“ Nebo dítě jakékoliv věkové skupiny mohou chtít za použití alba s fotografiemi, kartami, obrazy z časopisů a se zbytky reprezentujícími motivující témata mluvit o své rodině, o zábavných věcech, které v minulosti podnikly, a o oblíbených tématech, mezi která patří hvězdy basketbalu či auta.

Z těchto pokynů můžete vidět, že většina dětí bude denně ke komunikaci potřebovat pravděpodobně tučty sdělení. Na začátku je důležité naučit dítě používat symboly pro nejvíce motivující sdělení. Nicméně je důležité neomezovat komunikaci pouze na konkrétní sdělení obsahující „přání a potřeby“, mezi které patří *jíst, pít, toaletu, džus, sušenka, puzzle* atd. Jak nudné! Komunikační systém musí být schopen způsobit dostatečně velký počet sdělení, aby pomohl naplnit sociální, učební a jiné potřeby studentů.

4.6. JAK UČIT VAŠE DÍTĚ POUŽÍVAT VLASTNÍ SYSTÉM AAK

Prvním krokem při tvorbě systému AAK je setkání rodinných členů a odborníků za účelem prodiskutování současných dovedností dítěte v oblasti komunikace, motoriky a rozumových schopností a jakýchkoliv specifických deficitů. Tato informace pomůže při volbě a tvorbě vhodného systému AAK. Názor každého člena týmu je pro toto rozhodnutí jedinečným přínosem, neboť vychází z jeho vlastních vědomostí a interakce s dítětem. Je-li vaše dítě ve školním nebo předškolním věku či v programu rané péče, potom by tento tým měl zahrnovat rodiče, dítě, učitele, logopeda, další poskytovatele služeb, psychologa a/nebo konzultanta v oblasti učení a administrátora.

Likmile jsou potřeby vašeho dítěte diagnostikovány, bude s vámi – rodiči – pracovat poskytovatel služeb, aby zjistil, co je schopen poskytnout k napl-

nění těchto potřeb. Členové týmu vytvoří plán, jak dosáhnout nezbytných materiálů pro zavedení komunikačního systému a pro výuku vašeho dítěte, při němž se bude dítě učit tento systém používat. Spolu s ostatními členy týmu vytvoří roční měřitelné cíle pro výuku používání AAK systému a vytvoří nejefektivnější strategie k dosažení těchto cílů. Tým takto vytvoří měřitelné mezikroky (orientační body), které pomohou členům týmu monitorovat pokrok v průběhu příštích šesti měsíců až jednoho roku. Všechny tyto informace jsou obsaženy v individuálním vzdělávacím plánu (IVP) dítěte, či individuálním plánu služeb rodině. Následují některé příklady ročních cílů a orientačních bodů:

Roční cíl: Kim si bude říkat dospělým a vrstevníkům o žádané předměty.

Orientační bod 1: Jakmile uvidí žádaný předmět, přijde k dospělému, aktivuje jednoobrázkové sdělení na svém komunikačním přístroji, a to alespoň dvacetkrát každý den ve škole, aniž by byla pobídnuta.

Orientační bod 2: Ve skupině vytvářené činnosti požádá Kim spolužáky o dva předměty nezbytné pro projekt, aniž by k tomu byla pobídnuta, a to během tří ze tří *výtvárných aktivit*.

Individuální vzdělávací plán a/nebo IFSP zahrnuje popis kdo, co, kdy a kde musí udělat. V mnoha případech bude logoped odborníkem „zodpovědným“ za AAK systém vašeho dítěte. To znamená, že může být tím, kdo rozhodne, jakou slovní zásobu vaše dítě učí a kdo bude vaše dítě učit, jak a v jakých situacích má použít slovní zásobu atd.

Logoped také spolupracuje s ostatními členy týmu – včetně rodinných příslušníků – aby se ujistil, že vaše dítě používá systém AAK ve všech prostředích tak efektivně, nakolik je to jen možné. Stejně jako musí být vytvořen „plán“ tvorby AAK celým týmem, tak by měl být také celým týmem implementován. Aby se vaše dítě stalo úspěšným komunikátorem, je nutné, aby každý, s kým je v interakci:

- věděl, jak jeho systém AAK funguje (jak se zapíná elektronické zařízení a jak se zpřístupňuje slovní zásoba, co znamená jeho manuální znak nebo co znamenají obrázky, které používá);
- očekával, že s ním bude dítě tímto systémem komunikovat, a vytvářel situace, ve kterých je komunikace nezbytná;

- dával doporučení osobě, která je „zodpovědná“ za to, jaké další kroky je třeba podniknout, aby se maximalizovala efektivita systému AAK. To zahrnuje i ujištění, že vaše dítě má příležitost k interakci s vrstevníky během různých činností a že ve třídě není pouze jeden „interpret“, který rozumí tomu, co vaše dítě komunikuje.

5.4.7 A NAKONEC...

Tak je vidět, existuje mnoho problémů, které je třeba zvážit při tvorbě komunikačního systému pro dítě s autismem. Musíte přemýšlet o všech typech symbolů, které použijete, vzkazu, který potřebujete vyjádřit, a o dalších mnoha faktorech. Může to být zdrcující, když pomyslíte na to, že to musíte „zvládnout správně“ hned od začátku. Pravdou je, že i nejzkušenější tvůrci komunikačních systémů často potřebují experimentovat s různými možnostmi dříve, než pro konkrétní dítě najdou to nejlepší řešení. Takže se nechte odradit a pamatujte si – pomoci komunikovat dítěti, které nemůže mluvit, je pravděpodobně ten nejcennější dar, který mu můžete nabídnout!

6. VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM (PECS): POČÁTEČNÍ TRÉNINK

Když jsem se naprvé setkal s Annou, byly jí tři roky a právě jí byl diagnostikován autismus. Nebyla u ní vyvinuta řeč ani formální komunikační dovednosti. Měla velmi málo svědčáků v džíp, o čemž svědčilo pojezdění brambůrků a usrkávání poměrně tvrdého džemu, nacházely ji se na stole. Pokud jsem měl brambůrky v ruce, podívala se na ně a dívala po nich. Pokud jsem je jemně sevřel v hrsti, rozevřela mi pesty, aby se s nimi dostala. Když volila si vzala věci, které jsem držel, vždy se dívala na dlouhý předmět, nikdy však do mých očí. Pokud jsem brambůrky pevně držel, začala plakat. Vyděšila, že jsou brambůrky či hrnek příliš vysoko na poličce kuchovny a ona na ně nedosáhne, začala plakat a upadla na podlahu. Také mi dala sledovat konkrétní videokazetu s kresleným filmem. V offpuadě, že byla videokazeta vypnutá, neotočila se ke svým rodičům či jiným dospělým, ale šla k televizi a začala plakat a bít se do hlavy.

Vše začalo starostí, že Aniny zjevné zvuky vznikly namísto ze dovedu i intenzity. V procesu diagnostiky jsme dospěli k závěru, že nemítaje jednoduché firmosy a neobvykle jednoduché zvuky či slova. Užili jsme ji používat PECS, kdy volila jance si všimla, že něco chová. Během dvou dnů dokázala vzít obrázek a podat ho přes stůl osobě, která držela předmět, o který měla zájem. Během týdne byla-li televize vypnuta, zvedla oči a ukázala své oblíbené videokazety a podala ho své mame, která seděla vedle ní. Všichni si všimli, o kolik je nyní klidnější a že vtažasa trávila, že jde za rodiči. V tomto bodě ještě stále nebyla dobrým imitátorem ani nepoužívala žádná mluvená slova, ale zcela evidentně zvládla první krok funkční komunikace – našla své posluchače!

Mnoho malých dětí s autismem (např. těch, kterým je méně než pět let) v době, kdy vstupují do vzdělávacích či výchovných programů, nepoužívá řeč či jiné formy formální komunikace. Když dítě nemluví, samozřejmě douháme, že začne mluvit co nejdříve. Nicméně, jak již bylo prodiskutováno v předcházející kapitole o komunikaci, kritický problém pro takové děti je jejich neobstátek komunikačních dovedností v jakékoliv formě. Navíc také víme, že malé děti s autismem jsou v době první diagnózy velmi často slabými imitátory činností a řeči. Důležitou otázkou je: Existují způsoby, které mohou pomoci dětem naučit se komunikovat, aniž by vyžadovalo řeč či napodobování? Naštěstí odpověď zní ano.

Jednou z metod je použití Obrázkového výměnného komunikačního systému (PECS), který detailně popíšeme v této kapitole. Vyvinuli jsme tento systém (Bondy a Frost, 1994; Frost a Bondy, 1994; Frost a Bondy, 2001) v průběhu času a původně pro malé děti s autismem. Detailně vysvětlíme, jak začít systém používat a jak nejlépe rozvinout komplexnější komunikační dovednosti. Mnohé popsané výcvikové strategie mohou být a měly by být zapracované do výuky používání jakéhokoliv systému AAK.

6.1 VÝVOJ PECS

Přes deset let jsme pracovali na komunikačních dovednostech s malým chlapcem s autismem, kterému se nedařilo vokálně napodobovat ani ukazování na obrázky. Zkoušeli jsme ho učit ukazovat na obrázek v souboru obrázků, které korespondovaly s věcmi, které měl rád. Nicméně jsme se v tomto přístupu setkali s množstvím problémů. Zaprvé, vzhledem k nízkému věku měl problémy spolehlivě používat pouze jeden prst k tomu, aby se dotkl obrázku. Navíc se občas dotkl obrázku, zatímco jeho oči byly zaměřeny na něco, co se děje venku. Nebyli jsme si jisti, zda skutečně chtěl to, na co ukazoval, zda chtěl to, na co se díval z okna, nebo zda měl jednoduše rád zvuk svého prstu poklepávajícího na obrázkovou tabuli.

Měli jsme také potíže ohledně našeho pozorování, že některé děti s autismem byly naučeny ukazovat na obrázky, když něco chtěly, ale nebyly naučeny k někomu přijít. To znamená, že mohly sedět vzadu v místnosti a ukazovat na předmět na komunikační tabuli, ale pokud se na ně nikdo nedíval, jejich ukazování bylo neefektivní. Naučily se ukazovat na obrázky, ale ne komunikovat s lidmi.

Nakonec jsme byli znepokojeni ohledně strategie tradičně používané k učení dětí s autismem ukazovat na obrázky. Stejně jako jiní v tomto oboru, i my jsme se snažili učit děti spojovat obrázek s předmětem, který jsme jim ukazovali. Drželi jsme předmět, například míč, dali jsme jednoduchou instrukci (např. „spoj“ či „najdi stejný“) a učili jsme dítě ukazovat na korespondující obrázek. Mnozí odborníci nám radili, že před výukou přiřazování obrázků k předmětům si musíme být jisti, že dítě dokáže přiřadit předmět k předmětu. V každém z těchto typů přiřazovacích lekcí to byl učitel, kdo začal interakci, ne dítě. Některé děti dokázaly pouze ukázat na obrázek, když jsme začali řadit tak, že jsme drželi předmět či používali mluvenou in-

strukce. Proto byly tyto děti v komunikaci závislé na různých pobídkách od dospělých a **nedokázaly interakci samy iniciovat**.

Protože chlapec, se kterým jsme pracovali, neuměl spolehlivě napodobovat naše jednání, museli jsme navrhnout metodu, jak ho učit funkčně komunikovat, aniž by nás napodoboval. Mysleli jsme, že by se nám to mohlo podařit, když budeme vycházet z našich znalostí, že se velmi malé děti typicky učí nezávisle komunikovat napodobováním druhých. To znamená, že se nám navázat kontakt s dospělými a zapojit se do činností, které jsou komunikačního charakteru, ale nejsou propracovaným či formalizovaným sdělením. (Například osmnáctiměsíční děvčátko se může dívat na svou matku a zároveň sahát po míči, který spadl na podlahu.)

Vzhledem k těmto obavám jsme se rozhodli učit malou Annu, abychom získali jednoduchý obraz, který koresponduje s předmětem, po kterém v určité době toužilo.

Stejně jako u typické komunikace, i zde bylo nutné, aby s námi dívka navázala kontakt, aby nám dala svůj obrázek (sdělení). Začali jsme tím, že jsme nakreslili přelík, o kterém jsme věděli, že jí chutná. Tím, že ji jeden z nás lákal na přelíky a druhý ji vodl rukama, jsme ji pozvolna učili dát nám obrázek výměnou za přelík. Časem jsme omezili fyzickou pobídku a doplnili obrázky jiných předmětů a aktivit, které si přála, do svého „slovíčku“. Nakonec jsme ji učili umístit různé obrázky v řadě, abychom vytvořili větu.

Stejnou metodu jsme začali používat při výuce komunikace s ostatními dětmi s autismem a časem jsme naši metodu pojmenovali Obrázkový výměnný komunikační systém (PECS). Doufali jsme, že tato metoda splní řadu věcí:

1. Dítě by napodobovalo komunikaci (spíše než záviselo na podnětu od dospělých).
2. Dítě by našlo komunikačního partnera a navázalo s ním kontakt.
3. Dítě by použilo jednoduchý obrázek a vyvarovalo by se nedorozumění ohledně obsahu sdělení.

Také jsme doufali, že tato metoda komunikace by zamezila určitým potenciálním problémům:

1. Dítě by nemuselo být závislé na pobídkách dospělého.
2. Dítě by se nemuselo před začátkem lekce naučit imitovat činy či slova.
3. Dítě by se před začátkem této lekce nemuselo naučit očnímu kontaktu na požádání.
4. Dítě se před začátkem lekce nemuselo učit tiše sedět na židli.

5. Dítě by se rychle naučilo komunikovat, aniž by se nejprve učilo spojovat obrázky s předměty.

Samozřejmě je nakonec pro děti důležité naučit se napodobovat činy, zvuky a slova, sedět pozorně na židli a podívat se na někoho při vyzvání. Nicméně to nejsou nutné předpoklady k tomu, aby se dítě naučilo funkčně komunikovat svá přání a tužby. Aby se dítě naučilo funkčně komunikovat, je nezbytné, aby s někým navázalo kontakt a poté předalo sdělení. A to je něco, co PECS definitivně umožňuje mnoha dětem (a dospělým) s autismem.

V této kapitole detailně popíšeme základní sekvenci výcviku při prvních krocích v rámci Obrázkového výměnného komunikačního systému (PECS). Mnohé z těchto výukových strategií jsou velmi efektivní, učíme-li děti s autismem dalším technikám AAK či řeči. Příští kapitola pokryje pokročilejší a komplexnější lekce.

6.2 JAKÉ JSOU PŘEDPOKLADY PRO ZAČÁTEK PECS?

Hlavním faktorem, který je třeba zvážit před začátkem práce s PECS, je nutnost uvědomit si, co dělá vaše dítě (např. sahá po něčem, pohybuje se směrem k něčemu), abychom zjistili, jak ho upoutat. Sahá-li dítě po svačince, hračkách, bižuterii či jiných malých předmětech, potom si můžeme být jisti, že ho naučíme sahat po obrázku namísto po předmětu.

Vaše dítě *nepotřebuje* být na výborné úrovni v oblasti jemné motoriky. Má-li problém zvedat malé předměty, potom může být předmět přizpůsoben tak, aby bylo jednodušší s ním manipulovat. Například obrázek může být přilepen na dřevěnou či pěnovou kostku či hmoždinku, aby to pomohlo při jeho zvedání. Velikost předmětu lze upravit tak, aby s ním dítě mohlo lépe manipulovat.

Stejně tak vaše dítě nemusí znát význam obrázku předtím, než s PECS začne. Naším cílem v první části PECS je naučit dítě iniciovat interakci s jinou osobou, takže není důvod předeházet učení výměny tím, že se budeme snažit učit význam obrázků. Až od třetí fáze výcviku PECS (o které se hovoří dále v této kapitole) se zaměříme na ujišťování, že uživatelé jsou schopni vybrat odlišná sdělení.

Nejsme si vědomi žádných kognitivních předpokladů indikovaných skórováním standardizovaného vývojového testu. To znamená, že děti nemusí dosáhnout minimálního vývojového věku předtím, než se úspěšně naučí PECS. Namísto toho je nutné vypořádat, že dítě umí jasně indikovat (třeba tím, že sahá po hračce), co je pro něj posilující formou, která může být nakonec modifikována na manipulaci s fyzickým symbolem, jakým je například obrázek.

Dovedností, mezi které patří například oční kontakt, sezení v tichosti na židli, reagování na řadu jednoduchých instrukcí nebo schopnost spojovat obrázky s předměty či jinými obrázky, rozhodně nejsou předpoklady pro PECS.

A nakonec – dítě nemusí komunikovat výhradně pouze neverbálně, aby mohl PECS užít. Hlavním zaměřením v průběhu první fáze PECS je výuka iniciace komunikace. To je důvod, proč je PECS, který je často používaný u dětí postrádajících verbální komunikaci, efektivně používán i u dětí, které používají slova, ale tato slova neinicioují.

6.3 JAKÉ JSOU FÁZE VÝUKY PECS?

Výuku PECS jsme rozložili do šesti fází. V první fázi se děti učí iniciovat komunikaci. Druhá fáze se rozšiřuje o použití obrázků u jiných věcí, na jiných místech, o jiné odměny. Třetí fáze je určena specifické volbě mezi obrázky. Čtvrtá fáze učí dítě konstruovat jednoduché věty. V tomto bodě můžeme také začít učit děti být specifičtější ohledně toho, co chtějí. A to tím, že je učíme, jak používat vlastnosti k tomu, aby kvalifikovaly jejich žádosti. Pátá fáze poskytuje ujištění, že děti mohou reagovat na přímou otázku „Co chceš?“, zatímco šestá fáze učí děti komentovat různé předměty a aktivity. Tato kapitola se věnuje první až čtvrté fázi a kapitola sedmá pokračuje lázi pátou a šestou.

6.4 JAK ZAČÍT S VÝUKOU PECS?

Předtím než začneme učit dítě komunikovat, musí mít dítě k začátku komunikace důvod. V první kapitole jsme zmínili dva hlavní důvody ke komunikaci: 1) získat konkrétní předměty, události či jednání, 2) získat sociální

odměny, mezi které patří pozornost či pochvala. U každého malého dítěte s autismem jsme zjistili, že sociální odměny nejsou efektivními motivačními prvky. Z toho důvodu bude efektivnější učit komunikaci na věcech, o kterých víte, že je má dítě rádo.

6.5 ROZLIŠOVÁNÍ – CO JE PRO VAŠE DÍTĚ ODMĚNOU?

Dříve než začnete formálně učit své dítě PECS, je nutné rozlišit, co má rádo – to znamená udělat seznam potenciálně posilujících předmětů či odměn.

Abychom mohli učinit diagnostiku takového posilujícího podnětu, musíme nejprve pozorovat, co dítě dělá. Nemusíme být schopni formálně s dítětem komunikovat. Za tímto by bylo jisté užitečné zeptat se dítěte „Co máš rád?“, můžeme získat odpověď různými metodami. Nejprve bychom se mohli zeptat na preference dítěte jeho rodičů a dalších, kdo se o dítě starají. Mohli bychom opatrně připravit různé situace a sledovat jednání. Například bychom mohli jednoduše držet konfekci cukrovinky v otevřené dlaní (nebo ji umístit na stůl) a sledovat, zda má dítě sladkost rádo, či nikoliv. Můžeme také umístit různé hračky na stůl a pozorovat, se kterými z nich si dítě hraje (zda vhodně, či nějakým zvláštním způsobem). Můžeme také pozorovat, kterou činností má dítě tendenci trávit hodně času – například předpokládáme, že dítě, které stále znovu a znovu staví hory z kostek, má rádo kostky.

Ideálně můžeme najít řadu předmětů, které má dítě rádo. Budeme se také snažit zajistit takové předměty, které nepatří do skupiny jídla či pití. Pokud jsou všechny zkušenosti dítěte v rámci PECS (či jiného komunikačního systému) spojeny pouze se svačinou, potom začne limitovat využívání svých komunikačních dovedností pouze na chvíle, kdy bude svačina dostupná, a nevyužije je v situacích ostatních. Aby se dítě naučilo používat nové dovednosti v různých podmínkách, musíme opatrně plánovat rychlé představení řady příležitostí ke komunikaci.

Dále je užitečné tyto předměty preferovat hierarchicky. Nyní představíme dítěti možnost volby mezi párem předmětů. Například bychom mohli umístit sladkost do jedné ruky a jednoduchou hračku do ruky druhé a pozorovat, který předmět dítě spolehlivě vezme v průběhu řady předložení. Tím, že dáváme sladkost do páru s různými předměty, můžeme určit, že dítě vždy volí

sladkost v porovnání s ostatními předměty. Poté bychom mohli zkusit stejný typ srovnání, abychom určili prioritu jiných předmětů nabízených dítěti. Navrhujeme, abyste pokračovali v těchto preferencích, dokud nenajdete předměty, které dítě evidentně nemá rádo – ty odstrkuje. Tyto předměty budou důležité, když budete chtít dítě naučit klidně odmítnout některé předměty nebo když si budete chtít být jistí jeho volbou mezi dvěma předměty („Například má ráda bonbony, ale nesnáší nakládanou zeleninu!“).

V průběhu tohoto diagnostického období preferencí je také důležité hodnotit, kolik snahy chce vaše dítě vložit do získání čehokoliv, co nabízíte. Pokud se dítě málo snaží získat posilující předměty přímo, potom se pravděpodobně nebude více snažit získat obrázky korespondující s těmito předměty. Pokud vaše dítě působí pasivně nebo pokud vkládá málo energie do získání předmětů, potom doporučujeme nejprve pracovat na tom, aby dítě dovedlo definitivněji ukázat to, co chce, a to ještě předtím, než ho začnete učit používat PECS. Snaha tohoto druhu může obnášet nutnost udělat pár kroků, abychom získali něco, co vidíme, otevřít něčí pěst svírající vytoužený předmět či sundat ubal, pod kterým je takový předmět částečně skryt.

Když se snažíme zjistit, co je pro některé děti povzbuzující, můžeme si pomoci tím, že sledujeme, kdy protestují. Například vaše dítě nemusí jít aktivně k televizi, ale může sledovat kreslený film. A co je důležitější, když televizi vypnete, může začít nařikat a rozhlížet se, jako by hledalo, co je špatné. Nyní je čas zahájit lekci, neboť nyní je nejvíce motivované sledovat televizi.

6.6 FÁZE PRVNÍ: INICIOVÁNÍ KOMUNIKACE

Prvním krokem v rámci PECS je učit dítě iniciovat žádost. Výukové strategie, které předpokládají dovednosti jako napodobování či přiřazování ke vzoru, často inicioují spontánní komunikaci poté, co dítě začne napodobovat otázky nebo na přímé otázky typu „Co chceš?“ nebo „Co je to?“ reagovat. Věříme, že je velmi důležité učit děti být spontánními komunikátory tak rychle, jak je to jen možné, takže iniciování je prvním cílem PECS.

Jakmile jste objevili účinný podnět, tak jak je popsáno výše, můžete vaše dítě uvést do PECS tím, že ho začnete učit zvednout a vyměnit obrázek za korespondující předmět, který dítě chce (viz další pokyny k informaci o vytváření obrázků). Zaprvé musíte ve chvíli, kdy budete připraveni začít učit PECS, zajistit, že vaše dítě bude chtít daný předmět. Za účelem zvýšení

vaše dítě bude spontánně komunikovat! Počkejte alespoň pět sekund s výrazem očekávání, pozvednutými rameny, pozvednutým obočím a poté mu poskytněte – nebude-li vaše dítě reagovat – přesné pobídky. Takovou pobídkou může být například gestikulace ve snaze upoutat pozornost dítěte na komunikační knihu, vyřčení první hlásky slova či použití druhé osoby jakožto MODELU reakce. Jinou technikou je říci „nosnou frázi“. Například pomalu řekněte vašemu dítěti „Já chci...“ a poté se s očekáváním zastavte a čekejte, až vaše dítě „vyplní mezeru“.

Role druhé osoby, fyzické „náповědy“ je (v této lekci) co nejrychleji redukovat fyzickou pomoc. Těto redukce pomocí nejlépe dosáhneme použitím strategie, která se na první pohled jeví zpátečnická! To znamená, že fyzická náповěda poskytuje fyzickou pomoc při zvedání a dosahování, zatímco eliminuje pomoc při výběru obrázku. Poté je poskytnuta pomoc při zvedání obrázku, ale eliminována (často v malých přídavečkách během mnoha příležitostí) na natažení se k otevřené ruce. Tato redukce fyzické dopomoci může zahrnovat změnu místa kontaktu od ruky dítěte k zápěstí, lokti atd. Nakonec je pomoc eliminována na zvednutí obrázku.

Jaké symboly mohou být použity v rámci PECS?

Jak bylo řečeno v přechozí kapitole, existuje mnoho symbolů, které mohou být zapracovány do alternativního či augmentativního systému komunikace. Můžeme použít fotografie, nákresy, loga produktů či trojrozměrné nebo miniaturizované reprezentace (jako kuchyňské magnety nebo aktuální předměty pokryté pryskyřicí). Tyto symboly mohou být černobílé nebo barevné. Jakýkoliv z těchto typů symbolů může být v rámci PECS použit, pokud s ním může dítě snadno manipulovat. Zatažení obrázku do folie nebo pokrytí průhledným papírem ochrání u některých dětí obrázek před opakovaným použitím a umožní umístění materiálu (jakým je např. „suchý z p“), který by napomáhal připevnění symbolu do komunikační knihy. Znění stěru symbolu může být nutné pro některé děti vyprat. To můžeme udělat tušším papírem či kartónem, tenkým dřevem, plastem, nebo dokonce kovem (například z víčka zatažené krabice džusu). Malt dítě fyzické obtíže se zvedáním či držetím obrázku, potom je obrázek speciálně upraven pomocí předmětů (např. dřevěnou hmoždinkou připevněnou k symbolu) nebo umístěním symbolu na vertikální či šikmou desku, čímž je dítěti poskytnut lepší úhel k uchopení symbolu.

To, jak rychle bude tato pomoc eliminována, záleží na řadě faktorů, včetně toho, jak je dítě motivované k získání předmětu a jak zručná je osoba, která fyzicky povzbuzuje („fyzická náповěda“) při poskytování a redukování asistence. Osoba, která fyzicky pobízí, může být odhrovník, příbuzný či dokonce jiné dítě, pokud umí efektivně používat tuto výukovou strategii.

Některé děti s autismem se tuto první fázi PECS naučily během několika minut, zatímco jiným to trvalo několik dní. Délka vašich výukových bloků by měla odpovídat stupni motivace dítěte. Určitě nechtěme, aby lekce probíhala do té doby, že už daný předmět nebude dítě lákat – jinak bychom se mohli dítě přimět požádat o něco, o co nemá zájem! Proto je těžké předem přesně určit, na kolika příležitostech trvat. Snažíme se ukončit blok ve chvíli, kdy je dítě stále úspěšné a stále chce předmět, který používáme, s tím, že během dne připravíme ještě další příležitosti.

Přijde čas, kdy nebudete chtít dát svému dítěti pokaždé vše, o co požádá. Možná už vám došel požadovaný předmět, nebo ještě nenastal čas pro požadovanou aktivitu. Ať už je tomu jakkoliv, budete někdy muset svému dítěti říci „ne“. Jak lze tuto situaci zvládnout, popíšeme v kapitole 7.

6.7 JAK TO UDĚLAT, ABY ODMĚNA ODMĚNOU I ZŮSTALA

Jak již bylo řečeno dříve, vaše výuka bude neefektivní, pokud vaše dítě už nebude mít zájem o odměnu, kterou používáte k nalákání ke komunikaci. Proto je nezbytné pečlivě vybírat odměny, právě tak jako se ujistit, že pro vaše dítě zůstanou odměnou.

Některé potenciální odměny jsou rychle zkonsumované. Například věci ležící na stole a nápoje zmizí ve chvíli, kdy je dítě sní či vypije. Podobně bubliny, nalepky, hračky na jedno použití, elektronické přístroje (obzvlášť pokud kontrolujete ovladač!) či vřelka od různých věcí mají tendenci zmizet či přestat fungovat. Pokud dítě požádalo o tyto typy předmětů a použilo je, potom je vysoce pravděpodobné, že bude chtít další podobný předmět. Obecně řečeno je vhodné začít s takovýmito použitelnými předměty, nejedná-li se však o jídlo či nápoje.

Na druhé straně jsou některé odměny, které si dítě může chtít ponechat, jedná se o oblíbenou hračku, panenku, knihu či podobný hmotný předmět. Tak v takové chvíli, kdy dítě dostane předmět, o který žádá, nalákáme dítě, aby o něco znovu požádalo?

Existují dvě strategie, které nám mohou pomoci. Pro některé děti je sblížením více oblíbených předmětů stále lákavé. Například dítě, které má rádo kuličky, může být motivováno, aby požádalo o další poté, co po požádání jednu dostane. Tímto způsobem může shromáždit mnoho kuliček. Druhá strategie zahrnuje znovunabytí předmětu tím, že ho dítěti jednoduše vez-

meme. V tomto případě nežádáme o předmět, protože to by vyžadovalo novou lekci. Spíše můžeme ve chvíli, kdy si budeme předem brát zpět. Neč „Jsem na řadě.“ (pouze kvůli slušnosti). Pokud dítě vypadá rozrušeně, bude pravděpodobně následovat další žádost, a to tak dlouho, dokud je ten, kdo poskytuje fyzické pobízení, ochoten asistovat. Samozřejmě, že začne-li být dítě natolik rozlobené, že se u něho objeví závažné výbuchy vzteku či začne zraňovat sebe či jiné, potom by lekce měla skončit. Pro takové dítě bychom doplnili používat „konzumovatelnější“ předměty jako součást výcviku, dokud se nenaučí spolehlivě vyměnit obrázek za požadovaný předmět.

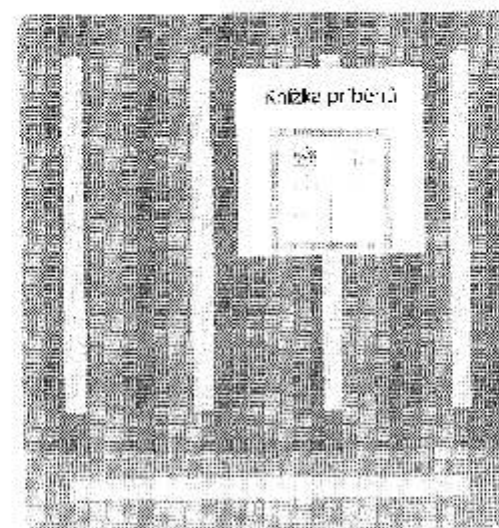
6.8 FÁZE DRUHÁ: ROZŠÍŘOVÁNÍ POUŽITÍ OBRÁZKŮ

Dalším krokem při výcviku PECS je zavedení realistějších aspektů řeči. Například během prvního setkání jsme okamžitě posazení před dítě a vše, co musí udělat, je vytáhnout ruku, aby dosáhlo na svého komunikačního partnera s obrázkem. Toto uspořádání není evidentně typické pro reálný svět. Proto se komunikační partner musí postupně začít oddalovat od dítěte, aby pomohl rozvíjet větší vytrvalost na straně dítěte. Podobným stylem začínají úvodní lekce obrázky umístěnými přímo před dítětem. Ani to není typické pro skutečný svět. V tomto případě musíme posunout obrázek dále od dítěte, nicméně stále na dohled, aby se dítě více snažilo obrázek získat a přinést ho učiteli.

V tomto bodě výuky vytvoříme pro dítě komunikační pořadač. Může se jednat o tří-kruhový pořadač, který má čtverec suchého zipu připevněný na prostředku přední strany. Jednoduchý obrázek použitý ke komunikaci je vystaven na vnější straně pořadače (tam jej umístí učitel), zatímco ostatní obrázky mohou být uchovávány uvnitř (viz obrázek na další straně). Rodina dítěte či učitel se ujistí, že na přední straně pořadače je vhodný obrázek v závislosti na současné činnosti či zájmech dítěte. Tento pořadač pomůže dítěti identifikovat jeho vlastní sadu obrázků, zároveň pak bude místem, kam dítě může umístit všechny obrázky, které by eventuálně mohlo používat.

Během této druhé fáze instrukce PECS zvětšujeme počet motivujících předmětů. Například použijeme li sladkost jako první odměnu v lekci PECS, potom je třeba zavést další předměty. V takovém případě bude důležité doplnit předměty, které prvnímu z nich nejsou podobné – tedy něco jiného než jídlo. Můžeme použít oblíbenou hračku či přístup k hudbě nebo

podobně. Je třeba si pamatovat, že naším cílem je dítě naučit iniciovat funkční komunikaci ve všech situacích, ve kterých po něčem touží, a ne tento systém používat pouze během svačiny či přestávky na oběd.



Shrneme-li si to, cílem druhé části výuky PECS je zvýšit:

- 1. vzdálenost mezi dítětem a komunikačním partnerem,
- 2. vzdálenost mezi dítětem a obrázkem,
- 3. počet předmětů, o které si dítě může říci.

Tento cíl dosáhneme tím, že se ujistíme, že je na přední straně pořadače umístěn vždy pouze jeden obrázek.

Proč v této fázi výcviku není možné vybrat si obrázky? Klíčovým bodem první části výcviku PECS je naučit dítě navázat kontakt s dospělým v situaci, ve které dítě něco chce či potřebuje. Vzpomeňte si, že v průběhu typického vývoje řeči se děti učí navázat komunikační kontakt s dospělým předtím, než mají k dispozici jakékoliv formální sdělení (např. slova). Cílem PECS je dosáhnout stejného spontánního přístupu, ať se má dítě ještě naučit volit mezi sděleními. Stejně jako je tomu u dětí, u kterých nedochází k vývoji řeči, i děti učící se PECS se naučí objasnit své sdělení poté, co se naučily s velkým komunikačně navázat kontakt.

6.9 FÁZE TŘETÍ: VOLBA VZKAZU V RÁMCI PECS

Jakmile se děti naučí základu komunikace – najít někoho, s kým mohou komunikovat – jsou připravené naučit se vybrat specifická sdělení. To zahrnuje rozlišování mezi obrázky.

Učíme-li dítě rozlišovat mezi obrázky, potřebujeme individualizovat výukové strategie, stejně tak jako typ používaných symbolů (např. fotografie, perokresby atd.). Přestože jsou tato témata často propojená pragmaticky, budeme hovořit o výukových strategiích předtím, než popíšeme témata spojená s volbou sdělení. Při popisu těchto výukových strategií budeme o symbolech hovořit jako o „obrázcích“.

6.10 VÝUKOVÉ STRATEGIE K VOLBĚ SDĚLENÍ

Život by byl značně jednodušší, kdyby existovala jedna dokonalá výuková strategie, která by pomohla dětem vybrat z výběru sdělení. V naší zkušenosti jsme se setkali s množstvím užitečných technik, které pomáhají dětem naučit se rozlišovat mezi symboly. Budeme diskutovat o některých základních možnostech, ale velmi čtenářům doporučujeme podívat se na publikace uvedené na konci této kapitoly, a tak získat komplexnější popis diskriminačních technik.

V průběhu prvních dvou fází výuky PECS je dětem představován vždy jen jeden obrázek v dané chvíli. Je-li na výběr pouze jeden obrázek, potom není možné zjistit, zda dítě spojuje symbol s předmětem, který žádá. Když začínáme s rozlišovacím výcvikem, umístíme do komunikační knihy druhý obrázek, abychom se ujistili, že dítě chápe, jak obrázky souvisí s konkrétními předměty. Na začátku bude jeden obrázek spojen s něčím, čemu dítě dává z velké míry přednost. Je řada možností, jak zvolit druhý obrázek (rušivý obrázek). Rušivý obrázek může být buď 1) obrázek něčeho neutrálního či něčeho, co dítě nemá rádo, nebo 2) obrázek, který vypadá zřetelně jinak než obrázek preferovaného předmětu.

Používání obrázků neutrálních či neoblíbených předmětů k odvádění pozornosti. V tomto případě zvolíte rušivý obrázek, který je spojován s něčím, co je buď neutrální (něco nudného, jako například kapesník, kus papíru atd.), nebo je to něco, co vaše dítě evidentně nemá rádo (naloženou zeleninu,

omáky atd.). Musíte rozlišit, které předměty vaše dítě nepreferuje, nebo proto nemá rádo. To, co dítě nemá rádo, je stejně unikátní a jedinečné jako to, co preferuje. Tato strategie se zaměřuje na maximalizování rozdílu v hodnotě každého předmětu vašeho dítěte.

Používáme-li uspořádání obrázků (jeden obrázek něčeho, co dítě preferuje, a další obrázek něčeho, co nepreferuje či nemá rádo), dáváme dítěti korespondující předmět, když nám dá obrázek. Například vybírá-li dítě mezi bonbonem a dřevěnou lžicí, potom dá-li nám obrázek bonbonu, dáme mu bonbon; dá-li nám obrázek lžice, dáme mu lžici. Všeobecně vzato je tato strategie velmi užitečná, pokud se dítě jeví rozzlobené, podáme-li mu lžici. Pokud nám dalo dítě obrázek lžice a poté naloženou lžici odsukuje, bude pravděpodobně přišť věnovat mnohem více pozornosti obrázkům, aby si bylo jisté, že dostane bonbon a ne lžici. Nicméně pokud dítě klidně přijme lžici, a dokonce si s ní začne hrát, potom mu tato strategie nepomůže být přišť při volbě obrázků opatrnější. V takovém případě zvolíme jiný druhý předmět, u kterého je pravděpodobnější, že jej dítě odmítne přijmout.

Používání zřetelně odlišných obrázků k odvádění pozornosti (rušivé obrázky). Můžete také vybrat rušivý obrázek, který se od prvního obrázku zřetelně liší. Například může být zcela prázdný. Tím dochází k volbě mezi obrázkem předmětu, který má dítě rádo, a druhým obrázkem, který je celý bílý. Tato strategie maximalizuje vizuální rozdíly mezi oběma obrázky. Existuje řada dalších způsobů, jak zduraznit mezi oběma obrázky vizuální rozdíly, třeba:

1. barvy předmětu (např. jeden obrázek je černobílý a druhý barevný),
2. barvy pozadí (např. pozadí jednoho obrázku je bílé a pozadí druhého žluté),
3. velikosti (např. jeden obrázek je veliký a druhý je velmi malý).

V každém případě by měl rušivý obrázek zobrazovat předmět, který vaše dítě nepreferuje.

Používáte-li tento typ strategie, potom musíte rychle postupně eliminovat pobídku, která vašemu dítěti pomáhá. Například dokáže-li si vaše dítě společně zvolit běžný obrázek, jenž je ve dvojici s prázdným rušivým obrázkem, potom musíte učinit příznivou kartu postupně podobnější jiným obrázkům. Na druhé straně, pokud jste používali odlišující barevné pozadí, abyste dítěti pomohli si vybrat, potom musíte postupně zafixit, aby pozadí byla stejná. Ať už použijete jakoukoliv pobídku, abyste dítěti pomohli ke správné volbě,

musíte ji postupně odstranit, aby se vaše dítě naučilo vybírat obrázky pouze vzhledem k obsahu obrázků samotných.

Poznámka: V této fázi výcviku PECS je zapotřebí pouze jeden asistent, neboť by dítě mělo být schopné iniciovat komunikaci bez fyzické asistence,

6.11 OBECNÁ TÉMATA SPOJENÁ S ÚSPĚŠNÝM DISKRIMINAČNÍM VÝCVIKEM

Ať už je použita jakákoliv výcviková diskriminační strategie, musí se systematicky dotýkat různých širokých témat:

1. jak a kdy poskytnout zpětnou vazbu,
2. jak opravovat chyby,
3. ujistit se, že dítě dokáže rozlišit mezi dvěma žádanými předměty.

Poskytování zpětné vazby. V první části PECS čekáme, dokud nám dítě neukáže obrázek, a poté odpovíme tím, že dítěti dáme to, co žádá. Nieméně při výcviku v rozlišování jsme nyní zaměřeni na to naučit dítě *zvolit si* správný obrázek, neboť se předtím naučilo podat nám jeden obrázek. Zjistili jsme, že poskytnutí hlasové (jako při zvolání „Jé!“) či vizuální (ukázání žádaného obrázku) zpětné vazby v této fázi volby obrázku může urychlit osvojení této dovednosti. Tyto podněty signalizují dítěti, že brzy dostane to, co chce. Zatímco hlasem můžeme reagovat ve chvíli, kdy si dítě vybírá obrázek, předmět můžeme poskytnout pouze tehdy, dá-li nám obrázek do ruky.

Reagování na chyby. Dalším obecným tématem je, jak reagovat na chyby, které dítě v této fázi výcviku udělá. Jak bychom měli reagovat, když dítě odmítá přijmout nepreferovaný předmět? Jak bychom měli reagovat na chyby v průběhu lekce? Klíčem je poznat rozdíl mezi *napravováním* problému (který nevede k novým dovednostem) a *připraveností* naučit vhodnou odezvu. Například ukážeme-li na správný obrázek poté, co dítě udělalo chybu, potom dítě pravděpodobně zvedne obrázek a dá nám jej, čímž způsobí napravení problému. Nieméně v této lekci se má naučit vybrat obrázek ze dvojice obrázků a ne vzít obrázek, na který ukazuje učitel. Je důležité reagovat na chyby za použití konzistentní strategie, spíše než jednoduše opakovat pořadí a riskovat opakování chyb. Pamatujte si, že neexistuje jediná dokonalá cesta, jak naučit rozlišování, takže musíte být připraveni

systematicky evaluaovat alternativní strategie. Více informací o strategiích opravování chyb viz Bondy a Schulzer Azarov (2001) či Loovas (1981).

Rozlišování mezi obrázky dvou vyloučených předmětů. Jakmile se dítě naučí úspěšně vybírat z dvojice obrázků, postupně přidáme obrázků více. Jakmile se zapojí více obrázků, začneme dítěti nabízet volbu mezi předměty, které jsou podobnější co do upřednostnění. Časem se může jednat o volbu mezi dvěma typy sladkostí nebo dvěma typy brambůrků. Jak v takových případech víme, co dítě opravdu chce?

Když nabízíme dva stejné žádané předměty, snažíme se rozlišit, je-li tu rozdíl mezi tím, co dítě žádá, a jaký předmět chce. Pokud má dítě rádo oba (nebo mnohé) předměty a poklá nám nějaký obrázek, řekneme „O.K., vezmi ho!“ a potom dítě pozorujeme, abychom si byli jisti, že si vezme předmět, o který žádalo. Sáhá-li po čokoládovém bonbonu, když nám dalo obrázek bonbonu vanilkového, potom předpokládáme, že se stala chyba. Také předpokládáme, že dítě opravdu chce čokoládový bonbon (neboť *ten* byl předmětem, po kterém sahalo), takže ho učíme obrázek „čokoládový“, aby si mohl vzít onen typ bonbonu. Zde musí být také použita systematická strategie korekce chyby v případě, že k nějaké došlo.

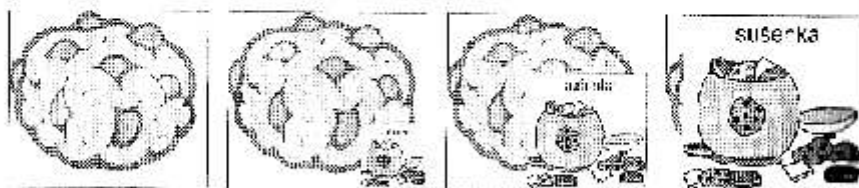
Jakmile dítě dokáže rozlišit mezi dvěma obrázky, ukážeme mu tři, poté čtyři, pak pět obrázků prezentujících preferované předměty. Pravidelně „kontrolujeme“ přesnost dítěte při „Jdi a vezmi si“ to, o co požádalo. Nakonec se dítě naučí rozlišovat ze všech obrázků na obalu komunikační knihy o svých náli.

Pokračování k symboličtějším obrázkům. Některé děti používají na začátku výcviku PECS trojrozměrné nebo miniaturní zástupce předmětů spíše než obrázky. Čím je jejich slovní zásoba větší, tím je pro ně důležitější pokusit se nahradit trojrozměrné předměty méně objemnými dvojrozměrnými symboly. Následující příklad nám pomůže objasnit tento bod a navrhnout flexibilitu, kterou musíme všichni některým dětem poskytnout.

„Jeho dítěti bylo osm let a úspěšně se naučil první smyč PECS. Nieméně když jsme s jeho učitelem začali pracovat na rozlišování obrázků, narazili jsme na řadu problémů. Navíc jsme zjistili, že když jsme používali trojrozměrné předměty obalené v epoxidové pryskyřici (z průniku nazývaného Pour-OnTM), začal být úspěšnější v rozlišování mezi deseti symboly. Nieméně jeho komunikační kniha byla teď ve skutečnosti objemná a těžká, ať už měl problém ji nosit.“

Zatím jsme mluvil o malých obrázcích předmětů na nižší úrovni číst jeho v pryskyřici. Zatímco jeho trojrozměrných symbolů. Ze začátku pokrývaly tyto obrázky deset procent celkové plochy symbolů. Tato malá změna na počátku vyústila v jednoduchou nošení

jeho přesnosti v rozlišování, ale to se brzy změnilo. V tomto bodě jsme přelýkli o něco větší část obalených symbolů umístě v obrázku. Znovu, přestože nám změna připadala minimální, se Jeremiášův výkon zhoršil, aby se opět zlepšil. Během dalších několika měsíců jsme přelýkali jeho obalené symboly obrázky, dokud konečně nebyl schopen rozlišit všechny své symboly za použití obrázků. Když jsme rozšířili slovní zásobu, museli jsme nejprve představit tvarověměrný symbol, a pak ho postupně nahradit obrázkem (viz Prost a Scholefield, 1996).



6.12 FÁZE ČTVRTÁ: ZAVEDENÍ VĚTNÉ STRUKTURY V RÁMCI PECS

Jednou dne ke mně přišla má šestnáctiměsíční dcera a řekla: „Pejssek“, zatímco ukazovala na psa běžícího na dvorku. Pouzeji ten samý den ke mně znovu přišla a řekla „Pejssek?“, ale takovým způsobem, že jsem pochopil, že hlásí své oblíbené plyšové zvířátko. Přestože použila stejné slovo, byla schopna objasnit, kdy něco komentuje a kdy něco chce. Její tón hlasu, včetně modulace, prozradí či vyjádří další kvality hlasu, pro mě byly podstatné, díky nimž jsem lépe porozuměl jejímu sdělení.

Když jsou děti, u kterých se řeč vyvíjí běžným způsobem, ve stadiu, ve kterém používají v danou chvíli jen jedno slovo, jsou stále schopné pozměnit to, jakým způsobem říkají slovo, aby pomohly ostatním pochopit jeho obsah. Existuje způsob, jak naučit děti používající PECS indikovat, zda používají jeden obrázek jako žádost, nebo jako komentář? Jak budeme interpretovat, co má dítě na mysli, pokud nám dá ponze jeden obrázek? Jedním řešením je naučit je formulovat jednoduché věty, které označují buď „Já chci...“, nebo „Vidím...“.

Dlouhodobým cílem, který máme na mysli, je, že musíme zavést novou strukturu, abychom dětem pomohli naučit se používat obrázky k vyjádření různých komunikačních účelů. Než abychom najednou učili dítě novou strukturu a nové funkce komunikace, raději zapojujeme v každé lekci jednu novou dovednost. Proto budeme nejprve učit novou jazykovou strukturu

„já“ a poté novou funkci (komentování). (Pro více informací viz následující kapitola o výuce komentování.)

Novou strukturu zavedeme za použití funkce, kterou vaše dítě již zná – říkání o něco. Nejprve vytvoříme proužek s větou (viz obrázek níže), který může být z komunikační knihy jednoduše odstraněn a na který můžeme umístit obrázky, abychom vytvořili větu. Vytvoříme obrázek s ikonou reprezentující „já chci...“ (Nepoužíváme dvě různé ikony pro „já“ a „chci“. V tomto stadiu není možné dítě učit, co znamená „já“, neboť ve svém obrázkovém slovníku nemá žádné jiné zájmeno, které by tvořilo kontrast k „já“.)

Tato lekci zahájíme tak, že obrázek „Já chci...“ už je na proužku s větou a my vedeme dítě k tomu, aby umístilo obrázek toho, co chce, na proužek s větou. Poté je dítě vedeno k tomu, aby vyměnilo celý proužek s větou. Přistě již dítě učíme umístit jak ikonu „Já chci“, tak obrázek toho, co chce, na proužek s větou předtím, než proužek někomu dá.



Když nám dítě podá kompletní proužek s větou, podporujeme ho, aby se dotkl každého obrázku, zatímco my mu čteme větu (např. „Chci bonbon.“). Zatímco se dítě učí, kam umístit každý obrázek a co dělat s celým proužkem věty, čteme proužek rychle, abychom se neopozdili v předání žádaného předmětu. Jakmile je pořadí naučeno plynule, začneme zavádět pauzu mezi vyřčením „Já chci“ a jménem žádaného předmětu. Tato přestávka má podpořit děti, aby zpočátku napodobovaly a často říkaly poslední vyřčené slovo předtím, než to uděláme my. Ačkoliv používáme tuto strategii pauzy k posílení a vytvoření příležitosti, které by dítě mohlo vokalizovat, nemusíme trvat na napodobování, dokonce ani u dětí, které mluví. To znamená, že nečekáváme, že dítě bude mluvit, ale že bude používat PECS. Mnozí lidé namítlí, že některé děti, které jsou pod tlakem vytvářet vokální napodobování v průběhu výměny PECS, začnou omezovat používání PECS na způsob vyhnutí se vokálnímu napodobování, které je pro ně obtížné.

6.13 TVORBA EFEKTIVNÍCH LEKCÍ FÁZE 1 A 2

6.13.1 POTŘEBNÉ MATERIÁLY

Dvě nebo tři lákavé odměny

Mohlo by pomoci používat odměny, které jsou „konzumovatelné“. Například přesmršivku, nápoje, hračky, hudbu či televizi (kde kontrolujete ovládač), atd. Pokud používáte hračky, knihy či jiné oblíbené předměty, budete jich buď potřebovat hodně, nebo budete muset získat předmět zpět od dítěte, abyste jej nalákali k další komunikační příležitosti.

Obrázky, fotografie, loga produktů nebo nějaké jiné typy vizuálních symbolů spojené s každou odměnou

Obrázky by měly být dostatečně hmatelné, aby se daly často nepochopovat. Obal obrázku z průhledného papíru či lamina pomůže obrázek uchovat. Obrázky by měly mít rozměr asi 5 × 5 cm. Vyvarujte se na začátku malých obrázků (obrázků o rozměru menším než 2,5 × 2,5 cm).

6.13.2 NEZBYTNÉ PŘEDPOKLADY

Dítě je pozorováno, aby byly spolehlivě nalezeny různé významné podněty.

6.13.3 LIDÉ, KTERÉ JSOU ZAPOTŘEBÍ

Dva učitelé

Jedna osoba láká odměnou (a odměnu dá, je-li úspěšně učiněna žádost) a druhý učitel pomáhá fyzickým pobízením.

6.13.4 FYZICKÉ USPOŘÁDÁNÍ

Začněte s dítětem mezi dvěma učiteli, dítě je na dosah jedné paže od každého učitele. Obrázek by měl být umístěn mezi dítě a učitele držícího odměnu.

Dítě nemusí být usazeno na židli. Pamatujte si, že lekci uspořádáme, kdekoliv je možné nalézt významné odměny. Někdy to bude na podlaze, na pískovišti, před televizí nebo na jiném zajímavém místě. Učitel poskytující fyzickou oporu by měl být za dítětem.

6.13.5 ZAČÁTEK LEKCE

Scenář

Učitel Alexis jsou učitelé Samanty. Samanta má ráda rozinky. John bude lákat Samantu rozinkami a Alexis pomůže Samantě fyzicky zvednout, podat a dát obrázek do Johnovy ruky. Na stole, u kterého Samanta sedí, leží obrázek rozinky (Poznámka: není nutné, aby Samanta při této lekci seděla – jde tam, kde lákavý předmět přivlazuje!)

- 1 Na začátku lekce John drží rozinku, ale nic nefká. Samanta vidí rozinku a sahá po ní. John nechá Samantu, aby si ji vzala (používá strategii „první začlarmono“).
- 2 Poté, co sní Samanta rozinku, vezme John další. Samanta se po ní opět natáhne. Alexis ji okamžitě vede vztáhlutím ruky k obrázku a zcela asistuje tím, že jí pomáhá ho zvednout a umístit do Johnovy otevřené ruky (kterou John otevřel ve chvíli, kdy viděl, že se Samanta natahuje po rozince).
- 3 Jakmile se obrázek dotkne Johnovy ruky, řekne „Rozinka!“ zatímco okamžitě dávi Samantě rozinku.
- 4 Opakované pokusy trvají tak dlouho, dokud je Samanta stále motivovaná natáhnout se po rozinkách. Během těchto pokusů Alexis postupně redukuje fyzickou asistenci při natáhnutí se a nakonec i při zvednutí. V průběhu těchto pokusů Alexis nic nefká a nezapojuje se do odměňování Samanty.
- 5 Jakmile Samanta začne zvedat obrázek bez asistence, John a Alexis si vymění role. Alexis láká rozinkou a Samanta okamžitě podává svůj obrázek.
- 6 Samanta je nyní připravena pro druhou fázi výcviku. Výcvik nyní pokračuje dalšími pro Samantu vysoce motivujícími aktivitami, jako například její oblíbenou hračkou, knihou, kterou si ráda prohlíží, volbou pití (dnes je to pomerančový džus, ale zítra to může být mléko!) a přidruženými činnostmi. Tyto lekce se odehrávají v různých částech třídy, stejně tak jako v různých místnostech doma. Příležitosti ke komunikaci se vytvářejí během dne.

7. POKROČILÉ LEKCE PECS

Kate se naučila požádat o svou oblíbenou sladkost, Skittles, za použití proužku věty. Když učiv jsme ji nabídli kuku plnou Skittles, Kate velmi obožetavě studovala možnost výběru a vybrala si červené Skittles. Pokud jí byla nabídnuta jiná barva Skittles, odstříkla je od sebe. Uvědomujeme si, že Kate dokáže rozlišovat podle barvy, ačkoli červenou ještě v průběhu lekce nevyužili. Když přišel požádat o Skittles svým proužkem věty, zeptali jsme se jí „Která?“. Poskytli jsme jí s požadací symbol pro „červenou“ a ona se rychle naučila vytvořit větu „Chci . . . ČERVENÉ Skittles.“ Brzy jsme byli schopni najít další předměty, u kterých byla pro Kate důležitá barva, a ona používala svůj nový stříbit, kdykoliv se pomohlo přiblížit, co chce.

7.1 ROZŠÍŘENÍ VĚTNÉ STRUKTURY

Existují dva způsoby, které je možné použít pro rozšíření větného proužku, který byl představen na konci kapitoly 6. Jeden zahrnuje rozšíření typu žádosti, jejímž prostřednictvím může dítě komunikovat tím, že se naučí používat vlastnosti, jakými jsou barva, velikost, tvar atd. Jiný používá ovycení nových komunikačních funkcí (např. učít se komentovat, spíše než požadovat).

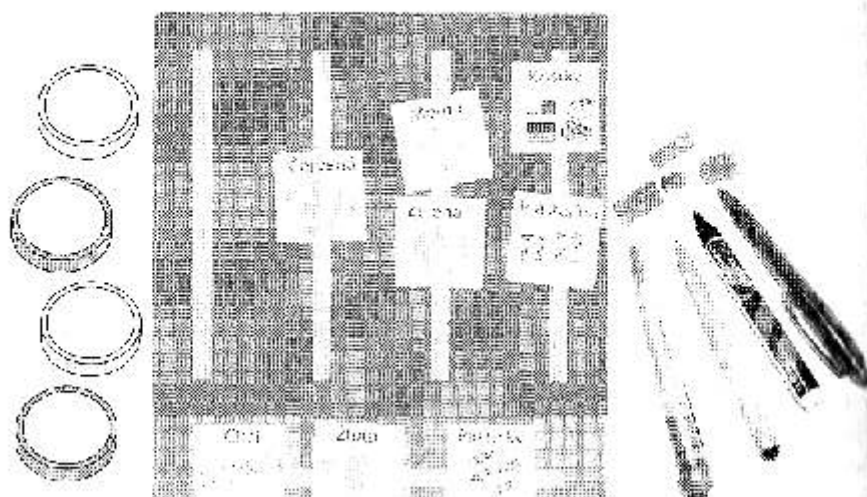
7.2 FÁZE ČTVRTÁ (POKRAČOVÁNÍ): ROZŠÍŘOVÁNÍ ŽÁDOSTÍ NOVÝMI ATRIBUTY

Jakmile se dítě naučí používat větný proužek ke komunikaci při svých požadavcích, jsme schopni naučit ho objasnit, o co žádá. Jako tomu bylo v případě s Kate – nejprve jsme si všimli, že důležité pro ni byly barvy sladkostí, a tak jsme ji naučili, jak komunikovat o tom, co preferuje. Začali jsme také tvořit lekce, ve kterých byla důležitá barva. Například jsme umís-

líli její oblíbenou hračku do krabice od bot, která měla červené víko, a tu jsme umístili vedle krabice s modrým víkem. Aby získala přístup ke své hračce, potřebovala požádat: „Chci... ČERVENOU... krabici.“ Vytvořili jsme další „schovávací“ hry, abychom ji naučili různé koncepty.

Kris trénoval sušenky s čoušky čokolady a když si o ně říkal, naučil se používat větný proužek. Všimli jsme si, že když jsme dávali velkou sušenku v jedné ruce a malý kousek sušenky v druhé ruce, Kris začal žádat o větší kousek. V této smrti věnoval Kris pozornost tématům spojeným s velikostí – čím větší sušenku, tím větší symbol pro „velký“ (např. kapka čokolady vyplňuje oblast symbolu) a Kris se naučil specifikovat, který kousek sušenky preferuje.

V tomto příkladě by Kris vybral atraktivní předměty na základě jejich velikosti. Nicméně zatímco se zdá jednoduché říci dítě k tomu, aby požádalo o větší sušenku, jak ho naučíme žádat o věci, které jsou malé? Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je nabídnout možnosti výběru, ve kterých se k situaci hodí pouze malý předmět. Například kdyby dítě žádalo o lžičku, aby mohlo jíst pudink z malého plastového kelímku, dali bychom mu na výběr mezi lžičkou běžné velikosti a kuchyňskou naběračkou – dítě by se tak mohlo více dožadovat lžičky malé. Samozřejmě abychom si byli jisti, že si dítě vybírá odpovídající velikost lžice, budeme muset později nabídnout výběr mezi regulérní lžičkou a lžičkou pro Barbie. Dalším přístupem k této lekci by mohlo být schovat žádaný předmět mezi předměty, které se liší velikostí. Například bychom mohli dát kousek sladkosti do malého plastového vajíčka, zatímco do většího plastového vejce umístíme papírový kapesník.



Slovní zásoba pro jiné předměty, včetně počtu, pozice, umístění a složení, může být zavedena v rámci žadací funkce PECS (viz tabulka 7.1). Takové lekce mají tendenci být pro děti daleko více motivující než lekce, které zahrnují porozumění. Tradičně jsou děti s autismem vyučovány vlastnostem předmětů se o nich hovoří jako o „kognitivních dovednostech“ nebo „konceptuální slovní zásobě“ tím, že před studenta umístíme předměty, které se liší cílovou vlastností, a vyzveme dítě, aby zvolilo danou vlastnost. Můžeme například umístit červený a modrý kruh před dítě a říci „Dotkni se červeného. Dotkni se modrého“, nebo podobnou frází. Pokud dítě správně reagovalo, potom jej pochválíme a je možné dát mu další odměnu. Používání funkce žadání v rámci PECS zahrnuje předměty, které jsou pro dítě zřetelně důležité. Odměna za úspěšné žádosti je obdržení předmětu, který dítě specifikuje.

Tab. 7.1 Vlastnosti

Typ vlastnosti	Předměty běžného užívání, jež jsou potenciálními stimuly
Barva	Sladkosti, voskovky, kostky, lego, obalové dýzy, Skittles, bonbony s žele náplní
Velikost	
a) velký nebo naopak malý	a) Celá sušenka nebo naopak dropek, žičky, které se vejdu do kelímku
b) dlouhý nebo naopak krátký	b) Předklípy, šňůra, lékařské krajky
Poloha	Bonbon na židli nebo naopak bonbon na stole (jeden, který má rád, jeden který nemá rád). Například „Chci... bonbon... Židle.“ ve smyslu „Chci bonbon na židli, ne ten na podlaze.“ (kde „na“ neposkytuje žádnou zásadní informaci)
Forma	Keksy, sušenky, krájec sušenek, desky na puzzle
Relativní umístění	Hračka NA židli nebo naopak hračka POD židli (jednu, kterou má rád, a jednu, kterou rád nemá). V tomto případě „na“ poskytuje zásadní informaci o tom, který předmět je žádaný.
Kovmota	10 sušenek nebo naopak 1 sušenka
Teplota	Studený nápoj nebo naopak horký nápoj

Pokračování

Pokračování

Struktura	Hladká látka nebo naopak hrubá látka, proclík nebo naopak solený proclík, brambůrky s hrubým okrajem nebo naopak hladkým okrajem, hrudkovitý sýr nebo naopak hladký
Čistota	Čistý ručník nebo naopak špinavý ručník
Části těla	Sam patří pomůcky z ékárničky či tělový krém
Slova, činnosti	„Uhod“, „vrať“, „jind“, „chyt mi“

7.3 TVORBA EFEKTIVNÍCH LEKCEÍ SE ZAHRNUTÍM ATRIBUTŮ

7.3.1 POTŘEBNÉ MATERIÁLY

Předměty, které se liší pouze dimenzí spojenou s vlastností, jež je předmětem větky. (Viz tabulka 7.1 s příklady vlastností a potenciálními běžnými předměty, kterou naleznete na předchozí stránce.)

7.3.2 PŘEDPOKLADY

Předtím, než začnete v rámci PECS učit jakoukoliv vlastnost, musíte se ujistit, že dítě projevuje preference spojené s daným atributem ve smyslu reálných předmětů (není nezbytné, aby tak činilo komunikačně). Například dítě, které si vybírává bene k jídlu pouze červené bonbony, medovou voskovku na kreslení či bílý papír, na který by kreslilo, ukazuje činnosti vedené barvou jakožto dimenzí vlastností. V takových případech bude nezbytné dítě motivovat, aby používalo PECS k žádosti o předměty se specifickým rysem.

Je důležité rozumět tomu, že dítě může „znát“ vlastnost či na ni „reagovat“, aniž by bylo schopno o té vlastnosti komunikovat nebo rozumět snaze komunikovat o dané vlastnosti. Setkal jsem se například s učiteli, kteří byli přesvědčeni, že jejich student neovládá slova „velký“ nebo naopak „malý“. Tito učitelé strávili hodiny a hodiny ve snaze nadřizovat dítě „dotkní se velkého“ a „dotkní se malého“ za pomoci různé velikých koleček či čtverců, ale bez úspěchu. Nieméně příjdu-li k těmto stejným studentům s celou (velkou) sušenkou v jedné ruce a ústíkem sušenky v ruce druhé (malým), všiml

pomní, že tyto studenti spolehlivě zvolili velkou sušenku, a to nikoliv náhodou (pokud měli rádi sušenky!). Trikem může být oddělit vizuální dovednost nebo dovednost spojenou se smysly, jakými jsou dotyk, sluch, atd.) od komunikační dovednosti spojené s touto senzoričkou vlastností.

Pokud dítě neprojevuje „přirozenou“ inklinaci k volbě podle barvy, je možné testovat jeho schopnost vizuálně rozlišit typ vlastnosti, aniž by si ověřilo komunikační porozumění. Předpokládejme například, že Katie má rádi sušenky. Zatímco nás sleduje, dáme sušenku do otevřené bílé krabice od bot. Není třeba, abyste říkali „Kde je sušenka? Najdi sušenku. Podívej se do krabice.“ či cokoliv jiného. Pouze jí ukažte, kam sušenku dáváme. Pokud spolehlivě sahne do krabice, aby si vzala sušenku, potom v průběhu mnoha pokusů postupně umístíte víko na krabici od bot. Když jí ukážete, že jste umístili sušenku do krabice od bot, a dáte na krabici víko, tak pokud spolehlivě otevře krabici, aby si vzala svou sušenku, potom jste připraveni na další krok. Nyní budete chtít použít dvě krabice od bot: jednu s červeným víkem a jednu s víkem modrým. Ukažte Katie, že je sušenka umístěna uvnitř krabice, a na krabici položte červené víko a modré víko dejte na prázdnou krabici. Během pokusů občas přikryjte sušenku červeným víkem a někdy víkem modrým a ujistěte se, že pozice vík měníte. Pokud Katie spolehlivě nalezne svou sušenku, potom vám ukazuje, že „zná“ barvu. Příště ji budete chtít komunikovat o barvě.

Používáte-li vlastnost, jakou je barva, pokuste se omezit používání symbolů s dokonalým kruhem vybarveným danou barvou. V takových případech může být dítě zmateno, zda má věnovat pozornost barvě či jejímu tvaru.

7.3.3 LIDÉ, KTERÉ JSOU ZAPOTŘEBÍ

Jeden učitel zvládne tuto lekci vyučovat efektivně.

7.3.4 FYZICKÉ USPOŘÁDÁNÍ

Mějte různé páry předmětů, které se liší pouze jednou vlastností, kterou učíte. Například pokud se zaměřujete na barvu, budete potřebovat pár předmětů, které jsou identické až na barvu – bonbon, autíčka, voskovky atd. Přestože příprava na tento krok bude vyžadovat více času, nakonec se vám tento čas vrátí tím, že výukou každé lekce strávíte kratší dobu.

7.3.5 ZAČÁTEK LEKCE

Scénář

Debbie je matkou Roba. Rob má rád Skittles (malé bombony s příchutí ovoce v jasně barevných obalech). Kdykoliv Debbie nabídně Robovi ruku plnou Skittles, Rob si velmi opatrně vezme ty červené. Debbie použije jeho preference k tvorbě hodiny. (Poznámka: pro Roba není důležité naučit se poslouchat pokyny obsahující slovo „červená“ („Dotkni se červené“) nebo si osvojit přiřazování ke vzoru s barvami, aby začal s touto lekcí. Vše, co je pro něj nezbytné, je být schopen komunikovat svou touhu po Skittles za použití větného proužku (fáze IV v rámci PECS) a dát najevo svou preferenci (červených Skittles).)

1. Rob přijde k Debbie s větným proužkem s nápisem „Chei... Skittle“.
Debbie ukáže Robovi dvě Skittles, červenou a modrou. Rob sáhne po červené.
2. Debbie stále zpátky Skittles (a může pokrčit rameny či říci „Který?“) a fyzicky vede Roba, aby zvedl symbol pro „červený“ v přední části komunikační knihy. (Povšimněte si, že jde spíše o fyzické vedení než vyřčenou otázku, která pomáhá Roba naučit, co v této situaci dělat.) Debbie pomůže Robovi umístit symbol na větný proužek mezi „Chei“ a „Skittle“.
3. Když Rob předává větný proužek, Debbie si ho vezme, pomůže Robovi dotknout se každého obrázku ve správném pořadí, zatímco říká „Chei ČERVENÝ Skittle.“ Debbie dává Robovi okamžitě červený Skittle. Samozřejmě se nesnaží přimět Roba říci „červený“ či jiné slovo.
4. Během několika dalších minut Debbie pokračuje v lákání Roba pomocí Skittles a postupně redukuje manuální asistenci, kterou vedla Roba k použití „červeného“ symbolu ve větném proužku.
5. Jindy si Debbie všimne, že Rob má svůj vlastní způsob stavění věty z kostek. Vypadá to, že přesně ví, jaká kostka má následovat. Debbie drží červenou kostku, po které Rob sahá. Tímto způsobem je Rob povzbuzován k tomu, aby na větném proužku složil: „Chei... červenou... kostku.“
6. Debbie pokračuje v hledání situací, ve kterých se zdá, že má Rob jasno ve volbě barvy, a postupně do komunikačního systému zavádí jiné symboly pro barvy.
7. Nakonec Debbie příležitostně zkontroluje, zda je ve shodě s Robem. Požádá-li Rob o červenou voskovku, Debbie zvedá různé voskovky a říká: „Pojď, vezmi si ji.“ Pokud si Rob vezme červenou voskovku, je to pro

Debbie další indikace úrovně Robovy schopnosti komunikovat o barvách.

7.4 FÁZE PÁTÁ: VÝUKA, JAK ODPOVÍDAT NA JEDNODUCHÉ OTÁZKY

Pokud výcvik PECS pokrčuje až do tohoto bodu výcviku po schopnosti dohře, potom by vaše dítě mělo být schopno o něco spontánně požádat za použití větného proužku a možných vlastností. Abychom ho na učili pokročilou dovednost komentování, je potřeba, abychom byli schopni položit vašemu dítěti jednoduché otázky o předmětech a událostech v jeho okolí.

Protože metoda PECS učí pouze jednu komunikační dovednost v daném okamžiku, budete potřebovat zavést jednoduché otázky se současnou komunikační funkcí používanou vašim dítětem, jmenovitě žádání. V tomto bodě výcviku posloupnosti vaše dítě neslyšelo otázku: „Co chceš?“ Proto je vašim dalším krokem naučit se reagovat na tuto otázku.

Učit dítě, které umí spontánně žádat větným proužkem, je relativně jednoduché. Potřebujeme jednoduše položit otázku „Co chceš?“ předtím, než od nás obdrží, co žádalo. Časem můžeme eliminovat prezentování předmětů a můžeme pouze položit otázku. Když začneme s touto lekcí, je také dobré ukazat na „Chei“ reprezentaci při dotazování se „Co chceš?“. Jak rychle to půjde, během řady příležitostí postupně zavedeme a zvýšíme časovou prodlevu mezi položením otázky a ukázkou na „Chei“. Časem dítě začne odpovídat na otázku dříve, než učitel ukáže na ikonu „Chei“. Párování vaší otázky s ukázkou na obrázek v této lekci připraví vaše dítě k používání této strategie v příští hodině.

V tomto bodě je na místě upozornění. Zjistili jsme, že jakmile se učitelé a rodiče mohou spolehnout na schopnost dítěte reagovat na „Co chceš?“, často opustí svůj předchozí důraz na spontaneitu. Proto, abyste zachovali směr spontaneity a odpovídání na otázky ostatních, musíte napláňovat, že denně poskytnete minimum příležitosti ke spontánním žádostem. Měli byste očekávat alespoň pět spontánních žádostí denně, aniž byste nastavili minimální počet odpovědí.

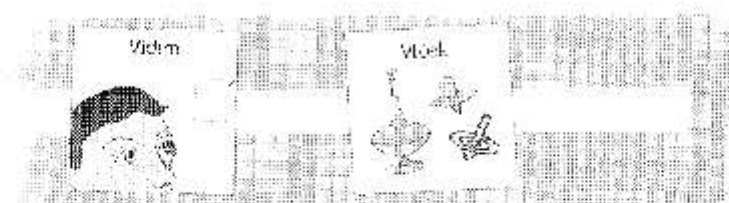
7.5 FÁZE ŠESTÁ: VÝUKA KOMENTOVÁNÍ

Jakmile se dítě naučilo odpovídat na „Co chceš?“, potom jsme připravili učít ho odpovídat na jiné jednoduché otázky jako „Co vidíš? Co slyšíš? Co máš?“. Abyste tyto lekce vyučovali efektivně, musíte si pamatovat dva body. Zaprvé, že komentáře ústí v sociální následky, ne v ohrožení známého předmětu. Řekneme-li „Co vidíš?“ a dítě odpoví „Vidím... lžici“, měli bychom odpovědět „Ano! To je lžice! Také vidím lžici!“ Neměli bychom dát dítěti lžici. Pokud bychom to udělali, dítě by se naučilo, že tato fráze je jen jiným způsobem, jak o něco požádat, jako například „Chtěl bych lžici.“ nebo „Dej mi lžici.“

Zadruhé musíme rozumět typům věcí a událostí, které obvykle vedou k rozvoji dětí v komentování. Velmi malé děti nekomentují statické aspekty jejich prostředí – neřeknou na začátku „Vidím podlahu... Vidím zeď...“ Namísto toho nejprve komentují věci, které se mění nebo které jsou neobvyklé. Například komentují psa, který přijde do místnosti, mléko, které se právě vylilo, hračku, která není na svém místě, atd. Tudíž, abychom vytvořili efektivní lekce komentování, musíme se snažit používat podobné zajímavé a poutavé typy (nebo ekvivalenty poutavých ud.) aspektů jejich okolního prostředí. Čím zajímavější je předmět použitý v lekci, tím je pravděpodobnější, že si ho dítě všimne.

Začneme lekcí tím, že něco náhle změníme, například vyndáme hračku z krabice. Při tom, jak vytahujeme předmět, se ptáme: „Jé! Co vidíš?“ nebo „Podívej se! Co je to?“ Zatímco pokládáme tuto otázku, ukazujeme na ikonu reprezentující „vidět“, jež byla umístěna do komunikační knihy (na levou stranu obalu komunikačního vazače). Dítě pravděpodobně zvedne ukazovaný obrázek, neboť to byla ona dovednost osvojená v minulých lekcích. (Poznámka: při těchto počátečních komunikačních pokusech by mohlo pomoci mít na obalu pouze ikonu „Vidím“. Později se dítě naučí volit mezi „Chci“ a „Vidím“.) Dítě může přistě umístit vhodný obrázek na větný proužek a podat ho učiteli. Jako dříve, i nyní učitel přečte dítěti celou větu a nadšeně ho pochválí!

Může pomoci vybrat předměty, které jsou pro dítě zajímavé, ale nejsou jeho neustálými favority. Dítě, které si zvykne na to, že ohřeje něco konkrétního, může být při používání PECS překvapeno (ne-li šokováno!), všimne-li si, že nic konkrétního nepřichází. Tato reakce by byla dramatičtější u předmětů velmi žádaných.



Tak se vaše dítě učí v této lekci, je důležité ujistit, že má příležitost žádat jak spontánně, tak v reakci na otázky. Proto bude vaše dítě potřebovat rozlišit mezi otázkami „Co chceš?“ a „Co vidíš?“ a s nimi korespondujícími ikonami.

V tomto bodě musíte udělat ještě jednu změnu ve výukové strategii, abyste podporovali spontánní komentování. Nejprve musíte eliminovat vaše otázky tak, aby pouze změna či zajímavý aspekt v prostředí spustily komentář ze strany dítěte. Můžete postupně eliminovat otázku tím, že vynecháte její konec. Například můžete říct „Podívej! Co...?“ a postupně eliminujete veškerá slova ve vaší otázce. Konečně, pokud jste používali zvolací výrazy jako „Podívej!“ „Ó!“ „Ach!“ předcházející vaší přímé otázce, potom byste mohli eliminovat otázku s tím, že zvolání ponecháte. Časem eliminujete i tento výraz.

7.6 CO PŘIJDE PO ŠESTÉ FÁZI?

Děti, které zvládly všechny fáze PECS popsané v této knize, budou schopné požádat o chtěné a potřebné předměty spontánně a v reakci na otázky, komentovat aspekty svého světa, opět spontánně i v odpověď na otázky, a dosáhnout každé funkce za použití různých vlastností a přidavých jmen.

Samozřejmě jsou také jiné aspekty jazykového vývoje, jichž je třeba dosáhnout. Některé z nich, včetně společenských pozdravů, odpovídání „ano“ nebo naopak „ne“, a žádání o pomoc, mohou zahrnovat některé dovednosti v oblasti gest, jak již bylo řečeno dříve. Není nic, co by bylo inkompatibilní s výukou těchto jednoduchých gest, zatímco dítě učíme PECS. Jedním důvodem je učít strategiemi, které podporují spontaneitu spíše než pouhé společení na napodobování. Například dítě potřebuje požádat o pomoc před vzbudem vzteku vzhledem k frustrujícím okolnostem. Výukové strategie pro iniciování žádání o pomoc či přestávku mohou vyžadovat stejný typ výukové strategie ve dvou, jež se užívala v požádáním aspektu výuky PECS (viz příklad na konci kapitoly 5).

Výukové strategie a posloupnost v osvojování dovedností nastíněných pro PECS mohou být také užitečné při výuce jazykových dovedností s dalšími formami. To znamená, že techniky a rozhodnutí popsané pro PECS – s raným zaměřením na žádání, pobízení ze strany dvou osob, opoždění při pobízení, tvarování, selhávání, formální korekce chyb atd. – nejsou limitované na použití obrázkových systémů ke komunikaci. Tyto strategie mohou být na místě zapracovány do jiných typů komunikačních systémů, zvláště při použití dvou trenérů k podpoření začátku.

7.7 POUŽÍVÁNÍ PECS VE ŠKOLE A DOMA

Klíčem úspěchu PECS či jiného typu komunikačního systému je, že je používán tak často, jak je to jen možné. Aby byl tento systém efektivní, není možné jeho použití rozvrhovat od „10.00 do 10.15 a od 14.00 do 14.15“, či pouze během svačiny. Na tento systém musí být nahlíženo jako na komunikační systém dítěte, něco, co je v mnoha situacích potenciálně nápomocné. Omezování jeho použití nebo omezování přístupu ke komunikační knize na dobu, kdy jsou dospělí připraveni ji používat, nepodporuje vývoj spontánní funkční komunikace.

Děti, které mluví, mohou mluvit kdykoliv a v jakékoliv situaci. Proto se musíte ujistit, že vaše dítě má vždy přístup ke komunikační knize, ačkoliv slovní zásoba používaná doma se může lišit od té, která je používaná ve škole. Považujeme používání PECS doma (je-li původně vyučováno ve škole) za součást druhé fáze výcviku. Měli byste podporovat vaše dítě při používání tohoto systému s každým, kdo je doma, nejen s vámi – rodiči.

7.7.1 VE ŠKOLE

Kdy mohou děti ve škole používat PECS? Navrhujeme, aby tým školy (včetně učitele, asistenta a logopeda a rodičů doma) analyzoval veškeré aktivity, včetně toho, že vezme v úvahu materiály spojované s každou aktivitou. Například výtvarná aktivita může zahrnovat papír, nůžky a voskovky, zatímco aktivita určitého kroužku zahrnuje loutky spojované s písničkami a obrázky slunce, nebo naopak mraků spojované s počasím. Každý z materiálů je potenciálním zdrojem komunikace.

Jakmile se dítě naučilo rutinu spojovanou s určitou aktivitou, může učitel přerušit či podmínovat aktivitu odstraněním nezbytného předmětu (Sulzer-

Varniř a Mayer, 1994). Například se dítě mohlo naučit umýt si ruce a poté používat tučňák k utření. Pokud jednoho druh tučňák odstraníme, vytvoříli jsme situaci, která podporuje žádání o chybějící tučňák, aby byla naplněna posloupnost. V druhé fázi výcviku by měl školní tým vašeho dítěte vyhledávat mnoho takových komunikačních příležitostí během výukového dne jakožto způsob rozšiřování použití PECS. (Více detailů této strategie je uvedeno v příští kapitole.) Navíc je důležité, aby zaměstnanci školy podpořili dítě při používání PECS ke komunikaci s vesměnky, jak je popsáno níže.

7.7.2 DOMA

Doma navrhujeme podobnou taktiku. To znamená zvážit tolik přirozených rituálů, které se vyskytují v domácím prostředí, rituálů, které se stanou až do konce života součástí života vašeho dítěte. Příklady zahrnují prostrání podlahy a rituály spojované s přípravou jídla a uklízení. Pokud se vaše dítě naučí o rituálu prostrát stůl, potom může být komunikační příležitost vytvořena sabotováním tohoto rituálu (s vhodnými přizpůsobeními vzhledem k věku vašeho dítěte). Například můžete odstranit všechny vidličky ze šuplíku, kde je obvykle máte uschované. Některé rituály jsou jedinečně propojené s domácí situací a může být těžké je opakovat ve škole. Příklady takových rituálů zahrnují:

1. Uklízení, skládání a ukládání šatů (to druhé může být nahlíženo jako krok na třídění či kategorizaci). Například v rámci těchto rituálů se dítě může naučit žádat o chybějící předměty.
2. Mytí, sprchování, koupání a související předměty (mýdlo, ručníky atd.) a hračky (do vany). Dítě může žádat o potřebné předměty (např. mýdlo) nebo naopak vytrouzené předměty (např. gumovou kachničku).
3. Vybavování a třídění nákupu (jídla či domácích potřeb). V těchto situacích se dítě může naučit následovat rozvrh nebo žádat o potřebné materiály.
4. Uklízení domu.

Namozřejmě, že cíle musí být vždy přiměřené věku. Pro tříleté dítě může uklízení zahrnovat uklízení hraček, skládání oblečení může znamenat pře-

kládání ponožek napří, prostření stolu může znamenat umístění papírových kelímků na podložky atd.

Každá rodina může mít vlastní speciální rituály. Velmi doporučujeme učit děti těmto rituálům a očekávat od nich, že se jich budou účastnit. Následující tabulka vám může pomoci při identifikaci potenciálního slovníku běžných rituálů (klidně si doplňte vlastní):

Tab. 7.2 Hledání slovní zásoby týkající se rituálů

Rituál	Část domu	Slovní zásoba
Příprava vluček	Kuchyně	Vlučky, miska, lžice, mléko, cukr
Čas koupání	Koupna	Rubínková koupele, žínka, houba, lodičky, nálepy na vanu, kachleka u vany
Jít si ven hrát	Dům, potě dvorek	Boty, kabát, klouček, houpačka, míč, sluzavka
Čas jít spát	Ložnice	Polštář, oblíbená přikrývka, kniha či specifické knížky

Stedování, co dítě doma preferuje, je také stěžejní pro rozvoj zlepšení komunikace. Některé děti se rády dívají na televizi či oblíbené videokazety, zatímco jiné mají oblíbené písně. Některé děti mají oblíbené hračky či předměty patřící do domácnosti, zatímco jiné si rády hrají ve sklepe či na dvorku. Vaše dítě se může naučit žádat o všechny tyto aktivity spontánně a – tím, že vyžaduje větný proužek – vyjasnit to, o co žádá, pomocí vlastností a přídavných jmen.

7.8 POUŽÍVÁNÍ PECS U VRSTEVNÍKŮ A SOUROZENCŮ

Pozoroval jsem Janu, dítě s autismem, a velmi zmiňon v PECS, která byla umístěna v mateřské škole do třídy pro děti vysvětlující se běžným způsobem. Jak jsem pozoroval, malá skupina dětí včetně Jany si hrála s vlnitými plastovými figurkami. Na začátku bylo těžké odlišit Janu od jejích vrstevníků. Poté se ostatní děti začaly zajímat o hračky a jiné části místnosti a odešly jako skupina – kromě Jany. Hrála si tak jako doposud. Jedno z dětí ze skupiny přišlo zpátky, aby ji povzbudilo, aby se k nim připojila. Janu si dál hrála jako předtím.

Jak jsem pozoroval Janu, začalo být jasné, že někdy má dovednosti ke hře s hračkami odpovídajícími způsobem, nemoci je sociální dovednosti s ostatními dětmi ani na to neodpovídá. Pokud dospělý ve třídě držel figurku, kterou chtěla, šla okamžitě ke komunikaci k němu, vytáhla celou větu a vyjádřila svou žádost za předmět. Nikdy ji nikdy neviděl, jak říká, o komunikaci či sociální interakci s vrstevníky. Přemýšlel jsem, jak bychom to mohli změnit.

Až doposud se tato kniha zaměřovala na výuku dětí s autismem, jak používat PECS s dospělými. Začali jsme využití PECS u dospělých, neboť to poupráve dospělí, kdo kontrolují přístup k jedinečným touhám dítěte. Dospělí většinou kontrolují přístup k pití a svačině, věcem na hraní, televizi či video a návštěvám různých míst mimo třídu a domov. Nemusíte vidět dítě s autismem, jak si osvojí dohré komunikační dovednosti v rámci PECS (či řečové nebo jiné komunikační formy pro tento způsob), ale omezí jejich možnosti na dospělé lidi. Jak něti děti jako Jana komunikovat s vrstevníky a sourozenci?

Víme, že musíme povzbuzovat kontakt mezi svými dětmi a jejich vrstevníky. Nicméně také víme, že vystavujeme-li děti takovému kontaktu jen zřídka, není tento kontakt natolik dostatečný, aby se dostavil výsledek v podobě významného zlepšení v komunikaci či při hře s vrstevníky. Často jsme viděli komunikační pokrok v rámci komunikace s vrstevníky, při které dítě neodobovalo sekvence, jež se naučilo, když se učilo komunikovat s dospělými. To znamená, že děti zvyklé používat PECS s dospělými to na počátku budou dělat i s ostatními dětmi do té míry, pokud budou mít tyto děti něco, co je zajímavé.

Pedagogové na univerzitě ve Washingtonu vytvořili strategii, která staví na tendenci dětí s autismem zabývat se věcmi, které je zajímavé (Schwarz, Hartninkle a Bauer, 1998). Byli si vědomi tendence dospělých kontrolovat rozdávání nápojů a pohoštění ke svačině. Ve své integrované mateřské škole se rozhodli dát některé ze svačin vrstevníkům dětí, které uměli používat PECS. Na začátku některé děti s autismem žádaly své učitele, ale byly ignorovány. Většina dětí si rychle všimla, že jejich oblíbené svačiny mají nyní jejich vrstevníci. Zatímco některé děti potřebovaly od učitele více pomoci, jiné se svými vrstevníky používaly spontánně PECS. Nyní přišla ta oslovit část – vrstevníci se museli chtít dělit! To bylo podporováno učiteli a bohatě po splnění odměněno. Brzy děti s autismem používaly PECS ke komunikaci s dospělými i vrstevníky.

Tito vědci v oblasti vzdělávání také pozorovali komunikaci v jiných situacích, ve kterých něčím zvláště nepodporovali použití PECS. Zjistili, že děti, které se naučily komunikovat s vrstevníky během svačiny, s nimi také

komunikovaly v nových situacích. Navíc věděli také pozorovali zvýšený sociální přístup a interakci (např. při iniciování a odpovědi vrstevníkům) v nových situacích, které nezahrnovaly žádnou formální komunikaci.

Na základě této práce a naší vlastní zkušenosti to působí relativně jedno-duše – učit děti používat PECS ke komunikaci s vrstevníky a sourozenci. Klíče jsou tři:

1. Rozdejte vytožené či potřebné předměty vrstevníkům a sourozencům. Například během výtvarné aktivity je za distribuci voskovek, papíru a dalších potřebných materiálů odpovědný někdo jiný než učitel.
2. Ujistěte se, že vrstevníci a sourozenci rozumí obsahu obrázků a symbolů užívaných dítětem používajícím PECS. Zatímco velmi malé děti nemusí být schopné úspěšně reagovat na PECS, pozorovali jsme efektivní interakce mezi dvouletými dětmi.
3. Vrstevníci a sourozenci potřebují reagovat na PECS, stejně jako by reagovali na řeč. To znamená, že by měli být povzbuzováni a podporováni za sdílení toho, co je žádáno. Samozřejmě může být lehčí učit malé děti „sdílet“ věci, kterými nejsou nadšené. Například pokud Mary nemá ráda popcorn, dá pravděpodobněji Billovi trochu popcornu, než kdyby ji požádal o její oblíbenou sušenku. (Poznámka: V další kapitole budeme diskutovat o doplňkových strategiích, které pomáhají vrstevníkům lépe komunikovat s dětmi používajícími PECS či jiné formy komunikace.)

Mohou děti používající PECS využívat své komunikační dovednosti s jinými dětmi s postižením? Dokud jsme měli na mysli tři výše zmíněná témata, viděli jsme úspěšné využití PECS u skupin dětí s různými typy postižení, včetně autismu.

7.9 JAKÝ JE VZTAH MEZI PECS A VÝVOJEM ŘEČI?

Přestože je tato kniha naprána především pro čtenáře zajímající se o jedince, kteří nemluví, mnozí z těchto čtenářů nepochybně doufají, že se úto jedinci naučí mluvit. Odlišně odlišný zájem je tento: bude používání alternativního komunikačního systému, jakým je PECS, překažet či potlačovat

potenciální osvojení řeči? Jak jsme probírali v kapitole 5, neexistuje empiricky publikovaný důkaz, že zavedení takového systému potlačí rozvoj řeči. Ve skutečnosti informace, které jsme shromáždili o malých dětech, které se učí PECS, jasně ukazují, že se děje opak. To znamená, že použití PECS u dětí s autismem mladších šesti let po dobu delší než jeden rok je silně spojováno s osvojením řeči.

Roku 1994 jsme prováděli revizi komunikační formy u množství dětí s autismem, kterým se dostalo edukačních služeb v programu státních veřejných škol (Bondy a Frost, 1994a). Program poskytovaný po celý den celodenními službami měl vysoký poměr zaměstnanců-děť a poskytoval vysoce strukturované behaviorálně orientované služby včetně použití PECS tam, kde to bylo vhodné. Vysledovali jsme pokrok v komunikaci u devatenácti dětí, které začaly používat PECS před věkem šesti let, ale které systémem v době hodnocení používaly po dobu kratší než jeden rok. Z těchto studentů přibližně dva osvojili nezávislou řeč a pět z nich používalo řeč primárně při používání PECS. Dalšíh dvanáct studentů záviselo zcela na PECS, aby mohli funkčně komunikovat. Ve stejnou dobu jsme kontrolovali skupinu sedesáti šesti dětí, které začaly používat PECS ve stejném věku jako druhá skupina, ale které systémem používaly po dobu delší než jeden rok. Z této skupiny jich čtyřicet jedna projevilo nezávislou řeč a dalších dvacet používalo řeč ve spojitosti s PECS.

V souvislosti s těmito informacemi stojí za pozornost uvést ještě další skutečnosti. Zaprvé, tyto informace byly shromážděny retrospektivně. To znamená, že jsme neměli namátkou určené studenty, kterým by se buď dostalo výcviku v PECS, či nikoliv. Tím jsme nedokázali, že učení se PECS vede děti k osvojení si řeči. Navíc popisujeme-li, že dítě má „nezávislou řeč“, máme na mysli, že řeč je jediným komunikačním prostředkem dítěte, a ne že si dítě nezbytně uvojnlo věkové přiměřené jazykové dovednosti. Tudíž zatímco se u některých dětí, které používaly PECS, vyvinul věkové přiměřený mluvený jazyk, jiné si osvojily daleko omezenější schopnost používat jazyk. Přesto naše retrospektivní analýza nejen ukazuje, že používání PECS neinhibuje vývoj řeči v této skupině dětí, ale také mohla přispět k jejich vývoji.

Související otázka, která se často objeví při uvedení PECS, je: jak reagovat na děti, které může začít hovořit po měsících či letech tichého používání PECS? Když rodiče a odborníci slyší tato první vyslovená slova, mají tendenci dít knihu PECS stranou a trvat na tom, aby dítě používalo ke komunikaci pouze řeč. Naše zkušenost v takových situacích ukazuje, že opatrnější

a pozdější přístup je nejlepší, a to z důvodu ilustrovaných následujícím

dvěma příklady.

Emie začal s PECS ve věku tří let. V to době jen zděla velmi nízké zvuky.

Rychle si osvojił podstatné dovednosti spojené s PECS, když začal používat věty.

provaží, jeho učitel začal používat strategii opožďování slovních znaků. (To znamená,

že ne až pak, než předtím, když dítě obdrží to, co ve něm mluví s radostí, že ho

povzbudí, aby doplnil to, co chce.) Emie se po začátku přibližoval, jakým způsobem ve

větě. V průběhu příštích několika měsíců se jako silná věta stala komplexnější

a jeho schopnost vyjadřovat nároky se zlepšila. Druhá výzva, větu, kterou spo-

lehlivě vodil k tomu, že třetí každé slovo koresponduje s věty. Během několika

dnů Emie začal říkat věty, a poté začal říkat věty, aniž by měl potřebu už-

ít. Také začal říkat věty a jedinou větu, aniž by používal svou komunikační knihu.

Emie začal používat PECS, protože jeho komunikační dovednosti

V grafu 7.1 můžete sledovat Emieho postoupnost obrázků a použití mlu-

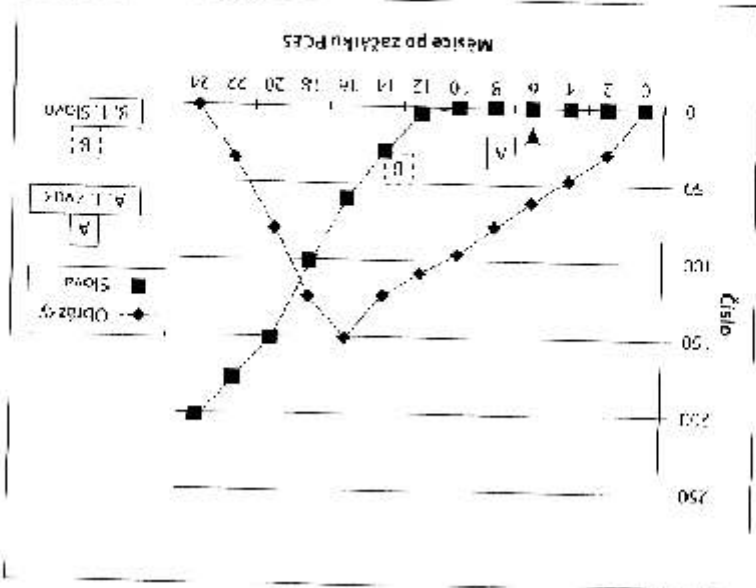
vených slov, což začal používat PECS. Své první symboly v rámci

PECS si osvojił během prvního pokroku v osvojení třízvětých ob-

rázků. Slyšeli jsme od něho první zvuky spolehlivě podobné řeči po dvou

nebo třech měsících od doby, kdy začal s programem.

Graf 7.1 Vývoj používání obrázků a mluvených slov



Všimněte si, že poté, co byla vyřčena Emieho první slova, začal mluvit víc a víc. Ve stejnou dobu se rozšířil jeho ohraňkový slovník (z patnácti prout ve čtyřech měsících po jeho prvním slově). Tento náhlý zahrnování nových slovník, novou syntaxi a nové komunikační funkce. Byl jistě schopen používat Emieho pokročilejší dovednosti v rámci PECS, aby jeho použití mohlo zlepšit jeho řečové dovednosti. Například když se chytil používat PECS ke konci, projevil Emie nějaké obavy z doplněním průběhového času konkrétním slovesům (např. „On chodí“). Když byla ikona průběhového času zaplněna do jeho komunikační knihy a Emie byl učen s touto ikonou komunikovat věty, jeho produkce řeči začala zahrnovat vhodný konec slovesa. Emie se stalo, když byl v okamžiku, kdy by přinesl první slova, odložil jeho komunikační knihu? V této fázi by pouze řekl nebo napodoboval jednodušší slova, ale s vizuálními symboly by býval mohl konstruovat mluvit

funkce věty.

Zde je další příklad, který ilustruje, proč se vyplnit nebyl příliš ukvapený,

což Emie si dělal odlačit používat PECS, jakmile začal mluvit. Pro mnohé

děti, které používají řeč, zatímco pokračují v používání PECS, nastáváme

perovnačné situace s přístupem k jejich komunikačním knihám a bez to

hoto přístupu (Frost, Dalý a Bondy, 1997). Přestože tyto děti používaly

komunikační řeč, když jejich komunikační systémy nebyly dostupné, jejich

řeč byla významně srovnatelnější a srozumitelnější, když byly jejich knihy

PECS dostupné. Například jedno dítě může říci „sautenka“ či přibližnostně

„hau“ bez PECS, ale se svým systémem dá dohromady kompletní věty

„hou“ a poté řekne „Chci dvě zelené hračky“ nebo „Chci velký žlutý bon-

bon“. Když bychom vzali příč komunikační knihu dítěte nebo se snažili př-

istit ho komunikovat pouze řeč, nemohl by komunikovat stejně dobře,

jak když používal svůj vizuální komunikační systém.

Z naší perspektivy by bylo neetické, odebrat li by někdo náhle komuni-

kační vazbu ve snaze podporovat více řeč s výslednou ztrátou dovednosti

byl v naději, že v budoucnosti dojde k jejich nahrazení). Během přechodu

od jednoho systému k druhému by nemělo dojít ke ztrátě dovednosti. Měli

bych zachovat dovednost dítěte nejen ve smyslu celkového počtu používa-

ných obrázků (slov), ale také ve smyslu komplexnosti vět, které dítě dokáže

vyvolat. Měli bychom se také ujistit, že pokud by dítě mluvílo, potom by

muslo sedmadesát procent jeho slov bylo pro cílho slovesa srozumitel-

ných předtím, než by byl odstraněn základní vizuální komunikační systém.

Nakonec si přimámy, že PECS je používán k výuce funkční komunikace, ne

k výuce řeči. Samozřejmě je užasně, osvoji li si dítě řeč, a takovým způsobem by

se mohlo dostat mnoho podpory! Dětem, které nadále používají PECS a jejichž

slovní zásoba neustále roste (přes přibližně 120 obrázků), může přechod na elektronický systém pomoci povzbudit další rozšiřování slovní zásoby a větší výběr obrázků. (Viz kapitola 5 – informace o strategiích AAK.)

7.10 ODSTRAŇOVÁNÍ PROBLÉMŮ V RÁMCI PECS A KDE HLEDAT POMOC

Tabulka 7.3 na následující straně poskytuje seznam nejčastějších chyb, kterých se učitelé a rodiče dopouštějí při implementaci PECS. Tabulka popisuje nejčastější chyby v každé fázi a navrhuje přísná řešení těchto problémů.

7.11 JAK ŘÍCI „NE“ A PŘEŽÍT TO

Jakmile dítě začne efektivně žádat, my dospělí čelíme komplexní volbě. Máli bychom vždy dítěti dát to, o co žádá?

Na začátku výcviku PECS či jiného komunikačního systému jsou počáteční žádosti velmi důležité a každý si chce být jistý, že tyto žádosti odmění. Proto pokud chlapec požádá o 100 kusů pečlíků při prvním dnu výcviku, dám mu velmi pravděpodobně 100 (velmi malých!) kousků pečlíku, neboť jsem velmi nadšený jeho novou dovedností. Nicméně po mnoha dnech již nejsem tak nadšený, abych mu pokaždé dal to, o co žádá. Tak jaké jsou mé možnosti volby? Tuto otázku si klademe dodnes, neboť plný rozsah dostupných reakcí podle mne záleží na mnoha letech. Zde jsou některé názory:

1. Snědl-li chlapec všechny pečlíky, ukažte mu prázdný pytlík a neříkejte „ne“. Nechte ho, ať se rozzlobí na pytlík spíše než na vás! Rychle mu nabídněte alternativy. V této situaci pravděpodobně uvidí planost žádání o více pečlíků.
2. Není-li jednoduše čas na pečlíky (nebo jakýkoliv jiný žádaný předmět či aktivitu), potom vezměte obrázek pečlíku a položte ho na rozevřít, aby ukazoval, kdy je čas na přestávku.

3. Dejte mu karto „čekání“ (viz kapitola 8) a během doby čekání ho lákejte dostupnými alternativami. Na konci čekání se přesvědčte, zda si vybral jiný předmět.
4. Ukažte mu karto s výběrem dostupných podnětů a nabídněte mu, že si může z nabídky vybrat. Tato strategie je v podstatě podobná tomu, co by se stalo, kdyby dospělý vešel do obchodu s levným zbožím a požádal o kaviár. Byl by pravděpodobně zdvořile informován, že může požádat o plechovku tuňáka, ale nedostane s ní žádný kaviár – bez ohledu na to, kolikrát se zeptá!
5. Pokud nemáte k dispozici nabídku, můžete ho chtít nahradit univerzálním znakem pro NE (a) na kartě s pečlíkem nebo umístit karto na tabuli červenou, nebo naopak zelenou stranou. Předněty na zelené straně jsou k dispozici, zatímco ty na červené straně nikoliv.
6. Vezměte v úvahu, zda má smysl s dítětem jednat. Snad kdyby udělalo něco skvělého (naučilo se novou dovednost, uklidilo si pokoj, atd.), potom byste si přáli udělat s ním úmluvu. V takovém případě použijte jeho žádost jako začátek znakového systému popsáno v následující kapitole.
7. Nakonec můžete být jednoduše nuceni říci „ne“ a poté přijmout následující výbuch vzteku dítěte, který budete sledovat. Samozřejmě se ujistíte, že se dítě nezraní (nebo nezraní ostatní). V tomto bodě nesmíte nstoupit dítěti, jinak se výbuchy vzteku stanou (či zstanou) primárním způsobem žádání o něco. Zanimco dítě pláče nebo je rozzlobené, ukažte mu – pokud možno na ostatních dětech – jaké jiné odměny jsou dostupné, a podívejte se, zda ho dokážete nalákat k jiné žádosti.

Tab. 7.3 Nejčastější chyby v každé fázi PECS

Fáze	Nejčastější chyba	Potenciální řešení
Zahájení	1. Žádný podnět	1. Najděte účinnou odměnu
	2. Verbovní povzbuzování (např. „Co chceš?“ „Dej mi“)	2. Praktikuje li ho
	3. Fyzické povzbuzování před natáhnutím se	3. Počkejte na natáhnutí se

II. Důslednost	1. Jeden instruktor 2. Používání pouze v době svačiny	1. Počkejte na druhého instruktora 2. Řešení celého dne odměňující situace
III. Rozhodování se	1. Příliš dlouhá čekání na začátek (např. osvojování si 50 obrázků před začátkem této fáze) 2. Začínání s příliš mnoha odměnami (např. vše v době svačiny) 3. Čekání na odměnu, zatímco nám dítě dává obrázek 4. Trvání na jednom symbolu (např. všechny obrázky musí být černobílé)	1. Začnete, když se používá 8–12 odměn 2. Začnete s jedním preferovaným a jedním nepreferovaným 3. Dejte při volbě symbolu zřejmou vazbu 4. Buďte flexibilní a zkoušejte jiné strategie či symboly
IVa. Větná struktura	1. Příliš dlouhé čekání na začátek této fáze 2. Verbální povzbuzování 3. Trvání na řeči	1. Nemusíte splnit III., abyste mohli začít se IV. 2. Ještě ne! Použijte fyzické povzbuzování 3. Ne teď – ne nikdy
IVb. Vlastnosti	1. Používání pouze jedné vlastnosti pro jeden předmět 2. Trvání na tom, aby dítě zvládlo přiřazování ke vzoru před započetím této fáze	1. Vyučujte mnohá bliže určující slova – barvu, tvar, velikost atd. 2. Začnete, když je vlastnost pro dítě důležitá
V. Zodpovídání otázek	1. Omezování napodobování (např. ptaní se „Co chceš?“ při každé příležitosti a z toho vyplývající pochýbání souhlasnosti)	1. Tvorba příležitostí k reakci s napodobování
VI. Komentování	1. Nucené materiály 2. Předvídatelné opakování	1. Materiály by měly přilákat pozornost 2. Využijte překvapení a změnu
Přechod od PECS k řeči	1. Trvání na napodobování řeči 2. Oklebování obrázků PECS dítětem 3. Odměňování pouze řeči	1. Odměna veškeré úspěšné funkční komunikace 2. Nechte dítě učít tempo 3. Větší odměna za řeč

Samozřejmě ta volba, kterou si vyberou mnozí – jednoduše dejte pryč obrázek přechodu od dítěte – je to, co byste nikdy neměli udělat! To jsou obrázky dítěte, součást jeho komunikačního systému. Nejsou to obrázky učitele či rodiče. Komandují nás někdy mluvící děti svými neustálými žádostmi a otázkami? Samozřejmě. Sice můžeme myslet na to, jak bychom jim pusť napíli, ale stejně to neuděláme. A stejně tak nikdy neodejmeme schopnost dítěte s námi komunikovat. Nemusíme souhlasit či odměňovat každou žádost, kterou dítě vznesl, ale to je přirozená součást vyrůstání ve společnosti.

7.12 KDE ŽÁDAT O POMOC

Doufáme, že výše uvedené návody pomohou k prevenci problémů a vám pomohou vytvořit úspěšné modifikace. Samozřejmě se můžete setkat s problémy, které jste nepředpokládali, nebo můžete mít pouze otázky, jak u vašeho dítěte aplikovat PECS. V takových případech jsou různé způsoby, jakými můžete postupovat.

Zprv je důležité mít člena týmu, který je kompetentní v aplikované behaviorální analýze. Strategie zde popsané byly vyvinuty na tomto poli, které se zaměřuje na vědu učení se, a tím i na výuku. Zadrhý – kompetentní logoped by měl být důležitým členem týmu. Jen tento odborník může ohodnotit komunikační dovednosti vašeho dítěte, formálně za pomoci testů, i neformálně pomocí pozorování, poskytnout vstupní informaci o metodách AAK a řídit rodičům a členům školy o způsobech, jak zapracovat učení se jazyku do denní rutiny vašeho dítěte.

Pro další vedení ohledně těchto fází a přidružených výukových strategií PECS se můžete obrátit na náš manuál *Exchange Communication System Training Manual*, 2. vydání, Frost a Bondy (2001). Existuje také videokazeta, poskytující vizuálnější přehled týkající se systému. Tyto materiály, stejně jako kontaktní informace o organizacích, které mohou pomoci, jsou vyjmenovány v seznamu literatury.

8. POUŽÍVÁNÍ VIZUÁLNÍCH STRATEGIÍ KE ZLEPŠENÍ POROZUMĚNÍ

Pracoval jsem s teenagerem jménem Enrico. Nikdy nemluvil, ale používal selektivně PBCS pro požádání o své oblíbené věci. Časem začal být Enrico extrémně neklidný a začal se bít rukou do hlavy. Pokud byste ve chvíli, kdy byl reaktivní, stáli příliš blízko něj, pokusil by se vás uhodit. Přemýšleli jsme, zda je to pouze tím, že nemá dělat to, o co ho žádáme, nebo zda ne vždy rozumí tomu, co se mu říká. Rozhodli jsme se dát Enricovi sadu jednoduchých mluvených instrukcí o běžných předmětech v okolí. Získal pouze jeden z deseti předmětů a dále se bel táčel při každé instrukci do hlavy. Poté jsme používali obrázky, zároveň mu dali instrukce o stejné sadě předmětů. Slyš jené používali obrázky, nejenom že získal všechny předměty, ale ani se při užívání instrukce nebil do hlavy. Tento model souvisel více s problémem s porozuměním než s problémem se splněním.

V předchozích kapitolách byl důraz kladen na systémy vytvořené k tomu, aby pomohly dětem a dospělým zlepšit jejich schopnost s námi komunikovat. Jejich hlavním záměrem bylo zlepšení *expresivních* jazykových dovedností. V této kapitole se zaměříme na způsoby používání vizuálních systémů, které těmto jedincům pomáhají lépe pochopit naše pokusy o komunikaci – jinými slovy, zlepšit jejich *receptivní* jazykové dovednosti.

8.1 POROZUMĚNÍ INSTRUKCÍM

Základní dovedností je porozumět jednoduchým instrukcím, jako jsou žádosti o běžný předmět, jít na určité místo či odpovědět na přímou otázku. V kapitole 2 jsme prokázali na to, jak je důležité porozumět nejen slozům, jež jsou nám řečeny, ale i různým vizuálním symbolům. Stejně jako v případě s Enricem si musíme pamatovat, že někteří jedinci reagují lépe na vizuální podněty než na podněty auditivní. (Podrobnější popis tohoto typu situace je prezentován ve studii Petersona, Bondyho, Vincenna a Finnegana, 1996.)

My všichni reagujeme na mnohé vizuální podněty v našem okolí:

1. **Osobní** – denní plány, kalendáře, hodiny, samolepicí papírky na poznámky, poznámky pro nás samé, seznamy nákupu, pagery.
2. **Veřejné** – dopravní značky (včetně slov, šipek, tvarů a barev ve funkci směrovek), symboly pro toalety, únikové značky, čáry namalované na silnici, reklamy ve veřejné hromadné dopravě, čísla autobusů a tramvají.

Na tomto seznamu vidíme, že existuje mnoho vizuálních symbolů, kterým se všichni musíme naučit porozumět, abychom v naší společnosti efektivně fungovali. Věříme, že je důležité učit děti a dospělé, kteří nemluví, porozumět i vizuálním symbolům. Tradičně byl takovýto typ lekce vyučován strategií „přifať ke vzoru“.

Během přírůzovací lekce lze použít mnohé různé materiály a předměty, ale jediným cílem je pro děti vybrat předmět, ukazujeme-li jim zástupce daného předmětu. Například držíme-li obrázek míče a dítě vezme skutečný míč, ale vezmu-li obrázek skutečného hračku, ukážu ho dítěti a dítě vezme skutečný hraček, potom docházíme k závěru, že dítě ví, co dané obrázky znamenají. Mnozí učitelé tento typ lekce zjednodušili tak, že dítě nechali ukázat na odpovídající předmět. V takovém případě můžeme mít na stole různé předměty a poté ukázat dítěti řadu obrázků. Pokud se dítě spolehlivě dotkne předmětů korespondujících s obrázky, potom můžeme říct, že si úkol osvojilo.

Navíc ukázáním obrázků studentům a očekáváním, že ukáží na korespondující předměty, můžeme také změnit směr této lekce. Tedy můžeme držet různé předměty a učit dítě ukázat na odpovídající obrázek. Existuje fascinující oblast v rámci behaviorální analýzy (jež se nazývá *rovnocennost stimulů*), která ukazuje, že učení se jednoho směru v této lekci (např. předmět k obrázku) ve skutečnosti pomáhá dítěti lépe pochopit lekci ve druhém směru (např. obrázek k předmětu).

Otázkou, kterou mohou takové lekce vyvolat, je, zda mohou být nahlíženy jako komunikační. Takové lekce jsou vedeny učitelem (učitel drží původní předmět a dítě ukazuje na korespondující obrázek) a odpovíď dítěte je směřována k obrázku, ne nutně k učiteli. Z tohoto důvodu doporučujeme, aby takové lekce byly součástí celkového educačního balíčku a aby nebyly vnímány jako předpoklad k zahájení lekce funkční komunikace. Ve skutečnosti, začnete-li s PECS u dítěte *předtím*, než se ho pokusíte učit lekce typu obrázek–předmět, potom takové lekce nemusí být nikdy nezbytné. Jinými

slovy, dítě se může naučit vztah obrázek–předmět v příběhu učení se komunikaci s PECS.

8.2 VÝUKA PLNĚNÍ INSTRUKCE

V této knize byl hlavní důraz kladen na výuku komunikace způsobem, který je pro dítě funkční – lekce má zahrnovat různé předměty a aktivity, které jsou důležité a které jsou okamžitou součástí každodenního života dítěte. V tomto důrazu musíme pokračovat, učíme-li dítě porozumět jazyku.

Vzpomeňte si, že důvod, proč se učíme rozumět druhým lidem, je, že mají často informaci, která je pro nás důležitá. Pokud připravíme lekce „na slouchání“, aby se dítě naučilo důležitosti porozumění tomu, o čem se snažíme komunikovat, tak zdůrazníme efektivitu lekce. Například byste se mohli pokusit vaše dítě naučit jít na příkaz ke gauči, židli nebo ke dveřím. Pokud by šlo tam, kam jste ho poslali, můžete ho pochválit. Pokud by vaše dítě nemělo rádo pochvalu a nepovažovalo by ji za reakci, potom by v budoucnosti pravděpodobně nereagovalo na mnohé z těchto pokynů. Aby se taková lekce stala funkční, mohli byste schovat něco, co je pro vaše dítě důležité (bonbon, hračku, atd.) na určitý předmět nebo blízko něj. Například pokud by vaše dítě používalo PECS k tomu, aby dalo najevo, zda chce bonbon, mohli byste reagovat sdělením (jednoduchým způsobem), že bonbon je na gauči. Pokud by vaše dítě ke gauči došlo, našlo by bonbon a tím by bylo odměněno za to, že rozumělo směru.

Podobným přístupem je nechat vaše dítě zažít příjemný přirozený následek, jde-li ke gauči, židli či ke dveřím, jak bylo instruováno. Například přirozeným následkem cesty ke dveřím je jít ven, následkem cesty ke gauči je sednout si a dívat se na televizi atd. Používáme-li tuto strategii, je důležité spojit přirozený následek s uposlechnutím instrukce.

Začneme-li dítě učit rozumět obrázku či symbolu, který v této rutině představování instrukcí použijeme, potom je důležité se ujistit, že dítě rozumí obrázku jako takovému. Tedy zatímco jsou chvíle, kdy můžeme chtít komunikovat řeč s vizuálními podněty, pokud dítě reaguje na tuto kombinaci, potom bychom nevěděli jistě, zda reagovalo na mluvená slova jako taková či zda k porozumění potřebovalo kombinaci obouhru. Vzhledem k tomu, že je v naší společnosti potřeba reagovat na vizuální podněty izolovaně od podnětů auditivních, je tato lekce důležitá pro všechny studenty. Proto doporu-

čujeme vyučovat instruktažní použití vizuálních podnětů bez doprovodu řeči.

Chceme-li začít s tímto typem lekce, musíme se nejprve ujistit, že předmět, který chceme ve výuce plnění instrukcí u dítěte použít, je mu velmi blízký. Mělo by se jednat o předmět, který dítě baví (jako míč), nebo předmět, u kterého ví, jak s ním zacházet (např. dát talíře na stůl před jídlem). Například můžeme před snídaní použít obrázek misky, signalizující, že jakmile si dítě vezme svou misku, můžeme začít servírovat snídani. Tento obrázek by byl dobrou volbou pouze tehdy, pokud dítě zažilo, že jsou-li na stole ráno misky, potom budou servírovány vložky! Ukázali bychom dítěti obrázek misky a potom bychom ho třeba zavedli k místům, kde máme misky. Když jsme na počátku dělali tuto lekci, doprovázeli jsme dítě celou rutinou, aby nedošlo k žádným chybám. Časem jsme lekci začali stejným způsobem, ale nechali jsme dítě dokončit malé části na konci posloupnosti. Postupně jsme omezili naši pomoc natolik, že stačilo pouze ukázat obrázek a dítě si vzalo misku, dalo ji na stůl a čekalo na vložky.

V jiné části dne jsme použili stejnou výukovou strategii u jiných důležitých materiálů (např. vzít míč do tělocvičny, vzít pastelku do učebny kreslení, knihu do ranní skupiny atd.). Tímto způsobem jsme se mohli pokoušet budovat řadu obrázků a/nebo vizuálních symbolů, které si dítě spojovalo s používáním materiálů srozumitelným způsobem. Můžeme také chtít učit dítě reagovat na obrázky či jiné vizuální podněty, jež mohou být spojovány se specifickými oblastmi (např. stůl na výtvarnou výchovu) či činnostmi (např. ranní kroužek). K tomu, abychom naučili dítě porozumět mluveným instrukcím, bychom je mohli spojit buď s efektivními obrázky, či samotnými funkčními předměty.

Nakonec bychom mohli zvážit, zda je naším cílem učit *plnění instrukcí*, kde je hlavní zaměření na porozumění instrukci, či na *splnění výzvy*, kde klademe hlavní důraz na to, co říkáme (ať to již sedí v dané situaci, či nikoliv). Například chceme-li naučit Mary porozumět instrukci „Jdi ke dveřím“, potom bychom si měli být jisti, že se děje něco, co je s „dveřmi“ spojeno poté, co se k nim dostane (např. jde ven). Stejně tak instrukce o dřezu, ledničce, míči, atd. by měly být všechny spojeny s odpovídajícími aktivitami. Na druhé straně, je-li naším cílem naučit Mary dělat, co řekneme, už kvůli splnění, potom bychom řekli „Jdi ke dveřím“ a pochválili ji, když se tam dostane (ale nevedli bychom ji k tomu, aby šla ven).

Překážkou jsou příležitosti, kdy je splnění úkolu samo pro sebe důležité, není nezbytné zahájit všechny lekce založené na plnění instrukcí se zaměřením na splnění. Navíc mnoho malých dětí s autismem nereaguje dobře na

sociální pochvalu používanou při výuce plnění. Ve skutečnosti se někteří mohou učit jednoduše omezit fyzické pobídky, používané, nedělají-li to, co se po nich žádá.

8.3 POUŽÍVANÉ SYMBOLY

Zaznamenali jsme důležitost výuky všech dětí tomu, aby porozuměly nejen našim mluveným slovům, ale také různým vizuálním znakům. Jaké symboly bychom měli volit? Používá-li vaše dítě PECS, je dobrý nápad používat stejný typ symbolů, na jaký je v rámci PECS zvyklé. Nieméně abychom se vyhnuli zmatku, může nám pomoci používat obrázky, kterým vaše dítě rozumí, ale které jsou větší než ty, které používá v komunikační knize (například deseticentimetrové obrázky na místo pěticentimetrových). To znamená, že žádá-li dítě o předměty, podává pěticentimetrové obrázky, a rodiče a učitelé podávají deseticentimetrové obrázky jakožto součást instruktažní interakce.

Pokud vaše dítě nepoužívá PECS, můžete použít symbol, jemuž vaše dítě rozumí – tedy fotografie, loga produktů, miniaturní předměty či předměty ve vlastní velikosti, trojrozměrné zástupce a podobné symboly.

8.4 DODRŽOVÁNÍ ROZVRHU

Většina dospělých, zvláště těch, kteří žijí hektickým stylem života, používá nějaký druh kalendářového systému, aby si zaznamenávala důležité schůzky a pochůzky. To děláme i v případě, že máme velmi dobré verbální dovednosti. I kdybych se pravděpodobně přiměl naučit se nazpaměť všechny věci, které bych měl udělat, zjistil jsem, že jedním daleko zodpovědněji, používám-li různé vizuální podněty, které mi pomáhají si pamatovat, co se ode mne očekává.

Jednou z našich hodnot výuky je učit děti věcem, které považujeme sami ve svém životě za důležité. Je-li to dobré pro nás, je to pravděpodobně dobré i pro naše děti. Tudíž používáme-li systém diáře, který nám připomíná, co se v našich životech stane, potom věříme, že je dobrý nápad učit děti používat systém podobný. Některé děti s autismem mohou mít méně záchvatů a jiných výlevů, pokud lépe porozumějí, co se od nich očekává ve škole a doma.

Učit děti a dospělé držet se rozvrhu je podobné jako učit je držet se vizuálních instrukcí. Ve skutečnosti raději začínáme učit děti plnit rozvrh poté, co se naučily reagovat na jednotlivé obrázky. Rozvrh je souselednost obrázků či jiných symbolů. Důležité je naučit vaše dítě používat souselednost symbolů, spíše než být závislý na učiteli či rodiči, který vám říká, co máte dělat. Jedním prostým pravidlem je vyhnout se větám typu: „Jdi a zkontroluj rozvrh.“ Chcete-li toto říci vašemu dítěti, můžete mu stejně tak říci, co má udělat! Místo toho naučte dítě reagovat na přirozené podněty v okolí, včetně:

1. dokončení úkolu (tím, že dojde materiál, či použitím všech materiálů),
2. zvuků signalizujících konec aktivit, a to buď z okolí (zvon, zvonění, budík, atd.), či od lidí (učitel řekne „Hudba dohrála!“),
3. vizuálních znaků (např. světla ve třídě blikají, učitel zvedne ruku atd.),
4. vstupu do třídy (na začátku dne či po obědi, tělocviku, svačině atd.).

Můžete vaše dítě učit reagovat na tyto podněty za použití fyzických pobídek, které by měly zmizet tak rychle, jak je to jen možné. Výukové strategie jsou podobné těm, které jsme již popsali dříve – omezit verbální pobízení, poskytnout fyzickou podporu přednostně z pozice za dítětem a poskytnout pozitivní výsledky, které by měly být tak přirozené, jak je to jen možné. Uspořádáme ohnizky a symboly na rozvrh ve vertikálním pořadí (částečně protože začínáme rozvrhy u malých dětí včetně těchto, které mohou mít problémy s pravolevou orientací). Jiný názor je zahrnout jednu aktivitu na stránku ve zvláštní příručce (viz McClannahan a Krautz: *Activity Schedule for Children with Autism: Teaching Independent Behavior*, Bethesda, MD: Woodbine House).

8.5 POROZUMĚNÍ ZMĚNÁM V RUTINÁCH A OČEKÁVANÝCH VÝSLEDKŮCH

Dvanáctiletý Jeff byl mučen z používání denního obrázkového rozvrhu. Každé ráno vešel do třídy a okamžitě kontroloval, co je jeho první činnost. Nieméně učitelka zjistila, co je hlavním problémem. Pokud se něco nečlo přesně tak, jak to bylo uvedeno v rozvrhu, Jeff se ve m rozložil a obvykle již v rozvrhu nepokračoval. Zatímco byla učitelka šťastná, že Jeff získal určitou míru nezávislosti, nebyla potěšena tím, že nedokázal tolerovat vůbec žádnou změnu. Jednou věcí je sázet se vše perfektně kontrolovat v životě tříletého, ale to je nemožné u teenagera. Jeho učitelka si uvědomovala, že něco Jeffa nenučil tolerovat změny, jež se v našich životech objevují.

Zde vidíme příklad toho, že naučit se jednomu lekcí – držet se obrázkového rozvrhu – může někdy vytvořit nové obavy ohledně zvládnutí chování – ne-toleranci ke změnám v rozvrhu. Proto je důležitá tato tolerance učit jakožto součást celkové strategie všech studentů, spíše než čekat, že uvidíme, u kterých studentů se vytvoří stejné problémy. Existuje spousta způsobů, jak takové lekce vytvořit.

Změny, se kterými se děti s autismem setkávají, se liší, počínaje věcmi, které mají rády (např. jít si ven hrát, pracovat s oblíbeným učitelem atd.) až po věci, které již tak zábavné nejsou (např. zůstat uvnitř, protože prší, pracovat se zastupujícím učitelem, který mě nezná, atd.).

Jednou jednoduchou strategií výuky k toleranci ke změnám je systematicky zavádět změny, které byly na začátku „dobrymi“ překvapeními. Například do rozvrhů, které vytváříme, zařadíme symbol pro „překvapení“, často se jedná o velký ulazník nebo dokonce o slovo „překvapení“ na pozadí jedinečného vybarvení a tvaru. Narazí-li děti na začátku na tento bod ve svých rozvrzích, učitel připraví „překvapivou“ činnost, která obsahuje plno adimnujících aktivit a dárků. „Překvapení“ může být umístěno kdekoli v rozvrhu. Na začátku často nahrazuje pracovní čas či méně zábavné aktivity.

Časem budou „překvapení“ některé méně vzrušující činnosti. Nakonec se překvapení stávají změnami spojenými s prací. Ujistíme se, že jsou studenti hoňatě odměňováni za účast na těchto činnostech. Chceme, aby se naučili, že obrázek pro překvapení může znamenat, že budou dělat něco, co je bezprostředně zábavné (např. oslava místo práce), nebo že aktivita, která je překvapením, skončí něčím skvělým díky tomu, že dodrželi rozvrh. Je důležité poskytovat některá „překvapení“, jež jsou velmi zábavná a motivující, takže děti nemohou předpokládat, který typ překvapení bude následovat.

Jakmile se tato „směs“ překvapení stane součástí rutiny, potom v situaci, kdy dojde ke skutečným překvapením, může učitel pouze dát na rozvrh symbol „překvapení“ a předpokládat, že lekce bude pokračovat i v těchto případech. Tudiž celková strategie je: „Protože všichni víme, že neočekávané věci jsou součástí našeho života, proč nechat život, aby vytvořil lekce, mohou-li učitelé a rodiče tuto lekci naučit efektivněji?“

8.6 POROZUMĚNÍ POJMU „POČKEJ“

Ralfovi je devatenáct let a několik posledních let úspěšně pracuje v jedné komunitě. Vypadá to, že se mu práce líbí, ale nejvíce ve sberu chleba. I na konci každého pracovního dne na hamburger. Před lety a něco docházelo k periodickým epizodám

extrémní agresivitu, ale poslední rok nikoho nemagat. Učitelka ho rutinně brala spolu s dalšími studenty veřejnou tramvají na jeho pracoviště, stejně tak jako do jeho oblíbené hamburgerárny. Jednou zimního dne šla učitelka s oběma studenty, když onen druhý student křehčí. Učitelka rychle zhednotila situaci a domnívala se, že by se měla vrátit do třídy a vyžádat studentův kabát. Věděla, že je ještě stále dost času na to chytnout autobus.

Učitelka dala oběma studentům signál, že je třeba se vrátit do třídy. Domnívala se, že se jí podařilo vyjádřit, že ostatní musí chvíli počkat, než se vrátí ke své činnosti. Viděla, co následovalo – Ralph ji dal tláčičku, učinil ji zlomil ženou a porušil její mantl, zatímco ležela na chodníku. Proč je nahlé napadl? Evidentně proto, že zatímco se domnívala, že mu sdělila „Počkej“, on se domníval, že mu řekla: „No, pojďme na tvůj oblíbený hamburger.“

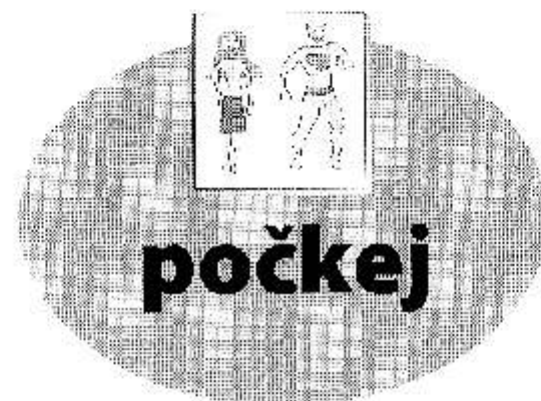
Dlouhodobé řešení spočívalo v tvorbě plánu, jak naučit Ralpha čekat stejně tak jako tolerovat změny v očekávaných rituálech. Tento typ školství trval šest měsíců, ale na konci tohoto období byl učitel schopen požádat Ralpha, aby počkal na své očekávané položení, než by došlo k jakékoliv negativní reakci.

Lekec učení se čekat je pro mnohé děti obtížná. Z jedné perspektivy může být učení se čekatí nahlíženo jako takové, které se vztahuje k sebe-kontrolě ze strany dítěte či jeho schopnosti zvládnout opožděnou radost. Nicméně ho můžeme také nahlížet jako komunikační téma, protože děti potřebují rozumět tomu, co máme na mysli, řekneme-li „počkej“. Například naučilo-li se vaše dítě žádat o svou oblíbenou svačinu, potom může případně požádat o svačinu ve chvíli, kdy s sebou svačinu nemáte. Pravděpodobně řeknete: „Počkej! Přinesu ji!“ V takových situacích je důležité, aby vaše dítě chápalo, že „počkej“ znamená něco jiného než „ne“. Řekneme-li dítěti „počkej“, vlastně jsme tím slíbili totéž, jako kdybychom řekli: „Vím, co chceš, a dostaneš to, ale trochu později, než jsi očekával.“ Jak můžeme takto komplexní lekec naučit děti, které mají výrazná omezení v komunikaci?

Klíčem k tomu, jak někoho naučit čekat na očekávanou odměnu, je pro učitele být schopen perfektně kontrolovat přístup k odměně a dobu čekání. Právě potřeba kontrolovat dobu čekání již od začátku výcviku komplikuje vyučování této lekei v přirozeném prostředí, jakým je například fast-food. Na takových místech nevíme, jak dlouho bude kdokoliv čekat na jídlo. Je také užitečné, víme-li přesně, co by dítě rádo dostalo, poté co bude chvíli čekat. Proto je nejlepší začít lekei „čekání“ poté, co se dítě naučilo spolehlivě požádat o věci, které má rádo. Navíc při používání vizuálního podnětu, který je spojován s „čekáním“, je pravděpodobnější, že dítě pochopí naše sdělení.

Například žádá-li dítě o sušenku (zad kterou máme úplnou kontrolu) pomocí PECS, můžeme vzít její obrázek (nebo větný proužek) a okamžitě mu dát vizuální symbol pro „počkej“ (a chceme-li říci „Musíš počkat.“). Protože je těžké reprezentovat symbol, jenž by mohl být přirozeně spojován s „počkej“,

děláme velký, výrazně barevný znak se slovem „POČKEJ“ vytisknutým velkými písmeny (viz obrázek níže). V tomto bodě výcviku není důležité, zda dítě skutečně čte vytištěné slovo, nebo si „čekání“ jen spojuje s tímto jedinečným symbolem. Zatímco dítě drží kartičku symbolizující čekání (bezpochyby se diví, co se děje!), učitel potichu odpočítá pět sekund a poté okamžitě řekne: „Hezky jsi čekal.“ Pak dá dítěti cokoliv, o co žádalo, a vezme si zpět svou kartičku symbolizující čekání. Během několika příštích pokusů učitel postupně prodlužuje dobu, kdy dítě čeká. Obecně řečeno, toto prodlužování by se mělo odehrávat po malých částech, aby si dítě jen stěží povšimlo změny mezi pokusy.



Samozřejmě bez ohledu na to, jak postupně prodlužujete dobu čekání, dítě začne v určitém bodě protestovat! V takových případech je důležité zabránit mu v tom, aby dosáhlo toho, co chce získat jednáním spojeným s protesty (pláčem, křikem, saháním po předmětu atd.). Nedávejte mu požadovaný předmět, ale počkejte, až skončí protestování. Příště snižte dobu, po kterou vaše dítě musí čekat, a pak postupně při dalších příležitostech prodlužujte dobu čekání.

Stejně jako u jiných cílů je důležité mít na mysli věk vašeho dítěte, když se rozhodujete, jak dlouho by mělo čekat. Například budete-li chtít po dítěti mladším pěti let čekat déle než pět minut, potom lze očekávat záchvat vzteku bez ohledu na typ postižení!

Další důležitou částí výukové strategie je rozpoznat některé preference dospělých při čekání a zapracovat je do výcviku. Například pokud byste věděli, že musíte dlouho čekat (např. byste měli jít u doktora v 15.00 h, ale

zároveň byste věděli, že vás přesně v 15.00 nevezme), potom byste se pravděpodobně ujistili, že v době čekání budete mít co dělat. Předpokládáte, že nasnažíte čekání a nicnedělání. Přinesli byste si knihu či něco jiného na práci, a pokud byste si zapomněli vzít něco ke čtení, je tam vždy dostupný časopis – vždyť místnost, ve které čekáte, se jmenuje „čekárna“! Jak vaše lekce s dítětem pokračuje, měli byste se ujistit, že bude mít v době čekání na to, co opravdu chce, mít co dělat. Některé možnosti, které by pro vás měly být dostupné a k jejichž použití byste ho chtěli povzbuzovat: hraní si s jednoduchou hračkou, prohlížení obrázkového časopisu, naslouchání hudbě atd.

8.7 POROZUMĚNÍ PŘECHODŮM

Když přije a Robin do školy, bývala nešťastná z vystupování z domova, často ještě předtím, než jí našel personál, čekoliv řitel. V tříkových chodbách často po cestě do třídy plakala. Když byla ve třídě, zklidnila se až po čtraceti minutách. Pak něčím oznámil, že je načase jít do tělocvičny. Robin „padla a znovu se rozplácala a plakala i celou cestu do tělocvičny. Po dvaceti či třech minutách v tělocvičně se zklidnila. Krátce poté něčím oznámil, že je čas jít zpátky do třídy. Robin znovu začala plakat. Dětem většiny přechodů existuje činnosti ke druhé Robin, plakala a předvídala se.

Učitel vycházel z teorie, že Robin možná nerozuměla tomu, co jí bylo řečeno, a začal jí ukazovat obrázky příští činnosti. To znamená, že ve třídě učitel ukázal Robin obrázek tělocvičny, a v tělocvičně jí ukázal obrázek třídy, do které se bude vracet. Tato strategie se ukázala být celkem užitečná, ale Robin stále při většině přechodů plakala.

Proč měla Robin stále problémy s přechodem, i poté, co učitel doplnil komunikaci vizuálními podněty? Upřímně řečeno, tento krok většinou stačí k tomu, aby pomohl dětem s autismem k úspěšným přechodům. Jak jsme již uvedli, některé děti nerozumějí našim mluveným slovům a doplňující vizuální podněty jim pomáhají porozumět našemu sdělení. Nicméně to vypadalo, že Robin potřebuje něco víc.

Kromě toho, že věnujeme pozornost tomu, jak komunikujeme, musíme také věnovat pozornost tomu, co sdělujeme. V případě Robin učitel zvolil komunikaci o změně aktivity a místa, kde se aktivita bude odehrávat, snad proto, že bychom my dospělí tento typ informace zahrnuli do našeho denního rozerhu. Nicméně věříme, že mnohé děti jsou zaměřené na své odměny, spíše než na samotnou činnost. Je-li tato interpretace správná, potom sdělujeme la dítěti, že musí zanechat činnost (tím že mu řekneme o činnosti

následující), dítě zůstává zaměřeno na bezprostřední odměnu. Například si všimnete, že před každým přechodem byla Robin klidná. Pravděpodobně se věnovala nějaké činnosti, když bylo oznámeno, že je třeba činnost změnit. Hrála-li si s voskovkami ve chvíli, kdy jí bylo sděleno, že má jít do tělocvičny, poté to, čemu Robin rozuměla, bylo, že je čas, aby se vzdala svých voskovek. Stejně tak, když se konečně uklidnila v tělocvičně a začala si hrát s míčem, slyšela, že je na čas jít zpátky do třídy. Pro Robin toto sdělení znamenalo: „Je na čas vzdát se míče.“

Kdykoliv se vzdala své současné odměny, všichni jsme se zachovali špatně! Tudiž pokud by se Robin zaměřila na své odměny, měli bychom všichni zvážít, zda komunikovat o tom, co je pro Robin důležité. Například by bylo efektivnější komunikovat, zatímco je ve třídě, o její další odměně (tj. míči, který má v tělocvičně ráda), než komunikovat o voskovkách, kterých se má vzdát. Tedy namísto sdělení o změně aktivity by měl učitel přijít k Robin a dát jí obrázky, či skutečným míčem signál, že je k dispozici míč. Takovým předmětem říkáme „předměty přechodu“. Jakmile se Robin zaměří na získání míče, potom může učitel klidně poukázat na to, že s míčem si hrajeme v tělocvičně. Spíše než abychom zdůrazňovali to, čeho se má Robin vzdát, tato strategie zdůrazňuje, co bude Robin za chvíli dělat.

Zatímco je Robin v tělocvičně a hraje si s míčem, měl by k ní učitel přijít a sdělit jí další získatelnou odměnu ve třídě: voskovky, svačina, hudba atd. Robin se spíše vzdá míče, pokud pochopí, že změnou získá. V situacích, ve kterých nemůže být přirozená odměna spojována s aktivitou, bude důležité zajistit, že se stane něco pro dítě pozitivního, jakmile bude činnost dokončena. Například přestože máme rádi určité aspekty své práce, věnujeme se i aspektům jiným, protože víme, že za to dostaneme zapláceno. Je důležité použít v lekci stejnou strategii i u dětí (pro více detailů viz další část).

Tato strategie připravování dětí na přechody funguje dobře i doma. Pracovali jsme s matkou, která syna ráda brala po večeři na procházku. Nicméně se po určité době chtěla obrátit a jít domů. Když řekl: „Pojďme domů!“, dostal její syn záchvat vzteku. Průtlučování procházky by pouze oddalovalo nevyhnutelný křik. Když jsme diskutovali o komunikaci za pomoci odměn, spíše než plánované aktivity, rozhodla se matka, že zvyk změní. Nyní nechá syna před procházkou vybrat video (tím, že vezme prázdný obal od kazety) a vezme obal na procházku. Když se chce vrátit, jednoduše vyndá obal v ideokazety. Její syn ví, že videokamera je doma, a tak nyní sám vesele běží jako první po cestě domů.

8.8 POROZUMĚNÍ SYSTÉMŮM VIZUÁLNÍHO POVZBUZOVÁNÍ A JEJICH POUŽÍVÁNÍ ANEŽ: DOHODNĚME SE!

Všichni jsme věděli, že Mirda miluje popcorn. Její učitelé ho používali, když chléli Mirdu motivovat, aby pracovala na svém úkolu a doženoč a ho. Nieněť si všimli, že si je Mirda často nepstá, kdy má poci za o nřký požadon požadon nebo si jej vzít, a kdy si je musí zasloužit. Učitelé si také nebyli jisti, jak má Mirda sdělit, kolik práce musí udělat předtím, než může popcorn dostat. Požádali jsme její učitele, aby nám řekli, jak vědí, kolik práce musí udělat, než za ni dostanou zaplacení, ať. Počítali se na nás jako na blázný a řekli: „To je uvedeno v naší smlouvě!“ Podívali jsme se na ně a jednoduše řekli: „Takže?“

Učitelé po Mirdě chléli, aby pochopila, že si v případě úspěšného zvládnutí lekce zaslouží popcorn, který má tak ráda. V tomto uspořádání je velká dávka komunikace – učitel musí vědět, co má dítě rádo, dítě musí vědět, co učitel očekává, dítě musí také vědět, za jaké množství práce dostane odměnu určité velikosti. To, co jsme se jejím učitelům snažili říci, je, že pokud uzavřou se svým šéfem „dohodu“, potom chléjí, aby měla svou vizuální podobu – sepsanou smlouvu. Jak jsem již poznamenal dříve, jednou z mých hlavních záslad je „je-li to dobré pro nás, potom je to dobré i pro děti“. Dokážeme představit pojem „Uzavřeme dohodu“ Mirdě naolik efektivním způsobem, že jí pomůžeme stát se lepší studentkou?

Můžeme provést přiměřené porovnání mezi vztahem učitel/zák a vztahem zaměstnanec/zaměstnavatel. Pamatujme si, že v naší kultuře studenti navštěvují školu, protože musí. Máme zákony, abychom si zajistili, že nebudou chodit za školu. Když se ukáží ve škole, co se od nich očekává? Nejzákladnější věc, kterou učitelé po svých studentech chléjí, je, aby se učili.

Co to znamená učit se? V nejjednodušším smyslu slova to znamená změnit chování. Jakožto učitelé můžeme poznat, že se naši studenti danou lekcí naučili pouze tak, že po lekci umějí něco jiného než před ní. Studenti mohou ukázat osvojení tím, že řeknou něco nového (nové slovo, větu či myšlenku) nebo že něco udělají jinak (zodpoví otázku, při které mají více možných odpovědí, zavěsí si boty, otevřou nádobu apod.). Tedy přijdou-li děti do školy, setkají se s mocnými dospělými, kteří očekávají, že budou něco dělat – učit se od učitele. A kdo rozhoduje, co bude obsahem učení? To učitel s podporou rodičů vytváří rozvrh. Existuje jiný vztah, ve kterém by mocná osoba říkala méně mocnému jedinci, co má dělat? Je to například vztah rodič–dítě, jiným je vztah zaměstnanec–zaměstnavatel, ve kterém zaměstnavatel po zaměstnanci chce, aby pro něho něco – práci – dělal.

Jak vytváříme efektivní dohodu? Náš zaměstnavatel po nás chce, abychom něco děláli – práci. Souhlasíme s tím pouze, víme li, že za práci něco dostaneme. Uzavírání naší „dohody“ se šéfem ovlivňuje řada důležitých faktorů. Zaprvé práci nepřijmeme, pokud nám šéf řekne: „O.K., budeš tu práci dělat rok a poté ti řeknu, kolik ti za to zaplatím.“ Práci bychom přijali pouze za předpokladu, že by nám bylo dopředu řečeno, jaký plat budeme mít. Povšimněte si také, že jsme to my, a nikoliv šéf, kdo si vybírá typ odměny za práci (ne kolik – to nikdy nestačí!). Také chceme vědět, kdy dostaneme zaplacení – týdně, měsíčně atd. Dalším kritickým aspektem naší dohody se zaměstnavatelem je upřesnění našich výhod. Jednou z největších výhod je dovolená – máme schopnost říci šéfovi, kdy potřebujeme chvíli volna. Zde opět v rámci běžných dohod platí, že řekneme šéfovi, kdy využijeme dnů volna. A nakonec – jak již bylo řečeno na začátku – trváme na tom, aby všechny aspekty naší dohody s naším zaměstnavatelem byly sepsány – tím je poskytnuto vizuální zpodobnění naší dohody.

Jak můžeme vytvořit systém, který vyjádří stejné typy informací studentům s omezenými komunikačními dovednostmi? Nejprve je důležité si pamatovat, že stejně jako si my vybíráme své vlastní odměny, měly by mít stejnou možnost i děti. Můžeme jim umožnit naznačit svou volbu odměny jednoduše tím, že jim nabídneme předměty, které by mohly být potenciální odměnou, a pozorujeme, po kterých z nich se natahnou, nebo se dítěte můžeme zeptat – má-li zachované komunikační dovednosti – za jakou odměnu by rádo pracovala. Poč dítě naučíme, jak používat přístup „Dohodněme se“, jakmile požádá o odměnu, naznačíme mu, často za použití gest, aby udělal něco jednoduchého – něco o čem s jistotou víme, že to umí. Například dí-li vám vaše dítě obrázek sušenky, o kterou tím žádá, můžete ukázat na hrášku na podlaze a pobídnout ho, aby vám ji dal. Jakmile vám ji dá, musíte mu okamžitě dát sušenku a zároveň říci „Dobrá práce!“

Jak se vaše dítě postupně stává dovednější v používání PEČS za účelem požádání o něco, začnete požadovat splnění malých úkolů předtím, než mu dáte to, co požaduje. Tato interakce je vaší dohodou. Samozřejmě, že nebudete mluvit na každou žádost vašeho dítěte tím, že začnete „dohodou“. Svým způsobem je důležité (a laskavé) dát vašemu dítěti příležitostně věci, které má rádo, jednoduše jen tak, z lásky – nikdo by neměl získat vše jen tím, že si to zaslouží! Jakmile začnou dohody vyžadovat více práce, přijde chvíle, kdy se vaše dítě začne ptát, za co to všechno dělá! V takové chvíli položte jeho obrázek na oddělenou kartu, která říká „Pracuji za...“ (nebo nějakou podobnou frází).

Na této kartě je jednoduchý kruh (většinou obsahující tečku ze souchého zipu). Nyní, když vaše dítě dokončí označený úkol, dáte mu okamžitě žeton a ukážete mu, jak umístit žeton na kruh. Tento žeton má stejnou funkci jako peníze, které dostáváme za práci. Protože je na kartě pouze jeden kruh a ten je zaplněn žetonem, práce je dokončena. Nyní někteří vaše dítě „utratit“ žeton; to znamená, že vám dá žeton a vy mu okamžitě dáte, o co původně žádalo.

Stejně jako každý zaměstnavatel zásadně chce „více práce, méně peněz“, chléb časem i učitelé a rodiče po studentech více práce a méně zpětné vazby – jinými slovy, větší nezávislost. Pokud dítě rozumí hodnotě jednoho žetonu, umístíte na pracovní kartu druhý kruh. Nyní může za žetony nakupovat pouze v případě, že jsou oba kruhy zaplněny žetony. Poté v souladu s tradiční vyžadování více práce postupně dodávejte třetí, čtvrtý, případně pátý kruh na pracovní kartu. V jakémkoliv bodě dohody obsahuje pracovní karta informaci o tom, co si vaše dítě může vydělat (např. obrázek, kterým většinou o něco žádá), informaci, jak dlouho práce trvá (např. je to „pětikruhová“ práce) a jak blízko je výplatní den (záleží na tom, kolik žetonů je třeba k zaplnění kruhů). Je důležité začít tento systém s jedním kruhem – ne s pěti, ke kterým byste se rádi dopracovali.

Můžete také umístit na pracovní kartu symbol „přestávky“, abyste dítěti připomněli, že může kdykoliv žádat o „dovolenou“. Samozřejmě stejně jako u vaší vlastní dovolené platí pravidla, jak dlouho přestávka bude trvat, kolik přestávek může proběhnout v určitém časovém období a co můžete o přestávce dělat. Na rozdíl od dovolené – kdy se dospělí snaží velmi často najít místo, které je samo o sobě odměnou – přestávka od práce (či školní práce) je jednoduše žádostí dostat se alespoň na chvíli z náročné situace. Tedy stejně jako navrhujeme mít prostor pro přestávku (určitě ne totožnou s prostorem pro tzv. time-out, používá-li se takový prostor!), doporučujeme také, aby v této oblasti bylo možné dělat jen věci nudné či nepříliš zajímavé. Chceme přece přesvědčit dítě, že je větší odměnou práci dokončit než sedět na místě určeném pro přestávku!

Jak děti dozrávají, dohoda se rozšiřuje a začíná se podobat pracovní situaci, ve které se všichni nacházíme. Obvykle pár hodin pracujeme, poté si najdeme chvíli na sváčinu, živý čaj, zvýškačky, vypítí nápoje atd. Jakmile se studenti stanou zaměstnanci, budou také muset umět pár hodin pracovat, předtím než se budou moci věnovat svým oblíbeným činnostem. Vizuelní dohody tak, jak tu byly popsány, pomáhají dětem s autismem vědět, za co pracují, jak dlouho budou muset pracovat a za jak dlouho přijde další odměna. Ni-

kdy nemůžeme zcela eliminovat systém, stejně jako neeliminujeme svou dohodu se šéfiem po několika letech zaměstnání.

8.9 OTÁZKY, KTERÉ MUSÍ BÝT ZODPOVĚZENY V RÁMCI ÚPLNÝCH SMLUV

Následující otázky by vám měly pomoci při tvorbě srozumitelných dohod:

- Kdo vybírá typ odměny?
- Pamatujte si, že je nejdříve třeba vybrat typ odměny a poté dát požadavek.
- Je možné o dohodě znovu diskutovat?

Je třeba studentovi vizuálně signalizovat následující prvky:

- Proč pracuji? (Buď kvůli předmětu samotnému, nebo, je-li to možné, kvůli obrázku či jinému symbolu reprezentujícímu daný předmět, například kvůli obrázku ze seznamu odměn či knihy PECS patřící dítěti.)
- Kolik práce je třeba k udržení odměny? (Množství otevřených koleček a žetonů, množství kousků puzzle, ze kterých je karta složena, atd.)
- Jak často jsem placen? (Období výplaty mohou být zaznamenána na komunikační tabuli.)
- Kdy bude příští den, kdy dostanu plat? (Dítě to dokáže zjistit tím, že si povšimne, kolik zbývá otevřených koleček na žetonech.)
- Kdy si mohu udělat přestávku? (Kartičky značící „přestávku“ by měly být umístěny na tabuli odměn.)
- Jaká pravidla se týkají mých přestávek?
- Kolik mohu mít přestávek? (To je dáno počtem kartiček označujících přestávku, jež jsou dostupné.)
- Jak dlouho trvají? (Nastavte odpočítávací časový spínač – dítě si jej může nastavit samo.)
- Co mohu v době přestávky dělat? (Jaké časopisy či jiné předměty nižší odměňovací hodnoty jsou dostupné v místnosti na přestávku?)

Je-li to možné, vizuálně zobrazte typ práce, kterou je třeba vykonat (např. lekce matematiky, ukládání hraček, prostření stolu, cesta do tělocvičny atd.).

8.10 ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY

Výuka dětí k tomu, aby se z nich staly efektivní účastníci komunikace, je jedním z nejdůležitějších a nejtodnějších cílů jak pro odborníky, tak pro rodiče. Všichni bychom si přáli naučit své děti dobře mluvit. Nicméně děti a dospělí, kteří nekomunikují, mohou přesto být – jak jsme se snažili zdůraznit v celé této knize – výborní komunikátoři. To, co tyto jedinci potřebují, je upřímnost zjistit, co chtějí, dovednost vytvořit efektivní výcvikový program a flexibilitu ke tvorbě pečlivých uzpůsobení, které by byly pro danou osobu nejlepší.

Doufáme, že tato kniha zvýší zájem o vyhledání doplňujících materiálů. Záměrem této knihy je poskytnout vám pomoc při prvních krocích touto kritickou stezkou. Doufáme, že touto stezkou půjdete ruku v ruce s tím, koho milujete nebo s kým pracujete, a že budete poté schopni tuto ruku pustit, když přijde doba nezávislosti. Doufáme, že zjistíte, že je mnoho způsobů, jakými mohou vaše děti reagovat projevy své lásky na vaši snahu a obětavost.

LITERATURA

- Anwood, T. Asperger's syndrome. A guide for parents and teachers. Jessica Kingsley Publishers, 1995.
- Augmentative and alternative communication. Quarterly professional journal. Decker Publishing, Inc., One James St. South, Ontario, Canada.
- Basketman, D., Ansel, B. Research priorities in augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication*, 11, 131–134.
- Basketman, D., Mirenda, P. Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults, 2nd edition. Baltimore, Paul H. Brookes, 1998.
- Bloomberg, K., Johnson, H. Communication without speech. Victoria, Australia, ACER, 1991.
- Bondy, A., Frost, L. (in press) The picture-exchange communication system. Behavior modification.
- Bondy, A., Frost, L. The picture-exchange communication system: Focus on autistic behavior, 1994, 9, 1–19.
- Bondy, A., Sulzer-Azaroff, B. The Pyramid approach to education in autism, 2nd edition. Newark, DE, Pyramid Educational Products, Inc., 2001.
- Calculator, S., Jorgensen, C. Including students with severe disabilities in schools: Fostering communication, interaction and participation. San Diego, Singular Publishing Group, 1992.
- Carr, E. G., Durand, V. M. Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18, 111–126.
- Dawson, G., Osterling, J. Early intervention in autism. In: Guendrick, M. J. (ed.) The effectiveness of early intervention. Baltimore, Paul H. Brookes, 1997, 307–326.
- Flea, W. D., Wittenberg, G. L. Behavioral interventions for children with autism. In: Austin, J., Carr, J. E. (eds.) Handbook of applied behavior analysis. Reno, NV, Context Press, 2000, 247–273.
- Frost, L., Bondy, A. The Picture Exchange Communication System (PECS), 2nd edition. Newark, DE, Pyramid Educational Products, Inc., 2001.
- Frost, L., Bondy, A. The Picture Exchange Communication System training manual. Cherry Hill, NJ, PECs, Inc., 1992.

- Frost, L., Daly, M., Bondy, A. Speech features with and without access to PLCS for children with autism. Paper presented at COSAC, Long Beach, New York, 1997.
- Frost, L., Schotelfield, D. Improving picture symbol discrimination skills within PLCs through the use of three dimensional objects and fading: A case study. Paper presented at the Association of Behavior Analysis, San Francisco, CA.
- Harris, S., Weiss, M. J. Right from the start: Behavioral intervention for young children with autism. Bethesda, Woodbine House, 1998.
- Heckman, K. A., Alper, S., Hooper, S., Howard, W. A comparison of least-to-most prompts and progressive delay on the disruptive behavior of students with autism. *Journal of behavioral education*, 8, 1998, 171-201.
- Hodgdon, L. Visual strategies for improving communication: Practical supports for school and home. Troy, Quirkbooks Publishing, 1995.
- Charlop-Christy, M. H., Kelso, S. E. How to treat the child with autism. Chapter 1. Claremont, CA: Claremont-McKenna College, 1997.
- Johnson, J., Baungart, D., Holmstetter, E., Curry, C. Augmenting basic communication in natural contexts. Baltimore, Paul H. Brookes, 1996.
- Koegel, R., Koegel, L. Teaching children with autism: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Baltimore, Paul H. Brookes, 1996.
- Layton, T., Watson, J. Enhancing communication in nonverbal children with autism. In: *Quill, K. A. (ed.) Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York, Delmar Publication, 1995, 73-1010.
- Light, J., Binger, C. Building communicative competence with individuals who use augmentative and alternative communication. Baltimore, Paul H. Brookes, 1998.
- Lloyd, J. L., Fidler, D., Arvidson, H. (eds.) *Augmentative and alternative communication principles and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lovatt, O. J. Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovatt, O. J. *Teaching developmentally disabled children: The me book*. Austin, Texas, PRO-ED, 1981.
- McClannahan, L., Krantz, P. Activity schedules for children with autism: teaching independent behavior. Bethesda, MD, Woodbine House, 1999.
- Reichle, J., York, J., Sigafos, J. Implementing augmentative and alternative communication: Strategies for learners with severe disabilities. Baltimore, Paul H. Brookes, 1991.
- Romanczyk, R. G., Matthews, A. Physiological state as antecedent: utilization in functional analysis. In: *Luiselli, J. K., Cameron, M. (eds.) Antecedent control procedures for the behavioral support of persons with developmental disabilities*. Baltimore, Paul H. Brookes, 1998.
- Romski, M. A., Sevcik, R. A. Breaking the speech barrier: Language development through augmented means. Baltimore, Paul H. Brookes, 1996.
- Rutter, M. The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 193-214.
- Schwartz, I., Garfinkle, A., Bauer, J. The Picture Exchange Communication System: Communicative outcomes for young children with disabilities. *Topics in early childhood special education*, 1998, 10-15.
- Siegel-Causey, E., Guess, D. Enhancing nonsymbolic communication interactions among learners with severe disabilities. Baltimore, Paul H. Brookes, 1989.
- Silverman, F. *Communication for the speechless*. 3rd edition. Boston, Allyn and Bacon, 1995.
- Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1957.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., Hepburn, S. L. Nonverbal communication on 2- and 3-year old children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 1997, 27, 677-696.
- Stone, W. L., Quisley, O. Y., Littleford, C. D. Motor imitation in young children with autism: What is the object? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1997, 25, 475-485.
- Suber-Azaroff, B., Mayer, G. R. *Behavior analysis for lasting change*. Wadsworth Publishing, 1991.
- Weiss, M. J., Harris, S. J. *Reaching out, joining in: Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda, MD, Woodbine House, 2001.



Autistické myšlení
Peter Vermeulen
* 32 stran
ISBN 80-247-1600-3

Publikace z nakladatelství Grada Publishing si můžete zakoupit
u svého knihkupce nebo objednat v Zákaznickém servisu nakladatelství:

GR - GRADA Publishing, s.r.o.
Průhonův 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 611
fax: +420 220 386 400
e-mail: zachrad@grada.cz

SK - Grada Slovakia s.r.o.
Moskovská 23, 811 08 Bratislava
tel.: 02 / 556 45 199
fax: 02 / 556 45 269
e-mail: grada@grada.sk, www.grada.sk

Re P.370620v

w w w . g r a d a . c z