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

Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Cíle

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

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

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

Průvodce studiem

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

1 Komunikace s žákem s narušenou komunikační schopností

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

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

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

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

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

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

Příklad

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

Příklad

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

Zdravá komunikace

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

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

Příklad

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

Cvičení

Které sdělení učitele na vás působí lépe?

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

Asertivní reakce:

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

Příklady negativního hodnocení:

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

Pro zájemce

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

2 Charakteristika zdravé komunikace

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

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

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

Příklad

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

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

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

3 Specifika komunikace s žáky s narušenou komunikační schopností

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

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

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

3.1 Specifika komunikace s žákem s koktavostí

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

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

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

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

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

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

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

Příklad

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

3.2 Specifika komunikace s žákem s breptavostí

Při komunikaci s osobou s breptavostí:

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

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

3.3 Komunikace s žákem s elektivním mutismem

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

3.4 Komunikace s žákem s odchylkami ve výslovnosti

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

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

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

3.5 Komunikace s žákem s vývojovou dysartrií

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

Neubauer (2007) doporučuje respektovat určitá specifika komunikace:

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

3.6 Komunikace s žákem s vývojovou dysfázií

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

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

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

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

Shrnutí

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

Kontrolní otázky a úkoly

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

Pojmy k zapamatování

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

Literatura

Seznam použité literatury:

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

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

Podrobnější informace k tématu této kapitoly můžete získat v publikacích:

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