

# Osobitné formy komunikácie v inkluzívnej a špeciálnej pedagogike

(Sprievodný materiál k podpornému opatreniu)



# Osobitné formy komunikácie v inkluzívnej a špeciálnej pedagogike

Sprievodný materiál k podpornému opatreniu



**PLÁN [OBNOVY]**



Vydané Národným inštitútom vzdelávania a mládeže v rámci realizácie Plánu obnovy a odolnosti, ktorý je financovaný Európskou úniou – NextGenerationEU.

2023

## **Osobitné formy komunikácie v inkluzívnej a špeciálnej pedagogike: sprievodný materiál k podpornému opatreniu**

### **Kolektív autorov:**

---

Mgr. Iris Domancová, PhD., doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD., prof. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD., PaedDr. Martina Rzymanová, PaedDr. Šarlota Múdra, Mgr. Martina Kukumbergová, PaedDr. Jana Verešová, PhD., PhDr. Ivana Drangová, PhDr. Barbora Čaplová, Mgr. Katarína Reinoldová, doc. PaedDr. Terézia Harčaríková, PhD., Mgr. Zuzana Ivanová, PhD., Mgr. Kristína Tkáčová, PhD., Mgr. Lenka Nadányi, Mgr. Miroslava Višňovská, PhD., Mgr. Zuzana Mravcová, doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

### **Spolupracovali:**

---

PaedDr. Vladimíra Ďurčová, Mgr.art Viera Orogváni, Mgr. et Mgr. Mária Anyalaiiová, PhD., doc. Milena Lipnická, PhD., PaedDr. Jana Partiková, PaedDr. Valéria Stašiaková, Mgr. Marek Hlina, doc. PhDr. Marian Groma, PhD., PaedDr. Dorota Smetanová, PhD. Mgr. Júlia Čurillová, PaedDr. Lucia Košťálová, Mgr. Mária Paľová, PhD., Mgr. Janka Kšiňanová, PhD., Mgr. Janka Pilková, PhD., PaedDr. Mária Králiková,

### **Hlavná koordinačná skupina:**

---

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Mgr. Eva Polgáryová, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., Mgr. Matúš Baňas, PhDr. Mgr. Ľubomír Tichý, Mgr. Hana Laciková, PhD., Michaela Stehlíková, DiS., JUDr. Zuzana Stavrovská, prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc., PaedDr. Jana Kandříková, PhDr. Alena Kopányiová, PhD., Mgr. Mária Chorváthová, Mgr. Eva Horníková, Lucia Komorníková, Mgr. Júlia Choleva, PhD., PhDr. Oľga Okálová, PhD.

**Jazyková úprava:** Ing. Monika Chovancová

**Grafická úprava:**

**Vydanie:** prvé

**Rok vydania:** 2023

## OBSAH

ÚVOD.....	5
<b>1 CHARAKTERISTIKA PODPORNÉHO OPATRENIA.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 KOMUNIKAČNÉ STRATÉGIE .....</b>	<b>9</b>
<b>2 OSOBITNÉ FORMY KOMUNIKÁCIE DIEŤAŤA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM ALEBO ŽIAKA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 POSUNKOVÁ KOMUNIKÁCIA.....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Charakteristika posunkovej komunikácie.....	14
2.1.2 Využitie posunkov vo výchovno-vzdelávacom procese.....	18
2.1.3 Odporúčané zdroje .....	18
<b>2.2 POSUNKOVÝ JAZYK.....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Charakteristika posunkového jazyka .....	19
2.2.2 Využitie posunkového jazyka vo výchovno-vzdelávacom procese.....	20
2.2.3 Odporúčané zdroje .....	22
<b>2.3 POSUNKOVANÁ SLOVENČINA .....</b>	<b>22</b>
2.3.1 Charakteristika posunkovanej slovenčiny.....	22
2.3.2 Využitie posunkovanej slovenčiny vo výchovno-vzdelávacom procese.....	23
2.3.3 Odporúčané zdroje .....	23
<b>2.4 PRSTOVÉ ZNAKY .....</b>	<b>24</b>
2.4.1 Charakteristika prstových znakov .....	24
2.4.2 Využitie prstových znakov vo výchovno-vzdelávacom procese .....	26
2.4.3 Odporúčané zdroje .....	26
<b>2.5 VIZUÁLNE VNÍMANIE REČI .....</b>	<b>27</b>
2.5.1 Charakteristika vizuálneho vnímania reči .....	27
2.5.2 Využitie odzerania vo výchovno-vzdelávacom procese.....	28
2.5.3 Odporúčané zdroje .....	32
<b>2.6 SIMULTÁNNY PREKLAD .....</b>	<b>33</b>
2.6.1 Charakteristika simultánneho prekladu a prepisu do písanej podoby reči .....	33
2.6.2 Využitie simultánneho prekladu a prepisu do písanej podoby reči vo výchovno-vzdelávacom procese .....	34
2.6.3 Odporúčané zdroje .....	34
<b>2.7 TITULKOVANIE.....</b>	<b>34</b>
2.7.1 Charakteristika titulkovania.....	34
2.7.2 Využitie titulkovania vo výchovno-vzdelávacom procese.....	35
2.7.3 Odporúčané zdroje .....	35
<b>2.8 BRAILLOVO PÍSMO (RELIÉFNO-BODOVÉ PÍSMO) .....</b>	<b>36</b>
2.8.1 Charakteristika Braillovho písma.....	36
2.8.2 Využitie Braillovho písma vo výchovno-vzdelávacom procese .....	37
2.8.3 Odporúčané zdroje .....	37



<b>2.9</b>	<b>RELIÉFNE OBRÁZKY A RELIÉFNA GRAFIKA .....</b>	<b>38</b>
2.9.1	Charakteristika reliéfnych obrázkov a reliéfnej grafiky .....	38
2.9.2	Využitie reliéfnych obrazov a reliéfnej grafiky vo výchovno-vzdelávacom procese .....	38
2.9.3	Odporúčané zdroje .....	39
<b>2.10</b>	<b>RELIÉFNA LATINKA.....</b>	<b>40</b>
2.10.1	Charakteristika reliéfnej latinky.....	40
2.10.2	Využitie reliéfnej latinky vo výchovno-vzdelávacom procese.....	40
2.10.3	Odporúčané zdroje.....	41
<b>2.11</b>	<b>ZVUKOVÉ KNIHY (AUDIOKNIHY) A ĎALŠIA ZVUKOVO-KOMUNIKAČNÁ PODPORA VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ .....</b>	<b>41</b>
2.11.1	Charakteristika zvukovej knihy/ďalšej zvukovo-komunikačnej podpory.....	41
2.11.2	Využitie zvukových kníh a zvukov vo výchovno-vzdelávacom procese.....	42
2.11.3	Odporúčané zdroje.....	42
<b>2.12</b>	<b>AUDIOKOMENTÁRE .....</b>	<b>42</b>
2.12.1	Charakteristika audiokomentárov.....	42
2.12.2	Využitie audiokomentárov vo výchovno-vzdelávacom procese.....	43
2.12.3	Odporúčané zdroje.....	44
<b>2.13</b>	<b>HMATOVÉ KNIHY .....</b>	<b>44</b>
2.13.1	Charakteristika hmatových kníh .....	44
2.13.2	Využitie hmatových kníh vo výchovno-vzdelávacom procese, mimo výchovno-vzdelávacieho procesu .....	44
2.13.3	Odporúčané zdroje.....	45
<b>2.14</b>	<b>AUGMENTATÍVNA A ALTERNATÍVNA KOMUNIKÁCIA .....</b>	<b>45</b>
2.14.1	Charakteristika augmentatívnej a alternatívnej komunikácie.....	45
2.14.2	Využitie AAK vo výchovno-vzdelávacom procese .....	47
2.14.3	Odporúčané zdroje.....	53
<b>2.15</b>	<b>LAHKO ČITATEĽNÝ TEXT .....</b>	<b>53</b>
2.15.1	Charakteristika ľahko čitateľného textu .....	53
2.15.2	Využitie ľahko čitateľného textu vo výchovno-vzdelávacom procese .....	54
2.15.3	Odporúčané zdroje.....	54
	<b>POUŽITÁ LITERATÚRA.....</b>	<b>56</b>

## ÚVOD

---

*„Komunikácia, umenie hovoriť jeden s druhým, vyjadriť, čo cítíme alebo čo si myslíme, povedať to jasne, počúvať to, čo hovorí ten druhý, a uisťovať sa, že sme počuli správne, je podľa všetkého najdôležitejšia schopnosť na uchovanie a vytvorenie láskyplných vzťahov.“*

*Leo Buscaglia*

Deti/žiaci so zdravotným postihnutím (ďalej aj „ZDP“) sú jednou zo skupín, ktoré môžu byť ohrozené pri uplatňovaní ľudských práv a slobôd. Je preto dôležité, aby pedagogickí zamestnanci, odborní zamestnanci a všetci tí, ktorí v školách alebo v školských zariadeniach prichádzajú do kontaktu s deťmi/žiakmi so ZDP, rešpektovali ich ľudské práva a slobody.

Práve z tohto dôvodu sa v predkladanom materiáli snažíme rešpektovať Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, najmä článok 21 Právo na prístup k informáciám vrátane práva na informácie v rôznych prístupných formách a formátoch, ako sú napr. Braillovo písmo, ľahko čitateľný text, právo vyjadrovať sa v preferovanom jazyku alebo spôsob komunikácie vrátane posunkovej komunikácie.

V materiáli rovnako rešpektujeme článok 24 Vzdelávanie, podľa ktorého by mal byť všetkým deťom/žiakom zabezpečený rovnaký prístup k vzdelávaniu ako ostatným osobám, zahŕňajúc všetky stupne a typy vzdelávania od predškolského až po univerzitné a celoživotné vzdelávanie. Podľa bodu 3c) článku 24 je potrebné zabezpečiť, aby sa nevidiacim, nepočujúcim a hluchoslepým osobám, najmä deťom, poskytovalo vzdelávanie v takých jazykoch, takými spôsobmi a prostriedkami komunikácie, ktoré sú pre nich najvhodnejšie, a v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj. Rešpektujeme v ňom aj právo detí/žakov so ZDP na inkluzívne vzdelávanie s adekvátnou individualizovanou podporou potrebnou na zabezpečenie ich účasti vo výchove a vzdelávaní.

Komunikácia je základom budovania sociálnych vzťahov, získavania, výmeny a odovzdávania informácií, ale najmä základom úspešného procesu výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach. Prostredníctvom nej sa prijímajú a odovzdávajú nielen informácie a vedomosti, zdieľajú sa predstavy a názory, ale dieťa/žiak sa učí aj vyjadrovať svoje pocity, potreby a chrániť svoju autonómiu, ako aj rešpektovať priestor iných.

V škole a školskom zariadení prichádza dieťa/žiak do kontaktu nielen s ostatnými deťmi/žiakmi, pedagogickými a odbornými zamestnancami, ale aj s nepedagogickými zamestnancami (školník, upratovačka, kuchárka, školský zdravotník a i.), ako aj so zákonnými zástupcami. Dieťa/žiak si aj v škole a školskom zariadení buduje a rozvíja prirodzeným spôsobom sociálne vzťahy, ktoré mu umožňujú identifikovať sa a zastať svoju sociálnu úlohu v bežných situáciách.

Komunikácia je neoddeliteľnou súčasťou procesu výchovy a vzdelávania. V školách a školských zariadeniach sa uskutočňuje hovoreným alebo písaným slovom. Deti/žiaci so ZDP potrebujú komunikovať aj inými (náhradnými alebo doplnkovými) spôsobmi, napr. posunkami, Braillovým písmom, prostredníctvom obrázkov alebo inými vhodnými dorozumievacími/komunikačnými prostriedkami a formami. Pri nesprávnej, neúplnej alebo absentujúcej komunikácii môže dôjsť k nepochopeniu, nedorozumeniu či konfliktom.

Pri vzájomnej komunikácii rozlišujeme odosielateľa a prijímateľa informácie, pričom sa táto rola počas rozhovoru mení podľa podávaných informácií a spôsobu ich spracovania. Dôležitými prvkami úspešnej komunikácie sú nielen obsah prenášaných informácií, ale aj poznanie dorozumievacích prostriedkov – pričom nejde len o jazyk ako taký, ale o celý súbor verbálnej komunikácie, neverbálnej komunikácie, náhradných a doplnkových foriem komunikácie a tiež komunikácie konaním/činmi (zhoda medzi správaním a verbálnym vyjadrením), ktoré komunikujúci medzi sebou navzájom vnímajú. Nezanedbateľnou zložkou komunikácie je komunikačný šum.

Úspešnou komunikáciou možno nazvať tú, v rámci ktorej sa dostáva spätná väzba od prijímateľa k odosielateľovi a dochádza k overeniu správnosti pochopenia podávanej informácie, ale i vedomostí. Jednotlivé zložky komunikácie (verbálna, neverbálna, náhradná, alternatívna, komunikačný šum) majú vplyv na všetky/-ých deti/žiacov, pričom dôsledky porúch, poškodení či postihnutí môžu znižovať úspešnosť komunikácie.

Komunikácia s deťmi/žiakmi so ZDP môže byť úspešná aplikáciou osobitných komunikačných foriem v procese výchovy a vzdelávania v závislosti od ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

## 1 CHARAKTERISTIKA PODPORNÉHO OPATRENIA

---

Podporné opatrenie je opatrenie poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti.<sup>1</sup>

Zabezpečenie osobitných foriem komunikácie dieťaťa so zdravotným postihnutím alebo žiaka so zdravotným postihnutím je podporným opatrením, ktorého poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie.<sup>2</sup>

Podporné opatrenie sa poskytuje na základe vyjadrenia zariadenia poradenstva a prevencie v rámci odbornej činnosti podpornej úrovne tretieho stupňa, štvrtého a piateho stupňa.<sup>3</sup>

Podporné opatrenie *Zabezpečenie osobitných foriem komunikácie dieťaťa so zdravotným postihnutím alebo žiaka so zdravotným postihnutím so školou alebo so školským zariadením* je úzko prepojené s ostatnými podpornými opatreniami, najviac so zabezpečením činnosti na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti, zmyslového vnímania, sociálno-komunikačných zručností, ale i s úpravou cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní, poskytnutím kompenzačných pomôcok ap.

Cieľom uvedeného podporného opatrenia je *zabezpečenie vhodných foriem komunikácie, ktoré sú odlišné od bežne používaných foriem komunikácie v procese výchovy a vzdelávania, deťom/žiakom so zdravotným postihnutím, ktoré/-í to potrebujú a vtedy, kedy to potrebujú. Zároveň sem patrí aj poskytnutie tlmočenia z posunkového jazyka do hovoreného jazyka a naopak a/alebo z posunkovanej slovenčiny do hovoreného jazyka a naopak.*

*Osobitná forma komunikácie je špecifická forma komunikácie, odlišná od bežne používaných foriem komunikácie. Dieťa/žiak so zdravotným postihnutím ju ovláda alebo preferuje a trvale alebo dočasne počas určitého obdobia ju nevyhnutne využíva v procese výchovy a vzdelávania na prijímanie informácií, porozumenie informáciám, získavanie vedomostí, osvojovanie si schopností, zručností, návykov a postojov. Prostredníctvom nej vyjadruje aj svoje pocity, potreby a komunikuje s okolím.*

Medzi osobitné formy komunikácie zaraďujeme najmä posunkový jazyk, Braillovo písmo, posunkovú komunikáciu, prstové znaky, augmentatívnu a alternatívnu komunikáciu. Patria sem aj odzveranie, simultánny preklad, prepis hovoreného slova do písaného textu, titulkovanie, audiokomentáre, zvukové knihy, ľahko čitateľný text (easy to read), prípadne aj ďalšie vhodné špecifické formy, spôsoby a prostriedky komunikácie.

---

<sup>1</sup> § 145a písm. 1) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „školský zákon“)

<sup>2</sup> § 145a písm. 2i) školského zákona

<sup>3</sup> § 145b písm. 1b) školského zákona

## CIEĽOVÁ SKUPINA

Deti/žiaci so ZDP, ktoré/-í v rámci komunikácie so školou alebo školským zariadením v procese výchovy a vzdelávania čelia rečovej, jazykovej, komunikačnej a/alebo informačnej bariére z dôvodu zdravotného postihnutia. Stav môže byť spôsobený viacerými poruchami, poškodeniami, obmedzeniami alebo ochoreniami.

Sú to napr.

- deti/žiaci s ťažkým zrakovým postihnutím, ktoré im neumožňuje používať písomnú formu jazyka tak, ako je to bežne zaužívané,
- nehovoriace/-i deti/žiaci,
- deti/žiaci, ktorých reč je pre okolie nezrozumiteľná,
- deti/žiaci, ktorých úroveň expresívnych jazykových schopností nepostačuje na vyjadrenie myšlienok a/alebo plnenie komunikačných funkcií,
- deti/žiaci, ktoré/-í potrebujú podporu vo vývine reči a v komunikácii, najmä podporu rozvoja kognitívnych funkcií vrátane porozumenia komunikácie iných osôb v škole a školskom zariadení.

## PERSONÁLNE ZABEZPEČENIE

Podporné opatrenie zabezpečuje škola/školské zariadenie na základe vyjadrenia zariadenia poradenstva a prevencie.

Podporné opatrenie poskytuje pedagogický a/alebo odborný zamestnanec. Podľa potreby dieťaťa/žiaka so zdravotným postihnutím môže škola alebo školské zariadenie zaviesť uvedené podporné opatrenie v spolupráci so zariadením poradenstva a prevencie, prípadne môže zabezpečiť tlmočníka posunkového jazyka alebo iného odborného zamestnanca sprostredkujúceho osobitný spôsob komunikácie.

## FORMA POSKYTOVANIA

Osobitná forma komunikácie alebo tlmočenie sa poskytujú individuálne alebo skupinovo. Tlmočenie môže byť zabezpečené z posunkového jazyka do hovoreného jazyka a naopak a/alebo z posunkovanej slovenčiny do hovoreného jazyka a naopak alebo z/do inej vhodnej formy komunikácie.

## ODPORÚČANÝ ROZSAH

Rozsah podporného opatrenia sa prispôbuje individuálnym špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám dieťaťa/žiaka so ZDP na základe vyjadrenia zariadenia poradenstva a prevencie.



## 1.1 KOMUNIKAČNÉ STRATÉGIE

Pri podpore úspešnosti dieťaťa/žiaka so ZDP vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné myslieť na to, že prvým a najefektívnejším podporným opatrením, ktoré môže deťom/žiakom so ZDP pomôcť, je **dôsledné a individuálne uplatňovanie efektívnych/vhodných komunikačných stratégií** v každodennej komunikácii s nimi.

**Deti/žiaci so ZDP majú v procese komunikácie tieto najčastejšie ťažkosti:**

1. sústrediť sa na to, čo hovoriaci hovoria,
2. porozumieť obsahu toho, čo hovoriaci hovoria,
3. sformulovať a tvoriť vlastnú odpoveď alebo rozvíjať konverzáciu na komunikovanú tému.

Komunikačné stratégie opísané v tomto materiáli sú spracované podľa *Knihy o detskej reči* od Horňákovej, Kapalkovej a Mikulajovej (2005), ale pre potreby inklúzie detí/žiacov so ZDP sú rozšírené o niektoré špecifické stratégie potrebné na podporu týchto detí/žiacov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Pedagóg môže pomocou vhodných komunikačných stratégií prispôbiť komunikáciu **dieťaťu/žiakovi** a dať mu tak najavo, že **mu rozumie**, že **vníma jeho iniciatívu**, a zároveň ho **pozvudzuje k ďalšej iniciatíve**. Primeranými komunikačnými prostriedkami zisťuje, aké **stratégie konkrétnemu dieťaťu/žiakovi vyhovujú**, a zároveň mu ich **prispôbuje**. Správne používanie komunikačných stratégií pomáha dieťaťu/žiakovi so ZDP **lepšie sa sústrediť** na to, čo počúva, **lepšie porozumieť** výpovedi hovoriaceho a **lepšie vyjadrovať** svoje postoje a myšlienky.

Medzi najzásadnejšie komunikačné stratégie (najmä v predprimárnom vzdelávaní) patria **hra** a **rutiny**. Hra vplýva na predstavivosť, sociálnu interakciu a reč. Prostredníctvom hry sa vytvárajú komunikačné rutiny, na ktoré dieťa/žiak reaguje s ľahkosťou, pretože sú predvídateľné.

**Ďalšie komunikačné stratégie**, ktoré sa dajú využívať na podporu dieťaťa/žiaka so ZDP v rečovom, komunikačnom, ale aj sociálno-emocionálnom vývine vo výchovno-vzdelávacom procese:

1. **Získanie pozornosti dieťaťa/žiaka.** Pedagóg si môže získať pozornosť dieťaťa/žiaka so ZDP napríklad tým, že sa postaví pred triedu, zdvihne ruku, zatlieska, dotkne sa ramena konkrétneho dieťaťa/žiaka (alebo použije iný, vopred dohodnutý signál), aby dal deťom/žiakom najavo, že začína rozprávať.
2. **Oslovenie dieťaťa/žiaka menom.** Ak dieťa/žiak nereaguje na dohodnutý signál, je potrebné osloviť ho menom s mierne zvýraznenou intonáciou. Napríklad: „**Janko**, koľko je na obrázku loptičiek?“ Dieťaťu/žiakovi otázky kladieme tak, že ho oslovíme (prípadne sa aj dotkneme napríklad jeho ramena), upútame jeho pozornosť a následne mu položíme otázku. Treba sa vyvarovať formulácii otázok: „*Koľko je loptičiek na obrázku, Janko?*“

- 3. Poskytnutie dostatočného času dieťaťu/žiakovi.** Ak pedagóg počká niekoľko sekúnd, poskytne dieťaťu/žiakovi so ZDP čas, aby začalo/začal venovať pozornosť tomu, čo bude rozprávať. Deti/žiaci so ZDP potrebujú o trochu viac času, aby porozumeli výpovedi hovoriaceho, a ešte ďalší čas, aby sformulovali a potom povedali svoju odpoveď. Poskytnutie času a povzbudzovanie dieťaťa/žiaka so ZDP ku komunikácii môže byť kľúčovou stratégiou smerujúcou k tomu, aby dieťa/žiak dokázalo/dokázal nabrať odvahu a vyjadriť svoje myšlienky. Dieťa/žiak so ZDP potrebuje priestor, pokoj a čas, aby dokázalo/dokázal sformulovať svoju odpoveď. Je tiež dôležité neodpovedať namiesto neho.
- 4. Nadviazanie očného kontaktu s dieťaťom/žiakom.** Nadviazaním očného kontaktu sa pedagóg uistí, či mu dieťa/žiak venuje pozornosť.
- 5. Zníženie sa na úroveň očí dieťaťa/žiaka.** Ak dieťa/žiak nereaguje, nesústreď sa na rozprávanie pedagóga, pedagóg sa môže fyzicky znížiť na úroveň jeho očí, jemne s ním nadviazať očný kontakt. Môže sa jemne dotknúť jeho ramena alebo položiť ruku na lavicu pred neho.
- 6. Redukcia rušivých vplyvov prostredia.** Ide napr. o usadenie dieťaťa/žiaka so ZDP do predných lavíc v rámci triedy, na menej rušné miesto v triede (nie pri okne, zariadení, ktoré vydáva rušivý zvuk ap.), k tichšiemu spolužiakovi. Redukcia podnetov z okolia výrazne pomáha dieťaťu/žiakovi so ZDP sústreď sa.
- 7. Používanie mierne zvýraznenej mimiky, gestikulácie a intonácie.** Používanie bohatej neverbálnej komunikácie - prirodzených gest, posunkov, výraznejšej mimiky tváre - pomáha deťom/žiakom s problémami s porozumením reči. Deťom/žiakom so ZDP pomáha, ak pedagóg používa jednoduché a jednoznačné gestá a výrazy tváre vždy v kontexte situácie.
- 8. Zosúladenie verbálnej a neverbálnej komunikácie.** Ak pedagóg zosúladí to, čo vyjadruje slovami, s mimikou a gestikuláciou, s piktogramami, so symbolmi alebo zapísaním slova/pojmu na tabuľu, pomáha dieťaťu/žiakovi so ZDP porozumieť jeho výpovedi.
- 9. Reagovanie na neverbálne a verbálne prejavy dieťaťa/žiaka.** Pohľad, naklonenie tela, otočenie hlavy, mimika, ukázanie prstom, málo zrozumiteľná reč – aj týmito spôsobmi komunikuje dieťa/žiak so ZDP. Ak pedagóg citlivo vníma reakcie alebo iniciatívu dieťaťa/žiaka, zopakuje, pomenuje slovami, čo dieťa/žiak chcelo/chcela povedať, **vytvorí pocit bezpečia vo vzájomnom vzťahu a povzbudí ho tým k ďalším verbálnym a neverbálnym prejavom.**
- 10. Reagovanie na komunikačné prejavy dieťaťa/žiaka.** Pri komunikácii s deťmi/žiakmi so ZDP, ktoré/-í ešte nehovoria, s deťmi/žiakmi s ťažkými formami narušenej komunikačnej schopnosti (ďalej aj „NKS“), s deťmi/žiakmi s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (ďalej aj „AU alebo PVP“) je veľmi dôležité okamžité reagovanie na každý ich neverbálny a verbálny prejav. Pozitívna reakcia na iniciatívu povzbudí dieťa/žiaka k ďalšej iniciatíve.

- 11. Slovné/zvukové zrkadlenie/opakovanie.** Ak pedagóg slovne zrkadlí/opakuje zvuky, slová, vety, ktoré dieťa/žiak so ZDP vyjadruje, dáva mu pozitívnu spätnú väzbu a povzbudzuje ho k ďalšej verbálnej produkcii. Napríklad dieťa/žiak povie: „Ujo pije.“ Pedagóg reaguje: „Áno, ujo pije.“ Dieťa/žiak pokračuje: „Pije vodu.“ Pedagóg reaguje: „Ujo pije vodu z pohára.“
- 12. Výmena v komunikácii.** Výmena v komunikácii je výborná príležitosť na hravú podporu komunikácie. Každý rozhovor sa uskutočňuje viacnásobným striedaním sa – chvíľu hovorí jeden účastník konverzácie, potom druhý, potom ďalší účastník. U detí/žakov so ZDP je potrebné prispôbiť produkciu zvukov, slabík, slov, viet ich aktuálnej vývinovej úrovni reči. S dieťaťom/žiakom, ktoré/-ý ešte nerozpráva, je dobré striedať produkciu zvukov napríklad s búchaním na bubon, vykonávaním pohybov ap. S dieťaťom/žiakom, ktoré/-ý už vie povedať slová, je dobré hrať rôzne slovné hry.
- 13. Pomenovávanie a komentovanie.** Ak pedagóg pomenováva a komentuje to, čo dieťa/žiak so ZDP robí, ale aj to, čo robia, cítia ostatní spolužiaci, pomáha dieťaťu/žiakovi porozumieť slovám, pojmom, pocitom. Napr. „Píšeš nové písmenko. Si spokojný, že sa ti podarilo.“
- 14. Prispôsobovanie komunikácie a reči pedagóga komunikačnej úrovni dieťaťa/žaka a postupné zvyšovanie náročnosti.** Veľmi dôležitou komunikačnou stratégiou je prispôsobovanie reči pedagóga rečovej úrovni dieťaťa/žaka – a to vo všetkých rečových rovinách – v používaní slovnej zásoby, gramatiky, syntaxe, v tvorbe naratívov, v pragmatickej rovine reči. Pod prispôsobovaním sa myslí zjednodušovanie výpovedí, ak dieťa/žiak nerozumie, ale aj tvorba náročnejších výpovedí, ak dieťa/žiak rozumie. To znamená, že ak dieťa/žiak nerozumie pokynu – *vezmi si červenú pastelku a vyfarbi všetky kruhy* – pedagóg by mal vetu zjednodušiť: „Vezmi si červenú pastelku.“ (Počká, kým to dieťa/žiak vykoná.) „Ukáž mi kruhy.“ (Počká, kým dieťa/žiak ukáže kruhy.) „A teraz ich vyfarbi červenou pastelkou.“ Alebo: „Mačka vidí za šera.“ Pedagóg vníma, že dieťa/žiak nerozumie slovnému spojeniu „za šera“, vetu preformuluje a použije slovo, ktoré dieťa/žiak pozná: „Mačka vidí, aj keď je skoro tma.“ Ak pedagóg vidí, že dieťa/žiak rozumie, začne zvyšovať náročnosť svojich viet a pokynov.
- 15. Prispôsobovanie dĺžky viet aktuálnej komunikačnej úrovni dieťaťa/žaka.** Dĺžku viet pedagóga je potrebné prispôbiť tomu, ako rozpráva a rozumie konkrétne/-y dieťa/žiak. Ak komunikuje napríklad 2-slovnými vetami, pedagóg by mal v komunikácii s ním používať 2- až 3-slovné vety, ak sa vyjadruje 3-slovnými vetami, pedagóg tvorí 3- až 4-slovné vety. Ide o uplatňovania pravidla „o krok vpred“, vďaka ktorému dieťaťu/žiakovi modelujeme požadovaný cieľ dôležitý najmä pre rozvoj a podporu reči/komunikácie.
- 16. Zjednodušenie vety/pokynu.** Zjednodušiť vetu môže pedagóg tak, že dlhšiu inštrukciu rozdelí na kratšie a jednoznačne znejúce časti. Napríklad namiesto pokynu – *Deti, teraz si vezmite ruksaky, dajte do nich pastelky, ruksaky zatvorte a dajte ich do šatne.* – je dobré vetu rozdeliť na niekoľko kratších viet a použiť jednoduchšiu slovnú zásobu: „Zober ruksak... otvor.“ (Čaká, kým dieťa/žiak vykoná inštrukciu.) „Daj dnu pastelky.“ (Čaká, kým dieťa/žiak vykoná inštrukciu.) „Zatvor.“ (Čaká, kým dieťa/žiak vykoná inštrukciu.) „Odlož ruksak do

šatne.“ (Čaká, kým dieťa/žiak vykoná inštrukciu.) Niekedy nie je vhodné ukázať na predmet a povedať: „Daj dnu pastelky.“ Inokedy je vhodnejšie používať presnejšiu inštrukciu a zároveň na predmet ukázať: „Daj ceruzky do peračníka.“ Daná inštrukcia je pre dieťa/žiaka zrozumiteľnejšia, jednoduchšia a zároveň takto rozširujeme jeho slovnú zásobu.

- 17. Používanie správnej gramatiky slovenského jazyka.** Nie je dobré zjednodušovať dieťaťu/žiakovi porozumenie tým, že použijeme zjednodušené vety s agramatizmami, slová v neurčitkoch, napríklad: „Janko kresliť.“ alebo „Pes spať.“ Namiesto toho je potrebné povedať: „Janko, teraz kreslíš.“ alebo „Pes spí.“
- 18. Modelovanie.** Výslovnosť, ale ani používanie gramatiky by sa u detí/žiakov s NKS nemali opravovať v zmysle: „Povedal si to nesprávne, zopakuj to po mne správne!“ Nácvik správnej výslovnosti je síce v kompetencii logopédov, ale do značnej miery ho ovplyvňujú tak zákonní zástupcovia dieťaťa/žiaka, ako aj pedagógovia, ktorí zohrávajú významnú úlohu aj pri osvojovaní si správnej gramatiky jazyka dieťaťom/žiakom. Ak dieťa/žiak na vyučovaní niečo nesprávne vysloví alebo sformuluje, pedagóg by to mal po ňom zopakovať, ale vysloviť to správne, teda **modelovať**, nie **opravovať**. Napríklad dieťa/žiak povie: „Hyhel' šije na lúke.“ Pedagóg povie: „Áno, syseľ žije na lúke“. Takýto postup sa volá **modelovanie – dieťa/žiak dostane pozitívnu spätnú väzbu, lebo sa snažilo/snažil odpovedať a pedagóg namodeluje**, ako má dané slovo/veta správne znieť, aby si ho/ju dieťa/žiak mohlo/mohol napočúvať a nabadúce vysloviť lepšie.
- 19. Parafrázovanie a interpretácia.** Parafrázovanie je jedným z dôležitých prvkov naladenej komunikácie. Pedagóg ním dáva dieťaťu/žiakovi najavo, že porozumel, čo sa mu snaží povedať, a to tak, že jeho výpoveď zopakuje a zhrnie.
- 20. Používanie nového slova v nových spojeniach a súvislostiach.** Ak si dieťa/žiak so ZDP osvojí nové slovo, je potrebné pomôcť mu používať ho a porozumieť mu v nových vetách a súvislostiach. *Napríklad: „Štátne symboly sú... Prezidentka má v kancelárii štátne symboly. Odznak nie je štátny symbol.“*
- 21. Názornosť a zapojenie všetkých zmyslov.** Názornosť a využívanie všetkých zmyslov pri spoznávaní sveta by mali byť prirodzené vo výchove a vzdelávaní všetkých detí/žiakov, nielen detí/žiakov so zdravotným postihnutím. Deti/žiaci so ZDP potrebujú zapojiť všetky zmysly oveľa viac ako ich rovesníci. Zvyčajne je potrebné používať čo najviac názorných pomôcok – reálnych predmetov, hračiek, využívať manipuláciu s predmetmi, fotografie, interaktívnu tabuľu, videá na YouTube.
- 22. Tvorba asociácií a synonym k osvojeným slovám.** Asociácie sú dôležitou stratégiou, ako zlepšovať rečové a komunikačné schopnosti detí/žiakov so ZDP. Odporúča sa viesť tieto deti/žiaci k tvorbe asociácií, pomáhať im rozširovať slovnú zásobu a lepšie porozumieť významom slov. Aj tvorenie synonym k už osvojeným slovám rozširuje slovnú zásobu a pomáha zorientovať sa v komunikácii.
- 23. Hry s jazykom.** Hry s jazykom tvoria prirodzenú súčasť používania jazyka aj v bežnom živote. Primerané používanie hier „Slovný futbal“, „Hádaj, na čo myslím“, „Meno, mesto, zviera, vec“, „Čo sa stalo potom?“ pomáha znížiť stres z rozprávania, odľahčiť tému, zvýšiť sebadomie dieťaťa/žiaka so ZDP.

#### 24. Povzbudzovanie k vyjadreniu skúseností, pocitov a postojov dieťaťa/žiaka.

Niekedy sa v komunikácii s dieťaťom/žiakom so ZDP obmedzujeme len na používanie jednoduchých viet a na konverzáciu typu: otázka – odpoveď. Jazyk a reč si však vyžadujú zapájanie myšlienkových operácií, osobných skúseností, vyjadrenie postoja. Preto aj v rámci konverzácie s dieťaťom/žiakom by sa ho mal pedagóg pýtať na jeho vlastné skúsenosti. Napríklad: „*Prečo asi chlapec v príbehu plakal? (lebo bol smutný). A ty si už bol niekedy smutný? V akých situáciách bývajú ľudia smutní? Čo si myslíš, čo sa stalo potom? Ako sa príbeh skončil?*“

#### 25. Podpora tvorby naratívov. Deti/žiaci so ZDP mávajú problémy s vyjadrením toho, čo zažili, s rozprávaním príbehu, ktorý čítali, rozprávaním deja rozprávky, ktorú videli. Pedagóg by mal preto dieťa/žiaka podporovať v rozprávaní. Veľmi pomáha obrázková osnova, iné grafické znázornenie deja alebo používanie pomocných otázok zahrnujúcich základné komponenty príbehu/udalosti (Kto tam bol? Kde sa to odohralo? Ako sa príbeh začal, ako pokračoval? Ako sa príbeh skončil? Dieťa/žiak napríklad povie: „*Princezná sa pichla do prsta...*“ Pedagóg: „*Hmmm, áno, ako sa asi cítila... a čo bolo ďalej?*“ Dieťa odpovedá: „*Potom zaspala....*“ Pedagóg pokračuje: „*Áno, spí... a čo bolo potom?*“

#### Pravidlá úspešnej komunikácie s dieťaťom/žiakom so zdravotným postihnutím:

- efektívny priebeh komunikácie nastane, ak sa bude dieťa/žiak so ZDP cítiť prijatý, rešpektovaný vrátane jeho zdravotného postihnutia, aktuálnej situácie, sociálneho statusu a pod.,
- komunikácia by mala byť zodpovedajúca úrovni jeho porozumenia, uprednostňovanej forme dorozumievania a spôsobu vyjadrovania,
- forma, úroveň a rýchlosť účinnej komunikácie odrážajú individuálnu schopnosť a osobnú preferenciu dieťaťa/žiaka so zdravotným postihnutím,
- pri komunikácii je potrebné identifikovať a minimalizovať všetky bariéry, ktoré ju ovplyvňujú,
- efektívna komunikácia by mala byť podporená primeraným výrazom tváre, reči tela, zrakovým kontaktom, postojom a voľbou prostredia, kde sa odohráva,
- ak je komunikácia od začiatku neúspešná, zvolíme alebo hľadáme iný prístup,
- mieru pochopenia odovzďavaných informácií si neustále vzájomne overujeme.



## 2 OSOBITNÉ FORMY KOMUNIKÁCIE DIEŤAŤA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM ALEBO ŽIAKA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

### 2.1 POSUNKOVÁ KOMUNIKÁCIA

#### 2.1.1 Charakteristika posunkovej komunikácie

---

Pod posunkovou komunikáciou sa rozumie široké spektrum možností, pri ktorých sa využívajú vizuálne symboly – posunky. Ide o jednotlivé posunky, posunok do reči, slovenský posunkový jazyk a posunkovanú slovenčinu.

Niektoré z týchto možností sú špecificky zamerané na populáciu detí/žiakov s poruchou sluchu (napr. slovenský posunkový jazyk a posunkovaná slovenčina), ďalšie sa dajú sledovať aj v iných skupinách detí/žiakov so ZDP.

V súčasnosti sa jednotlivé posunky, posunky do reči využívajú vo väčšej skupine detí/žiakov a je zrejmé, že pomáhajú pri rozvíjaní reči a pri prekonávaní komunikačnej a informačnej bariéry.

Posunková komunikácia sa v špecifickej podobe využíva aj u detí/žiakov s hluchoslepotou – taktilné posunkovanie.

#### CIEĽOVÁ SKUPINA

Deti/žiaci so sluchovým postihnutím (ďalej aj „SP“), s hluchoslepotou (ďalej aj „HS“), mentálnym postihnutím (ďalej aj „MP“), viacnásobným postihnutím (ďalej aj „VNP“), NKS, AU alebo PVP.

Deti/žiaci so ZDP, ktoré má vplyv na vývin komunikačnej schopnosti.

Deti/žiaci so ZDP s odlišným materinským jazykom.

#### POSUNOK

Používanie jednotlivých posunkov (v tomto prípade sa nemyslí posunkový jazyk) patrí medzi osobitné formy komunikácie nielen u detí/žiakov s poruchou sluchu, ale u všetkých detí/žiakov so zdravotným postihnutím, u ktorých je vývin zvukovej formy jazyka/reči výrazne oneskorený a napriek intervenciám sa u nich nedarí dosiahnuť primeranú komunikačnú úroveň.

Deťom/žiakom so závažne narušenou komunikačnou schopnosťou, deťom/žiakom s mentálnym postihnutím, viacnásobným postihnutím, deťom/žiakom s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (ktoré dokážu používať gestá a posunky) môže používanie posunkov pomôcť vyjadrovať vlastné myšlienky a pocity a lepšie porozumieť reči. Používanie posunkov môže pomôcť znížiť stres dieťaťa/žiaka z komunikácie, zabezpečiť mu funkčnú a zmysluplnú komunikáciu v škole alebo školskom zariadení.

Jednotlivé posunky môžu byť súčasťou komunikácie aj u detí/žiakov s odlišným materinským jazykom, čiže u detí/žiakov so ZDP, pre ktoré je vyučovacím jazykom školy ich druhým jazykom (napr. rómske dieťa so sluchovým postihnutím, ktorého materinský jazyk je rómsky jazyk).

### **Príklad dobrej praxe**

Do školy nastúpilo niekoľko žiakov zo sociálne a jazykovo znevýhodneného prostredia. Žiadny z nich nerozprával. Po pár dňoch v škole sa ukázalo, že traja žiaci nerozprávajú nielen kvôli tomu, že majú odlišný materinský jazyk – rómsky, ktorým sa doma rozprávajú. Títo žiaci nereagovali na bežné zvuky, na reč, na oslovenie menom, nekomunikovali ani v rómskom jazyku. Zdalo sa, že pravdepodobne majú všetci poruchu sluchu. V spolupráci s pediatrom sa škole podarilo žiakov postupne dostať na diagnostiku sluchu k foniatrovi. Vyšetrenia u foniatra preukázali u všetkých troch žiakov poruchu sluchu. Foniater im predpísal načúvacie prístroje. Škola súčasne kontaktovala aj zariadenie poradenstva a prevencie, v ktorom pracoval surdopéd. Surdopéd navrhol vhodné formy komunikácie so žiakmi, definoval aj vhodné podporné opatrenia, ktoré im môžu pomôcť adaptovať sa na prostredie školy a fungovať s načúvacími prístrojmi. Surdopéd naučil pani učiteľku manipulovať s načúvacími prístrojmi, vymieňať v nich batérie a starať sa o ne. Zároveň navrhol používanie osobitných foriem komunikácie – posunkov, maximálne možné využívanie gest, mimiky, názornosti pri komunikácii, vytváranie podmienok na odzeranie, používanie prstových znakov pri vyvodzovaní hlások, písmen. Navrhol aj pedagogického asistenta do triedy, v ktorej sa žiaci vzdelávajú.

Pedagóg a pedagogický asistent sa postupne začali učiť posunky, učili posunky aj žiakov, podporovali u nich komunikáciu, snažili sa vytvárať také podmienky, aby žiaci v prostredí školy čo najlepšie počuli a mohli aj odzerať.

Žiaci sa postupne začali učiť komunikovať posunkami, osvojovali si slovnú zásobu, učili sa porozumieť pokynom a učivu. Keďže začali používať predpísané načúvacie prístroje, začali lepšie počuť a postupne sa u nich rozvíjala aj hovorená reč. Posunky však naďalej tvorili dôležitú časť komunikácie. Žiaci sa pomocou nich naučili názvy farieb, tvarov, naučili sa pomenovať veci, javy a deje okolo seba, lepšie rozumeli pokynom pani učiteľky.

### **Používanie posunkov deťmi/žiakmi so závažnými problémami v komunikácii:**

- pomáha deťom/žiakom vyjadrovať sa, komunikovať s okolím, kým nezískajú potrebné zručnosti na používanie hovorenej formy reči,
- pomáha deťom/žiakom porozumieť skutočnostiam, kým nezískajú zručnosti na porozumenie hovorenej formy reči,
- nebráni rozvoju hovorenej reči, naopak, používanie posunkov pomáha dieťaťu/žiakovi zdokonaľovať zručnosti potrebné na korektný rozvoj hovorenej reči,
- podporuje vývin tzv. predrečových zručností dôležitých pre neskorší vývin hovorenej reči dieťaťa/žiaka: očný kontakt, striedanie v komunikácii, zdieľanie, napodobňovanie, čakanie, iniciatíva...,
- nebráni možnosti učiť sa hovorenú formu reči.

Používanie posunkov vo vyššie uvedenej cieľovej skupine detí/žiacov je podobným procesom ako komunikácia hovorenou formou reči. Deti/žiaci so závažne narušenou komunikačnou

schopnosťou sa môžu učiť komunikovať s podporou posunkov rovnako, ako sa učia rozprávať hovorenou formou reči. Postupne si osvojujú slovnú zásobu a učia sa používať a porozumieť posunkom v každodennom živote.

Súčasne s používaním posunkov pedagóg v komunikácii neustále používa aj hovorenú formu reči – teda rozpráva sa s dieťaťom/žiakom a súčasne svoju reč sprevádza posunkami.

### **POSUNOK DO REČI**

Posunok do reči je pomôcka určená pre deti/žiacov, ktoré/-í nemajú rozvinutú aktívnu reč alebo ich expresívna zložka reči nie je dostatočne rozvinutá napriek poskytnutým intervenciám.

Dieťa/žiak má možnosť komunikovať aj prostredníctvom reči tela, mimiky a prirodzených posunkov. Všetky tieto možnosti sú preň/-ho totiž jednoduchšie ako samotná hovorená reč. Reč tela používa síce každá osoba (vzhľadom na množstvo faktorov) trochu odlišne, ale využíva sa veľmi jednoducho a môže byť dopĺňovaná prirodzenými alebo prebratými posunkami (podrobnosti ďalej).

Pri používaní posunku do reči je potrebné brať do úvahy, že:

- fylogeneticky pred osvojovaním si hovoreného jazyka si dieťa osvojuje gestá a rozumie im, pričom existuje úzky vzťah medzi gestom a posunkom,
- posunok do reči nemá byť dominantný, ale má dopĺňať slovo,
- využívanie posunku do reči poskytuje dieťaťu/žiakovi okrem slovnej informácie aj pridanú vizuálnu informáciu,
- cieľom nie je zvládnuť veľký počet posunkov, ale rozvíjať komunikačnú schopnosť,
- cieľom nie je motoricky absolútne správne používať jednotlivé posunkov, ale ich správne zakomponovať do komunikácie,
- využívanie posunku do reči napomáha aj rozvoj jemnej motoriky a ideomotoriky,
- posunok do reči slúži ako prostriedok komunikácie, ale často preukazuje aj pokrok v rozvoji hovorenej reči,
- na rozdiel od slovenského posunkového jazyka v posunku do reči sa vždy používa aj príslušné slovo, pretože cieľom je rozvíjať hovorenú reč.

#### **Základné východiská:**

- počet posunkov u jednotlivých detí/žiacov nie je definovaný, môže sa kontinuálne rozširovať na základe individuálnych potrieb a predpokladov dieťaťa/žiaka,
- posunkuje sa najdôležitejšie slovo/slová vo výpovedi.

*Posunok do reči je možné používať v domácom prostredí, v školskom prostredí a v mimoškolských aktivitách.*

## **Používané skupiny posunkov: prirodzené posunky a prebraté posunky**

**Prirodzené posunky** – posunky, ktoré sa využívajú aj v majorite samostatne, resp. ako súčasť verbálnej, resp. neverbálnej komunikácie.

Ide o posunky, ktoré vychádzajú z obsahovej podstaty slova, z mimiky a prirodzených gest, ktoré často sprevádzajú aj hovorenú reč, sú zrozumiteľné aj bez toho, aby sme sa ich učili. Môžu naznačovať činnosť (napr. sedieť, variť, žehliť, strihať, česať sa), ale aj predmet, ktorým je činnosť realizovaná (nožnice, žehlička, hrebeň), čiže rovnaký posunok je na vyjadrenie slovesa aj podstatného mena. Sú to aj posunky, ktoré používajú počujúci v komunikácii s deťmi (napr. pá-pá, ahoy, pod' sem, vysoký atď.), ale aj s dospelými (behať, peniaze, šoférovať atď.). V prípade potreby je možné posunky dieťaťu/žiakovi prispôbiť (zväčšiť, zmenšiť, zjednodušiť).

**Prebraté posunky** – posunky prebraté z posunkovej zásoby nepočujúcich, čiže slovenského posunkového jazyka. V tomto prípade sa odporúča naučiť sa ich ako slová v cudzom jazyku (ide o väčšiu skupinu posunkov, pričom vo väčšine z nich nie je možné nájsť súvislosť medzi slovom a posunkom).

### **Pravidlá používania posunkov do reči:**

- dôležitá je spolupráca osôb, ktoré sú s dieťaťom/žiakom v každodennom kontakte (v škole, v rodine, ďalšie zainteresované osoby), aby používali rovnaké posunky a zároveň aby vedeli identifikovať posunky, ktoré dieťa/žiak používa,
- u malých detí je vhodné začať s používaním posunkov do reči prislúchajúcich k oblasti, ktorá ich zaujíma,
- hovoriť a používať posunky až v situácii, keď sme si istí, že dieťa/žiak sa na nás pozerá,
- na začiatku môžeme dieťaťu/žiakovi pomôcť realizovať posunok tak, že mu vedieme jeho ruku,
- vzdialenosť medzi posunkujúcim a dieťaťom/žiakom by mala byť max. 2 metre,
- počet posunkov, ktoré sa na začiatku využívajú, je individuálny,
- posunok, ktorý sa dieťa/žiak učí, musí mať preň/-ho, pre jeho okolie význam, musí byť použiteľný v každodenných činnostiach, aby si ho mohlo/mohol opakovať,
- dospelý je vzorom, preto musí vždy používať aj hovorené slovo, aby aj pre dieťa/žiaka bolo prirodzené sprevádzať svoj posunok hovorením (aj keď nezrozumiteľným),
- reagovať na každý posunok dieťaťa/žiaka aj vtedy, ak nepoužije slovo, a príslušné slovo doplniť,
- ak dieťa/žiak dokáže príslušný posunok nahradiť adekvátnym slovom, pomaly sa môže od posunku upúšťať.

### 2.1.2 Využitie posunkov vo výchovno-vzdelávacom procese

---

Používanie posunkov by malo byť súčasťou komunikácie pedagogického/odborného zamestnanca prakticky so všetkými skupinami detí a žiakov, nevynímajúc deti a žiakov s bezproblémovou komunikáciou. Ide o používanie tzv. prirodzených posunkov (pozri vyššie). V danom prípade neexistujú žiadne exaktné pravidlá, skôr ide o pedagogický cit a samotnú situáciu, v ktorej sa individuálny posunok použije. Zvyčajne sa používa spolu s hovoreným jazykom (5 minút do konca písomky), ale môže sa použiť aj samostatne (napr. upozornenie, že deti/žiaci majú byť ticho).

Samotné posunky sa dajú učiť pomocou mobilných aplikácií – napr. Posunkuj HRAvo alebo Posunkuj s nami, ktoré je možné bezplatne stiahnuť do mobilných telefónov a tabletov. V tomto prípade sa užívateľ neučí posunkový jazyk, osvojuje si len jednotlivé posunky.

#### **Príklad dobrej praxe**

Nehovoriaci žiak so stredne ťažkým stupňom mentálneho postihnutia vzdelávaný v špeciálnej základnej škole nenapreduje v rámci svojho potenciálu, nedokázal si osvojovať nové pojmy, nerozumel textu na úrovni učebných osnov pre B-variant špeciálnych škôl. Mal výrazné prejavy agresivity a hnevu. Bol veľmi ťažko ovládateľný. Neudržiaval s komunikačným partnerom očný kontakt.

Triedna učiteľka zistila, že žiak v snahe spontánne komunikovať používa niekoľko gest a prirodzených posunkov. Pokúsila sa učiť ho posunky a pri komunikácii s ním naučené posunky dôsledne používala. Žiak sa na túto formu komunikácie veľmi rýchlo adaptoval a začal posunkom najprv rozumieť, potom ich napodobňoval a aj aktívne používal. Výsledok bol viditeľný v tom, že žiak začal viac prejavovať svoje potreby, vedel si vybrať aktivity, jedlo, hračky. S rastúcou slovnou zásobou začal lepšie prospievať aj vo vyučovacom procese. Osvojoval si pojmy, ktoré sa predtým nedokázal verbálne naučiť. Začalo sa posilňovať jeho sebavedomie, začal byť na seba hrdý. Negatívne správanie sa výrazne zredukovalo, keďže vedel vyjadriť väčšinu potrieb a lepšie rozumel pokynom a požiadavkám pani učiteľky.

### 2.1.3 Odporúčané zdroje

---

TARCSIOVÁ, D., 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.



## 2.2 POSUNKOVÝ JAZYK

### 2.2.1 Charakteristika posunkového jazyka

---

Ide o formu komunikácie, ktorá je dominantná v spoločnosti Nepočujúcich, a to aj v prípade tých osôb, ktoré dobre ovládajú hovorený jazyk. V súčasnosti je posunkový jazyk uznaný ako jazyk v mnohých štátoch sveta a na vzdelávanie prostredníctvom posunkového jazyka majú deti/žiaci s poruchou sluchu legislatívne uznané právo.

Asi u 10 % nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov ide o ich materinský jazyk, čiže osvojili si ho a využívajú ho podobne ako počujúce deti hovorený jazyk. Aj mnohí nepočujúci, ktorí nemajú nepočujúcich rodičov, považujú posunkový jazyk za svoj materinský jazyk preto, lebo je to jazyk, ktorý ovládajú najlepšie, alebo sa s ním identifikujú.

Ďalšou skupinou, ktorá ovláda a využíva posunkový jazyk, sú počujúce deti nepočujúcich rodičov (CODA detí). Je to taktiež ich materinský jazyk. Niekedy sa stáva, že potrebujú podporu v hovorenom jazyku napríklad preto, že využívajú gramatiku posunkového jazyka a že ide o skupinu detí/žiacov, ktorá má odlišný materinský jazyk.

#### **Základná charakteristika posunkového jazyka:**

- je to nonvokálny, ale verbálny jazyk,
- je to vizuálno-priestorový jazyk, ktorý sa vníma zrakom a realizuje sa v priestore,
- je to jazyk s vlastnou gramatikou, ktorá sa odlišuje od gramatiky hovoreného jazyka, napr. veta v slovenskom jazyku – *Vojaci obsadili budovu.* – sa v slovenskom posunkovom jazyku posunkuje ako –BUDOVA VOJACI (BOLO) OBSADIŤ. Alebo veta –*Muž maľuje strop.* – sa posunkuje ako – STROP MUŽ MAĽOVAŤ.,
- ide o jazyk s vlastnou posunkovou zásobou, na niektoré slová v hovorenom jazyku existuje len jeden posunok (napr. Vianoce, december, strom), na niektoré existuje viac posunkov (napr. meter – krajčírsky meter, meter ako jednotka),
- je nezávislý od hovoreného jazyka, na osvojenie si posunkového jazyka nie je potrebné ovládať príslušný hovorený jazyk,
- má svoje jazykové roviny,
- je to prostriedok dorozumievania a vyjadrovania sa nepočujúcich a počujúcich.

#### **Niekoľko faktov o posunkovom jazyku:**

- osobám ovládajúcim posunkový jazyk umožňuje bezbariérovú komunikáciu s osobami, ktoré ho tiež ovládajú,
- naučiť sa posunkový jazyk je rovnako ťažké, ako sa naučiť cudzí jazyk,
- posunkový jazyk nie je rovnaký na celom svete, každý štát má národný posunkový jazyk a existujú rozdiely aj v rámci jedného štátu,

- rýchlosť komunikácie v posunkovom jazyku je približne rovnaká ako v hovorenom jazyku,
- posunkový jazyk nemá negatívny vplyv na hovorený jazyk, naopak, je dokázané, že je pomôckou na jeho osvojovanie aj pomôckou v ťažkých komunikačných situáciách (napr. neprímeraný hluk, nemožnosť využívať sluchové pomôcky).

### **Obmedzenia posunkového jazyka:**

- ťažšie sa dá použiť v tme alebo s plnými rukami,
- deti/žiaci musia na seba vidieť (byť v jednej miestnosti a pozeráť sa na seba navzájom, použiť technické prostriedky),
- málo ľudí z majoritnej spoločnosti komunikuje prostredníctvom posunkového jazyka.

### **2.2.2 Využitie posunkového jazyka vo výchovno-vzdelávacom procese**

---

Posunkový jazyk sa vo vyučovacom procese primárne využíva u detí/žiacov s poruchou sluchu, najmä u detí/žiacov s ťažkými poruchami sluchu, ktorým nepostačuje kompenzácia sluchu (načúvacie prístroje, kochleárne implantáty, bezdrôtová technológia) na rozvoj hovorenej reči, u nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov alebo rodičov, ktorí si želajú, aby si ich dieťa okrem hovoreného jazyka osvojilo aj posunkový jazyk.

Prostredníctvom posunkového jazyka komunikuje s dieťaťom/žiakom osoba, ktorá ho ovláda. Môže ísť o pedagóga, pedagogického asistenta, školského špeciálneho pedagóga, špeciálneho pedagóga, tlmočníka posunkového jazyka alebo iného pedagogického a/alebo odborného zamestnanca.

Posunkový jazyk využívajú na hodinách špecifických vyučovacích predmetov, najmä vyučovacieho predmetu slovenský posunkový jazyk a komunikačné zručnosti, ale aj na hodinách iných vyučovacích predmetov učiteľia priamo alebo sprostredkovane prostredníctvom inej osoby. Pri posunkovom jazyku sa používa aj hovorenie (s hlasom/bez hlasu), pričom slovný sprievod má svoje špecifiká (len niektoré slová vo vete, len začiatok slova/slov, ide len o určitý neidentifikovateľný slovný sprievod atď.).

### **Základné zásady využívania posunkového jazyka**

**Výber primeraného priestoru** – dostatočné osvetlenie a neoslňovanie svetlom, resp. slnkom.

**Upozornenie dieťaťa/žiaka, že s ním chceme komunikovať** – počkať, kým sa dieťa/žiak na nás pozrie, kým ukončí činnosť, požiadať ho, aby činnosť prerušilo a pozeralo sa na nás, vstúpiť do jeho zorného poľa, upozorniť na seba buď ľahkým mávnutím rukou v zornom poli spolukomunikujúceho, alebo ľahkým klepnutím na rameno, alebo použitím gesta. Ak je dieťa/žiak ďaleko, je dobré na upútanie pozornosti využiť inú osobu v jeho blízkosti alebo využiť svetlo (napr. opakované rozsvietenie svetidla).

**Udržiavanie očného kontaktu** – očný kontakt má význam pri posunkovom aj hovorenom jazyku. Je ideálne, ak komunikujúci stoja oproti osobe a počas rozhovoru udržiavajú očný kontakt, pričom by sa nemali pozeráť iným smerom, nezakrývať si ústa, a to aj v prípade, že sa komunikuje prostredníctvom tlmočníka posunkového jazyka. Odvrátenie sa od spolukomunikujúceho (prerušenie očného kontaktu) používajúceho posunkový jazyk bez vysvetlenia príčiny znamená koniec komunikácie.

**Spôsob komunikácie** – hovoriť zreteľne, pomalšie, využívať normálny rytmus reči a prízvuk. Nemrmlať, nekričať ani nepreháňať artikuláciu, pretože to zhoršuje možnosti odzberania. Ústa hovoriaceho nesmú byť zakryté, zreteľná artikulácia má byť doplnená adekvátnym výrazom tváre a rečou tela.

**Eliminovanie prekážok v komunikácii** – často ide o situácie, ktoré nemusí počujúca osoba vnímať ako problematické, napr. žuvačka, jedenie, piercing na jazyku a perách alebo už spomenuté šumy a hluk z okolitého prostredia.

**Porozumenie a trpezlivosť** – komunikácia s deťmi/žiakmi s poruchou sluchu si vyžaduje viac času, pretože ak sa využíva tlmočník, je v komunikácii niekoľkými slovami/vetami pozadu, a preto dané dieťa/žiak získa celistvú informáciu neskôr a následne potrebuje čas na reakciu/odpoveď.

Komunikácia prostredníctvom tlmočníka – ak sa komunikuje prostredníctvom tlmočníka, hovorí sa priamo s dieťaťom/žiakom, nie s tlmočníkom. Spočiatku to môže vyzeráť zvláštne, ale tlmočník je len nástrojom, ktorý pomáha komunikovať, sám sa do komunikácie priamo nezapája (nevyjadruje svoje názory, postoje, rady atď.).

### **Príklad dobrej praxe**

Žiak s veľmi ťažkou poruchou sluchu, ktorého hovorená reč sa ani po kompenzácii kochleárnym implantátom nerozvíjala, sa učil od raného veku s rodičmi posunkovať. Rodičia boli počujúci a v komunikácii s dieťaťom používali najmä tzv. posunkovanú slovenčinu (pozri ďalej). Keďže rodičia chceli, aby ich dieťa komunikovalo v slovenskom posunkovom jazyku, aby sa rozvíjala jeho slovná zásoba, aby sa dokázalo dorozumieť s rovesníkmi s poruchou sluchu a dospelými Nepočujúcimi, bolo zaškolené v škole pre žiakov so sluchovým postihnutím. V rámci vyučovacieho predmetu „posunkový jazyk“ sa žiak naučil tento jazyk, osvojoval si syntax, gramatiku aj slovnú zásobu posunkového jazyka. Učil sa porozumieť a používať rôzne frázy, ustálené pomenovania, ale i humor Nepočujúcich. Mal tak možnosť spoznávať kultúru Nepočujúcich, byť súčasťou komunity Nepočujúcich, ale súčasne býval doma s rodičmi, s ktorými komunikoval posunkovým jazykom.

\*

Nepočujúca žiačka, ktorá má nepočujúcich rodičov a jej materinským jazykom je slovenský posunkový jazyk, mala v 1. ročníku základnej školy problémy na hodinách slovenského jazyka a literatúry a matematiky v dôsledku menšej slovnej zásoby. Triedna učiteľka identifikovala jazykovú a informačnú bariéru a odporučila rodičom návštevu zariadenia poradenstva

a prevencie. Zariadenie odporučilo škole zabezpečiť pre žiačku pedagogického asistenta, ktorý ovláda slovenský posunkový jazyk.

Pedagogický asistent, ktorého našli rodičia, v slovenskom posunkovom jazyku vysvetľoval nepočujúcej žiačke na vyučovaní pojmy, ktorým nerozumela. V priebehu polroka sa slovná zásoba nepočujúcej žiačky rozšírila.

### 2.2.3 Odporúčané zdroje

---

DOMANCOVÁ, I., VOJTECHOVSKÝ, R., 2016. *Slovenský posunkový jazyk*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 80 s. ISBN 8081181849.

TARCSIOVÁ, D., 2019. *Posunkový jazyk a vzdelávanie Nepočujúcich*. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 2019. ISBN 9788082000408.

## 2.3 POSUNKOVANÁ SLOVENČINA

### 2.3.1 Charakteristika posunkovanej slovenčiny

---

Posunkovaná slovenčina – ide o jednu formu posunkovej komunikácie, ktorá sa využíva spravidla medzi nepočujúcimi a počujúcimi, ale môže sa používať aj v komunikácii nepočujúcich navzájom.

#### Základné charakteristiky:

- ide o kombináciu posunkov zo slovenského posunkového jazyka a slov z hovoreného slovenského jazyka, čiže o simultánne sprostredkovanie informácií v hovorenej aj posunkovej reči,
- slová sa môžu vyslovovať nahlas alebo bez hlasu,
- je potrebné ovládať gramatiku slovenského jazyka, ktorá sa využíva v posunkovanej slovenčine,
- ide o zviditeľnenie syntaxe slovenského jazyka pre spolukomunikujúcich,
- neverbálna komunikácia nezohráva takú dôležitú úlohu, ako je to v slovenskom posunkovom jazyku,
- tento spôsob komunikácie sa môže u detí/žiakov líšiť, pretože niektoré časti z jedného alebo druhého jazyka môžu z rozličných dôvodov vynechávať.

#### Predpoklady na používanie posunkovanej slovenčiny:

- ovládanie posunkov zo slovenského posunkového jazyka,
- ovládanie umelo vytvorených posunkov na slová, ktoré sa v posunkovom jazyku používajú prostredníctvom iných charakteristík, napr. priestoru (predložky, spojky),

- ovládanie slov zo slovenského jazyka a aspoň základná znalosť syntaxe slovenského jazyka,
- schopnosť rýchleho vybavenia posunkov a slov a ich simultánne využitie.

### **Použitie posunkovanej slovenčiny:**

- na bežnú komunikáciu v prípade, ak aspoň jeden z komunikujúcich neovláda slovenský posunkový jazyk,
- na komunikáciu vo výchovno-vzdelávacom procese s cieľom zdôrazniť, zviditeľniť syntax hovoreného jazyka (napr. pri čítaní s porozumením),
- na zjednodušenie vnímania a pochopenia informácie, pretože dieťa/žiak má možnosť vnímať vo vizuálnom aj auditívnom kóde a dopĺňať si medzery v jednom alebo druhom z nich,
- na rozvoj slovnej alebo posunkovej zásoby, spojenie slova s posunkom a naopak zjednoduší dieťaťu/žiakovi pochopenie vzájomných súvislostí.

### **2.3.2 Využitie posunkovanej slovenčiny vo výchovno-vzdelávacom procese**

---

Posunkovaná slovenčina je špecifický spôsob využívania posunkov v komunikácii aj vo výchove a vzdelávaní, ktorého základnou charakteristikou je súčasne/simultánne využívanie posunkov zo slovenského posunkového jazyka a slov z hovoreného jazyka.

#### **Príklad dobrej praxe**

Žiak s poruchou sluchu, ktorý je dobre kompenzovaný kochleárnym implantátom a má osvojený hovorený jazyk na veľmi dobrej úrovni, sa v prípade únavy (napr. na poslednej vyučovacej hodine) alebo bez použitia sluchovej pomôcky (napr. na telesnej výchove) opiera o využívanie posunkovanej slovenčiny.

### **2.3.3 Odporúčané zdroje**

---

TARCSIOVÁ, D., 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.

TARCSIOVÁ, D., 2019. *Posunkový jazyk a vzdelávanie Nepočujúcich*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-82000-40-8.

TARCSIOVÁ, D., 2010. *Základy posunkového jazyka pre študentov*. Bratislava: MABAG, s. r. o. 70 s. ISBN 978-80-89113-80-4.



## 2.4 PRSTOVÉ ZNAKY

### 2.4.1 Charakteristika prstových znakov

---

Medzi prstové znaky patria systémy, ktoré sú založené na využívaní písmen alebo hlások hovoreného jazyka a ktorých cieľom je sprostredkovať komunikáciu a/alebo doplniť neplnohodnotné informácie získané prostredníctvom sluchu, resp. sluchu a zraku.

#### **PRSTOVÁ ABECEDA**

Na Slovensku existuje a využíva sa jednoručná aj dvojručná prstová abeceda (ďalej aj „PA“). Pri jednoručnej PA sa využíva spravidla dominantná ruka. Prstová abeceda sa môže používať samostatne alebo je súčasťou hovoreného jazyka a/alebo posunkového jazyka, a to v bežnej komunikácii aj vo vzdelávaní.

#### **Podmienky na používanie prstovej abecedy:**

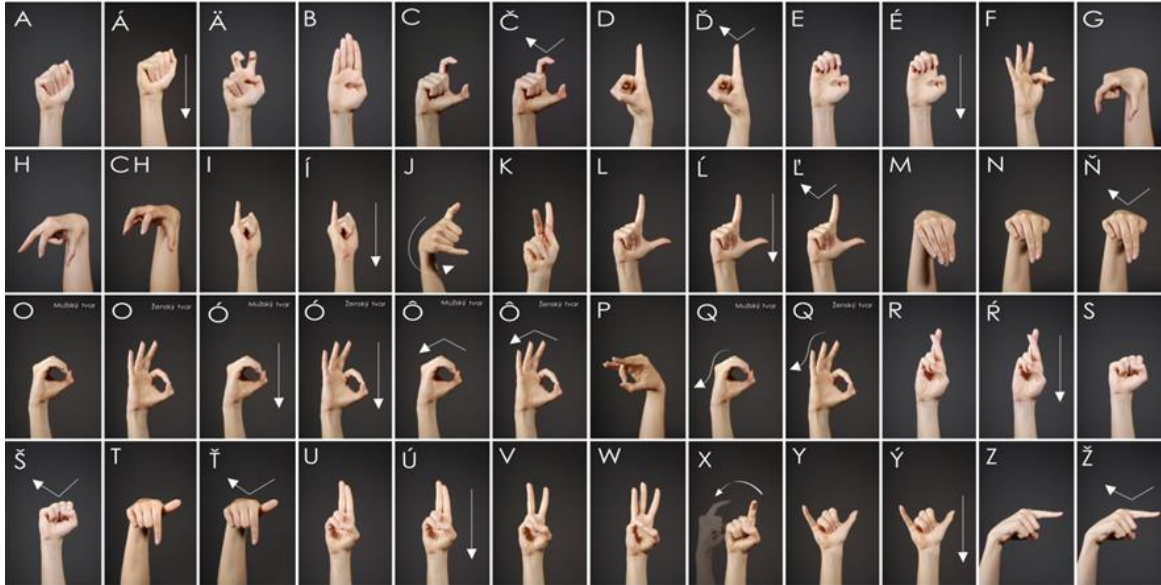
- aspoň čiastočná znalosť hovoreného jazyka,
- primerané motorické zručnosti,
- očný kontakt komunikujúcich,
- spomalenie hovorenej reči.

#### **Prstová abeceda sa využíva:**

- pri neznámych slovách, ak dieťa/žiak nedokáže slovo počuť (názvy, priezviská...),
- pri slovách, na ktoré ešte neexistuje posunok,
- pri tvorbe menných posunkov (posunky na priezviská),
- na doplnenie hlások, ktoré dieťa/žiak nie je schopný/-ý sluchom diferencovať (uprostred slova, na konci slova, neznelé hlásky atď.),
- na diferenciaciu hlások, ktoré sú v rovnakej frekvenčnej oblasti (S-F, Z-V atď.),
- na diferenciaciu hlások s rovnakým ústnym obrazom (S-Z-C, Š-Ž-Č, V-F, P-B-M atď.),
- na zafixovanie presného sledu jednotlivých hlások v slove, ktoré dieťa/žiak nie je schopný/-ý plnohodnotne vnímať sluchom.

Prstovú abecedu môžeme využívať v jej komplexnej podobe (krátke aj dlhé samohlásky a spoluhlásky), ale aj v podobe bez používania dĺžňov. V bežnej komunikácii sa spravidla používa zjednodušená podoba, v školskom prostredí komplexná podoba. Dôležitú úlohu zohrávajú predpoklady dieťaťa/žiaka a cieľ komunikačnej situácie.

Pri používaní prstovej abecedy nemusíme produkovať všetky písmená/hlásky daného slova, slovného spojenia, často sa stačí zamerať len na tie, ktoré sú pre spolukomunikujúceho problematické.



Obrázok. 1 Slovenská prstová abeceda – jednoručná

Zdroj: <https://lnk.sk/job/>. Autor: Michal Hefty, Angela Hefty, Roman Vojtechovský. Foto a dizajn: Matej Kováč

### **POMOCNÉ ARTIKULAČNÉ ZNAKY**

Ide o umelo vytvorený systém prstových znakov, ktorého najdôležitejšou funkciou je naznačenie spôsobu artikulácie konkrétnej hlásky. Dieťaťu/žiakovi pomáha pochopiť, ako sa konkrétna hláska artikuluje. Pomocné artikulačné znaky (ďalej aj „PAZ“) sa využívajú napr. v týchto prípadoch:

1. v procese tvorenia hlások a na korekciu foneticko-fonologickej stránky reči – PAZ sa pre dieťa/žiaka stáva symbolom pre príslušnú hlásku a pomáha mu pri nácviku adekvátnej artikulácie,
2. pri nácviku syntézy a analýzy hovorenej a písanej reči,
3. pri nácviku autokorekcie reči – pri tvorení, automatizácii a korekcii výslovnosti jednotlivých hlások.

### **Rozdiel medzi PA a PAZ:**

- pri prstovej abecede sa produkujú jednotlivé znaky tak, ako sa píšú (M-I-E-S-T-O),
- pri pomocných artikulačných znakoch sa jednotlivé znaky produkujú tak, ako sa vyslovujú (M-J-E-S-T-O).

### **PÍSMENÁ DO DLANÍ**

Ide o komunikáciu, ktorá je využívaná u detí/žiakov s poruchou sluchu a zraku nadobudnutou neskôr, následne, resp. porucha niektorého zo zmyslov mala progredujúci charakter. Dieťa/žiak pozná jednotlivé písmená/hlásky, ale nemá možnosť ich plnohodnotne vnímať vizuálne ani auditívne.

**Postup:**

- do dlane dieťaťa/žiaka sa vpisujú obrysy veľkých tlačенých písmen,
- rýchlosť vpisovania jednotlivých písmen sa prispôbuje možnostiam dieťaťa/žiaka,
- medzery medzi slovami sa realizujú zvyčajne pohladením dlane,
- veta sa môže ukončiť bodkou do dlane alebo dvojnásobným pohladením.

**LORMOVA ABECEDA**

Je to dotyková abeceda, pomocou ktorej hovoriaci jednotlivé písmená vyznačuje dotykom ukazováka na dlaň a prsty ruky príjemcu. Vytvoril ju rakúsky hluchoslepý básnik Heinrich Landesmann, známy tiež pod pseudonymom Hieronymus Lorm, v 19. storočí. V pätnástich rokoch prišiel o sluch a začal sa mu zhoršovať zrak, čo ho viedlo k vytvoreniu jedného zo systému ručnej dotykovej abecedy, ktorú používal na vlastné účely.

Na komunikáciu sa používa dlaňová strana ľavej ruky, prsty musia byť jemne napäté a roztiahnuté.

Taktilný znakový jazyk je založený na vzájomnom kontakte jednej alebo oboch rúk komunikujúcich, pričom hluchoslepý človek prijíma informácie pomocou aktívneho ohmatávania jednotlivých znakov.

Prekladu do taktilného jazyka sa venujú ľudia s profesiou zaevidovanou v Národnej sústave povolání ako tlmočník taktilný.

**2.4.2 Využitie prstových znakov vo výchovno-vzdelávacom procese**

---

V špeciálnych školách, v ktorých sa vzdelávajú deti/žiaci so ZDP, sa prstové znaky často využívajú v komunikácii s týmito deťmi/žiakmi. Pri používaní prstových znakov vo výchove a vzdelávaní sa vyskytuje niekoľko faktorov, ktoré ovplyvňujú spôsob ich používania. Prvým je prostredie (resp. komunikačná situácia), v ktorom sa používajú.

V prípade školského prostredia, konkrétne na vyučovacích hodinách je v niektorých špeciálnych školách dôraz častejšie kladený na to, aby sa prostredníctvom prstovej abecedy presne tzv. vydaktylovali jednotlivé slová, teda aj jednotlivé interpunkčné znamienka, čo umožňuje učiť sa aj vyučovací jazyk školy. PAZ sa zvyčajne využívajú u detí/žakov so sluchovým postihnutím na nácvik hovorenej reči.

**2.4.3 Odporúčané zdroje**

---

TARCSIOVÁ, D., 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.

TARCSIOVÁ, D., 2012. *Prstové znaky a pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského. 104 s. [CD-ROM] ISBN 978-80-223-3274-3.

## **2.5 VIZUÁLNE VNÍMANIE REČI**

### **2.5.1 Charakteristika vizuálneho vnímania reči**

---

Hovorenú reč môže dieťa/žiak vnímať vizuálnou (zrakovou) a zvukovou formou (sluchom), ale napríklad aj hmatovou formou (vibrácie). Všetky formy vnímania reči mu pomáhajú utvárať si komplexný obraz o tom, čo bolo povedané.

Vizuálne vnímanie reči je dôležitou súčasťou vnímania reči každého človeka, vďaka ktorému je možné dopĺňať si informácie o tom, čo bolo povedané, dekódovať danú informáciu a porozumieť jej. Keď máme možnosť vidieť hovoriaceho, môžeme sledovať jeho výraz tváre, pery, mimiku, čo dáva komplexnejší obraz o tom, čo chce hovoriaci povedať. Aj vďaka pandémie si mnohí ľudia uvedomili, ako veľmi nám pri používaní rúšok a respirátorov chýbal pohľad na tvár a zvlášť na ústa hovoriacej osoby a koľko informácií nám kvôli tomu unikalo.

U detí/žiacov, ktoré/-í majú zdravotné postihnutie, je evidentné, že každá informácia, o ktorú pri komplexnom vnímaní reči prichádzajú, im chýba ešte viac. Deti/žiaci s poruchou sluchu, ale aj deti/žiaci s mentálnym postihnutím, s autizmom a inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s iným zdravotným postihnutím potrebujú čo najviac informácií o reči, aby jej mohli čo najlepšie porozumieť. Zdravotné postihnutie ich pripravilo o niektorý zmysel alebo o zručnosti, aby mohli reči rozumieť bez problémov, a preto ich musia dostávať v čo najkomplexnejšej forme. Medzi osobitné faktory komunikácie u detí/žiacov so ZDP preto patrí podpora vizuálneho vnímania reči, napríklad odzveranie, vnímanie mimiky a výrazu tváre. Odzveranie a vnímanie výrazu tváre sa veľkou mierou podieľajú na komplexnom porozumení informácie podávanej v komunikácii. Zaráďujeme sem aj komunikáciu a podporu porozumenia hovorenej reči pomocou písanej formy reči.

### **CIEĽOVÁ SKUPINA**

Deti/žiaci so SP, NKS, AU alebo PVP, MP, VNP.

Deti/žiaci so ZDP, ktoré má vplyv na vývin komunikačnej schopnosti.

### **ODZERANIE**

Odzerať, čítať slová z úst nevie automaticky každý človek s poruchou sluchu. Deti/žiaci so SP sa túto zručnosť musia učiť a zlepšovať si ju v priebehu svojho života. Odzveranie predpokladá osvojenie si príslušnej slovnej zásoby hovorenej reči/jazyka.

Odzveranie je veľmi náročná psychická činnosť. Dieťa/žiak, ktoré/-ý dlhšie odzera, najmä ak je odkázané/-ý len na odzveranie (pretože v mnohých prípadoch kompenzačné pomôcky nedostatočne kompenzujú jeho sluch, prípadne je v hlučnom prostredí, ktoré sťažuje odzveranie, ale i sústredenie sa na celkovú komunikáciu), môže byť veľmi unavené/-ý a jeho pozornosť môže

v priebehu výchovy a vzdelávania výrazne kolísať. Pravdepodobne bude potrebovať prestávky na oddych.

**Podmienky odzerania ovplyvňuje množstvo faktorov, medzi ktoré okrem iných patria:**

- prostredie – osvetlenie v miestnosti, rušivé prvky v okolí, ale aj na hovoriacom – výrazné náušnice, ozdoby, postoj a výška hovoriaceho,
- individuálne charakteristiky reči hovoriaceho – výslovnosť, používanie prozodických vlastností reči – tempa, intonácie, melódie, prestávky, dôrazu, používanie slovnej zásoby,
- individuálne charakteristiky toho, kto odzerá – zručnosť odzerať, skúsenosť s odzeraním reči rôznych hovoriacich, úroveň pozornosti, bdlosti, únavy, snahy a trpezlivosti, odzerajúci musí mať dobrý postreh, pamäť, schopnosť zamerania a koncentrácie pozornosti.

**Odzeranie u odzerajúceho dieťaťa/žiaka ovplyvňuje aj:**

- jeho aktuálny psychický stav – únava, pozornosť, bdlosť, emócie,
- využiteľnosť zvyškov sluchu, nosenie, resp. nenosenie načúvacieho aparátu, zrak,
- slovná zásoba, dosiahnutý stupeň komunikačných zručností odzerajúceho dieťaťa/žiaka,
- úroveň ovládania gramatiky jazyka.

**Vedeli ste, že?**

- porozumieť hovoriacemu iba odzeraním je veľmi náročné a, ako uvádzajú viaceré zdroje, aj po dlhoročnej praxi je úspešnosť asi len 40 – 60 %,
- odzeranie z pier sa považuje za istý druh umenia, pre ktorý sú potrebné dobrý odhad a intuícia, vyžaduje si talent a najmä cvik,
- nie je možné súčasne odzerať a písať si poznámky,
- pri neohlásenej zmene témy môže odzerajúci úplne prestať rozumieť obsahu,
- neznámu cudziu reč nie je možné odzerať.

### **2.5.2 Využitie odzerania vo výchovno-vzdelávacom procese**

Počas vyučovacieho procesu, ale aj počas prestávok, v jedálni, na výletoch, v iných komunikačných situáciách, ktoré sa v školskom prostredí bežne vyskytujú, je potrebné zabezpečiť čo najlepšie podmienky na to, aby dieťa/žiak s akýmkoľvek zdravotným postihnutím, ale najmä dieťa/žiak s poruchou sluchu mohlo/mohol čo najlepšie vnímať tvár hovoriaceho a čo najlepšie odzerať. Nasledovné odporúčania môžu výrazným spôsobom pomôcť dieťaťu/žiakovi vnímať reč komplexne a neprichádzať o cenné informácie.

### **Na zlepšenie podmienok vnímania reči vizuálnou formou a odzberania vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné dodržiavať nasledovné zásady:**

- Pedagóg vysvetľuje učivo alebo hovorí dôležité informácie iba vtedy, keď sa pozerá priamo na deti/žiacov. Ak napríklad umiestňuje obrázky na tabuľu, píše na tabuľu alebo na nej niečo ukazuje, mal by prestať rozprávať, otočiť sa k deťom/žiakom a povedať potrebné informácie. Ak by vysvetľoval učivo a súčasne bol k dieťaťu/žiakovi s poruchou sluchu (aj k deťom/žiakom s inými druhmi ZDP) otočený chrbtom, dieťa/žiak nemôže odzerať a tak prichádza o veľa informácií.
- Ak pedagóg dáva pokyny všetkým deťom/žiakom, mal by udržiavať s dieťaťom/žiakom s poruchou sluchu (alebo s iným zdravotným postihnutím) pravidelný očný kontakt, aby sa uistil, že dieťa/žiak venuje pozornosť tomu, čo hovorí.
- Pedagóg by sa mal uistiť, že jeho ústa a tvár sú počas rozprávania k deťom/žiakom dobre osvetlené. Za pedagógom by nemalo byť okno, slnko, svetlo. Ak je svetlo za pedagógom príliš silné, bude jeho tvár úplne tmavá a dieťa/žiak nebude schopné odzerať z jeho úst ani z výrazu tváre.
- Pedagóg by mal počas rozprávania používať prirodzenú mimiku a gestá, ktoré súvisia s tým, čo hovorí. Napríklad, keď hovorí o niečom smutnom, mal by sa tváriť smutne, ak deťom/žiakom hovorí, že je nahnevaný, jeho výraz tváre by mal vyjadrovať hnev.
- Používanie adekvátnych gest (napr. veľký, vysoký, pod, daj, hore, dolu, tam...) môže deťom/žiakom so ZDP výraznou mierou pomôcť porozumieť informácii podávanej rečou.
- Pedagóg by mal hovoriť prirodzeným tempom, nehovoriť príliš rýchlo ani príliš pomaly. Výslovnosť by nemal preháňať ani počas rozprávania kričať. Ak má dieťa/žiak s poruchou sluchu dobre nastavené kompenzačné pomôcky, mala by mu stačiť bežná hlasitosť reči. Neprirodzenosť tempa reči mení obraz slov na perách a vyzerá inak ako pri bežnom tempe reči.
- Počas rozprávania by si pedagóg nemal dávať pred ústa ruky alebo predmety. Dieťaťu/žiakovi tak znemožní vnímať reč komplexne.
- Pedagóg by nemal mať výrazné fúzy a bradu, ktoré prekrývajú ústa.
- Pri vysvetľovaní je dobré stáť alebo sedieť na jednom mieste, na ktoré dieťa/žiak dobre vidí. Odzberanie je náročné, ak je hovoriaci v pohybe. Navyše, ak sa pedagóg pohybuje, jeho vzdialenosť sa od dieťaťa/žiaka s poruchou sluchu zväčšuje, a preto je preň/-ho náročnejšie zachytiť reč pedagóga sluchom.
- Ak pedagóg sedí spolu s deťmi/žiakmi za stolíkmi, dieťa s poruchou sluchu by mu malo sedieť oproti. Bude mať tak neustále dobrý výhľad na tvár pedagóga a zároveň bude sedieť dostatočne blízko na to, aby pedagóga dobre počulo/počul (do 2 metrov).
- Ak v kruhu stojí alebo sedí viac detí/žiacov, dieťa/žiak s poruchou sluchu by malo/mal sedieť alebo stáť 2 – 3 miesta od pedagóga (cca 90-stupňový uhol). Ak by totiž sedelo/sedel alebo stálo/stál priamo vedľa pedagóga, bude síce výborne počuť, ale s veľkou pravdepodobnosťou nebude môcť dobre odzerať.



- Ak pedagóg chce zmeniť aktivitu alebo deťom/žiakom niečo povedať, keď sa naňho nepozerajú, mal by použiť dohodnutý signál, aby mu začali venovať pozornosť (sledovať ho zrakom aj sluchom). Môže použiť zvukový signál (ktorý dieťa/žiak s poruchou sluchu spoľahlivo rozozná), pohybový signál (zatlieskanie nad hlavou, zdvihnutie ruky...) alebo iný signál, na ktorý všetky/-ci deti/žiaci spoľahlivo zareagujú a začnú mu venovať pozornosť.
- Pedagóg by mal zrakom vyhľadať dieťa/žiaka s poruchou sluchu (alebo s iným ZDP) a počkať chvíľu, či dohodnutý signál zachytilo/zachytil a začalo/začal ho sledovať zrakom.
- Ak pedagóg vidí, že dieťa/žiak s poruchou sluchu nereaguje, mal by ho osloviť menom, znova zopakovať signál a počkať, kým sa na neho pozrie a začne mu venovať pozornosť.
- Ak pedagóg vidí, že dieťa/žiak s poruchou sluchu stále nereaguje, napríklad kvôli hlučnému prostrediu, mal by k nemu podísť bližšie a upozorniť ho na začiatok komunikácie jemným chytením za rameno alebo iným dotykom. Pomôcť môže aj to, že si k nemu čupne, aby videlo/videl jeho tvár na úrovni svojich očí.
- Pedagóg by mal svoj výklad vhodne dopĺňať názorným materiálom. Počas výkladu by mal ukazovať predmety alebo obrázky vecí, o ktorých hovorí. Na vyučovaní by mal učivo v čo najväčšej miere vizualizovať, používať multimediálny materiál a zážitkové učenie.
- Pedagóg by mal používať známu slovnú zásobu. Ak použije nové slovo alebo výraz, mal by ho napísať na tabuľu a vysvetliť ho. Nemal by používať slang, skratky, neologizmy.
- Dieťa/žiak s poruchou sluchu by malo/mal mať možnosť vidieť, o čom sa hovorí. U malých detí sú vhodné obrázky, fotografie, u starších žiakov sa veľmi odporúča, aby súčasne s výkladom mohol sledovať prezentáciu alebo poznámky na tabuli. Výrazne mu to pomôže porozumieť tomu, o čom pedagóg hovorí.

### **Poskytnutie poznámok vopred**

Výraznou pomocou pre žiaka s poruchou sluchu, ale i žiakov s iným ZDP je poskytnutie poznámok alebo prezentácií k preberanej téme vopred. Žiak si môže poznámky prečítať skôr a tak sa oboznámiť s obsahom a slovnou zásobou preberanej témy. Nemusí si počas výkladu robiť poznámky, môže sa lepšie sústrediť na to, čo pedagóg na vyučovacej hodine hovorí, a má lepšie možnosti porozumieť informáciám.

### **Vizualizácia reči obrázkami a fotografiami**

Dieťaťu/žiakovi so ZDP pri porozumení výrazne pomôže, ak pedagóg použije vizualizáciu toho, o čom hovorí, ale aj toho, čo sa bude v rámci dňa, hodiny diať, napríklad režimovým pásikom, procesnými schémami, kalendármi, v ktorých budú znázornené činnosti, ktoré bude dieťa/žiak počas dňa vykonávať. Žiaci, ktorí už dobre rozumejú písanej forme reči, môžu dostať informácie v písomnej forme.

## Odzeranie v skupine

Od žiaka s poruchou sluchu, ktorý pracuje v skupine, sa očakáva, že dokáže sledovať, kto práve hovorí, a odzerať, čo hovoria jeho spolužiaci v rámci diskusie. Je to veľmi náročná činnosť. Žiaci sa počas diskusie často rýchlo striedajú, pričom žiak s poruchou sluchu nestačí sledovať, kto práve rozpráva, a odzerať. Vtedy mu môže pri odzeraní pomôcť:

- upozornenie na žiaka, ktorý práve hovorí, ukázaním alebo pomenovaním, aby stačil sledovať dianie v triede,
- podávanie hračky, tzv. hovorníčka, pričom platí, že iba ten, kto má hračku v ruke, hovorí a žiak sa podľa toho môže rýchlo zorientovať, kto práve rozpráva.

## Zmena témy

Žiakovi s poruchou sluchu môže pri odzeraní spôsobiť výrazný problém náhla zmena témy (napr. ak pedagóg rozpráva o dejinách Ríma a zrazu mu napadne paralela so súčasným svetom, začne rozprávať o súčasnej politickej situácii), pretože sa môže úplne stratiť.

Pedagóg by mal viesť aj ostatných žiakov v triede k tomu, aby so spolužiakom s poruchou sluchu udržiavali zrakový kontakt a hovorili s ním až vtedy, keď im venuje pozornosť.

## Odzeranie v iných priestoroch – jedáleň, telocvičňa, vonkajšie prostredie

V týchto priestoroch je dieťa/žiak s poruchou sluchu pre zvýšenú hlučnosť ešte viac odkázaný/-á na odzeranie. Môžu mu tak ujsť veľmi dôležité informácie. Je preto potrebné učiť ho, aby prirodzene častejšie vyhľadávalo/vyhľadával očný kontakt s pedagógom, aby sledovalo/sledoval tváre hovoriacich. Je tiež dobré posadiť ho blízko k pedagógovi a častejšie sledovať, či zachytilo a porozumelo informácie.

## Podpora vnímania hovorenej reči pomocou písomnej formy reči a podpora porozumenia reči textom a obrázkom

Mnoho detí/žiacov so zdravotným postihnutím pri podpore porozumenia hovorenej reči potrebuje pomoc vo forme poskytnutia písomného záznamu hovorenej reči. Závisí od konkrétneho dieťaťa/žiaka, akú formu a aký rozsah tejto pomoci bude potrebovať. Dieťa v materskej škole bude potrebovať skôr pomoc vo forme obrázkov a fotografií, starší žiak bude potrebovať najmä poskytnutie poznámok v písomnej forme.

Deťom/žiakom so ZDP pomáha vo vyučovacom procese najmä:

- poskytnutie poznámok alebo prezentácií z učiva vopred, aby sa mohli oboznámiť s obsahom skôr, ako ho budú preberať,
- poskytnutie poznámok alebo prezentácií z učiva na vyučovacej hodine – deti/žiaci počúvajú a súčasne vidia text pred sebou,

- poskytnutie poznámok alebo prezentácií z učiva po vyučovacej hodine, aby sa mali z čoho pripravovať doma (napríklad aj zápis domácich úloh, básničiek, ktoré sa majú naučiť doma atď.),
- poskytnutie obrázkov, fotografií počas procesu učenia sa nových pojmov (najmä v prostredí materskej školy a v prvých ročníkoch ZŠ),
- poskytnutie titulkov alebo prepisu reči do textu pri sledovaní filmov, dokumentov.

### **Príklad dobrej praxe**

Žiak s poruchou sluchu sedel v triede vzadu. Pedagóg počas výkladu často rozprával a súčasne písal na tabuľu. Hovoril rýchlym tempom a mal husté fúzy a bradu.

Počas vyučovania žiak často strácal pozornosť, pedagóg mal pocit, že ho ignoruje. Vyrušoval, často sa otáčal k spolužiakom. Nedokázal odpovedať na otázky, nerozumel, čo má počas zadania robiť, nezapájal sa do diskusií v triede.

Po uplatnení stratégií na podporu odzerania žiak sedel v druhej lavici. Pedagóg sa snažil rozprávať tak, aby mal žiak čo najviac možností odzerať. Upravil si fúzy a bradu tak, aby bolo dobre vidieť jeho ústa. Nerozprával, keď bol otočený k triede chrbtom, snažil sa používať bežné tempo reči. Ak žiak stratil pozornosť, snažil sa zaujať ho tým, že použil gesto na zaujatie pozornosti alebo žiaka oslovil menom.

Pedagóg počas diskusie usmerňoval diskutujúcich žiakov tak, že vždy vyslovil meno žiaka, ktorý mal rozprávať, a ostatní počkali, kým žiak s poruchou sluchu upriami pozornosť na osloveného žiaka.

Pedagóg vopred poskytoval žiakovi prezentácie z učiva, ktoré budú preberať. Žiak si ich doma prečítal a vedel, o čom sa budú na nasledujúcej hodine rozprávať. Počas hodiny sa mohol sústrediť na to, čo pedagóg rozprával, a dokázal porozumieť aj novým informáciám. Po vyučovacej hodine už mal napísané poznámky, vedel, čo sa má doma naučiť.

Prirodzeným dôsledkom bolo, že žiak sa dokázal počas vyučovania lepšie sústrediť, lepšie rozumel pokynom, dokázal podľa nich pracovať. Menej vyrušoval. V škole dosahoval lepšie výsledky. V kolektíve bol lepšie začlenený, rozumel spolužiakom aj cez prestávky, keďže už vedeli uplatňovať zásady odzerania.

### **2.5.3 Odporúčané zdroje**

GRAUSOVÁ, T., 1988. *Učím sa odzerať, lebo už nepočujem*. Praha: Horizont. 120 s.

HOVORKOVÁ, S., RZYMANOVÁ, M., TARCSIOVÁ, D., 2017. *Máme dieťa s poruchou sluchu 2*. Bratislava: Nadácia Pontis. 442 s. ISBN 978-80-89895-06-9.

STRNADOVÁ, V., 2001. *Hádej, čo ťmám aneb Odezírání je nejisté umění*. 2. vyd. Praha: ANEPS. 186 s. ISBN 80-903035-0-1.

TARCSIOVÁ, D., HOVORKOVÁ, S., 2002. *Máme dieťa so sluchovým postihnutím,...čo ďalej?* Nitra: Effeta. 118 s. ISBN 80-968584-5-9.

## 2.6 SIMULTÁNNY PREKLAD

### 2.6.1 Charakteristika simultánneho prekladu a prepisu do písanej podoby reči

---

Simultánny preklad je sprostredkovaný spôsob komunikácie, ktorý je možné využiť u žiakov, ktorí už čítajú s porozumením. Ide o možnosť, ktorá sa dá využívať vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj v bežnom živote.

Žiaci s poruchou sluchu môžu mať (a často aj majú) problémy sluchovou cestou zachytiť a správne porozumieť, čo hovoriaci hovorí. V porozumení im môže pomôcť, ak je reč hovoriaceho doplnená písomnou podobou reči. Žiak si môže prečítať, čo presne hovoriaci povedal, a presnejšie povedanému porozumieť. Navyše sa môže k povedanému neskôr vrátiť a výpoveď si znova prečítať.

Základom tejto komunikácie je simultánny preklad do písanej podoby reči, ktorý sa realizuje prostredníctvom mobilného telefónu alebo notebooku.

V prípade mobilného telefónu ide o využívanie voľne dostupnej aplikácie – napr. okamžitý prepis. Ide o situáciu, keď počujúca osoba hovorí do mobilného telefónu a nepočujúce/-i dieťa/žiak si správu číta. Tento spôsob je možné využiť na komunikáciu s osobami, na ktoré nie je dieťa/žiak zvyknutý/-ý. Aplikácie na prepis hovoreného slova sú dostupné riešenia, treba však prihliadať na to, že v prepise sa môžu vyskytovať chyby alebo nezrozumiteľné vety.

Druhou možnosťou, ktorá sa využíva vo výchovno-vzdelávacom procese, je používanie softvéru zároveň s notebookom. Pedagóg hovorí do mikrofónu a žiakovi sa text objavuje na monitore. Môže si ho uložiť, následne upraviť a v prípade potreby sa z neho aj učiť.

Vhodným softvérom na simultánny prepis je napr. SpeechTech (live caption, live transcribe). Na simultánnu tvorbu titulkov pre žiakov s poruchou sluchu sa využíva metóda tieňového rečníka. Týmto spôsobom sa zabezpečí čo najpresnejší prepis hovoreného slova do titulkov. Technológia, ktorá sa v súčasnosti využíva najmä pre potreby televízneho vysielania, sa môže využiť aj v procese výchovy a vzdelávania, najmä na stredných školách. Titulky si môžu žiaci prečítať v mobilnom telefóne, tablete a pod.

Viac informácií je možné nájsť v Metodike k špeciálnym učebným a kompenzačným pomôckam a k úprave školského prostredia.

#### **CIEĽOVÁ SKUPINA**

Deti/žiaci so SP, NKS, AU alebo PVP.

Deti/žiaci so ZDP, ktoré má vplyv na vývin komunikačnej schopnosti.

Deti/žiaci so ZDP s odlišným materinským jazykom.

## 2.6.2 Využitie simultánneho prekladu a prepisu do písanej podoby reči vo výchovno-vzdelávacom procese

---

Využitie simultánneho prekladu a prepisu do písanej podoby reči môže výrazne pomôcť žiakom s poruchou sluchu pri porozumení a zapisovaní poznámok, pri presnejšom zápise toho, čo pedagóg hovorí. Môžu ho využívať vo všetkých častiach vyučovacieho procesu, napríklad pri komunikácii s pedagógom, pri individuálnom skúšaní, v diskusiách so spolužiakmi, pri zapisovaní poznámok, domácich úloh ap.

### **Príklad dobrej praxe**

Žiak s poruchou sluchu mal výrazné problémy so zapisovaním domácich úloh. Keďže na konci vyučovacej hodiny, keď sa zadávali domáce úlohy, bol v triede väčší hlučnosť a žiakova pozornosť už bola pre únavu oslabená, často sa stávalo, že si vôbec nezapísal zadanie domácich úloh, resp. si úlohy zapísal nepresne. Na odporúčanie poradenského zariadenia bol na skúšku použitý prepis hovoreného slova do písanej podoby v mobilnom telefóne tohto žiaka. Pedagógovia pri zadávaní domácich úloh žiakom súčasne nahovorili text aj do mobilného telefónu, takže žiak mal domáce úlohy zapísané správne a dokázal ich lepšie pochopiť.

## 2.6.3 Odporúčané zdroje

---

TARCSIOVÁ, D., 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.

## 2.7 TITULKOVANIE

### 2.7.1 Charakteristika titulkovania

---

Ďalšou z možností prekonávania komunikačných a informačných bariér vo výchovno-vzdelávacom procese je titulkovanie programov, ktoré je v súčasnosti po technickej stránke oveľa jednoduchšie. Pozitívny vplyv titulkovania na osvojovanie si jazyka u nepočujúcich detí/žakov sa potvrdil aj výskumami. V rámci tejto formy komunikácie dochádza k syntéze informácií získaných z obrazu a z titulkov. Žiak si tak chýbajúce informácie môže dopĺňať, resp. si môže overiť, či ich správne prečítal, resp. neprečítal.

Titulkované programy sa často vyskytujú v televízii, dokonca existuje povinnosť titulkovať určité percento programov, ako aj programov pre deti.

Titulkované programy môžu mať otvorené alebo skryté titulky.

**Otvorené titulky** sa používajú pri zahraničných programoch, ktoré sa nedabujú, nie sú špeciálne určené pre sluchovo postihnutých. Označujú sa v programoch písmenom N

(nepočujúci) alebo značkou ucha. Pri tomto spôsobe sa do titulkov dostávajú len tie informácie, ktoré sú priamo v komunikačnom akte. Sú na obrazovke prístupné pre všetkých televíznych divákov a väčšinou sa vyrábajú len v jednej farbe (zvyčajne sú biele, resp. čierne) v závislosti od farby pozadia. Nie je zvykom špeciálne ich upravovať pre potreby nepočujúcich, úroveň jazyka aj rýchlosť titulkov sú zvyčajne veľmi vysoké.

Otvorené titulky môžu byť statické alebo dynamické.

**Skryté titulky** sú špeciálne určené pre sluchovo postihnutých, nie sú priamo prístupné na obrazovke, ale dajú sa navoliť. Tieto titulky majú svoje špecifiká, ktorými sú:

- používanie rozličných farieb titulkov pre jednotlivých účastníkov deja, komunikačného aktu,
- precíznejší výber slov, slovných spojení,
- uvádzanie doplňujúcich informácií (vzdganie dverí, vzdychy, neviditeľné zvuky...),
- zjednodušovanie textu,
- snaha o nižšiu rýchlosť titulkovania.

### **2.7.2 Využitie titulkovania vo výchovno-vzdelávacom procese**

---

Programy s obidvomi typmi titulkov sa dajú využiť aj vo výchovno-vzdelávacom procese na dosiahnutie týchto cieľov:

- umožniť žiakom doplniť si neplnohodnotnú informáciu získanú sluchom,
- zviditeľniť syntax slovenského jazyka,
- rozšíriť si pasívnu, ale aj aktívnu slovnú zásobu,
- zlepšiť čítanie s porozumením,
- prispievať tvorbou titulkov k rozvíjaniu jazyka.

V súčasnosti sú aj DVD často vybavené titulkami, ktoré je potrebné vyextrahovať. Titulky je možné aplikovať na online vyučovanie aj v rámci rôznych vzdelávacích platforiem.

### **2.7.3 Odporúčané zdroje**

---

TARCSIOVÁ, D., 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.



## 2.8 BRAILLOVO PÍSMO (RELIÉFNO-BODOVÉ PÍSMO)

### 2.8.1 Charakteristika Braillovo písma

Braillovo písmo je základným prostriedkom gramotnosti ťažko zrakovo postihnutých. Zohráva významnú úlohu v prístupe zrakovo postihnutých k informáciám, vo vzdelávaní detí/žiacov so zrakovým postihnutím, v ich činnostiach a v zamestnaní, trávení voľného času, riešení každodenných úloh alebo problémov.

Braillovo písmo (alternatívny názov je reliéfno-bodové písmo) vytvoril francúzsky nevidiaci pedagóg Louis Braille. Zostavil tzv. šesťbodie, v ktorom je zoskupených šesť bodov v dvoch stĺpcoch a troch riadkoch (pre potreby vzdelávania sú tieto body označené nasledovne: 1 – vľavo hore, 2 – vľavo v strede, 3 – vľavo dolu, 4 – vpravo hore, 5 – vpravo v strede, 6 – vpravo dolu). Systém bodov umožňuje vytvoriť 63 rôznych kombinácií + prázdny znak (bunku), ktorý reprezentuje medzeru. Takto zostaveným systémom je možné zapisovať nielen všetky znaky abecedy a interpunkciu, ale aj čísla, matematické znaky, hudobné znaky (hudobný notopis). Vzhľadom na to je plne využiteľný vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov s poruchami zraku. Základné znaky, ktoré umožňujú čítanie bežného textu, sa žiaci učia už v prvom ročníku základnej školy, ale predpríprava sa realizuje už v predškolskom veku (orientovanie sa na ploche, určovanie pozícií predmetov na ploche, rozvoj a podpora jemnej motoriky, manipulačné aktivity a pod.). Vo vyšších ročníkoch postupne pribúdajú špeciálne znaky v matematike, fyzike, chémii a pod.

Rozmery jednotlivých bodov v znaku, ako aj rozmery samotných znakov sú navrhnuté tak, aby boli vhodné na čítanie bruškami prstov. Najčastejšie sa Braillovo písmo číta ukazovákmi, buď jednou, alebo oboma rukami.

Zápis Braillovo písma sa realizuje spravidla na mechanickom písacom stroji (Pichtov písací stroj), prípadne na elektronických braillovských záznamníkoch, alebo sa dá vytlačiť na tlačiarňu na reliéfno-bodové písmo. Na spetrenie edukačného procesu si žiaci môžu vyskúšať aj ručný zápis Braillovo písma prostredníctvom Pražskej tabuľky a bodca. Moderné digitálne technológie tiež ponúkajú možnosť čítať Braillovo písmo prostredníctvom hmatového displeja. Viac informácií je uvedených v Metodike k špeciálnym učebným a kompenzačným pomôckam a k úprave školského prostredia.

Pedagógovia môžu nájsť pravidlá zápisu Braillovo písma na webovej stránke **Slovenskej autority pre Braillovo písmo**, na ktorej sú zverejnené pravidlá zápisu, rozmery a technické parametre reliéfno-bodového písma na Slovensku, ako aj Pravidlá písania a používania Braillovo písma v Slovenskej republike. K dispozícii je tiež online prekladač do Braillovo písma: **Prekladač**.

#### CIEĽOVÁ SKUPINA

Braillovo písmo sa učia a používajú žiaci s ťažkým poškodením zraku – nevidiaci, ale aj prakticky nevidiaci, žiaci s ťažkou slabozrakosťou alebo žiaci s progresívnymi poruchami zraku vedúcimi v budúcnosti k slepote, žiaci s hluchoslepou, s viacnásobným postihnutím, ak majú predpoklady naučiť sa a využívať vo výchove a vzdelávaní túto formu komunikácie.

### 2.8.2 Využitie Braillovo písma vo výchovno-vzdelávacom procese

---

Braillovo písmo ako prostriedok gramotnosti ťažko zrakovo postihnutých má vo výchove a vzdelávaní dôležité postavenie z hľadiska prístupu žiaka k informáciám (informačná prístupnosť). Aj napriek dostupnosti moderných digitálnych a asistenčných technológií, audiovýstupov, hlasovej podpory a ďalších možností sa taktilné čítanie (prostredníctvom dotyku) nedá nahradiť počúvaním nahrávok alebo zvukovým výstupom z počítača. Taktilné čítanie najviac kopíruje prirodzené nadobúdanie čitateľskej gramotnosti, rešpektujúc individuálne tempo každého žiaka. Pri plynulom čítaní textu v Braillovom písme dochádza k rozvoju predstavivosti, fantázie a myslenia podobným spôsobom ako pri vizuálnom čítaní printových výstupov, čo pri auditívnej percepcii textov nie je možné. Ak pedagóg (zastupujúci pedagóg) alebo pedagogický asistent neovláda Braillovo písmo, je možné vo výchovno-vzdelávacom procese využívať Braillovo písmo kombinované s čiernotlačou. To znamená, že v učebnici, pracovnom liste alebo v inom edukačnom materiáli je súbežne použité Braillovo písmo a na pozadí aj text v latinke.

### 2.8.3 Odporúčané zdroje

---

LOPÚCHOVÁ, J., 2011. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: Iris. 245 s. ISBN 978-80-89238-61-3.

Slovenská autorita pre Braillovo písmo. *Pravidlá písania a používania Braillovo písma v Slovenskej republike* [online]. Slovenská knižnica pre nevidiacich Mateja Hrebendu v Levoči, 2021. ISBN 978-80-18-10144-5. Dostupné z: <https://www.skn.sk/sabp>.

LOPÚCHOVÁ, J., SCHALLEROVÁ, S., 2022. Braillovo písmo ako významný prostriedok komunikácie nevidiacich a ťažko zrakovo postihnutých. In: *Slavica Slovaca* [online]. Vol. 57, no. 3., s. 354-359. Dostupné z: <https://doi.org/10.31577/SlavSlov.2022.3.16>.

SMÝKAL, J., 1994. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Praha: Česká unie nevidomých a slabozrakých.

## 2.9 RELIÉFNE OBRÁZKY A RELIÉFNA GRAFIKA

### 2.9.1 Charakteristika reliéfnych obrázkov a reliéfnej grafiky

---

Reliéfne obrázky (zobrazenia) sú kombináciou reliéfnych bodov, čiar a plôch, pričom vytvárajú jednotný komplex autorovho zámeru. Reliéfne obrázky môžu byť pre potreby výchovy a vzdelávania detí/žiakov so zrakovým postihnutím:

- *kontúrované* (typ zobrazenia, v ktorom nad povrch stúpa iba reliéfny obrys),
- *siluetové* (celá silueta zobrazeného objektu vyčnieva nad povrch v jednej rovine – tzv. plochý reliéf),
- *basreliéfové* (zobrazenie sa vyznačuje viacúrovňovým reliéfom, kde sa kombinujú rôzne typy reliéfnych línií a povrchov rôznych výšok).

Dôležitý pre prístup k informáciám je aj spôsob ich zobrazenia – v *perspektíve*, *schematický*, *zjednodušená schéma* alebo *graf* či *zjednodušený technický výkres*.

#### CIEĽOVÁ SKUPINA

Reliéfne obrázky a reliéfnu grafiku využívajú deti/žiaci s ťažkým poškodením zraku – nevidiaci, ale aj prakticky nevidiaci, deti/žiaci s ťažkou slabozrakosťou alebo deti/žiaci s progresívnymi poruchami zraku vedúcimi v budúcnosti k slepote. Rovnako aj deti/žiaci s HS, VNP, ale aj deti/žiaci s pridruženým MP, deti/žiaci s AU alebo PVP alebo deti/žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou (symptomatickými poruchami reči), ak majú kognitívne a manuálne predpoklady porozumieť charakteru reliéfnych obrázkov/zobrazení a využívať vo výchove a vzdelávaní túto formu komunikácie.

### 2.9.2 Využitie reliéfnych obrazov a reliéfnej grafiky vo výchovno-vzdelávacom procese

---

Vo vzdelávaní sa najprv používajú čo najjednoduchšie reliéfne obrázky s tematikou blízkou deťom/žiakom, bez nepodstatných detailov, zobrazené tak, aby im dieťa/žiak porozumelo/porozumel. Zvyčajne ide o obrázky kontúrované alebo siluetové. Až neskôr dieťa/žiak pracuje s basreliéfovými obrázkami. Reliéfne obrázky v učebniciach alebo v detských knihách postupne vystriedajú zložitejšie obrázky, preto je potrebné ich rozpoznanie (hmatovú diferenciaciu) intenzívne podporovať prácou s rôznymi druhmi reliéfnych podnetov (pracovať napr. s reliéfnyimi doskami, s rôzne členitým materiálom a pod.). Učiteľ s nimi môže pracovať a prostredníctvom nich s dieťaťom/žiakom komunikovať obrázkami vytlačenými na profesionálnej tlačiarni, ale môže si vytvárať aj vlastné, napr. technikou vypichovania do tvrdšieho papiera, lepením šnúrky/špagátu do príslušného tvaru, využívaním obrázkov vystrihnutých zo šmirgľového papiera a ich nalepovaním do zvýšenej línie, použitím kontúrovacej pasty (táto technológia má využitie najmä v geometrii), vrstvením a lepením rôznych materiálov, rytím do mäkkších materiálov, modelovaním, vyšivaním a pod. Ich časté používanie je dôležité na rozvoj priestorovej predstavivosti, ale aj z dôvodu oboznamovania sa

so zaužívanými tvarmi symbolov a predmetov tak, ako sa zobrazujú v bežnej písomnej vizuálnej komunikácii.

Pri tvorbe reliéfnych obrázkov je vhodné dodržiavať niekoľko zásad, aby ich komunikačná hodnota zodpovedala edukačnému zámeru (Abigale Stangl, Jeeun Kim, Tom Yeh 2014):

- reliéfná grafika by mala byť čo „najčistejšia“ a najjednoduchšia, aby mohla byť interpretovaná jasným a stručným spôsobom,
- do grafiky vnášať len dôležité fakty (zodpovedajúce edukačnému zámeru),
- vhodné je vynechať nepotrebné detaily,
- reliéfné obrázky prispôbovať reálnym predmetom v určenej mierke (najmä čiary a uhly sa reprodujú zachovaním správnej mierky),
- používať v rámci reliéfov jazyk primeraný deťom/žiakom,
- pri tvorbe a pred použitím v komunikácii s deťmi/žiakmi je vhodné skontrolovať grafiku prstami, nie očami, aby bola hmatovo zrozumiteľná.

V školskom prostredí, v ktorom sa vzdelávajú deti/žiaci s ťažkým poškodením zraku, hluchoslepí, ale aj deti/žiaci s mentálnym postihnutím alebo deti/žiaci s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, môžu mať reliéfné obrázky dôležitú komunikačnú funkciu napríklad pri označovaní tried, toaliet, iných školských aj mimoškolských priestorov, pri tvorbe orientačných plánov školy alebo evakuačných plánov. U detí a žiakov s AU alebo PVP je možné reliéfné zobrazenia využiť aj v rámci prístupnosti štruktúry dňa alebo štruktúrovaného učenia sa.

### **Vedeli ste, že?**

Z webovej stránky **www.hapticke.mapy.cz** je možné stiahnuť mapu ktorejkoľvek časti sveta v úprave pre vnímanie hmatom. Kto nemá potrebné vybavenie na tlač v reliéfnnej podobe (mikrokapsulový papier a zariadenie na jeho aktiváciu), môže požiadať o zaslanie už vytlačenej mapy a dostane ju zadarmo.

### **2.9.3 Odporúčané zdroje**

INDEPENDENT TELEVISION COMMISSION. 2010. *ITC Guidance On Standards for Audio Description* [online]. 38 s. Dostupné z: <[http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide\\_sds\\_audio\\_desc\\_word3.pdf](http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf)>.

JESENSKÝ, J., 1970. *Poznávací význam tyflografiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 134 s.

JESENSKÝ, J., 1988. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

RŮŽIČKOVÁ, V., KROUPOVÁ, K., 2020. *Reliéfní grafika a její role v životě osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UPOL. 152 s. ISBN 978-80-244-5732-1.

STANGL, A., KIM, J., YEH, T., 2014. 3D printed tactile picture books for children with visual impairments: a design probe. In: *Proceedings of the 2014 conference on Integration design and children* [online]. Pages 321-324. Dostupné z: <https://doi.org/10.1145/2593968.2610482>.

VOŽENÍLEK, V. a kol., 2010. *Hmatové mapy technológií 3D tisku*. Olomouc: UPOL. 82 s. ISBN 978-80-244-2697-6.

SMÝKAL, J., 2007. *K počátkům taktilních časopisů*. Praha: ZORA, č. 12, str. 8-12.

## **2.10 RELIÉFNA LATINKA**

### **2.10.1 Charakteristika reliéfnej latinky**

---

Reliéfna latinka je reliéfny (hmatom vnímateľný) spôsob spracovania/zobrazenia bežnej latinky, či už v tlačenej, alebo písanej podobe. Poznanie a ovládanie latinky je súčasťou čitateľskej aj pisateľskej gramotnosti aj ťažko zrakovo postihnutých. S tvarom písmen v latinke a ich poznaním úzko súvisí aj základná schopnosť človeka s ťažkou poruchou zraku podpísať sa.

#### **CIEĽOVÁ SKUPINA**

Žiaci s ťažkým ZP, NKS, AU alebo PVP, MP, HS, ostatní žiaci so ZDP podľa potreby.

### **2.10.2 Využitie reliéfnej latinky vo výchovno-vzdelávacom procese**

---

Aj keď sa dieťa/žiak s ťažkou poruchou zraku primárne učí Braillovo písmo, pre potreby jeho gramotnosti, samostatnosti a sebestačnosti sa v rámci nadobúdania komunikačných kompetencií učí aj tvary bežnej latinky. Najprv sa učí rozoznávať tvary jednotlivých písmen v reliéfnej podobe a pomenovať ich. Neskôr pracuje s reliéfnymi písmenami tak, že ich ukladá do slabík, do slov, príp. do krátkych viet. Neskôr si nacvičuje ich písanie perom do mäkkej podložky (kreslenky, euroobalu, PVC materiálov). Bez nácviku tvarov písmen, bez ich postupného ukladania do slov a následne aj bez nácviku písania perom nie je možné dostatočne nadobudnúť túto zručnosť a podpis nevidiaceho človeka tak môže byť na hrane overiteľnosti a uznania pravosti.

Ďalšie využitie reliéfnej latinky v rámci komunikácie je napr. pri označovaní dôležitých miest – výťahov, úradov, nemocníc, letísk, jednotlivých miestností, dverí – ktoré nemajú vždy označenie doplnené Braillovým písmom. Dôležitú úlohu plní aj pri opise obrázkov a grafov, pri rysovaní, kreslení schém alebo vzorcov a pod.

### **Příklad dobrej praxe**

Mladý nevidiaci muž si šiel do banky založiť účet. Požiadal svojho vidiaceho priateľa, aby mu robil sprievodcu. Úradníčka v banke pripravila potrebné dokumenty. Keď zbadala, že ich mužovi číta priateľ, netaktne začala poukazovať na fakt, že pri založení účtu potrebuje vzorový podpis majiteľa a nemôžu to byť len tri krížiky. Keď sa nevidiaci muž podpísal perom, nemohla uveriť, že tento podpis zopakuje. Až po ďalšom podpise sa mužovi ospravedlnila za svoje správanie a vyjadrila potešenie z toho, že pri zakladaní účtu nevznikli žiadne problémy.

### **2.10.3 Odporúčané zdroje**

JAKUBOVIČOVÁ, H. 1997. *Kapitoly z tyflopädagogiky*. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-42-3.

PATERSON, M. *The Senses of Touch: Haptics, Affects and Technologies (Senses and Sensibilities)* [online]. Berg Publishers. 224 s. ISBN 1845204794. Dostupné z: <https://lnk.sk/iuds>

## **2.11 ZVUKOVÉ KNIHY (AUDIOKNIHY) A ĎALŠIA ZVUKOVO-KOMUNIKAČNÁ PODPORA VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ**

### **2.11.1 Charakteristika zvukovej knihy/ďalšej zvukovo-komunikačnej podpory**

Významnými zdrojmi získavania informácií sú pre deti/žiacov s ťažkým zrakovým postihnutím, deti/žiacov s mentálnym postihnutím, deti/žiacov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, deti/žiacov s narušenou komunikačnou schopnosťou, ale aj pre všetkých ostatných (vrátane starších ľudí) sú zvukové knihy, časopisy či zvukové súbory v závislosti od ich potrieb.

Zvukové knihy sú charakteristické tým, že sú vytvorené v zvukovom formáte tak, aby si ich užívatelia mohli jednoducho vypočuť. Nahrávajú sa na rôzne zvukové médiá, ako sú CD, MP3, flash disky, alebo sú dostupné prostredníctvom streamovacích služieb. Počúvanie zvukových kníh je možné kedykoľvek pozastaviť, posunúť sa na iné miesto a opätovne súbor spustiť bez obmedzení. Vzhľadom na uvedené charakteristiky je možné zvukové knihy využívať aj ako audiopodporu pre deti/žiacov pri náročnejších textoch (a to synchronne s čítaným textom alebo asynchronne).

### **CIEĽOVÁ SKUPINA**

Deti/žiaci s ťažkým ZP, NKS, AU alebo PVP, MP.



### 2.11.2 Využitie zvukových kníh a zvukov vo výchovno-vzdelávacom procese

---

Zvukové knihy sú plne využiteľné aj vo výchovno-vzdelávacom procese. Pedagóg môže mať pripravené celé literárne diela, alebo len ich časti, môže deťom/žiakom sprostredkovať zvukové informácie na doplnenie preberaného učiva, môže v zvukovej podobe pripraviť zadania k diktátom, domácim úlohám, cvičeniam, previerkam a pod. Zvukové knihy a ďalšie zvukové súbory umožňujú deťom/žiakom počúvať príbehy, poéziu alebo získavať informácie bez potreby čítania textu. Zvukové knihy sú obľúbené najmä u nevidiacich, u žiakov s poruchami učenia (dyslektikov), ale aj u zdravých žiakov napr. počas cesty na výlet/exkurziu a pod.

Zvukové knihy si môže škola/pedagóg zakúpiť v kníhkupectvách alebo cez internet, požičať v knižniciach alebo ich bezplatne stiahnuť z internetu. Existuje veľa webových stránok, ktoré ponúkajú zvukové knihy zadarmo alebo za poplatok. Rovnako je možné zaobstarať si množstvo zvukových kníh a edukačných materiálov prostredníctvom Slovenskej knižnice pre nevidiacich Mateja Hrebendu v Levoči (najmä ťažko zrakovo postihnutí po zaregistrovaní sa).

Ďalšou možnosťou prístupnosti k informáciám je využívanie tzv. čítača obrazovky (JAWS, NVDA), ktorý sprístupňuje obsah zvukovým spôsobom, alebo prídavných zariadení (asistenčných technológií), napr. Braillovskeho riadka podporovaného hlasovým výstupom.

#### **Príklad dobrej praxe**

Slabozraký žiak má ťažkosti s čítaním textov. V rámci podpory nadobúdania komunikačných kompetencií a prístupnosti k informáciám v procese výchovy a vzdelávania môže pedagóg používať edukačný materiál v zväčšenej podobe (zväčšovanie textov/písma/obrázok alebo používanie zväčšovacích lúp) alebo môže používať zvukové formáty kníh, textov, zadaní, úloh a pod. Tieto zadania počúva žiak prostredníctvom slúchadiel a neruší tak ostatných spolužiakov. Porozumenie textu je výrazne lepšie a žiak môže byť v plnení úlohy úspešnejší.

### 2.11.3 Odporúčané zdroje

---

LECKÝ, P., GULAŠA, R., 2006. *Digitálne knihy pre zrakovo postihnutých* [online]. Dostupné z: [www.t2b.sk](http://www.t2b.sk)

## 2.12 AUDIOKOMENTÁRE

### 2.12.1 Charakteristika audiokomentárov

---

Audiokomentár pre nevidiacich je služba, ktorá umožňuje sledovať televízne vysielanie, filmy, divadelné predstavenia alebo iné audiovizuálne diela bez potreby vidieť obraz. Audiokomentár je dodatočný zvukový signál, ktorý opisuje dôležité vizuálne informácie,

ktoré by inak nevidiaci divák nezachytil. Audiokomentár môže opisovať napríklad vzhľad postáv, ich gestá, mimiku, oblečenie, prostredie, dekorácie, akčné scény alebo zmeny miesta a času. Audiokomentár sa vkladá do prestávok medzi dialógmi tak, aby nenarušoval pôvodný zvukový záznam.

Hostová (2008) charakterizuje audiokomentár nasledovne: *„Audiokomentár je hlasový komentár, ktorý sprístupňuje zrakovo postihnutým to, čo iní ľudia vidia. Používa sa hlavne v kinách, divadlách, múzeách alebo galériách a objavuje sa ako možnosť pre niektoré DVD filmy. Cieľom zvukového opisu je poskytnúť informácie o čisto vizuálnych prvkoch diela – či už ide o drámu, film alebo obrázok. Vo filme ide hlavne o opisy miest, počasia, ročných období alebo dňa, oblečenia postáv, ich výrazov tváre, obsadenia atď.“*

## CIEĽOVÁ SKUPINA

Deti/žiaci s ťažkým ZP, NKS, AU alebo PVP, MP.

### 2.12.2 Využitie audiokomentárov vo výchovno-vzdelávacom procese

---

Audiokomentár pre nevidiacich je užitočnou pomôckou slúžiacou na prístup k audiovizuálnej kultúre a vzdelaniu. Pomáha nevidiacim lepšie pochopiť a vychutnať si diela, ktoré by im inak boli nedostupné alebo ťažko zrozumiteľné. Audiokomentáre sú využiteľné aj u detí/žiacov, ktorých pozornosť chceme dodatočne zamerať na niektoré ďalšie informácie, ktoré sú vizuálne ťažko postrehnutelné (napr. emócie vo filme alebo divadle pre deti/žiacov s AU alebo PVP, charakteristiky vecí, javov a opis dejov pre mentálne postihnutých a pod.). Týmto spôsobom pomáha hlasová stopa lepšie pochopiť dej diela, najmä jeho vizuálnu zložku, ktorá nie je vyjadrená zvukom alebo je ťažké ju definovať zvukom (Hostová 2008).

Každé dieťa/žiak má právo vzdelávať sa v rôznych oblastiach, kultúru nevynímajúc, a jedným z najvhodnejších spôsobov získavania a sprostredkovania informácií je hlasový spôsob, teda aj audiokomentár. Audiokomentáre môžu plniť vo vzdelávaní *informačnú funkciu* (prístup k informáciám), *kultúrnu funkciu* (kultúrna prístupnosť a prístup ku kultúre), *inkluzívnu funkciu* (kultúrna integrácia minoritných skupín).

Pedagógovia môžu vo výchovno-vzdelávacom procese spájať dôležitosť jazyka a dôležitosť detailného opisu obrázkov, teda informácií, ktoré sú deťom/žiakom s ťažkým zrakovým postihnutím veľmi ťažko prístupné. Audiokomentáre a ďalšia zvuková podpora môžu byť pedagogickým nástrojom, ktorým je pedagóg schopný vložiť do procesu edukácie opisné informácie, ktoré umožnia deťom/žiakom vizualizovať a oveľa kritickejšie a vecnejšie interpretovať obrázky, schémy, grafy a pod. Tento prístup môže znamenať, že žiaci budú vzdelanejší a motivovanejší a budú mať oveľa pozitívnejší prístup k vzdelaniu.

Pedagóg si môže audiokomentáre pripravovať aj vo vlastnej réžii, ak zachová nasledujúce zásady:

- opisovať len to, čo reálne vidí, ideálne z perspektívy diváka/poslucháča,
- opisovať objektívne, bez emócií a pridaných komentárov,
- používať vhodný jazyk.

#### **Príklad dobrej praxe**

Nevidiace deti boli v kine na rozprávke s audiokomentárom. Po jej skončení jedno dieťa skonštatovalo: „Ako dobre, že tam bol ten komentár, konečne si viem predstaviť, ako vyzerá les.“

### **2.12.3 Odporúčané zdroje**

---

*Komentované TV vysielanie.* Dostupné z: <https://UNSS.SK/komentovane-tv-vysielanie/>

*Čo je to audiokomentár?* Dostupné z: <https://trnka.biz/nase-sluzby/>

HOSTOVÁ, L., 2008. Audio popis filmů pro zrakově postižené, Diplomová práca. Praha: Univerzita Karlova.

## **2.13 HMATOVÉ KNIHY**

### **2.13.1 Charakteristika hmatových kníh**

---

Hmatová kniha je akékoľvek sprostredkovanie objektívnej reality prostredníctvom hmatu a taktilne vnímateľných informácií.

#### **CIEĽOVÁ SKUPINA**

Deti/žiaci s ťažkým ZP, NKS, AU alebo PVP, HS, MP.

### **2.13.2 Využitie hmatových kníh vo výchovno-vzdelávacom procese, mimo výchovno-vzdelávacieho procesu**

---

Pedagóg môže v rámci komunikácie a jej rozvoja využívať rôzne druhy hmatových kníh, ktoré môže získať kúpou alebo vlastnou výrobou. Pre nevidiace/-ich deti/žiacov sa vyrábajú hmatové knihy vo formáte A4 alebo A5, pretože sú vhodné pre úroveň stratégií hmatového skúmania nevidiacich detí/žiacov. Väčšie formáty vedú k vyčerpaniu kvôli orientácii na stránkach.

Objekty v hmatových knihách je vhodné prezentovať ako modely, ktoré sa podobajú pôvodnému objektu, napodobňujúce štruktúru povrchu a materiálu. Pohľad na obrázky by mal byť vždy priamo zhora alebo z boku, nikdy nie v perspektíve. Obrázky môžu byť konštruované tak, aby obsahovali aj pohyblivé časti, ktoré umožnia dieťaťu/žiakovi stať sa súčasťou príbehu. Pedagóg môže vytvoriť niektoré objekty tak, aby ich bolo možné podľa potreby odobrať/pridať, manipulovať s nimi. Obrázky môžu obsahovať úlohy na rozvoj hmatových stratégií, ako sú napr. *počítanie, porovnávanie objektov, symbolov alebo písmen, orientácia na stránke*. Príbeh môže byť obmenený zmenou hmatových objektov/prvkov, takže môže byť odlišný pri každom čítaní či komunikácii prostredníctvom hmatových kníh.

### **Príklad dobrej praxe**

Pre nevidiace deti v materskej škole vyrobila pani učiteľka rozprávkovú knihu. Príbeh v nej doplnila o reliéfne obrázky. Po určitom čase sa nevidiace deti naučili rozpoznať jednotlivé obrázky a podľa nich vedeli vyrozprávať celý príbeh.

### **2.13.3 Odporúčané zdroje**

KOCHOVÁ, T., 2008. *Tak a tak na taktilní knihu (základní pravidla pro tvorbu hmatových knih)* [online]. Dostupné z: [tak\\_a\\_tak.pdf \(wz.cz\)](#)

RIPLEY, M. *Jak vyrobiť textilní hmatovou knihu* (preložené z anglického originálu) [online]. Dostupné z: [www.tactus.wz.cz](#)

MOJŽÍŠEK, J. *Od reality k obrázku (postřehy, rady a nápady nevidomého autora)* [online]. Dostupné z: [www.tactus.wz.cz](#)

HMATOVÉ VÝSTAVY HAPESTETIKA. Dostupné z: [www.hapestetika.cz](#)

HRADILKOVÁ, T., SÝKOROVÁ, V., 1998. *Dotýkejte se, prosím* [online]. Praha: OSF. Dostupné z: [HAPESTETIKA - Hmatové výstavy](#)

## **2.14 AUGMENTATÍVNA A ALTERNATÍVNA KOMUNIKÁCIA**

### **2.14.1 Charakteristika augmentatívnej a alternatívnej komunikácie**

Augmentatívna a alternatívna komunikácia (ďalej aj „AAK“) je náhradný a podporný spôsob komunikácie pre ľudí s existujúcimi, ale nedostačujúcimi komunikačnými schopnosťami (Kukumbergová 2014). Ich reč je ťažko zrozumiteľná alebo majú extrémne obmedzenú verbálnu produkciu.

AAK predstavuje rôzne spôsoby komunikácie, ktoré reč nahrádzajú, dopĺňajú alebo ju sprevádzajú.

AAK je systém, ktorý tvoria štyri komponenty: *znaky, pomôcky, techniky a stratégie* a tiež rôzne komunikačné modalitty (Štihová a kol. 2014), ako sú gestá, mimika, posunky, tzv. grafické znaky, abeceda.

**Znaky** sú základnou jednotkou systému AAK. Ich výber je jedným z dôležitých rozhodnutí pri výbere AAK systému pre konkrétne/-ho dieťa/žiaka (Štihová a kol. 2014).

**Pomôcky** sú rôzne komunikátory s hlasovým výstupom, komunikačné tabuľky a knihy v tzv. low-tech papierovej forme (technologicky jednoduché) alebo high-tech forme v podobe aplikácií a softvérov, rôzne spínače na ovládanie technologicky sofistikovanejších pomôcok.

**Techniky** sú spôsoby, akými môže dieťa/žiak ovládať svoju komunikačnú pomôcku, ako na nich označuje grafické znaky (priamy výber znaku, skenovanie, kódovanie). (Kukumbergová 2014)

V praxi je často AAK chápaná výlučne ako komunikačná „pomôcka“. Nie je to tak. Samotná AAK pomôcka neurobí z dieťaťa/žiaka kompetentného a úspešného AAK používateľa. AAK je zložitejší systém a tiež proces, v ktorom je potrebné identifikovať a používať najvhodnejší spôsob komunikácie (príp. kombináciu viacerých spôsobov, vtedy hovoríme o totálnej komunikácii) a umožniť tak dieťaťu/žiakovi kognitívny, sociálny, lingvistický a akademický vývin (Loncke 2014).

## CIEĽOVÁ SKUPINA

Deti/žiaci s rozličnými vývinovými, získanými či degeneratívnymi poruchami a ochoreniami.

Predovšetkým sú to deti/žiaci s detskou mozgovou obrnou, deti/žiaci s ťažkou poruchou sluchu, deti/žiaci s vývinovými poruchami reči/jazyka, deti/žiaci s mentálnym postihnutím, deti/žiaci s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami a deti/žiaci s viacnásobným postihnutím.

Zo skupiny získaných porúch sú to najmä deti/žiaci po mozgovocievnej príhode, s úrazom alebo nádorom mozgu a deti/žiaci so získanou ťažkou poruchou sluchu (Škodová, Jedlička 2003).

### **Vedeli ste, že?**

- 97 % komunikácie je neverbálnej, všetci používame neverbálne prostriedky na doplnenie toho, čo hovoríme (napr. gestá, písanie, text, fotografie atď.),
- veľa zo spôsobov, ako sa pracuje s deťmi/žiakmi, ktoré/-í nemajú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, sa môže aplikovať na prácu s nehovoriacimi deťmi/žiakmi využívajúcimi AAK (napr. budovať komunikáciu a zručnosti v oblasti gramotnosti),
- pri používaní AAK sa nekladú podmienky týkajúce sa začiatku AAK intervencie ani v oblasti kognitívnych schopností,
- nežiaduce správanie je možné nahradiť spoločensky prijateľným spôsobom správania aj pomocou AAK, nájdením inej komunikačnej alternatívy na vyjadrenie vlastných negatívnych pocitov a frustrácií,
- vhodným prostriedkom overeným v praxi je napr. využívanie komunikačných kartičiek priamo v situačných hrách.

### 2.14.2 Využitie AAK vo výchovno-vzdelávacom procese

Je dokázané, že učitelia, rovnako ako aj ostatní dospelí, majú tendenciu nahrádzať v rozhovore úlohu detí/žiakov tak, že rozprávajú viac alebo rozprávajú za deti/žiakov, častejšie začínajú rozhovor a používajú viac priamych otázok (Alant 2003). Interakcie v triede a reč používaná v triede sa líši od ostatných situácií. Cieľom interakcií v triede je dávať inštrukcie a informovať (Alant 2003). Učiteľ je ten, kto rozhoduje a v porovnaní s dieťaťom/žiakom je aktívnejší. Naopak, deti/žiaci sa prevažne nachádzajú v role pasívneho prijímateľa.

Pre deti/žiakov s nedostatočne zrozumiteľnou rečou a pre nehovoriace/-ich deti/žiakov je škola, konkrétne trieda, najdôležitejšia pre dopĺňanie komunikácie. Pre väčšinu detí/žiakov neexistuje viac príležitostí na komunikáciu mimo školy a domova.

Implementácia AAK do triedy predstavuje veľkú výzvu predovšetkým pre učiteľa. Učiteľ sa musí naučiť, ako vstupovať do rozhovoru s dieťaťom/žiakom využívajúcim AAK tak, aby podporil ďalší rozvoj komunikačných schopností, ale musí aj prebádať spôsoby, ako zaradiť tieto nové komunikačné formy do celkovej komunikácie v triede, aby vyučovanie malo harmonický priebeh (Kukumbergová, 2022). Mal by sa aktívne oboznámiť s ovládaním a používaním komunikačnej pomôcky dieťaťa/žiaka a zapájať aj spolužiakov.

Sarah Gregory (in Zangari, 2023), americká logopédka v bežnej ZŠ, uvádza, že autentická inklúzia nie je len o tom, aby bol žiak prítomný v triede, ale je to o skutočnom pociťovaní žiaka, že patrí do komunity triedy. Gregory zapojila do učenia sa, ako používať AAK, aj ostatných žiakov a zaviedla využívanie AAK aj počas vyučovacích hodín. Výsledkom bol nárast spoločenskej inklúzie žiakov používajúcich AAK (<https://lnk.sk/lpzk>).

V roku 2010 Mellman, DeThorne, Hengst (Kukumbergová 2022) vo svojom kvalitatívnom výskume zistili, že komunikačné pomôcky, aj keď ich má žiak v škole, často nie sú v jeho fyzickom dosahu. Žiak má, ale de facto nemá komunikačnú pomôcku. Keďže ju nepoužíva a ani nikto v jeho okolí, neučí sa ju ovládať ani používať. Očakávanie používania komunikačnej pomôcky na vyjadrovanie vlastných myšlienok, potrieb, túžob, otázok či pocitov si vyžaduje viac ako len prítomnosť komunikačnej pomôcky (v dosahu alebo mimo dosahu dieťaťa). Je potrebná intervencia, ktorej sa zúčastňuje okolie dieťaťa/žiaka, rodičia/zákonní zástupcovia, učitelia, ktorí sú odborne vedení k tomu, ako rozvíjať komunikačné schopnosti dieťaťa/žiaka prostredníctvom AAK.

#### **Príklad dobrej praxe**

V špeciálnej škole na celom vyučovaní počas 3 mesiacov vyskúšali intenzívnu spoluprácu troch kolegov: špeciálneho pedagóga, pedagogického asistenta a logopéda. Špeciálny pedagóg aj pedagogický asistent boli zaškolení a priebežne vzdelávaní v téme AAK. Ich tréning sa konal aj priebežne počas vyučovacích hodín. Prvé výsledky sa dostavili neočakávane skoro, už po niekoľkých dňoch. Žiaci začali lepšie spolupracovať, prechod z jednej aktivity do druhej prestal byť komplikovaný, objavili sa prvé pokusy iniciovať rozhovor, časom boli spozorované aj prvé náznaky komunikácie medzi spolužiakmi navzájom a pod.



Zavedením AAK, ďalších pravidiel komunikácie a vizualizáciou každodenných rutín sa komunikácia žiakov výrazne zlepšila. Pokrok a drobné úspechy nezaručila prítomnosť komunikačných pomôcok s hlasovým výstupom, ktoré pedagógovia používali, ale ich opakované použitie počas celého dňa a v každej situácii.

Viacerí rodičia, odborníci a pedagógovia aj okolie dieťaťa/žiaka sa domnievajú, že AAK systémy sú vysoko intuitívne a dieťa/žiak by malo/mal vedieť, ako ich používať, prakticky hneď, keď ich dostane do rúk. Často potom dochádza k sklamaniu, ak dieťa/žiak nereaguje tak, ako sa očakáva. Okolie následne svoju snahu rozvíjať komunikáciu prostredníctvom AAK vzdáva. Je potrebné si uvedomiť, že naučiť sa používať akýkoľvek jazykový systém chce cvik a čas (Kukumbergová 2022).

**Čo robiť a ako môžete pomôcť, ak do vašej triedy príde žiak, ktorý potrebuje AAK alebo je už užívateľom AAK**

1. Nadviazať spoluprácu s logopédom.
2. Získať informácie o AAK a zásadách správneho komunikačného partnera v spolupráci s logopédom, príp. absolvovať školenie zamerané na AAK.
3. Keď budete mať dostatok informácií o AAK, povzbudte aj ostatných žiakov k jej používaniu, zapojte ich do AAK.
4. Pri vysvetľovaní učiva a pri každodennej komunikácii používajte komunikačnú pomôcku aj vy, povzbudíte a podporíte tak užívateľa AAK k jej používaniu. Je to najlepší spôsob, ako si osvojí jej použitie v každodenných situáciách.
5. AAK je výrazne pomalší spôsob komunikácie ako reč. Nechajte žiaka pri odpovediach použiť jeho komunikačnú tabuľku a doprajte mu dostatok času na odpoveď. Výskumy potvrdzujú, že AAK uľahčuje porozumenie, pomáha pri vyjadrovaní a nebrzdí rozvoj hovorenej reči.
6. Ak vidíte, že žiak je bez svojej AAK pomôcky, pripomente mu, že by ju mal mať pri sebe alebo na dosah.

**POUŽÍVANIE OBRÁZKOV U DETÍ/ŽIAKOV SO ZÁVAŽNÝMI PROBLÉMAMI V KOMUNIKÁCI**

Používanie obrázkov u detí/žiakov so závažnými problémami v komunikácii je jedným zo spôsobov, ako je možné komunikovať aj s deťmi/žiakmi, ktorých verbálny prejav je značne narušený, obmedzený alebo znemožnený.

Tento spôsob komunikácie zahŕňa najmä komunikáciu prostredníctvom **fotografií** (pomenovávanie objektov, ľudí, vecí, vytváranie slovných spojení alebo celých viet vyskladaním viacerých fotografií a pod.), **obrázkov** (podobne ako pri fotografiách s obrovskými možnosťami dostupnosti obrázkov v printovej alebo elektronickej podobe a tiež v rôznych aplikáciách pre mobilné telefóny a v softvérových programoch určených pre počítače), **piktogramov** (teda grafických znakov – ideogramov, ktoré majú široké uplatnenie vo vizuálnej komunikácii a ktoré znázorňujú daný pojem alebo výpoveď prostredníctvom malého, ale zrozumiteľného nákresu,

napr. označenie miestností v škole, označenie jedla, zošitov, vyučovacích predmetov a pod.) alebo prostredníctvom rôznych **nápisov** v závislosti od kognitívnej úrovne dieťaťa. Obrázkové systémy môžu využívať aj postupy AAK, ktoré sú charakteristické pre komunikačné systémy VOKS alebo aj pre TEACCH.

### **Používanie obrázkov u detí/žiakov so závažnými problémami v komunikácii:**

- pomáha deťom/žiakom s ťažkými formami narušenej komunikačnej schopnosti vyjadrovať sa, komunikovať s okolím, kým nezískajú potrebné zručnosti na používanie hovorenej formy reči,
- pomáha deťom/žiakom porozumieť hovorenej podobe reči, kým nezískajú zručnosti na porozumenie hovorenej formy reči,
- podporuje vývin tzv. predrečových zručností dôležitých pre neskorší vývin hovorenej reči dieťaťa/žiaka: očný kontakt, striedanie v komunikácii, zdieľanie, napodobňovanie, čakanie, iniciatíva...,
- nebráni rozvoju hovorenej reči, naopak, používanie obrázkov, piktogramov, nápisov pomáha dieťaťu/žiakovi nadobúdať zručnosti potrebné na budovanie hovorenej reči,
- odbúrava stres a úzkosť z komunikácie, ktoré deti/žiaci s AU alebo PVP denne zažívajú,
- dieťa/žiak sa stáva pokojnejšie/-í, má menej výbuchov hnevu alebo iných prejavov frustrácie z opakovaného neúspechu v komunikácii.

### **VÝMENNÝ KOMUNIKAČNÝ SYSTÉM VOKS** (Picture Exchange Communication System)

Deti/žiaci so závažne narušenou komunikačnou schopnosťou, najmä deti/žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (ktoré/-í nedokážu funkčne používať reč, gestá a posunky) môžu v komunikácii používať tzv. náhradné komunikačné systémy.

Jedným z nich je komunikačný systém VOKS, ktorý je založený na aktívnom používaní špeciálne upravených obrázkov, fotografií, piktogramov. VOKS je určený predovšetkým deťom/žiakom s AU alebo PVP, ale jeho používanie sa osvedčilo aj u detí/žiakov s ťažkými formami NKS, s VNP, s MP, u ktorých iné formy komunikácie zlyhali.

Medzi hlavné výhody metódy VOKS patrí to, že je postavená na vizuálnej komunikácii, ktorá vyhovuje deťom/žiakom s AU alebo PVP. Metóda sa zameriava na podporu iniciatívy, ktorú má väčšina detí/žiakov s AU alebo PVP výrazne oslabenú.

Metóda VOKS je dobre prepracovaná a pomerne rýchlo naučiteľná. Dieťa/žiak sa učí aktívne používať obrázky na vyjadrenie svojich potrieb, volieb, na vyšších úrovniach tvorí vety. Obrázky majú presný rozmer, je na nich napísaný text, sú zalamované, so suchým zipsom. Dieťa/žiak sa postupne učí používať jednotlivé kartičky na funkčnú komunikáciu, postupne sa rozširuje jeho slovná zásoba, učí sa vyberať kartičky z komunikačných kariet a z komunikačnej knihy. Obrázky tiež pomáhajú dieťaťu/žiakovi porozumieť obsahu povedaného.

Cieľom metódy je naučiť dieťa/žiaka aktívne vyjadrovať svoje potreby, voľby, myšlienky, pocity. Aby dospelý mohol dieťa/žiaka učiť používať komunikačný systém VOKS a aktívne ho s ním aj sám používal, je potrebné absolvovať certifikovaný kurz metódy VOKS.

**KOMUNIKAČNÝ SYSTÉM TEACCH** (Teaching Expanding Appreciating Collaborating and Cooperating Holistic)

Deťom/žiakom so závažne narušenou komunikačnou schopnosťou, najmä deťom/žiakom s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (ktoré nedokážu funkčne používať a porozumieť hovorenej reči, gestám a posunkom) môže v komunikácii a v porozumení pomôcť komunikačný systém TEACCH.

Skratka TEACCH vyjadruje:

**T**eaching – učenie detí/žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, ale aj učenie pedagógov, verejnosti.

**E**xpanding – rozšírenie vedomostí a zručností poskytovať vysoko kvalitný servis ľuďom s AU alebo PVP a ich rodinám, blízkym a opatrovateľom.

**A**ppreciating – oceňovanie a uznávanie silných stránok ľudí s AU alebo PVP a unikátnosti autistickej kultúry.

**C**ollaborating and **C**ooperating – spolupráca a kooperácia s kolegami, inými profesionálmi, s ľuďmi s AU alebo PVP a ich rodinami.

**H**olistic – uplatňovanie holistického prístupu pri nazeraní na ľudí s autizmom, na ich rodiny a komunitu.

Program TEACCH sa zameriava na:

- podporu schopností, zručností, záujmov ľudí s AU alebo PVP,
- porozumenie „kultúry autizmu“, špecifik a identifikáciu individuálneho potenciálu ľudí s AU alebo PVP,
- používanie vizuálnych štruktúr na organizáciu prostredia a podmienok, za akých si človek s AU alebo PVP osvojuje zručnosti,
- podporu flexibility pedagógov vo vyučovaní detí/žiakov s AU alebo PVP,
- podporu nielen učenia, ale aj sociálnych zručností a aktivít ľudí s AU alebo PVP.

TEACCH je prepracovaný prístup využívajúci vizuálnu formu komunikácie, ktorá vyhovuje najmä ľuďom s AU alebo PVP, ale aj ľuďom s iným zdravotným postihnutím. Ide o komplexný prístup, ktorý rešpektuje špecifické potreby detí/žiakov s AU alebo PVP. Prístup sa zameriava na podporu porozumenia, vytvorenie vizuálne zrozumiteľného prostredia, ktoré je nápomocné pri učení a osvojovaní si iných zručností detí/žiakov s AU alebo PVP.

Výraznou mierou znižuje stres a úzkosť detí/žiakov s AU alebo PVP tým, že umožňuje komunikáciu vizuálnou formou. Vďaka prepracovanosti metodiky je metóda rýchlo naučiteľná. Každé/-ý dieťa/žiak dosahuje inú úroveň používania komunikácie prostredníctvom systému TEACCH. Dieťa/žiak sa učí aktívne používať obrázky najmä pri porozumení časovej následnosti aktivít počas dňa, ale aj týždňa a mesiaca.

Obrázky majú presný rozmer, je na nich napísaný text, sú zalaminované, so suchým zipsom. Dieťa/žiak sa postupne učí používať jednotlivé kartičky na funkčnú komunikáciu pri orientácii a porozumení časovej následnosti aktivít, ktoré má vykonávať alebo už vykonáva. Dieťaťu/žiakovi sa rozširuje jeho slovná zásoba. Obrázky mu pomáhajú porozumieť obsahu povedaného.

**Pre program TEACCH sú charakteristické tieto postupy:**

- prispôsobenie komunikácie a jej vizuálna podpora,
- poskytnutie inštrukcií vo vhodnej forme – často vo vizuálnej podobe,
- poskytnutie pomôcok na orientáciu v čase a priestore,
- nácvik všeobecných vzorcov správania pre systematické a rutinné činnosti,
- podpora flexibility,
- poskytovanie pravidiel a pomôcok na rozhodovanie,
- vysvetľovanie sociálnych súvislostí.

**Využitie programu TEACCH vo výchovno-vzdelávacom procese**

Program TEACCH umožňuje a uľahčuje komunikáciu s dieťaťom/žiakom s AU alebo PVP v školskom prostredí, pomáha dieťaťu/žiakovi zorientovať sa v režime dňa, v aktivitách, ktoré má vykonávať, v požiadavkách pedagóga. Zároveň mu pomáha porozumieť zmenám, ktoré sa počas vyučovacieho procesu udejú, a tak zmierni jeho stres z týchto zmien. Dieťa/žiak sa postupne učí pracovať s komunikačnými obrázkami, s režimovým pásikom, kalendármi, v ktorých sa nachádzajú obrázky, fotografie, nápisy – podľa aktuálnych potrieb dieťaťa/žiaka.

Program TEACCH kladie dôraz predovšetkým na:

**a) Individuálne hodnotenie a individuálny prístup**

Každé dieťa/žiak s AU alebo PVP je samostatná osobnosť, ktorá sa od ostatných odlišuje. Z hľadiska individuálneho prístupu je potrebné zistiť úroveň jednotlivých vývinových oblastí dieťaťa/žiaka, zvoliť adekvátny typ systému komunikácie podľa stupňa schopnosti abstraktného myslenia, zostaviť individuálny vzdelávací plán a v prípade potreby zvoliť vhodné stratégie riešenia prípadného problémového správania.

**b) Štruktúrované prostredie a učenie**

Štruktúrované učenie sa považuje za jeden z úspešných vzdelávacích programov. Štrukturalizácia znamená vnesenie jasných pravidiel, prehľad postupnosti činností a usporiadanie prostredia, v ktorom sa dieťa/žiak s AU alebo PVP pohybuje. Tento špecifický prístup kompenzuje do istej miery ťažkosti v učení, ktoré autizmus so sebou nepochybne prináša. Namiesto neistoty a zmätku nastúpi logika, poriadok, istota a bezpečie, ktoré umožnia akceptovať nové úlohy, požiadavky a lepšie znášať situácie a udalosti, ktoré sú nepredvídateľné. Štruktúra prostredia pomáha dieťaťu/žiakovi v priestorovej orientácii. Vytvára tak spojenie medzi miestami, činnosťami a správaním a ponúka dieťaťu/žiakovi istotu. Štrukturalizácia je takisto nevyhnutná pri organizovaní a usporiadaní pracovného miesta. Priestor na vyučovanie by mal byť pohodlný a bez rušivých podnetov.

**c) Vizuálna podpora**

Dieťa/žiak s AU alebo PVP veľmi ťažko chápe abstraktný pojem čas, jeho myslenie je konkrétne, preto nedokáže organizovať svoju prácu v čase. Potrebuje nielen počuť pokyn, ale pridať k nemu aj vizuálnu podporu. Problémy predvídať udalosti a vytvárať súvislosti kompenzuje väčšinou rituálmi a stereotypným správaním. Je potrebné sprostredkovať mu informáciu vo vizuálnej podobe, čím sa zmiernia aj jeho nedostatky v komunikačných, pamäťových a abstraktných schopnostiach a znižuje sa jeho stres v rôznych situáciách. Vizualizovaný denný program zodpovedá dieťaťu/žiakovi s AU alebo PVP, pomáha mu orientovať sa v čase, odlišovať od seba jednotlivé aktivity a vedie k väčšej samostatnosti a vlastnému rozhodovaniu.

### **Používanie programu TEACCH pomáha deťom/žiakom s AU alebo PVP vo výchovno-vzdelávacom procese:**

- vyjadrovať sa, komunikovať s okolím, kým nezískajú potrebné zručnosti na používanie hovorenej formy reči,
- porozumieť hovorenej forme reči, kým nezískajú zručnosti na porozumenie hovorenej formy reči,
- nebráni rozvoju hovorenej reči, naopak, používanie vizuálnej formy reči pomáha dieťaťu/žiakovi nadobúdať zručnosti potrebné na budovanie hovorenej reči,
- odbúrava stres a úzkosť z komunikácie, ktoré deti/žiaci s AU alebo PVP denne zažívajú,
- dieťa/žiak sa stáva pokojnejšie/-í, má menej výbuchov hnevu, zažíva menej konfliktných situácií,
- dieťa/žiak sa učí porozumieť a zvládať jednotlivé sociálne situácie.

#### ***Príklad dobrej praxe***

Žiak s pervazívnou vývinovou poruchou vzdelávaný v bežnej základnej škole napredoval vedomostne veľmi dobre. Intelektové schopnosti a štruktúra vyučovacích hodín mu vyhovovali, dokázal si osvojovať učivo zarovno so spolužiakmi. Mal však problémy s každou zmenou činnosti, počas prestávok, ale najmä s výraznými zmenami v režime. Mal aj negatívne prejavy správania, výbuchy hnevu, ktoré bolo veľmi ťažké korigovať. Pedagóg nedokázal jeho správanie usmerniť slovne, zdalo sa, že žiak vôbec nepočúva.

Škola vytvorila pre žiaka štruktúrovanejšie prostredie na učenie. Vytvorila preňho režimový pásik, ktorý sa učil používať spolu s pedagogickým asistentom. Veľmi rýchlo porozumel princípu práce s režimovým pásikom. Vizuálne oveľa lepšie rozumel, aká činnosť bude nasledovať, na čo sa má pripraviť. Ak pedagóg vedel, že sa v pravidelnom režime dňa udeje zmena, žiaka na ňu vopred upozornil a zviditeľnil ju v režimovom kalendári.

Výsledkom bolo výrazné zníženie stresu zo zmeny. Žiak mal oveľa menej negatívnych prejavov v správaní, ktoré mali aj slabšiu intenzitu.

### 2.14.3 Odporúčané zdroje

---

KUKUMBERGOVÁ, M., 2022. *Logopedárium*. Bratislava: FORUM. Kapitola 11.2. ISSN 2453-8469.

KUKUMBERGOVÁ, M., 2022. *Listy Klinické logopedie* [online]. Str. 17-21. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2022/01.pdf>

ŠTIHOVÁ, A., KUKUMBERGOVÁ, M. VOZÁROVÁ, A., JÁNOŠKOVÁ, T., 2014. *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole* [online]. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-116-0. Dostupné z: [www.komunikujmespolu.sk](http://www.komunikujmespolu.sk).

## 2.15 ĽAHKO ČITATEĽNÝ TEXT

### 2.15.1 Charakteristika ľahko čitateľného textu

---

Pre mnohé/-ých deti/žiacov so ZDP môže byť v dôsledku zdravotného postihnutia bariérou písomná forma jazyka, text. Ľahko čitateľný text je forma zjednodušenej úpravy textu, ktorá je určená aj deťom/žiakom so ZDP.

Ľahko čitateľný text je prioritne určený na prekonanie informačnej bariéry, ktorú je potrebné na začiatku výchovno-vzdelávacieho procesu identifikovať.

Ľahko čitateľný text (easy-to-read) je text prispôsobený najmä deťom/žiakom s mentálnym postihnutím, deťom/žiakom s vývinovými poruchami učenia alebo deťom/žiakom s autizmom a ďalšími pervazívnymi poruchami, ale i žiakom so sluchovým postihnutím, ktorí majú spravidla malú slovnú zásobu slovenského jazyka.

Aby boli informácie v texte zrozumiteľné, je dôležité postupovať podľa istých pravidiel.

#### Ľahko čitateľný text je charakterizovaný:

- používaním jednoduchého, priamočiareho jazyka, používajú sa jednoduché slová a kratšie vety,
- používaním jednej hlavnej myšlienky vo vete,
- používaním jasnej a logickej štruktúry, logického nadväzovania myšlienok a sledu textu,
- prezentáciou textu vo forme primeranej veku,
- vyhýbaním sa cudzím slovám, technickému jazyku, skratkám a iniciálam,
- vyhýbaním sa abstrakcii,
- ak sa abstraktným výrazom nedá vyhnúť, je potrebné ich ilustrovať na konkrétnych príkladoch,
- používaním ilustrácií, ako sú fotografie, obrázky alebo symboly, na podporu textu vždy, keď je to možné.

Od šesťdesiatych rokov minulého storočia sa vo Švédsku využíva metóda zjednodušovania písaného textu lättläst (Hantáková, 2021). Využíva sa skôr na motiváciu k čítaniu a voľnočasové



čítanie. Nemá presne vymedzené pravidlá, ale Centrum pre ľahké čítanie stanovilo niekoľko bodov, ktoré by mal dobrý ľáttläst text spĺňať. Knihy prepisované alebo tvorené touto metódou sa dajú podľa zložitosti zaradiť do desiatich úrovní.

Pri tvorbe ľahko čitateľného textu je dôležité poznať úroveň čítania detí/žiacov so ZDP, pre ktoré/-ých bude text určený, a ich slovnú zásobu.

### 2.15.2 Využitie ľahko čitateľného textu vo výchovno-vzdelávacom procese

Využívanie ľahko čitateľného textu vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov so ZDP má svoje opodstatnenie.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa ľahko čitateľný text uplatňuje pri tvorbe edukačných publikácií pre žiakov so ZDP. Proces čítania žiakov s MP alebo žiakov s AU alebo PVP je často sťažený z dôvodu ťažkostí v oblasti zrakovej a sluchovej percepcie, krátkej pozornosti, slabej pamäti či príliš konkrétneho myslenia ap., preto učebné texty, učivo sprostredkované vo forme ľahko čitateľného textu výrazne uľahčujú proces ich výchovy a vzdelávania.

Pri čítaní upraveného textu robia žiaci so ZDP menej chýb, ktoré nie sú veľmi závažné, dokážu si z textu zapamätať viac informácií a zlepšujú sa ich čitateľské zručnosti.

#### **Ako nakupovať v obchode?**

- Pred návštevou obchodu si napíš zoznam potravín, ktoré potrebuješ.
- Vlož si ho do peňaženky.
- Keď prídeš do obchodu, vezmi si nákupný košík.
- Rozhliadni sa okolo seba a zisti, kde sa aký tovar nachádza.
- Podľa zoznamu postupne vyhľadávaj tovar a vkladaj ho do nákupného košíka.
- Chod' k pokladni.
- Priprav si peňaženku.
- Čakaj, pokiaľ Ti predavačka oznámi, koľko platíš.
- Zaplať za nakúpený tovar.
- Odlož si do peňaženky a doklad o zaplatení.
- Odnes si tovar domov.

Obrázok 2 Ukážka ľahko čitateľného textu. Zdroj: vlastná tvorba autorov, 2023.

### 2.15.3 Odporúčané zdroje

HANTÁKOVÁ, A., 2021. *Využitie metódy ľáttläst u žiakov s mentálnym postihnutím*. Bakalárska práca. Brno: MU.

*Informácie pre všetkých. Európske pravidlá tvorby ľahko čitateľných a ľahko zrozumiteľných informácií.* Dostupné z: <https://lnk.sk/ipcw>

*Ľahko čitateľný jazyk.* Dostupné z: <https://lnk.sk/vcq4>

*HAR NI GLÖMT ATT SKRIVA LÄTTLÄST?* Dostupné z: <https://lnk.sk/repu>

## POUŽITÁ LITERATÚRA

---

1. ALANT, E., 2003. A developmental approach towards teacher training: a contradiction in terms. In: VON TETZCHNER, Stephen a Nicole GROVE. *Augmentative and alternative communication Developmental Issues*. London. Philadelphia: Whurr Publishers Ltd., s. 335-356. ISBN 1 86156 331.
2. BEUKELMAN, D. R. a P. MIRENDA, 2010. *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. 3. vyd. Paul H. Brookes Publishing Co. ISBN-13: 978-1-55766-684-0.
3. *Čo je to audiokomentár?* [online]. Dostupné z: <https://trnka.biz/nase-sluzby/>.
4. *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím* [online]. Dostupné z: <https://lnk.sk/zcw7>
5. DOMANCOVÁ, I. a R. VOJTECHOVSKÝ, 2016. *Slovenský posunkový jazyk*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 8081181849.
6. GRAUSOVÁ, T., 1988. *Učím sa odzerať, lebo už nepočujem*. Praha: Horizont. 120 s.
7. HANTÁKOVÁ, A., 2021. *Využitie metódy lättläst u žiakov s mentálnym postihnutím*. Bakalárska práca. Brno: MU.
8. *HAR NI GLÖMT ATT SKRIVA LÄTTLÄST?* [online]. Dostupné z: <https://lnk.sk/repu>
9. *Hmatové výstavy hapestetika* [online]. Dostupné z: [www.hapestetika.cz](http://www.hapestetika.cz).
10. HORŇÁKOVÁ, K., S. KAPALCOVÁ a M. MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. 155 s. ISBN 8096907433.
11. Hostová, Ľ., 2008. *Audio popis filmů pro zrakově postižené*. Diplomová práca. Praha: Univerzita Karlova.
12. HOVORKOVÁ, S., M. RZYMANOVÁ a D. TARCSIOVÁ, 2017. *Máme dieťa s poruchou sluchu 2*. Bratislava: Nadácia Pontis. 442 s. ISBN 978-80-89895-06-9.
13. HRADILKOVÁ, T. a V. SÝKOROVÁ, 1998. *Dotýkejte se, prosím* [online]. Praha: OSF. Dostupné z: [HAPESTETIKA - Hmatové výstavy -](http://www.hapestetika.cz)
14. INDEPENDENT TELEVISION COMMISSION, 2010. ITC Guidance On Standards for Audio Description. 38 s. Dostupné z: [http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide\\_sds\\_audio\\_desc\\_word3.pdf](http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf).
15. *Informácie pre všetkých. Európske pravidlá tvorby ľahko čitateľných a ľahko zrozumiteľných informácií* [online]. Dostupné z: <https://lnk.sk/ipcw>
16. JAKUBOVIČOVÁ, H., 1997. *Kapitoly z tyflopädagogiky*. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-42-3.
17. JESENSKÝ, J., 1970. *Poznávací význam tyflografiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 134 s.
18. JESENSKÝ, J., 1988. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

19. KOCHOVÁ, T., 2008. *Tak a tak na taktilní knihu (základní pravidla pro tvorbu hmatových knih)* [online]. Dostupné z: [tak a tak.pdf \(wz.cz\)](#).
20. KOMENTOVANÉ TV VYSIELANIE. Dostupné z: <https://unss.sk/komentovane-tv-vysielanie/>.
21. KUKUMBERGOVÁ, M., 2022. *Listy Klinické logopedie* [online]. Str. 17-21. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2022/01.pdf>.
22. KUKUMBERGOVÁ, M., 2022. *Logopedárium*. Bratislava: FORUM. Kapitola 11.2. ISSN 2453-8469.
23. Ľahko čitateľný jazyk [online]. Dostupné z: <https://lnk.sk/vcq4>
24. LECKÝ, P. a R. GULAŠA, 2006. *Digitálne knihy pre zrakovo postihnutých* [online]. Dostupné z: [www.t2b.sk](http://www.t2b.sk).
25. LONCKE, F., 2014. *AAC. Models and Application for Educators*. SLTs, Psychologists, Caregivers, and Users. Plural Publishing. ISBN 978-1-59756-498-4.
26. LOPÚCHOVÁ, J. a S. SCHALLEROVÁ, 2022. Braillovo písmo ako významný prostriedok komunikácie nevidiacich a ťažko zrakovo postihnutých. In: *Slavica Slovaca* [online]. Vol. 57, no. 3. S. 354-359. Dostupné z: <https://doi.org/10.31577/SlavSlov.2022.3.16>.
27. LOPÚCHOVÁ, J., 2011. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: Iris. 245 s. ISBN 978-80-89238-61-3.
28. MOJŽÍŠEK, J. *Od reality k obrázku (postřehy, rady a nápady nevidomého autora)* [online]. Dostupné z: [www.tactus.wz.cz](http://www.tactus.wz.cz).
29. PATERSON, M. *The Senses of Touch: Haptics, Affects and Technologies (Senses and Sensibilities)* [online]. Berg Publishers. S. 224. ISBN 1845204794. Dostupné z: <https://lnk.sk/iuds>
30. RIPLEY, M. *Jak vyrobit textilní hmatovou knihu* (preložené z anglického originálu) [online]. Dostupné z: [www.tactus.wz.cz](http://www.tactus.wz.cz).
31. RŮŽIČKOVÁ, V. a K. KROUPOVÁ, 2020. *Reliéfní grafika a její role v životě osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UPOL. 152 s. ISBN 978-80-244-5732-1.
32. SLOVENSKÁ AUTORITA PRE BRAILLOVO PÍSMO. *Pravidlá písania a používania Braillovoho písma v Slovenskej republike* [online]. Slovenská knižnica pre nevidiacich Mateja Hrebendu v Levoči, 2021. ISBN 978-80-18-10144-5. Dostupné z: <https://www.skn.sk/sabp>.
33. Slovenská prstová abeceda – jednoručná. Autor: Michal Hefty, Angela Hefty, Roman Vojtechovský. Foto a dizajn: Matej Kováč. Dostupné z: <https://lnk.sk/jobl>
34. SMÝKAL, J., 1994. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Praha: Česká unie nevidomých a slabozrakých.
35. SMÝKAL, J., 2007. *K počátkům taktilních časopisů*. Praha: ZORA. Č. 12, str. 8-12.
36. STANGL, A., J. KIM a T. YEH, 2014. 3D printed tactile picture books for children with visual impairments: a design probe. In: *Proceedings of the 2014 conference on Integration design*

- and children* [online]. Pages 321-324. Dostupné z: <https://doi.org/10.1145/2593968.2610482>.
37. STRNADOVÁ, V., 2001. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. 2. vyd. Praha: ANEPS. 186 s. ISBN 80-903035-0-1.
  38. ŠKODOVÁ, E., I. JEDLIČKA a kol., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. 561-577. ISBN 80-7178-546-6.
  39. ŠTIHOVÁ, A., M. KUKUMBERGOVÁ, A. VOZÁROVÁ a T. JÁNOŠKOVÁ, 2014. *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole* [online]. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-116-0. Dostupné z: [www.komunikujmespolu.sk](http://www.komunikujmespolu.sk).
  40. TARCSIOVÁ, D. a S. HOVORKOVÁ, 2002. *Máme dieťa so sluchovým postihnutím, čo ďalej?* Nitra: Effeta. 118 s. ISBN 80-968584-5-9.
  41. TARCSIOVÁ, D., 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapiencia. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.
  42. TARCSIOVÁ, D., 2010. *Základy posunkového jazyka pre študentov*. Bratislava: MABAG, s. r. o. 70 s. ISBN 978-80-89113-80-4.
  43. TARCSIOVÁ, D., 2012. *Prstové znaky a pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského. 104 s. [CD-ROM] ISBN 978-80-223-3274-3.
  44. TARCSIOVÁ, D., 2019. *Posunkový jazyk a vzdelávanie Nepočujúcich*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-82000-40-8.
  45. VOŽENÍLEK, V. a kol., 2010. *Hmatové mapy technológií 3D tisku*. Olomouc: UPOL. 82 s. ISBN 978-80-244-2697-6.
  46. ZANGARI, C. 2023. How I Do It – AAC in General Education: Incorporating Peer Modeling. [online]. Dostupné z: <https://lnk.sk/lpzk>