



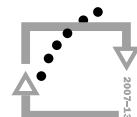
evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tvorba a realizace kurzů zaměřených na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro pedagogické pracovníky středních škol a druhého stupně základních škol
reg. č.: CZ.1.07/1.3.13/03.0016

SPECIFIKA KOMUNIKACE S OSOBAMI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Libuše Ludíková
Zdeňka Kozáková
a kolektiv

Olomouc 2012

Oponenti:

Mgr. Eliška Vymazalová

Mgr. Petra Křížkovská

Složení autorského týmu:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (vedoucí autorského týmu)

Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Mgr. Jiří Kantor

Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Mgr. Pavel Kučera

Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Publikace vznikla v rámci projektu *Tvorba a realizace kurzů zaměřených na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro pedagogické pracovníky středních škol a druhého stupně základních škol.*

Projekt je realizován v rámci globálního hrantu CZ.1.07/1.3.13 – „*Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení v Olomouckém kraji*“ Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost spolufinancovaného ze státního rozpočtu ČR a Evropského sociálního fondu.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní popř. trestněprávní odpovědnost.

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.

1. vydání

© Libuše Ludíková, Zdeňka Kozáková a kol., 2012

ISBN 978-80-244-3094-2

Obsah

Úvod.....	5
<i>Libuše Ludíková, Zdeňka Kozáková</i>	
1 Komunikace s osobami se zrakovým postižením.....	7
<i>Dita Finková</i>	
2 Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením	16
<i>Jiří Kantor</i>	
3 Komunikace s osobami se sluchovým postižením	37
<i>Jiří Langer, Pavel Kučera</i>	
4 Komunikace s osobami s narušenou expresivní či impresivní složkou řeči (v oblasti řečové produkce a rozumění)	54
<i>Renata Mlčáková</i>	
5 Využití logopedických pomůcek a přístrojů u jedinců s narušenou komunikační schopností k rozvoji jejich komunikace	63
<i>Kateřina Vitásková</i>	
Závěr	72
<i>Libuše Ludíková, Zdeňka Kozáková</i>	

Úvod

Vážení čtenáři,

text, který vám předkládáme, vznikl v rámci projektu **Tvorba a realizace kurzů zaměřených na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro pedagogické pracovníky středních škol a druhého stupně základních škol** (registrační číslo CZ.1.07/1.3.13/03.0016) spolufinancovaného ze státního rozpočtu ČR a Evropského sociálního fondu.

V rámci projektu pořádá Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci tři několikátýdenní kurzy, které jsou specificky zaměřeny na základy speciální pedagogiky, na poradenství pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a na specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o stěžejní poznatky ze sféry práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vnímány, v době integračních snah, jako nezbytná součást profesní kvalifikace dnešního pedagoga. Každý kurz je samostatný a jinak obsahově zaměřený, proto je pro každý z nich vytvořen i samostatný podpůrný studijní text.

V tomto, v pořadí třetím, textu s názvem *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami* se zaměříme na zásady komunikace s jedinci s narušenou komunikační schopností, s jedinci se sluchovým, zrakovým, tělesným a kombinovaným postižením.

Efektivní a plnohodnotná komunikace je v případě osob se speciálními vzdělávacími potřebami naprosto nezbytná pro jejich aktivní začlenění do společnosti, stejně jako pro kvalitu edukačního procesu. Komunikační proces hraje v životě člověka nezastupitelnou roli a výrazně ovlivňuje jeho kvalitu. Proto je jedním z hlavních úkolů snaha co nejvíce rozvinout osobnost jedince se speciálními vzdělávacími potřebami i jeho jazykovou a sociální kompetenci.

V rámci publikace se nejdříve zaměříme na prostředky augmentativní a alternativní komunikace, jež mohou umožnit jedincům s tělesným či kombinovaným postižením a současně s těžce narušenou komunikační schopností stát se rovnocennými komunikačními partnery. Následně se zaměříme na specifika komunikace osob se sluchovým postižením prostřednictvím prstové abecedy, odezírání, znakového jazyka, znakované češtiny a také na podporu komunikace prostřednictvím technických a kompenzačních pomůcek, jako jsou např. sluchadla, skupinové zesilovače, pomůcky zviditelňující mluvenou řeč, kochleární implantát atp. Dále přiblížíme možnosti písemné komunikace s lidmi se zrakovým postižením, Braillovo bodové písmo, tyfлотechniku a práci s technickými pomůckami, jako je např. Pichtův psací stroj, pražská tabulka, digitální čtecí zařízení pro nevidomé, braillský zobrazovač atp. Poté se zaměříme na komunikaci osob s narušenou expresivní či impresivní složkou komunikace v kontextu deseti okruhů narušené komunikační schopnosti.

Jednotlivé pojmy a problémy, které se v textu vyskytují, se vám snažíme přiblížit v kontextu, který je vám, jak věříme, vzhledem k vaší profesi blízký a srozumitelný. Snažíme se koncentrovat především na principy, doporučení, praktické rady a pravidla pro co nejefektivnější zvládnutí komunikace se studentem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zřejmé, že rozsah textu nemůže obsáhnout všechny důležité informace z dané oblasti. Proto naleznete v rámci každé kapitoly doporučenou odbornou literaturu pro další studium.

Doufáme, že kurzy i publikace přispějí k vaší hlubší orientaci v dané problematice, o které se v současné společnosti neustále diskutuje, ale bohužel ne vždy je odpovídajícím způsobem řešena. Platné legislativní předpisy a nařízení nemohou pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit odpovídající podmínky, pokud je náležitým způsobem neuchopí všechny zúčastněné a zodpovědné osoby, tedy i vy, pedagogičtí pracovníci středních škol a druhého stupně základních škol v Olomouckém kraji.

Současně věříme, že nás v průběhu kurzů obohatíte svými osobními zkušenostmi, návrhy a náměty k inovaci a zlepšení některých postupů a že se budete s chutí aktivně účastnit jednotlivých výukových lekcí.

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Komunikace s osobami se zrakovým postižením

Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Cíle

Cílem kapitoly je nahlédnout do problematiky komunikace osob se zrakovým postižením. V první řadě se zaměříme na vymezení pojmu komunikace, dále na vývoj komunikace u dětí obecně. Vysvětlíme, jak komunikovat s jedincem, kterého doprovází vodící pes, nebo jak nabídnout pomoc jako náhodný průvodce. Seznámíme se s Braillovým bodovým písmem určeným pro nevidomé jedince, dále se zaměříme na pomůcky, klasické i moderní, které umožňují těžce zrakově postiženým osobám komunikovat se světem i mezi sebou.

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymežit pojem komunikace z obecného hlediska;
- vysvětlit, jaké obtíže se mohou objevit v oblasti komunikace a budování komunikačního systému u dítěte se zrakovým postižením;
- popsat základní zásady komunikace s jedincem se zrakovým postižením v běžném prostředí, dále v případě, že chceme nabídnout pomoc jako náhodní průvodci, nebo v situaci, kdy opět nabízíme pomoc nevidomému, ale ten má k dispozici vodícího psa;
- zorientovat se v základní tabulce Braillova bodového písma;
- popsat pomůcky pro zrakově postižené a jejich využití při komunikaci osob se zrakovým postižením.

Průvodce studiem

Téma komunikace u osob se zrakovým postižením je zajímavé tím, že nabízí možnost nahlédnout do specifického systému komunikace, který je nepostradatelný pro nevidomé jedince. Nejen Braillovo písmo, ale i jeho aplikace s využitím specifických pomůcek, které dnes tyto osoby používají, dávají možnost žít plnohodnotný život bez omezení. Tyto osoby (nevidomé i slabozraké) dnes mohou komunikovat i přes internet, využívat všechny aplikace a být ve spojení se světem.

Komunikace

Komunikace je „přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejména pak prostřednictvím jazyka“ (Klenková in Vítková a kol., 1998). Komunikace

Vývoj řeči bývá u dětí se zrakovým postižením narušen v oblasti porozumění, ale také v oblasti aktivního řečového projevu. Vývoj řeči Dítě začíná pojmenovávat věci a jevy kolem sebe slovy, slova se pro něho postupně stávají symbolem věcí. Prostřednictvím slova se stále více předmětů sdružuje do určitých tříd. Například mladší batole zná 20–30 výrazů a vyjadřuje se převážně jedním slovem. Do konce druhého roku slovník vzroste asi na 300 slov. Do třetího roku se slovní zásoba rozšíří o 1000 výrazů, dítě je tedy schopno vést jednoduchý rozhovor s dospělým i s dítětem.

U dětí se zrakovým postižením může být zpočátku vývoj řeči opožděn, ale brzy se pro ně řeč stává **kompenzačním prostředkem**. Důležité však je, že děti se zrakovým postižením bývají zpočátku závislé na zprostředkující aktivitě jiných osob, v raném období především na matce. Je třeba, aby matka nebo osoba, která dítě vychovává, jej učila aktivně a nečekala, až samo projeví zájem. To

platí především u nevidomých a těžce slabozrakých dětí, které nejsou svým prostředím automaticky stimulovány a potřebují nabídku dostupných podnětů přiblížit jak slovně, tak fyzicky.

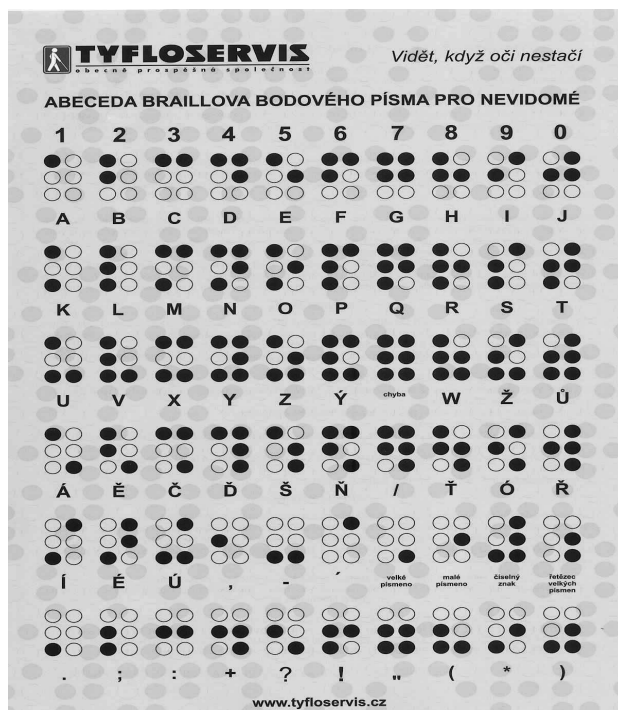
Verbalismus U dětí obecně, ale u zrakově postižených osob především, se setkáváme s tzv. **verbalismem**. Jedná se o nevhodné užívání slov, jejichž význam jedinci unikl, nebo jej nezná přesně. Může se tak stát, že jedinec konkrétní slovo použije nevhodně vzhledem k situaci. Je tedy potřeba od raného věku dítěti přesně vysvětlovat, co které slovo znamená a jaký nese význam. Vše samozřejmě s ohledem na věk a mentální vyspělost dítěte. U zrakově postižených je vhodné spojit dané slovo (pojmenování) s konkrétním předmětem, dějem. Potíže těmito lidem činí především slova abstraktního významu.

Bodové písmo Nejdůležitějším komunikačním systémem (kromě řeči) je pro zrakově postižené osoby, respektive pro nevidomé, **Braillovo písmo**. Cesta k vytvoření tohoto písma nebyla jednoduchá. Nevidomým osobám se v minulosti upíralo právo na vzdělávání. I tito lidé se ale chtějí vzdělávat, něco umět, být společnosti prospěšní a být nezávislí.

Louis Braille Písmo je pojmenováno po svém tvůrci Louisi Braillovi, který tento systém písma vytvořil roku 1825. Kniha, ve které Louis Braille představuje tento ucelený systém, nese název *Nouveau procédé pour représenter par des points la forme même des lettres Ouvrage en relief de Louis Braille* (1827). Tyflope-
dický lexikon uvádí tento překlad názvu díla: „Nový postup, jak zaznamenávat pomocí bodů samotný tvar písmen, zeměpisné mapy, geometrické útvary, hudební znaky pro potřebu slepců od Louise Braille“.

Problematikou Braillova písma a jeho zavedením do škol se zabývaly i mezinárodní kongresy učitelů (1873, 1876, 1879), ale teprve až na třetím setkání kongres doporučuje Braillovo písmo vyzkoušet. Adaptace Braillova písma na český jazyk byla provedena nezávisle na sobě třemi osobami, byl to učitel Klárova ústavu pan Malý, dále učitel hradčanského ústavu Novák a ředitel ústavu v Brně Schwarz. Každý z nich adaptoval písmo trochu jinak. K jeho sjednocení a vytvoření jednotné soustavy došlo v tehdejší Čkoslovensku roku 1922.

Obrázek: Braillova abeceda adaptovaná na český jazyk a v současné době používaná



Zdroj: <http://www.komplan-bruntal.wz.cz/>.

Obecné zásady komunikace s osobami se zrakovým postižením

Osoby se zrakovým postižením jsou lidé stejní jako my, „pouze“ nevidí, nebo je jejich vidění do jisté míry narušeno. Není proto nutno komunikovat jinak, než jsme zvyklí. Chovejme se přirozeně: Zásady komunikace

- Je vhodné, abychom zrakově postiženého pozdravili jako první, nevidomý ani slabozraký jedinec nemusí zaznamenat, že se nacházíme v jeho blízkosti. Dále bychom se měli představit, protože nás tato konkrétní osoba nemusí poznat po hlase. Těžce zrakově postižené osoby většinou poznají po hlase mnoho lidí, ale jsou to spíše lidé, se kterými jsou v každodenním kontaktu.
- Pokud nevidomý jedinec přijde do místnosti (na úřad, do třídy) s průvodcem, hovoříme přímo s nevidomým. Mnoho lidí se obrací raději na průvodce, ovšem průvodce nevidomého pouze doprovází, pomáhá mu při orientaci.
- Při hovoru se i těžce zrakově postižené osobě díváme do očí. Jen velmi malá skupina osob na úrovni nevidomosti nevidí skutečně nic.
- Nevidícího nepodceňujeme ani nepřeceňujeme.
- Musíme počítat s tím, že kvůli zrakovému handicapu bude možná potřeba jedinci věnovat více času například na vysvětlení daného problému.
- Pokud chceme těžce zrakově postiženému nabídnout pomoc, udělejme to, nebojme se, mnozí budou velmi rádi. Ovšem pomoc nevnucujeme. Pokud vás zrakově postižený jedinec odmítne, pravděpodobně pomoc opravdu nepotřebuje.

Komunikace s nevidomou osobou v rámci průvodcovství

Jak bylo řečeno výše, pokud chceme pomoc nabídnout, udělejme to. Komunikujte s nevidomým, zeptejte se, kam chce doprovodit a jak to nejlépe udělat. Následující zásady, jak bychom měli komunikovat jako „náhodní průvodci“ nevidomého člověka, jsou velmi důležité: Komunikace a průvodcovství

- Zeptejte se, kterou paži nevidomému nabídnout, aby se vás mohl držet. Nevidomý půjde z bezpečnostních důvodů zhruba o půl kroku za vámi a bude se vás držet nad loktem jedné ruky.
- Důležité je, že nevidomý jedinec se nestává při chůzi s průvodcem pasivním. Měl by reagovat na případné pokyny ze strany průvodce.
- Měli bychom nevidomého vést vždy na bezpečnější straně (tj. například na širší straně schodiště, dál od rušné vozovky atd.). Nevidomého můžeme vyzvat i při chůzi, aby si přešel na bezpečnější stranu a chytil se za druhou paži.
- Při chůzi problematickým terénem upozorňujte nevidomého na změny a překážky na trase. Platí to zejména v situaci, kdy např. půjdeme do schodů či ze schodů, nastupujeme a vystupujeme z dopravního prostředku, jdeme do kopce, obcházíme překážku atd. Nezapomínejme, že průvodce jde vždy první.

Komunikace s nevidomou osobou, která má s sebou vodicího psa

Pes vždy pracuje ve prospěch svého nevidomého pána. Pokud se setkáme s člověkem, který má u sebe vodicího psa, také bychom měli dodržovat určité zásady, abychom nezavinili, že nevidomý člověk ztratí orientaci vinou nepozornosti psa, kterého nějakým způsobem od práce „odvádíme“. Komunikace s majitelem psa
Jak tedy souvisí vodicí pes s problematikou komunikace? Následují zásady, které na svých stránkách uvádí jedna brněnská škola pro výcvik vodicích psů:

- Vodicího psa nevyrušujeme při práci. Nedožadujeme se jeho pozornosti mlaskáním, voláním, hvízdáním ani jinak.
- Bez vědomí majitele na vodicího psa nesaháme, nehladíme jej, byť v dobrém úmyslu. Je slušností nejdříve nevidomého oslovit a zeptat se jej na souhlas.
- Vodicího psa k sobě nevoláme. Má svého pána. Neodbytné nutkání ke komunikaci zaměříme na majitele.

- Chceme-li pomoci nevidomému člověku, kterého vede vodící pes, vždy ho nejdříve oslovíme a zeptáme se, zda naši pomoc uvítá. Neurážíme se, když ji odmítne, je soustředěn na svou cestu.
- Pomáháme-li nevidomému, nemanipulujeme se psem, komunikujeme s člověkem a slovně doprovázíme vše, co děláme. (<http://www.vycvikvodicichpsu.cz/cs/o-nas/predstaveni.php>)

Pomůcky využitelné v komunikaci osob se zrakovým postižením

Speciální pomůcky Našemu záměru, který se týká problematiky komunikace osob s těžkým zrakovým postižením, bude nejlépe vyhovovat rozdělení pomůcek na klasické a moderní.

Klasické pomůcky

Mezi klasické pomůcky počítáme ty, které jsou již tradičně používány těžce zrakově postiženými osobami a jsou využívány především při výuce, ale rovněž i osobami později osleplými, které z různých důvodů nechtějí nebo nemohou používat pomůcky moderního typu, jako jsou například počítače, elektronické zápisníky atd.

Slepecký psací stroj

Pichtův stroj **Pichtův stroj** je dnes obecně používaný název pro stroje, pomocí nichž je možné psát bodovým písmem. Oskar Picht, podle kterého je tento stroj pojmenován, jej sestavil roku 1899. Psaní na Pichtově stroji je jednodušší než psaní na tabulce. Jednotlivé stroje na psaní Braillova písma se liší především v počtu znaků, které je možno napsat na řádek (34 nebo 40 znaků), nejpoužívanější jsou Standard 1 a 2, Tatrapoint adaptive 1 a 2. Zvláštností je tzv. „minipicht“, který je veden jako kapesní psací stroj pro nevidomé, počet znaků v řádku je pouze 20. Není potřeba slepecký papír, stroj je zkonstruovaný na použití běžného kancelářského papíru ve formátu A5 nebo A6, je velmi lehký a jeho rozměry jsou udávány 11,5 cm x 20,5 cm. Ovšem trvalost textu na běžném kancelářském papíře je mnohem nižší než na papíře braillovském. V současné době se Pichtovy stroje stále používají především na základních školách a dále je používají ve větší míře osoby později osleplé (nejčastěji seniorského věku), které se již nechtějí učit pracovat s počítačem s hlasovým výstupem či s napojeným braillovským řádkem.

Pražská tabulka

Pražská tabulka Pro psaní Braillova písma je možné použít i speciální tabulku a bodátko, nazýváme ji „**pražská tabulka**“. Má podobu dvoudílné, ve hřbetu spojené šablony. Horní deska šablony má řady okének, obdélníkových otvorů, které odpovídají tvarem i rozměry poli základního šestibodu Braillova písma. V dolní desce jsou řady negativně vypouklých základních znaků šestibodí. Mezi horní a dolní desku se vkládá speciální papír. Jako psací nástroj k tabulce se používá tzv. bodátko. V dnešní době se však pražská tabulka užívá velmi málo, většinou jen na drobné popisky.

Dymokleště

Dymokleště **Dymokleště** jsou speciální kleště, pomocí kterých mohou nevidomé osoby vytvořit nápisy v Braillově písmu na samolepicí pásku. Tuto pásku potom lze nalepit kamkoli, např. tak označit CD, knihy, dózy v kuchyni, pro lepší orientaci popsat dveře kanceláří apod. Jedná se o často používanou pomůcku.

Obrázek: Dymokleště

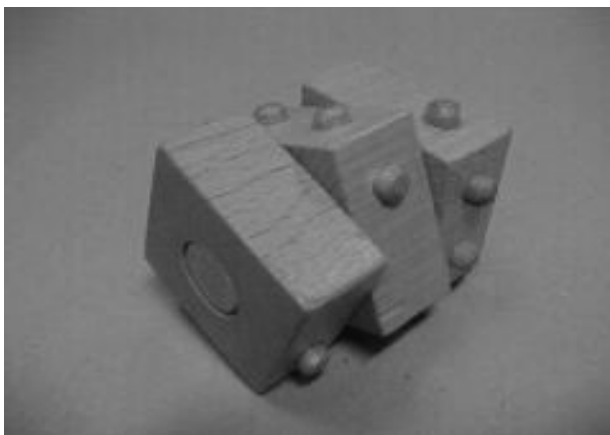


Zdroj: <http://is.brailnet.cz/>.

B kostka (kostkový reliéfní šestibod)

Netypická kostka, která je rozdělena na tři části. Jednotlivými částmi lze otáčet na levou nebo pravou stranu. Na jednotlivých částech jsou reliéfně vyznačeny body, které správným natočením vytvoří některé z písmen Braillovy abecedy. Používá se při nácvičku Braillovy abecedy především v 1. Třídě ZŠ, někdy již v mateřské škole, dále pro výuku Braillova písma u později osleplých osob.

Obrázek: Kostkový reliéfní šestibod (B kostka)

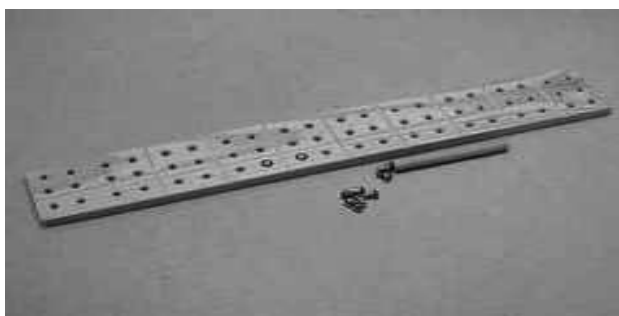


Zdroj: <http://is.brailnet.cz/>.

Šestibod, písanka kolíčková jednořádková a třířádková

Jedná se o pomůcky, které jsou vhodné pro výuku psaní a čtení Braillova písma. Se **šestibodem** se můžeme v některých fázích rozvoje nevidomého dítěte setkat již v mateřských školách určených dětem se zrakovým postižením, nejčastěji však až v 1. Třídě ZŠ. **Jedno-** a **třířádková písanka** se objevuje až ve škole. Jsou to destičky z plastu, do nichž jsou navrtány otvory ve tvaru šestibodu. Lze je využít ke čtení a psaní hlásek, slabik, slov a krátkých vět.

Obrázek: Jednořádková písanka



Zdroj: <http://is.brailnet.cz/>.

Moderní pomůcky

Do těchto pomůcek řadíme zejména elektronické zápisníky a počítače se speciálním softwarovým vybavením. Tyto pomůcky jsou využívány na školách při studiu, pro osobní potřebu i v zaměstnání. Používají je především studenti a mladší lidé, kteří mají vztah k moderním komunikačním prostředkům, ale v poslední době již nejsou výjimkou ani osoby seniorského věku.

Počítače

Počítače bývají označovány i jako „elektronické zápisníky“ pro nevidomé či jinak těžce zrakově postižené osoby. Jedná se o klasické počítačové sestavy nebo notebooky, které jsou vybaveny spe-

ciální softwarem a periferními zařízeními. Jedná se většinou o počítač doplněný hlasovým či hmatovým zařízením, skenerem a tiskárnou (běžnou i braillovou).

Odečítače obrazovky Počítač je často vybaven takzvanými odečítači obrazovky, jsou to například: Hal, Jaws, Win Monitor. Program umožňuje těžce zrakově postiženým osobám pracovat s aplikačními programy, zpracovat informace v digitální podobě, včetně přístupu na internet, nebo například pracovat s tištěnými předlohami. (Keblová, 1995)

Nevidomý jedinec si může nechat přečíst všechny ovládací prvky Windows, přečíst text po znacích, po slovech nebo po řádcích pouhým pohybem kurzoru, odečítač nabízí hlasovou odezvu zapisovaných znaků a slov.

Počítače je možné vybavit rovněž například softwarem Index Obr, který je schopen rozpoznat dokumenty tištěné v Braillově bodovém písmu. Nevidomí mohou pracovat se svými braillovými texty jako s běžnými texty, včetně určitých forem prezentací a komunikací, pro které je počítačový systém připraven, jako je například e-mail nebo řečový výstup.

Rovněž slabozraké osoby mohou počítač bez problémů používat. Vybavení speciálním softwarem, např. ZoomText, umožňuje zvětšení části obrazovky, a tudíž zvětšení žádaného textu nebo ovládacích prvků Windows atd. Tento software podporuje ozvučení, tedy například i hlasovou odezvu zapisovaných znaků. Obecně jsou tyto počítače včetně softwarového vybavení v dnešní době velmi používané.

Braillový řádek

Braillový řádek Terminál dokáže nevidomým uživatelům počítače nahradit počítačovou obrazovku, nevidomý si tedy na daném řádku čte hmatem to, co stojí na řádku na monitoru. Celý systém se zakládá na vhodném hladkém povrchu s pečlivě opracovanými otvory, jimiž na základě potřeby prostupují ven jehličky tvořící jednotlivé braillové znaky. Řádek má 44 výstupních znaků, ale může jich mít méně i více; jsou zde klávesy pro navádění kurzoru.

Braillový řádek je svou povahou vstupně-výstupní zařízení, neboť kromě toho, že zobrazuje informace v Braillově písmu, umožňuje interakci s počítačem pomocí několika druhů tlačítek přímo na přístroji tak, aby byla efektivně minimalizována potřeba přecházet z klávesnice na řádek a zpět.

Některé braillové řádky jsou mnohostrannými zařízeními a neomezují se jen na zobrazování informací v Braillově písmu. FS 40 a FS 40B disponují braillovou klávesnicí, která při příslušném nastavení umožňuje vpisovat text; zápis českých znaků s diakritikou je v odečítači JAWS plně podporován od verze 9. (<http://www.blindfriendly.cz/at/srovnani-braillovy-radku/>)

S využitím výpočetní techniky se i u nás zavádí tzv. osmibodové písmo, které je běžné u braillových řádků. Pomocí osmibodového písma se lépe zapisují znaky používané na počítačích. Osmibodové písmo navíc umožňuje vyhnout se prefixům, tedy vyjádřit každý znak abecedy jediným znakem bodového písma. Body 7 a 8 se používají v osmibodovém systému v kombinacích pro matematické, chemické a jiné symboly a významy. Například bod 7 u písmene znamená, že se jedná o velké písmeno, a bod 8 s kombinací písmen A až J znamená číslici 1 až 0. Osmibodové písmo je náročnější na rozpoznání hmatem. (<http://www.centrumpronevidome.cz/doc/opt3.pdf>)

Obrázek: Braillský řádek



Zdroj: <http://zdrojak.root.cz/>.

Braillská tiskárna

Pro nevidomé osoby existuje několik typů braillských tiskáren. Nejčastěji se používá tiskárna Everest nebo Index Braille Printer. Tato tiskárna dokáže ve spolupráci s konkrétním softwarem převést text (klasický černotisk) do Braillova písma a v tomto písmu jej i vytisknout. Je možno zvolit tisk jednostranný nebo oboustranný, umí vytisknout až 300 stran v Braillově písmu za hodinu. Ovládání tiskárny je upraveno právě pro nevidomé uživatele (braillské označení ovládání tiskárny), kteří s ní mohou pracovat bez pomoci jiné osoby. Tisk se provádí pro lepší rozpoznatelnost písma pro nevidomé na speciální papír, o kterém jsme se již zmínili. Vzhledem k větší hlučnosti tiskárny je vhodné umístit ji do tzv. bezhlukové skříně.

Braillská
tiskárna

Aria

Aria slouží jako elektronický zápisník pro nevidomé osoby. Obsahuje textový editor, hodiny, kalendář, kalkulátor, telefonní seznam atd. Arii můžeme připojit k počítači, je možné napojit ji i na tiskárnu, případně na externí počítačovou klávesnici. Texty lze například ukládat na paměťové karty, případně je převést a uložit do počítače.

Aria

Obrázek: Aria



Zdroj: <http://www.sensorytools.com/aria.htm>.

Za největší pozitivum moderních pomůcek považujeme, že jak nevidomé, tak slabozraké osoby mohou pracovat s internetem, mohou psát dokumenty a samy si je potom vytisknout. Ze zkušeností vyplývá, že ne všichni nevidomí budou pracovat se všemi uvedenými pomůckami. Například starší lidé raději sáhnou po osvědčeném Pichtově stroji než po počítači. U studentů tomu bude spíše naopak. Záleží na zkušenostech, na věku, na době vzniku postižení a samozřejmě na mnoha dalších faktorech, které mohou výběr pomůcky ovlivnit.

Shrnutí

Komunikace osob se zrakovým postižením je téma, které je velmi široké a zajímavé. V kapitole jsme se zaměřili spíše na oblast komunikace osob s čistým zrakovým postižením, jejich možnosti, využití pomůcek vhodných ke komunikaci, včetně výpočetní techniky, která je dnes již na takové úrovni, že jedincům s těžkým zrakovým postižením umožňuje pracovat samostatně, komunikovat přes internet a spojit se s „celým světem“.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vymezte vlastními slovy, co se skrývá pod termínem komunikace.
2. Najděte ve slovníku či v odborné literatuře termíny alternativní komunikace a augmentativní komunikace. Vysvětlete, co termíny znamenají, a uveďte příklady.
3. Uveďte, které moderní pomůcky využívají těžce slabozraké osoby pro komunikaci.
4. Vysvětlete, co jsou to dymokleště a k čemu slouží.
5. Najděte na internetu další pomůcky, které by mohly sloužit těžce zrakově postiženým osobám pro usnadnění komunikace.

Pojmy k zapamatování

Louise Braille
bodové písmo
vzdělávání
Pichtův stroj
pražská tabulka
zásady komunikace s osobou se zrakovým postižením

Literatura

Seznam použité literatury:

1. BENDO VÁ, P.; JEŘÁBKOVÁ, K.; RŮŽIČKOVÁ, V. 2006. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1436-8.
2. ČÁLEK, O. 1984. *Raný vývoj dítěte nevidomého od narození*. Praha: UK. ISBN 60-019-84.
3. FINKOVÁ, D.; LUDÍKOVÁ, L.; RŮŽIČKOVÁ, V. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-1857-5.
4. HRONEK, J. a kol. 1971. *Vybrané kapitoly z historie péče o děti s vadami zraku*. Olomouc: UP.
5. JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum.
6. JESENSKÝ, J. 2000. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1.
7. KEBLOVÁ, A. 1995. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky základní školy*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-62-0.
8. KLENKOVÁ, J. 1998. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, s. 58–62. ISBN 80-85931-51-6.

Internetové zdroje:

1. <http://www.blindfriendly.cz/at/srovnani-braillskych-radku/>
2. <http://is.brailnet.cz/>
3. <http://www.centrumpronevidome.cz/doc/opt3.pdf>
4. <http://www.komplan-bruntal.wz.cz/>
5. <http://www.sensorytools.com/aria.htm>
6. <http://www.spektravox.cz>
7. <http://www.sons.cz>
8. <http://www.vycvikvodicichpsu.cz/>
9. <http://zdrojak.root.cz/>

Další informace k tématu kapitoly naleznete v těchto publikacích:

1. LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopedie II*. Olomouc: UP, 1991.
2. LUDÍKOVÁ, L.; MALAČEK, M. *Tyflopedie III*. Olomouc: UP, 1991.
3. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

Internetové zdroje:

1. <http://www.helpes.cz/psi-pomocnici-pro-nevidome.php>
2. <http://kony.wz.cz/bariery/hmatne.htm>
3. <http://www.ok.elvos/Majacky.html>
4. <http://www.pesprotebe.com/>
5. http://www.tyflocentrum-ol.cz/app/clanek/580/hlasove_majacky
6. <http://www.usevisualstrategies.com/AutismVisualPrintablePictures/BehaviorPrintableCards.aspx>

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 demonstruje 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 zasazeny jednotlivé schopnosti a funkce v závislosti na mozkových okrcích, 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 dyslalie. 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

Dyslalie 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 nácviku – pro každého žáka musíme vytvořit individuální program nácviku 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 nácviku 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 neporozumění, 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):

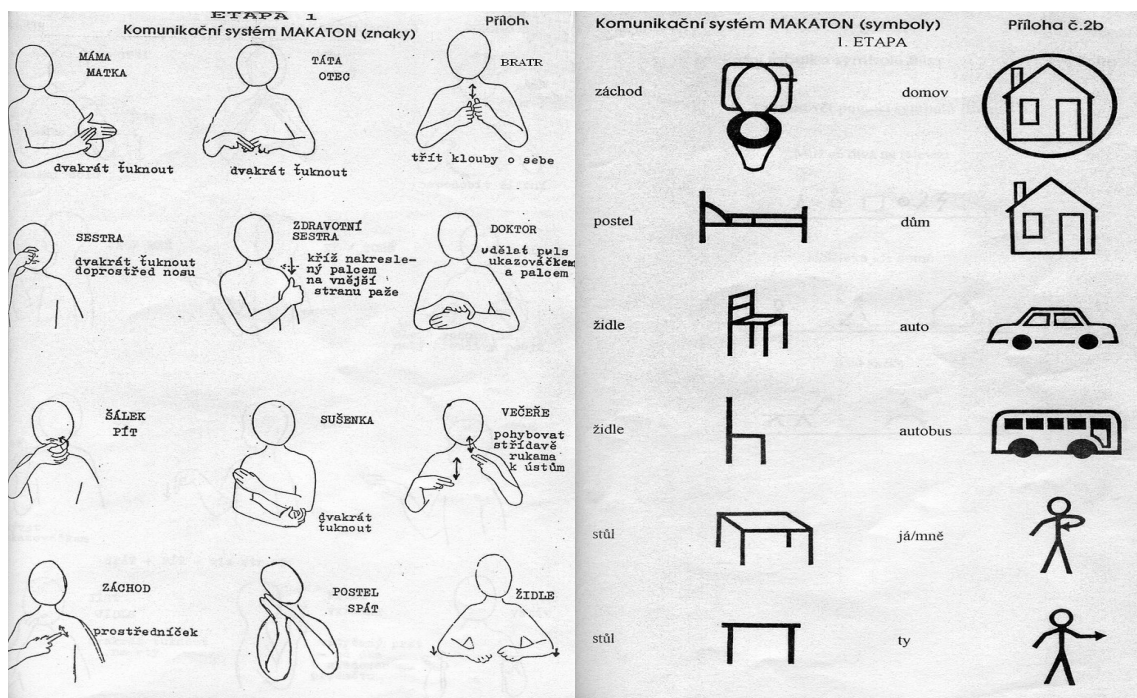
- Á – *chci jíst*;
- Í – *chci na toaletu* apod.

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

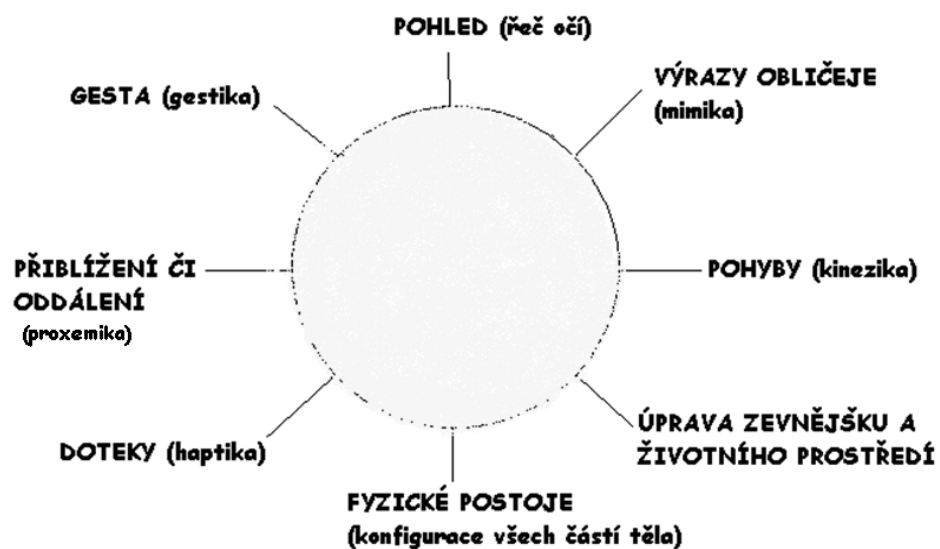


Zdroj: Metodické materiály pro výuku Makatonu.

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 *odpočívát*). 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

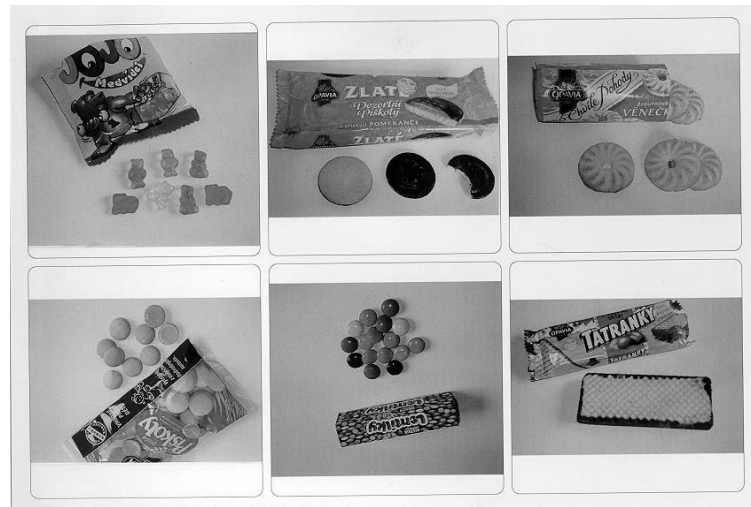
Nejrealističtějším dvojrozměrným zobrazením předmětů, osob, míst nebo činností jsou **fotografie**. Pro žáka mohou být velmi motivující (umožňují vyobrazení vlastních zážitků), ale nabízejí menší míru generalizace než piktogramy a obrázky, a proto jsou méně vhodné pro znázornění abstraktních obsahů (např. 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.

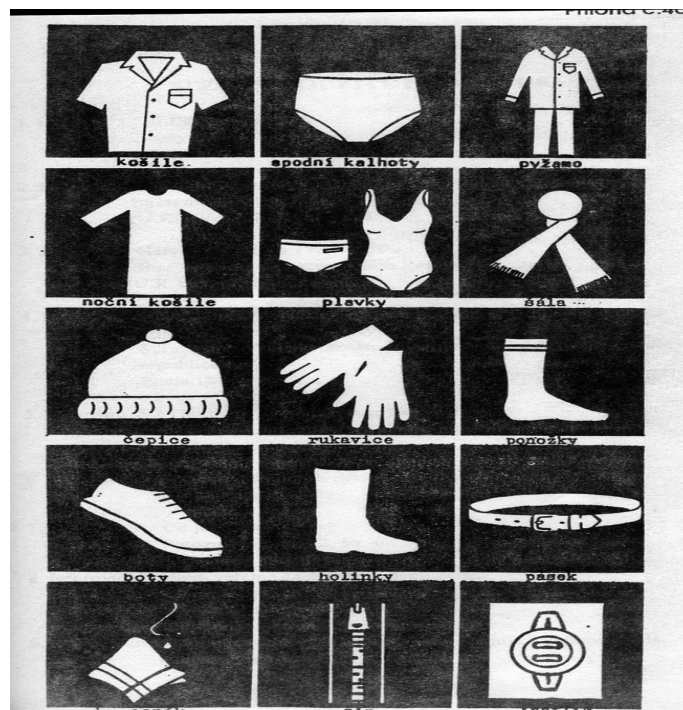
Názor, že fotografie jsou názornější a čitelnější než schematizované piktogramy či obrázky, neplatí ve všech případech. Záleží na tom, jak je předmět na fotografii zachycen, na kvalitě fotografie, kontrastnosti pozadí a mnoha dalších faktorech. Proto bývá při vytváření komunikačního systému užitečné 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

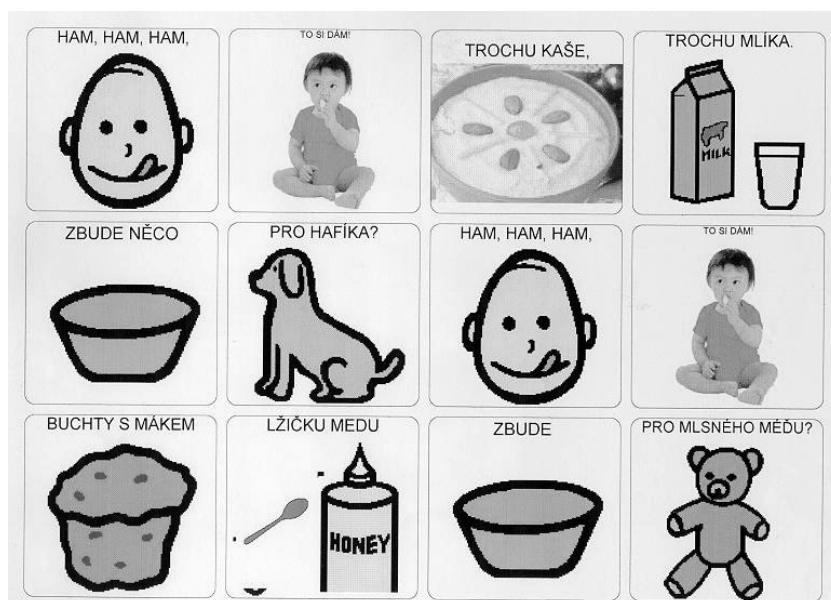


Piktogramy **Piktogramy** jsou neverbální informace, vnímatelné útvary vytvořené kreslením, psáním, tiskem nebo jinými postupy (Gerlichová, 2008). Běžně se využívají na veřejných místech, budovách, při instrukcích a varováních. Jejich cílem je umožnit lidem rychlou orientaci všude tam, kde by se slovní 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: Říkanka 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 人	Osoba 人	Já, mě, mne 人	Dítě 人
Věci Předměty	Tělo 口	Kniha 口	Květina 人	Dům 口	Ovoce 口
Činnosti	pracovat 人	mýt 人	vidět 人	cítit 人	pomáhat 人
Vlastnosti a pocity	šťastný 人	špatný 人	zmatený 人	velký 人	malý 人
Vztahy	před 人	za 人	mezi 人	s 人	proti 人
Představy	čas 人	rozum 人	Bůh 人	počasí 人	svoboda 人

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.

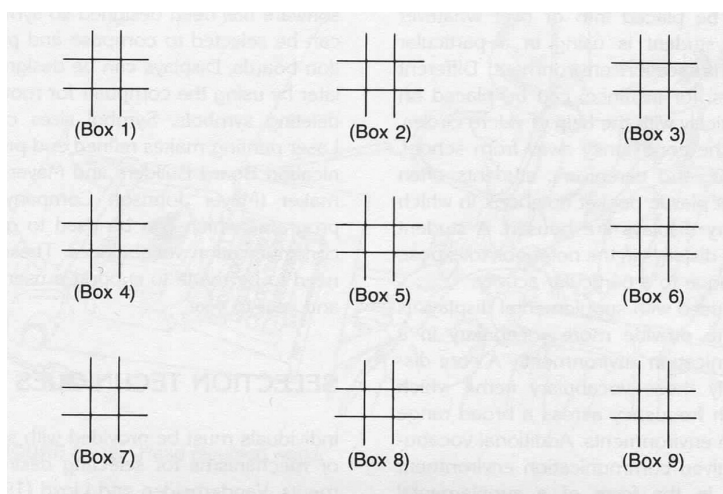
Pomocí tic-tac-toe formátu lze vytvořit tabulku s výběrem z 54 nebo 81 symbolů.

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

Play 	lunch 	May I try?
Books 	more	trike 
In/out of wheelchair 	Bath-room	drink 

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.

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, stimulujeme 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.

Komunikace s osobami se sluchovým postižením

Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Mgr. Pavel Kučera

Cíle

Cílem kapitoly je poukázat na specifika komunikace osob se sluchovým postižením s akcentem na rizika vzniku komunikační bariéry a s ní souvisejícím ohrožením harmonického rozvoje osobnosti sluchově postiženého. Dále budou představeny základní informace o jednotlivých typech komunikace a komunikačních systémech, které osoby se sluchovým postižením používají v rámci intra- i interkulturní komunikace.

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- formulovat rizika vzniku komunikační bariéry u osob se sluchovým postižením;
- orientovat se v komunikačních systémech osob se sluchovým postižením;
- popsat rozdíly mezi jednotlivými vizuálně-motorickými komunikačními systémy;
- charakterizovat specifika vizuální percepce řeči.

Průvodce studiem

Hlavní příčinou negativního vlivu sluchového postižení na kvalitu života člověka je různě závažné narušení schopnosti komunikovat způsobem typickým pro většinovou slyšící společnost. V následující kapitole studijního textu se proto seznámíte se základy specifík komunikace osob se sluchovým postižením a jejich jednotlivými komunikačními systémy.

Komunikaci můžeme z pohledu teorie komunikace chápat jako sociální interakci, v užším smyslu jako jazykové jednání. Společným jmenovatelem je zájem o zdroj informací, jejich mluvčího, způsob přenosu informace i její přijetí adresátem. Předpokladem úspěšné komunikace (resp. sociálního jednání) je existence (obecné i kulturně specifické) komunikační kompetence. **Komunikační kompetence** je soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka (tzv. jazykovou kompetenci), ale i znalost toho, jak užívat jazyk v různých komunikačních situacích. Komunikační kompetence je i např. znalost toho, kdy hovořit, kdy mlčet, jakou varietu jazyka užít v dané situaci atd. (Encyklopedický slovník češtiny, 2002)

Komunikace a komunikační kompetence

Jedním z nástrojů komunikace je řeč, jejímiž prostředky mohou být mluvené nebo znakové jazyky. Komunikačním prostředkem majoritní slyšící společnosti je národní jazyk (v našich podmínkách český jazyk), nejčastěji přenášený formou mluvené řeči (další, frekvenčně méně používanou, je psaná podoba jazyka), zatímco přirozeným jazykem a komunikačním prostředkem sluchově postižených jsou národní znakové jazyky (např. český znakový jazyk).

Nástroje komunikace

Naprostá většina osob se sluchovým postižením (kromě osob s lehkými stupni nedoslýchavosti) je při vzájemné komunikaci zcela odkázaná na zrakový kontakt se svým komunikačním partnerem. Pro zahájení komunikace je tak třeba zrakový kontakt navázat. K získání zrakové pozornosti sluchově postiženého je možné využít několik různých technik, jejichž vhodnost závisí na konkrétní situaci a prostředí, ve kterém se nacházíme. Patří mezi ně především:

Navázání kontaktu se sluchově postiženými

- zvuk – většina osob se sluchovým postižením má zachovány alespoň malé zbytky sluchu, které mohou být využity při oslovení, zavolání jména osoby, tlesknutí apod.);
- dotyk – jemné poklepání nataženou dlaní na rameno nebo horní část paže (od ramene po loket);

- prostřednictvím jiné osoby – nacházející se poblíž, která s námi zrakový kontakt již navázaný má;
- vibrace – zadupání na podlahu nebo zaťukání na desku stolu, které se osoba se sluchovým postižením dotýká;
- pohyb – mírné vertikální mávání roztaženou dlaní ruky;
- světlo – zablikání světlem v místnosti.

Komunikační kompetence sluchově postižených Jazyková specifika osob se sluchovým postižením jsou příčinou určité kulturní odlišnosti této menšiny a ztěžují socializaci do majoritní společnosti. Úkolem všech pedagogů, kteří se věnují výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením, je tedy co nejvíce rozvinout osobnost sluchově postiženého dítěte i jeho jazykovou a sociální kompetenci, a umožnit tak v nejvyšší možné míře socializaci do majoritní slyšící společnosti. Je již poté věcí přístupu ke vzdělávacímu procesu sluchově postižených, zda bude primárně rozvíjena komunikační kompetence v mluveném jazyce (orální systém), nebo nejprve ve znakovém jazyce neslyšících, a teprve následně v jazyce majoritní společnosti (systémy simultánní, totální a bilingvální komunikace).

Podmínky prostředí vhodného pro komunikaci osob se sluchovým postižením

Podmínky prostředí Specifické podmínky komunikace osob se sluchovým postižením vyžadují pro její průběh i specifické podmínky okolního prostředí. Některé z těchto podmínek mohou být splněny poměrně snadno aktuální úpravou prostředí a komunikační situace (tzv. vnější podmínky), většina z nich však z krátkodobého hlediska není snadno dosažitelná (tzv. vnitřní podmínky, které jsou z krátkodobého hlediska nezaměnitelné).

Osvětlení Jak jsme již několikrát výše zmínili, efektivní komunikace osob se sluchovým postižením je zpravidla plně závislá na zrakovém kontaktu, jehož kvalita závisí zejm. **na míře a charakteru osvětlení**. Intenzita osvětlení by neměla být příliš vysoká (světlo by oslňovalo), ani nízká (některé vizuální informace by nebyly dobře viditelné) a neměla by krátkodobě kolísat. Základem je rovněž dodržení optimálního směru osvětlení, přičemž zdroj světla by se neměl nikdy nacházet v místech, ze kterých by docházelo k přímému oslnění komunikující osoby.

Vzdálenost Nutnost využívat ke komunikaci zrakový kanál je rovněž příčinou další podmínky – **dodržení optimální konverzační vzdálenosti**. Rozlišovací schopnost lidského oka se se vzrůstající vzdáleností snižuje a některé důležité vizuální informace pak příjemce nemá možnost správně zaznamenat a analyzovat (platí to zejm. pro odezírání a vnímání vizuálně-motorických komunikačních systémů). Správná konverzační vzdálenost je rovněž velmi důležitá při komunikaci osob, které přijímají informace pomocí sluchu (např. lidé nedoslýchaví, osoby používající technické kompenzační pomůcky, uživatelé kochleárního implantátu apod.).

Akustické parametry prostředí Pro osoby se sluchovým postižením, které pro komunikaci primárně používají sluch (viz výše), jsou rovněž velmi důležité **akustické vlastnosti prostředí**. Jedná se většinou o uživatele různých technických kompenzačních pomůcek, jejichž funkčnost bývá akustikou okolního prostředí poměrně značně ovlivňována. Negativním faktorem bývá velmi často **nežádoucí šum** prostředí, který nepřiměřeně přehlušuje lidský hlas, a výrazně tak ztěžuje porozumění. Obecně platí, že intenzita hlasu, který osoba se sluchovým postižením poslouchá, by měla být alespoň o 20 dB vyšší než okolní hluk. Překážkou správnému porozumění lidské řeči může být rovněž tzv. **dozvuk**, který vzniká v uzavřených místnostech jako opakovaný odraz zvuku od zdí, podlahy, stropu, oken apod. Vzhledem k tomu, že tyto dozvuky mohou do sluchových analyzátorů příjemce (resp. do mikrofonů jeho technických pomůcek) dorazit s různým časovým odstupem, může dojít k „pomíchání“ zachycených fonémů, a tím ke snížení srozumitelnosti. (Tarciová, 2008)

Volbu komunikačního systému provádějí pro své sluchově postižené dítě především rodiče (jako zákonní zástupci) na základě doporučení a rad zainteresovaných odborníků (střediska rané péče, speciálněpedagogická centra pro sluchově postižené, učitelé, lékaři apod.). Volba způsobu komunikace a následně vzdělávacího programu je pro budoucí život dítěte skutečně významná a zásadní. Správně zvolený komunikační a vzdělávací systém výrazně pomůže zefektivnit vzdělávací proces a dítě bude mít možnost maximálně využít svůj potenciál. Naopak špatně zvolený způsob komunikace nebo vzdělávací program může mít pro dítě katastrofální následky a výsledkem může být i neúspěšná socializace a závažné psychické problémy.

Volba komunikačního systému

Jak bylo zmíněno výše, vzájemná intra- i interkulturní komunikace osob se sluchovým postižením je od komunikace slyšících lidí odlišná z důvodu nefunkčního nebo částečně nefunkčního distančního smyslu, kterým je sluch. Vzhledem k tomu, že potřeba komunikovat je obecnou lidskou potřebou bez ohledu na přítomnost jakéhokoli zdravotního postižení, i osoby s postižením sluchu využívají ke vzájemné komunikační interakci řadu komunikačních systémů verbální povahy. Podle jejich formy existence rozlišujeme:

Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Orální komunikační systémy:

- mluvená řeč,
- čtení a psaní,
- odezírání.

Vizuálně-motorické komunikační systémy

- prstové abecedy,
- umělé znakové systémy,
- znakový jazyk.

1 Orální komunikační systémy

Orální komunikační systémy, zvláště pak jejich mluvená podoba (mluvená řeč), jsou ve své zvukové a psané podobě základním a nejdůležitějším prostředkem komunikace a získávání informací. Nezbytným předpokladem porozumění obsahu sdělovaného je existence dostatečné komunikační a jazykové kompetence, která je získávána zejména interakcí jedince s okolím a současně je podmíněna mentálními předpoklady pro užívání jazyka. Obsahem celého souboru jazykové a komunikační kompetence jsou především:

Komunikační a jazyková kompetence

- jazykové znalosti (gramatika a lexikální zásoba daného jazyka);
- věcné znalosti (encyklopedické);
- interakční znalosti (zejm. znalost komunikačních norem, globálních textových struktur a metakomunikační schopnosti);
- strategické znalosti (schopnost vybírat a použít vhodné jazykové prostředky);
- speciální znalosti. (Hoffmannová, 1997)

I přes objektivní překážky při osvojování mluveného jazyka disponují osoby se sluchovým postižením větší či menší komunikační a jazykovou kompetencí ve většinovém národním jazyce. Jsou tak většinou schopni většinový jazyk na jisté úrovni v některé z jeho podob používat.

1.1 Mluvená řeč

Komunikace mluvenou řečí je celosvětově nejpoužívanějším způsobem interpersonální komunikace a pro člověka je její zvládnutí základní podmínkou úspěšné socializace do majoritní společnosti. Vývoj mluvené řeči sluchově postižených dětí je v důsledku senzoryckého sluchového postižení obvykle v jisté míře opožděný (u nedoslýchavých dětí), přerušovaný (při ztrátě sluchu od určitého věku) a omezený (především u těžce sluchově postižených dětí).

Význam mluvené řeči

Mluvená řeč a sluchové postižení Nefunkční nebo narušená zpětná akustická vazba u osob s postižením sluchu nabytí potřebné jazykové a komunikační kompetence daného mluveného jazyka (v našem případě českého jazyka) velmi znesnadňuje a příjem informací pomocí psané podoby jazyka bohužel nedokáže zcela nahradit jeho používání ve zvukové formě. Protože je však mluvený jazyk primárním prostředkem komunikace intaktní společnosti, se kterou přicházejí sluchově postižení během celého života do kontaktu, je jeho aktivní zvládnutí (v psané nebo zvukové podobě) jedním z primárních cílů edukačního procesu sluchově postižených.

Míra dosažené komunikační schopnosti v mluvené řeči závisí na několika individuálních předpokladech dítěte. Srozumitelnost bývá velmi často narušena a snižuje se nepřímo úměrně se stoupající sluchovou ztrátou (srov. např. Hrubý, 1998). Obecně navíc platí, že mluva sluchově postižených je prakticky zcela nesrozumitelná pro posluchače, kteří mají s neslyšícími velmi malé a případně žádné zkušenosti. Krahulcová (2001), Lechta (2002) a Souralová (2005) nacházejí v případě sluchově postižených osob narušení ve všech fázích řečové produkce (respirace, fonace, artikulace) i v jednotlivých jazykových rovinách (lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické).

Mluvená řeč prelingválně sluchově postižených U osob s těžkými stupni prelingválního sluchového postižení dochází ke značnému narušení mluvené řeči již ve fázi fonace, protože těžce sluchově postižený člověk obvykle neví, že součástí mluvené řeči je zvukový komponent (může ho ale zaznamenat prostřednictvím taktilně-vibračního vnímání na krku nebo hrudníku mluvící osoby). Hlas jedinců s těžkým sluchovým postižením bývá podle Souralové (2005) většinou nepřirozený (chraptivý, tlačený, drsný, nepřiměřeně vysoký nebo nízký apod.). Narušena bývá rovněž dynamika a rytmičtější mluveného projevu.

Mluvená řeč postlingválně sluchově postižených U osob, které ztratily sluch až po ukončení vývoje jazyka a řeči (tj. osob s postlingválním sluchovým postižením), bývá obvykle narušena dynamika řeči i její intonace. V oblasti artikulace poté dochází nejčastěji k nezřetelné artikulaci sibilant a afrikát. V případě zanedbání příslušné logopedické péče poté může dojít k postupnému zhoršování mluveného projevu. (Souralová, 2005)

Logopedická péče Kromě surdopedického působení se na rozvoji mluvené řeči sluchově postižených podílí i logopedická péče. Od logopedické péče o slyšící děti s vadami řeči se však odlišuje do značné míry omezenými možnostmi využívat vlastní sluchovou kontrolu dítěte. Přístupy k logopedické péči o sluchově postižené rozděluje Lechta (2002) na tradiční a moderní. **Tradiční přístupy** k logopedické péči usměrňují vývoj orální řeči s použitím např. artikulační složky, fonační složky, gramatické složky, sluchové složky, lexikální složky aj. V rámci tzv. **moderních přístupů** bylo vypracováno několik metod a postupů, které s využitím poznatků z moderní techniky (zesilovací a kompenzační pomůcky) a medicíny (zejména kochleární implantáty) umožňují dosáhnout ve výstavbě orální řeči sluchově postižených poměrně vysokých cílů. Mezi moderní přístupy patří zejm. reflexní metoda mateřské řeči, verbotonální metoda a auditivně-verbální přístup. (Lechta, 2002)

Logopedická péče o sluchově postižené je jedním ze základních pilířů orálního přístupu ke vzdělávání. Svou časovou náročností a mnohdy nízkou efektivitou vyvolává četné diskuse nad tím, zda je pro sluchově postižené děti rozvoj mluvené orální řeči skutečně tak důležitý a nepostradatelný, nebo by bylo užitečnější zaměřit se na rozvoj jejich komunikačních schopností v pro ně přirozeném (tedy znakovém) jazyce a rozvoj čtenářské gramotnosti. Po přerušení intenzivní logopedické intervence (např. při dokončení školní docházky) se navíc úroveň orální řeči sluchově postižených obvykle výrazně snižuje, a řeč se tak pro okolí stává méně srozumitelnou.

1.2 Čtení a psaní

Recepce (čtení) a produkce (psaní) písemné formy mluveného jazyka je po mluvené řeči druhým nejrozšířenějším způsobem komunikace v majoritní společnosti. I přesto, že čtení a psaní není přímo odkázáno na využívání sluchu, a dalo by se tak předpokládat, že pro osoby se sluchovým postižením je zcela vhodné, není zpravidla možné používat písemnou podobu jazyka pro plnohodnotnou komunikaci s nimi. Toto omezení je dáno zejména nedostatečnou funkční gramotností osob se sluchovým postižením a jejich velmi častou neochotou psanou formou jazyka komunikovat.

Příklad

Obecně rozšířenou laickou představou je, že není-li možné se dorozumět s těžce sluchově postiženým člověkem pomocí mluvené řeči, bude to možné pomocí psaní vzkazů na papír (nebo např. monitor počítače). Tato mylná představa je způsobena mylnou domněnkou, že znalost národního (u nás českého) jazyka je u každého automatická. Základní podmínkou schopnosti užívat ke komunikaci psanou podobu jazyka je znalost tohoto jazyka. Osoby s těžkým sluchovým postižením jsou tak při čtení a psaní v podobné situaci jako slyšící člověk při kontaktu s textem psaným v cizím jazyce, který ne zcela dokonale ovládá.

Hlavní příčinou problémů, které mají sluchově postižení při recepci a produkci psaného textu, je nedostatečná kompetence v mluveném jazyce způsobená právě sluchovým postižením, které znemožňuje spontánní a přirozené osvojení mluveného jazyka. Zatímco slyšící děti se začínají cíleně učit číst a psát až při vstupu do základní školy (tedy ve věku, kdy už je ukončen vývoj jazyka a řeči) a ke své znalosti zvukové formy jazyka přiřadí jen jeho grafickou podobu, děti sluchově postižené se s psanou podobou mluveného jazyka začínají seznamovat ve chvíli, kdy jej ještě nemohou ovládat (sluchově postižené děti se navíc s psanou podobou jazyka z důvodu logopedické péče začínají zpravidla intenzivně seznamovat již ve třech letech věku). Následnému rozvoji čtení i psaní je pak v období primárního i sekundárního vzdělávání věnována značná pozornost. (Souralová, 2005)

Postoj sluchově postižených ke čtení a psaní

Macurová (sec. cit. in Souralová, 2005) představuje několik důležitých podmínek a předpokladů, bez nichž by se mohla schopnost čtení jen velmi obtížně rozvíjet:

Předpoklady rozvoje čtenářských dovedností

- čtenář by měl být smyslově vybaven tak, aby byl schopen vnímat materiální nositele jazykového znaku (písmena, mezery mezi řádky, odstavce), tedy zvládnout optickou analýzu slova;
- čtenář by měl být schopen rozpoznat výrazy, které nesou nějaký význam, a identifikovat jejich význam lexikální a gramatický;
- na základě zkušenosti se světem by měl být čtenář schopen přiřadit význam celému textu.

Souralová (2005) uvádí, že výzkumy zjišťující příčiny nedostatečné čtenářské gramotnosti a neochoty sluchově postižených používat ke komunikaci psanou podobu mluveného jazyka ukazují, že sluchově postižení mají nedostatečně zvládnuté všechny subsystemy jazyka (morfologický, syntaktický, lexikální apod.). K nejčastějším faktorům, které ovlivňují porozumění textu, lze pak řadit:

Příčiny neúspěchů sluchově postižených v psané komunikaci

- strukturu mentálního slovníku;
- morfologickou a syntaktickou stavbu textů;
- pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v textech;
- mezery v inferenčních procesech.

Poměrně značné problémy při produkci psaného textu činí sluchově postiženým, jejichž primárním komunikačním systémem je znakový jazyk, interference obou jazykových systémů a jejich odlišné vlastnosti. Všechny uvedené obtíže poté způsobují velmi častou nechuť osob se sluchovým postižením číst a psát, protože se nezdá, že se setkávají s neúspěchem. Rozvoj a značná rozšířenost moderních elektronických komunikačních technologií, které jsou založeny na recepci a produkci psaného textu (zejm. internet, elektronická pošta, mobilní komunikace), však v posledních letech

Nezbytnost čtení a psaní pro sluchově postižené

motivují sluchově postižené k používání psané komunikace. Jsou totiž velmi často jedinou možností vzájemné komunikace sluchově postižených na větší vzdálenosti.

1.3 Odezírání

Definice odezírání Vizualní percepce řeči (odezírání) je nedílnou součástí komunikace slyšících i sluchově postižených osob a ve vzájemné interkulturní komunikaci zaujímá prioritní místo. Odezírání můžeme charakterizovat jako „přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného“. (Krahulcová, 2001, s. 193) Vzhledem k omezeným možnostem neslyšících vnímat mluvenou řeč sluchovou cestou je odezírání v komunikaci všech kategorií sluchově postižených mimořádně důležité. Ve většině orálních komunikačních a vzdělávacích systémů je odezírání jejich nezastupitelnou složkou, protože je jednou z mála možností, jak může sluchově postižený vnímat mluvenou řeč. Odezírání však díky svým limitujícím faktorům nemůže zcela nahradit sluchovou cestu příjmu akustických informací, je pouze její nedokonalou alternativou a doplňkem.

Zatímco pomocí sluchu lze většinou velmi přesně analyzovat a následně vyhodnotit zachycené fonémy a jednotlivé hlásky lidské řeči, vizuální vnímání jejich faciálních obrazů (kinémů) je výrazně omezeno vzájemnou podobností jednotlivých kinémů. Pro všechny české hlásky je v literatuře (srov. Krahulcová, 2001) uváděno pouze jedenáct kinémů (čtyři pro samohlásky a sedm pro souhlásky), z čehož vyplývá, že několik různých fonémů má jeden společný kiném (např. p-b-m, nebo f-v). Zatímco izolované samohlásky je možné z jejich podstaty odezírat poměrně jednoduše a přesně, ze souhlásek je možné zrakem přesně diferencovat pouze asi třetinu.

Obrázek: Faciální obrazy hlásek F-V (vlevo) a D-T-N-Ď-Ť-Ň (vpravo)



Příklad

Grafické znázornění rozeznatelných kinémů v modelové větě:

— O šžčr — A lřj eiy szc eiy tdn éíý lřj O U bpm eiy szc O — tdn eiy bpm

Vysvětlivky:

Velké písmeno = snadno rozeznatelná hláska s exkluzivním kinémem.

Pomlčka = nerozeznatelný kiném.

Malá písmena indexem = hlásky se shodným kinémem.

(Řešení je uvedeno na konci kapitoly.)

Koartikulace hlásek Vizualní obraz izolovaně vyslovovaných samohlásek a souhlásek je však odlišný od jejich vizuálního obrazu, jsou-li spojovány a vyslovovány v kombinaci s ostatními hláskami do jednotlivých slov (tzv. koartikulace hlásek). Janotová (1999) upozorňuje, že dovednost odezírat jednotlivé izolované

hlásky je pouze součástí celkové dovednosti odezírat a je třeba si uvědomit, že základní vizuální podoba jednotlivých hlásek je abstrakcí a v běžné komunikaci se téměř neobjevuje. Koartikulací izolovaných hlásek dochází ke specifickým změnám jejich faciálního obrazu, který se ve výsledné podobě může od základního kinému výrazně odlišovat. Takto pozměněné kinémy spolu s faktem, že některé hlásky jsou vizuálně nerozlišitelné, činí odezírání málo spolehlivým způsobem vnímání mluvené řeči.

Schopnost odezírat je některými autory označována jako „talent“, „nadání“ nebo „dar“ (např. Hrubý, 1999), který se dá cíleným tréninkem poměrně úspěšně rozvíjet. Vývoj schopnosti odezírat probíhá u neslyšících dětí na základě intenzivního tréninku ve třech stupních (Janotová, 1999):

- primární odezírání,
- lexikální odezírání,
- integrální odezírání.

Na úspěšnost odezírání má zásadní vliv několik podmínek, které můžeme podle jejich podstaty rozdělit na vnější a vnitřní. Mezi vnější podmínky odezírání, jež je možné do jisté míry ovlivnit, řadíme zejména vzájemnou vzdálenost komunikačních partnerů a přibližně stejnou výškovou úroveň úst mluvčího a očí odezírajícího, světelné podmínky při odezírání (směr a intenzita světla), tempo řeči, míru artikulace mluvčí osoby a přítomnost podpurných složek odezírání, jako je odpovídající výraz obličeje a doprovodná gestikulace.

Pro zajištění optimálních podmínek při odezírání by měly být dodrženy následující zásady:

- vhodná vzdálenost (cca 0,5–4 m, viz výše);
- stejná výšková úroveň očí odezírajícího a úst odezíraného;
- dobrá viditelnost na ústa odezíraného zepředu;
- osvětlení obličeje odezíraného zepředu nejlépe bílým rozptýleným světlem (v žádném případě se nesmí za odezíraným nebo v jeho bezprostřední blízkosti nacházet zdroj světla nebo výrazně osvětlená plocha – poté dochází k oslnění odezírajícího a neschopnosti dostatečně rozeznávat pohyby na obličeji);
- u žen je vhodné mírné zvýraznění okrajů rtů rtěnkou;
- u mužů oholená tvář (bez kníru, nebo dokonce plnovousu);
- odstranění všech pozornost rozptylujících a odvádějících prvků na hlavě a obličeji (výrazné líčení, výrazné náušnice, piercing apod.);
- lehce zvýrazněná, ne však přehnaná a nepřirozená artikulace;
- lehce snížené tempo řeči (automaticky rovněž vede k žádoucímu zvýraznění artikulace);
- artikulace nesmí být narušována nežádoucími pohyby (žvýkání, smích apod.);
- volit slova a výrazy (synonyma), u kterých je možné předpokládat, že je bude odezírající znát;
- dodržovat logickou a systematickou skladbu projevu, neodbíhat od hlavní dějové linie, nenarušovat kontext;
- pamatovat na fakt, že odezírání je pro odezírajícího velmi vyčerpávající činností – nemělo by tedy trvat více než 20–30 minut v kuse (u dětí max. 10–15 minut).

Jako vnitřní podmínky odezírání jsou označovány ty aspekty, které jsou projevem osobnostních vlastností účastníků komunikace (a které tedy není obvykle možné objektivně změnit). Patří mezi ně především věk recipienta, úroveň jazykové kompetence obou komunikačních partnerů, rozsah jejich slovní zásoby, přesnost pojmového myšlení, zdravotní předpoklady odezírajícího (např. stav zraku), aktuální psychický stav účastníků komunikace, úroveň schopnosti odezírat (talent k odezírání), schopnost recipienta soustředit se a přijímat informace a rovněž úroveň sociálních zkušeností obou komunikačních partnerů (schopnost empatie, předvídání na základě kontextu apod.).

Vizuální percepce faciálních obrazů produkovaných při řeči neboli odezírání je pro sluchově postižené vedle využití zachovaných zbytků sluchu prakticky jedinou možností, jak vnímat informace sdělované mluvenou řečí. Těžce sluchově postižení, jejichž zbytky sluchu jsou pro vnímání řeči

nevyužitelné, jsou tak při komunikaci se slyšícím komunikačním partnerem, který neovládá znakový jazyk, odkázáni pouze na odezírání. Odezírání je však velmi psychicky náročná a vyčerpávající činnost, jejíž úspěšnost závisí na mnoha faktorech a podmínkách. Odezírání je tedy poměrně nespolehlivým způsobem příjmu informací během komunikace, je však nedílnou a integrální součástí všech komunikačních systémů sluchově postižených. Vzhledem ke svým omezením by se ovšem odezírání nemělo nikdy stát jediným komunikačním prostředkem ve výchovně-vzdělávacím procesu těžce sluchově postižených dětí.

2 Vizuálně-motorické komunikační systémy

Důležitou roli v komunikaci osob se sluchovým postižením hrají vizuálně-motorické komunikační systémy, tedy systémy, které jako prostředek přenosu informace používají specifické vizuálně-pohybové prostředky (tvary, pozice, postavení a pohyby rukou, pozice hlavy, mimiku aj.) vnímané zrakem. Jejich produkce i recepce jsou tak zcela nezávislé na zvukovém kanále, není k nim potřeba používat sluch, a jsou tedy plně přístupné smyslům sluchově postižených. Vizuálně-motorické komunikační systémy užívané v komunikaci, výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením je možné podle jejich podstaty rozdělit do dvou skupin.

Přirozené a umělé systémy První skupinu vizuálně-motorických komunikačních systémů tvoří přirozené znakové jazykové systémy, tedy ty, které vznikly dlouhodobým přirozeným vývojem. Patří sem především národní **znakové jazyky** neslyšících a jedny z jejich ontogenetických fází – tzv. dětské znakové jazyky. Druhou skupinu reprezentují **uměle vytvořené systémy**, které vycházejí z většinového mluveného jazyka (v našem případě českého jazyka) a jako „kompromisní“ jazykové systémy umožňují vzájemnou interkulturní komunikaci slyšících a neslyšících. Do kategorie uměle vytvořených vizuálně-motorických systémů patří zejména prstové abecedy, manuálně kódované mluvené jazyky (např. znakovaná čeština) a Gestuno.

2.1 Znakový jazyk

Termínem „znakový jazyk“ jsou v odborné literatuře souhrnně označovány různé nevokální jazykové systémy, užívané menšinovými komunitami neslyšících různých národů. Od vokálních mluvených jazyků se liší zejména způsobem své existence (na rozdíl od audioorálních mluvených jazyků mají znakové jazyky vizuálně-motorickou povahu).

Znakový jazyk jako plnohodnotný jazyk V průběhu lidských dějin se pohledy na význam znakového jazyka výrazně měnily a na přelomu 19. a 20. století se dokonce objevil názor, že neslyšící se naučí víceméně sám mluvit, bude-li odezírat mluvenou řeč a nebude-li mít jinou možnost komunikace. Stačí k tomu znakový jazyk zakázat a nepovolit ani používání přirozených posunků. Častým, až do současnosti přetrvávajícím, argumentem odpůrců znakového jazyka se stalo tvrzení, že znakové jazyky nejsou plnohodnotné přirozené jazykové systémy. Roku 1960 však publikoval americký jazykovědec William C. Stokoe práci, ve které zveřejnil výsledky rozsáhlé lingvistické analýzy amerického znakového jazyka a současně prokázal, že znakové jazyky neslyšících mají všechny potřebné rysy přirozených jazyků, a jsou tedy plnohodnotnými jazyky.

Mezi tyto rysy patří zejména:

- existence dvojí artikulace (dvojího členění),
- systémovost,
- znakovost,
- produktivnost,
- historický rozměr znakových jazyků. (Slánská-Bímová, 2008)

Nejzávažnějším sekundárně vzniklým handicapem v důsledku sluchového postižení je komunikační bariéra, která se následně odráží do celého vývoje osobnosti. Jedním ze způsobů, jak zabránit vzniku komunikační bariéry, je zabezpečení optimálního jazykového vývoje, který je klíčovým faktorem kognitivního a sociálního vývoje neslyšícího dítěte. Studie osvojování znakového jazyka sluchově postiženými prokázaly, že jeho ontogenetický vývoj probíhá víceméně analogicky s ontogenetickým vývojem mluveného jazyka u slyšících dětí. (srov. např. Woll in Gregory a kol., 2001) Zatímco pro slyšící osoby je přirozeným jazykem mluvený jazyk (v našem případě český jazyk), sluchově postižené děti nejsou pro jeho osvojení disponovány, a nejsou tedy ani schopny komunikovat ve stejném jazykovém kódu jako jejich slyšící okolí. Nejnovější lingvistické výzkumy (srov. např. Macurová, Homoláčová, Ptáček, 1997; Macurová, 2001a; Evans, 2001) prokazují, že **znakový jazyk je pro těžce sluchově postižené jazykem přirozeným**, a neměl by jim tedy být odpírán.

Role
znakového
jazyka v rozvoji
osobnosti

Během formování osobnosti sluchově postiženého dítěte hraje znakový jazyk nezastupitelnou roli při hledání identity dítěte. Vzhledem k přítomnosti sluchového postižení se dá předpokládat, že s velkou pravděpodobností se bude neslyšící dítě v budoucnu setkávat a navazovat sociální kontakty s ostatními neslyšícími lidmi (tento proces začíná prakticky již při nástupu dítěte do speciální školy pro sluchově postižené). Jak známo, sluchově postižení lidé, kteří splňují stanovené předpoklady, se mohou považovat za kulturní a jazykovou menšinu a označují se jako „Neslyšící“ s velkým „N“. Zcela primární podmínkou plnohodnotného členství v komunitě Neslyšících je dokonalé zvládnutí národního znakového jazyka. Sluchově postižený člověk, který je schopen se ztotožnit se specifiky kultury a společenství Neslyšících a proniknout do jejich komunity, bude s velkou pravděpodobností schopen navazovat sociální kontakty, přátelství a partnerské vztahy. Nezůstane tedy „na půli cesty“ mezi světem slyšících a Neslyšících a neztratí svou identitu, jak se tomu v některých případech děje u lidí těžce nedoslýchavých i neslyšících, kteří byli vzděláváni orální metodou a díky stupni svého sluchového postižení nejsou schopni komunikovat pomocí mluvené řeči, a navíc se nenaučili ani znakový jazyk, takže neumějí komunikovat ani s Neslyšícími.

Znakový jazyk
jako společný
způsob
komunikace
Neslyšících

Jednotlivé národní znakové jazyky (znaková zásoba i gramatické struktury) vznikaly podobně jako národní mluvené jazyky dlouhodobým vývojem, do kterého zasahovala řada faktorů. **Neexistuje** tedy jeden **univerzální znakový jazyk** stejný pro neslyšící různých národů a kultur, jednotlivé národní znakové jazyky jsou si však díky svým podobným gramatickým rysům mnohem bližší než každý národní znakový jazyk s příslušným národním mluveným jazykem. Neslyšící uživatelé různých národních znakových jazyků jsou tedy při vzájemné komunikaci schopni poměrně snadno přistoupit na „kompromisní“ **kontaktní mezinárodní znakový systém**. Zatímco lexikální (znaková) zásoba komunikačních partnerů se obvykle liší, základní gramatická stavba je zpravidla velmi podobná. Znaková zásoba mezinárodního znakového systému pak přirozeně vzniká vzájemným přejímáním znaků a jejich případnými úpravami tak, aby byly znaky pro obě strany co nejlépe srozumitelné (srov. Tetauerová, 2008).

Národní verze
znakových
jazyků

Jak bylo uvedeno výše, přirozeným jazykem neslyšících je národní znakový jazyk, v případě českých neslyšících je to tedy **český znakový jazyk**. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. definuje v § 4 český znakový jazyk takto: „(1) Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. (2) Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické. (3) Český znakový jazyk může být využíván jako komunikační systém hluchoslepých osob v taktilní formě, která spočívá ve vnímání jeho výrazových prostředků prostřednictvím hmatu.“

Český znakový
jazyk

Četné lingvistické výzkumy ukazují, že stejně jako americký nebo britský znakový jazyk i český znakový jazyk je plnohodnotný a přirozený jazyk, který splňuje všechny atributy jazykových systémů

Výzkum
českého
znakového
jazyka

mů, je nezávislý na strukturách češtiny a je s ní lingvisticky zcela srovnatelný. Mnohdy zmiňovaný názor zastánců orální komunikace, že používání znakového jazyka v komunikaci sluchově postižených povede k neschopnosti osvojit si mluvený jazyk, byl výzkumy vyvrácen, protože „*znalost znakového jazyka nijak nebrání osvojení jazyka většinového a poznání strukturních rozdílů mezi většinovým (mluveným) jazykem a příslušným jazykem znakovým může přispět k efektivní výuce většinového jazyka*“ (Macurová, 2001c, s. 249) Na základě poznatků získaných z výzkumu českého znakového jazyka byly rozpoznány odlišnosti ve fonologické, morfologické, lexikální a syntaktické rovině. (Servusová, 2008)

- Složky českého znakového jazyka Český znakový jazyk je tedy zcela nezávislý na českém jazyce, má svou vlastní gramatiku a slovní (znakovou) zásobu. Znakový jazyk má na rozdíl od mluvených jazyků tři typy výrazových prostředků komunikace: **složku verbálně-nevokální** (jednotlivé znaky – pohyby a pozice rukou, pohyby obličeje a těla); **složku neverbálně-nevokální** (gesta, mimika) a **složku neverbálně-vokální** (mluvené a orální komponenty doprovázející znakování). Jiný typ klasifikace rozděluje výrazové prostředky na **manuální faktory** (znaky a informace vyjadřované pomocí rukou) a **nemanuální faktory** (mimika, pohyby hlavy, pohyby těla apod.).
- Parametry znaků Zatímco slova jsou v českém jazyce tvořena za sebou jdoucími kombinacemi hlásek, znaky českého znakového jazyka jsou tvořeny několika menšími fonologickými jednotkami (parametry znaku), které jsou produkovány současně:
- místo artikulace (kde se znak provádí),
 - tvar ruky/rukou,
 - vztah ruky/rukou k tělu (orientace dlaně, orientace prstů),
 - vzájemná poloha rukou,
 - pohyb ruky/rukou. (Macurová, 1996)
- Druhy znaků U znaků v českém znakovém jazyce se obvykle nevymezují jednotlivé slovní druhy (Macurová, 2001b), jednotlivé znaky jsou však rozlišovány dle jejich původu do čtyř skupin:
- ukazovací,
 - napodobovací,
 - symbolické a
 - specifické.
- Specifické vlastnosti českého znakového jazyka Kromě výše uvedených odlišností disponuje český znakový jazyk i několika specifickými vlastnostmi, které český jazyk nemá a které se spolu s dalšími gramatickými vlastnostmi podílejí na výsledné podobě znakového projevu. Patří mezi ně zejm.:
- procesy inkorporace – při kterých se využívá simultaneity a existence znakového jazyka v trojdimenzionálním prostoru a při kterých dochází k slučování původně izolovaných znaků a k jejich pronikání do sebe;
 - existence klasifikátorů – zástupných znaků (s povahou morfémů), které se spojují s jinými a zastupují určitý význam;
 - mimetická deskripce (vizualizace prostoru) – pomocí níž je možné jednoduše a rychle velmi detailně popsat vlastnosti daného předmětu a prostorové souvislosti.
- Variantnost českého znakového jazyka Podobně jako český jazyk i český znakový jazyk existuje v několika varietách. V národním českém jazyce existuje např. varieta formální (spisovná čeština), používaná zejména v oficiálním styku a písemné formě, a varieta konverzační (čeština hovorová), kterou komunikujeme v soukromí. V komunikačním procesu jakýmkoli jazykem (tedy i českým znakovým jazykem) dochází spontánně ke střídání různých jazykových kódů a variet v závislosti na konkrétní situaci (tzv. diglosii). (srov. např. Homoláč, 1998). Variantnost českého znakového jazyka je přirozeným jevem, vzniká v rámci jeho dlouhodobého vývoje a projevuje se zejména v jeho lexikální složce (znakové zásobě). Nejčastější příčiny vzniku variet jsou tyto:
- přirozený vývoj znaků;

- vliv gramatiky českého znakového jazyka (inkorporace apod.);
- regionální aspekt;
- sociální aspekt;
- generační a věkový aspekt.

Postavení českého znakového jazyka a jeho vnímání samotnými osobami se sluchovým postižením stejně jako slyšící většinou se v průběhu času vyvíjí. Z původně podceňovaného a mnohdy zatracovaného komunikačního systému se díky postupujícím výzkumným pracím postupně stává oficiálně a formálně uznávaný jazyk. I když vnitřní přesvědčení mnoha zainteresovaných osob (sluchově postižených, rodičů, odborníků, pedagogů, lékařů, úředníků apod.) není dosud zcela ve stadiu plného přijetí českého znakového jazyka jako plnohodnotného jazyka, jeho akceptace pomalu probíhá.

Status českého znakového jazyka

Jedním z nejvýznamnějších počinů ve prospěch zvýšení statusu českého znakového jazyka bylo roku 1998 přijetí zákona o znakové řeči č. 155/1998 Sb., který uznává český znakový jazyk za rovnocenný ostatním jazykům, jako jsou čeština, němčina, angličtina a další. Neslyšící občané mají proto, stejně jako slyšící, právo získávat informace ve svém jazyce. Z tohoto zákona tedy vyplývá nárok sluchově postižených lidí používat ve styku se slyšícími znakový jazyk. Znakový jazyk plně nahrazuje v komunikaci neslyšících mluvenou řeč a v životě sluchově postižených hraje, podobně jako mluvená řeč u slyšících, nepostradatelnou roli. Podle tohoto zákona mají neslyšící při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí, soudním řízení apod. nárok na tlumočnické služby.

Zákon o znakové řeči (1998)

I přes nepochybně obecně pozitivní dopad tohoto zákona došlo kvůli chybně zvolené terminologii k oficiálnímu zavedení lingvisticky nesprávného termínu „znaková řeč“ (viz výše) a jeho vymezení jako nadřazeného pojmu pro český znakový jazyk a znakovanou češtinu. 10 let po schválení zákona o znakové řeči proběhla jeho novelizace a současně přejmenování na zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. V novelizované verzi zákona se nově objevuje zmínka o taktilní verzi českého znakového jazyka pro hluchoslepy a došlo k odstranění termínu „znaková řeč“ z celého textu zákona. Status českého znakového jazyka má tedy počínaje rokem 1990 vzestupnou tendenci a jeho aktuálně probíhající lingvistický výzkum a stoupající popularita mezi laickou i odbornou veřejností jsou příslibem jeho dalšího růstu a rozvoje.

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (2008)

Jako tlumočení bývá obecně označován ústní převod sdělení z jednoho jazyka do druhého při projevu nebo rozhovoru (převod písemného sdělení je označován jako překlad). Tlumočnicko často tlumočí nejen mezi různými jazyky, ale i kulturami, a může žákům pomáhat orientovat se v cizím prostředí. Zjednodušeně bývá někdy tlumočení označováno jako zprostředkování mostu mezi lidmi s rozdílnými komunikačními systémy a kulturami, za což jsou považovány i jazyky a kultury slyšících a neslyšících osob.

Tlumočení znakového jazyka

Každé tlumočení probíhá z pohledu tlumočnicka ve 3 fázích. Při první fázi (recepce) tlumočnicko přijímá informaci v původním jazyce. Ke zpracování informace, jejímu uložení do krátkodobé paměti a převodu do cílového jazyka dochází ve druhé fázi (translace) a poslední fázi je prezentace informace v cílovém jazyce (reprodukce). Dle časové souslednosti, v jaké uvedené fáze probíhají, rozlišujeme tlumočení na:

Fáze a druhy tlumočení

- simultánní (současné, souběžné), při kterém tlumočnicko převádí projev do cílového jazyka okamžitě a souběžně s původním sdělením;
- konsekutivní (následné), při kterém se tlumočnicko s mluvčím pravidelně střídá a tlumočí v pauzách původního projevu;
- z listu, při kterém tlumočnicko bezprostředně převádí informace z tištěného materiálu do cílového jazyka (vždy tedy směrem do znakového jazyka).

V odborných publikacích se uvádí ještě několik dalších hledisek a klasifikací druhů tlumočení pro neslyšící (podle počtu zúčastněných osob, podle tlumočené situace a podle osobnosti žáka). (Čeňková, 2008)

Nejčastější chyby při tlumočení Při tlumočení znakového jazyka může docházet k řadě chyb, které tlumočnickou situaci devalvují a ve svém důsledku poškozují účastníky komunikace. Patří mezi ně zejména:

- označování (příp. oslovení) neslyšícího žáka ve 3. osobě (např.: „Řekněte mu...“);
- zatajování a zkreslování tlumočených informací ze strany tlumočnicka;
- nevhodné rozestavení komunikujících partnerů a tlumočnicka;
- únava tlumočnicka;
- prolínání profesí tlumočnicka a osobního asistenta.

Poskytování tlumočnických služeb V současné době je právo neslyšících na tlumočnické služby v České republice legislativně zakotveno v zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (dříve zákon o znakové řeči), a v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Tlumočnické služby jsou zajišťovány školskými zařízeními pro vlastní žáky a studenty (školy pro sluchově postižené, vysoké školy), neziskovými organizacemi neslyšících pro vlastní členy (např. Česká unie neslyšících, Českomoravská jednota neslyšících, Lorm) a profesními organizacemi tlumočnicků. V současné době působí v České republice 2 profesní organizace tlumočnicků znakového jazyka (Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka) a 2 organizace zprostředkovatelské (Pečovatelské služby, Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící).

2.2 Umělé znakové systémy

Na rozdíl od přirozených komunikačních systémů uměle vytvořené komunikační systémy nevznikly spontánním a dlouhodobým vývojem, nýbrž cíleným a řízeným procesem s konkrétním cílem. Do kategorie uměle vytvořených znakových systémů patří zejména manuálně kódované mluvené jazyky (např. znakovaná čeština), Makaton a Gestuno.

Znakovaná čeština **Znakovaná čeština** (neboli znakovaný český jazyk) patří do skupiny manuálně kódovaných mluvených jazyků. Z lingvistického hlediska není znakovaná čeština na rozdíl od českého znakového jazyka přirozeným jazykem, ale uměle vytvořeným systémem, který sestavili slyšící lidé, aby se domluvili s neslyšícími uživateli českého znakového jazyka. Věta artikulovaná ve znakované češtině je sestavena podle gramatických a syntaktických pravidel českého jazyka, místo slov však využívá znaků „vypůjčených“ z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština je tedy tzv. pidginem – kombinací dvou na sobě nezávislých jazykových systémů.

Srozumitelnost znakované češtiny Pro slyšící uživatele je osvojení znakované češtiny snadnější než zvládnutí českého znakového jazyka, protože se nemusejí učit zcela nový gramatický systém, ale pouze aplikují prvky českého znakového jazyka na svou dosavadní znalost češtiny. Pro neslyšící již však zvládnutí znakované češtiny tak snadné být nemusí – využívá totiž zcela jiné gramatické struktury než jejich přirozený znakový jazyk. Přesto je ale používání znakované češtiny v komunikaci se sluchově postiženým komunikačním partnerem přínosné především proto, že současná produkce artikulované české věty, doplňovaná znaky z českého znakového jazyka, velmi usnadňuje odezírání. (Hrubý, 1999) Je tedy vhodná zejména pro ty osoby se sluchovým postižením, které jsou kompetentní v českém jazyce, tedy zejména některé osoby nedoslýchavé a postlingválně neslyšící (ty jí pak mohou preferovat jako nejoptimálnější způsob komunikace).

Definice znakované češtiny Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 ve znění novely č. 384/2008 Sb. v § 6 odst. 2) uvádí, že znakovaná čeština je systém vycházející z českého jazyka, který „využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk.“

Důležitá pasáž textu

Vzhledem k tomu, že v předchozí verzi zákona z roku 1998 (zákon o znakové řeči) byla znakovaná čeština spolu s českým znakovým jazykem souhrnně označována jako „**znaková řeč**“, docházelo mezi laickou veřejností, ale i mezi některými odborníky a samotnými neslyšícími, k nesprávnému chápání významu a podstaty znakované češtiny a jejímu nesprávnému označování jako přirozeného jazyka českých neslyšících. Nežřídka se rovněž objevovaly názory, že znakovaná čeština je spisovnou formou českého znakového jazyka.

Pojem „znaková řeč“ je poměrně často využíván v běžné terminologii i přesto, že je z lingvistického hlediska nesprávný. „*Řeči totiž lingvistika rozumí individuální a neopakovatelné akty lidských promluv, konkrétní projev/y jazyka*“ (Macurová, 2001a, s. 70), nikoli tedy ucelený systém jednotek (znaků, slov) a pravidel jejich spojování do větších celků – v tomto případě je na místě termín „jazyk“. Obdobně nesmyslně by působily termíny „česká řeč“, „anglická řeč“, „ruská řeč“, které jazykově gramotný člověk pro označení příslušného jazykového systému nikdy nepoužije. Termín „znaková řeč“ je tak v souladu s výše uvedenou definicí Macurové možné použít jen pro **pojmenování konkrétního komunikačního aktu mezi lidmi, pokud spolu komunikují pomocí některého znakového systému**. Jedná se tedy o synonymum pojmu „znakování“, aniž bychom však specifikovali, zda spolu oba komunikační partneři komunikují znakovým jazykem, znakovanou češtinou, Makatonem apod.

Dalším z uměle vytvořených znakových systémů je **Makaton**. Makaton je jazykový program využívající systému manuálních znaků a grafických symbolů, který poskytuje základní prostředky komunikace a podněcuje jak rozvoj mluvené řeči, tak i porozumění pojmům u dětí a dospělých s komunikačními problémy. Byl vytvořen ve Velké Británii roku 1976 týmem pracovníků (logopedka a dva psychiatři) v rámci řešení projektu zaměřeného primárně na umožnění komunikace neslyšícím dospělým osobám, které měly potíže s osvojováním nových poznatků, nebo dětem s mentálním postižením a autismem, které sice slyšely, ale špatně mluvené řeči rozuměly a verbálně nekomunikovaly. (Janovcová, 2004; Tarcsiová, 2005) Makaton je nyní používán zejména ve školách, nemocnicích, výcvikových a sociálně-vzdělávacích centrech a domovech pro děti i dospělé, a to nejen pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením, ale rovněž jako systém v rámci alternativní a augmentativní komunikace.

Systém se skládá ze tří složek: slovníku, znaků a symbolů Makatonu. Princip systému a nácvik Makatonu je založen na tom, že samotné znakování (pohyb jednou nebo oběma rukama) je vždy doprovázeno mluvenou řečí a pro snadnější pochopení smyslu je obsah výpovědi dotvářen mimickými prvky, modulací hlasu a kontextem celé situace. Obvykle není nutné znakovat všechna slova obsažená ve větě, ale jsou znakována pouze tzv. klíčová slova, tedy ta, která mají pro smysl sdělení podstatný význam. Postupně je možné v souladu s individuálním rozvojem expresivní složky řeči i porozuměním pojmům počet znakovaných slov omezovat. Pro další usnadnění komunikace a porozumění je možné doplnit jednotlivé znaky příslušnými symboly (využití multisenzoriálního přístupu).

Gestuno je obdobně jako manuálně kódovaný mluvený jazyk (znakovaná čeština) uměle vytvořeným systémem, a není tedy přirozeným jazykem. Bylo vytvořeno jako nadnárodní a internacionální znakový systém, určený zejména pro tlumočení oficiálních textů (Krahulcová-Žatková, 1996). Gestuno je tak obdobou nadnárodního mluveného systému – esperanta. Podobně jako esperanto, ani Gestuno se nedočkalo širšího uplatnění v praxi a je používáno pouze poměrně úzkou skupinou profesionálů.

2.3 Prstové abecedy

Prstové abecedy (daktylní abecedy, manuální abecedy, daktyl apod.) patří mezi uměle vytvořené znakové kódy umožňující interkulturní komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími osobami. Obecně jsou založeny na vizualizaci hlásek jako elementárních zvukových segmentů řeči (tj. základních jednotek fonetického popisu jazyka) a je možné je definovat jako slovní vizuálně-motorické komunikační systémy, při kterých se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen. Prstové abecedy vyjadřují jednotlivá písmena polohami a tvarem prstů, z nichž se syntetickým a sukcesivním postupem tvoří slova stejně, jako se hlásky spojují do slov v mluvené řeči. (Krahulcová, 2001)

Druhy prstových abeced Vzhledem k tomu, že komunikace pomocí prstové abecedy spočívá v kódování mluvené řeči do vizualizované manuální podoby, nemůžeme prstovou abecedu nazývat nezávislým jazykovým systémem. **Prstová abeceda** je známa v několika ustálených formách – podle účasti artikulující ruky/rukou je to forma **jednoruční** a **dvouruční** – a vyskytuje se i v různých geograficky podmíněných variantách. Vzájemně se od sebe mohou lišit i jednotlivé národní systémy prstových abeced. Vzhledem k tomu, že komunikace pomocí prstové abecedy spočívá v kódování mluvené řeči do vizualizované manuální podoby, nemůžeme prstovou abecedu nazývat nezávislým jazykovým systémem. Na základě výsledků několika provedených výzkumů však jejich autoři došli k závěrům, že prstová abeceda je integrální součástí příslušného národního znakového jazyka i přesto, že do vizuální podoby převádí prvky z majoritního mluveného jazyka. (srov. Evans, 2001; Hrubý, 1999)

Obrázek: Jednoruční a dvouruční prstová abeceda



<p>K využití prstové abecedy přistupují uživatelé znakových jazyků zvláště v případech, kdy potřebují sdělit informaci, pro kterou neznají příslušný znak (např. vlastní jména a příjmení, zeměpisné názvy, cizí slova a odborné termíny atd.). Komunikace prstovou abecedou a její použití ve vzdělávání sluchově postižených s sebou nese jak pozitivita, tak i negativa. Mezi nejvýznamnější výhody patří „přiblížení“ mluveného jazyka slyšící majoritní společnosti neslyšícím v pro ně „přátelské“ vizualizované podobě. Pro vzdělávání je navíc přínosná analogie recepce prstové abecedy se čtením. Největším negativem komunikace pomocí prstové abecedy je její pomalost, zvláště ve srovnání se znakovým jazykem. Přesto ale je prstová abeceda důležitou složkou komunikace sluchově postižených a je používána ve všech současných vzdělávacích systémech, včetně systému bilingvální a totální komunikace. Proto by měl prstovou abecedu v některé její podobě ovládat každý, kdo se sluchově postiženými přichází do styku.</p>	Prstová abeceda jako součást znakového jazyka
<p>Komunikace prstovou abecedou a její použití ve vzdělávání osob se sluchovým postižením s sebou nese jak pozitivita, tak i negativa. Mezi nejvýznamnější výhody patří „přiblížení“ mluveného jazyka slyšící majoritní společnosti neslyšícím v pro ně „přátelské“, vizualizované podobě. Pro vzdělávání je navíc přínosná analogie recepce prstové abecedy se čtením.</p>	Přednosti prstové abecedy
<p>Největším negativem komunikace pomocí prstové abecedy je její pomalost, zvláště ve srovnání se znakovým jazykem. Hrubý (1999) navíc upozorňuje na skutečnost, že neslyšící, kteří byli vzdělávání výhradně pomocí prstové abecedy (tzv. daktylotická metoda užívaná především v bývalém SSSR), si většinou vytvoří velmi obtížně odstranitelný reflexní okruh, v jehož důsledku nejsou schopni vyslovit slovo, aniž by současně rukou „nedaktylovali“. Přesto je ale prstová abeceda důležitou složkou komunikace sluchově postižených a je používána ve všech současných vzdělávacích systémech, včetně systému bilingvální a totální komunikace. Proto by měl prstovou abecedu v některé její podobě ovládat každý, kdo s osobami se sluchovým postižením přichází do styku.</p>	Nedostatky prstové abecedy
<p>Mezi prstové abecedy řadíme i různé fonemické znakové kódy, které mají zpravidla za úkol vizualizovat jednotlivé hlásky a jejich fonémy tak, aby se zjednodušilo jejich odezírání. Pravděpodobně nejstarší vizuální fonemickou prstovou abecedu vypracoval již v 18. století J. R. Pereira a pojmenoval ji daktylogie.</p>	Fonemické znakové kódy
<p>Jedním z nejznámějších vizuálně-fonemických znakových (posunkových) kódů je systém Cued Speech, vypracovaný r. 1966 R. O. Cornettem. Systém Cued Speech využívá dvanácti pozic ruky, které, v kombinaci s křivkou rtů, přímo korespondují s fonémy mluveného jazyka, a tím výrazně napomáhají odezírání. (Evans, 2001; Krauhlová, 2001) Vizuálně dobře rozlišitelné souhlásky (např. t, m, f) mají stejnou manuální nápravu, zatímco vizuálně podobné souhlásky (p, b, m) mají nápravu rukou odlišnou. Část informace je tak zachytitelná odezíráním artikule mluvidel, druhá část je doplněna fonemickým znakem. Protože fonemické znaky identifikují pouze skupiny hlásek, které jsou vizuálně kontrastní, není možné je dešifrovat samostatně bez současné artikule.</p>	Cued Speech
<p>Rozpracováním a zjednodušením systému Cued Speech vznikla chirografie (autorem je polský učitel neslyšících B. Szcepankowski), která využívá osmi prstových poloh (tzv. chirémů) a čtyř lokací, odpovídajících osmi skupinám souhlásek a čtyřem párům samohlásek. Dále využívá jedné neutrální prstové polohy (používané ve slabikách a výrazech začínajících samohláskou) a jedné neutrální lokace (umožňující prezentaci souhlásek). (Krauhlová, 2001)</p>	Chirografie
<p>Koncem 19. století vypracoval E. Lyon fonetickou prstovou abecedu, v níž se snažil manuálními fonetickými symboly reprezentovat všechny hlásky. Pro vytvoření fonetických manuálních značek využívala fonetická prstová abeceda symbolů systému Visible Speech. Celkový počet 120 takto manuálně tvořených hlásek ovšem její praktické využití znemožnil.</p>	Fonetická prstová abeceda
<p>Dalším ze systémů fonemické prstové abecedy je tzv. Hand-Mund systém (v odborné literatuře jsou rovněž užívány termíny Forchhammerova metoda a systém Mouth-Hand), vytvořený dánským</p>	Systém Hand-Mund

ředitelem ústavu pro neslyšící G. Forchhammerem. Tento manuálně-orální systém doplňuje proces odezírání znázorněním zrakem nepostřehnutelných postavení mluvidel (Forchhammer zavedl patnáct základních specifických tvarů a pohybů ruky symbolizujících činnost patrového oblouku, jazyka a hlasové štěrbiny).

Pomocné artikulační znaky Jako podporu při odezírání je možné využívat rovněž **pomocné artikulační znaky**, které jsou primárně využívány při nácvičku správné výslovnosti jednotlivých hlásek. Na rozdíl od značek používaných v prstové abecedě, které mají spíše charakter příslušných grafémů, jsou pomocné artikulační znaky ve svém průběhu inspirovány mechanismem tvoření příslušných hlásek. Krahulcová (2001) uvádí, že s pomocnými artikulačními znaky se sluchově postižené děti setkávají v rámci individuální logopedické péče již při vstupu do speciální mateřské školy a dále dle potřeby po celou dobu školní docházky. Jsou tedy na jejich používání poměrně zvyklé a je dokonce možné je využít při artikulačním tlumočení.

Mezi další druhy prstových abeced řadíme různé systémy využívané v komunikaci osob s hluchoslepotou, jsou to např. dlaňová Lormova abeceda, Špičková abeceda, daktylografika, prstová abeceda do dlaně, odhmatávaná prstová abeceda, vtiskované Braillovo písmo aj.

Shrnutí

Komunikace osob se sluchovým postižením má vzhledem k narušené funkci hlavního smyslu používaného v mezilidské komunikaci specifické vlastnosti. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu i v rámci běžné komunikace je třeba používat takový prostředek komunikace, který v maximální míře umožní přijímat a předávat informace. Volba optimálního komunikačního systému je pro celý život sluchově postiženého člověka velmi důležitá, a musí být prováděna zejména s ohledem na stupeň postižení, okolní prostředí, jazykové předpoklady a osobnostní vlastnosti. Ve vzájemné intra- i interkulturní komunikaci je k dispozici řada komunikačních systémů, počínaje vizuálně-motorickými komunikačními systémy (přirozený znakový jazyk, znakový národní jazyk, prstové abecedy) a konče systémy založenými na mluveném jazyce (odezírání, orální řeč, čtení, psaní). Prioritní snahou musí být vždy umožnění vzájemné plnohodnotné komunikace.

Kontrolní otázky

1. Proč je odezírání nejpoužívanějším prostředkem interkulturní komunikace?
2. Co je příčinou častého čtenářského neúspěchu neslyšících?
3. Popište rozdíly mezi českým znakovým jazykem a znakovou češtinou.
4. V čem spočívá princip komunikace pomocí prstové abecedy?
5. Co je cílem logopedické péče o sluchově postižené?

Pojmy k zapamatování

komunikace
komunikační a jazyková kompetence
odezírání
vnější a vnitřní podmínky odezírání
prstová abeceda
český znakový jazyk
znaková čeština
znaková řeč

Literatura

Seznam použité literatury:

1. ČEŇKOVÁ, I. 2008. *Úvod do teorie tlumočení*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 111 s. ISBN 978-80-87218-09-9.

2. *Encyklopedický slovník češtiny*. 2002. Praha: Lidové noviny. 604 s. ISBN 80-7106-484-X.
3. EVANS, L. 2001. *Totální komunikace, struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum. 89 s. ISBN 80-238-7915-4.
4. GREGORY, S.; KNIGHT, P.; McCracken, W. aj. 2001. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK. 278 s. ISBN 80-7308-003-6.
5. HOFFMANNOVÁ, J. 1997. *Stylistika a...: současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia. 200 s. ISBN 80-85573-67-9.
6. HOMOLÁČ, J. 1998. *Komunikace neslyšících. Sociolingvistika (antologie textů)*. Praha: FF UK. 161 s. ISBN 80-85899-40-X.
7. HRUBÝ, J. 1998. Srozumitelnost mluvy žáků na českých školách pro sluchově postižené. *Speciální pedagogika*, roč. 8, č. 5, s. 17–25. ISSN 1211-2720.
8. HRUBÝ, J. 1999. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 1. díl. 2., aktual. vyd.* Praha: FRPSP. 396 s. ISBN 80-7216-096-6.
9. JANOTOVÁ, N. 1999. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima. 52 s. ISBN 80-7216-82-6.
10. JANOVCOVÁ, Z. 2004. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita. 52 s. ISBN 80-210-3204-9.
11. KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. 1996. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum. 218 s. ISBN 80-7184-239-7.
12. KRAHULCOVÁ, B. 2001. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.
13. LECHTA, V. 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. 191 s. ISBN 80-7178-572-5.
14. MACUROVÁ, A. 1996. Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka (Poznámky k diskusi). *Speciální pedagogika*, roč. 6, č. 1, s. 5–20. ISSN 0862-1632.
15. MACUROVÁ, A. 2001a. Poznáváme český znakový jazyk. (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, roč. 11, č. 2, s. 69–75. ISSN 1211-2720.
16. MACUROVÁ, A. 2001b. (rec.) Zeshan, U. Sign Language in Indo-Pakistan. A Description of a Signed Language. *Speciální pedagogika*, roč. 11, č. 2, s. 112–115. ISSN 1211-2720.
17. MACUROVÁ, A. 2001c. Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících. *Speciální pedagogika*, roč. 11, č. 4, s. 248–251. ISSN 1211-2720.
18. MACUROVÁ, A.; HOMOLÁČOVÁ, I.; PTÁČEK, V. 1997. Výzkum komunikace neslyšících: český znakový jazyk. *Speciální pedagogika*, roč. 7, č. 3, s. 1–15. ISSN 0862-1632.
19. SERVUSOVÁ, J. 2008. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 77 s. ISBN 978-80-87218-30-3.
20. SLÁNSKÁ-BÍMOVÁ, P.; OKROUHLÍKOVÁ, L. 2008. *Rysy přirozených jazyků – Český znakový jazyk jako přirozený jazyk, Lexikografie – Slovníky českého znakového jazyka*. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 215 s. ISBN 978-80-87153-91-8.
21. SOURALOVÁ, E. 2005. *Surdopedie II*. Olomouc: Univerzita Palackého. 45 s. ISBN 80-244-1008-7.
22. STRNADOVÁ, V. 2001. *Hádej, co říkám, aneb Odezírání je nejisté umění*. 2. vyd. Praha: ASNEP. 186 s. ISBN 80-903035-0-1.
23. TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.
24. TETAUEROVÁ, I. 2008. *Mezinárodní znakový systém*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 111 s. ISBN 978-80-87218-25-9.
25. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. *Sbírka zákonů*, č. 155/1998, ve znění novely č. 384/2008 Sb.
26. Zákon o sociálních službách. *Sbírka zákonů*, č. 108/2006.
27. Zákon o znakové řeči. *Sbírka zákonů*, č. 155/1998.

Komunikace s jedinci s narušenou expresivní či impresivní složkou řeči (v oblasti řečové produkce a rozumění)

Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Cíle

Cílem této kapitoly je nastínit specifika komunikace s žáky, kteří se potýkají s vybranými typy narušení komunikační schopnosti – koktavostí, breptavostí, elektivním mutismem, dysartrií, vývojovou dysfázií a nedostatky ve výslovnosti.

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat pravidla zdravé komunikace;
- popsat, jak budete mluvit s žákem s koktavostí;
- objasnit specifika komunikace s žákem s breptavostí;
- uvést specifika komunikace s žákem s elektivním mutismem;
- uvést, čím je specifická komunikace s žákem s odchylkami ve výslovnosti;
- nastínit, jak podpoříte komunikaci s žákem s dysartrií;
- popsat, jak usnadníte komunikaci žákovi s vývojovou dysfázií.

Průvodce studiem

Znalost informací uvedených v této kapitole považujeme za potřebnou pro učitele, který pracuje s žáky s komunikačními obtížemi. Obtíže ve smyslu koktavosti, breptavosti, elektivního mutismu, dysartrie, vývojové dysfázie, nedostatků ve výslovnosti se mohou promítat do výuky všech předmětů na základní i střední škole.

1 Komunikace s žákem s narušenou komunikační schopností

Moscovic (2000, in Vybíral, 2009) upozorňuje, že komunikace je sociální proces a kupříkladu celé vzdělávání, a tedy i školu, můžeme vidět jako komunikaci. Pro Watzlawicka, Beavinovou a Jacksona (in Vybíral, 2009) komunikace téměř splývá s chováním. Mezilidskou komunikaci můžeme vymezit jako interakci pomocí symbolů vyjádřených jazykem, gesty, mimikou, sdělovacím pohledem (ibid.).

Formy komunikace Komunikace může probíhat různými způsoby, různými formami. Komunikovat, sdělovat i přijímat sdělení můžeme **verbálně i neverbálně**. **Formami komunikace** rozumíme zpravidla verbální a neverbální komunikaci.

Verbální komunikace **Verbální komunikace** probíhá pomocí slov – artikulovaných, tištěných, psaných, může mít podobu mluvené nebo psané řeči. **Mluvenou řeč** doprovázejí tzv. prozodické faktory řeči, k nimž řadíme např. tempo mluvy, tón hlasu, melodii, pauzy, hlasitost, rytmus řeči. Prozodické faktory řeči mají v komunikaci značnou výpovědní hodnotu a v některých situacích se stává, že prozodie je v rozporu s obsahem naší promluvy. Také **psaná řeč** má svou formální stránku – úpravu písma, barvu psaného textu i obsahovou stránku sdělení. **Čtená řeč** má rovněž formální stránku (správnost čteného, rychlost čtení, intonace aj.) a obsah čteného textu.

Neverbální komunikace **Neverbální komunikace** představuje to, co vyjadřujeme beze slov nebo spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme:

- gesty – gestikou, pohyby hlavou, rukou, nohou a dalšími pohyby těla;

- posturikou – postoj těla;
- mimikou – výrazy tváře;
- pohledy očí;
- proxemikou – vzdálenostmi a zaujímáním pozic v prostoru;
- haptikou – tělesnými doteky;
- tónem hlasu a dalšími prozodickými faktory řeči;
- oblečením, zdobností, fyzickým vzhledem (podrobněji viz např. Vybíral, 2000; Klenková, 2006).

Příklad

Setkáme-li se s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, uvádí se pětkrát vyšší pravděpodobnost, že uvěříme spíše neverbálním signálům než verbálním sdělením, slovům (Argyle, Alkema a Gilmour, 1971, in Hayesová, 1998, in Vybíral, 2000).

Příklad

Mluvená komunikace učitele s žákem, příp. studentem, může mluvní projev žáka/studenta podpořit, ale může na něj působit i značně nepříjemně. Jako příklad nepříjemné komunikace s učitelem si uvedeme situaci, kterou popsala studentka s koktavostí. Do výuky vyučovacího předmětu si každý student měl připravit prezentaci. Studentka si prezentaci připravila, ale jakmile chtěla své spolužáky s jejím obsahem (i formou) seznámit, učitelka ji zastavila, mávla rukou a řekla, ať její prezentaci přednese jiná spolužačka, aby z toho ostatní něco měli. Je patrné, že učitelka zřejmě nevěděla, jak podpořit komunikaci s člověkem s koktavostí, neuměla nebo nechtěla umožnit mluvit dívce s koktavostí. Slovně i neslovně se chovala jinak, než bychom u pedagoga předpokládali, porušila také zásadu tzv. reciprocit komunikace (viz dále).

Zdravá komunikace

Učitel – profesionál obvykle nemívá problém s podporováním tzv. zdravé komunikace s žákem, případně s jeho rodiči. Podle Vybírala (2009) je zdravá komunikace nazývána také **komunikací funkční**, a to v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou např. agresivní promluvy či zobecňující hodnocení. Funkční komunikace

Je třeba mít na zřeteli, že ve škole, ale i mimo školu mohou na žáka či studenta s narušenou komunikační schopností nepříznivě působit jeho problémy s řečí, dlouhodobý neúspěch ve škole, nepřijetí skupinou spolužáků, výsměch ze strany spolužáků apod.

Příklad

Komunikace s rodiči žáků s poruchami řeči se někdy může učiteli jevit jako problematická, např. rodič s návrhem učitele nesouhlasí, vidí situaci jinak, navrhuje jiné řešení, které se naopak nelíbí škole. Podíváme-li se na situaci z pozice rodiče žáka s narušenou komunikační schopností (s jeho životními zkušenostmi), může mít i rodič pocit, že učitel (potažmo škola) neřeší situaci jeho dítěte správně nebo podle jeho představ. V některých případech mívá rodič i konkrétní výhrady k řešení školy. Příkladem může být situace žáka s vývojovou dysfázií, který navštěvoval v místě svého bydliště základní školu běžného typu, byl vzděláván v režimu tzv. individuální integrace, byl v péči SPC logopedického z důvodu vývojové dysfázie, specifických vývojových poruch školních dovedností při nadprůměrném intelektu. Rodina se přestěhovala, chlapec změnil základní školu, byl vyšetřen školním psychologem, přičemž školní psycholog (dle sdělení otce) rezolutně rozhodl a sdělil rodičům, že pro chlapce bude lepší přestup ze základní školy běžného typu na speciální typ školy – základní školu praktickou. Rodiče s uvedeným rozhodnutím a postupem nesouhlasili.

Cvičení

Které sdělení učitele na vás působí lépe?

Uvedeme dva typy sdělení – příklady jednoduchých asertivních reakcí a příklady negativního hodnocení.

Asertivní reakce:

- Jsem ráda, že se zajímáte o Honzův prospěch a chování.
- Potěšilo mě, že jste se přišli informovat již tento týden.
- Mrzí mě, že sis zapomněl domácí úkol.
- Líbí se mi, že dáváš v matematice pozor. (Mlčáková, 2011)

Příklady negativního hodnocení:

- Tomáš se málo připravuje do školy.
- Zase sis zapomněl domácí úkol.
- Jsi opět nepozorný. (Mlčáková, 2011)

Pro zájemce

Doporučujeme prostudovat si publikaci Praška a Praškové (2007), která pojednává o pozitivní a negativní zpětné vazbě, o hodnocení a asertivní reakci, přináší konkrétní příklady jednoduchých asertivních reakcí, techniky aktivního naslouchání.

2 Charakteristika zdravé komunikace

Vybíral (2000, 2009) rozebírá charakteristiky zdravé komunikace následovně:

- Bezprostřednost reakce – neodkládáme odpovědi na pozdější dobu, reagujeme ihned, případně s malým časovým odkladem. Časté odklady reakcí i hodinové či několikadenní mlčení, kdy nevíme, co si komunikační partner o sdělení myslí, vedou k poruchám kontaktu i vztahu.
- Kognitivní přizpůsobování – při funkční komunikaci se přizpůsobujeme slovníku, mimoslovním projevům, stanoviskům druhého. Neznamena to však snadnou ovlivnitelnost našich názorů, projevujeme tak zájem – např. zájem zjistit, jak sdělený obsah chápou druzí.
- Zájem o druhého – zájem o komunikačního partnera, o jeho sdělení dáme najevo, udržujeme-li při komunikaci zrakový kontakt z očí do očí, pozorně nasloucháme, jsme trpěliví, náš pohled je přátelský, náš hlas je přátelský. Umíme se vyladit na komunikaci, tzn. že naše myšlenky neodbíhají, nelistujeme dokumenty, když na druhého mluvíme.
- Reciprocita – vzájemnost, každý má možnost (časovou, prostorovou) vyjádřit se přibližně stejnou měrou v dialogu i při komunikaci ve skupině. Promluva žádného účastníka by neměla být narušována např. tím, že ho druhý neposlouchá nebo nenechá domluvit.
- Humorné momenty pomáhají udržovat pozornost, uvolnit atmosféru.
- Vyhne se výtkám a kritice druhého, vyjadřujeme-li zklamání: „Já jsem vám tolik věřil, a vy jste mě tak zklamal!"; obvykle tím nepodporujeme rozvoj vztahu.
- Otevřená komunikace, sdělování pocitů.
- Snažíme se jednat konzistentně, tak jak obvykle jednáme. Rozejdeme-li se s komunikačním partnerem v dobrém, s úsměvem a dozvíme-li se, že nás partner po našem odchodu „pomluvil“, pak jeho jednání s námi nebylo konzistentní. Získali jsme zkušenost, že jde o člověka, který umí působit na druhé, ale nelze mu věřit.
- Pozitivní komunikace (vybereme-li pozitivní aspekty chování) je efektivnější než „negativistická“ formulace, kdy vytkneme záporné stránky chování. Častá negativní hodnocení mají vliv na snížení sebedůvěry. Naproti tomu opakování pozitivního může vést k povzbuzení a přispět k upevnění sebedůvěry. (Vybíral, 2000, 2009)

Karásková (2011) upozorňuje, že zpětnovazební informace o výsledku činnosti žáka, je-li kladná, vzbuzuje v žákovi příjemný pocit uspokojení, má vliv i na zapamatování dané činnosti či reakce. Žák pociťuje úspěch, což jej motivuje a stimuluje k opakování činnosti. Téměř vždy lze nalézt něco, za co můžeme žáka pochválit. Karásková (tamtéž) uvádí příklady pozitivní zpětné vazby: „Výborně! Chodíte pěkně po špičkách.“ „Protože jste se opřela o obě ruce, rychle jste se zvedla.“

Příklad

Uvedeme si příklad negativní formulace, která v konečném efektu může působit jako návod a nežádoucí chování posílit: „Nebudeme se Janě posmívat, když mluví.“

Mnohem účinnější bude pozitivní formulace, která vede k posílení žádoucího chování a jeho opakování, jedná se v podstatě o pozitivní zpětnou vazbu:

- Líbí se mi, že Janě nasloucháš, když mluví.
- Jsem ráda, že jste se dobře naučili slovíčka druhé lekce.
- Mám radost, že jste pomohli Janě ze schodů.
- Těší mě, že čekáš, až Jan domluví.

3 Specifika komunikace s žáky s narušenou komunikační schopností

Při komunikaci s žákem s narušenou komunikační schopností (dále též NKS) respektujeme zejm. věk žáka, jeho pohlaví, typ a stupeň NKS, aktuální úroveň komunikační schopnosti, přidružené komplikace (poruchy hybnosti, závažnější sensorické postižení), osobnostní vyladění žáka i jeho doprovodu.

Učitel by měl vědět, zda žák chodí na logopedickou intervenci k logopedovi nebo navštěvuje jiného odborníka v souvislosti s problémy s řečí. Učitel zpravidla spolupracuje s rodiči žáka, takže od rodičů může tyto informace získat a zeptat se na vhodné přístupy k žákovi, neboť neexistují přístupy unifikované, každý žák je jiný a se situací se vyrovnává jinak.

Komunikaci s člověkem s narušením komunikační schopnosti můžeme příznivě ovlivnit svým přístupem v průběhu interpersonální komunikace. V dalším textu uvedeme specifika komunikace s žákem s koktavostí, s breptavostí, s elektivním mutismem, s odchylkami ve výslovnosti, s dysartrií a s vývojovou dysfázií.

3.1 Specifika komunikace s žákem s koktavostí

Projevy koktavosti (balbuties) jsou značně proměnlivé a jiné u každého žáka či studenta. Učitelé, kteří mají ve třídě žáka s koktavostí, si někdy nejsou jisti, jak na řečový problém žáka reagovat.

Lechta (2010a, 2010b) uvádí doporučení, která mohou příznivě podpořit komunikaci žáka s koktavostí:

- Posloucháme pozorně, když žák mluví a o čem mluví.
- Sami mluvíme pomalým tempem řeči a prodlužujeme přestávky mezi větami.
- Pozorujeme situace, kdy se plynulost řeči zlepšuje nebo zhoršuje, a během plynulých fází podnětujeme k verbální komunikaci.
- V okamžiku dysfluence poskytneme dostatek času bez projevů netrpělivosti a dokončování vět za žáka. Mnozí balbutici vypovídají, že lidé ve snaze jim pomoci dokončují jejich promluvu, přestože netuší, co chce balbutik říci.
- Nepřerušujeme žáka v jeho projevu, neopravujeme neplynule vyslovená slova.
- Neupozorňujeme na řeč, vyhneme se doporučením typu: „Mluv pomaleji!“ a sami mluvíme klidným, pomalým tempem řeči.

- Poskytujeme dostatek času na odpověď a komunikaci vůbec.
- Snažíme se redukovat vlivy, které mohou mít negativní efekt na plynulost (např. časový tlak).
- Redukujeme počet otázek, které žákovi klademe (Lechta, 2010a).
- Udržujeme zrakový kontakt s žákem i v momentě zakoktání. Pokud bychom odvraceli zrak, pro mnohé balbutiky je to negativní signál jejich selhání.
- Poskytneme vhodný řečový a hlasový vzor, sami mluvíme klidně, uvolněně, ale ne extrémně pomalu.
- Pokud je ve třídě dítě s koktavostí, raději se vyhneme soutěžím pod časovým tlakem typu: „kdo první řekne...“, „kdo nejrychleji přečte, vypočítá...“. Tyto soutěže obvykle výrazně zvyšují psychickou tenzi balbutiků.
- Ve většině případů je vhodné, aby žáci s koktavostí během horších dní nebyli nuceni odpovídat nahlas před celou třídou.
- Dětem s koktavostí může pomoci, když je třída informována o jejich řečovém problému a spolužáci vědí, jak se mají při komunikaci chovat, a problém se netabuizuje. Ostatní žáci by však neměli mít pocit, že jejich spolužák balbutik je ve svých školních povinnostech nějak zvýhodňován. Jiné podmínky, např. v nejtěžších případech odpovídání písemnou formou, by měly být založeny na získání empatie ostatních spolužáků. Pedagogický takt je zde zásadní podmínkou (Lechta, 2010b).

Doporučení, **jak mluvit s někým, kdo koktá**, podává Peutelschmiedová (1994):

- Nedoplňuj slova za balbutika, nenapovídej. Zhoršuješ tak situaci. Možná chce říci i něco jiného, než se domníváš.
- Udržuj přirozený zrakový kontakt, dáváš tím najevo svůj zájem, neublížeš soucitem.
- Vyčkej, až balbutik řekne vše, co měl na mysli. Snaž se neupadat do rozpaků.
- Nevyvolávej pocit časové tísně. Zdůrazňuj zájem o to, co říká, ne jak to říká.
- Kontroluj vlastní řeč. Mluv pomalu, ale přirozeně.
- Nedávej dobře míněné rady: „Nadechni se.“ „Uvolni se.“ „Ještě jednou.“ apod. Čím více se balbutik zaměří na vlastní mluvní projev, tím hůře mluví. Můžeš způsobit blokádu jeho řeči.
- Nepovažuj balbutika za méněcenného. Respektuj jeho osobnost.

Dodejme ještě, že s balbutikem je vhodné mluvit relaxovaně, nejlépe s měkkým hlasovým začátkem. Rodičům je doporučováno, aby koktavost neobcházeli jako tabuizovaný problém. Žák by měl mít pocit, že s nimi může o svých potížích z vlastní vůle a z vlastního popudu kdykoli mluvit. Rozhodující je jeho psychická pohoda. Existují situace, kdy většina balbutiků nekoktá: např. při zpěvu, hromadné recitaci, o samotě, v rozhovoru s dítětem, v divadelní roli, přičemž jsme si vědomi toho, že nic z toho neplatí absolutně. (Peutelschmiedová, 2001)

Příklad

Uvedeme si příklad studenta s koktavostí, který vzpomíná na své zážitky spojené s přestupem na novou školu, když nastupoval na druhý stupeň základní školy: Do neznámého kolektivu jsem nepřicházel se zrovna příjemným pocitem. Sedl jsem si do zadní lavice, abych nebyl moc na očích a nikdo se mě zbytečně na nic nevyptával. První kolize a srdeční tep vystřelený na hranici únosnosti bylo představování, kdy žák vstal a řekl své jméno, jaký sport ho baví atd. Jak na mě pomalu přicházela řada, tak se mi zrychlovalo dýchání, potil jsem se. Navíc mám smůlu, že se jmenuji Jakub, kde mi dělá problémy K. Takže přišla nervozita, špatné dýchání plus prokleté písmeno K, nešlo se vyhnout zakoktání. Kdo nekoktá, nepochopí, jaké to je zaslechnout v tiché třídě smích, který bezpochyby patří vám. Naštěstí tohle byl jen jeden z mála posměchů na této škole, které jsem zažil. Jak se ukázalo, většina mých spolužáků byla i mými spoluhráči ve fotbalovém klubu. A i s pomocí sportu jsem si na základní škole vybudoval respekt a úctu ostatních.

3.2 Specifika komunikace s žákem s breptavostí

Při komunikaci s osobou s breptavostí:

- Zpomalíme vlastní tempo řeči, vokalizujeme řeč – tempo řeči zpomalíme lehkým prodloužením vokálů tak, aby promluva zněla přirozeně.
- Mluvíme relaxovaně, s měkkým hlasovým začátkem, který je pro hlas nejšetrnější.
- Neverbálně komunikujeme v přátelském tónu, udržujeme zrakový kontakt.
- Koncentrujeme se na to, co nám žák říká, necháme ho dokončit promluvu, poskytneme mu dostatek času na formulaci myšlenek.
- Snažíme se porozumět řečenému hned napoprvé, případně reprodukuje sdělené, dáme tak najevo, že jsme porozuměli – např. uplatníme tzv. empatické parafrázování:
 - „Pokud tomu dobře rozumím, termín naší schůzky vám vyhovuje.“
 - „Takže si přeješ, abych ti znovu vysvětlila tento příklad?“
- Vytváříme klidnou, neuspěchanou atmosféru, dostatečný časový prostor pro formulaci odpovědi člověka s breptavostí.
- Jakmile žák domluví, ještě malou chvíli počkáme, možná nám chce ještě něco sdělit.
- Klademe otevřené a uzavřené otázky. Otevřená otázka nabízí možnost zamyslet se, odpověď je zpravidla delší, na odpověď žáka nespěcháme. Například: „Mohl bys mi říci, co jsi dělal včera odpoledne?“
- Můžeme použít oceňující výroky:
 - „Jano, líbí se mi, jak se připravuješ na hodiny matematiky.“
 - „Pavlo, obdivuji, jak hraješ na klavír.“
- Směřujeme k upoutání žákovy pozornosti. (Mlčáková, 2011)

Sami se snažíme poskytovat řečový a hlasový vzor, nepřímo tak můžeme ovlivnit tempo mluvy žáka s breptavostí. Pokud člověk s breptavostí zpomalí tempo řeči a koncentruje se na svůj mluvný projev, zpravidla se nadměrná akcelerace jeho tempa řeči snižuje, plynulost a srozumitelnost řeči se zlepšuje. (Mlčáková, 2011)

3.3 Komunikace s žákem s elektivním mutismem

- Respektujeme, pokud s námi žák s elektivním mutismem nemluví, nikdy ho do verbální komunikace nenutíme.
- Neslibujeme odměnu za verbální projev.
- Pověřujeme žáka úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč, ale zároveň umožňují aktivní účast ve skupině (rozdávání sešitů). (Tichá, 2009)
- Upřednostňujeme skupinové formy práce (sborový zpěv, společnou recitaci aj.). Podle Heese (in Tichá, 2009) se první řečové projevy žáka s elektivním mutismem objevují při skupinové práci.
- Akceptujeme všechny formy projevu žáka, včetně šepotu. Šepot je považován za mezistupeň k běžné komunikaci. Žák s elektivním mutismem může mít obavy ze zvuku svého hlasu, proto většinou nejdříve začne šeptat ve skupině šeptajících, pak ve dvojici, a až následně sám (Tichá, 2009).

3.4 Komunikace s žákem s odchylkami ve výslovnosti

Odchylky ve výslovnosti u žáků mohou být projevem poruchy artikulace – patlavosti. Neumí-li dítě vyslovovat některé hlásky, může se podobně jako žák s koktavostí stát terčem posměchu. V konečném efektu se dítě s poruchou artikulace může cítit ve třídě nepřijemně.

- Neumí-li žák vyslovit správně některou hlásku a učitel jej vyzve, aby slovo zopakoval nebo přečetl znovu, žák slovo obvykle vysloví nebo přečte opět nesprávně.

- Vhodnější je, pokud učitel žákem nepřesně vyslovené slovo bez jakýchkoli komentářů správně zopakuje, čímž dá žákovi zpětnou vazbu o zvukové podobě slova.
- Objevuje-li se u žáka tzv. artikulační neobratnost a specifické asimilace sykavek, specifické asimilace hlásek T, D, N a Ě, Ď, Ň, specifické asimilace hlásek R a L, případně potíže ve smyslu vývojové verbální dyspraxie, obvykle nepomůže, vyžaduje-li učitel opětovné vyslovení slova. V těchto případech je vhodné, aby rodiče o problémech učitele informovali, sdělili mu, zda navštěvují logopeda a pracují na úpravě těchto obtíží. V určité etapě úpravy artikulační neobratnosti a specifických asimilací působí kontraproduktivně, jestliže učitel po žákovi vyžaduje, aby nesprávně vyslovené slovo zopakoval a vyslovil správně. Tento proces naopak může přispět k tomu, že žák bude mluvit méně, bude-li neustále před ostatními spolužáky upozorňován na své obtíže.
- Objevuje-li se u žáka artikulační neobratnost nebo specifické asimilace, doporučujeme kontaktovat rodiče, zjistit, zda žák navštěvuje logopeda a jakým způsobem logoped doporučuje v konkrétním případě postupovat. Obvykle příznivě působí pomalejší tempo promluvy, případně rytmičtější slova, ale u některých dětí je potřeba uplatnit specifický postup, který by měl řídit logoped za spolupráce rodičů. Artikulační neobratnost i specifické asimilace se mohou promítat do psaní jako specifické dysortografické chyby.

3.5 Komunikace s žákem s vývojovou dysartrií

U žáků s dysartrií můžeme zaznamenat místy obtížně srozumitelnou mluvu, ale i tito žáci potřebují svému okolí sdělit své myšlenky, pocity, přání.

Neubauer (2007) doporučuje respektovat určitá specifika komunikace:

- Buďte tolerantní k pomalejší promluvě a omezení mluvy, poskytněte dostatek času.
- Při dlouhém sdělení se řeč zpravidla zhorší. Podporujeme žáka k užití krátkých formulací.
- Sledujte pozorně osvětlená ústa mluvícího, dejte najevo snahu rozumět, nemluvte netrpělivě zároveň s člověkem s dysartrií.
- Můžete opakovat srozumitelnou část sdělení, otázkou usměrnit další projev.
- Je-li osoba fyzicky schopna psát, využijte i písmo, poskytněte podmínky pro psaní. (Neubauer, 2007)

3.6 Komunikace s žákem s vývojovou dysfázií

Problematicke komunikace s žákem s vývojovou dysfázií se věnuje např. Mlčáková (2011):

- Dětem i adolescentům s vývojovou dysfázií vytvoříme lepší podmínky ke komunikaci, pokud zásadně zpomalíme své tempo řeči.
- Otázky i pokyny doporučujeme formulovat jednoznačně, ověřovat si, zda nám žák porozuměl – např. jeho akcí.
- Udržujeme zrakový kontakt.
- Mezi větami, otázkami, které žákovi s vývojovou dysfázií sdělujeme, ponecháme určitý čas. Žák potřebuje mít příležitost a dostatek času, aby mohl zpracovat sdělené informace. Pokud žákovi s vývojovou dysfázií neposkytneme dostatek času, aby zpracoval sdělení, případně ihned položíme další otázku, může se stát, že bude na naše sdělení, otázku či pokyn reagovat zdánlivě neadekvátně nebo nebude reagovat vůbec, protože nám neporozuměl. V tomto případě můžeme znovu zopakovat otázku, pokyn nebo sdělení zkusíme zformulovat jinak, zaměříme se na klíčová slova. Vycházíme z aktuální úrovně jazykových schopností žáka.
- Efektivní je počkat na odpověď, případně na neverbální reakci dítěte, byť následuje s latencí a není přesná – přesto má svou výpovědní hodnotu.
- Vytváříme klidnou, neuspěchanou atmosféru, žáci se tak lépe koncentrují na prezentované sdělení, podnět.

- „Vyladíme“ se na úroveň o něco rozvinutější, než je aktuální jazyková úroveň žáka. Učitel může uplatnit techniku tzv. mapování kontextu, pomalým tempem řeči pojmenujeme a komentujeme probíhající aktivitu žáka, naši činnost, činnost spolužáka apod.
- Otázky formulujeme tak, aby zpočátku umožňovaly žákům jednoznačné jednoslovné odpovědi nebo jednoznačné neverbální reakce, sledujeme aktuální úroveň porozumění slovům, otázkám, pokynům, textu, spontaneitu neverbálních i verbálních reakcí apod.
- Postupně zvyšujeme obtížnost otázek, pokynů. Promluvu žáka zopakujeme, případně přeformulujeme tak, aby promluva neobsahovala dysgramatismy. Žákovi tak poskytneme zpětnou vazbu.
- Při komentování a dalších nedirektivních komunikačních technikách, k nimž patří např. krátké jednoznačné otázky, rozšiřování naší odpovědi či nápověda, postupujeme následujícím způsobem: neodpoví-li žák na naši otázku, odpovíme modelově sami, respektujeme aktuální jazykovou úroveň žáka.
- Komentujeme-li, vycházíme z přirozených situací vznikajících ve škole, ve třídě, v jídelně, v tělocvičně, v šatně, na chodbě, v pracovně, v tramvaji, v obchodě apod.
- Vhodnou aktivitou podporující rozvoj komunikační schopnosti žáků s dysfázií je např. rytmi-zace slov nebo vět. Cennými pomůckami k rytmi-zaci jsou např. Orffovy nástroje, flétna, klavír, klávesy, bzučák, ale pomoci může i hra na tělo. (Mlčáková, 2011)

Jsme si vědomi toho, že unifikované přístupy k žákům a adolescentům neexistují, neboť každý žák má svůj specifický životní příběh, zkušenosti, specifické rodinné zázemí, zcela specifické příčiny svých obtíží, individuální projevy, možnosti, případné limity. Práce s žákem je vždy něčím nová, jiná, tvořivá, překvapivá, každý žák je neopakovatelný originál, takže hledáme individuální přístupy šité každému jednotlivci „na míru“.

Shrnutí

Učitel – profesionál obvykle nemívá problém podpořit tzv. zdravou komunikaci s žákem, případně s jeho rodiči. Komunikaci s žákem s narušením komunikační schopnosti můžeme příznivě ovlivnit svým přístupem v průběhu interpersonální komunikace – klademe otevřené, zavřené otázky, vytváříme klidnou, neuspěchanou atmosféru, poskytneme dostatek časového prostoru pro odpověď, používáme oceňující výroky, respektujeme osobnost žáka s narušením komunikační schopnosti.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Objasněte sedm základních pravidel zdravé komunikace podle Vybírala.
2. Popište, jak budete mluvit s žákem, který se potýká s koktavostí.
3. Uveďte pravidla komunikace s žákem s elektivním mutismem.
4. Uveďte specifika komunikace s žákem s breptavostí.
5. Která specifika budete respektovat při komunikaci s žákem s vývojovou dysfázií? Uveďte alespoň pět příkladů.

Pojmy k zapamatování

funkční komunikace
reciprocita v interpersonální komunikaci
pozitivní komunikace
negativní hodnocení
pozitivní zpětná vazba

Literatura

Seznam použité literatury:

1. MLČÁKOVÁ, R. 2011. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In: MICHALÍK, J. et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
2. KARÁSKOVÁ, V. 2011. Komunikace a pohyb – mluvní projev pracovníka v sociálních službách v edukačním procesu. In: KREJČÍŘOVÁ, O. et al. *Alternativní a augmentativní komunikace*

- v praxi pracovníků sociálních služeb*. Vsetín: Vzdělávací a komunitní centrum Integra, s. 12–23. ISBN 978-80-260-0059-4.
3. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
 4. LECHTA, V. 2010a. *Koktavost*. 2., rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-643-8.
 5. LECHTA, V. 2010b. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In: LECHTA, V. et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 282–284. ISBN 978-80-7367-679-7.
 6. NEUBAUER, K. 2007. *Neurogení poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-159-4.
 7. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 1994. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-003-0.
 8. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2001. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0258-0.
 9. TICHÁ, E. 2009. Mutizmus. In: KEREKRÉTIHOVÁ, A. et al. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 273–289. ISBN 978-80-223-2574-5.
 10. VYBÍRAL, Z. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
 11. VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

Podrobnější informace k tématu této kapitoly můžete získat v publikacích:

1. PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.

Využití logopedických pomůcek a přístrojů u jedinců s narušenou komunikační schopností k rozvoji jejich komunikace

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Cíle

Cílem této kapitoly je seznámit vás se základními principy komunikace s žáky a studenty s narušenou komunikační schopností s důrazem na využití přístrojových a dalších pomůcek. Dílčími cíli je prezentovat dělení pomůcek využívaných v logopedii dle jejich funkce a charakteru, jejich možné využití a limitaci. Budeme se věnovat využití multimediální techniky a přístrojových pomůcek a také limitaci jejich využití v souvislosti s různými faktory. Logopedické pomůcky totiž významně ovlivňují průběh komunikace se žáky s narušenou komunikační schopností v edukačním prostředí, protože mohou výrazně napomáhat plynulosti jejich projevu nebo umožňovat všem participantům komunikace kontrolovat průběh komunikace, především mluvené, a lépe diagnostikovat případné odchylky či specifika.

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- popsat základní funkce a typy pomůcek využívaných u žáků a studentů s narušenou komunikační schopností;
- popsat hlavní charakteristiky pomůcek používaných u žáků a studentů s narušenou komunikační schopností;
- stručně definovat rozdíly a limitace využití logopedických pomůcek.

Průvodce studiem

Významnou součástí moderní logopedické intervence je využívání pomůcek pro různé etapy intervence u žáků či studentů s narušenou komunikační schopností. Protože současným trendem je inkluze a směřování k interdisciplinární spolupráci mezi jednotlivými odborníky zúčastněnými na intervenci v oblasti narušené komunikační schopnosti, je nutné se se základním dělením a hlavní funkcí logopedických pomůcek seznámit. Umožní vám to lépe se orientovat v aktuální nabídce a také v možnostech, kterých lze využít pro zlepšení motivace žáků a studentů, ulehčení přístupu ke komunikačnímu výstupu, a tedy i ke kvalitnějšímu hodnocení jejich komunikační úrovně.

Využívání **logopedických pomůcek** je poměrně tradiční záležitostí, protože již v hluboké minulosti byly zaznamenány snahy o konkrétní využití, či dokonce o tvorbu pomůcek umožňujících rychlejší, kvalitnější a ilustrativnější provádění logopedické intervence. O něco mladší jsou ale ty diagnostické logopedické pomůcky, které se začaly vyvíjet současně s rozvojem objektivních zobrazovacích metod, technických přístrojových zařízení a s pokrokem v oblasti neurologických a dalších věd souvisejících se zkoumáním narušené komunikační schopnosti, sluchu či kognitivních dovedností a laterality.

Logopedické pomůcky

Logopedické pomůcky mají význam z mnoha hledisek a v různých fázích komplexní logopedické intervence. Logopedickou intervenci dělíme na diagnostiku, terapii (či vlastní intervenci) a případně prevenci. Dle tohoto kritéria můžeme pomůcky dělit např. na (Lechta, 1990; Vitásková, 2005):

Význam logopedických pomůcek

- **Diagnostické pomůcky** – k objektivnějšímu a přesnějšímu zjištění hlavního problému v komunikaci a k jeho zařazení k používané klasifikaci slouží pomůcky diagnostické. Diagnostické pomůcky jsou významné také pro zjištění příčin narušení komunikační schopnosti. Některé diagnostické pomůcky jsou současně využitelné k diferenciací diagnostice, při níž se snažíme

odlišit některé symptomatologicky podobné typy narušení komunikační schopnosti nebo narušenou komunikační schopnost určitého typu zdravotního postižení.

- **Terapeutické pomůcky** – pro usnadnění provádění určité terapie zaměřené na korekci narušené komunikační schopnosti slouží pomůcky terapeutické. V pedagogické terminologii je můžeme označit jako pomůcky didaktické, pokud slouží k výuce a podporují učení žáka dovednostem či osvojování znalostí, které souvisejí s komunikační schopností nebo jsou na ní založeny.

Příklad

Mezi diagnostické pomůcky využitelné v rámci logopedické praxe v interdisciplinárním kontextu řadíme také např. velofaryngometr, zobrazovací metody typu CT, SPECT, fMRI, encefalograf apod. Dále sem řadíme např. artikulograf, videofluskop, audiometr apod., i když se samozřejmě nejedná o pomůcky, se kterými bude logoped běžně nakládat. Bude ale využívat výsledky zjištěné jejich použitím např. v diagnostice, popřípadě bude pomocí těchto výsledků hodnotit účinky a pokroky své terapie.

Mezi terapeutické pomůcky patří např. logopedické špátle, pomůcky pro myofunkční terapii, kterými ovlivňujeme motoriku mluvidel, masážní pomůcky, terapeutické obrazové materiály apod.

Dle dalších funkcí můžeme dělit pomůcky využívané v rámci intervence v oblasti narušené komunikační schopnosti na (Vitásková, 2005):

- **Motivační pomůcky** – slouží v úvodních fázích intervence k navazování kontaktu s žákem či studentem s narušenou komunikační schopností, pomáhají odbourávat napětí a usnadňují vytvoření pozitivní a vstřícné atmosféry důvěry a pochopení problému žáka či studenta. V dalších fázích práce s žákem či studentem mohou sloužit k průběžnému udržování a posilování motivace a k prevenci ztráty zájmu o řešení obtíží v komunikaci. Jejich využití se musí odvíjet od věku a zájmů žáka či studenta, popřípadě od jeho pohlaví.
- **Stimulační pomůcky** – mohou sloužit ke stimulaci fyziologického vývoje řeči, ke stimulaci sensorických či motorických orgánů a podpoře např. sluchového, zrakového nebo hmatového či proprioceptivního a kinestetického vnímání, ke stimulaci motoriky mluvidel či motoriky okolních oblastí. Pomocí stimulačních pomůcek můžeme také ovlivňovat zapojení do skupinových forem logopedické terapie apod. Pomocí logopedické pomůcky můžeme stimulovat i jednotlivé součásti artikulace v širším slova smyslu, např. respiraci či fonaci.

Příklad

Existuje poměrně úzké propojení stimulačních a motivačních pomůcek. Např. motivační materiál v podobě obrázkové knihy může svým obsahem stimulovat současně rozvoj určité jazykové roviny, např. lexikálně-sémantické, protože obsahuje vhodné znázornění slov stimulující využití asociovaných slovních významů, anebo rozvoj klasifikace slov na významově nadřazené a podřazené pojmy apod. Takový materiál může také stimulovat vyšší zapojení určitých cílových či problémových hlásek apod.

- **Derivační pomůcky** – význam derivačních pomůcek spočívá v odpoutání či odvedení pozornosti od vlastního řečového projevu, což je významné např. u takových forem narušení komunikační schopnosti, které se zhoršují v důsledku řečového projevu.

Příklad

Pokud je např. žák s narušením plynulosti řeči příliš soustředěn na svůj mluvní projev, řeč se ve většině případů zhoršuje a stává se ještě nesrozumitelnější. V důsledku toho potom dochází také ke zhoršení případných sekundárních psychosomatických projevů, které opět negativně ovlivní celkový mluvní projev žáka či studenta. Pokud ale odvedeme pozornost žáka jiným směrem, může dojít i k výraznému zlepšení, či dokonce přechodnému potlačení obtíží v komunikaci.

Odvést pozornost od vlastního mluvního projevu můžeme např. využitím pomůcek na bázi tzv. Lee-efekt Lee-efektu. Lee-efekt je založen na pouštění vlastního řečového projevu osoby s určitým milisekundovým zpožděním, což je efekt podobný např. situaci, kdy slyšíte svůj vlastní projev se zpožděním v případě, že máte nesprávně nastavenou tzv. hands-free sadu. Ozývá se jakési „echo“ vašeho hlasu, které vás ruší a odvádí vaši sluchovou pozornost jiným směrem. U osob s narušením plynulosti řeči, konkrétně koktavostí, ale paradoxně dochází ke zlepšení jejich mluvního projevu, který se stává plynulejším. Neplatí to bohužel pro všechny osoby s koktavostí a není to efekt trvalého charakteru, ale patří mezi významné derivační a současně motivační pomůcky. Konkrétní pozitivní zkušenost s náhlým „nekoktáním“ může být velmi významná pro motivaci osoby s koktavostí a také má velmi důležitý psychologický charakter. Lee-efekt může mít ale také diferenciatnědiagnostické využití, jelikož umožňuje rozlišit osoby s koktavostí od osob intaktních a od osob s breptavostí. U osob s koktavostí nastává při jeho zapojení zlepšení, u osob bez koktavosti či s breptavostí se mluvní projev naopak výrazně zhorší. Některé osoby dokonce vůbec nejsou při zapojení Lee-efektu mluvního projevu schopny.

- **Podpůrné a názorné pomůcky** – mezi podpůrné a současně názorné pomůcky řadíme především ty, které podporují nácvik orální řeči. Řadíme sem např. logopedické zrcadlo, logopedické sondy, pomůcky pro orofaciální stimulaci apod. Podpůrné pomůcky využívají oporu o tzv. biologickou zpětnou vazbu, nejčastěji zrakovou nebo sluchovou. Dále to mohou být pomůcky podporující plynulou řeč nebo ilustrující či zviditelňující mluvenou řeč. Mohou to být různé tzv. indikátory, které např. indikují (znázorňují, např. barevným světelným signálem nebo akustickým signálem), kdy je použita správná rezonance. Mezi názorné pomůcky můžeme zařadit také ilustrativní nákresy hlásek, tzv. vizualizace průřezů mluvidel či jejich aktivního zapojení v řeči v podobě videosekvencí.

Příklad

Mezi nejznámější pomůcky patří logopedické zrcadlo a logopedické sondy. Logopedická zrcadla mohou mít různou velikost, mohou být uzpůsobena tak, aby umožňovala vzájemné pozorování logopeda i žáka, popřípadě aby umožňovala pozorovat jen obličej a oblast krku, nebo naopak pohyby celého těla. Používají se také malá zrcátka, někdy i laryngoskopická, která umožňují např. rozlišit směr výdechového proudu ústy nebo nosem. Logopedická zrcadla je možné nechat vyrobit dle individuálních potřeb tzv. na míru nebo můžeme využít klasické nabídky v obchodech, kterou zkombinujeme, a vytvoříme si tak individuální podmínky pro pozorování.

Logopedické sondy jsou diskutovanou logopedickou pomůckou, protože u některých dětí vyvolává jejich použití nepříjemné pocity, nebo dokonce strach, a tak mohou v konečném důsledku intervenci spíše inhibovat a potlačovat její efekt. Někteří logopedi dokonce tvrdí, že jejich použití je zbytečné, volí raději využití ruky nebo jiných pomůcek. Pokud jsou však logopedické sondy využity správným způsobem, nenásilně a jen po nezbytně dlouhou dobu, mohou mít velký efekt. Zvláště pak u žáků a studentů se symptomatickými poruchami řeči nebo u těch, kteří např. nemohou postavit mluvidla do správného artikulačního postavení, je použití logopedických sond mnohdy nezbytné nebo alespoň žádoucí a účinné.

Logopedické sondy

Mezi podpůrné pomůcky opět můžeme zařadit logopedický software, který je ale natolik specifický, že mnohdy sdružuje více funkcí a umožňuje širší využití. Umožňuje totiž flexibilně přecházet mezi jednotlivými moduly a jeho nevýhodou může být navíc i jeho nepřenositelnost, pokud software nemáme nainstalován na notebooku nebo na přenosném médiu. Další jeho nevýhodou může být jeho vysoká pořizovací cena. (Vitásková, 2005)

Logopedický software

- **Registrační pomůcky** – v minulosti se z registračních pomůcek používal jenom magnetofon (samozřejmě s mikrofonom), později se přecházelo na diktafony a další audiopomůcky, včetně audiosoftwaru v počítači. V dnešní době nejvíce používáme kombinované audiovizuální registrační pomůcky (např. videokameru), které umožňují současně analyzovat jak akustickou,

tak vizuální stránku mluveného projevu a všimnout si i neverbální komunikace a nonverbálního chování.

Příklad

Mezi tradiční registrační pomůcky patří samozřejmě „papír a tužka“, jelikož jsou situace, kdy nelze použít žádné přístroje, ale je nutné mluvený projev zaznamenat. V tom případě se přistupuje k různým transkripčním mluvené řeči, buď standardizovaným, nebo individuálně vytvořeným, které je však nutno většinou ještě upravit a převést, analyzovat a vytvořit z nich srozumitelný a uchopitelný materiál pro další využití.

- **Víceúčelové pomůcky** – jedná se o pomůcky sdružující více funkcí dohromady v jednom programu či v rámci jedné pomůcky. Nejčastěji se v současné době jedná o hardware a software nebo o soubory intervenčních materiálů. Mnoho pomůcek vlastně plní více funkcí.

Výběr
logopedických
pomůcek

Logopedické pomůcky jsou velmi rozmanité a výběr těch vhodných pro daného žáka či studenta je proto poměrně obtížný. Rozmanitost pomůcek vyplývá z širokého záběru logopedie, která souvisí s mnoha obory lékařskými (ORL, foniatrií, ortodontií apod.), pedagogickými (didaktikami předmětů) a speciálněpedagogickými (surdopedií, somatopedií apod.). Mezi faktory, které ovlivňují výběr logopedické pomůcky, patří (Vitásková, 2005):

- **Existence přidruženého postižení nebo symptomatické poruchy řeči** – žáci či studenti s narušenou komunikační schopností často mají přidružená zdravotní postižení či jiné obtíže nebo jsou jejich komunikační poruchy přímo tzv. symptomatickými poruchami řeči, což znamená, že přímo vznikají na podkladě primárního zdravotního postižení nebo onemocnění apod.

Pro zájemce

Symptomatické poruchy řeči (SPŘ) představují poměrně širokou a nepříliš striktně definovanou skupinu forem narušení komunikační schopnosti, které jsou primárně či sekundárně spojeny s určitým typem zdravotního postižení, onemocnění či patologického stavu, se kterými jsou etiologicky a symptomatologicky spojeny. SPŘ vycházejí z Lechtovy klasifikace 10 okruhů narušené komunikační schopnosti (1990).

Rozsah této problematiky, která prostupuje napříč mnoha relativně nezávislými a jedinečnými diagnózami, má jednu společnou vodicí linii – specifika či odchylky v komunikaci, které se svým charakterem dají definovat určitými společnými symptomatologickými kategoriemi či markery, byť o tomto „zprůměrovaném“ a vždy poněkud zobecněně pojímaném, zjednodušeném náhledu můžeme polemizovat či diskutovat.

Příklad

Např. osoba se sluchovým postižením určitého stupně a typu bude mít narušenou artikulaci, což bude samozřejmě přímý důsledek tohoto primárního zdravotního postižení. Protože se některé příznaky sluchového postižení určitého typu, třeba převodního, kdy je příčina ve vnějším nebo středním uchu, mohou projevovat podobně, je také možné vysledovat určité shodné rysy artikulacních odchylek.

Další častou symptomatickou poruchou řeči je narušení komunikační schopnosti vznikající v důsledku dětské mozkové obrny. Na jejím základě může vzniknout dysartrie, která je narušením artikulace vznikajícím na podkladě organického poškození centrální nervové soustavy.

Symptomatické poruchy řeči se mohou objevit také u žáků s epilepsií, zrakovým postižením, hlavně těžšího stupně, apod.

- **Faktor věku** – výběr logopedických pomůcek by se měl také odvíjet od věku žáka či studenta. Jinou pomůcku bude nutno použít u žáka druhého stupně, např. v šestém ročníku, jinou u adolescentů.

Příklad

Problémem bývá např. obrazový logopedický materiál, protože většina logopedických pomůcek v České republice je vytvořena pro děti v raném, předškolním či mladším školním věku, nebo pro dospělé, ale pro žáky adolescentní bohužel mnoho vhodných materiálů není. Většinou si je musíme zhotovovat sami. Bohužel postrádáme dostatečný výběr pomůcek např. i pro intervenci v oblasti stimulace motoriky mluvidel či pro specializované terapie. Pokud pak použijeme u žáka staršího školního věku obrazový materiál pro předškoláka v podobě nějakých kartiček se zvířaty, je to pro žáka značně demotivující a může ho to naprosto odradit od jakékoli další spolupráce. Vhodnější pro starší žáky budou softwarové pomůcky, které využívají speciální počítačové aplikace ve formě CD nebo DVD, apod.

- **Dosavadní zkušenosti s pomůckami a přístrojovou technikou** – dosavadní zkušenosti s ovládnutím a využíváním přístrojové techniky obecně mohou výrazně ovlivnit její výběr pro využití v intervenci u žáků s narušenou komunikační schopností.

Příklad

Pokud chceme využívat při intervenci přístrojovou techniku, měli bychom si být dostatečně jistí, že jsme schopni nejenom zvládnout základní manipulaci, ale umět řešit i případné obtíže, ke kterým může dojít v důsledku náhlých změn a v nastavení, nebo vědět, na koho se můžeme v takovém případě obrátit. Jinak dochází k nepříjemným situacím, kdy místo intervence musíme zdlouhavě přemýšlet nad tím, proč pomůcka nefunguje, a žák v tu chvíli ztrácí koncentraci, trpělivost a v konečném důsledku i motivaci. Zpětně se pak nervozita přenesla na logopeda nebo učitele, a pokud je intervenci přítomen i rodič, nepůsobí to dobrým dojmem. Naopak vzbuzujeme pochybnosti či nedůvěru.

Bohužel mnoho softwarových logopedických pomůcek je vytvořeno pro konkrétní technické podmínky nebo operační systém aktuální v době vytvoření, a jelikož vývoj počítačové techniky postupuje velice rychle kupředu, může být po několika měsících původní aplikace nenastavitelná na aktuálnější, modernější verze operačních systémů. Pomůcka je pak nepoužitelná, nebo musíte požádat výrobce o aktualizaci či zaslání novější verze, pokud toto umožňuje (nejlépe bezplatně).

U starších žáků a adolescentů nehrozí stejná situace jako u mladších dětí, které mohou mít z některých přístrojových pomůcek strach, protože jim připomínají např. stomatologické pomůcky (např. logopedické sondy, rotavibrátor apod., které se používají při vyvozování hlásek).

- **Ekonomický faktor** – limitací pro použití pomůcky může být finanční náročnost pořízení pomůcky.

Příklad

Ne všichni si mohou dovolit pořídit finančně náročnou pomůcku, zvláště pokud se jejich ceny pohybují od stovek do několika desetitisíců korun. Některé softwarové logopedické aplikace stojí i přes sto tisíc korun. Jejich pořízení se vyplatí buď přímo některým logopedům, nebo školám, větším zařízením s dostatečným počtem žáků.

Pro jednotlivce lze v některých případech zvážit možnost zapůjčení pomůcky, pokud to umožňuje logoped nebo některá organizace či sdružení. Pozitivní je, že někteří výrobci nabízejí slevu osobám s narušenou komunikační schopností, které předloží potvrzení o diagnóze, nebo poskytují slevu na multilicence pro možnost instalace na více počítačů v rámci instituce.

Vhodné je zjistit si informace o jednotlivých součástech logopedické pomůcky, protože se může skládat např. ze souboru různě koncipovaných obrázků, cvičení apod., které nemusejí být zrovna vhodné nebo jejichž použití bude pouze sporadické. V tom případě někdy existuje možnost zakoupit si pouze některé moduly nebo součásti, a tím se ekonomická náročnost pořízení pomůcky sníží.

- Využití
multime-
diálního
softwaru
- Multimediální počítačový software** je využitelný v mnoha oblastech logopedie (narušení grafické formy řeči, narušení článkování řeči, afázie apod.). Jeho výhodou je (Vitásková, 2005):
- atraktivita programů s možností snadného ovládní;
 - flexibilita a individualizace nastavení pro potřeby jednotlivých žáků;
 - možnost vedení evidence (kartotéky) osobních údajů i průběžných výkonů;
 - možnost vizualizace úkolu;
 - zřetelná kontrola provádění úkolu;
 - motivace odměnou v podobě srovnání s jinými výkony či hrou apod.

Navíc mnoho programů umožňuje samostatnou práci, popřípadě dohled rodiny, ne tedy stálou přítomnost logopeda či přímou práci. Některé z programů jsou uzpůsobeny pro práci s jedinci s různými formami zdravotního postižení (z pohledu logopeda tedy s tzv. symptomatickými poruchami řeči). (Vitásková, 2005)

V současné době můžeme v logopedické intervenci využít multimediální logopedické programy, které jsou vytvářeny či spoluvytvářeny přímo logopedy. Za všechny lze jmenovat např. programy:

- FONO,
- Speechviewer,
- Mentio,
- SonaSpeech,
- Brepta,
- Altík,
- Dysedice,
- Dyscom.

ICT ve výuce Informační a komunikační technologie (ICT) jsou v současném světě považovány za moderní a do jisté míry všeobecně preferovaný prostředek efektivního a víceméně bezproblémového přístupu k velkému a pestrému množství informací s možností různých suplementárních odkazů, doporučení a audiovizuálních prvků. V oblasti edukace jsou zdůrazňovány (Vitásková, 2005):

- výhoda jejich úspornosti a uchopitelnosti poměrně širokou skupinou uživatelů v podstatě od raného věku do období stáří;
- efekt jejich působení na dálku i v doposud informacemi nedostatečně saturovaných oblastech;
- dlouhodobá možnost archivace poznatků jimi zprostředkovaných v elektronické podobě.

Pro zájemce

Zavedení užívání **ICT technologií v edukačním procesu** vychází z předpokladu určité relevantní úrovně schopnosti žáka či studenta (nebo v ideálním případě obou účastníků edukačního procesu – učitele a/nebo tvůrce edukačního materiálu zprostředkovaného v prostředí ICT) adekvátně manipulovat s nabízenými informacemi. Tomu bývá podřízena jak obsahová, tak formální stránka jejich zpracování – text, grafika i další komponenty. Edukační materiály užívané na bázi ICT jsou zcela jistě komponovány se snahou o co nejvyšší akomodaci potřebám a schopnostem cílové skupiny uživatelů – materiály a jejich hardwarové a softwarové zázemí jsou přizpůsobovány předpokládané:

- věkové úrovni recipienta – uživatele,
- jeho intelektové úrovni a
- jazykové kompetenci.

Těmto faktorům jsou přizpůsobovány rovněž zpřesňující instrukce a manuály popisující, či dokonce vyučující způsob práce s edukačním materiálem, které tvoří praktické průvodce procesem osvojování vědomostí a dovedností.

Úspěšná a především prospěšná implementace ICT v edukaci osob se specifickými komunikačními deficity předpokládá dostatečnou míru seberegulace, autonomie a sebekontroly žáka/studenta, která však bývá např. i u dospělých studentů se specifickými vývojovými poruchami učení (vykazujícími mnohdy výše uvedené související komunikační či sensorické deficity) výrazně oslabena, či přímo narušena. S ohledem na různorodé příčiny jejich obtíží a odlišnou úroveň zapojených přirozených či naučených kompenzačních strategií je odlišný i jejich styl učení.

Podmínky úspěšnosti ICT ve výuce

Při použití logopedických pomůcek a přístrojů by měl logoped vždy dbát na dodržování zásad hygieny a bezpečnosti práce. Samozřejmě by mělo být používání ochranných rukavic při práci v dutině ústní, případně v celé orofaciální oblasti. V mnohých případech je totiž nevhodnější využití přímých manuálních technik. Vhodnou, využitelnou a finančně nenáročnou pomůckou jsou zcela jistě psací potřeby a kresebné náčiní, magnetické tabule, flip-charty či omyvatelné psací tabulky (Vitásková, 2005).

Bezpečnost a hygiena pomůcek

Pro zájemce

Je zřejmé, že existuje mnoho pozitivních důsledků modernizace přístrojové techniky a pomůcek využívaných v současné logopedické intervenci. Nové možnosti nabízí např. v zahraničí velice rozvinutá forma logopedického poradenství, prevence a osvěty realizovaná prostřednictvím internetu, včetně nových forem elektronické komunikace občanských sdružení osob s konkrétním typem NKS, kterým internet pomáhá nejenom v rámci motivace, ale také vzhledem k posunu k praktickému naplňování integračních tendencí.

Nesmíme opomenout ani vazbu na jednotlivé obory speciální pedagogiky – logoped by se měl orientovat rovněž v pomůckách a přístrojích využívaných v surdopedii, tyflopédii, somatopedii apod. Konkrétní nabídkové sestavy diagnostických materiálů jsou v České republice k dispozici na webových stránkách profesních organizací či občanských sdružení věnujících se problematice logopedické, speciálněpedagogické, popřípadě psychologické, v nabídkách výrobců stomatologických či ortodontických pomůcek apod. Další možností je využití zahraničních nabídek.

Výzvou pro české i slovenské logopedy bude zcela jistě využití tzv. telepractice jakožto aplikace telekomunikační technologie pro poskytování odborných logopedických služeb na velké vzdálenosti. Tato forma poskytování logopedické intervence je sice především alternativou, ale současně, z hlediska principu zachování odborné kvality poskytované péče, srovnatelným ekvivalentem aktuálního konzervativního přístupu. S odkazem na definici WHO se jedná o rozšířenou aplikaci telemedicíny (v rámci telematiky či teleinformatiky) ve zdravotnictví za využití moderních informačních a komunikačních technologií pro poskytování zdravotnické péče na dálku, jejíž využití je i v oblasti vzdělávání (tzv. televzdělávání), a to jak pregraduálního, tak kontinuálního, v oblasti rozvoje výzkumu a hodnocení správnosti, adekvátnosti a kvality poskytované péče.

Dálková komunikace

Pro zájemce

Forma poskytování péče prostřednictvím telekomunikace, popř. telematiky, je v současné speciálněpedagogické praxi mnohem liberálnější a přirozeněji přijímána v rámci poskytování služeb pro osoby se sluchovým postižením, především v rámci tlumočení ve znakovém jazyce, a to i v rámci tlumočení výuky. Všeobecně se dá říci, že tato forma zprostředkování informací může zmírnit izolovanost jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně osob s narušenou komunikační schopností. Jsou rovněž moderním prostředkem poskytování logopedické či speciálněpedagogické osvěty a flexibilním prostředkem výměny informací svépomocných skupin (srovnej např. Bakala, 2007).

Při použití moderních informačních a komunikačních technologií na bázi telematiky v logopedické péči jsou recipročně umocňovány (American Speech-Language-Hearing Association, 2004, 2007; McReedy, 2007):

- Benefit vyplývající z osobního přístupu (techniky „face-to-face“, která je zřejmě v logopedii nej- užívanější).
- Ekonomické a časové výhody (jak na straně osoby s narušenou komunikační schopností a její rodiny, tak na straně logopeda).
- Pozitivní výhody zachování relativně reálných podmínek ze strany osoby s narušenou komuni- kační schopností – tato otázka souvisí mimo jiné s tzv. udržovacími strategiemi, které se snaží o co možná neúčinnější prodloužení a automatizaci osvojeného komunikačního chování v běž- ných životních situacích, v přirozeném prostředí žáka.
- Možnost kontroly (či přímo supervize) aktivit prováděných osobami s narušenou komunikač- ní schopností, studenty, logopedickými asistenty, rodiči či facilitátory komunikace; s ohledem na mnohdy značně limitované možnosti poskytování pravidelné a po stránce frekvence dosta- tečně zabezpečené logopedické péče konkrétnímu jedinci s narušenou komunikační schopností se v tomto ohledu jeví použití některé formy telematiky jako velice prospěšná alternativa. Z etio- logického hlediska je navíc u mnoha forem narušené komunikační schopnosti pravděpodobné, že některý z blízkých příbuzných, kterému mnohdy logoped určí roli koterapeuta či facilitátora komunikace, bude mít obdobný problém jako osoba s narušenou komunikační schopností.
- Možnost provádět supervizi studentů během výkonu praktických logopedických aktivit v rámci výuky bez nutnosti fyzické přítomnosti v prostředí, ve kterém probíhá diagnostický či terape- utický proces, nebo bez nutnosti využít místnosti s polopropustnými zrcadly. Osoba zajišťující supervizi může např. provádět observaci aktivity studenta a současně mu udělovat v průběhu práce s žákem potřebné korigující instrukce prostřednictvím videopřenosu v rámci uzavřeného televizního systému a bezdrátového zařízení na principu bluetooth (Valdosta Speech&Hearing Clinic, 2007).
- Posílením praktických dovedností týkajících se ovládnutí moderních technologií v každodenním životě.

Shrnutí

Logopedické pomůcky jsou využitelné v mnoha oblastech logopedické intervence a zcela určitě je lze využít i v rámci školské praxe. Logopedické pomůcky můžeme dělit podle mnoha kritérií – např. dle jejich funkcí. Také je můžeme dělit podle jejich využití v různých fázích komplexní logopedické intervence. Velmi důležitou roli hrají v moderní logopedické intervenci logopedické multimediální programy na softwarové bázi. Využití logopedických pomůcek ale může být limitováno různými faktory, např. věkem nebo zkušeností s jejich užíváním. Logopedie v současné době také využívá telekomunikaci, k čemuž potřebuje moderní dálkové ICT technologie.

Otázky a úkoly

1. Jaký má význam využití logopedických pomůcek?
2. Které typy logopedických pomůcek klasifikovaných dle jejich funkce znáte?
3. Které typy logopedických pomůcek klasifikovaných dle jejich zařazení do procesu komplexní logopedické intervence znáte?
4. Jakým způsobem můžeme využít derivační pomůcky?
5. Jakým způsobem můžeme využít motivační pomůcky?
6. Jakým způsobem můžeme využít stimulační pomůcky?
7. Jakým způsobem můžeme využít diagnostické pomůcky?
8. Jakým způsobem můžeme využít registrační pomůcky?
9. Jaká je limitace využití logopedických pomůcek?
10. Které multimediální logopedické programy znáte?
11. Jaké pomůcky lze využít v logopedické intervenci v adolescentním věku?

Pojmy k zapamatování

logopedické pomůcky
předškolní věk
mladší školní věk
starší školní věk
adolescence
symptomatické poruchy řeči
logopedické zrcadlo
logopedické špátle
logopedická diagnostika
logopedická intervence
Lee-efekt
multimediální programy

Literatura

Seznam použité literatury:

1. VITÁSKOVÁ, K. 2005. Pomůcky a přístroje v logopedii. In: VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 116–122. ISBN 80-244-1088-5.
2. Anon. 2007. *Valdosta Speech&Hearing Clinic*. [cit. 10. 6. 2007][online] Dostupné na [www: http://coefaculty.valdosta.edu/comd/speech%20&%20hearing%20clinic.html](http://coefaculty.valdosta.edu/comd/speech%20&%20hearing%20clinic.html).
3. AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. 2004. *Guidelines for the Training, Use, and Supervision of Speech-Language Pathology Assistants* [Guidelines]. [cit. 15. 6. 2007] [online] Dostupné na [www: http://www.asha.org/docs/pdf/GL2004-00054.pdf](http://www.asha.org/docs/pdf/GL2004-00054.pdf).
4. AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. 2007. *Maximizing the Provision of Appropriate Technology Services and Devices for Students in Schools* [Relevant Paper]. [cit. 15. 6. 2007] [online] Dostupné na [www: http://www.asha.org/docs/html/RP1997-00210.html#sec1.11.1.2](http://www.asha.org/docs/html/RP1997-00210.html#sec1.11.1.2).
5. BAKALA, J. aj. 2002. Telemedicína a informační společnost. *Sanquis*, č. 22, 23, s. 70. ISSN 1212-6535. [cit. 12. 6. 2007] [online]. Dostupné na [www: http://www.sanquis.cz/clanek.php?id_clanek=228](http://www.sanquis.cz/clanek.php?id_clanek=228).
6. LECHTA, V. 1990. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-0047-9.
7. MCCREEDY, V. 2007. Supervision of speech-language pathology assistants: A reciprocal relationship. *The ASHA Leader*, roč. 12, č. 6, s. 10–13. ISSN 1085-9586.

Internetové odkazy:

1. <http://lsms.ora.cz>
2. <http://www.alos.cz>
3. <http://www.logoped.cz>
4. <http://www.klinickalogopedie.cz>
5. <http://www.sal.sk>
6. <http://www.cplol.org>
7. <http://www.asha.org>
8. <http://www.speechpathology.com>
9. <http://www.logopaed.cz/>
10. <http://www.moje-klinika.cz/>

Závěr

Vážení čtenáři,

věříme, že prostudování textu rozšířilo vaše znalosti a prohloubilo vaši orientaci v oblasti speciální pedagogiky. V tomto, v pořadí třetím, textu s názvem *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami* jsme se zaměřili na stěžejní poznatky ze sféry komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vnímány, v době integračních snah, jako nezbytná součást profesní kvalifikace dnešního pedagoga.

Prostudováním publikace a absolvováním kurzu jste získali průřezový náhled na specifika komunikace s jedinci s narušenou komunikační schopností, s jedinci se sluchovým, zrakovým, tělesným a kombinovaným postižením. Efektivní a plnohodnotná komunikace je v případě osob se speciálními vzdělávacími potřebami naprosto nezbytná pro jejich aktivní začlenění do společnosti, stejně jako pro kvalitu edukačního procesu. Autoři kapitol si nekladli za cíl plně obsáhnout oblast komunikace v celé její šířce, ale snažili se podat vstupní vhled do problematiky a koncentrovat se především na principy, doporučení, praktické rady a pravidla pro co nejefektivnější zvládnutí komunikace se studentem se speciálními vzdělávacími potřebami.

V každé kapitole vám předkládáme i nabídku řady dalších publikací a informačních zdrojů. Nebojte se je využít, umožní vám hlubší vhled, kvalitnější komunikaci a napomohou efektivněji řešit případné problémy. Věříme, že kurzy i publikace přispějí k vaší hlubší orientaci v problematice, o které se v současné společnosti neustále diskutuje, ale bohužel ne vždy je odpovídajícím způsobem řešena. Platné legislativní předpisy a nařízení nemohou pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit odpovídající podmínky, pokud je náležitým způsobem neuchopí všechny zúčastněné a zodpovědné osoby, tedy i vy, pedagogičtí pracovníci středních škol a druhého stupně základních škol v Olomouckém kraji.

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

**prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.
a kolektiv**

**SPECIFIKA KOMUNIKACE S OSOBAMI
SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Výkonný redaktor Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová
Technická redakce Vydavatelství UP

Určeno pro formu studia a studijní program:
Akreditovaný kurz „Specifika komunikace s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz
e-shop: www.e-shop.upol.cz

Olomouc 2012
1. vydání

ISBN 978-80-244-3094-2

neprodejné