



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

KOMUNIKACE SE ŽÁKEM
SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Zuzana Žampachová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

KOMUNIKACE SE ŽÁKEM
SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Zuzana Žampachová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Veronika Pelánová

PhDr. Radka Horáková, Ph.D.

Autorský tým:

Mgr. Jana Barvíková

Mgr. Eva Čadová

Mgr. Klára Geislerová

Mgr. Jana Janková

Mgr. Zuzana Žampachová (vedoucí autorského týmu)



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

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



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

1. vydání

© Zuzana Žampachová a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4728-5

OBSAH

ÚVOD	5
1 KOMUNIKACE SE ŽÁKEM S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.	7
2 KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A U ŽÁKŮ S TĚŽKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	21
2.1 Komunikace s vizuální podporou	24
2.1.1 Jaký AAK systém je vhodný pro uvedenou cílovou skupinu?	25
2.1.2 Druhy symbolů používaných v systému KsVP	26
2.1.3 Princip a výhody komunikace s vizuální podporou	28
2.1.4 Pomůcky používané v systému KsVP	29
3 KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.	33
3.1 Jak sluchové postižení ovlivňuje porozumění řeči?	34
3.1.1 Kompenzační pomůcky a jejich vliv na rozvoj mluvené řeči a její porozumění	35
3.2 Podpora komunikace žáků se sluchovým postižením ve výchovně-vzdělávacím procesu	39
3.2.1 Vizuálně-motorické komunikační systémy	39
3.2.2 Audioorální komunikační systémy	41
3.3 Cvičení pro rozvoj komunikace	45
3.3.1 Další možnosti komunikace se žáky s těžkým kombinovaným postižením	47
3.4 Specifické zásady komunikace s žákem se sluchovým postižením	47
4 KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.	49
4.1 O Braillově písmu.	50
4.2 Jak postupovat při zahájení nácviku čtení a psaní Braillovým písmem	51
4.3 Pomůcky ke čtení a psaní Braillova písma	53
4.4 Kde získat pomoc, podporu?	55
4.5 Nácvik podpisu	56
4.6 Tyflografika	56
ZÁVĚR.	59
LITERATURA	60
O AUTORKÁCH.	62

ÚVOD

Komunikovat můžeme různými způsoby, které si můžeme osvojit nejrůznějšími cestami. Komunikujeme posloucháním a mluvením, čtením a psaním, neverbálními prostředky – očním kontaktem, gesty, mimikou, postojem těla, dotekem, grafickými symboly, manuálními znaky. Komunikační schopnosti pomáhají dítěti v učení, ovlivňují a formují sociální vztahy, pomáhají vyjadřovat myšlenky a emoce a usnadňují fungování ve společnosti.

Potíže v komunikaci patří mezi první problémy, kterých si všímáme u malých dětí a které často vedou rodiče ke konzultacím s odborníky. Komunikací nerozumíme jen řeč, která v celém „balíku“ komunikačních prostředků tvoří pouhých 7 %, ale i jiné komunikační prostředky, především neverbální komunikaci (mimika, gestika, haptika – doteky, proxemika – vzdálenost od komunikačního partnera, posturace těla) a paralingvistické projevy (modulace hlasu, styl přednesu, mručení, pokašlávání apod.). Proto je důležité mít neustále na paměti, že i když žák nemluví nebo když je jeho komunikace nějakým způsobem narušena, má možnost komunikovat, dáme-li mu jiné komunikační prostředky; má tedy možnost sdělit svá přání, pocity, dokáže vyjádřit souhlas a nesouhlas, může se v rámci svých možností osamostatnit a zažívat pocity úspěchu, může ovlivňovat své okolí a navazovat sociální vztahy. Navozením funkční komunikace lze minimalizovat problémové chování, které mnohdy plyne z nemožnosti vyjádřit své potřeby a přání, tudíž z frustrace z nedostatku komunikačních prostředků. Prostřednictvím funkční komunikace se výrazným způsobem zvyšuje kvalita života žáků s postižením, jejich rodin a všech pečujících osob, které tak mohou lépe reagovat na potřeby konkrétního žáka.

Do rukou se vám dostává metodika, která je zaměřena právě na žáky s postižením, u kterých je často současně s postižením diagnostikována i některá z narušených komunikačních schopností, nebo pokud je nutné komunikaci s těmito žáky zcela přizpůsobit jejich postižení.

Metodika se zabývá především tím, jak komunikovat se žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním postižením a se žáky s poruchami autistického spektra, ale také uvádí možnosti, jak tyto žáky učit funkčně komunikovat. Vzhledem k tomu, že se jedná o krátký vhled do problematiky, je třeba počítat s tím, že uvedené informace jsou jen základním sdělením k problému – pokud se některý asistent pedagoga bude chtít věnovat dané problematice intenzivněji, je nutné prostudovat uvedenou literaturu a případně se účastnit vzdělávání zaměřeného na tuto oblast.



KOMUNIKACE SE ŽÁKEM S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

EVA ČADOVÁ

Co praví teorie Řeč je součástí rozsáhlého celkového vývoje člověka. Složky, které se podílejí na jejím utváření, jsou následující: sensorická, kognitivní, emocionální a sociálněkomunikační. Co se týče vztahu řeči a motoriky, existuje několik základních oblastí, které mohou být tělesnou vadou narušeny:

- Hlasitost projevu – při postižení motoriky mluvidel je jejich koordinace narušena, což má za následek neadekvátní hlasitost projevu.
- Omezenost slovní zásoby – je důsledkem redukováných možností poznávání okolního světa v důsledku omezení hybnosti. Příčiny mohou být např. nedostatečná vertikalizace či lokomoce, absence či nedostatek senzomotorické koordinace. V tomto případě nedochází jen k tomu, že je slovní zásoba jedince minimální, ale i k malé znalosti pojmů z dané reálné oblasti, chybějícím pojmům pro vlastnosti a činnosti, nedostatkům při tvoření slov a verbalizaci.
- Percepční poruchy – vznikají jako sekundární poruchy k tělesnému postižení. Omezená hybnost ovlivňuje množství zkušeností, které dítě během života získává. To pak vede k tomu, že je pro něj mnohem těžší pochopit znaky předmětů a prostorové vztahy, což je předpokladem pro vytváření pojmů.

Komunikační proces je komplexní celek, který má rovinu motorickou, kognitivní, percepční, emocionální, motivační i sociální. Komunikace má velký význam pro rozvoj inteligence a celé osobnosti. K tvorbě řeči potřebujeme nejen schopnost rozumět, ale také svaly – jazyka, rtů, hrtanu a plic a jejich koordinaci. Schopnost verbálně komunikovat není vždy úměrná inteligenci člověka (může se jednat např. o velký rozdíl mezi receptivní a expresivní složkou komunikace). U mnoha žáků s DMO v praxi pozorujeme velmi dobrou schopnost porozumět mluvené řeči, ale velmi malé možnosti verbálního vyjadřování.

Poruchy komunikace se u žáků s tělesným postižením projevují jako následek poškození v rámci širší diagnózy (např. DMO, myopatie, poúrazové stavy, jiné poškození mozku) a hovoříme o nich jako o **symptomatických poruchách řeči**.

Z logopedických diagnóz se nejčastěji setkáváme s dysartrií (u DMO), afázií (u poúrazových stavů) a anartrií, častá bývá také dysfázie a dyslálie.

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

Dyslálie **Dyslálie** je nejčastěji se vyskytující 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. Dysartrie

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 ale 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 odlišné pozdější 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. Anartrie

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

Vzájemná komunikace, řeč, čtení, psaní a další prostředky dorozumívání jsou v některých případech u žáků s tělesným postižením nejen složitější a náročnější, ale někdy jich není možné dosáhnout standardními metodami.

Pro všechny ale existuje možnost využití augmentativní a alternativní komunikace (AAK).

Pojem alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se používá pro všechny formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč, ať už přechodně (např. po úrazu mozku), nebo trvale. Co je AAK?

Metody AAK:

- metody bez pomůcek;
- metody s pomůckami netechnickými, jako jsou předměty, fotografie, symboly, komunikační tabulky, tabulky písmen;
- metody s pomůckami technickými, jako jsou pomůcky s hlasovým výstupem – komunikátory, počítače s přizpůsobeným ovládáním a tablety.

METODY BEZ POMŮCEK

Týkají se užívání prostředků neverbální komunikace, jako je pohled, mimika, gestikulace a vizuálně-motorické znaky.

ZNAK DO ŘEČI

Znak do řeči Využívá přirozená gesta a mimiku. Nejde o znakovou řeč osob se sluchovým postižením, ale o kompenzační prostředek doplňující mluvenou řeč jedinců s narušenou komunikační schopností. Cílem je rozšíření a usnadnění komunikace. Znakují se především klíčová slova ve větě. Znak do řeči představuje podporu řeči u osob s centrálním narušením motoriky.

Jedinec je veden k napodobování přirozených gest. Hlediskem při výběru posunků je schopnost dítěte vnímat a úroveň jeho motorického vybavení. Pokud dítě nahradí gesto mluvenou řečí, posunek se již dál neužívá. Mluvená řeč je vždy důležitější než jakýkoli prvek AAK.

Tento systém nelze zaměňovat se znakovou řečí, která se užívá při komunikaci s jedinci se sluchovým postižením. Znak do řeči se rozvíjí pomocí znaků motorické a komunikační schopnosti dětí. Jde o zvizualizování mluvené řeči.

METODY S POMŮCKAMI NETECHNICKÝMI

KOMUNIKAČNÍ TABULKY

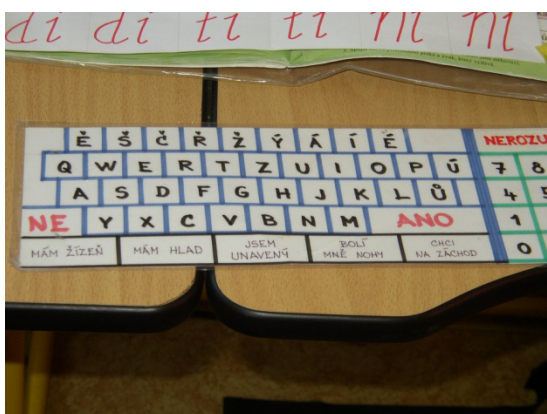
Komunikační tabulky Vytvářejí se pro žáky, kteří nejsou schopni se funkčně dorozumívat psaním (nebo se to teprve učí). Symboly se dávají do komunikačních knih většinou podle témat (slovesa, místa, lidé, potřeby, pocity aj.), vždy se mají dodat i symboly pro tvorbu věty (já chci, viděl jsem, dostal jsem aj.). Doplnují se fotografiemi (pro lidi, místa). Pro žáky s tělesným postižením většinou nejsou vhodné knihy se sundávacími kartičkami (dle metody PECS, u nás rozšířené jako VOKS), a to proto, že manipulace s kartičkami komunikaci velmi zpomaluje a činí ji obtížnou. Symboly se tedy tisknou na list papíru (do tematických tabulek) a žák na ně jen ukazuje, případně používá metodu ukazování očima nebo facilitovanou komunikaci. Jednotlivé listy se vkládají například do eurobalů.



Komunikační tabulky s využitím písma

Pokud žák s tělesným postižením čte alespoň globálně, mohou se komunikační knihy vytvářet z jednotlivých slov. Je to vhodné pro starší žáky, kterým třeba vadí obrázky. Hodně se využívají také tabulky písmen, které jsou pro žákovu komunikaci nejlepší, protože jsou nezávislé na připravené slovní zásobě. Pochopitelně ale jsou pro funkční dorozumívání vhodné jen pro ty žáky, kteří samostatně zvládají skládání slov z jednotlivých písmen. Je dobré s takovou tabulkou začít pracovat brzy nácvikově i u žáků, kteří používají tabulky ze symbolů a učí se číst a psát.

Komunikační tabulky s využitím písma



Možnosti přístupu ke komunikačním tabulkám pro osoby s těžkým tělesným postižením

Žák buď ukazuje na symboly v tabulce sám, nebo se používá metoda skenování – ukazuje komunikační partner, asistent pedagoga (nejdříve po sloupcích, pak po symbolech) a žák jenom pomocí ANO označí symbol, který má na mysli. Tak může pracovat i s rozsáhlou slovní zásobou, kterou by nikdy nezvládl, kdyby měl ukazovat sám. Někdy je dobré pracovat pouze tak, že žák ukazuje očima. To je možné využít s malými dětmi, kterým stačí třeba pouze 6 obrázků (na stránce A4 komunikační partner odhadne, na který obrázek se žák dívá, u více obrázků se to ale již nedaří). U starších žáků se pro tento způsob ukazování používá písmenková tabulka s kódováním.

Při ukazování je také možné využít facilitovanou (podporovanou) komunikaci.

METODY S POMŮCKAMI TECHNICKÝMI

Technické a audiovizuální pomůcky, jsou-li správně používány, jsou v rozvoji komunikačních schopností důležitým pomocníkem terapeutů, rodičů i učitelů. Pro děti s těžkým postižením jsou často i prostředníkem k získání základních komunikačních dovedností.

KOMUNIKAČNÍ POMŮCKY S HLASOVÝM VÝSTUPEM, TZV. KOMUNIKÁTORY

Komunikátory



Jsou určeny pro žáky s různým postižením, kteří nejsou schopni verbální komunikace. Klávesy mohou být označeny písmem, piktogramem, obrázkem apod. Po stisknutí příslušné klávesy je hlasový výstup zprostředkován řečí nahranou, digitalizovanou nebo syntetickou. Výhodou je beze sporu srozumitelnost sdělení, rychlost, široký slovník, použitelnost v mnoha situacích a skupinách s okamžitou zpětnou vazbou a používání bez nutnosti vizuálního kontaktu. Nevýhodou komunikátorů je jejich cena a problémem je někdy i ovládání tlačítek. Některé komunikátory jsou se zrakovým výstupem, mají displej, kde je sdělení zobrazováno symboly nebo psaným textem; je možné i připojení tiskárny.

Je důležité, aby komunikátor byl majetkem dítěte, nikoliv školy. Stává se součástí jeho samého.

VYUŽITÍ POČÍTAČE

Využití počítače

V dnešní době jsou již k dispozici různé komunikační programy, a to i v češtině (například Grid 2, který umožňuje nejen komunikaci na počítači přes tabulky symbolů či slov, ale i práci s klávesnicí na obrazovce, psaní SMS, mailů, ovládání internetu uvnitř programu). Pokud žák s tělesným postižením nemůže ovládat PC myší nebo dotykovou obrazovkou, může využít ovládání pomocí adaptéru a spínačů (například adaptér Joycable a spínače Ablenet). Další možností je ovládání počítače očima (například zařízení Tobii PCEye Go, případně i4control) nebo ovládání hlavou (SmartNav) či ústy (Mouthmouse).

VYUŽITÍ TABLETŮ

V poslední době jsou na našem trhu dostupné tablety. Reeducaci a rehabilitaci vrozených i získaných poruch komunikace pak výrazně mění iPad. Díky jeho vestavěným funkcím mohou jeho vlastnosti využívat i žáci s těžkým tělesným postižením.

Využití tabletů

Velkou výhodou oproti počítači nebo notebooku jsou rozměry tabletu (je o málo větší než běžný sešit). Je lehký a snadno přenosný. Lze ho umístit i na vozík nebo na přenosný stoleček, aby žák mohl snadno ovládat dotykovou obrazovku. Pro účely vzdělávání jsou vyvinuty speciální vzdělávací aplikace. Tablet má pomocí wi-fi nebo speciální karty přístup k internetu – starší žáci si tak mohou snadno obstarat doplňující informace a do tabletu si je uložit. Poznámky si mohou zapisovat přímo do aplikace k tomu určené. Pomocí obrázkových komunikačních tabulek nebo dotykové klávesnice mohou přímo komunikovat s okolím i žáci, kterým mluvená řeč dělá větší potíže (dysartrie atp.).

Tablet má vestavěný fotoaparát a kameru, lze si tedy pořídit jakoukoli fotografii nebo videozáznam vlastního výkonu.

V rozvoji komunikačních schopností handicapovaných žáků začíná být iPad velmi významnou terapeutickou i motivační pomůckou. Proto tuto pomůcku začíná v praxi využívat stále více škol. Velká část aplikací má předehraný obsah v podobě obrázků mnoha předmětů i situací, se kterými se dítě setkává při všech svých denních činnostech. Práce s iPadem vyžaduje zapojení všech smyslů (sluch, zrak, hmat i koordinace pohybů rukou). Velká část aplikací umí mluvit a komunikovat se žákem. Bezprostřední nahrávka a její okamžitá reprodukce výrazně pomáhá zlepšovat sebekontrolu mluveného projevu.

PŘÍKLAD VYUŽITÍ



***Aplikace Klábosil** byla vyvinuta v českém prostředí, jedná se tedy o původní českou aplikaci. Přináší typicky české výrazy a vychází z českých tradic. Pro podobnost jazyka a možnost změnit text u symbolu může být ale využívána např. také na Slovensku.*

Princip: Dotykem na symbol odesílá klient slovo na větný řádek. Tam se slova řadí do vět či spojení a pomocí dalšího dotyku jsou vyslovena nahlas. Jednotlivá slova jsou znázorněna výstižnými barevnými obrázky. Důmyslný systém třídění pojmů „do kategorií, podkategorií, kontextů, startovacích a souvisejících slov“ umožňuje napodobit přirozený způsob tvorby řeči.

Aplikace je vhodná pro klienty s afázií, vývojovou dysfázií, autismem, dysartrií, poruchami hybnosti včetně DMO, kombinovanými vadami, mentálním handicapem, mutismem, neslyšící, klienty po traumatickém poranění mozku a s dalšími získanými i vrozenými poruchami.

FACILITOVANÁ KOMUNIKACE

Facilitovaná komunikace Technika, jež umožňuje „nemluvicím“ osobám komunikovat pomocí „podané ruky“, resp. pomocí fyzické dopomoci asistenta – facilitátora (nejčastěji rodiče, asistenta pedagoga, učitele či logopeda), se odborně nazývá facilitovaná či usnadňovaná komunikace.

Facilitovanou komunikaci lze charakterizovat jako podpůrnou komunikační techniku, využívanou zejména v zahraničí (např. ve Francii, Austrálii, Itálii, Izraeli), a zároveň jako techniku umožňující jedincům s těžkou formou dětské mozkové obrny, popř. s jiným vývojovým postižením navázat komunikaci s okolím.

V podstatě se jedná o komunikaci „usnadněnou“ facilitátorem, jehož úkolem je zabezpečit podporu polohy ruky, a to nejčastěji ukazováčku tak, aby se daný jedinec mohl vyjadřovat pomocí ukazování na konkrétní předměty, obrázky či písmena. V případě, že je žák schopen používat odděleně svůj ukazováček, může se fyzická podpora asistenta minimalizovat až na úroveň zápěstí nebo přední části paže. O facilitované komunikaci (dále FK) se vede v současné době mnoho diskuzí. Tato technika má jak svoje odpůrce, tak i svoje obhájce. Podle argumentů obhájců FK, zpravidla rodičů dětí s těžkým zdravotním postižením a některých pedagogů, představuje FK alternativní formu komunikace, která úspěšně rozvíjí komunikační proces dítěte s těžkým zdravotním postižením; jeho schopnost vyjadřovat myšlenky, názory a pocity. Napomáhá budovat jeho vlastní identitu a integrovat je do společnosti. Naproti tomu odpůrci FK hovoří o její nespolehlivosti, nevědeckosti a o ovlivnitelnosti realizace této techniky asistentem.

Facilitovaná komunikace představuje jednu z aplikovatelných forem alternativní a augmentativní komunikace, která otevírá nové cesty v komunikaci lidem a s lidmi s velmi těžkým zdravotním postižením, a přispívá tak k humanizaci a normalizaci jejich života. Jako taková si jistě zaslouží pozornost nejenom ze strany laické, ale i odborné veřejnosti.

Pro asistenta pedagoga:

Metoda je založena na mechanické podpoře ruky postiženého. Asistent přidrží ruku, zápěstí, loket, paži a později rameno postiženého žáka, který chce něco sdělit. Vyvíjí protitlak proti ruce žáka podle síly svalového napětí – zjistí tak zpětnou vazbu a zároveň ji stimuluje k vytūkávání zprávy. Jako prostředek, na kterém postižený zprávu vytūkává, může sloužit počítač nebo tabulka s abecedou. Kromě fyzické podpory dává asistent postiženému žákovi podporu i psychického rázu. Komunikace probíhá od jednoduchých otázek s odpovědí ano–ne a vede k dokonalejší formě komunikace.



Při zavádění určitého komunikačního systému do praxe je důležité zohlednit prvek Co je důležité? individuálnosti. Hlavními kritérii by mělo být, do jaké míry daný systém komunikace vyhovuje možnostem a schopnostem žáka. Zvolená pomůcka pro usnadnění dorozumívání musí být snadno manipulovatelná, všichni účastníci komunikace by ji měli znát. Jedinec při používání pomůcky zažívá pocit úspěchu.

Způsob komunikace se zavádí postupně – zpočátku se volí reálné předměty, pak fotografie a obrázky, dále piktogramy, případně písmo.

Důležitá je fantazie, trpělivost, při znakování a jiných metodách AAK vždy mluvit. Normální řečí doplňujeme veškeré snažení. Metody AAK nenarušují, ale podporují nástup verbální řeči. Je důležité, aby každý, kdo přijde se žákem používajícím nějakou formu AAK do kontaktu, tyto formy také užíval.

Než začneme s používáním AAK, hledáme téma hovoru, obsah zájmů žáka. Od těchto zájmů se bude odvíjet všechno ostatní. Podle schopností žáka zvolíme vhodnou metodu. Je užitečné začít s kombinovanou formou AAK. Veškeré snažení se pokusíme obrátit do praxe, neučíme znak pro znak. Vždy se snažíme spolupracovat s rodiči i s logopedem. Dbáme na to, aby komunikace nebyla monologem učitele. Žák musí mít možnost aktivně spolupracovat.

Velmi záleží na schopnostech a možnostech žáka a typu zvolené komunikační metody. Jedná se o komunikační tabulky, knihy, volné listy, které obsahují symboly užívané při rozhovoru. Lze užít i několika faktických předmětů, které vyjadřují žádost nebo nějaký děj, např. hrnek – pít, lžice – jíst. Hledíme vždy na to, aby užívaná

pomůcka byla praktická. Měla by být snadno přenosná. Musíme předpokládat, že ji žák bude nosit např. ven. Dále je vhodné chránit pomůcku před umazáním a zničením. Žák může při práci s ní slinit, mít silný třes, pomůcka se bude používat v různém prostředí – třída, herna, domácnost, výlet, dopravní prostředek.

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 žáků 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 pro něj byla komunikace co nejpřirozenější.

Kdy začínáme s nácvikem AAK?

- U žáků, u kterých můžeme očekávat problémy s vývojem řeči (např. při diagnóze DMO), začínáme nácvik co nejdříve.
- Tehdy, když se začne vývoj řeči výrazně opožďovat.
- U žáků po těžkých onemocněních nebo po úrazech, při nichž žák ztratil nebo ztrácí schopnost komunikovat běžným způsobem.

OBECNÉ ZÁSADY KOMUNIKACE A PŘÍSTUPU ASISTENTA PEDAGOGA K ŽÁKOVI VYUŽÍVAJÍCÍMU TECHNIKY ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Obecné zásady komunikace a přístupu

Asistent pedagoga při výuce prostřednictvím AAK plní úlohu facilitátora (zejména při nácviku AAK podněcujeme reakce, které požadujeme od žáka při výuce a komunikaci) a využívá motivační techniky při výuce prostřednictvím AAK (např. při poslechu písni – 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; 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).

- Při komunikaci se žákem dodržujeme oční kontakt, pozorně nasloucháme (sledujeme gesta atd.). Budme trpěliví.
- Signalizujeme uznání za drobný pokrok v komunikaci (event. za učiněné pokusy), povzbuzujeme žáka.
- Chováme se co nejpřirozeněji a komunikujeme co nejvíce přímo se žákem, nikoliv pouze s jeho případným doprovodem.
- Při komunikaci se snažíme omezit rozptylující vlivy prostředí.
- Mluvíme srozumitelně a ujišťujeme se, že nám žák rozumí.

- Nedáváme najevo nepřítomnost, netrpělivost, únavu, ale naopak porozumění a empatii.
- Neděláme a neříkáme něco, co bychom nechtěli, aby někdo dělal a říkal nám.
- Neslibujeme nic, co nemůžeme splnit.
- Nezacházíme se žákem jako s někým o mnoho mladším, projevujeme důvěru v jeho schopnosti, ale nepřeceňujeme je.
- Mluvíme v krátkých, jasně strukturovaných větách, užíváme spíše konkrétní výrazy.
- Využíváme všechny vstupy pro komunikaci (ukazování, mimiku, gesta, obrázky, napsaná slova).
- Používáme uzavřené otázky s možností odpovědi ANO/NE. Dáváme-li v otázce na výběr, nabídneme max. dvě možnosti a vždy poskytneme dostatek času na reakci – odpověď.
- Je-li to možné, spolupracujeme s logopedem.
- Nezapomínáme, že neschopnost verbální komunikace sama o sobě neznamená narušení mentálních schopností.

PŘÍKLAD Z PRAXE



Základní školu již třetím rokem navštěvuje velmi těžce postižený žák – Jirka. Závažnost jeho postižení vylučuje normální komunikaci s ostatními dětmi i dospělými. Chlapec má těžké tělesné postižení, vnímání běžné mluvené řeči mu činí potíže a není zřejmé, nakolik přesně rozumí významu řečeného (zvláště pokud není verbální vyjádření podpořeno názorem). Do nástupu do školy se chlapec dorozumíval posunky a gesty, takže mu rozuměli jen rodiče a nejbližší příbuzní. K tomu, aby se Jirka mohl účastnit vyučování, bylo nutné nejen zařadit do třídy, kde se Jirka vzdělával, asistenta pedagoga, ale také vymyslet způsob, kterým by Jirka dokázal komunikovat s ostatními dětmi a učiteli.

První způsob, který ve škole zvolili, spočívá ve využití komunikačního systému s obrázkovými komunikačními symboly – piktogramy (zkr. „komunikační tabulka“). V tabulce je zaneseno přes 300 slov v podobě obrázků s popisem a tabulka je využívána v kombinaci s foto-obrázkovým výkladovým slovníkem. Jirka se s pomocí asistentky pedagoga velmi rychle naučil v tabulce orientovat a dokáže sdělit věty typu „Včera jsem byl na výletě. Jedl jsem párek a pil kolu.“ atd. Potíže mu stále ale dělají abstraktní slova, zájmena a používání sloves. Zdá se však, že postupným procvičováním se komunikace pomocí komunikační tabulky bude zlepšovat a zdokonalovat. Výhodou komunikační tabulky je především jednoduchost, rychlost, snadnost použití a mobilita.

Druhý způsob komunikace spočívá ve využití počítače. Jirka má jeden doma pro psaní domácích úkolů a hraní her sloužících k rozvoji jemné motoriky a logického myšlení, a jeden ve škole (využívaný také k tvorbě a tisku komunikačních tabulek). Jirka píše jedním prstem jedné ruky a není schopen zmáčknout dvě klávesy najednou, proto využívá funkci „jedním prstem“, která umožňuje mačkat klávesy SHIFT, CTRL a ALT nikoliv současně s jinými klávesami, ale po sobě. Textový editor nabízí také další užitečnou

funkci. Při nesprávném napsání slova, což se v tomto případě stává velmi často, se slovo automaticky červeně podtrhne a po zmáčknutí příslušné klávesy se nabídnou správné možnosti. Například při nesprávném zapsání slova *babička* – „*babika*“ se nabídnou opravy: *batika, babyka, babinka, babiska* a *babička*, ze kterých už je snadné vybrat správnou možnost.

Jirka využívá k práci na počítači oddělené pracovní místo ve třídě, kde s ním pod vedením paní učitelky pracuje asistentka pedagoga. Počítač se ve škole uplatňuje v různých předmětech, nejširší použití má pochopitelně při výuce českého jazyka. Pro výuku čtení a psaní je používána globální metoda, protože Jirka špatně rozlišuje znění samohlásek (souhlásky mu potíže nedělají) a není zatím schopen číst po slabikách. V současné době činí jeho pasivní slovní zásoba pro čtení asi 160 slov. Aktivní slovní zásoba (tj. slova, která je schopen psát) je nižší než 100 slov, protože v psaní se dopouští mnoha chyb a slovům často není možné porozumět. Často užívaná slova píše správně (*babička, IKEA, prát, brambory, ručník* atd.), naopak ve slovech, která se užívají méně, dělá často chyby. V českém jazyce využívá Jirka také programy na podporu čtení (*Méda čte...*) a psaní.

Počítač se vedle výuky českého jazyka uplatňuje i v jiných předmětech, zejména v matematice, kde Jirka také využívá výukové programy. Velmi dobré je také používání již vytvořených aplikací na iPadu, který má nyní Jirka zapůjčený. Zde je ovládání ještě snadnější a chlapec na něm velmi rád pracuje.

Jaké jsou pro Jirku výhody použití počítače ke komunikaci v porovnání s jinými alternativními způsoby komunikace? Výhod spojených s použitím počítače spatřujeme několik. Předně je to skutečnost, že v případě komunikace prostřednictvím počítače není v podstatě omezena slovní zásoba, kterou je Jirka schopen používat, v porovnání s tištěnými piktogramovými tabulkami s omezenými soubory obrázků. Další podstatnou výhodou počítače je to, že se pomocí něj dorozumí s kýmkoliv, kdo umí číst a kdo má o komunikaci s ním zájem. V případě komunikačních tabulek a obrázkových souborů je totiž potřeba nejprve se naučit, jak s těmito pomůckami pracovat, kdežto přečíst si něco z monitoru je o poznání snazší. V neposlední řadě – vezmeme-li do úvahy prudký rozvoj moderní techniky včetně počítačů a stále probíhající miniaturizace – je výhodou i snadná manipulace a mobilita. K tomuto účelu lze totiž velmi dobře a snadno využít notebook, nebo ještě lépe tablet, který si později Jirka může vozit s sebou na vozíčku a v případě potřeby ho použít.

Existují věci, které jsou nesdělitelné. Jednou z těchto věcí je i to, když si maminka Jirky přečte na monitoru počítače větu: „*Já chci obchod auto.*“

SHRNUTÍ



Metodika se zabývala specifiky alternativní a augmentativní komunikace u osob s tělesným postižením. V úvodu je uvedena terminologie a jednotlivé poruchy komunikace. Systémy augmentativní a alternativní komunikace se uplatňují všude tam, kde je potřeba kompenzovat projevy závažných komunikačních poruch. V případech, kdy u žáka existují verbální komunikační schopnosti, ale jsou nedostatečné pro dorozumívání, využíváme systémy augmentativní komunikace. Jestliže je třeba nahradit mluvenou řeč (postižení žáka zabraňuje jejímu vytvoření), používáme ke komunikaci alternativní komunikační systémy.

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.

LITERATURA



Použitá literatura:

1. JANOVCOVÁ, Z. 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU.
2. CSÉFALVAY, Z. et al. 2007. *Terapie afázie*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1.
3. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
4. KUBOVÁ, L. 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-1-3.
5. LECHTA, V. et al. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
6. NEUBAUER, K. 2005. Terapie dysartrie. In: LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
7. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. et al. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

Internetové zdroje:

1. www.alternativnikomunikace.cz
Stránky věnované problematice augmentativní a alternativní komunikace.
2. www.prvnikrok.cz
Informace o pomůckách pro zdravotně postižené.
3. www.alfabet.cz
Široké spektrum informací pro osoby se zdravotním postižením.
4. www.dobromysl.cz
Nejen pro rodiče zdravotně postižených dětí.
5. www.krizovatka.cz
Vyhledávač nejen pro postižené.



KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A U ŽÁKŮ S TĚŽKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

KLÁRA GEISLEROVÁ

Komunikace u žáků s PAS a MP Komunikace je u žáků s PAS narušena jak v porozumění (receptci), tak i ve vyjadřování (expresi), totéž většinou platí i u žáků s mentálním postižením. Míra narušení je individuální, stejně jako míra všech symptomů provázejících PAS či sníženou nebo omezenou úroveň kognitivních funkcí. Někteří žáci s PAS a přidruženým mentálním postižením (MP) vůbec nemluví a nerozumějí ani základním jednoslovným pokynům; jiní nemluví, ale rozumějí jednoduchým větám; další mluví, ale nerozumějí; nejčastěji však mají omezenou aktivní slovní zásobu a větnou stavbu a omezeně rozumějí verbálním pokynům spojeným se situačním kontextem (např. řekneme-li dítěti, před kterým leží pastelky a papír, pokyn „Vysvěč si svetr.“, mnoho dětí vezme pastelky a začne kreslit, protože situace odpovídá kreslení).

Funkční komunikace Mnoho žáků s PAS a MP při nástupu do (před)školního zařízení vůbec nerozumí funkci komunikace, tedy neví, že jejím prostřednictvím mohou ovlivnit své okolí, nevědí, proč komunikovat – toto poznání a s ním spojenou dovednost komunikovat se naučí díky motivačním prvkům používaným při nácvičce **funkční komunikace**. Funkční komunikací je jen taková komunikace, při které žák chápe její význam, dokáže ji použít s různými osobami a v různých prostředích a kontextech. Funkční komunikací tedy rozhodně není jen verbální pojmenovávání obrázků viděných v knize.

Symptomy narušené komunikační schopnosti U žáků s PAS můžeme najít ještě další symptomy narušené komunikační schopnosti, které se u žáků s MP vyskytují v menší míře, nebo výrazněji u těch žáků, u nichž je diagnostikováno těžké MP.

Jsou to například tyto projevy, jejichž individuální míra je vyjádřena vždy jen u konkrétního žáka:

- Opožděný vývoj řeči či úplná absence řeči – chybí kompenzace tohoto narušení např. gesty.
- Nepoužívání a neporozumění nejen řeči, ale i ostatním složkám komunikace – neverbální komunikaci a paralingvistickým projevům.
- Neobvyklý tón či intenzita hlasu.
- Stereotypní a repetitivní použití jazyka, echolálie (např. při žádosti o pití používá žák větu „Chceš napít?“, protože ví, že po této větě následovalo, že dostal napít; na otázku „Chceš banán, nebo jablko?“ odpoví jablko, i když víme, že ho nejí, odpoví tak proto, že jablko bylo řečeno jako poslední a nerozuměl otázce).
- Ulpívavost na tématech či slovech.
- Výrazné postižení ve schopnosti začít či pokračovat v konverzaci, problém s vedením dialogu.
- Neschopnost využít několik komunikačních prostředků najednou (nezvládne mluvit, poslouchat a užívat gesta najednou).

Důsledkem narušené komunikační schopnosti je:

- neuspokojení základních potřeb a přání;
- deprivace – sociální, emoční, kognitivní;
- vytvoření komplexních a zdoluhavých rituálů (dát věcem smysl) a vytvoření rutiny;
- poruchy chování (žák nedosáhne svých potřeb);
- nesplnění pokynů, očekáváníí atd;
- omezení možností vzdělávání, pracovního uplatnění;
- nízká míra samostatnosti;
- ztížená možnost uplatnění svých práv;
- ohrožení zdraví a života.

Důsledek narušené komunikační schopnosti

Z výše uvedených důsledků narušené komunikační schopnosti vyplývá, jak důležité je se při edukaci žáka s uvedeným postižením zaměřit na nácvik funkční komunikace.

Funkce komunikace

Během osvojování komunikace navozujeme tyto **funkce komunikace**:

- *„Žák rozumí účelu komunikace a dokáže ji využít ve svůj prospěch.*
- *Žák umí adekvátním způsobem vyjádřit své potřeby, požádat o jídlo, pití, oblíbenou věc či činnost.*
- *Žák umí adekvátním způsobem vyjádřit odmítnutí.*
- *Žák umí adekvátním způsobem získat pozornost druhé osoby ke sdělení potřeb, přání, zážitků, zajímavostí.*
- *Žák komunikuje adekvátním a společensky přijatelným způsobem.*
- *Žák rozumí přiměřeným sdělením druhé osoby a umí na ně reagovat odpovídajícím způsobem.*
- *Žák dokáže pracovat s jednoduchými společenskými frázemi a používat je v běžné komunikaci.*
- *Žák umí navázat společensky přijatelným způsobem kontakt s druhou osobou.*
- *Žák dokáže adekvátním způsobem požádat o pomoc poté, co rozeznal problém nebo je na problém upozorněn.*
- *Žák umí získané dovednosti využít v kontextu každodenního života a v praktických situacích.*
- *Žák umí odpovídat na jednoduché otázky a otázky pokládat (předávat a zjišťovat informace) a vést jednoduchý dialog.*
- *Žák umí jednoduše komentovat dění a věci ve svém okolí.“ (Štanclová, 2013, s. 14)*

Již první dovednost, tedy porozumění účelu komunikace je předpokladem pro další rozvoj komunikace. Další tři funkce komunikace, jak jsou uvedeny ve výčtu, jsou základní funkce, které se dokáží naučit i žáci s těžkým postižením. Čím lehčí projevy autismu a mentálního postižení, tím obtížnější funkce komunikace žáci zvládnou. Na druhou stranu vždy dbáme na individuální přístup k danému jedinci a na jeho individuální možnosti.

Základní funkce komunikace

Komunikace
v různých
prostředích
a s různými
komunikačními
partnery

Při nácviku funkční komunikace nesmíme zapomínat, že komunikujeme v různých prostředích (komunikujeme všude) a s mnoha komunikačními partnery (nejen s matkou apod.). Proto po základním navození procesu komunikace trénujeme a umožňujeme žákovi komunikovat v různých prostředích – tedy nejen ve třídě, ale i na výletě, v bazéně, v jídelně, v šatně atd. Musíme si být vědomi, že žáci s uvedeným postižením mají problém s přenosem zkušeností, tudíž je nezbytný trénink v různých prostředích a s různými komunikačními partnery, aby si žák dokázal říct například o čaj nejen asistentovi pedagoga, ale i paní učitelce, paní kuchařce apod.

Adekvátní
způsob
komunikace

U mnoha funkcí komunikace je zmíněno, že žák komunikuje adekvátním způsobem – mnoho žáků před začátkem intervence již komunikuje, ale způsob komunikace je problémový; např. o oblíbenou věc si říkají tak, že se začnou škrábat, začnou pištět apod., protože mají zafixováno, že když se takto začnou chovat, přijde někdo, kdo jim požadovanou věc dá, kdo jim věnuje pozornost. Tím, že žáka naučíme komunikovat přijatelným způsobem, zajistíme, že se nebude objevovat problémové chování a že mu bude rozumět kdokoliv, nejen rodiče, kteří již řadu jeho projevů chápou ze situačního kontextu a vědí, co znamenají.

Nácvik
porozumění

Při navozování komunikace musíme mít na paměti, že komunikací není jen vyjadřování se, ale i porozumění řeči. Řeč je pro žáky s PAS a MP velice abstraktní, slova často „utečou pryč“, pro mnohé žáky jsou slova shlukem nic neříkajících zvuků, jiní žáci z celé věty rozumějí jen jednomu slovu. Trénink porozumění je v procesu nácviku funkční komunikace mnohem náročnější než nácvik exprese, protože dítě jím v danou chvíli nic nezíská – z tohoto důvodu nácvik porozumění následuje až po zvládnutí základního procesu komunikace, nicméně je důležitou součástí nácviku funkční komunikace.

2.1 KOMUNIKACE S VIZUÁLNÍ PODPOROU

Řeč je příliš
abstraktní

Jak jsme již uvedli, řeč je pro mnoho žáků s PAS a MP příliš abstraktní, takže si ji buď nikdy neosvojí, nebo jen velmi omezeně, protože jim jednotlivá slova nedávají smysl a musejí se je náročným způsobem učit. To platí i u žáků s PAS bez MP, kteří se naučí mluvit, ale způsob, jakým si řeč osvojují a jak ji používají, je velmi specifický.

Proč používáme
vizuální
podporu?

Z důvodu abstraktnosti řeči a vzhledem k tomu, že vizuální podněty mohou výrazně pomoci při nácviku komunikace, se osvědčilo jejich využívání a podpora komunikace formou vizualizace i při nácviku funkční komunikace (stejně jako u všech ostatních oblastí rozvoje dítěte). Viděné je pro žáky srozumitelnější než pouze slyšené. Proto při nácviku funkční komunikace používáme takové alternativní a augmentativní komunikační systémy, které jsou založeny na vizuálních pobídkách a symbolech. Jedna metoda může u nemluvícího dítěte splňovat funkci alternativní (plně nahrazující řeč), stejná metoda u jiného, mluvícího, dítěte může splňovat funkci augmentativní

(podporující existující, nedostatečně vyvinutou řeč). **Používání AAK systémů není na překážku vývoji řeči, naopak – ze zkušeností víme, že díky používání vhodných AAK systémů dochází u mnoha dětí k rozvoji řeči dle jejich individuálních možností.**

2.1.1 JAKÝ AAK SYSTÉM JE VHODNÝ PRO UVEDENOU CÍLOVOU SKUPINU?

Pro osoby s PAS nejsou vhodné systémy, které využívají abstraktní vizuální symboly. (Je vhodný znakový jazyk?) Např. i znakový jazyk je pro osoby s PAS a MP nevhodný, a to nejen kvůli abstrakci znaků, ale i z důvodu potřeby dobré motorické imitace a motorické obratnosti, což jsou oblasti, ve kterých mají osoby s PAS výrazné obtíže.

V některých zemích, jak uvádějí Valenta a Müller (2009), je rozšířeno používání systému Makaton, jenž je tvořen znaky (které jsou komunikačním prostředkem) a symboly, které se ale používají především pro rozvoj jazyka a čtenářských dovedností (mohou být ale využity i primárně jako komunikační prostředky; nicméně tyto symboly jsou na úrovni lineárních obrázků, tedy vyžadují už dost vysokou úroveň abstraktně-vizuálního vnímání). Z výše uvedeného vyplývá, že Makaton není dle nás tím nevhodnějším systémem pro osoby s PAS a pro žáky a těžkým stupněm MP.

Je vhodný Makaton?

Bliss systém, který se občas uvádí jako AAK systém pro osoby s MP, je dle našeho názoru pro osoby s PAS a těžkým MP také nevhodný, neboť symboly jsou vysoce abstraktní, tudíž příliš náročné.

Je vhodný Bliss systém?

Valenta a Müller (2009) uvádějí jako další možnost AAK systému znak do řeči (TTT systém), který se hodně využívá ve Skandinávii, ale i v ČR. Jedná se o znaky, které vycházejí z přirozených gest a lze je vhodně individualizovat dle možností žáka. Důležité je použití znaku doprovázet i orální řečí. Nicméně i pro některé žáky s těžkou autistickou symptomatikou a těžkým MP mohou být znaky příliš obtížné (z důvodu imitace, obratnosti, abstrakce a nestaticnosti – znak se provede a „uteče pryč“).

Je vhodný znak do řeči?

Z výše popsaného vyplývá, že pro komunikaci osob s PAS a MP se hodí takové systémy, které používají co nejkonkrétnější symboly. Tuto podmínku přizpůsobení abstrakce symbolu úrovni abstraktně-vizuálního vnímání konkrétního žáka splňují tzv. **výměnné vizuální komunikační strategie (VVKS)**. Mezi jejich nejznámější a nejčastěji používaný systém patří PECS (The Picture Exchange Communication System) a jeho **česká úprava VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém)**. Nicméně oba tyto systémy ve většině případů nejprve pracují buď s barevnými obrázky (PECS), nebo lineárními obrázky (VOKS), až pokud dítě nezvládá rozlišit jednotlivé symboly, jdou k nižším úrovním symbolů – fotografie, konkrétní (zástupné) předměty.

Výměnné vizuální komunikační strategie

Dalším systémem z VVKS je **komunikace s vizuální podporou (KsVP)**. Tento systém se používá na Základní škole, Brno, Štolcova 16 (a v mnohých jiných školách, jejichž pedagogové byli vyškoleni v kurzech o. s. APLA-JM nebo si zakoupili metodické materiály z této školy – viz doporučená literatura). Tato metoda je v metodických

Komunikace s vizuální podporou

materiálech, které vznikly na této škole, rozpracována i do vyšších komunikačních funkcí, než je jen žádost, a zároveň KsVP hned od začátku intervence respektuje vývojovou úroveň žáka (tedy dítěti, které nerozumí ani fotografiím, nedá jako komunikační symbol lineární obrázek, ale konkrétní předmět).

2.1.2 DRUHY SYMBOLŮ POUŽÍVANÝCH V SYSTÉMU KSVP

Symbole používané při KsVP Symbole jsou řazeny od nejjednoduššího znázornění až po symboly nejvíce abstraktní:
a) konkrétní (zástupný) předmět;
b) fotografie;
c) barevný obrázek;
d) piktogram;
e) lineární obrázek;
f) písmo.

Nápis u dvojrozměrných symbolů Od dvojrozměrného symbolu (fotografie) výše jsou všechny symboly opatřeny nápisem, který je proveden v úpravě velké tiskací bezpatkové písmo (typ arial). Tento nápis se k symbolům přidává z těchto důvodů: předpokládá se, že dítě se bude v budoucnu učit číst (globální čtení), a tento typ písma je podobný hůlkovému písmu, které se dítě učí jako první psát. Dalším důvodem je stejné pojmenování symbolu všemi komunikačními partnery, kteří s žákem komunikují (např. synonyma bačkory × papuče – kdyby jeden pedagog používal pojem papuče a druhý bačkory, byl by žák zmaten a musel by si ihned osvojit oba pojmy).

Piktogramy Pozor, někteří pedagogové nesprávně používají termín piktogram pro jakékoliv obrazové znázornění, ale piktogram je jen bílý obrázek na černém pozadí.

Pro některé žáky mohou být piktogramy (příp. jen některé piktogramy) těžší úrovní než lineární obrázky – vždy záleží na individuálních potřebách a možnostech daného žáka.

Nižší × vyšší úroveň symbolů U vizuálních symbolů platí, že čím nižší úroveň, tím menší slovní zásobu jejich pomocí vytvoříme. Např. pomocí konkrétních předmětů znázorníme podstatná jména a několik základních činností (např. umývání pomocí kousku ručníku), ale jiné slovní druhy už nevytvoříme. Na druhou stranu žák, který po celou dobu rozvoje komunikace pomocí KsVP zůstane na úrovni konkrétních předmětů, pravděpodobně nebude na takové intelektové úrovni, aby potřeboval slovní zásobu z oblasti příslovcí apod.



Obr. 1 Konkrétní předměty



Obr. 2 Fotografie



Obr. 3 Barevné obrázky



Obr. 4 Piktogramy



Obr. 5 Lineární (obrysové) obrázky

Pochopení principu komunikace

Na základě našich zkušeností je vhodné zpočátku nácviku KsVP žáka trochu „pohodnotit“, aby lépe pochopil princip komunikace – tedy výměnu symbolu za žádanou věc. Díky tomu, že se žák nemusí soustředit na porozumění symbolu na úrovni konkrétního předmětu (protože rozumí konkrétním předmětům a některým fotografiím), může se více soustředit na porozumění procesu komunikace. Tím jde celý nácvik rychleji a v pozdější fázi, kdy už má žák osvojen proces komunikace, dochází ke zvyšování úrovně znázornění symbolů dle jeho individuálních možností. Všechny úrovně symbolů se žákům „šijí na míru“ – co do velikosti, barevnosti aj.

Cíl nácviku funkční komunikace

Cílem nácviku funkční komunikace prostřednictvím komunikace s vizuální podporou není co nejvyšší úroveň znázornění symbolů, ale funkční komunikace – tedy aby se žák dorozuměl se svým okolím!!! Pokud dáme žákovi vyšší úroveň symbolů, než kterým rozumí, nebude systém AAK používat, protože mu nebude rozumět.

2.1.3 PRINCIP A VÝHODY KOMUNIKACE S VIZUÁLNÍ PODPOROU

Princip KsVP

„Principem vedoucím k pochopení účelu komunikace je **výměna komunikačního symbolu za konkrétní věc či činnost**. Tento systém vede k aktivizaci žáka, protože je nucen vyvinout relativně náročnou aktivitu, pokud chce o něco požádat. Výhodou této komunikace je, že sdělení s vizuální podporou je na rozdíl od mluvené řeči **hmatatelné**. To znamená, že žák při komunikaci fyzicky manipuluje s jednotlivými komunikačními symboly (ty reprezentují slova, sousloví, znaky), a svoje sdělení tak udrží reálné až do jeho tlumočení pedagogovi. Zatímco mluvená žádost ‚mizí‘, jakmile je vyslovena, používáním komunikace s vizuální podporou si vizualizované sdělení žák ‚podrží‘, dokud jej fyzicky nepředá pedagogovi. Stejným způsobem využívá vizualizovaná sdělení i pedagog směrem k žákovi.“ (Štanclová, 2013, s. 16) Principem je tedy zkonkretizování abstraktních slov na úroveň žáka tak, aby rozuměl sdělení (recepce) a mohl se vyjadřovat (exprese).

Výhody KsVP

Komunikace s vizuální podporou má mnoho výhod:

- Je použitelná u všech dětí, jediným předpokladem je, že dítě musí umět na chvíli podržet předmět, jiné předpoklady nejsou potřeba.
- Je snadno upravitelná pro každého žáka – symboly, slovní zásoba, větná stavba aj. se dají plně individualizovat dle potřeb a možností daného žáka.
- Je využitelná v jakémkoli prostředí, s jakýmkoli komunikačním partnerem a v jakékoli situaci.
- Systém je snadno přenosný (např. ve škole je komunikační deník se slovní zásobou důležitou pro školu, na výlety je vyroben malý cestovní deník se symboly potřebnými na daný výlet – např. obrázky zvířat při cestě do ZOO apod.).
- Zakládá a udržuje informace – slova tedy „neutečou pryč“.

- Podává informace ve formě, kterou osoba s PAS a MP interpretuje.
- Vyjasňuje verbální informace.
- Je vysoce motivační, tudíž rychle osvojitelná.
- Umožňuje žákovi nezávislost, zvyšuje samostatnost.
- Zvyšuje schopnost rozumět změně a přijímat změnu.
- Eliminuje poruchy chování.
- Umožňuje žákovi zažít úspěch, zvýšit sebedůvěru, dává mu svobodu konat.
- Žákovi rozumí širší okolí, nejen rodič.
- Osoba s PAS a MP rozumí i v různých prostředích a situacích.
- Zvyšuje možnosti vzdělávání se, uplatnění na trhu práce, partnerský a společenský život.
- Umožňuje uplatnění práv a povinností jedince.

2.1.4 POMŮCKY POUŽÍVANÉ V SYSTÉMU KSVP

Komunikační symboly různých úrovní byly popsány výše, nicméně pro úspěšnou komunikaci potřebujeme i další pomůcky, které slouží k tvorbě věty, k uspořádání do systému a k orientaci mezi symboly.

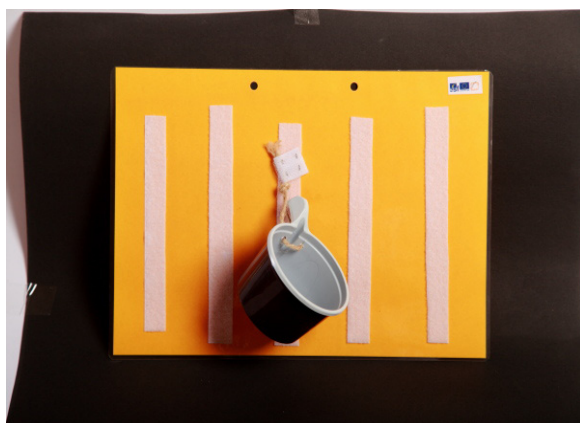
- a) **Komunikační tabulka (KT)** – jedná se většinou o barevný zalaminovaný papír (velikosti A4 nebo A5), který je polepen pruhy suchého zipu. Tato tabulka slouží k umístění symbolů. Zpočátku nácviku, kdy žák používá jen několik symbolů, má žák jednu tabulku. Nejprve dítě většinou používá KT oranžové barvy, neboť oranžová je barva pro podstatná jména. Později, když množství symbolů roste, roste s ním i počet KT; pak jsou tabulky řazeny do tzv. komunikačních deníků. Pro usnadnění orientace v deníku mají tabulky různou barvu dle slovních druhů – např. slovesa jsou na zelené KT, čísla, barvy a spojky na bílé KT, fotky osob a zájmena na žluté KT. Barevné rozlišení tabulek KsVP je stejné jako v systému PECS a VOKS.
- b) **Komunikační deník (KD)** – jakmile potřebuje žák už dvě KT, včleňují se do šanonu. Žák se naučí listovat a postupně se rozvíjí jeho slovní zásoba dle jeho možností a potřeb, čímž roste i množství tabulek v deníku. Zpočátku se používá průhledný plastový šanon (díky průhlednosti žákovi symboly najednou nezmizí z očí, ale neustále ho lákají ke komunikaci), pak už papírové šanony různé tloušťky. Důležité je neměnit umístění komunikačního deníku v prostoru třídy a také nepřehazovat tabulky v deníku a neměnit umístění symbolů na tabulce kvůli orientaci žáka v této kompenzační pomůcce.
- c) **Komunikační proužek (KP)** – jakmile je žák na takové úrovni, že má perfektně osvojen proces komunikace, je v komunikaci spontánně aktivní (tedy např. nepotřebuje výzvu, aby si o něco řekl, ale když něco chce a potřebuje, dokáže si o to samostatně „říct“) a zároveň je jeho slovní zásoba alespoň 20 slov (= symbolů), učí se používat komunikační proužek. Na něj skládá nejprve větu „Já chci...“, později např. „Mámo, já chci...“. Postupně se přidávají další součásti věty jako slova „prosím“,

Komunikační
tabulka

Komunikační
deník

Komunikační
proužek

oddělí se zájmeno „já“ z „já chci“, používá se spojka „a“ (např. „Kláro, prosím, já chci maso a rýži a omáčku.“). Komunikační proužek používají žáci nejen k tvorbě žádosti, ale i k vyšším funkcím komunikace, např. popisují pomocí vět ze symbolů obrázků, popisují své zážitky, odpovídají na otázky, zdraví spolužáky a učitele, pokládají otázky.



Obr. 6 Oranžová KT se symbolem pro pití



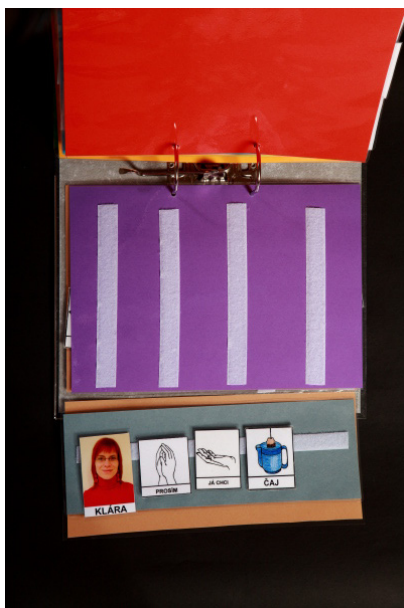
Obr. 7 Různé komunikační tabulky



Obr. 8 KD s konkrétními předměty



Obr. 9 KD s lineárními symboly



Obr. 10 KD s větou vyskládanou na komunikačním proužku

Důležité je si uvědomit, že všechny tyto pomůcky používají i pedagogové při komunikaci se žákem – tedy např. ukážou mu symbol „sedět“ jako sdělení „Sedni si.“ nebo mu na komunikační proužek znázorní větu „Přines mi domácí úkol.“, „Uklid’ si hračky.“ apod. – samozřejmě za použití odpovídající úrovně symbolů, kterým žák rozumí.

Podpora porozumění řeči

Všechny pomůcky pro KsVP individuálně přizpůsobujeme potřebám žáků a jejich možnostem, proto např. fotíme konkrétní oblíbený míč daného žáka, velikost přizpůsobujeme zrakovému vnímání žáka, tloušťku dvojrozměrného symbolu jemnomotorickým dovednostem žáka apod. Obrázky používané jako symboly by měly být nakresleny jednoznačně, přehledně, bez zbytečných detailů, co nejvíce realisticky. Z tohoto hlediska můžeme doporučit *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem* od V. Pelánové, který slouží jako polotovár pro výrobu individualizovaných symbolů (jedná se o soubor lineárních obrázků řazených do tematických celků, které jsou potřeba pro edukaci žáků s PAS; obrázky se dají snadno zvětšovat/zmenšovat na kopírce a vybarvit do potřebné podoby, příp. použít jako hotový symbol).

Individualizace pomůcek



SHRnutí

Osoby s PAS a těžkým MP mají problém pochopit význam komunikace, používání různých komunikačních prostředků, včetně těch verbálních, a porozumění jim také činí potíže. Využitím vizuální podpory při nácviu komunikace lze u žáků s PAS navodit funkční komunikaci. Vizuální podporou se rozumí symboly různé abstraktní úrovně, přičemž je nutné plně respektovat vývojovou úroveň žáka v této oblasti. Komunikace s vizuální podporou slouží jak k náhradě/podpoře vyjádření žáka, tak i k náhradě/podpoře žákova porozumění. Navozením funkční komunikace zvyšujeme kvalitu života nejen žáka s postižením, ale i celé jeho rodiny.



LITERATURA

Použitá literatura:

1. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2009. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4. vyd. Praha: Parta. 389 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
2. ŠTANCLOVÁ, J. 2013. Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní. In: *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s PAS*. Brno: MSD. 94 s. ISBN 978-80-7392-214-6.

Doporučená literatura:

1. BONDY, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. DRÁPELA, D.; FRANČŮ, M.; GEISLEROVÁ, K. a kol. *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s PAS*. Brno: MSD, 2013. ISBN 978-80-7392-214-6.
4. PELÁNOVÁ, V. *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. EU: Tribun, 2010. ISBN 978-80-7399-114-2.

Další doporučení:

1. Kurz osvojení metody komunikace s vizuální podporou. Pořadatel: APLA-JM o. s. Název kurzu: Základy komunikace s vizuální podporou u dětí a žáků s PAS. Více informací na <http://www.apla-jm.cz/index.php?a=cat.98>.
2. Nákup metodických materiálů *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s PAS* na www.autistickaskola.cz.
3. Nákup *Obrázkového slovníčku pro žáky nejen s autismem* od V. Pelánové na www.apomucky.cz.



KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

JANA BARVÍKOVÁ

Pokud má jedinec ztrátu sluchu do 20 dB, považujeme tuto ztrátu ještě za normální sluch. Ztráty větší s sebou pak nesou sluchové postižení – od lehkého postižení až po úplnou hluchotu.

Podíváme-li se na umístění jednotlivých hlásek, vidíme, že jsou rozloženy v celém sledovaném pásmu (čili 250Hz až 4000 Hz) od 20 dB do 55 dB.

Předpokládejme, že náš žák má rovnoměrnou ztrátu sluchu na úrovni lehké nedoslýchavosti (ztráta sluchu do 40 dB). Tento žák bude mít potíže při rozlišování hlásek, které se nacházejí v tomto rozmezí. Nejčastěji se to projevuje nedostatečnou sluchovou diferenciací souhlásek (např. ostrých sykavek S, C a hlásky F), které jsou tišší než samohlásky. To má za následek záměnu zvukově podobných slov (např. ofina – osina, cítí – v sítích, cín – síň aj.) a také potíže ve výslovnosti těchto hlásek.

Žák se středně těžkou nedoslýchavostí, jehož ztráty se pohybují v rozmezí 56–70 dB bude sice bez sluchadel řeč slyšet, ale bez pomoci odezírání jí již nebude rozumět.

(Obtíže žáka v závislosti na míře sluchového postižení blíže specifikuje Metodika práce asistenta pedagoga se žáky se sluchovým postižením na str. 3 a 4.)

3.1.1 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY A JEJICH VLIV NA ROZVOJ MLUVENÉ ŘEČI A JEJÍ POROZUMĚNÍ

Pro rozvoj mluvené řeči a co nejpřesnější výslovnost je nezbytné, aby porozumění řeči bylo co nejkvalitnější. K tomu nám pomáhají tzv. kompenzační pomůcky, mezi které patří:

- individuální sluchadla;
- sluchadlo BAHA – pro přenos zvuku kostí;
- kochleární implantát;
- bezdrátová zařízení pro zkvalitnění poslechu.

Pomůcky
zkvalitňující
porozumění
mluvené řeči

INDIVIDUÁLNÍ SLUCHADLA

Mají za úkol zesílit zvuk tak, abychom řeči porozuměli co nejlépe. Zlepšení sluchu bývá individuální, maxima dosahují v závislosti na míře postižení a typu sluchadla okolo 40dB.

Nejkvalitnější sluchadla nabízejí komfortní poslech v různých poslechových situacích (v místnosti, venku) a jejich výhodou je potlačení rušivých zvuků z okolí a vyzdvižení zvuků řeči.



(Převzato z: <http://www.widex.cz/cs-cz/products/hearingaidtypes/>.)

Binaurální poslech Na tomto místě je třeba zdůraznit význam binaurálního slyšení pro lepší orientaci v prostředí, **aby mohl žák slyšet prostorově** a dobře **identifikovat, odkud přesně zvuk přichází**. Dětem zdravotní pojišťovna hradí dvě sluchadla (v základní verzi).

Foniatrická péče Přidělení sluchadel a jejich nastavování provádí foniatr. Ten si zve dětské klienty na vyšetření 2krát za rok, aby zhodnotil stav individuálních tvarovek a zkontroloval, zda je nastavení sluchadel stále optimální. Nejběžnějším typem sluchadel jsou sluchadla, která přenášejí zvuk vzduchem. V případě poškození některé z částí vnějšího nebo středního ucha se používá sluchadlo pro přenos zvuku kostí (BAHA sluchadlo).



PŘÍKLAD

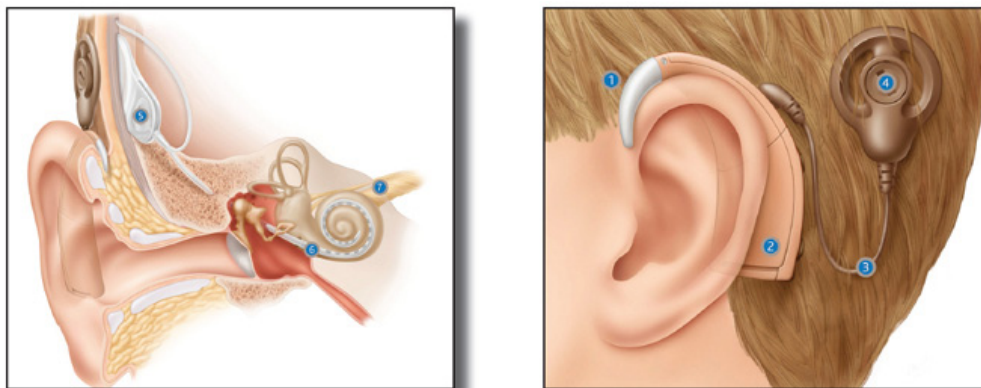
Žákyně s těžkým sluchovým postižením na úrovni 70–80 dB je individuálně integrována v 6. třídě základní školy. Používá výkonná digitální sluchadla, která zlepšují poslech cca o 30 dB. Bez sluchadel sice slyší zvuky řeči, ale není schopna rozlišit jednotlivé hlásky, tudíž řeči nerozumí. Vnímá pouze délku slov, intonaci, zabarvení hlasu, to, jestli mluví žena, dítě nebo muž. Před dvěma lety začala trpět migrénami a jejich průběh zmírnilo používání jen jednoho sluchadla (na pravém uchu). To ji však limituje hned z několika hledisek. Jedním z nich je místo posazení ve třídě. Sedí v druhé lavici u okna, pravým uchem směrem do třídy, odkud přijímá všechny potřebné informace. Při konverzaci se spolužáky k nim musí být vždy natočena z pravé strany, informace přicházející z levé strany neslyší. Nedokáže poznat, ze které strany zvuk přichází. Kompromisem z její strany bylo, že bude obě sluchadla nosit na naukové předměty. S maminkou bylo konzultováno pořízení tzv. inteligentních sluchadel, která dokážou potlačit hlasité zvuky z okolí.

KOCHLEÁRNÍ IMPLANTÁT

Jedná se o kompenzační pomůcku, která „zachrání“ sluch v případě, že jsme o něj z nějakých důvodů přišli (např. po úraze), nebo tehdy, když se již nedaří rozvíjet mluvenou řeč s použitím sluchadel. Samozřejmě má i tato pomůcka své limity, neumí

např. pomoci tam, kde není vyvinutý sluchový nerv, kde existují anatomické překážky, nebo když se jedná o centrální poruchu sluchu.

Implantace je možná u jedinců, kteří ani s kompenzací sluchadly nejsou schopni porozumět řeči (zpravidla ztráty větší než 90 dB).



(Převzato z: <http://posit.upol.cz/materials/komunikace-2.pdf>.)

Míra využitelnosti kochleárního implantátu závisí mimo jiné také na věku dítěte v době operace. Obecně platí, že čím dříve je dítě operováno, tím lepších výsledků v oblasti rozvoje komunikace dosáhne. Čím déle je totiž sluchové centrum v mozku v nečinnosti, tím více dochází k jeho zmenšování, nevyužitou oblast si zaberou jiné dovednosti. Nejlepších výkonů dosahují jedinci ohluchlí po ukončeném vývoji řeči, sluch se jim „vrací“ brzy po operaci. Také zde však platí čím dříve, tím lépe.

Optimální využití kochleárního implantátu

PŘÍKLAD



Paní H. P. bylo 56 let. Sluch se jí postupně zhoršoval a před deseti lety ohluchla úplně. Dlouho váhala, zda podstoupí operaci kochleárního implantátu, ale v té době přišla na svět její první vnučka a to rozhodlo. Paní H. chtěla svou vnučku slyšet mluvit, nechtěla mít strach, zda se vnučce něco nestane jen proto, že ona nezaregistruje případné nebezpečí. Věděla, že výsledky nebudou stoprocentní. Vždyť neslyšela víc než deset let! Před operací musela absolvovat kurz odezírání a po operaci a nastavení zvukového procesoru docházela pravidelně jednou týdně na nácvik sluchového vnímání. Začátky byly krušné a paní H. začínala opravdu tzv. od píky – od rozlišování Lingových zvuků (šest hlásek – zvuků řeči – napříč frekvenčním rozsahem řeči) přes rozlišování slov a vět v uzavřeném souboru až k souboru otevřenému. Zhruba po 10 měsících rehabilitace jsme zjistili, že nedochází k žádnému dalšímu posunu. Přesto všechno byla paní H. s výsledkem spokojena. Naučila se rozlišovat obecné zvuky a s pomocí odezírání rozuměla téměř vše. Bez odezírání se naučila orientovat pouze v uzavřeném souboru slov a vět (podle témat – ovoce, dopravní prostředky, oblečení apod.).

BEZDRÁTOVÁ ZAŘÍZENÍ PRO ZKVALITNĚNÍ POSLECHU

FM systém Tato zařízení (neboli FM systém) umožňují zlepšení poslechu při současném používání sluchadel v obtížných poslechových situacích (např. hluk ve třídě, v dopravě, v místnostech se špatnou akustikou apod.). Uživatel má přijímač a mluvčí osoba vysílač. Díky tomuto zařízení může žák slyšet paní učitelku, která je na opačném konci třídy, jakoby stála vedle něj.



(Přijímač a vysílač – FM systém značky Widex; použity obrázky z www.widex.cz.)

M-DEX Kromě FM systému se dostávají do popředí zájmu také pomocná poslechová zařízení, která umožňují kvalitnější poslech TV nebo kvalitnější telefonování přenosem hovoru přímo do sluchadel. Lze je ve škole využít pro kvalitnější poslech v cizích jazycích a tím i zlepšení výslovnosti.



PŘÍKLAD

Individuálně integrovaný žák páté třídy má sluchovou vadu na úrovni 60–70 dB. K poslechu využívá sluchadla nejvyšší řady. Největší potíže mu ve výuce činí poslechová cvičení v angličtině. Reprodukovaný zvuk z nekvalitního přehrávače a nemožnost odezírání mu ztěžují porozumění mluvené angličtiny. Přestože je žák osvobozen od poslechových cvičení, angličtina ho baví a s možností odezírání dosahuje dobrých výsledků. Rodiče se proto rozhodli zakoupit synovi zařízení M-DEX, které primárně slouží pro lepší poslech z telefonu. Nahráním anglických poslechových cvičení do chytrého telefonu se mu zvuk přenáší rovnou do sluchadel, a porozumění je tak mnohem lepší.

3.2 PODPORA KOMUNIKACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Již víme, že dobrý sluch je podmínkou pro porozumění a rozvoj řeči. Pokud je sluchové vnímání nějakým způsobem oslabeno, často se u lehčích vad projeví špatnou výslovností, u těžších vad také omezením slovní zásoby a agramatismy v řeči. Všechny tyto nedostatky se pak promítají do celého vzdělávání žáka.

Rozvoj slovní zásoby a jazykových kompetencí je jedním z podpůrných opatření, které je nutné zahrnout do vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

3.2.1 VIZUÁLNĚ-MOTORICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Tyto systémy využíváme u žáků s těžkým sluchovým postižením, které vytváří komunikační bariéru zásadně ovlivňující celé vzdělávání.

ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK

Dítěti s těžkou vadou sluchu, která ani po kompenzaci sluchadly neumožňuje rozvíjení komunikace prostřednictvím mluvené řeči, musíme co nejdříve nabídnout jiný komunikační systém, aby se mohlo rozvíjet jeho myšlení. Tím bývá nejčastěji český znakový jazyk.

V sociálně znevýhodněném prostředí se často setkáváme s tím, že takto postižené dítě zahajuje vzdělávání bez vytvořeného komunikačního kanálu. Mnohdy by se dala rozvíjet i mluvená řeč, ale dítě nemá zajištěna sluchadla pro rozvoj sluchového vnímání a řeči. Rodina si vytvořila systém přirozených posunků, které jsou omezeny na základní životní potřeby dítěte. V takovém případě se ukazuje nezbytně nutná spolupráce s externími poskytovateli služeb, aby byly důsledky sluchového postižení co nejdříve minimalizovány!

Spolupráce s externími poskytovateli služeb

Pokud je komunikačním prostředkem žáka český znakový jazyk, je zapotřebí zajistit mu plnohodnotnou výuku prostřednictvím jeho mateřského jazyka. To garantuje také zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, který říká, že neslyšící mají nárok na „vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob“. Tuto podmínku nejlépe zajišťuje škola zřízená pro

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

žáky se sluchovým postižením, v níž pracují učitelé – speciální pedagogové, kteří mají doložitelné vzdělání v oblasti znakového jazyka. V integraci je uplatnění zákona velmi obtížné. Ideálním řešením je zajištění asistenta pedagoga se znalostí znakového jazyka, druhého učitele – speciálního pedagoga surdopeda či tlumočnicka znakového jazyka pro starší žáky.

Kurzy
znakového
jazyka

Naše znalosti českého znakového jazyka by měly odpovídat stupni vzdělávání daného žáka. Jinou potřebu bude mít asistent pedagoga v předškolním vzdělávání, jinou např. na druhém stupni ZŠ. Naše úroveň znalosti a používání znakového jazyka by měla být vždy o málo vyšší než úroveň žákovy. Znamená to také, že znakový jazyk by se měli učit i rodiče neslyšícího dítěte (v kurzech znakového jazyka). Jedině tak bude zajištěn jednotný postup při výchově a vzdělávání jejich dítěte.

V mateřské škole a na prvním stupni ZŠ pomáhá asistent rozvíjet slovní zásobu a kompetence ve znakovém jazyce a zároveň pomáhá dítě seznamovat s jazykem majoritní společnosti – čili mluveným českým jazykem. A to např. nácvikem odezírání, používáním prstové abecedy, nácvikem globálního čtení (viz dále).

Na druhém stupni ZŠ a na SŠ může asistent plnit mimo jiné také funkci tlumočnicka znakového jazyka.

ZNAKOVANÁ ČEŠTINA

Jednotlivé znaky českého znakového jazyka doslovně kopírují česky mluvenou větu se zachováním její gramatiky. Přestože má tato metoda své odpůrce, její význam je velmi důležitý.



PŘÍKLAD

Žákyně 3. třídy s vícečetným postižením (tělesné a sluchové) dostala ve třech letech implantát. Záhy se začala rozvíjet pasivní slovní zásoba a porozumění řeči bylo na velmi dobré úrovni. Avšak v důsledku tělesného postižení, které mimo jiné významně ovlivňuje orofaciální oblast, nebylo možné rozvíjet mluvenou řeč. Pro aktivní dorozumívání i nácvik čtení s porozuměním jsme začali využívat znaky českého znakového jazyka, které však skládáme do modelu česky mluvené řeči. Znakování sice není dokonalé (vlivem tělesného postižení), ale je velmi důležité pro rozvoj vlastní komunikace s okolím.

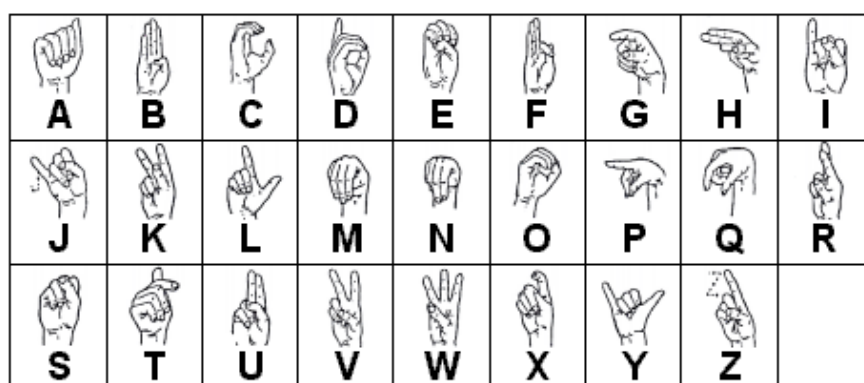
PRSTOVÁ ABECEDA

Daktylotika

V praxi je možné používat dvouruční nebo jednoruční prstovou abecedu. Ve školách zřízených pro žáky se sluchovým postižením se upřednostňuje používání jednoruční

prstové abecedy, tzv. daktylotiky, z praktických důvodů. Zatímco žák při čtení textu jednou rukou znakuje jednotlivá písmena, prstem druhé ruky si ukazuje místo v textu, který čte. Neustálým opakováním slov pomocí daktylování si žák procvičuje správné postavení písmen ve slově, které není schopen slyšet, a tudíž nemůže pro zapamatování slov využívat sluchovou analýzu a syntézu. I když žák již slovo pozná globálně a je schopen ihned doplnit znak, je zapotřebí opakovat toto slovo pomocí prstové abecedy (či skládáním písmen), dokud nebude správně osvojeno.

Prstová abeceda je rovněž důležitou součástí znakového jazyka. Pomáhá se vypořádat s neexistencí znaku pro cizí slovo, název či jméno apod. Dospělí častěji využívají dvouruční prstovou abecedu.



(Převzato z: http://sifry.sourceforge.net/sff_prst_m.html.)

POMOCNÉ ARTIKULAČNÍ ZNAKY

Používají se při logopedické péči u žáků s těžkým sluchovým postižením jako podpora správné výslovnosti pomocí vnímání vibrací a výdechového proudu. Přestože byly vytvořeny pro podporu a fixaci artikulace, někteří žáci je používají jako náhradu jednoruční abecedy při orální metodě vzdělávání.

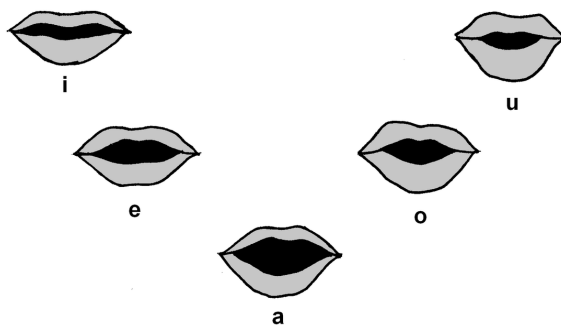
3.2.2 AUDIOORÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Tyto systémy je možné používat u všech žáků se sluchovým postižením.

ODEZÍRÁNÍ

Odezírání tvoří základ pro tzv. orální metodu vzdělávání, která je založena na zrakovém vnímání mluvené řeči a rozvoji komunikace prostřednictvím mluvené řeči. To ovšem neznamená, že bychom ho nemohli využít pro lepší porozumění u žáků neslyšících. Záleží však na míře nadání, nakolik se naučíme odezírat ze rtů mluvčí osoby. Lze označit jako mýtus, že neslyšící osoby umí přirozeně odezírat.

Orální metoda
vzdělávání



(Převzato z: http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%A9_samohl%C3%A1-sky.)



PŘÍKLAD

Absolventka ZŠ pro sluchově postižené zahájila vzdělávání v individuální integraci na SŠ běžného typu. Odmítala vzdělávání ve škole zřízené pro žáky se sluchovým postižením. Bylo téměř nemožné najít pro žákyni asistentku, která by znala znakový jazyk do té míry, aby byla schopna přetlumočit jí všechny potřebné informace. Nevýhodou bylo, že žákyně neuměla vůbec odezírat a v komunikaci vůbec nepoužívala mluvenou řeč ani artikulaci. Naopak výhodou bylo, že měla cit pro jazyk a český jazyk pro ni nepředstavoval významnou překážku v dorozumívání písemnou cestou. Proto část informací mohla být podávána cestou znakového jazyka, část prostřednictvím psané češtiny. Asistentka (sama je matkou neslyšícího chlapce) využívala takové formy komunikace, které žákyni nejlépe vyhovovaly, a dovedla ji nakonec ke zdárné maturitě.

Přestože, jak jsme již psali, je odezírání otázkou nadání, je možné ho do jisté míry procvičovat a zdokonalovat. Jsou jedinci, kteří dokážou odezírat slovo od slova, ale jsou to naprosté výjimky. Odezírání pomáhá většině osob se sluchovým postižením lépe se orientovat v mluvené řeči, kterou slyší nedokonale, nebo i ve znakové řeči, pokud neslyšící zároveň artikuluje.

Nácvik odezírání Nácvik odezírání je součástí logopedické péče a měl by být i součástí rozvoje komunikačních schopností žáka. Pod vedením surdopeda SPC je možné provádět nácvik odezírání v hodinách reedukace po vyučování.

MLUVENÁ ŘEČ

Obtíže v mluvené řeči Většina dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. Ti pochopitelně chtějí, aby se jejich dítě naučilo mluvit na takové úrovni, aby bylo v životě co nejméně závislé na pomoci cizí osoby. Ale podobně jako na svět přicházíme s určitým nadáním pro odezírání, také úroveň schopnosti naučit se mluvenou řeč a jazyk je otázkou nadání

a jazykového citu. Ve výjimečných případech se tak v praxi setkáváme se žáky, kteří jsou i přes velmi těžké sluchové postižení (až na úrovni praktické hluchoty) schopni vzdělávání orální metodou založenou na odezírání a mluvené řeči.

PŘÍKLAD



Žákyně s diagnózou praktická hluchota je schopna s pomocí sluchadel vnímat pouze zvuky řeči, avšak bez odezírání řeči vůbec nerozumí. Po celou dobu povinné školní docházky byla individuálně integrována v běžné základní škole a vzdělávání při poskytování potřebných podpůrných opatření probíhalo bez výraznějších problémů. Veškeré informace přijímala pouze prostřednictvím odezírání a čtení. Nyní je žákyní SŠ a studuje maturitní obor. (Jiným, ovšem závažným problémem, bylo sociální začlenění.)

PŘÍKLAD



Žák gymnázia s diagnózou praktická hluchota navštěvoval do páté třídy ZŠ pro sluchově postižené, poté byl individuálně integrován v běžné ZŠ. Rodiče jsou neslyšící a v komunikaci používají znakový jazyk, dle potřeby ale i mluvenou řeč. Bratr žáka má rovněž sluchové postižení. Od útlého dětství se za pomoci kvalitní korekce sluchu zdárně rozvíjela jeho aktivní i pasivní slovní zásoba mluvené řeči, a přestože byl obklopen znakovou řečí (doma i ve škole), vždy dával přednost mluvené řeči. Při posledním setkání se žákem byla nastíněna také situace, kdy sluchadla již nebudou pomáhat. Chlapec bez zaváhání řekl, že jedinou možnou cestou pro něj bude pouze kochleární implantace.

Na druhou stranu se i u žáků se středně těžkým sluchovým postižením, ale hlavně u žáků s těžkým sluchovým postižením vyskytují potíže s osvojením českého jazyka v oblasti výslovnosti, slovní zásoby a také v oblasti gramatické stavby vět.

Obtíže v osvojení českého jazyka

Problémy se ukazují ve všech jazykových rovinách – nejčastěji v používání předložkových vazeb, zvrtných zájmen, skloňování, časování, vyskytují se nedostatky ve slovosledu, potíže s chápáním slov málo používaných, expresivních, nespisovných či cizích, dochází k nepřesnému chápání slov z hlediska jejich významu, neporozumění skrytým významům apod.

Komplikace v mluveném projevu přinášejí přidružené vady.

PŘÍKLAD



Nadprůměrně nadaný žák čtvrté třídy ZŠ pro sluchově postižené – diagnostikovaná oboustranná hluchota (kompenzovaná kochleárním implantátem), Aspergerův syndrom a vývojová dysfázie. Přestože chlapec s pomocí kompenzační pomůcky řeč poměrně kvalitně slyší a do značné míry jí rozumí, má veliké problémy v samostatné mluvní produkci.

Výslovnost jednotlivých hlásek je víceméně upravena, avšak celkový mluvní projev je obtížně srozumitelný, dochází k záměnám a přesmykování hlásek ve slovech, obtížně si slova vybavuje. Slovní zásoba je malá a roste jen s velkým úsilím. V komunikaci mu velmi pomáhá používání znakového jazyka, avšak i zde se projevuje snížený jazykový cit. Problémy v používání jazyka se promítají do celého vzdělávání.

JAZYK ČESKÝ, ČTENÍ A PSANÍ

Další alternativou, jak se dorozumívat s lidmi, kteří nekomunikují mluvenou řečí, je psaná forma jazyka. To ovšem předpokládá osvojení (v našem případě českého) jazyka na takové úrovni, aby byla komunikace plnohodnotná.

Český jazyk –
jazyk cizí

S českým jazykem se neslyšící děti seznamují až na základě odezírání a při nácviku správné výslovnosti. Není pro ně jazykem přirozeným, a proto by se ho měly učit **jako jazyk cizí!**

Čtení
s porozuměním

Existují speciální učebnice pro žáky se sluchovým postižením. Základním principem je postupné rozšiřování slovní zásoby v českém jazyce, který si žáci osvojují pomocí čtení, psaní, artikulace a odezírání a postupným osvojením gramatických pravidel. Není možné, aby se žáci učili texty, ve kterých se nacházejí slova, jež nemají osvojená ve „svém slovníku“. Nezbytné je učit žáky **čtení s porozuměním!** Tomu mohou pomoci speciálně upravené – modifikované texty, které pro žáky se sluchovým postižením v rámci závěrečných prací zhotovují např. studenti z Univerzity Palackého v Olomouci.

Nácvik psaní

Při **psaní** se u slyšících žáků využívá sluchová zkušenost a postupně se učí sluchové analýze a syntéze slov. O tyto sluchové vjemy jsou neslyšící žáci ochuzeni. Každé slovo se tak musejí učit zrakovou cestou, zpočátku globálně, později procvičováním zrakové paměti rozkladem na jednotlivá písmena. K tomu využíváme daktyl a skládání slov z písmen. Stejně jako my, slyšící, slyšíme určité slovo nespočetněkrát, je zapotřebí rozkládání a skládání slov provádět mnohonásobně, než si ho žák zapamatuje. Přesto často dochází k záměnám písmen či jejich přesmykování ve slovech.



(Převzato z: <http://www.vymolova.cz/#!ulita-projekty>.)

Potíže v oblasti mluvené řeči se promítají často do **písemného projevu**. Žáci mají potíže s kompoziční výstavbou textu, opakováním slov, používají jednoduché věty, nepoužívají metaforu a básnická zobrazení. Jejich sloh bývá často strohý, nevýpravný, omezuje se na fakta, bývá jednoduchý, ale přesto sdělný. U neslyšících žáků se v písemném projevu obvykle setkáváme s používáním gramatiky českého znakového jazyka.

Obtíže
v písemném
projevu

Přes mnohé nedostatky, které s sebou písemný projev může přinášet, je bezesporu jedním z nejčastěji používaných dorozumívacích prostředků slyšících se sluchově postiženými osobami, např. při jednáních na úřadech, u lékařů apod.

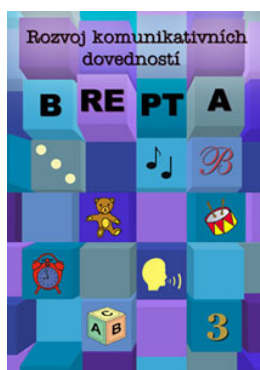
3.3 CVIČENÍ PRO ROZVOJ KOMUNIKACE

V této kapitole uvádíme jen některá cvičení pro rozvoj komunikačních schopností žáka. Vždy záleží na míře sluchového postižení, popř. dalšího postižení, která ovlivňuje, co bude žák schopen nebo nucen procvičovat. Instrukce najdeme v doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Cvičení lze provádět v rámci individuální péče mimo vyučování v hodinách, které se pro tyto činnosti vymezí v rámci individuálního vzdělávacího plánu (IVP), např. v hodinách hudební výchovy.

ROZVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

Procvičování
sluchové
percepce

- Provádíme nácvik na audiologické vyšetření a nastavování zvukového procesoru kochleárního implantátu (reakce na slyšené tóny, zvuky a nácvik dětského percepčního testu).
- Provádíme nácvik detekce (zda žák vůbec zvuk slyší), diskriminace (odlišení od jiných zvuků), identifikace (co je to za zvuk) – totéž platí i pro slova.
- Rozvoj fonematického sluchu čili sluchová diferenciací hlásek a zvukově podobných slov (např. bota – nota, pes – les – nes – ves aj.).



(Převzato z: http://www.petit-os.cz/brepta_popis.php)

- Cvičíme sluchovou paměť (opakování slov, vět, krátké převyprávění slyšeného – pohádky, příběhu, zapamatování co největšího počtu slov v řadě apod.).
- Určujeme první (popř. i poslední) písmeno ve slově.
- Hledáme slova na dané písmeno.
- Hledáme slova na určitý počet slabik.
- Pomocí bzučáku určujeme délku (slabiky).
- Poslechem určujeme, co nepatří do řady jmenovaných slov (př. červená, modrá, auto, zelená; málo, mýdlo, myš, kolo, máma; apod.).

Procvičování
komunikačních
dovedností

Rozvoj komunikačních dovedností

- Provádíme dechová cvičení (usměrňování výdechového proudu při vyslovování hlásek).
- Procvičujeme mluvidla (artikulační cvičení).
- Procvičujeme správnou výslovnost – již vyvozené hlásky procvičujeme ve všech polohách ve slově (podle instrukcí logopeda).
- Rozvíjíme slovní zásobu v mluvené řeči, osvojení základních informací (věk, bydliště, o rodině, vysvětlování a osvojování nových pojmů z výuky apod.). Je výhodné zavést si sešit s novými pojmy, které doplníme vysvětlivkou, obrázkem, který slouží k opakování slovní zásoby).
- U malých dětí v předškolním období se osvědčily tzv. „komunikační deníky“. Rodiče nalepí do deníku fotografii ze společného zážitku – návštěva ZOO, nakupování, apod., čehož se pak využívá pro rozvoj slovní zásoby dítěte.
- Podporujeme samostatný mluvní projev žáka – popis obrázku, předložkové vazby atd.
- Tam, kde se nedaří rozvíjet mluvenou řeč ani znakový jazyk, využíváme obrázkový komunikační systém (VOKS).
- Pro komunikaci s osobami s přidruženým mentálním postižením byl vytvořen soubor uměle vytvořených znaků – MAKATON.
- Vytleskáváme slabiky.
- Zařazujeme rytmická cvičení – básničky, říkadla.
- Hrajeme slovní fotbal + variace, např. vymyslet co nejvíce slov na dané písmeno, slabiku.
- Provádíme nácvik odezírání.
- Seznamujeme žáka s daktylotikou a počátky globálního čtení.
- U žáka s těžkým sluchovým postižením rozvíjíme slovní zásobu ve znakovém jazyce.
- Zařazujeme prvky dramatiky – pantomima, používání přirozených posunků.

3.3.1 DALŠÍ MOŽNOSTI KOMUNIKACE SE ŽÁKY S TĚŽKÝM KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM

Pokud žák se sluchovým postižením není schopen využívat pro komunikaci s okolím ani mluvenou řeč, ani znakový jazyk, hledáme další cesty, jak se se žákem domluvit. Pokud vyloučíme způsoby komunikace založené na poslechu, budou sem patřit následující.

3.4 SPECIFICKÉ ZÁSADY KOMUNIKACE S ŽÁKEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Pravidla pro komunikaci se SP

- Pro komunikaci vybíráme dobře osvětlené prostředí kvůli možnosti kvalitního odezírání ze rtů, kterým si pomáhají žáci s různou mírou sluchového postižení.
- Mluvíme pomalejším tempem s výraznou, ale nepřehnanou artikulací.
- Nezakrýváme si ústa.
- Při komunikaci se k žákovi neotáčíme zády.
- Nestavíme se zády k světlu (obličej se dostává do stínu).
- Nekřičíme, porozumění řeči to nepomáhá.
- Pokud chceme zahájit komunikaci, dáme to najevo např. poklepáním na rameno či postavením se do zorného pole žáka.
- Pro lepší porozumění můžeme použít psanou formu komunikace.
- Dodržujeme optimální vzdálenost – do 2 m.
- Upozorňujeme na změnu tématu.
- Upozorňujeme žáka na to, kdo mluví, popřípadě opakujeme odpovědi spolužáků.
- Porozumění kontrolujeme zpětnou vazbou.
- Při komunikaci respektujeme dosaženou úroveň komunikačních schopností a snažíme se jí přizpůsobit (v rámci žákovy osvojené slovní zásoby).
- Nemluvíme v dlouhých souvětích, ve kterých se žák lehce ztrácí, volíme raději krátké věty (stručně a výstižně).
- V případě potřeby žákovi modifikujeme instrukce, zadání úlohy či upravujeme text do použitelné podoby.



SHRnutí

Komunikace je základním předpokladem pro rozvoj myšlení. Proto je velmi nezbytné začít rozvíjet komunikaci prostřednictvím vybraného komunikačního systému co nejdříve. Při výběru vhodné komunikace nám pomáhá co nejpřesnější diagnostika sluchového postižení. V případě kompenzace sluchové vady pomocí dobře zvolené kompenzační pomůcky můžeme se žákem úspěšně komunikovat prostřednictvím mluvené řeči. V případě, že kompenzační pomůcka nepomáhá rozumět řeči či existují jiné překážky pro její rozvoj, je nezbytné rozvíjet komunikaci ve znakovém jazyce, popř. pomocí jiného – náhradního komunikačního prostředku.



LITERATURA

Použitá literatura:

1. *Katalog podpůrných opatření pro žáky se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání.* UPOL, 2015.
2. *Metodika práce AP s žákem se sluchovým postižením.* UPOL, 2015.

Doporučená literatura:

1. POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením.* Olomouc: UPOL, 2012. 136 s. ISBN 978-80-244-3310-3.
2. POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením.* Olomouc: UPOL, 2012. 94 s. ISBN 978-80-244-3379-0.

Internetové zdroje:

1. http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%A9_samohl%C3%A1sky
2. <http://hearing.siemens.com/cz/cs/hearing-loss/understanding/symptoms/how-to-audiogram/how-to-audiogram.html>
3. <http://posit.upol.cz/materials/komunikace-2.pdf>
4. http://sifry.sourceforge.net/sff_prst_m.html
5. http://www.petit-os.cz/brepta_popis.php
6. <http://www.vymolova.cz/#!ulita-projekty>
7. www.widex.cz



KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

JANA JANKOVÁ

V metodice D04 jsme popsali komunikaci se žákem se zrakovým postižením obecně. Popsali jsme možnosti mimoslovní komunikace i komunikaci slovní. V této metodice je prostor pro popis komunikace písemné, tj. pro popis komunikace prostřednictvím bodového písma pro nevidomé – Braillova písma. Braillovo písmo se užívá nevidomými v mnoha zemích světa, není to však esperanto, tzn. každý jazyk má svůj systém znaků (písmen), ze kterých se tvoří slova.

V dnešní době se zdá, že Braillovo písmo je nahrazováno technikou, ale jako pedagogové trváme na tom, aby se žáci s těžkým zrakovým postižením ve školách Braillovo písmo naučili. Neslouží-li jedinci zrak, není možné číst jiným smyslem než hmatem. Ti jedinci, kteří hmat nevyvíčí do té míry, aby mohli vnímat body Braillova písma, jsou odkázáni pouze na poslech. Čte buď pomocník (asistent), nebo technika (počítač s hlasovým výstupem). Dostatečně zjemnit hmat a využívat ruku ke čtení, tj. číst hmatem se někdy nepodaří u dospělých osob později osleplých nebo u žáků se souběžným postižením více vadami.

Při nácvičce čtení Braillova písma není tedy problém naučit se systém, ten je jednoduchý a lehce pochopitelný, ale problémem zůstává rozcvičení jemného svalstva ruky a zjemnění hmatu. Při inkluzivním vzdělávání je nutné, aby se Braillovo písmo naučili i pedagogové, včetně asistenta pedagoga. Tyto osoby mají výhodu v tom, že čtou Braillovo písmo očima.

K psaní se zpočátku užívají písanky, které jsou vlastně šablonami pro vkládání nýtků, přičemž hlavičky nýtků představují jednotlivé body, ze kterých jsou tvořena písmena. Velmi brzy, tj. hned v prvním ročníku ZŠ, se k psaní užívají mechanické psací stroje pro psaní Braillova písma (Pichtovy stroje). Jedním úhozem se na tomto stroji napíše celé písmeno už v běžné velikosti Braillova písma.

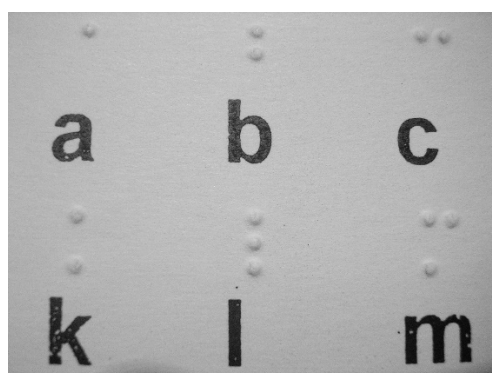
4.1 O BRAILLOVĚ PÍSMU

Bodové písmo Braillovo písmo vymyslel nevidomý Louis Braille, který žil v letech 1809–1852. V deseti letech nastoupil do ústavu pro nevidomé v Paříži, kde se v té době používalo k psaní také bodové písmo, jehož znak ale sestával z 12 bodů. Původně bylo bodové písmo určeno k vojenským účelům. Bylo možné je číst i psát potmě v zákopech bez nutnosti rozsvěcovat světlo a upozorňovat tak na sebe nepříteli. Pro hmatové vnímání nevidomých se však nehodilo, protože čtenář byl nucen ohledávat každé písmeno vertikálním pohybem prstů, což zpomalovalo čtení. V pařížském ústavu byla vyhlášena soutěž, ze které vyšel vítězně studenty ohodnocený návrh šestnáctiletého L. Braillea. Vedení ústavu však písmo odmítalo přijmout. Bodovému písmu bylo vytýkáno, že izoluje nevidomé od vidících. Dva roky před smrtí L. Braillea bylo však konečně písmo přijato. V roce 1834 vytvořil L. Braille ještě se svým spolužákem návrh bodového notopisu.

Braillovo písmo je tvořeno z různých kombinací jednoho až šesti bodů. Základním znakem je tzv. šestibod, tj. šest bodů uspořádaných do dvou sloupců po třech bodech.

Seskupení a rozložení jednotlivých bodů šestibodu plně vyhovuje vnímání bříškem ukazováku. Vyhovuje fyziologickým i psychickým zákonitostem hmatového vnímání. Systém Braillova písma je plně ortografický, to znamená, že píšeme podle pravopisných pravidel jako v černotisku. Do ústavů pro nevidomé u nás se písmo dostalo přes Německo v sedmdesátých letech devatenáctého století. Poslední úprava Braillova slepeckého písma proběhla v roce 1995, kdy byla schválena norma českých národních znakových sad (Gonzúrová, 1995).

Běžně užívaná velikost obdélníku, který je tvořen šestibodem Braillova písma, je 3,6 mm na šířku a 6 mm na výšku. Jednotlivé body mají tvar paraboloidu (tzn. na vertikálním řezu mají body tvar paraboly) o průměru 1,2 mm u paty bodu (horizontální řez má tvar kruhu). Mezery mezi body v šestibodu jsou také 1,2 mm. Vzdálenost mezi písmeny, tj. mezi jednotlivými znaky, je 2,1 mm a vzdálenost mezi řádky je 3,6 mm.



4.2 JAK POSTUPOVAT PŘI ZAHÁJENÍ NÁCVIKU ČTENÍ A PSANÍ BRAILLOVÝM PÍSMEM

Základní otázkou při zahájení nácviku čtení a psaní Braillovým písmem je „kdy začít“? Začínáme-li s dítětem, které má těžký zrakový handicap od předškolního věku a u něhož dětský oftalmolog doporučil začít se vzděláváním pomocí Braillova písma a rodiče souhlasí, využijeme podporu a metodické vedení SPC. Výcvik se člení na 4 období, kdy předškolní období využijeme k rozvíjení hmatových schopností dítěte, zjemňujeme hmat a seznamujeme dítě se šestibodem. Pro účely nácviku jsou body označeny pořadím – v levém sloupci od shora dolů 1.–3. bod, v pravém sloupci opět od shora dolů 4.–6. bod. Metodika nácviku vnímání šestibodu, cvičení pro zjemnění hmatu a rozcvičování drobného svalstva ruky jsou popsány v *Metodice práce se žákem se zrakovým postižením* (Baslerová a kol., 2012).

První období
čtení

Ve druhém, tzv. slabikářovém období s pomocí speciálních pedagogů, učitelky a rodičů rozhodneme, zda budeme pracovat se žákem podle *Slabikáře pro nevidomé*,

Druhé období

který vydala tiskárna K. M. Macana, nebo zda budeme postupovat podle učebnic, které využívají intaktní spolužáci. Ve speciálních školách se využívá *Slabikář pro nevidomé*.

Výhody:

- Slabikář je sestaven tak (mimo jiné), aby se postupovalo od jednodušších písmen braillské abecedy k těžším.
- Je sestaven k využití analyticko-syntetické metody výuky čtení, která je stavbě českého jazyka nejbližší.
- Obsahuje dostatek cvičení k procvičování, množství cvičení je úměrné schopnostem nevidomého žáka.

Nevýhody:

- Při využití tohoto slabikáře při inkluzivním vzdělávání pracuje nevidomý žák s jinými materiály než zbytek třídy.
- Při volbě jiné metody výuky čtení v dané třídě pracuje nevidomý žák zcela jiným způsobem celý školní rok.

Při dobré tzv. předbraillské přípravě v předškolním věku žáka proto často přistupujeme po dohodě s rodiči a pedagogy k tomu, že pro nevidomého žáka připravíme v Braillově písmu celou sadu učebnic podle učebnic v černotisku, které třída využívá. Toto rozhodnutí je potřeba provést včas, neboť příprava učebnic v Braillově písmu trvá několik měsíců. Při rozhodování je třeba vzít v úvahu schopnosti žáka v oblasti motorické, rozumové, podporu rodiny a další charakteristiky.

Běžné učebnice pro 1. ročník ZŠ jsou plné barevných obrázků, které doplňují učivo a podporují motivaci žáků k učení. Pomocí obrázků se vyvozují jednotlivé hlásky. U nevidomých žáků se nemůžeme na podporu grafiky spolehnout – viz kap. Tyflografika.

Třetí období Třetí, tzv. poslabikářové období je věnováno zrychlování tempa čtení a psaní a cvičení ve čtení diakritických znamének, matematických značek a dalších potřebných speciálních znaků. Postup se podobá seznamování se s těmito znaky v běžné škole.

Čtvrté období Čtvrté období je charakteristické rozšiřováním a prohlubováním dovedností ve využívání Braillova písma.

Později osleplí Na základních školách se setkáváme také se žáky, u kterých dochází v průběhu školní docházky k prudkému poklesu zrakových funkcí vlivem onemocnění nebo úrazu. U některých doporučí dětský oftalmolog zahájení nácviku čtení a psaní Braillovým písmem. V tomto případě je třeba se opět poradit s odpovědným pracovníkem v SPC o tom, jak postupovat. Často je nutné kromě samotného nácviku řešit i psychický stav žáka, protože prudké snížení zrakových funkcí s sebou přináší pocity neúspěšnosti, neschopnosti, ztrátu motivace k činnosti. Přechod od vnímání zrakem k vnímání hmatem je velmi náročný. Vnímání hmatem vyžaduje obrovské soustředění, koncentraci pozornosti, zapojení myšlení, rozvoj hmatové paměti. U žáka je pochopitelná vysoká unavitelnost.

U těchto žáků je třeba také začít s výcvikem hmatu. Je důležité zjemňovat hmat a při zahájení nácviku čtení šestibodu nenechat žáka provádět různé „rozlišovací“

pohyby rukou, pohyby nehtem k rozlišení jednotlivých bodů šestibodu. Ke zjemňování hmatu je třeba nechat dostatek času, cvičit pravidelně, několikrát denně v krátkých časových intervalech. Texty pro žáky vyššího věku si pak vytváříme sami nebo s pomocí SPC, případně využijeme vhodné texty z *Čítanky pro později osleplé*.

Pro pochopení specifik při čtení a psaní Braillovým písmem je důležité si uvědomit rozdíly mezi vnímáním zrakem a vnímáním hmatem. Zrakem vnímáme na dálku (je to telereceptor), v minimálním čase získáme maximum informací. Vnímáme celek (vnímáme globálně), teprve později rozlišujeme detaily. Při vnímání hmatem se musíme předmětu dotýkat (je to kontaktní smysl). Aktivně „osaháme“ detaily předmětu, ze kterých pomocí vyšších funkcí (myšlení, paměti) složíme dohromady celek. Některých předmětů se dotýkat nemůžeme.

PŘÍKLAD



Do tělocvičny ve škole vstoupí vidící žák. Během několika sekund zjistí pohledem od dveří, co se v tělocvičně děje. Zda probíhá vyučovací hodina, zda se koná nějaký sportovní zápas, jak je tělocvična velká, jak je vybavená, kolik je v ní přibližně osob, zda je rozsvíceno, nebo zhasnuto apod. Vstoupí-li do tělocvičny žák nevidomý, bude stejné informace získávat sám podstatně delší dobu, některé z informací nebude schopen sám, bez pomoci druhé osoby zjistit, některé možná nebudou sdělitelné (sdělit půjdou, ale nevíme, jak bude nevidomý žák chápat obsah sdělení – např. informace o barvě).

4.3 POMŮCKY KE ČTENÍ A PSANÍ BRAILLOVA PÍSMÁ

Podrobná metodika přípravy na čtení a psaní Braillova písma je s mnoha obrázky (prezentace) přílohou již zmíněné publikace (Baslerová a kol., 2012). Naleznete tam ukázky pomůcek, které využíváme pro výcvik v prvním období na tzv. předbraillovou přípravu.



Dalšími pomůckami jsou pomůcky pro první psaní a čtení znaků Braillova písma.



Pomůcky k psaní Aby byl výčet pomůcek úplný, je třeba zmínit ještě i tzv. pražskou tabulku. Je to šablona pro psaní bodového písma pomocí bodátka, což znamená, že nevidomý musí psát každý bod písmene zvlášť. Do tabulky se vkládá tužší papír, který se bodátkem probodne a čte se hmatný reliéf z druhé strany papíru. To také znamená, že text zaznamenáváme zprava doleva a každé písmeno musí být zrcadlově obrácené. Tuto pomůcku (lehkou a levnou, ale náročnou na schopnosti uživatele) vytlačily digitální záznamníky.



Braillové texty a obouruční Pichtův stroj se používají pro čtení a psaní v průběhu školní docházky. Ve vyšších ročnících se žáci učí pracovat pomocí počítače, který je vybaven speciálním softwarem a zvukovým a hmatovým výstupem.



4.4 KDE ZÍSKAT POMOC, PODPORU?

Všechny potřebné informace a většinu podkladů pro výuku čtení a psaní v Braillově písmu získáme v SPC. Předpokládáme, že každý žák s těžkým postižením zraku prošel vyšetřením v SPC a SPC i nadále s rodinou žáka a se školou spolupracuje. Rozmanitost pomůcek k procvičování hmatového vnímání zajistíme tím, že pomůcky profesionálně vyráběné doplníme vlastními nápady i vlastními výrobky. Můžeme využít různé obaly od bonboniér, obaly od vajíček, umělohmotné obaly od „Kinder“ vajíček naplněné různými drobnostmi (korálky, rýže, krupice) k ozvučení. Domácí výroba se také užívá při zhotovování plánek třídy, školy a jejího okolí pro větší žáky.

Spolupráce
s SPC

Služba sociální rehabilitace, Tyfloservis, je zřízena pro osoby se zrakovým postižením starší 15 let. V každém krajském městě funguje oblastní ambulanti středisko tohoto zařízení. Instruktoři Tyfloservisu jsou ochotni poskytnout informace a cenné rady asistentům pedagoga, případně i drobné pomůcky a metodické návody.

Externí
spolupracovníci

Také SONS ČR (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých) má svá střediska v mnoha bývalých okresních městech. Potřebnou podporu je možné hledat i tam. V Praze a Olomouci jsou zřízeny specializované obchody s pomůckami pro nevidomé a slabozraké s názvem Tyflopomůcky, kde je možné zakoupit pomůcky potřebné k psaní a čtení Braillova písma. Především zásoby tužšího papíru do Pichtova stroje, šablony pro nácvik podpisu i drobné pomůcky potřebné do domácnosti a sloužící např. k vytváření popisek v brailu. Obchody, firmy, školy i další organizace pomáhající nevidomým a slabozrakým najdeme na adrese www.brailnet.cz.

4.5 NÁCVIK PODPISU

Podpis
nevidomých

Při popisu komunikace se žákem se zrakovým postižením je třeba se zmínit i o výcviku podpisu nevidomých latinkou. Nevidomí nejsou zbaveni podpisového práva, a je proto třeba se naučit podepsat. U později osleplých to nebývá problém, neboť se snažíme opakováním udržet schopnost podpisu živou. Všichni se umíme podepsat „poslepu“. Jde o to podepsat se několikrát s co nejmenšími odchylkami. K přesnému umístění podpisu se využívá šablona, což je rámeček, který vymezuje místo pro podpis.

U žáků, kteří po celou dobu školní docházky pracovali pomocí Braillova písma, je nutný individuální výcvik ve vlastnoručním podpisu. Metodika výcviku a potřebné pomůcky jsou podrobně popsány v *Metodice pro práci asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením* (Baslerová a kol., 2012).

4.6 TYFLOGRAFIKA

„Tyflografika slouží jako prostředek pro znázorňování prostorových jevů (předmětů, rostlin, živočichů apod.) s pomocí reliéfních bodů, čar a ploch, které zobrazují tvary kreslených objektů v dvojrozměrné ploše (list papíru, umělohmotná fólie nebo plech).“ (Jesenský a kol., 2007) Její význam spočívá v prohlubování představ o předmětech i možnosti komunikovat s intaktními pomocí obrazových informací. Prohlížení obrázků hmatem není však tak jednoduché jako jejich prohlížení zrakem. V běžných školních učebnicích je mnoho obrázků, které výuku doplňují nebo ze kterých je možné při vyučování vycházet. Obraz např. kočky domácí může být základním názorným materiálem (pomůckou) při vyučování o tomto savci.

Hmatné
obrázky

Při využívání tyflografiky (obrázků pro nevidomé, tj. obrázků, které je možné vnímat hmatem), ale i při vlastním kreslení nevidomými je potřeba počítat s několika závažnými problémy:

- Znázornění, které je nevidomý schopen vnímat hmatem, musí být značně zjednodušené bez nepodstatných detailů. Musí být přiměřeně velké, takže nekopíruje přesně realitu.
- Nevidomý musí absolvovat alespoň základní individuální tyflografický výcvik ve čtení obrázků. Představa trojrozměrného předmětu, která nevidomému žákovi vznikne po jeho prohlédnutí hmatem, bývá jiná než hmatný obrázek předmětu, který je dvojrozměrný na ploše.
- Nevidomý musí absolvovat individuální výcvik v kreslení jednoduchých předmětů.
- Prohlížení obrázků je náročná činnost na koncentraci pozornosti, představivost, paměť, myšlení atd.

Při tyflografickém výcviku je nezbytné důsledně postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, tj. „krok za krokem“. Nejdříve prohlížíme takové předměty a jejich znázornění, které mají zanedbatelný třetí rozměr, např. hřeben, lžíce, tužka, nůžky. Po zvládnutí tohoto úkolu prohlížíme znázornění předmětů, které mají výrazný třetí rozměr a případně ještě nesymetrické rozložení detailů, např. hrnek na čaj, miska s uchy, mlýnek na mák apod.

Při vlastní tvorbě je nutné se nejdříve dobře seznámit s předmětem, naučit se vyhmatat příslušné tvary a teprve pak přenášet tyto tvary do hmatného prostředí (mikrotenová fólie v rámu kreslenky, rytí do modelovací hmoty, vlačování korálků nebo kamínků do modelovací hmoty apod.). Více viz kap. 14 v publikaci *Metodika pro práci se žáky se ZP* (Baslerová a kol., 2012).



SHRNUTÍ



Braillovo písmo má sice dlouhou historii, ale není překonáno jiným systémem, na který by se nevidomí mohli spolehnout. Pro samostatné čtení je nutné se i v dnešní době Braillovo písmo učit.

Nácvik čtení a psaní Braillova písma začíná vždy rozcvičováním jemných svalů ruky a zjemňováním hmatu. O začátku nácviku nerozhodujeme sami, ale vždy trváme na souhlasu rodičů a doporučení lékaře – oftalmologa. Pedagogové se také musejí naučit Braillovo písmo, seznámí se se systémem tak, aby byli o „několik lekcí“ napřed. Vidící čtou bodové písmo zrakem.

Ze SPC je vhodné získat podrobnou metodiku (postup) nácvičku pro konkrétního žáka, přiměřenou jeho věku.

Podporu a pomoc vyhledáváme především ve speciálněpedagogických centrech pro zrakově postižené. Nebojíme se vyhledat pomoc i u nestátních organizací. Kontakty vyhledáme buď na internetu, nebo je získáme od speciálních pedagogů v SPC.

Při vzdělávání žáka s těžkým zrakovým postižením nezapomeneme na nácvičku podpisu běžnou psací latinkou.

Obrázky využívané při výuce nevidomých žáků nemají stejnou funkci jako u žáků intaktních. Využití obrázků (jako názor při výuce) omezujeme na nezbytně nutnou míru, pro názornost se snažíme využívat reálné předměty, snažíme se o podrobný slovní doprovod. Seznamujeme nevidomé žáky s reliéfními pláňkami, mapami, které mají význam při prostorové orientaci, orientaci ve světě. Hmatové knihy, které přibližují dětem pohádky, možnost hmatem vnímat různá umělecká díla apod. mají zase význam pro estetickou výchovu nevidomých žáků. Pro estetickou výchovu je velmi důležitá také vlastní tvorba hmatných obrázků, koláží, kachlí, sošek apod. – viz dříve zmíněná kap. 14 (Baslerová a kol., 2012).



LITERATURA

Použitá a doporučená literatura:

1. BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.
2. BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3376-9.
3. GONZUROVÁ, W. *Příručka pro přepis do bodového písma*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, 1996.
4. HELEŠICOVÁ, M.; VACHTLOVÁ, V.; ŽDÁNSKÁ, M. *Slabikář pro nevidomé*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, 2009.
5. JESENSKÝ, J.; ČÁLEK, O.; FRANER, J. *Metodika výcviku čtení a psaní nevidomých*. 2. vyd. Praha: ÚV SNS, Aeterna. ISBN 80-900950-0-3.
6. JESENSKÝ, J. a kol. *Prolegomena systému tyflorehabilitace a metodiky tyflorehabilitačních výcviků*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-49-5.
7. SMÝKAL, J. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Brno: ČUNS, 1994.

Doporučené internetové zdroje:

1. www.brailnet.cz
2. www.sons.cz
3. www.smykal.ecn.cz
4. www.upol.cz

ZÁVĚR

Metodika *Komunikace se žákem s postižením* je základním přehledem užívaných postupů a strategií při komunikaci se žáky s uvedeným typem postižení.

Celá publikace je členěna do základních 4 kapitol podle typu postižení:

- 1 Komunikace se žákem s tělesným postižením.
- 2 Komunikace u žáků s poruchami autistického spektra a u žáků s těžkým mentálním postižením.
- 3 Komunikace se žákem se sluchovým postižením.
- 4 Komunikace se žákem se zrakovým postižením.

První dvě kapitoly jsou zaměřeny především na využití alternativní a augmentativní komunikace u žáků s postižením, další dvě kapitoly popisují metodické postupy, které jsou uplatňovány při kompenzaci smyslových vad, jež mají zásadní dopad na komunikaci s konkrétními žáky.

Jednotlivé kapitoly jsou dále členěny na dílčí kapitoly, které odrážejí jednotlivé problémy spojené s komunikací se žáky s konkrétním typem postižení. Kolektiv autorů doufá, že tato metodika přispěje k obohacení pedagogické práce asistentů pedagoga a bude pro ně vodítkem v dalším vzdělávání na poli komunikace se žákem s postižením.

LITERATURA

Použitá literatura:

1. CSÉFALVAY, Z. et al. 2007. *Terapie afázie*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1.
2. JANOVCOVÁ, Z. 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU.
3. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
4. KUBOVÁ, L. 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-1-3.
5. LECHTA, V. et al. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
6. NEUBAUER, K. 2005. Terapie dysartrie. In: LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
7. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. et al. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
8. ŠTANCLOVÁ, J. 2013. Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní. In: *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s PAS*. Brno: MSD. 94 s. ISBN 978-80-7392-214-6.
9. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2009. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4. vyd. Praha: Parta. 389 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

Doporučená literatura:

1. BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.
2. BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3376-9.
3. BONDY, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
5. DRÁPELA, D.; FRANČŮ, M.; GEISLEROVÁ, K. a kol. *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s PAS*. Brno: MSD, 2013. ISBN 978-80-7392-214-6.
6. GONZUROVÁ, W. *Příručka pro přepis do bodového písma*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, 1996.
7. HELEŠICOVÁ, M.; VACHTLOVÁ, V.; ŽDÁNSKÁ, M. *Slabikář pro nevidomé*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, 2009.
8. JESENSKÝ, J.; ČÁLEK, O.; FRANER, J. *Metodika výcviku čtení a psaní nevidomých*. 2. vyd. Praha: ÚV SNS, Aeterna. ISBN 80-900950-0-3.
9. JESENSKÝ, J. a kol. *Prolegomena systému tyflor rehabilitace a metodiky tyflor rehabilitačních výcviků*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-49-5.

10. PELÁNOVÁ, V. *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. EU: Tribun, 2010. ISBN 978-80-7399-114-2.
11. POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: UPOL, 2012. 136 s. ISBN 978-80-244-3310-3.
12. POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: UPOL, 2012. 94 s. ISBN 978-80-244-3379-0.
13. SMÝKAL, J. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Brno: ČUNS, 1994.

Internetové zdroje:

1. www.alternativnikomunikace.cz
2. www.prvnikrok.cz
3. www.alfabet.cz
4. www.dobromysl.cz
5. www.krizovatka.cz
6. http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%A9_samohl%C3%A1sky
7. <http://hearing.siemens.com/cz/cs/hearing-loss/understanding/symptoms/how-to-audiogram/how-to-audiogram.html>
8. <http://posit.upol.cz/materials/komunikace-2.pdf>
9. http://sifry.sourceforge.net/sff_prst_m.html
10. http://www.petit-os.cz/brepta_popis.php
11. <http://www.vymolova.cz/#!ulita-projekty>
12. www.widex.cz
13. www.brailnet.cz
14. www.sons.cz
15. www.smykal.ecn.cz
16. www.upol.cz

O AUTORKÁCH

Mgr. JANA BARVÍKOVÁ

Působí jako speciální pedagog – surdoped, logoped ve speciálněpedagogickém centru (SPC) pro sluchově postižené v Ostravě-Porubě, které je součástí MŠ a ZŠ pro sluchově postižené. Od počátku své praxe se věnuje logopedické, speciálněpedagogické a rané péči o sluchově postižené děti a žáky od narození do ukončení jejich studia na SŠ nebo VOŠ. Je zakládajícím členem odborného týmu Centra kochleárních implantací v Ostravě (CKIO). Je také tlumočnicí a lektorkou českého znakového jazyka, který vyučuje v kurzech pro rodiče a pedagogy, dále také studenty na PdF OU v Ostravě a UP v Olomouci.

Mgr. EVA ČADOVÁ

Vedoucí SPC pro žáky s tělesným postižením a v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR metodik pro práci se žáky s tělesným postižením. V rámci své práce metodicky vede učitele integrovaných žáků s tělesným postižením, praxe studentů speciální pedagogiky z PdF MU a ve spolupráci se SŠ Brno působí jako lektorka v kurzu pro vzdělávání asistentů pedagoga.

Mgr. KLÁRA GEISLEROVÁ

Speciální pedagog na Základní škole, Brno, Štolcova 16, kde jsou vzděláváni výhradně žáci s poruchami autistického spektra a přidruženým mentálním postižením. Od počátku pedagogické praxe se detailně věnuje problematice nácviku funkční komunikace u žáků s autismem. Dále se zaměřuje na nácvik sebeobslužných a domácích prací a nácvik funkčních dovedností z oblasti trivia. Působí jako poradkyně rané péče, konzultantka nácviku funkční komunikace a lektorka vzdělávacích kurzů pro pedagogy pracující se žáky s autismem ve speciálním školství i v hlavním vzdělávacím proudu.

Mgr. JANA JANKOVÁ

Speciální pedagog, učitelka se zaměřením na žáky se zrakovým postižením. V projektu je zařazena jako metodik pro ZP a lektor kurzů AP a DVPP se zaměřením na vzdělávání žáků se ZP. Praxe: do roku 1995 učitelka základní školy pro žáky se zrakovým postižením, dále speciální pedagog v SPC stejného zaměření, 6 let zástupkyně ředitelky ZŠ pro žáky se ZP.

Mgr. ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Speciální pedagožka, dlouhodobě se věnuje odbornému poradenství pro děti, žáky a studenty s PAS a dalšími poruchami a onemocněními. V současné době pracuje jako vedoucí Speciálně pedagogického centra na Základní škole, Brno, Štolcova 16. Stála u zrodu první třídy pro žáky s autismem na Moravě. Více než 15 let přednáší v akreditovaných programech MŠMT a MPSV. Je autorkou řady publikací věnujících se výchově a vzdělávání dětí s autismem. Spolupracuje na poli autismu s řadou státních i nestátních organizací.

Mgr. Zuzana Žampachová a kolektiv

Metodika práce asistenta pedagoga
Komunikace se žákem se zdravotním postižením

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Kateřina Hurtíková, Ph.D.

Technická redakce RNDr. Helena Hladišová

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4728-5

Neprodejná publikace

VUP 2015/0414

Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-244-4728-5

