

---

# Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením

Mgr. Jiří Kantor

## Cíle

Cílem této kapitoly je představit možnosti alternativní a augmentativní komunikace u osob s těžkým tělesným a kombinovaným postižením. Pokusíme se podívat na zvláštnosti komunikačního procesu u této klientely, na problematiku funkčnosti komunikace, některé komunikační systémy i specifika nácviku používání alternativní a augmentativní komunikace v praktickém životě žáků.

## Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- orientovat se v základní terminologii, která se vztahuje k alternativní a augmentativní komunikaci;
- uvést dělení komunikace a charakterizovat některé její poruchy, které se vyskytují u osob s tělesným nebo kombinovaným postižením;
- uvažovat nad tím, co žák potřebuje k vytvoření funkčního systému komunikace;
- uvést ty formy alternativní a augmentativní komunikace, se kterými se můžeme setkat u osob s tělesným a kombinovaným postižením;
- porozumět specifikům nácviku používání alternativní a augmentativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením.

## Průvodce studiem

V úvodu kapitoly stručně charakterizujeme některé poruchy komunikace a nabízíme základní terminologii vztahující se ke komunikačnímu procesu osob s tělesným nebo kombinovaným postižením. Dále popisujeme výběr a osvojování alternativních komunikačních prostředků z hlediska formy, obsahu a způsobů nácviku. V závěru nabízíme krátkou kazuistiku, která demonstrovuje některé informace uvedené v této kapitole.

## 1 Vymezení základní terminologie

Dělení komunikace Komunikaci lze dělit podle různých kritérií. Dle použitých prostředků v komunikačním procesu rozlišujeme komunikaci verbální (slovem či písmem), neverbální (sem patří široká škála prostředků zahrnující např. gesta, mimiku nebo fotografie) a elektronickou (internet, telefon, Skype apod.). Jiné dělení, které zde budeme využívat, je dělení na komunikaci:

- receptivní – schopnost rozumět komunikačnímu sdělení;
- expresivní – schopnost vyjadřovat komunikační záměr.

Dále má komunikace stránku obsahovou a formální. Obsahová stránka závisí na schopnosti formulovat vlastní myšlenky, na rozsahu aktivní i pasivní slovní zásoby, osvojení gramatických pravidel, syntaxe atd. Formální stránka komunikace se týká prostředků, které ke komunikaci používáme. V mluvené řeči ji ovlivňují charakteristiky výslovnosti, artikulace, plynulosti a tempa řeči, fonace atd. Z formálního hlediska má pro komunikační proces velký význam také **neverbální komunikace**.

Komunikace jako komplexní děj Komunikační proces je komplexní celek, který má rovinu motorickou, kognitivní, percepční, emocionální, motivační i sociální.

- Pohyblivost (mobilita) má podíl na motorické realizaci komunikace, a to jak v případě komunikace verbální, tak i neverbální či alternativní.
- Kognitivní schopnosti (myšlení, pozornost, paměť) ovlivňují především obsah komunikace a porozumění komunikačnímu sdělení. V případě alternativní komunikace mají kognitivní schopnosti velký vliv také na proces nácviu dané komunikační techniky (způsob, rychlost osvojování apod.).
- Percepční schopnosti ovlivňují jak percepční kanál, kterým můžeme přijímat komunikační sdělení (viz lidé neslyšící, nevidomí), tak kvalitu sdělení (neporozumění může vzniknout např. na základě záměny znělých a neznělých hlásek u osob s SPU) a schopnost vytvořit slovo nebo jiný komunikační signál. V případě alternativní komunikace působí na komunikační proces také schopnost zpracovávat komunikační symboly, které jsou prezentovány nejčastěji vizuálním způsobem.
- Emocionální a motivační složka komunikace vytváří samotnou potřebu komunikovat.
- Sociální složka komunikace ovlivňuje komunikaci z hlediska interakce mezi jednotlivými komunikačními partnery. Někteří lidé s omezením hybnosti mohou cítit v určitých sociálních situacích úzkost, v jiných nemusejí vědět, jak se chovat, apod. V takových případech nemusí k realizaci komunikačního záměru vůbec dojít, přestože má daná osoba veškeré ostatní předpoklady pro jeho uskutečnění.

Komunikačních potíží je velké množství – liší se charakterem narušení komunikační schopnosti, stupněm, prognózou i možnostmi terapeutického ovlivnění (Škodová, Jedlička et al., 2007; Lechta et al., 2003; a další). Schopnost verbálně komunikovat není vždy úměrná inteligenci člověka (může se jednat např. o velký rozdíl mezi receptivní a expresivní složkou komunikace). U mnoha lidí s DMO v praxi pozorujeme velmi dobrou schopnost porozumět mluvené řeči (přestože může být diagnostikována mentální retardace), ale velmi malé možnosti verbálního vyjadřování. Lidé nemluvící (tzv. anartrie, viz dále) byli dříve automaticky považováni za těžce mentálně postižené, ačkoliv mohli mít velmi vysokou inteligenci. Podobně u dalších neurologických onemocnění a poúrazových stavů mohou být velmi nerovnoměrně zasaženy jednotlivé schopnosti a funkce v závislosti na mozkových okřscích, které jsou postiženy.

Poruchy komunikace

U osob s tělesným a kombinovaným postižením mluvíme o symptomatických poruchách řeči. Lechta tyto poruchy definuje jako „*narušení komunikační schopnosti, které jsou průvodním jevem jiného, dominantního (např. sensorického, motorického, mentálního) postižení, narušení nebo onemocnění*“ (1989, s. 257). Tímto onemocněním může být např. DMO, cévní mozková příhoda, roztroušená skleróza, myopatie, Huntingtonova choroba, Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, nádory mozku, traumatická obrna mozku atd. Z logopedických diagnóz se nejčastěji setkáváme s dysartrií (u DMO), afázií (u poúrazových stavů) a anartrií, častá bývá také dysfázie a dyslálie. Tyto poruchy se nyní pokusíme stručně charakterizovat. Bližší informace je možné vyhledat v publikacích, na které v jednotlivých odstavcích odkazujeme.

**Dysfázie** je centrální vývojová porucha řeči. Jedná se o specificky narušený vývoj řeči projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Jedlička, Škodová et al., 2007). To znamená, že dysfázie nemůže být diagnostikována u osob s mentální retardací. Dysfázie postihuje řeč jako celek. Jejím hlavním příznakem je výrazné opoždění vývoje řeči.

Vymezení nejčastějších poruch

**Dyslálie** je nejčastěji vyskytující se narušení komunikační schopnosti. Jedná se o neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupinu hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem. (Lechta, 1989)

**Dysartrie** je částečná porucha motorické realizace řeči (článkování, tj. artikulace, výslovnosti řeči) na základě organického poškození CNS (Neubauer in Jedlička, Škodová, 2003). Při dysartrii je

v různé míře a rozsahu postižena artikulace, respirace, fonace a rezonance. U dětí je nejčastější dysartrie vývojová, po úrazu mozku může dojít k dysartrii získané.

**Anartrie** je úplná porucha motorické realizace řeči (lidé s anartrií vůbec nejsou schopni artikulovat řeč, až na neartikulované zvuky či izolované samohlásky) na základě organického postižení CNS. Často zůstává zachována schopnost porozumění řeči a vyšší intelektové schopnosti. Anartrie může být rovněž vývojová, či získaná. Lidé s vývojovou anartrií mají na rozdíl od lidí s vývojovou dysartrií pozdější odlišné jazykové symptomy při osvojování psané řeči, a to kvůli chybějícímu zážitku mluvené produkce v raném dětství. Psaný (český) jazyk si musejí z metodologického hlediska osvojovat jako cizí jazyk. (Majerová, 2010)

**Afázie** je ztráta již osvojené řeči, která vznikla následkem ložiskového poškození mozku (úrazy, onemocnění mozku). Afázie může mít mnoho symptomů, např. změněná plynulost řeči, poruchy pojmenování, řečové automatismy, perseverace (ulpívavost), agramatismy, parafázie (záměna a ko-molení slov), poruchy čtení, psaní a porozumění. (Cséfalvay et al., 2007)

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se používá pro všechny formy dorozumívání, které doplňují nebo trvale nahrazují řeč, ať už přechodně (např. po cévní mozkové příhodě), nebo trvale. Alternativní komunikace znamená naprostou náhradu chybějící mluvené řeči jiným komunikačním prostředkem, kdežto o augmentativní komunikaci mluvíme v případech, kdy jiný komunikační prostředek podporuje již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Většina žáků s tělesným postižením má zachovanou schopnost verbálně komunikovat, ačkoliv je v důsledku dysartrie narušen komunikační proces. Alternativní komunikační prostředky proto využívá v praxi pouze malé procento žáků. Musíme si uvědomit, že alternativní komunikace žáka v komunikačním procesu vždy znevýhodňuje a ve většině případů nabízí pouze omezené možnosti vyjádření jeho komunikačního záměru. Proto se většina žáků spoléhá na verbální komunikaci, pokud to je alespoň trochu možné. Terapeutická nebo edukační intervence zahrnující nácvik některé z forem alternativní komunikace se využívá převážně u žáků s těžkým kombinovaným postižením.

Výhody AAK AAK má tyto výhody:

- vede k porozumění s nejbližšími lidmi;
- vede k aktivizaci osob s tělesným či kombinovaným postižením;
- zvyšuje zapojení osob s tělesným či kombinovaným postižením i jejich nejbližších do procesu rehabilitace;
- napomáhá rozvoji kognitivních jazykových dovedností;
- umožňuje se samostatně rozhodovat;
- rozšiřuje studijní, pracovní nebo volnočasové příležitosti lidí s tělesným či kombinovaným postižením;
- umožňuje aktivně se zapojit do komunikace tam, kde by byl jinak posluchač pouze pasivní a často opomíjen.

Nevýhody AAK Mezi nevýhody AAK patří:

- je společensky méně využitelná než mluvená řeč;
- vzbuzuje pozornost veřejnosti;
- odděluje uživatele od té části veřejnosti, která neovládá jím užívané systémy;
- u dětí je někdy zavedení AAK mylně považováno za důkaz, že nikdy nebudou mluvit. (Gerlichová, 2009)

AAK z hlediska obsahu, formy a nácviku Při nácviku AAK musíme zvážit:

- Obsah – co žák potřebuje sdělit v důležitých komunikačních situacích.
- Formu – způsob náhrady verbální řeči.

- Způsob nácvičku – pro každého žáka musíme vytvořit individuální program nácvičku AAK. Terapeut v něm musí zvážit, které komunikační dovednosti jsou narušené, tj. zda žák potřebuje pouze nahradit chybějící řeč jiným komunikačním systémem, nebo potřebuje k jeho efektivnímu používání výcvik také v dalších komunikačních dovednostech (porozumění principu výměny v komunikaci, upoutání pozornosti komunikačního partnera, zrakový kontakt atd.).

## 2 Alternativní a augmentativní komunikace z hlediska obsahu

První otázka při výběru komunikačního systému je: Co potřebuje žák sdělit? Co se má stát obsahem komunikačního sdělení? Zamýšlíme se tedy nad výběrem relevantní slovní zásoby pro daného žáka. Informace získáváme nejčastěji prostřednictvím rozhovoru s rodiči, učiteli a dalšími osobami, které jsou v každodenním styku s žákem. Můžeme použít:

Výběr relevantní slovní zásoby

- Strukturované dotazníky, které identifikují žádoucí slovní zásobu, nejčastěji podle témat (osoby, místa, potraviny, činnosti apod.).
- Strukturovaný rozhovor s otázkami typu: „Kdyby mohl \_\_\_ komunikovat, o čem všem by asi mluvil?“ „O čem jste byli zvyklí s \_\_\_ komunikovat před úrazem?“
- Pozorování žáka v kontextu běžných aktivit.
- Vybírat komunikační symboly podle určitého zásobníku slovní zásoby, např. celý soubor piktoqramů nebo PCS symbolů (používaných v metodě VOKS). Můžeme si také vytvořit vlastní seznam frekventovaných slov.
- Pozorovat komunikaci vrstevníků žáka v podobných situacích.
- Požádat pečovatele žáka o vedení komunikačního diáře.

Smyslem nácvičku komunikace není naučit žáka používat co největší počet symbolů (např. fotografií nebo piktoqramů), ale vytvořit funkční systém komunikace.

**Funkční komunikace** znamená, že žák je schopen vyjádřit vše důležité, co vyjádřit potřebuje. Funkčnost komunikace je tedy relativní, její úroveň se odvíjí od komunikačního záměru žáka, potřeby komunikovat, kontextu situace a dalších faktorů. Funkční komunikace

Komunikační potřeby jsou u každého člověka jiné, proto se komunikační systémy vytvářejí na individuální zakázku každého žáka. Dále musíme uvážit také to, že komunikační potřeby každého člověka se průběžně mění v závislosti na různých komunikačních situacích. Proto je nutné i alternativní komunikační systém průběžně aktualizovat dle potřeb každého žáka.

Navzdory individuálním odlišnostem můžeme identifikovat určité základní komunikační funkce, které jsou důležité pro většinu lidí intaktních i s určitým postižením (včetně osob s mentálním postižením). Většinou se uvádějí tyto základní funkce komunikace:

- žádost: jídlo, pití, oblíbená věc, potřeba jít na toaletu, pomoc, souhlas – „mohu?“, vyjádření „ještě“, „dost“;
- získání pozornosti: rodičů, ostatních dospělých, vrstevníků;
- popis okolí: upozornění na věc, upozornění na cizí aktivitu;
- popis vlastní činnosti: „to je moje“, „jsem hotov“, komentování vlastní činnosti;
- souhlas a nesouhlas: souhlas s činností nebo přijetím nabízeného předmětu, odmítnutí věci, činnosti;
- vyjádření pocitů a citů;
- podávání informací: odpověď na otázku, informace z budoucnosti a minulosti;
- získávání informací: otázky „Co je to?“, „Kde?“, „Kam?“, „Kdo“ atd.;
- sociální komunikace: vyjádření touhy po fyzickém kontaktu, pozdrav, zdvořilostní fráze, žádost o předmět někoho jiného atd. (Thorová, 2006)

Komunikace úzce souvisí také s chováním komunikujících – u nekomunikujících žáků vyvolává neschopnost funkční komunikace pocity nepochopení, frustraci, deprivaci, a následně může spustit agresi, sebepoškozování, přílišné uzavření do sebe nebo jiné nežádoucí projevy chování.

Nemožnost komunikovat a její důsledky

**Příklad:** Důsledky nemožnosti dorozumět se s okolím si ukážeme na případu jedné dívky s DMO (diparéza), mentální retardací a anartrií. Tato dívka měla velký nepoměr mezi receptivní a expresivní složkou komunikace. Běžně se dorozumívala prostřednictvím komunikační knížky s kombinací fotografií, piktogramů a obrázků. Často docházelo k situacím, kdy se nemohla dorozumět, protože její komunikační záměr přesahoval možnosti, které jí poskytovala komunikační knížka (a v mnoha případech jakékoliv možnosti alternativní komunikace, které by u ní byly funkčně použitelné). Často nám chtěla s velkým nadšením říct, co viděla v televizi nebo v knížce. Např. v jedné situaci potřebovala vyjádřit, že František z Kouzelné školky byl v Číně. Ne vždy bylo možné dopátrat se obsahu jejího komunikačního záměru. V takovém případě u dívky následovala obvykle velká frustrace z nepochopení, která někdy přecházela do výbuchů vzteku až agresivního chování. V tomto okamžiku již bylo možné zasáhnout pouze represivně, bez možnosti odstranit prvotní příčinu jejího nežádoucího chování.

### 3 Alternativní a augmentativní komunikace z hlediska formy

Komunikace vyžadující a nevyžadující pomůcky

Bigge (1991), Laudová (in Škodová, Jedlička et al., 2007) a další autoři rozlišují alternativní komunikaci u osob s tělesným a kombinovaným postižením takto:

- komunikační systémy nevyžadující pomůcky (unaided communication) – komunikace nevyžaduje fyzickou asistenci druhého člověka nebo technologickou pomůcku;
- komunikační systémy vyžadující pomůcky (aided communication) – žák využívá fyzickou dopomoc nebo různé pomůcky.

Unaided communication

Komunikační systémy nevyžadující pomůcky zahrnují:

- orální řeč – vokalizace s komunikačním záměrem (např. každé samohlásce je přiřazen jiný komunikační význam), aproximace slov;
- znak do řeči (znakování doplňující mluvu, podporující porozumění těžce srozumitelné řeči), Makaton, prstová abeceda, Lormova abeceda (komunikace prostřednictvím bodů na dlaních pro osoby s hluchoslepotou);
- znakový jazyk (přirozený jazyk neslyšících, vhodný i pro osoby s tělesným postižením a s těžkou poruchou komunikace, které nemají výrazné postižení horních končetin);
- další prostředky neverbální komunikace (gestika, mimika, proxemika, posturika atd.).

Aided communication

Komunikační systémy vyžadující pomůcky (aided communication) využívají fyzickou dopomoc nebo různé pomůcky, které můžeme rozdělit do těchto skupin:

- Netechnické pomůcky (nonelectronic assistive device) – komunikační tabulky, schémata symbolů (např. fotografie, předměty, obrázky), písmena abecedy, slova, věty, fráze, rámy, knihy, světelná ukazovátka, taktilní komunikační desky. Do této skupiny patří také facilitovaná (usnadňovaná) komunikace.
- Technické pomůcky – elektronické komunikátory, počítače s hlasovými nebo tištěnými výstupy, programy pro nápoředu slov, přepis mluvené řeči do psané podoby (např. JetVoice) a mnohé další příklady specializovaného hardwaru i softwaru. Speciální vybavení pro počítač používal např. Stephen Hawking, mezinárodně uznávaný fyzik, který v důsledku amyotrofické laterální sklerózy nebyl schopen mluvit a ovládat většinu svého těla. Prostřednictvím upraveného počítače mohl vést odborné přednášky nebo se účastnit televizních interview. Problémem těchto pomůcek je jejich špatná dostupnost. Mnoho žáků s těžkým postižením by navíc potřebovalo, aby tyto pomůcky vznikaly přímo na míru jejich individuálním potřebám a možnostem, což u nás není v současné době realizovatelné.

### 3.1 Komunikační systémy nevyžadující pomůcky

Zde bychom chtěli blíže představit některé výše uvedené formy komunikačních systémů, které nevyžadují pomůcky.

Orální řeč zůstává důležitým prostředkem komunikace, ačkoliv bývá zkomolená, nedostatečná a špatně srozumitelná. Jedna žákyně s DMO (kvadruparézou) a těžkým mentálním postižením používala ke komunikaci přibližně 40 slov. To byla většinou jednoslabičná a dvojslabičná slova, která žákyně občas spojila do krátkých vět. Jednalo se nejčastěji o slova s globálním významem, která se vyskytují v dětské řeči (v období kolem jednoho roku). Mají obvykle více významů, jež rozlišujeme dle kontextu situace. Příklady:

- „pápá“ = *loučit se, ahoj, běž už!* atd.;
- „ham“ = *jídlo, chci jíst, někdo jí* atd.;
- „apa“ = *něco spadlo, bouchlo, hop* atd.

Některá z těchto slov vznikají na základě zobecnění svého komunikačního významu na širší skupinu pojmů, např. slovo „bebe“ používala nejen pro označení specifického druhu sušenek, ale celé skupiny sušenek, oplatek, keksů atd. Některá ze slov, která žákyně používala, se blížila zvukově podobě běžných slov, ale vzhledem k artikulačním potížím žákyní nebyla foneticky dosažitelná (tzv. aproximace slov). Příklady:

- „au“ = *auto, jet autem*;
- „dádá“ = *děda, učitel, pán*.

Dívka si vymýšlela i vlastní neologismy, např. knížku označovala jako „ebe“.

Jiná žákyně byla schopna vyslovit pouze samohlásky. Naučila se používat samohlásky pro nejnaléhavější komunikační záměry (tzv. vokalizace s komunikačními záměry):

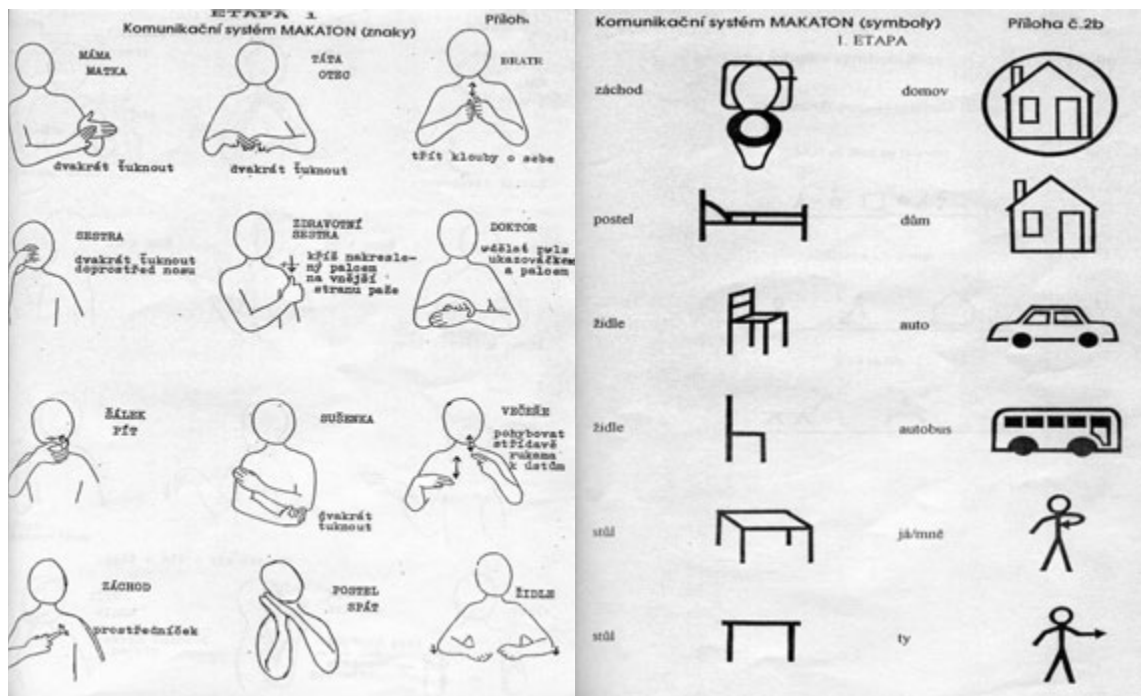
- Á – *chci jíst*;
- Í – *chci na toaletu* apod.

Pokud tito žáci docházejí na logopedii a pracují na výstavbě mluvené řeči, snažíme se, aby jejich verbální řeč byla z funkčního hlediska co nejlépe použitelná. U těchto žáků naprosto ztrácí význam podrobovat terapii špatnou artikulaci jednotlivých hlásek. To jsou pouze „kosmetické vady“, které vzhledem k funkčnosti komunikačního procesu mají sekundární význam.

Makaton je komunikační systém, který užívá znaky (gesta) doplněné mluvenou řečí a symboly. Znakují se pouze klíčová slova. Slovník Makatonu obsahuje přibližně 350 znaků, které jsou uspořádány do 8 stupňů (etap). Existuje ještě 9. stupeň, což je přídatný slovník.

Makaton je jednodušší komunikační systém než znakový jazyk a nejčastěji se s ním setkáme u populace lidí s mentálním postižením. Protože Makaton, na rozdíl od znakového jazyka, vyžaduje zapojení převážně hrubé, nikoliv jemné motoriky, uvádí se jako komunikační systém vhodný také pro osoby s kombinovaným postižením nebo osoby s těžším postižením horních končetin. Pokud je žák z motorického hlediska schopen naučit se Makaton i znakový jazyk (i když některé znaky může ukazovat kvůli svému tělesnému postižení nepřesně), měli bychom zohlednit jeho mentální úroveň. Pokud se jedná o žáka bez mentální retardace, je jistě vhodnější znakový jazyk. Díky němu může být v kontaktu s širokou komunitou jeho uživatelů.

Obrázek: Makaton

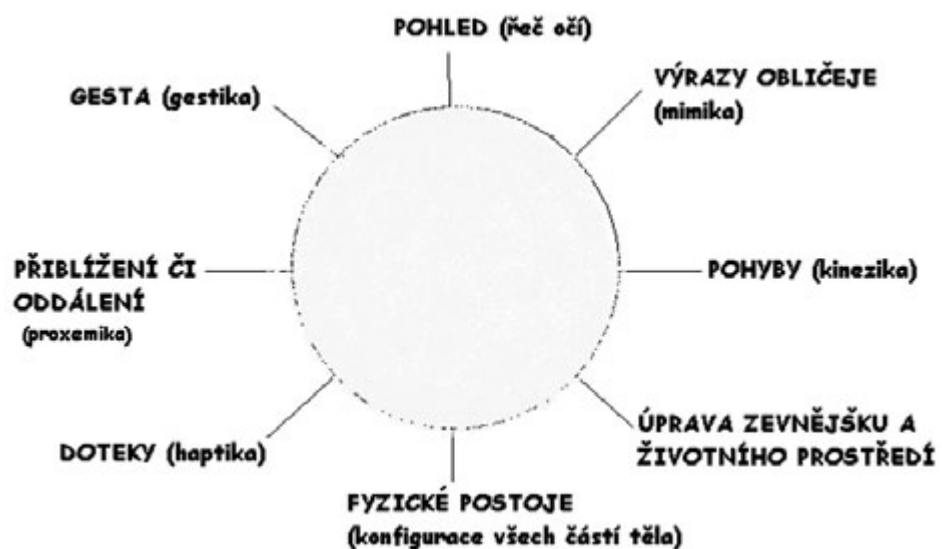


Zdroj: Metodické materiály pro výuku Makatonu.

Další prostředky neverbální komunikace

Další možnosti neverbální komunikace ukazuje přehledně následující obrázek. Tyto výrazové prostředky hrají velmi důležitou úlohu také při verbální komunikaci, a ačkoliv si to běžně neuvědomujeme, mohou zásadně měnit význam obsahově stejných verbálních sdělení.

Obrázek: Prostředky neverbální komunikace



Zdroj: Macků (2008).

### 3.2 Komunikační systémy vyžadující pomůcky

Nyní se pokusíme analyzovat formální stránku komunikačních systémů. Tento návod nás systematicky provede celým procesem návrhu určitého komunikačního systému. Budou nás zajímat:

- úrovně symbolizace a vlastnosti symbolů;
- umístění a formy organizace symbolů;
- techniky výběru symbolů.

#### Úrovně symbolizace a vlastnosti symbolů

Úroveň symbolizace by měla být úměrná mentální úrovni žáka, popř. dalším percepčním zvláštnostem některých žáků (např. neschopnost rozpoznání dvojdimenzionálního zobrazení u některých žáků s autismem). Následující škála je sestavena podle obtížnosti symbolizace (Mirenda, Schuler in Bigge, 1991):

Úroveň symbolizace

- identické objekty;
- neidentické objekty (tzv. referenční předměty);
- barevné fotografie;
- černobílé fotografie;
- miniaturní objekty;
- kreslené symboly typu piktogramů, např. PCS (u nás se používají v metodice VOKS);
- Bliss symboly;
- psaná slova (pro uživatele představují obrovský skok dopředu při komunikaci s veřejností).

Symboly se u jednotlivých žáků mohou lišit velikostí, barevným zpracováním a ošetřením proti opotřebování (obvykle zalaminováním).

Alternativní komunikace může využívat jako komunikační prostředek reálné či schematizované předměty. Tyto předměty se někdy označují jako referenční, což znamená, že zastupují nějaký pojem (např. hrnek může znamenat *pít* nebo *pití*, polštářek *spát*, *postel* nebo *odpočívat*). Komunikace prostřednictvím referenčních předmětů je určena pro ty uživatele AAK, kteří nejsou schopni porozumět dvojrozměrnému (obrázkovému) znázornění předmětu. S tímto jevem se setkáváme u žáků s nízkofunkčním autismem, těžkou mentální retardací nebo těžkým kombinovaným postižením (např. pokud je u žáka s DMO přítomna těžká zraková vada a neschopnost verbálně komunikovat).

Předměty

Nejrealističtějším dvojrozměrným zobrazením předmětů, osob, míst nebo činností jsou **fotografie**. Pro žáka mohou být velmi motivující (umožňují vyobrazení vlastních zážitků), ale nabízejí menší míru generalizace než piktogramy a obrázky, a proto jsou méně vhodné pro znázornění abstraktních obsahů (např. vlastností, abstraktních pojmů atd.). Fotografie bývají většinou vytvářeny „na míru“ každému žákovi.

Fotografie

Protože fotografie jsou velmi konkrétní, hodí se především tam, kde lze danou osobu, věc, činnost atd. obtížně vyjádřit piktogramem. Např. pro žáka s těžkou mentální retardací může být obtížné porozumět abstraktnímu piktogramu pro slovo *já*, *máma* nebo *bratr*. Spíše bude schopen vyjádřit svůj komunikační záměr, pokud bude moci ukázat na fotografii sebe či svých rodinných příslušníků. Také lze předpokládat, že bude reagovat lépe, pokud uvidí fotografie předmětů, které mu náležejí, než předmětů, které nikdy neviděl (např. svého vlastního oblečení, hraček, prostředí). Potíže při používání fotografií nastávají při potřebě generalizovat komunikační symbol. V komunikaci jsou to ty situace, kdy žák potřebuje rozlišit, že se jedná např. o matku, bratra nebo další rodinné příslušníky někoho jiného.



Názor, že fotografie jsou názornější a čitelnější než schematizované piktogramy či obrázky, neplatí ve všech případech. Záleží na tom, jak je předmět na fotografii zachycen, na kvalitě fotografie, kontrastnosti pozadí a mnoha dalších faktorech. Proto bývá při vytváření komunikačního systému užitečné kombinovat obrázky, fotografie, piktogramy, popř. i Bliss symboly nebo psaná slova (žák si je potom osvojuje tzv. globálním čtením, aniž by byla nutná znalost jednotlivých hlásek).

Obrázek: Komunikační tabulka vytvořená z fotografií



Piktogramy **Piktogramy** jsou neverbální informace, vnímatelné útvary vytvořené kreslením, psáním, tiskem nebo jinými postupy (Gerlichová, 2008). Běžně se využívají na veřejných místech, budovách, při instrukcích a varováních. Jejich cílem je umožnit lidem rychlou orientaci všude tam, kde by se slovní vyjádření mohlo stát překážkou v porozumění, např. v dopravě nebo nemocnicích. Každý piktogram zastupuje a zpodobňuje jeden věcný význam (jsou konkrétnější než symboly Bliss).

Obrázek: Ukázky piktogramů



Obrázek: Říkaná sestavená z komunikačních symbolů PCS



Mezi zajímavé systémy, se kterými se sice v praxi téměř nesetkáme, ale které jsou přesto velmi známé jako mezinárodně využitelné komunikační systémy, patří **systém Bliss**. Charakterizují jej následující znaky:

- užívá místo slov velice jednoduché obrázky;
- vznikl původně pro nemluvící osoby s tělesným postižením;
- jeho vznik byl inspirován čínským znakovým písmem;
- symboly jsou složeny z jednotlivých prvků, každý symbol může vyjadřovat více než jedno slovo;
- v tomto systému existuje 26 základních prvků, z nichž je složeno 1400 standardizovaných symbolů;
- jednotlivé symboly a prvky lze kombinovat, přičemž kombinačních možností je velmi mnoho (u lidí s tělesným postižením je snáze dosažitelný slovník obsahující méně symbolů). (Gerlichová, 2008)

Obrázek: Ukázka symbolů systému Bliss

Osoby	Muž 人	Žena △	Osoba ⊥	Já, mě, mne ⊥ 1	Dítě ♀
Věci Předměty	Tělo ○	Kniha ▢	Květina ♀	Dům ⌂	Ovoce ♂
Činnosti	pracovat ⋆	mýt ⊖	vidět ⊙	cítit ⊙	pomáhat ⋆
Vlastnosti a pocity	šťastný ♥↑	špatný ♥-	zmatený ♥↕	velký ∩	malý ∪
Vztahy	před ·	za  ·	mezi  ·	s +	proti ⋈
Představy	čas ⊙	rozum ∩	Bůh △	počasí ⊙	svoboda ⊙

**Psaná řeč** Nejširší možnosti vyjádření komunikačního záměru má komunikace využívající psanou řeč, např. prostřednictvím komunikační tabulky nebo komunikátoru (viz dále). Někteří žáci nejsou schopni osvojit si psanou řeč, ale přesto u nich můžeme některé piktogramy či jiné vizuální symboly nahradit psanými slovy. Tato strategie se využívá také u žáků se sníženým intelektem, a to i v případech, kdy žák není schopen číst (ale je schopen naučit se rozlišovat některá slova globálně). Jedná se o tzv. **sociální čtení** neboli poznávání, interpretaci a přiměřené reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu, aniž by byly používány čtecí technické dovednosti (Kubová, 1996). Možnosti využití psaných slov v rámci sociálního čtení jsou pochopitelně velmi omezené.

Obrázek: Komunikační tabulka



### Umístění symbolů a formy jejich organizace

**Umístění symbolů** Symboly mohou být umístěny na určitém typu displeje nebo v přirozeném prostředí (stěna, vozík). Musí se jednat o viditelné a pro žáka fyzicky dostupné místo. Vzdálenost symbolů od sebe odpovídá individuálním motorickým schopnostem žáků. Žáci s omezeným rozsahem pohybů budou potřebovat menší vzdálenost mezi jednotlivými symboly, kdežto žáci s nedostatkem motorické kontroly (mimovolní pohyby, třes) nebo žáci ukazující pohledem budou vyžadovat vzdálenosti větší, aby se zamezilo nechtěnému výběru symbolu. K těmto situacím však přesto dochází – potom se komunikační partner musí spolehnout na porozumění situaci podle kontextu. Pro zjištění optimální vzdálenosti mezi symboly je nejlepší trochu experimentovat a vyzkoušet různé varianty.

**Organizace symbolů** Organizovat symboly (slovní zásobu) lze mnoha způsoby. Bigge (1991) rozlišuje způsoby organizace podle:

- Kategorii – komunikační displeje zvláště pro potraviny, hračky, osoby, části těla atd.
- Aktivit – symboly jedné kategorie (např. oblékání) jsou doplněny souvisejícími slovesy, přídavnými jmény apod. (např. svléct se, špinavý, čistý apod.). Výhodou je bohatá jazyková stimulace žáka, možnost modelování nových slovních spojení a kombinace slovní zásoby.
- Pravidel syntaxe – organizace symbolů v pořadí: osoby a zájmena, slovesa, předměty, určení času a místa.

Laudová (in Škodová, Jedlička et al., 2007) k těmto možnostem organizace slovní zásoby přidává také řazení podle abecedy, podle často používaných symbolů a uspořádání schematické (životopisné uspořádání, např. album fotografií).

### Formy displejů

**Komunikační rámy** se používají pro výběr symbolů pohledem. Vyrábějí se obvykle z plexiskla nebo nějakého druhu PVC. Staví se na stůl nebo desku vozíku. Grafické symboly jsou připevněny k vnějším rohům. Toto zařízení je známé jako ETRAN (eye transfer communication display). Variantou je ETRAN vyrobený z měkké umělé hmoty (ze které se vyrábějí tzv. eurosložky). Lze jej srolovat a nosit v kapse. Jinou variantou je ETRAN, který si lze obléci jako vestu na sebe (visí kolem krku). Komunikace pomocí ETRANU probíhá tak, že komunikující osoba nejprve vybere pohledem komunikační symbol a potom se podívá na komunikačního partnera, který tak pozná, že již došlo k výběru. Doporučuje se verbalizovat výběr pro kontrolu, že komunikační partner správně porozuměl výběru komunikující osoby.

Obrázek: Komunikační rám (ETTRAN)



Zdroj: <http://www.liberator.co.uk/liberator-etran-frame.html>.

**Komunikační knihy** se vyrábějí obvykle ze zalaminovaných komunikačních tabulek nebo se zalaminuje prázdná stránka a komunikační symboly se na ni připevňují pomocí suchého zipu. Variantou je použití fotoalba.

Obrázek: Komunikační kniha

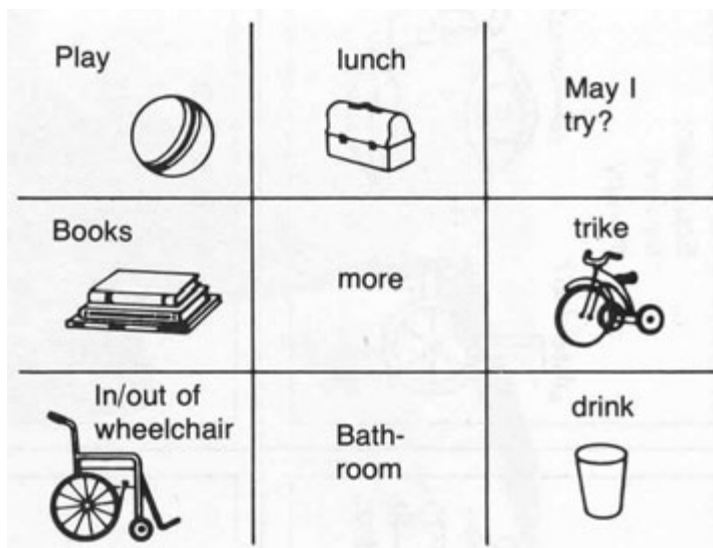


**Komunikační tabulky:** nevýhodou je, že jedna komunikační tabulka poskytuje pouze malý výběr znaků. Větší množství tabulek je zase nepraktické, neboť výběr komunikačního symbolu je velmi zdoluhavý. Určitým řešením je vytvoření jedné tabulky se základními pojmy, např. osoby, pocity, zvířata, jídlo, oblečení atd. Po výběru určitého pojmu je možné poskytnout žákovi další tabulku, která umožňuje podrobnější výběr.

Specifickým typem komunikační tabulky je uspořádání na základě tzv. **tic-tac-toe formátu**, který umožňuje výběr z devíti symbolů. Komunikace může probíhat buď přímým výběrem horní končetinou, nebo prostřednictvím signálů. Nejprve se vybere řada – pohyb hlavou nahoru je pro horní řadu, pohyb hlavou dolů je pro dolní řadu a otevření úst je pro střední řadu. Poté vybíráme sloupec – pohyb hlavou doprava je pro pravý sloupec, pohyb hlavou doleva pro levý a otevření úst je pro prostřední (Bigge, 1991). Nám se osvědčilo nahradit signál otevření úst pohybem ruky.

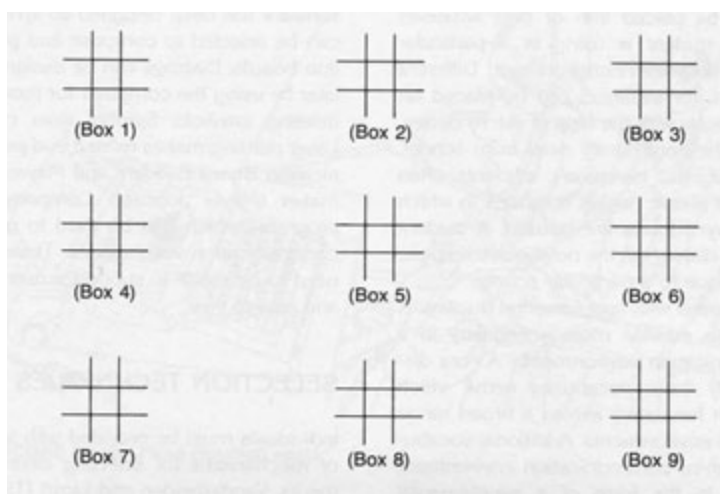
Pomocí tic-tac-toe formátu lze vytvořit tabulku s výběrem z 54 nebo 81 symbolů.

Obrázek: Komunikační tabulka s tic-tac-toe formátem pro 9 symbolů



Zdroj: Bigge, Best, Heller (1991).

Obrázek: Komunikační tabulka s tic-tac-toe formátem pro 81 symbolů



Zdroj: Bigge, Best, Heller (1991).

#### Techniky výběru symbolů:

- ukazování prstem, pěstí nebo částí horní končetiny;
- ukazování dlahou s připevněným ukazovátkem;
- výběr pohledem očí;
- výběr pomocí světelného senzoru (světelný paprsek);
- použití různých typů headpointerů;
- elektronické systémy pro rozpoznání hlasu, např. JetVoice, které umožňují ovládat počítač hlasem a převádět mluvenou řeč do psané podoby (Bigge, Best, Heller, 1991).

Výběr symbolů

Obrázek: Headpointer



Zdroj: [http://store.yourspecialneedssolutions.com/daily-living/reading-and-writing/adjustable-head-pointer/prod\\_210.html](http://store.yourspecialneedssolutions.com/daily-living/reading-and-writing/adjustable-head-pointer/prod_210.html).

Obrázek: Komunikátor s piktogramy  
(komunikátory s běžnou klávesnicí jsou u nás bohužel špatně dostupné)



Zdroj: <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>.

## 4 Další doporučení pro výběr vhodné formy komunikačního systému

Při výběru vhodného komunikačního systému (nebo kombinace prvků jednotlivých komunikačních systémů pro různé situace) musíme zvážit v první řadě vhodnost výběru pro daného žáka (vzhledem k jeho schopnostem). Např. gestické komunikační systémy (Makaton nebo znakový jazyk) kladou nároky na jemnou motoriku rukou a prstů – pro žáky s těžkým postižením horních končetin může být obtížné naučit se více než několik základních znaků, popř. jsou tyto znaky kvůli postižení motoriky těžce rozlišitelné pro komunikačního partnera. Mezi další kritéria pro výběr komunikačního systému patří:

Doporučení  
pro výběr AAK

- Použitelnost v různém prostředí (hluk, déšť, prach).
- Rychlost komunikace.
- Skutečnost, zda daný systém umožňuje maximální rozsah komunikačních projevů – psaní zpráv a poznámek, konverzaci.
- Unavitelnost pro účastníky komunikace.
- Rozsah témat a znaků pro komunikaci – např. komunikace prostřednictvím sestavování slov a vět z písmen abecedy vybavuje uživatele otevřenou slovní zásobou, zatímco komunikace pomocí piktogramů vyžaduje zavedení piktogramu pro každé nové slovo. Prostřednictvím obrázkových komunikačních systémů (fotografie, obrázky, piktogramy) se také obtížně vyjadřují složitější a abstraktní myšlenky či témata.
- Použitelnost komunikačního systému v různých polohách uživatele – vleže, vsedě, při různých činnostech.
- Možnost komunikace i na vzdálenost několika metrů.
- Skutečnost, nakolik daný systém umožňuje komunikaci s cizími lidmi – klade minimální nároky na přípravu komunikačního partnera na komunikaci. Např. znakový jazyk je použitelný pouze při komunikaci s osobami, které ho ovládají. Tento nedostatek lze při komunikaci na veřejnosti kompenzovat přítomností asistenta, který slouží jako tlumočnick.
- Komunikační systém umožňuje získat a udržet pozornost komunikátora.
- Komunikační systém motivuje žáka (jeho rodinu, vrstevníky, přátele) ke komunikaci.
- Výroba nebo dostupnost komunikačního systému – např. výroba fotografií je náročnější než výroba standardizovaných řad piktogramů. Mnohé elektronické pomůcky, které jsou dostupné v zahraničí, je nemožné sehnat v ČR, popř. nejsou vybaveny českou verzí.
- Nákladnost a údržba komunikačního systému.

V případě, že si žák vytváří své vlastní způsoby komunikace, je možné začlenit jeho přirozené nápady, jak vyjádřit daný komunikační záměr, do jeho komunikačního systému (opět sledujeme především funkčnost komunikace). U osob s těžkým kombinovaným postižením se často využívá tzv. **totální komunikace**. Ta zahrnuje široké spektrum možností náhrady mluvené řeči, které se navzájem doplňují: gesta, fotografie, piktogramy, ukazování, prstovou abecedu, pohyby těla atd. Záměrem totální komunikace je, aby uživatel používáním určitého komunikačního systému využíval všechny své schopnosti a aby komunikace byla pro něj co nejpřirozenější.

Totální  
komunikace

## 5 Alternativní a augmentativní komunikace z hlediska nácviku

Některým žákům stačí nahradit chybějící verbální řeč alternativním prostředkem, aby mohli komunikovat. To se týká především žáků po úrazech, CMP a s dalšími typy postižení, pokud je nedoprovází mentální postižení. Velkému procentu žáků to však nestačí. Jejich problémem totiž není pouhá absence mluvené řeči, ale potíže v porozumění komunikačnímu procesu jako celku a neschopnost osvojit si adekvátní komunikační chování. Typickým příkladem jsou žáci s poruchami autistického spektra, ale také někteří žáci s DMO, mentální retardací apod. Pokud chceme u těchto žáků vytvořit funkční systém komunikace, musíme se zamýšlet nejen nad komunikačním obsahem a formou, ale také nad způsobem nácviku používání AAK.



Kdy začínáme s nácvikem AAK:

- U dětí, u kterých můžeme očekávat problémy s vývojem řeči (např. DMO), začínáme nácvik co nejdříve.
- U ostatních osob v okamžiku, kdy se začne vývoj řeči výrazně opožďovat.
- Při těžkých onemocněních či po úrazech, při nichž jedinec ztratil nebo ztrácí schopnost komunikovat běžně.
- Postupy AAK mají vždy vývoj mluvené řeči podpořit, nikoliv nahradit! (Gerlichová, 2008)

VOKS Na tomto místě je nutné alespoň ve stručnosti se zmínit o tzv. výměnném obrázkovém komunikačním systému (VOKS), který je v současnosti patrně nejrozšířenější metodikou nácviku AAK. Její autorkou je Mgr. Margita Knapcová ze speciální školy v Novém Jičíně. Metodika VOKS (využívá piktogramy z amerického systému PCS) je velmi propracovaná a vznikla díky mnohaletým praktickým zkušenostem z péče o žáky s poruchami autistického spektra. Speciálněpedagogická praxe i zkušenosti autorky však ukazují, že systém se osvědčil také u mnoha nemluvicích žáků s těžkou mentální retardací, Downovým syndromem nebo DMO.

Dále si představíme některé strategie, které lze využít při nácviku AAK u různých typů klientely (některé z nich se používají i ve výše zmíněné metodice VOKS). Při nácviku vždy vycházíme z individuálních potřeb žáka, jeho možností a schopností, jak dokumentuje krátká kazuistika uvedená v závěru kapitoly.

### Podpora komunikačního záměru

Techniky pro podporu iniciace komunikace Pokud se má žák naučit komunikovat, musí cítit spontánní potřebu komunikovat. Ta může přicházet velmi zřídka, zvláště u žáků s vrozeným postižením, kteří se nikdy komunikovat nenaučili.

Potřebu komunikovat se daří podporovat nejlépe prostřednictvím podnětů, které žák chce získat, tedy podnětů, které mohou figurovat jako odměny. Může to být nějaký oblíbený druh sladkosti, jídla, oblíbený předmět nebo aktivita. Pokud žák spontánně nevstupuje do komunikace s okolím, můžeme provést analýzu podnětů (antecedentů), které by mohly vyvolat žádoucí reakci, a postupně testovat reakce žáka na ně. Např. v případě oblíbeného jídla je pravděpodobné, že žák se ho bude chtít nějakým způsobem zmocnit. V tomto okamžiku je vhodná chvíle pro předvedení požadované komunikační reakce (podání piktogramu, ukázání gesta apod.), o které se domníváme, že žák je schopen napodobit ji (Richman, 2006).

### Asistent

Využití asistenta Některé metodiky osvojování AAK, např. VOKS, využívají k nácviku asistenta. Ten slouží jako facilitátor reakcí, které požadujeme od žáka. Asistent může žáka fyzicky vést (pokud chceme, aby žák došel ke komunikačnímu partnerovi a navázal kontakt), předvádět žádoucí reakci (podání piktogramu komunikačnímu partnerovi) nebo jej slovně instruovat. Podpora asistenta se postupně redukuje, a to v závislosti na pokroku žáka.

U některých žáků je přítomnost asistenta velmi důležitá. V kontextu běžné komunikace totiž komunikační partner žákovi neříká ani neukazuje, jak má komunikovat a co má dělat. Pokud chceme žáka naučit komunikačnímu chování, které bude přenositelné také pro komunikaci s jinými komunikačními partnery, je důležité, aby požadované chování modeloval asistent, nikoli samotný komunikační partner (Thorová, 2006). Jinak hrozí riziko, že při změně komunikačního partnera bude žák čekat na pobídky a podporu, na kterou byl zvyklý během nácviku, a nebude umět reagovat na přirozené komunikační chování partnerů (Richman, 2006). Při absenci komunikačního partnera můžeme u dětí použít loutku či maňáška.

## Techniky pro zvyšování motivace k nácviku AAK

Proces nácviku používání alternativní komunikace je často dlouhodobý a klade nemalé požadavky na žáka, jeho trpělivost, procvičování, paměť, schopnost orientace (orientace v komunikační knížce nebo v řadě symbolů) apod. U dětí můžeme nácvik zpestřit mnoha různými kreativními způsoby práce. V praxi se nám osvědčily např. tyto:

Kreativní způsoby nácviku

- Poslech písní – ukazujeme příslušné symboly podle obsahu textu písně. Vhodné jsou především písně, které se žákovi líbí a o kterých chce komunikovat.
- Čtení pohádek a příběhů – podobně jako při poslechu písně, i zde můžeme použít symboly k ukazování děje pohádky či příběhu.
- Loutky – prostřednictvím loutky můžeme simulovat různé komunikační situace, v nichž musí žák používat komunikační symboly, jejichž osvojení aktuálně nacvičujeme.
- Využití oblíbených situací a podnětů – pokud chceme u žáka rozšířit slovní zásobu týkající se např. jídla, můžeme s ním jít do obchodu toto jídlo nakoupit nebo připravit z tohoto jídla svačinu. Tyto situace nabízejí množství komunikačních příležitostí, ve kterých musí žák použít žádoucí symbol. Využitím jakýchkoli situací a podnětů, které se žákovi líbí, stimuluje jeho přirozenou potřebu komunikovat.

## Modelování chování

U žáků s tělesným a kombinovaným postižením můžeme někdy pozorovat komunikační potíže, které souvisejí s nedostatkem potřebných sociálních dovedností. Jedná se o situace, kdy: Hraní rolí

- žák potřebuje požádat o pomoc;
- žák potřebuje oslovit cizího člověka;
- žák si neví rady v určitých modelových situacích, např. jak se chovat u lékaře, v dopravních prostředcích (koupit si lístek na vlak), zeptat se, kolik je hodin apod.;
- žák by měl přizpůsobit způsob komunikace sociálnímu statusu osob, se kterými komunikuje (jinak se bavíme s rodiči, jinak s vrstevníky, učiteli, cizími lidmi atd.). Někteří žáci cizím lidem tykají, baví se s nimi familiárně.

Potíže nastávají obvykle ze dvou důvodů:

- žák neví, jak se má v daných situacích chovat;
- žák prožívá úzkost z komunikačních situací, která může pramenit z celkových potíží v sociálním kontaktu (typické pro žáky s poruchami autistického spektra), nebo která vzniká na základě dřívějších neúspěchů v komunikačních situacích (žák má strach z opětovného selhání).

Terapeut může při nácviku sloužit jako vzor, jehož komunikační chování si žák osvojuje. Prostřednictvím imitace se žák učí novému komunikačnímu nebo sociálnímu chování a postupně zlepšuje jednotlivé aspekty interakce s komunikačním partnerem. Nácvik směřuje k uplatnění osvojených dovedností v přirozeném prostředí bez nutnosti přítomnosti terapeuta. Počítáme také s vytvořením **krizových plánů** pro případ, že se stane něco neočekávaného, co naruší chování žáka (např. ho někdo nečekaně osloví na ulici). Jun (in Hrdlička, Komárek, 2004) pro tyto situace doporučuje využít koterapeuta, kterého žák nezná a který po celou dobu sleduje chování žáka v rizikovém prostředí.

## Obecné zásady pro nácvik AAK u dětí

Při nácviku musíme vždy zvážit také věk a vývojovou úroveň dítěte v jednotlivých oblastech. (Zásady nácviku AAK) Pro nácvik AAK u dětí platí obecně tyto zásady:

- porozumění situacím a motivaci ke komunikaci podporuje komentování všeho, co se s dítětem i v jeho okolí děje;

- pojmy, kterými svět kolem dítěte označujeme, by měly odpovídat věkové úrovni dítěte, např. je přirozené říct „papat“ dítěti v raném věku, ale nikoli u starších dětí, i když se jedná o dítě mentálním postižením;
- pro stejné situace užíváme vždy stejné pojmy;
- na dítě mluvíme v přiměřeně dlouhých větách, porozumění řeči můžeme podpořit výraznou mimikou, gestikulací (především klíčová slova ve větě nebo důležité pojmy);
- u malých dětí s těžkým tělesným postižením můžeme zapojit i další smysly, zvláště chuť nebo hmat; často mluvíme o předmětech, které si imobilní dítě nikdy nemohlo osahat;
- komunikační schopnosti můžeme podpořit prohlížením alb fotografií, knih, encyklopedií atd.;
- podněcujeme dítě k tomu, aby si dokázalo vybrat mezi dvěma hračkami, jídly apod., které mu ukážeme; je důležité nechat dítě vybírat takovým způsobem, abychom jeho výběr mohli respektovat;
- podněcujeme dítě k vyjadřování souhlasu a nesouhlasu;
- velmi malé děti můžeme podporovat v jejich zvukových projevech tím, že je napodobujeme; tato strategie se využívá také při terapii starších osob s těžkým kombinovaným postižením.

## Kazuistika

Kazuistika Návčik alternativní komunikace vyžaduje v mnoha případech velkou flexibilitu a kreativitu speciálního pedagoga. Dlouhodobě jsme pracovali s žákem s diagnózou DMO (diparézou) a autismus nízkofunkčního typu. U tohoto žáka byla nenarušená schopnost mluvit (dokázal vyslovit všechny hlásky, mluvil dokonce v dlouhých souvětích), ale jeho řeč byla echolalická, typická rigidním opakováním naučených slovních spojení bez komunikačního záměru. V komunikačních situacích proto opakovaně selhával. Žák nedokázal funkčně použít ani žádný z prostředků alternativní komunikace, který jsme u něj zkoušeli. Nereagoval na fotografie, symboly, ani jiná dvojdimenzionální zobrazení předmětů. Proto jsme ke komunikaci začali používat referenční předměty. Ale ani v těchto případech se nedařilo komunikovat.

Návčik probíhal podle metodiky VOKS. Na začátku práce s žákem se dle této metodiky nacvičuje porozumění použití funkce komunikačního symbolu, což se nejčastěji daří prostřednictvím odměn. Cílem je porozumět tomu, že komunikace probíhá jako vzájemná výměna. Pokud nám žák sdělí, že potřebuje nějakou věc, může tuto věc dostat. V této fázi návčiku se pracuje pouze s jedním symbolem.

Náš žák v tomto stadiu pochopil, že po přinesení referenčního předmětu dostane příslušnou odměnu. V dalších stadiích se jej však dlouhodobě nedařilo naučit rozlišovat význam jednotlivých symbolů. To souvisí velmi úzce se samotnou symbolickou funkcí komunikace. Žák totiž musí pochopit, že pokud chce dostat např. pití, musí přinést referenční předmět nebo piktogram, který vyjadřuje slovo pít nebo pití, protože když podá jiný piktogram, např. pro rajče, pití nedostane. Toto stadium bylo jako „zakleté“, přestože návčik probíhal dennodenně. Nahradili jsme proto neidentické předměty (zmenšené) reálnými předměty, které žák používal při běžných denních činnostech (hrnek jako referenční symbol pro pití a malý talířek pro jídlo). Ani poté se nedostavil žádný efekt.

Zkusili jsme proto experiment. V okamžicích, kdy jsme si mysleli, že by žák mohl mít žízeň, jsme donesli pití v konvici na čaj, ze které se nedalo pít. Několikrát jsme vzali hrnek z plochy pro komunikační symboly a nalili do něj čaj. Totéž jsme udělali s jídlem a talířkem. Doufali jsme, že tímto způsobem by si žák mohl vypěstovat velmi těsné spojení mezi referenčním a reálným předmětem. Pokud se chtěl napít, byl nucen podat si hrnek, do kterého jsme nalili čaj, a on se z tohoto hrnku napil.

Po několika dnech žák poprvé předvedl požadovanou reakci a po přibližně dvou týdnech již nedělal chyby při sdělování dvou komunikačních záměrů – že chce pít a jíst. Zajímavé je, že nedlouho

po osvojení této dovednosti začal mnohem častěji používat ke komunikaci funkčně mluvenou řeč. Na tomto případu je dobře patrné, že ani sebelepší metodika nefunguje stejně efektivně u všech žáků. Terapie komunikačních schopností u žáků s kombinovaným postižením je individuálním hledáním cest, na kterých postižení neblokuje žákovi proces jeho růstu, a hledáním schopností, které mohou jeho rozvoj podpořit.

## Shrnutí

Kapitola se zabývala specifiky alternativní a augmentativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením. V úvodu jsme uvedli dělení forem a typů komunikace, terminologii a jednotlivé poruchy komunikace. Dále jsme se zabývali komunikací z hlediska obsahu, formy a způsobu nácviku. Představili jsme problematiku funkčnosti komunikace a některé techniky pro výběr relevantní slovní zásoby.

Z hlediska formy jsme popsali alternativní komunikační systémy vyžadující i nevyžadující pomůcky. Charakterizovali jsme různé komunikační systémy, např. piktogramy, Bliss atd. Představili jsme techniky výběru komunikačních symbolů, možnosti jejich kategorizace, umístění a organizace symbolů. V poslední části jsme se zabývali specifiky nácviku AAK. Naše pojednání jsme doplnili praktickými příklady a kazuistikou, která demonstrovala uvedené informace na konkrétním příkladu žáka.

## Kontrolní otázky a úkoly

1. Uveďte některá dělení komunikace.
2. Se kterými poruchami komunikace se nejčastěji setkáváme v oblasti somatopedie? Charakterizujte jednotlivé diagnózy.
3. Zamyslete se – jaký vliv bude mít na komunikační proces mentální retardace, smyslové postižení nebo další typy postižení v kombinaci s tělesným nebo kombinovaným postižením?
4. Vysvětlíte rozdíl mezi alternativní a augmentativní komunikací.
5. Charakterizujte výhody a nevýhody používání AAK.
6. Vysvětlíte pojem funkční komunikace.
7. Jak byste zjistili komunikační potřeby svého žáka v případě, že by měl a) anartrii v důsledku vrozeného tělesného postižení; b) těžkou afázií po úraze?
8. Zaposlouchejte se někdy do komunikace lidí okolo vás a zamyslete se. O čem tyto lidé komunikují a které komunikační situace by patrně nikdy neproběhly, kdyby lidé nemohli komunikovat verbálně, ale pouze prostřednictvím AAK?
9. Uveďte některé způsoby členění alternativních komunikačních systémů z hlediska jejich formy.
10. Jaký je rozdíl mezi znakovým jazykem a Makatonem?
11. Charakterizujte výhody i nevýhody komunikace prostřednictvím referenčních předmětů, piktogramů nebo systému Bliss.
12. Jaké znáte formy displejů?
13. Jaké znáte techniky výběru symbolů?
14. Která kritéria musíme zvážit při výběru komunikačního systému?
15. Co je to VOKS?
16. Jakou roli má při nácviku používání AAK asistent?
17. Jaké motivační situace byste vymysleli, kdyby nácvik používání AAK vašeho žáka přestal bavit?
18. Pamatujete si některé zásady nácviku AAK u dětí?

## Pojmy k zapamatování

afázie  
anartrie  
asistent  
Bliss  
displej

dysartrie  
formy displejů  
funkční komunikace  
hlasový výstup  
komunikace receptivní a expresivní  
komunikační tabulky, rámy, knihy  
komunikátor  
krizový plán  
Makaton  
organizace symbolů  
piktogramy  
polohování  
systémy vyžadující a nevyžadující pomůcky  
tic-tac-toe formát  
umístění symbolů  
výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

## Literatura

Seznam použité literatury:

1. BIGGE, J.; BEST, J. S.; HELLER, K. W. 1991. *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. 3. vyd. New York: Macmillan Publishing Company. 541 s. ISBN 0-675-21017-8.
2. CSÉFALVAY, Z. et al. 2007. *Terapie afázie*. 1. vyd. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1.
3. GERLICOVÁ, M. 2008. *Alternativní a augmentativní komunikace*. (výuková powerpointová prezentace). Použito s laskavým souhlasem autorky.
4. HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
5. KREJČÍŘOVÁ, D.; LANGMEIER, J. 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
6. KUBOVÁ, L. 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-1-3.
7. LANGMEIER, J. 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha: Avicenum. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
8. LECHTA, V. et al. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
9. MACKŮ, K. 2008. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Studentská seminární práce, 1. LF UK v Praze, obor ergoterapie.
10. MAJEROVÁ, R. 2010. Maturační teorie a suspektně-jazyková porucha vývojová anartrie. In: *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: UK, č. 2. 180 s. ISSN 1804-3240.
11. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. 2001. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
12. RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál. 93 s. ISBN 80-7367-102-6.
13. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. et al. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
14. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
15. VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.