

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Monika Koudelková

Význam týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných
žáků s výrazně narušenou komunikační schopností

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Význam týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jaromíra Maštalíře, Ph.D. a výhradně za použití uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Velmi děkuji Mgr. Jaromíru Maštalířovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, připomínky a ochotný přístup. Moc si vážím vstřícné a rychlé komunikace a veškerého jím věnovaného času. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumného šetření, zejména pak panu učiteli komunikace, za spolupráci, ochotu a poskytnutí informací klíčových pro realizaci praktické části této diplomové práce. Mé poděkování patří také mým nejbližším, kteří mě podporovali v průběhu celého studia.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	9
1.1 Komunikace, její význam, formy a komunikační proces	9
1.2 Alternativní a augmentativní komunikace.....	11
1.3 Cíle AAK a potenciální uživatelé	12
1.4 Klasifikace systémů AAK	14
1.4.1 <i>Systémy AAK nevyžadující pomůcku</i>	<i>15</i>
1.4.2 <i>Systémy AAK vyžadující pomůcku – netechnické</i>	<i>17</i>
1.4.3 <i>Systémy AAK vyžadující pomůcku – technické</i>	<i>21</i>
1.5 Výhody a limity AAK.....	23
1.6 Mýty spojené s AAK.....	24
2 PODPORA AAK U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	26
2.1 Žák se SVP.....	26
2.2 Mentální postižení.....	28
2.2.1 <i>Specifika komunikace u jedinců s MP</i>	<i>29</i>
2.2.2 <i>Podpora AAK u jedinců s MP.....</i>	<i>30</i>
2.3 Poruchy autistického spektra	31
2.3.1 <i>Specifika komunikace u jedinců s PAS.....</i>	<i>33</i>
2.3.2 <i>Podpora AAK u jedinců s PAS</i>	<i>34</i>
2.4 Tělesné postižení	34
2.4.1 <i>Specifika komunikace u jedinců s MO.....</i>	<i>36</i>
2.4.2 <i>Podpora AAK u jedinců s MO</i>	<i>37</i>
2.5 Kombinované postižení	39
2.5.1 <i>Podpora AAK u jedinců s kombinovaným postižením</i>	<i>39</i>

3	TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE	41
3.1	Význam a způsoby komunikace v týmu	41
3.2	Struktura týmu, potenciální členové a vzájemné vazby	42
3.3	Úloha týmu a jednotlivé kroky při podpoře AAK	47
3.3.1	<i>Utváření týmu a stanovení cílů.....</i>	<i>48</i>
3.3.2	<i>Hodnocení schopností a potřeb na straně žáka.....</i>	<i>49</i>
3.3.3	<i>Výběr systému AAK a slovní zásoby.....</i>	<i>51</i>
3.3.4	<i>Zavádění AAK do praxe.....</i>	<i>52</i>
3.3.5	<i>Monitorování pokroků a hodnocení efektivity.....</i>	<i>54</i>
	PRAKTICKÁ ČÁST	56
4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	57
5	METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	59
5.1	Metoda výběru účastníků výzkumného šetření.....	59
5.2	Metoda sběru dat	60
5.3	Etické aspekty výzkumného šetření a popis jeho realizace	62
5.4	Zpracování a analýza získaných dat.....	64
6	VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	66
6.1	Hledání vhodného systému AAK	66
6.2	Zkoušení a zavádění AAK do praxe	72
6.3	Aktuální nastavení AAK a současné fungování	84
6.4	Představy a plány podpory do budoucna.....	95
7	DISKUZE.....	102
7.1	Hledání vhodného systému AAK.....	103
7.2	Zkoušení a zavádění AAK do praxe	105

7.3	Aktuální nastavení AAK a současné fungování	110
7.4	Představy a plány podpory do budoucna.....	115
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	119
8.1	Spolupráce a vzájemná komunikace	119
8.2	Plánování a dokumentace	120
8.3	Limity výzkumného šetření	122
	ZÁVĚR.....	123
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	125
	SEZNAM ZKRATEK	134
	SEZNAM TABULEK.....	135
	SEZNAM PŘÍLOH	136

ÚVOD

Komunikace je nedílnou součástí každé lidské interakce a v našem životě hraje zásadní roli. Není možné tvrdit, že druhý nekomunikuje. Prostřednictvím komunikace dokážeme vyjadřovat své emoce, potřeby, myšlenky, nápady nebo představy a sdílet je s ostatními. Díky komunikaci se učíme, díky ní rozumíme lidem a dění kolem nás. Schopnost komunikovat je pro většinu z nás samozřejmostí a přirozenou součástí každodenního života. Co ale v případě, je-li schopnost jedince komunikovat běžným způsobem, ať už dočasně nebo trvale, výrazně omezena? V takové situaci se nabízí možnost podpory prostřednictvím alternativní a augmentativní komunikace, díky níž může jedinec realizovat svůj komunikační potenciál, aktivně se zapojit do procesu dorozumívání a především společenského života.

S využitím prostředků alternativní a augmentativní komunikace se autorka setkala poprvé v rámci bakalářského studia a praxe v mateřské škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde ji tato oblast velmi zaujala. V návaznosti na to se rozhodla problematice náhradní a podpůrné komunikace věnovat ve své bakalářské práci. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že zúčastnění vnímají jako zásadní problém a zároveň klíčový faktor podpory komunikace spolupráci mezi logopedy, učiteli a rodiči dětí. Autorka se na základě tohoto zjištění rozhodla svojí diplomovou prací navázat na téma významu spolupráce při podpoře alternativní a augmentativní komunikace, a to u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností. Důvodem zaměření tentokrát na žáky základní školy je motivace obohatit už zkoumanou problematiku o pohledy osob z praxe základního vzdělávání, které přímo navazuje na vzdělávání předškolní.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, a sice na část teoretickou a praktickou. V první z nich se autorka zabývá oblastí alternativní a augmentativní komunikace. Dále se zaměřuje na potenciální uživatele a jednotlivá zdravotní postižení, se kterými se nejčastěji v rámci praxe a využití prostředků náhradní či podpůrné komunikace můžeme setkat. V neposlední řadě se autorka věnuje právě problematice týmové spolupráce osob zúčastněných podpory v této oblasti. Praktická část je založena na výzkumném šetření kvalitativního charakteru s cílem reflektovat spolupráci osob, které se účastní podpory alternativní či augmentativní komunikace u vybraných žáků a zjistit, jaké podoby tato spolupráce v rámci jednotlivých časových úseků nabývá.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretický rámec diplomové práce je rozdělen do tří hlavních kapitol. První z nich pojednává o alternativní a augmentativní komunikaci. Nejprve obecně seznamuje s pojmem komunikace, s významem komunikace v lidském životě, jejími formami a komunikačním procesem. Následně je kapitola zaměřena na oblast komunikace alternativní a augmentativní, její cíle a potenciální uživatele. Další část kapitoly představuje jednotlivé systémy alternativní a augmentativní komunikace rozdělené do skupin systémů bez pomůcky a s pomůckou netechnického nebo technického charakteru. V první kapitole se autorka zaměřuje rovněž na výhody, limity a mýty spojené s touto oblastí. Kapitola druhá se zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zdravotními postiženími, se kterými se nejčastěji můžeme setkat v rámci alternativní a augmentativní komunikace. Jedná se konkrétně o postižení mentální, tělesné, kombinované a poruchy autistického spektra. Jednotlivé podkapitoly charakterizují dané postižení, vymezují specifika komunikace těchto osob a možnou podporu v oblasti alternativní a augmentativní komunikace. Poslední z kapitol teoretické části se věnuje tématu týmové spolupráce při podpoře alternativní a augmentativní komunikace, konkrétně se pak zabývá komunikací v týmu, potenciálními členy týmu a jejich úlohami a rolemi. Autorka závěrem popisuje jednotlivé fáze podpory a jejich podobu.

1 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

První kapitola diplomové práce pojednává o komunikaci a následně samotné alternativní a augmentativní komunikaci (dále jen AAK). Autorka nás nejprve seznámí s pojmem komunikace, popíše její podoby, fáze komunikačního procesu a také význam komunikace v životě člověka. V další části se kapitola zabývá AAK jako takovou, jejími cíli a potenciálními uživateli. Autorka představí možnosti dělení AAK a stručně charakterizuje jednotlivé systémy. Názvy systémů AAK a pomůcky pro podporu využití AAK budou v textu zvýrazněny tučně. V závěru se kapitola zaměří na výhody, limity a mýty spojené s užíváním AAK.

1.1 Komunikace, její význam, formy a komunikační proces

Pojem komunikace pochází z latinského *communicare*, což v nejširším významu znamená spojování nebo sdílení (Olejníčková, 2012; Klugerová a kol., 2017). Komunikace je komplexním a složitým procesem, který si neklade za cíl pouze sdělování informací. Můžeme ji vnímat jako cestu k druhým lidem, jako nástroj efektivního učení nebo jako něco, díky čemu porozumíme sami sobě (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). „*Komunikujeme od narození až do smrti. Komunikace nám pomáhá vytvářet vztahy s ostatními lidmi, poznávat věci a jevy kolem sebe, učit se novým věcem, hrát si, pracovat, ovládat a sdílet své emoce, předávat si informace. Bez možnosti komunikovat nemůžeme být dobrou součástí jakéhokoli sociálního prostředí*“ (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021, s. 9). Pomocí komunikace utváříme vlastní postoje, posilujeme nebo tlumíme emoce. Komunikací můžeme jedince přesvědčovat, aktivizovat nebo ho v jeho odhodlání zbrzdit (Vybíral, 2009). Dodd (2017) uvádí, že komunikace je pro většinu z nás něčím, o čem nemusíme přemýšlet, komunikujeme automaticky, bez námahy a po celý den.

Je důležité mít na paměti, že ke komunikaci není nutné použití jazyka (Da Fonte a Boesch, 2019). Komunikaci můžeme rozdělit z hlediska použitých prostředků na verbální, neverbální a elektronickou. Při verbální komunikaci využíváme slov či písma. Široká skupina neverbálních prostředků, které mají pro komunikační proces rovněž velký význam, zahrnuje například mimiku, pohledy, gesta, sdělování prostřednictvím postoje, pohybů, dotyků nebo fotografií. Internetu a telefonu využíváme v komunikaci digitální (Kantor, 2012; Janovcová, 2003). Autorky Foster Skalová, Kunová a Šarounová (2021) zdůrazňují, že komunikujeme celým svým chováním a jednáním. Takový způsob můžeme nazvat komunikací činem. Všechny druhy komunikace se zároveň vzájemně ovlivňují a doplňují (Maštalír, 2018).

V pomáhajících profesích, kam spadá také speciální pedagogika, nás bude zajímat především komunikace sociální. Taková komunikace probíhá mezi dvěma nebo více lidmi a dochází při ní k přenosu, sdílení a výměně informací (Klugerová a kol., 2017; De Vito, 2008). Ke komunikaci dochází při jakémkoli setkání mezi lidmi. Nemůžeme nikdy říct, že by druhý nekomunikoval (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Autor De Vito (2008) sociální komunikaci pojmenovává jako interpersonální a zdůrazňuje, že může zaujímat podobu jak osobního kontaktu, tak posílání dopisů nebo zpráv elektronickou formou. De Vito (tamtéž) považuje za nejdůležitější a nejužitečnější právě dovednosti týkající se komunikace. Takové dovednosti získáme, pokud se naučíme ovládat různé formy komunikace. Mimo zmíněnou komunikaci interpersonální do skupiny forem komunikace stejný autor řadí také komunikaci intrapersonální, kterou člověk vede sám se sebou a jejíž prostřednictvím se sám o sobě něco dozvídá. V procesu hovoru se sebou samým uvažujeme nad svými rozhodnutími, nad uplynulými událostmi nebo plánujeme, jaká sdělení předáme druhému.

Při procesu vzájemné komunikace dochází k předávání informací mezi komunikátorem a komunikantem. Jedná se o oboustranný vztah, při kterém nejen sdělujeme, ale také nasloucháme. V procesu komunikace si účastníci své role mění. Rolí komunikátora je informace sdělovat, naopak komunikant vyslanou zprávu přijímá (Olejníčková, 2012; Klugerová a kol., 2017). Samotnou zprávu Mikulaščík (in Olejníčková, 2012) nazývá pojmem komuniké. Muže se jednat jak o myšlenku, tak o pocit, který sdělujeme druhému v podobě verbálního nebo neverbálního vyjádření. V ideálním případě bude komunikace uzavřena zpětnou vazbou ze strany komunikanta (Klugerová a kol., 2017). Její podoba může být také neverbální a podána v různém rozsahu, od úsměvu až po nevhodné fyzické napadení. Zpětnou vazbu ale získáváme i ze svých vlastních sdělení, která slyšíme, a vnímáme přitom, jak se v určitý moment cítíme (De Vito, 2008).

Vybíral (2009) uvádí, že každá komunikace má svůj účel, jinak řečeno funkci. Při komunikační výměně dochází k naplnění alespoň jedné z nich. Popisuje tyto funkce komunikace a doplňuje je o jejich cíle:

- informativní funkce – předat zprávu, oznámit;
- instruktážní funkce – navést, naučit;
- persuazivní funkce – přesvědčit, ovlivnit;
- funkce vyjednávací nebo operativní – vyjednat, domluvit se, vyřešit;
- funkce zábavní – pobavit, rozveselit druhého i sebe;

- fatická nebo kontaktní funkce – kontaktovat se, užívat si blízkosti druhého;
- sebe-prezentační funkce – předvést se, exhibovat, zalíbit se, jindy zastrašit.

Podstatné je, aby v komunikaci obě strany dokázaly jednotlivé zprávy dekodovat a porozumět jim. Při tomto procesu může snadno dojít k nedorozumění a to proto, že dekódujeme a zpracováváme informace na základě svých zkušeností. Komunikátor navíc často předpokládá, že komunikant má stejný kódovací systém, podobné poznatky a vyjadřovací schopnosti. Podle toho, jak porozumíme, následně reagujeme (Klugerová a kol., 2017). De Vito (2008) nazývá cokoli, co negativním způsobem ovlivňuje proces komunikace, komunikačním šumem. Ten někdy působí pouze rušivě, jindy může zcela zabránit porozumění (Olejníčková, 2012). Podle zdroje komunikačních šumů je můžeme rozdělit do čtyř skupin. Mezi fyzické šумы řadíme různé ruchy a překážky z okolí, například zvuk projíždějících aut nebo nečitelné písmo. Vlastní bariéry komunikátora a komunikanta nazýváme šумы fyziologickými, jedná se například o vady sluchu, zraku či výslovnosti. Další kategorií jsou šумы psychologické, kam zařadíme psychické problémy zúčastněných, odmítání naslouchat, uzavřenost, předpojatost vůči druhému nebo přehnanou emotivitu. Sémantický šum, poslední ze skupin komunikačních šumů, zahrnuje nedorozumění z důvodu odlišnosti jazyka nebo používání mnoha složitých či abstraktních termínů (De Vito, 2008).

1.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Pokud člověk z nějakého důvodu nemůže komunikovat standardním způsobem, nabízejí se mu jiné cesty a úpravy, díky kterým může realizovat svůj komunikační potenciál. Pro takové případy poskytuje řadu možností alternativní a augmentativní komunikace (Loncke, 2014).

„Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) je obecný pojem znamenající určitý přístup k osobám s těžkým tělesným, mentálním či kombinovaným postižením“ (Laudová, 2007, s. 565). Americkou asociací pro řeč a sluch (ASHA) je AAK označována jako oblast výzkumu, klinické praxe a vzdělávání. Odvětví AAK zkoumá, jak by se u osob s vážnými poruchami řečové produkce a/nebo porozumění daly překonat jejich potíže v rámci účasti na mluvené i psané komunikaci (ASHA in Beukelman a Mirenda, 2013). Loncke (2014) definuje AAK jako obor, který popisuje a vysvětluje metody, nástroje a teorie používání nestandardní komunikace osobami s omezenou nebo chybějící funkční řečí. Šarounová (2014) vnímá AAK jako šanci pro

lidi, kterým je z různých důvodů znemožněno se dorozumět běžným způsobem. Bendová (2013a) považuje AAK za dynamicky se vyvíjející multidisciplinární oblast.

„Augmentativní (rozšiřující) komunikace zahrnuje všechny metody a způsoby, které podporují a rozšiřují aktuální řečové a dorozumívací schopnosti... Alternativní (náhradní) komunikace pak počítá s náhradou mluvené řeči“ (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021, s. 8). Janovcová (2003) doplňuje, že augmentativní komunikace si klade za cíl jedinci usnadnit a zkvalitnit porozumění řeči i samotné vyjadřování.

K velkému rozvoji AAK v oblasti teorie i vytváření technických pomůcek dochází ve světě od 70. let 20. století, a to především díky osobám, které měly s AAK osobní zkušenosti. Jednalo se zejména o rodiče dětí s těžce narušenou komunikační schopností. V 80. letech 20. století byla založena Mezinárodní společnost pro augmentativní a alternativní komunikaci (International Society for Augmentative and Alternative Communication – ISAAC), která je dnes již celosvětově rozšířena a zabývá se problematikou AAK v celém jejím rozsahu. Na podobném principu bylo v České republice v roce 1994 založeno Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci (SAAK). Právě v 90. letech 20. století se u nás AAK začíná dostávat pozornosti. Na celorepublikové organizaci se podílejí pracovníci SAAK, na lokální úrovni se problematikou AAK zabývají logopedi, pracovníci speciálně pedagogických center i učitelé. V současné době můžeme pozorovat postupné zavádění AAK i mimo resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do sociální a zdravotní sféry (Bendová, 2013a).

1.3 Cíle AAK a potenciální uživatelé

Za hlavní cíl AAK Janovcová (2003) považuje zapojení jedinců s komunikačními obtížemi do procesu aktivního dorozumívání a společenského života. Laudová (2007) cíle upřesňuje. *„Cílem AAK je umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívat a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti“* (Laudová, 2007, s. 565).

Autoři Beukelman a Mirenda (2013) upozorňují, že typického uživatele AAK nenalezneme. Do skupiny spadají osoby všech věkových kategorií, z různých sociálně-ekonomických prostředí a různého původu. Jedinou jejich společnou charakteristikou je skutečnost, že potřebují dočasnou či trvalou podporu v oblasti komunikace (Beukelman a Mirenda, 2013).

„V případě narušení efektivního vyjadřování a narušeného přenosu či výměny informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě hovoříme o tzv. narušené komunikační schopnosti“ (Hanáková, 2012a, s. 106). Uživatelé náhradních a podpůrných systémů komunikace jsou zpravidla jedinci s těžce narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) (Štíhová a kol., 2014). Při definování pojmu NKS Lechta (2007) vychází z kritéria komunikačního záměru. Myslí tím, jestli je jedinec schopný vyjádřit vlastní komunikační záměr bez toho, aby daná odchylka vůči vyjádření působila rušivě. „Komunikační schopnost člověka je narušená tehdy, jestliže některá jazyková rovina jeho projevu (případně i několik rovin simultánně nebo sukcesivně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou nebo pragmatickou komunikační rovinu jazyka“ (Lechta, 2007, s. 23). NKS může být vrozená nebo získaná. Může zasahovat jak do oblasti komunikace slovní, mluvené a psané, tak do komunikace mimoslovní. Obtíže se mohou projevovat nejen při produkci řeči, ale i v jejím porozumění. Příčiny NKS jsou různého původu a rozsahu. Dopady pak mohou být trvalé nebo přechodné (Lechta, 2007). Podle Bendové (2013a) je za typického uživatele AAK považován jedinec, u kterého je narušena expresivní, tedy vyjadřovací, složka řeči.

V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmem „complex communication needs“ (Maštalír a Pastieriková, 2018). Dodd (2017) vnímá jedince spadající do této oblasti jako někoho, kdo oproti intaktní populaci nedokáže komunikovat bez námahy, kvůli čemuž musí čelit mnoha výzvám. Nejedná se o diagnostikovanou specifickou poruchu, ale spíše o skupinu osob, jejichž postižení výrazně zhoršuje jejich schopnost komunikovat tradičními prostředky, zejména řečí (Dodd, 2017). To ale neznamená, že jejich potřeba dorozumívání se s druhými je snížena. Proto se snažíme nalézt náhradní způsoby, kterými bychom těmto jedincům dopomohli k vyjádření jakýchkoli jejich potřeb a myšlenek a celkově přispěli ke zvýšení kvality jejich života (Maštalír a Pastieriková, 2018). V určitém okamžiku svého života se bude muset mnoho dětí s komplexními komunikačními potřebami nevyhnutelně na AAK spoléhat. AAK budou využívat v rámci podpory rozvoje řeči, pro doplnění řečového projevu nebo jako primární způsob komunikace (Dodd, 2017).

Podle Janovcové (2003) se narušení v oblasti komunikace projeví v menší či větší míře u každého dítěte s postižením. „Velké množství dětí má ztíženou komunikaci z důvodu postižení sluchového, zrakového, tělesného, mentálního. Existují však rovněž děti, u nichž takovou příčinu nenajdeme, a přesto mají problémy s porozuměním nebo vyjadřováním. Některé mohou

disponovat i nadprůměrným intelektem“ (Janovcová, 2003, s. 7). Používání AAK bychom mohli zvážit také u osob, jejichž řeč je nesrozumitelná pro cizí posluchače (ASHA, 2023).

Uživatele AAK Bendová (2013b) kategorizuje do dvou základních skupin, a to do skupiny osob s vrozenou těžce NKS a získanou těžce NKS. Za nejčastější vrozené příčiny NKS považujeme mentální postižení, mozkovou obrnu, poruchy autistického spektra a vývojovou dysfázii (Beukelman a Mirenda, 2013). Bendová (2013b) do skupiny osob s vrozenou těžce NKS doplňuje zrakové postižení (zejména s narušenou expresivní složkou řeči) a sluchové postižení (při závažném narušení verbální komunikace). Šarounová (2014) neopomíná zmínit kombinované vady. Mezi získané zdravotní potíže, které často vedou k potřebě užívat podpory AAK, patří progresivní neurologická onemocnění (například amyotrofická laterální skleróza a roztroušená skleróza), traumatické úrazy mozku, cévní mozková příhoda či demence (Beukelman a Mirenda, 2013; Šarounová, 2014). Dále může být závažná porucha komunikace důsledkem Parkinsonovy, Huntingtonovy nebo Alzheimerovy choroby (Laudová, 2007).

1.4 Klasifikace systémů AAK

Systémy a metody AAK můžeme dělit podle několika kritérií. Bendová (2013b) uvádí čtyři způsoby členění, a to podle:

- způsobu přenosu informace;
- druhu senzorkého kanálu, který zprostředkovává informaci;
- konečnosti počtu jejich znaků;
- nutnosti využití speciálních pomůcek.

Podle způsobu přenosu informace lze systémy AAK rozdělit na statické a dynamické. Dynamické využívají znaků a gest, statické komunikační systémy pak reálných předmětů, piktogramů, fotografií, symbolů a obrázků (Klenková in Bendová, 2013a). Podle toho, jaký smyslový kanál informaci zprostředkovává, systémy AAK členíme na optické (mimika, gesta, písmo, pohyby těla), akusticko-taktilní (Lormova abeceda, pohybově-dotyková komunikace), opticko-akustické (orální komunikace, totální komunikace) a vibrační (komunikace pomocí vibračních zařízení) (Vašek in Bendová, 2013a). Vzhledem ke konečnosti počtu znaků mohou být systémy AAK buď uzavřené (počet znaků je konečný, jednotlivé znaky mají pokaždé stejný význam) nebo otevřené (počet znaků je nekonečný, jejich kombinací tvoříme nové významy) (Kulišťák a kol. in Bendová, 2013a).

Dělení systémů AAK podle toho, jestli vyžadují používání pomůcek či nikoliv, preferují autorky Šarounová (2014), Janovcová (2003) i Laudová (2007), podle které je tato klasifikace nejčastěji uváděnou. V zahraniční literatuře se rovněž často setkáme s tímto typem dělení (Loncke, 2014; Dodd, 2017; Da Fonte a Boesch, 2019). Aided communication se vztahuje na používání pomůcek, ať už technických nebo netechnických, mimo tělo komunikátora. Unaided communication naopak probíhá zcela bez použití vnějších pomůcek a spoléhá na tělo člověka jako na prostředek přenosu sdělení (Loncke, 2014; Dodd, 2017). Autoři Beukelman a Mirenda (2013) na zmíněné dvě skupiny dělí samotné symboly. Aided symboly zahrnují použití reálných předmětů či obrázků, unaided symboly pak výrazy tváře, gesta, manuální znaky, řeč a vokalizaci. Stejní autoři doplňují skupinu založenou na kombinaci aided a unaided symbolů, jako příklad takového komunikačního systému uvádějí Makaton.

1.4.1 Systémy AAK nevyžadující pomůcku

Pro využívání těchto komunikačních systémů není nutná žádná pomůcka či fyzická asistence druhého člověka. Můžeme se setkat s označením unaided communication (Kantor, 2012). Typickým zástupcem komunikačních systémů, které nevyžadují pomůcku, jsou **manuální znaky** (Laudová, 2007). Šarounová (2014) mezi metody bez pomůcek řadí také přirozené způsoby komunikace, které se podle ní, na rozdíl od manuálních znaků, obvykle nemusíme nijak učit. Jedná se o **mimiku, cílený pohled, odpovědi ANO/NE**, přirozená **gesta** a také **komunikaci akcí**. Poslední zmíněný typ komunikace stejná autorka vysvětluje na příkladu – když dítě přinese mamince boty, pravděpodobně to znamená, že chce jít ven (Šarounová a kol., 2014). Rozdíl mezi gesty a znaky spočívá v tom, že gesta si vymýšlíme sami a používáme je přirozeně k doplnění slovních sdělení, zatímco znak je součástí nějakého z předem vytvořených systémů (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

Jako nespornou výhodu manuálních znaků Šarounová (2014) vnímá možnost je rychle a kdykoli použít, není nutné zdlouhavě hledat v různých pomůckách, a proto se tento systém nejvíce blíží mluvené řeči (Šarounová a kol., 2014). Laudová (2007) doplňuje výhodu možnosti komunikace na větší vzdálenost. Nevýhodou je pak skutečnost, že málokdo z okolí znakům rozumí na pokročilé úrovni nebo je sám dokáže dobře tvořit. Manuální znaky nemusejí být příliš vhodné pro osoby s těžkým omezením hybnosti, kvůli kterému by byly znaky hůře rozpoznatelné (Millar a Scott in Šarounová a kol., 2014).

Mezi nejužívanější systémy s manuálními znaky u nás patří **Makaton**. Jedná se o jazykový program, při kterém se znakují klíčová slova ve větě. Znakování by mělo být doprovázeno mluvenou řečí a mimikou. Slovník je rozdělený do úrovní podle náročnosti a rovněž na jádrovou a okrajovou slovní zásobu (Šarounová a kol., 2014). „*Makaton je jednodušší komunikační systém než znakový jazyk a nejčastěji se s ním setkáme u populace lidí s mentálním postižením. Protože Makaton, na rozdíl od znakového jazyka, vyžaduje zapojení převážně hrubé, nikoliv jemné motoriky, uvádí se jako komunikační systém vhodný také pro osoby s kombinovaným postižením nebo osoby s těžším postižením horních končetin*“ (Kantor, 2012, s. 21).

Další ze systémů AAK **Znak do řeči** funguje na principu doplňování mluvené řeči manuálním znakem, a tím napomáhá porozumění osoby s těžce NKS (Maštaliř a Pastieriková, 2018). „*Cílem je rozšíření a usnadnění komunikace, zlepšení porozumění a postupné přivádění k mluvené řeči, nikoliv naučit daného jedince co nejvíce znaků a potlačovat verbální vyjadřování*“ (Janovcová, 2003, s. 24). Slovní zásoba znaků je rozdělena do patnácti okruhů podle různých témat (Šarounová a kol., 2014). Před tím, než začneme používat tento systém, bychom měli podporovat u potenciálního uživatele snahu o napodobování. Při učení nových znaků začínáme vždy se známými slovy a tématy, která jsou danému člověku blízká (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011).

Mezi komunikační systémy založené na využívání manuálních znaků spolu s mluvenou řečí patří také program **Dorozumívání a Ruce (DaR)**. Znaky, rozdělené na jádrovou a tematickou slovní zásobu, jsou snadno proveditelné i rozpoznatelné. Vycházejí z českého znakového jazyka a z části se podobají gestům, která přirozeně používáme v běžné komunikaci. DaR je program vhodný pro slyšící osoby, které mají obtíže v dorozumívání se, jejich řečové schopnosti nejsou dostatečně rozvinuté nebo potřebují v oblasti komunikace přechodnou podporu. Pro tento program byla vytvořena ucelená česká metodika (Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci s.r.o., 2021).

U osob s hluchoslepotou se užívá **Lormova abeceda**, která funguje na principu doteku – vyznačováním písmen abecedy na dlani a prstech jedné ruky, dále metoda **Tadoma**, při které osoba pomocí hmatu vnímá pohyby, pozice a vibrace úst, tváří a krku mluvící osoby, nebo se můžeme setkat s **taktilním vnímáním manuálních znaků** (Laudová, 2007).

Někteří autoři řadí mezi systémy AAK nevyžadující pomůcky také **znakový jazyk, znakovanou češtinu a prstovou abecedu** (Laudová, 2007; Bendová, 2013a; Kantor, 2012). Šarounová (2014) však zastává názor, že podpora komunikace u lidí se sluchovým postižením je samostatným oborem a do oblasti AAK nespadá. Český znakový jazyk je považován za přirozený a plnohodnotný komunikační prostředek mezi neslyšícími osobami, proto by ho ani Suralová (in Maštalír a Pastieriková, 2018) mezi systémy AAK nezařadila.

1.4.2 Systémy AAK vyžadující pomůcku – netechnické

Druhou skupinou jsou komunikační systémy, při kterých je nutné využití pomůcky nebo fyzické dopomoci (Kantor, 2012). V české literatuře se setkáváme s dělením pomůcek na netechnické a technické (Šarounová a kol., 2014; Kantor, 2012; Laudová, 2007; Maštalír a Pastieriková, 2018). V zahraniční literatuře je skupina systémů AAK vyžadující pomůcku označována jako aided communication a zahrnuje užívání nontech, low-tech nebo high-tech zařízení (Loncke, 2014; Beukelman a Mirenda, 2013).

V rámci AAK hrají důležitou roli asistivní technologie. Tento termín používáme pro označení technologických opatření, která člověku usnadňují fungování v každodenním životě. Asistivní technologie mohou mít pro užívání AAK zásadní přínos (Loncke, 2014). Asistivní technologie, ať už se jedná o low-tech nebo high-tech zařízení, celkově zajišťují, aby se jedinci se zdravotním postižením účastnili a uspěli v procesu vzdělávání i v životě (Tamakloe in Hunt, 2021). Asistivní technologie napomáhají rozvoji řeči a jazyka, získáváním nových dovedností, snížením závislosti při každodenních činnostech a celkově zvýšením kvality života (Mistrett a kol. in Hunt, 2021). Nejjednoduššími pomůckami asistivní technologie (low-tech) jsou například komunikační tabulky, do high-tech pak zařadíme speciální počítače. Počítačovým hardwarem, který umožní snadnější ovládání, jsou speciální spínače, upravené klávesnice a ukazovací zařízení. Počítačový software zahrnuje komunikační programy či specializované učební materiály a výukové programy. Asistivní technologie ale může být mnohem více, pro AAK jsou dále využitelná například zařízení pro sledování pohybů očí a hlavy (Assistive Technology Industry Association, 2023).

Low-tech systémy, označované také jako netechnické, využívají jednoduché pomůcky, nevyžadují elektrinu a nemají hlasový výstup. Zahrnují kromě již zmíněných komunikačních tabulek dále jednotlivá písmena či slova, celé věty nebo fráze, symboly, fotografie a obrázky. Součástí je rovněž komunikace facilitovaná (Laudová, 2007; Maštalír a Pastieriková, 2018).

Low-tech pomůcky jsou považovány za nákladově výhodnější než high-tech a dají se snadno přizpůsobit dětem (Tamakloe in Hunt, 2021).

Kantor (2012) k netechnickým komunikačním systémům uvádí škálu podle autorů Mirenda a Schuler (in Bigge, 1991), která je sestavena na základě obtížnosti symbolizace od nejsnadněji uchopitelných až po nejobtížnější:

- reálné předměty;
- referenční předměty;
- barevné fotografie;
- černobílé fotografie;
- zmenšeniny objektů;
- piktogramy;
- Bliss symboly;
- psaná slova.

Do skupiny netechnických pomůcek, které jsou velmi snadno rozpoznatelné, spadají **reálné předměty** (Laudová, 2007). „*Uvedený předmět dáváme dítěti do ruky před zahájením činnosti, stejně tak dítě může uvedený předmět vzít do ruky, a tím nám dá najevo, co chce, předmět si dítě může ohmatat a vnímat jej všemi smysly. Pomocí předmětů můžeme plánovat činnosti, jestliže poskládáme předměty např. na stůl dle posloupnosti činností, které budou následovat*“ (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011, s. 19). Komunikace prostřednictvím předmětů je vhodná pro jedince, kteří mají obtíže s porozuměním dvojrozměrného zobrazení, zpravidla z důvodu těžké poruchy autistického spektra, těžkého mentálního postižení nebo těžkého kombinovaného postižení (Kantor, 2012). Trojrozměrné předměty se dají využít také u malých dětí nebo u osob se zrakovým postižením. Místo reálných předmětů stejně tak můžeme používat jejich **zmenšeniny**. Celý předmět může také zastupovat pouze **část předmětu**. Tímto způsobem nejsnáze přejdeme v učení od reálné věci k symbolu (Šarounová a kol., 2014). Dále se setkáváme s využitím **referenčních předmětů**. Pojem referenční překládáme jako zastupující, například hrnek tedy může znamenat pití a postel značí spánek nebo odpočinek (Kantor, 2012).

Realistické a velmi konkrétní dvojrozměrné zobrazení poskytují **fotografie** (Kantor, 2012). Jsou snadno srozumitelné a dají se lehce přizpůsobit pro konkrétní potřeby. Další nespornou výhodou fotografií je možnost vlastního pořízení, které je rychlé a nejsme přitom odkázáni na už vytvořené systémy a speciální programy (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

U fotografií je velmi důležitá jejich kvalita. Dbáme na to, aby fotografie byla kontrastní, neobsahovala příliš mnoho rušivých detailů a stínů. Ideálně by fotografovaný předmět či člověk měl být umístěn před bílým pozadím (Šarounová a kol., 2014). Jako nevýhody Kantor (2012) vnímá, že fotografiemi těžko znázorníme abstraktní pojmy a nabízejí menší míru generalizace než obrázky a piktogramy.

Piktogramy charakterizuje Krahulcová (in Bendová, 2013a) jako zjednodušená zobrazení pojmů, činností a předmětů, která jsou srozumitelná všem, bez ohledu na jejich původ, věk nebo typ zdravotního postižení. S piktogramy se běžně setkáváme v průběhu celého dne, vidáme je na informačních tabulích i dopravních značkách. Poskytují nám rychlé informace bez nutnosti zdlouhavého čtení a jistotu, že jim lidé porozumí (Kubová in Bendová, 2013a). Užívání piktogramů je výhodné, jestliže osoba není schopna dekodovat písmo, nejčastěji z důvodu nízkého věku nebo mentálního postižení. Piktogramy vždy doplňujeme o mluvenou řeč a případně také manuálním znakem (Janovcová, 2003). Pomoc při tvorbě a úpravě piktogramů nabízejí počítačové programy jako je například Altík, Boardmaker nebo Piktogramy (Janovcová, 2003; Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011).

Jakékoli symboly, fotografie či jejich kombinace se dají uspořádat do **komunikační tabulky**. Tu tvoříme podle individuálních potřeb uživatele, proto může zaujímat různé podoby (Šarounová a kol., 2014). Laudová (2007) uvádí několik možností dělení komunikační tabulky podle Blackstone (1990):

- schematické – životopisné řazení (např. album s fotografiemi);
- taxonomické – symboly jsou uspořádané do předem stanovených kategorií;
- sémanticko-syntaktické – uspořádání podle gramatických zákonitostí;
- abecední – řazení do abecedního pořadí;
- podle často používaných pojmů;
- založené na potřebě posluchačovy snadné orientace – symboly/obrázky směřují k uživateli pomůcky a doplňující text je obrácený směrem ke komunikačnímu partnerovi, který jej díky tomu snadněji přečte.

Komunikační tabulka by měla být uzpůsobena na míru uživateli. Můžeme zvolit využití volných kartiček, ale například také suchého zipu, na kterém kartičky budou dobře držet, a tím usnadníme manipulaci. Tabulka může být umístěna kdekoli, kde je to pro uživatele výhodné a pohodlné, například upevněná na stolku vozíku, na podnožce vozíku pro ukazování nohou nebo na oblečení komunikačního partnera s využitím vesty se suchými zipy (Laudová, 2007).

Šarounová (2014) dodává možnost symboly rozdělit na jednotlivé stránky do tzv. komunikační knihy. „*Komunikační kniha je pomůcka, která se proměňuje či rozšiřuje s tím, jak se mění potřeby a schopnosti dítěte – nikdy by neměla zůstat dlouho stejná*“ (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021, s. 84). Dále Šarounová (2014) uvádí možnosti seskupení symbolů do tematických tabulek, do komunikační peněženky, do krabiček, komunikačního zážitkového deníku, ledvinky nebo možnost upevnění kartiček na kroužek od klíčů.

Komunikační **system Bliss** je vhodný pro osoby s narušením v expresivní složce řeči, ale zároveň s dobrým kognitivním potenciálem. Zajímavostí je, že tento systém byl původně vytvořen za účelem dorozumívání lidí hovořících různými jazyky, až poté byl upraven pro účely AAK (Šarounová a kol., 2014; Janovcová, 2003). „*Systém obsahuje přibližně sto základních symbolů, jejich kombinací lze vytvářet další významy, a tím rozšiřovat slovní zásobu – proto má mnohem větší flexibilitu než jiné systémy. V porovnání s jinými systémy jsou tyto symboly velmi abstraktní*“ (Laudová, 2007, s. 571). Bliss systém u nás podle Šarounové (2014) není rozšířený, pravděpodobně z důvodu jeho náročnosti, nutnosti absolvování specializovaného kurzu pro toho, kdo by chtěl u potenciálního uživatele Bliss systém zavést, a také z důvodu upřednostňování technických komunikačních pomůcek.

Výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen VOKS) také využívá vizuálních symbolů, ovšem rozdíl spočívá v tom, že uživatel na obrázek neukazuje, ale rovnou ho přináší komunikačnímu partnerovi (Knapcová, 2018). VOKS vychází z amerického systému s názvem PECS (Picture Exchange Communication System) a pro české podmínky jej přizpůsobila PhDr. Margita Knapcová. Zpracovala také metodickou příručku a začala vést kurzy pro speciální pedagogy (Bendová, 2013a). Metodika nácviku VOKS je rozdělena do několika lekcí. Už v první z nich se dítě naučí vyměnit obrázek za oblíbenou hračku nebo pochoutku, tím pochopí princip systému hned zpočátku a komunikace se pro něj stává motivační. Nejčastěji je tento systém využíván dětmi s poruchou autistického spektra, stejně tak se ale osvědčuje u dětí s jinými diagnózami (Knapcová, 2018).

Autoři Bendová (2013a), Janovcová (2003), Maštaliř a Pastieriková (2018) řadí do oblasti AAK také **facilitovanou komunikaci**. „*Systém facilitované komunikace je založen na řízeném výběru komunikačních jednotek, které mohou mít nejrůznější formy od kartiček s obrázky, symboly, piktogramy, písmeny nebo slovy, jejich vzájemnou kombinací, přístroje, až po počítačové zpracování komunikační tabulky*“ (Janovcová, 2003, s. 32). Tato metoda je založena na podpoře od druhé osoby – tzv. facilitátora. Tento asistent poskytuje fyzickou

podporu a přidržuje ruku, zápěstí či paži jedince s postižením. Síla doteku by se v ideálním případě měla časem zmenšovat, z podpory zápěstí přecházíme k podpoře lokte a později ramene. Nejvíce je facilitovaná komunikace využívána osobami s poruchou hybnosti nebo poruchou autistického spektra (Janovcová, 2003; Krahulcová, Kubová in Bendová, 2013a).

1.4.3 Systémy AAK vyžadující pomůcku – technické

Naproti zařízením netechnickým stojí high-tech zařízení, která jsou obvykle technologicky pokročilá, často vyžadují elektrickou energii a mohou být finančně nákladná (Tamakloe in Hunt, 2021). Laudová (2007) je označuje jako pomůcky technické a popisuje je jako systémy AAK, které využívají počítače a speciálně upravený hardware a/nebo software.

Pomůcky s hlasovým výstupem někdy nazýváme také jako **komunikátory**. Tato technická zařízení jsou schopna propojit symbol, fotografii nebo obrázek s hlasovou nahrávkou. Existují jednoduché komunikátory s možností nahrát jediné sdělení, ale také složitější pomůcky s hlasovým výstupem, kam můžeme nahrát desítky sdělení (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Hlas vycházející z komunikátoru může být buď digitalizovaný, to znamená, že sdělení nebo zvuky z okolí jsou na komunikační pomůcku předem nahrané, nebo syntetický, tedy generovaný a čtený počítačem. Nevýhodou syntetického hlasu je jeho nepřirozenost, která některým uživatelům nemusí vyhovovat (Janovcová, 2003; Laudová, 2007). Šarounová (2014) komunikátory dále dělí podle typu displeje. Statický displej má předem stanovený počet políček a obrázky se na jednotlivých úrovních musejí předělávat ručně. Displej dynamický nám umožňuje symboly, jejich počet a dělení do úrovní kdykoli změnit. Podle počtu tlačítek komunikátory dělíme na jednotlivé, které jsou nejjednodušší a pojmu pouze jedno sdělení, nebo vícetlačítkové (Šarounová a kol., 2014). Označení kláves i celé ovládání pomůcky lze upravit podle potřeby (Janovcová, 2003).

Jako komunikační pomůcku můžeme použít také **počítač**, který ale musí být vybaven speciálním programem (Laudová, 2007). Šarounová (2014) upozorňuje, že hlavním problémem počítačů, i kdyby se jednalo o notebook, je nepraktičnost přenosu s sebou a nepřipravenost pro rychlou komunikaci v různých situacích a prostředích. Počítače jsou nejvíce využitelné pro osoby s tělesným postižením. Rozšířené jsou v současné době **tablety**, které jsou finančně dostupnější a dají se do nich nainstalovat aplikace pro podporu komunikace (Šarounová a kol., 2014).

Fyzická přístupnost je zásadní pro všechny komunikační pomůcky (Laudová, 2007). Uzpůsobení pohybovým a kognitivním možnostem jedince zahrnuje ovládání tlačítek a spínačů jakoukoli částí těla (Janovcová, 2003). Při úpravě ovládání záleží na tom, zda je uživatel schopný přímého výběru (tzn. fyzickým dotykem na klávesnici, myši, dotykové obrazovce nebo za pomoci ukazovátka či snímače očních pohybů) nebo zvolíme výběr nepřímý (Laudová, 2007). Pokud je pro osobu z důvodu těžkého tělesného postižení nemožné zmáčknout tlačítko, využijeme tzv. metody **skenování**. Ta funguje na principu postupného označování okének na obrazovce, která uživatel sleduje, a jakmile dojde k označení požadovaného, uživatel stiskne spínač, skenování tím zastaví a přehraje sdělení (Šarounová a kol., 2014). Doplnky pro snadnější ovládání počítače Janovcová (2003) řadí mezi jiné typy metod AAK. **Klávesnice** mohou mít pro usnadnění ovládání a rovněž snazší orientaci na klávesnici zvětšené a barevně rozlišené klávesy nebo mohou být opatřené krytem (Šarounová a kol., 2014). Můžeme zvolit také ergonomicky upravenou klávesnici nebo myš (Maštalír a Pastieriková, 2018). Mezi speciální počítačové **myši** řadíme trackbally, joysticky a myši ovládané ústy. Pro jedince s těžším tělesným postižením můžeme vybírat z široké skupiny různých **spínačů**, které zvládají vnímat i minimální pohyby rukou nebo hlavou do strany. Jedinec pak bude spínačem na principu skenování počítač ovládat (Šarounová a kol., 2014). **Eye tracking** neboli sledování pohledů očí je technologie, která zjišťuje, kam se člověk dívá na obrazovce. Ovládání počítače očima namísto tradiční klávesnice a myši poskytuje větší míru nezávislosti osobám se závažným omezením hybnosti a mentálním postižením. Sledování očních pohybů funguje na principu vysílání infračerveného světla, které se v očích odráží a tyto odrazy jsou pak zachyceny kamerami zařízení, které tak zjistí, kam se člověk dívá (TobiiDynavox, 2023).

Technické pomůcky mimo výše popsany hardware využívají také speciálního softwaru (Laudová, 2007). „*Software využívaný v AAK se dá rozdělit na **software komunikační** (tedy užívaný pro účely dorozumívání, což v sobě může zahrnovat tisk komunikačních tabulek, ale i alternativní komunikaci pomocí počítače, komunikaci písemnou, přes internet atd.), **software pro usnadnění fyzického přístupu k počítači** a **software výukový** (případně s přizpůsobeným ovládním)*“ (Šarounová a kol., 2014, s. 44). Nejrozšířenějším programem v oblasti AAK je **Boardmaker**, který nabízí možnost tvorby a tisku komunikačních tabulek i úpravy symbolů či vkládání vlastních fotografií (Petit HW-SW, 2023b). Za nevýhodu tohoto programu považuje Šarounová (2014) vyšší pořizovací cenu a menu, které není přeložené do češtiny. Jako alternativa k Boardmakeru se nabízí **InPrint 3**, který je podobný, a navíc kompletně přeložený do češtiny. Obsahuje mnoho možností pro tvorbu různých vizuálních pomůcek, her, úkolů

nebo režimů dne. Dalším programem plně lokalizovaným pro český jazyk je britský **SymWriter 2**. Psaný text tento program rovnou převádí na symboly. Lze jej ovládat klávesnicí, ale i jedním spínačem na principu skenování. SymWriter je ve srovnání s InPrint vhodnější pro psaní delšího textu a je podpořený hlasovým výstupem (Šarounová a kol., 2014; Petit HW-SW, 2023b). Software **Grid 3** uživateli umožňuje komunikovat pomocí hlasového výstupu, a navíc ovládat počítač nebo chytrou domácnost. Nabízí přizpůsobení jak textu, barev, velikosti zobrazení, tak celkového ovládání, a to buď spínačem, myší, dotykem, ukazovátkem nebo pohledem. Licence ke zmíněným počítačovým programům, ale také mnoho dalších pomůcek pro AAK či ovládání počítače a tabletu, lze zakoupit například na eshopu olomoucké firmy Petit HW-SW. Na webu nalezneme užitečné a aktuální informace k programům i odkazy ke stažení zkušební verze (Petit HW-SW, 2023a; Petit HW-SW, 2023b).

1.5 Výhody a limity AAK

Lidem, jejichž mluvená řeč je málo srozumitelná, omezená nebo se nevyskytuje vůbec, AAK usnadňuje dorozumívání, umožňuje se zapojit do sociálního dění a stát se jeho součástí (Janovcová, 2003). Kantor (2012) za nespornou výhodu AAK považuje docílení porozumění s nejbližšími lidmi. Dále uvádí, že AAK osobu se zdravotním postižením aktivizuje a rozšiřuje její pracovní, školní i volnočasové příležitosti. AAK umožňuje jedinci se samostatně rozhodovat a celkově snižuje jeho pasivitu v účasti na komunikaci. Podporou komunikace napomáháme také v rozvoji kognitivních a jazykových dovedností (Kantor, 2012). Výhody AAK můžeme shrnout následovně: „*Pomocí systémů AAK se osoby se závažnými poruchami komunikačního procesu stanou aktivními v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání a ostatních aktivitách. Výsledkem efektivního používání AAK může být sociální interakce, vývoj, změny sociální pozice z pasivní na aktivní, pocit sebedůvěry, snížení pocitu frustrace, změna chování samotného uživatele, jeho fyzických i duševních schopností*“ (Janovcová in Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011, s. 15).

Uživatel AAK je podle Gerlichové (in Kantor, 2012) oddělen od té části společnosti, která daný systém nezná a neovládá. Janovcová (2003) vnímá jako velmi důležité, aby si i okolní účastníci komunikace systém AAK osvojili. Hledání vhodného AAK, převádění poznatků do praxe nebo příprava pomůcek – všechny tyto úkoly navíc bývají mnohdy velmi časově náročné (Janovcová, 2003). Zvýšené nároky jsou kladené také na personál pracující s osobami využívajícími AAK, ať už se jedná o učitele, vychovatele nebo ostatní pečující. Je žádoucí, aby se všichni

se systémem alespoň seznámili. Dalším jejich úkolem je vhodným způsobem vyvracet mýty a mylné představy o AAK, které mohou mít osoby blízké jedinci se zdravotním postižením (Janovcová, 2003). Nedostatečné personální zabezpečení je v praxi velkou překážkou, a to zejména v oblasti sociální – v zařízeních pro osoby se zdravotním postižením či pro seniory, ale také v oblasti zdravotní péče (Maštalíř a Pastieriková, 2018). Bendová (2013b) uvádí, že s negativními reakcemi ve vztahu k AAK se setkáváme spíše ze strany rodičů a okolí, než od samotného dítěte s NKS. Rodiče se například obávají, že dítě na sebe bude při používání AAK upoutávat nechtěnou pozornost. AAK odmítají, protože věří různým mýtům (Bendová, 2013b). Mýty spojené s AAK budou popsány v následující podkapitole.

Může dojít k tomu, že zmíněné nevýhody více či méně ovlivní proces zavádění a používání AAK v praxi a celkovou úspěšnost. Nevýhody ovlivňují nejen uživatele AAK, ale rovněž jeho okolí. Je dobré, abychom o možných limitech předem upozornili samotného jedince s těžce NKS i všechny osoby zúčastněné na jeho péči, a to vhodným způsobem (Bendová, 2013b).

1.6 Mýty spojené s AAK

Obecným mýtem je myšlenka, že komunikovat rovná se mluvit (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Oblast komunikace zahrnuje nejen verbální vyjadřování, ale také mnoho neverbálních způsobů nebo komunikaci činem (Kantor, 2012; Janovcová, 2003; Maštalíř, 2018).

Zavedení systému AAK je občas mylně považováno za důkaz toho, že dítě už nikdy nebude mluvit (Gerlichová in Kantor, 2012). Používání metod či pomůcek AAK neznamená, že bychom měli opomínat snahu o rozvoj mluvené řeči a logopedickou péči, právě naopak (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

Někdo by se mohl domnívat, že používáním metod AAK nástup řeči oddalujeme. Tyto obavy ale odborníci, na základě mnoha provedených výzkumů, vyvracejí. Poukazují naopak na pozitivní vlivy podpory AAK. K rozvoji mluvené řeči může velmi pomoci právě přidání zrakového nebo motorického stimulu k mluvenému a slyšenému slovu. Používání znaků, gest nebo obrázků je pro člověka přirozené. Rozvoj řeči můžeme pomocí AAK jedině podpořit. Jakmile by se dítě naučilo slovo spontánně říkat, podpůrného způsobu zanechá (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021; Šarounová a kol., 2014). Autoři Kunhartová, Horvátová a Potměšil

(2011) souhlasí s tím, že při užívání nějaké z forem AAK se potlačování přirozeného řečového vývoje nemusíme obávat.

Dalším mýtem je přesvědčení, že dítě nepotřebuje AAK využívat před tím, než nastoupí do školy. Nastavená podpora v komunikaci však dítěti může přechod do školského prostředí, a zároveň nového sociálního prostředí, jen usnadnit. Proto není od věci, aby dítě už před nástupem do školy mělo alespoň nějaké komunikační dovednosti vybudované. Pro žáka se zdravotním postižením je už tak nástup do školy velmi náročný, kdybychom přidali ještě osvojování AAK, kladli bychom na nového žáka až moc velké nároky (Beukleman a Mirenda, Van Tatenhove in Štíhová a kol., 2014).

Můžeme se setkat s domněnkou, že u určité skupiny dětí nebo osob by se o zařazení podpory AAK ani nemělo uvažovat, a to z důvodu jejich „příliš závažného postižení“. Je mylnou představou, že jedinec musí mít určité předpoklady, aby mohl být považován za vhodného kandidáta pro AAK. Mezi takové dovednosti lze zařadit komunikační záměr, pochopení vztahů mezi příčinou a následkem a projevení zájmu o druhého. Právě tyto dovednosti lze naučit prostřednictvím intervencí vycházejících z AAK (Kangas a Lloyd in Dodd, 2017). Žádné kognitivní ani jiné předpoklady, které by byly nutné pro využívání AAK, neexistují (Kangas a Lloyd in Štíhová a kol., 2014).

Mezi dalšími mýty Dodd (2017) uvádí mylnou představu, že pokud jedinec nějakým způsobem používá mluvenou řeč, není systém AAK potřeba. Tento mýtus se přímo týká jak dospělých se získaným postižením, tak dětí, které mají problémy s vyjadřováním kvůli postižením vrozeným. Mnoho jedinců, jejichž řeč je narušena, se přitom dorozumí efektivněji, pokud jim je podpora AAK poskytnuta (Dodd, 2017).

2 PODPORA AAK U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Následující kapitola diplomové práce je zaměřena na oblast podpory AAK u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Na úvod seznamuje s podobou vzdělávání žáků se SVP a s podpůrnými opatřeními. Kapitola dále obsahuje základní charakteristiku jednotlivých zdravotních postižení, se kterými se nejčastěji setkáme v rámci využití prostředků AAK. Konkrétně se bude jednat o mentální postižení, tělesné postižení (zejména mozkovou obrnu), poruchy autistického spektra a postižení kombinované. Každá z podkapitol popíše specifika komunikace u těchto jednotlivých skupin a rovněž podobu vhodné podpory AAK. Názvy systémů, metod a pomůcek AAK budou, stejně jako v předchozí kapitole, zvýrazněny tučně.

2.1 Žák se SVP

V rámci vzdělávání nazýváme osoby, které budou, mimo jinou podporu, využívat prostředky AAK, osobami se SVP (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – dále jen školský zákon). „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (§ 16 odst. 1 školského zákona). Školský zákon rozlišuje pojmy dítě, žák a student, a to podle toho, v jakém stupni školství se jedinec momentálně vzdělává. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let, s nástupem na základní školu se dítě stává žákem a toto označení mu zůstává též na střední škole. Na vyšší odborné škole se už vzdělávají studenti (§ 34 odst. 1, § 36 odst. 1, § 39 odst. 1, § 92 odst. 1 školského zákona).

„*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“ (§ 16 odst. 1 školského zákona). Podpůrná opatření jsou poskytována bezplatně a spočívají například v zajištění poradenské pomoci školou nebo školským zařízením; úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání; v úpravě podmínek přijímání a ukončování vzdělávání; v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele

pro neslyšící. Oblasti podpory AAK se budou týkat zejména podpůrná opatření spočívající ve využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a použití speciálních pomůcek. Podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti se podpůrná opatření člení celkem do pěti stupňů (§ 16 odst. 9 školského zákona). „*Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení*“ (§ 16 odst. 4 školského zákona). Při posuzování SVP žáka vychází školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) z charakteru obtíží žáka, jenž mají dopad na jeho vzdělávání, jimi provedené diagnostiky a z informací poskytnutých zákonnými zástupci, školou či jinými odborníky (§ 11 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Podrobněji se podpůrnými opatřeními zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., kde nalezneme, že pro žáka, který potřebuje užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, škola zajistí vzdělávání v takovém komunikačním systému, který odpovídá potřebám jedince se zohledněním na jeho preference (§ 6 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace a komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob zahrnují podpůrná opatření třetího, čtvrtého a pátého stupně. Pomůcky pro AAK, pro rozvoj komunikačních schopností, komunikační programy pro AAK, software na rozvoj komunikačních schopností, komunikátor a další pomůcky pro ovládání technických zařízení, to vše je součástí skupiny podpůrných opatření s normovanou finanční náročností (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

„*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny*“ (§ 16 odst. 9 školského zákona). Žáka se SVP lze do třídy, studijní skupiny, oddělení nebo školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona zařadit nebo přijmout pouze tehdy, shledá-li ŠPZ, že by samotná podpůrná opatření nedostačovala k naplnění jeho vzdělávacích možností, a na základě podání písemné žádosti zletilého žáka či studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka (§ 16 odst. 9 školského zákona).

2.2 Mentální postižení

Osoby s mentálním postižením spadají do rozmanité skupiny lidí se specifickými odlišnostmi a s různou mírou potřeby podpory od okolí (Jurkovičová a kol., 2010). Mentální postižení podle Slowíka (2010) nezasahuje pouze intelekt, nýbrž ovlivňuje osobnost člověka v celé její šíři. V české odborné literatuře se setkáme jak s pojmem mentální postižení, tak mentální retardace, od něhož se ale postupně odklání (Klugerová a kol., 2017). Valenta (2018) vnímá pojem mentální retardace jako základní, ovšem souhlasí s tím, že je v současnosti nahrazován méně tvrdě znějícím termínem mentální postižení (dále jen MP), který je hojně užíván například v pedagogické a speciálněpedagogické praxi a chápán jako synonymum pro mentální retardaci.

„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrujících se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince“ (Valenta a kol., 2018, s. 34). Příčiny MP jsou různorodé a ovlivněné celou škálou vnitřních a vnějších faktorů. Změna psychického stavu, projevující se sníženou inteligencí a potřebou podpory, je způsobena buď postižením vrozeným nebo získaným (Valenta a kol., 2018).

V Evropě je pro klasifikaci MP používaná Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (dále jen MKN-10) (Šporclová, 2018). Podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky České republiky (dále jen ÚZIS ČR) u nás měla v platnost vstoupit 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-11) od ledna roku 2022, a to s pětiletým přechodným obdobím. Jednou z hlavních změn je skutečnost, že MKN-11 je primárně dostupná v elektronické podobě. V originále MKN vydává Světová zdravotnická organizace pod názvem International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (dále jen ICD) (ÚZIS ČR, nedatováno). V MKN-10 nalezneme mentální retardaci pod kódy F70-F79, a to v oddělení duševních poruch a poruch chování. Mentální retardaci dělí MKN-10 na lehkou, středně těžkou, těžkou, hlubokou, jinou mentální retardaci a neurčenou mentální retardaci. Dále rozlišuje, zda je k mentální retardaci přidružená porucha chování a v jakém rozsahu (ÚZIS ČR, 2020). Nová MKN-11 již používá termín poruchy intelektuálního vývoje (disorders of intellectual development), ovšem řazení do stupňů zůstává podobné 10. revizi. Poruchám intelektuálního vývoje náleží kód 6A00 a spadají do skupiny neurovývojových poruch. V MKN-11 nalezneme definici poruch intelektuálního vývoje jako skupiny etiologicky různorodých stavů vznikajících

během období vývoje, které se vyznačují výrazně podprůměrnými intelektuálními schopnostmi a sníženým adaptivním chováním (World Health Organization, 2023).

V USA je pro klasifikaci MP v současnosti používána 5. revize Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (dále jen DSM-5) (Šporclová, 2018). DSM-5 nahrazuje termín mentální retardace termínem poruchy intelektu (intellectual disability) a řadí je, stejně jako MKN-11, do skupiny neurovývojových poruch. Uvádí celkem čtyři stupně závažnosti, do kterých je osoba zařazována na základě posouzení adaptivních funkcí, nikoli naměřené hodnoty inteligence (American Psychiatric Association, 2013).

2.2.1 Specifika komunikace u jedinců s MP

Oblast komunikace je u těchto jedinců v důsledku postižení ovlivněna vždy, míra a podoba narušení se samozřejmě individuálně liší. Typická je snížená schopnost porozumění složitějším pojmům a sdělením či používání gramaticky nesprávných výrazů (Slowík, 2010). Slovní zásoba bývá omezená, což může bránit ve vyjádření potřeb jedince. Pro komunikačního partnera může být řeč člověka s MP obtížně srozumitelná. Kvůli nižší úrovni sociálních dovedností mohou mít osoby s MP potíže v dodržování přiměřené komunikační vzdálenosti (Inclusion Europe in Klugerová a kol., 2017).

Jak se odlišnosti v komunikaci liší u jednotlivých stupňů MP, popisuje autor Slowík (2010). Člověku s lehkým MP obvykle užívání řeči v každodenních situacích nečiní obtíže. Vyjadřování bývá sice jednodušší, ne vždy gramaticky správné, slovní zásoba je omezena a setkáme se s častým opakováním naučených frází, přesto je jedinec schopný se bez větších problémů dorozumět ve společnosti. Středně těžké MP má za příčinu už výraznější odchylky v užívání řeči. Úroveň komunikačních dovedností se u jednotlivců v tomto stupni MP podstatně liší. „*Někteří lidé s tímto postižením jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco druzí dokážou stěží hovořit o svých základních potřebách*“ (Slowík, 2010, s. 49). Osoby s těžkým MP se dorozumívají jednoduchými slovy, neartikulovanými zvuky nebo prostřednictvím přirozených neverbálních signálů. Zmíněný autor zde doporučuje využívat prostředků AAK. Posledním stupněm je MP hluboké, kdy je porozumění a používání řeči zasaženo v nejvyšší míře. Jedinci bývají zcela závislí na pečující osobě, přesto podpora komunikace (například metodou bazální stimulace) a snaha o zachycení aktuálních sdělení, pocitů a potřeb dokáže znatelně zvýšit kvalitu života jedince (Slowík, 2010).

Pro komunikaci s osobou s MP se doporučuje nejprve promyslet výběr tématu tak, aby bylo přiměřené a vhodné. Pokud člověka dobře neznáme, raději ponecháme volbu tématu pro rozhovor na něm. Slova vybíráme na základě toho, jestli je osoba pravděpodobně nebo, v lepším případě, prokazatelně zná (Slowík, 2010). V komunikaci bychom se měli snažit přizpůsobit tempo, hovořit srozumitelně a průběžně ověřovat porozumění jednoduchými otázkami (Inclusion Europe in Klugerová a kol., 2017). Vhodné je vyhýbat se abstraktním pojmům, ironii či přílišné symbolice. Skrytému významu by člověk s MP pravděpodobně neporozuměl. Nevhodné je rovněž pokládání sugestibilních otázek, kterými bychom mohli druhého lehce ovlivnit. Měli bychom dbát na doprovázení řeči výrazy obličejové a celkově být v komunikaci trpěliví (Jurkovičová a kol., 2010; Slowík, 2010).

2.2.2 Podpora AAK u jedinců s MP

Průzkumy z různých zemí světa ukazují, že nejpočetnější skupinou žáků vyžadujících podporu AAK tvoří právě žáci s MP (Beukelman a Mirenda, 2013). V rámci zavádění AAK do praxe u této skupiny je potřeba zohlednit určitá specifika. Budeme vycházet jak z věku osoby, tak z dílčích zvláštností charakteristických pro MP. Zásadní jsou konkrétní poruchy kognitivních procesů, tedy úroveň intelektu, myšlení, paměti a pozornosti. Tyto oblasti pomohou v rozhodování, zda zvolit komunikační systém více konkrétní nebo abstraktní (Bendová a Růžičková, 2013). Šarounová (2014) považuje za důležité přihlídnout k celkovému porozumění řeči. Je potřeba dále zohlednit schopnosti v oblasti motoriky – pohybovou koordinaci, rozsah a přesnost pohybů, svalovou sílu a vizuomotoriku (konkrétněji koordinaci oka a ruky potřebnou pro manipulaci se symboly). Výběr velikosti či barev samotných symbolů a jejich uspořádání závisí na kvalitě zrakového a sluchového vnímání (Bendová a Růžičková, 2013).

Podle Šarounové (2014) lze u osob s MP využít takřka všechny systémy či pomůcky AAK, ovšem s nutností úpravy pro konkrétního uživatele. S ohledem na to, do jaké míry je myšlení jedince konkrétní, využijeme buď **reálné předměty**, **zástupné předměty** nebo dvojrozměrné **fotografie**, **obrázky** či **symboly**. Zejména u osob s těžkým a hlubokým MP zvolíme komunikaci na základě **trojrozměrných předmětů** nebo jejich **zmenšenin** (Bendová a Růžičková, 2013). V praxi to vypadá tak, že daný předmět buď člověku podáme a tím sdělujeme, co bude následovat za činnost, anebo on může předmět sám vzít a tím dát najevo, co by chtěl (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011). Předmět volíme tak, aby byl pro člověka

známý a jednoznačně ukazoval na vztah s příslušným sdělením (Janovcová, 2003). Jednou z nejjednodušších forem komunikace může být výběr právě ze dvou konkrétních předmětů (Šarounová a kol., 2014). **Symboly** a **piktogramy** mohou být pro někoho problematické, jelikož už vyžadují určitou schopnost abstrakce. Jako podpora řeči se zejména u osob se středně těžkým MP dá využít také komunikačních systémů založených na používání **manuálních znaků**, například **Makaton** nebo **Znak do řeči** (Bendová a Růžicková, 2013).

Je třeba mít na paměti, že osvojování nových komunikačních dovedností a jejich prohlubování vyžaduje u osob s MP delší čas a soustavné opakování. Roli v dosahování vymezených cílů hraje také zvýšená emoční labilita, nižší úroveň sebekontroly, agresivita nebo naopak pasivita. Účinnou motivací je zpravidla ta materiálního charakteru, například v podobě oblíbené hračky nebo sladkosti (Bendová a Růžicková, 2013). Může se ovšem stát, že se přes veškerou snahu u osob s nejtěžšími formami MP setkáme s neúspěchem. V takovém případě zůstane alternativní komunikace na úrovni stimulace a pasivní podpory (Šarounová a kol., 2014).

2.3 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) charakterizuje Slowík (2010) jako vývojové postižení, které zasahuje a proniká celou osobností člověka. Mimo termín PAS se můžeme běžně setkat s označením autismus nebo pervazivní vývojové poruchy. Jaká je konkrétní příčina autismu, není doposud známé, pravděpodobně s jedná o souhru různých faktorů (Pastieriková, 2013). Diagnostika PAS spočívá v důkladném posouzení nápadností chování v oblasti společenských vztahů a v komunikaci. Dále sledujeme repetitivní chování či obtíže v adaptaci, a to vše nejlépe v různých situacích a prostředích (Šporclová, 2018).

Americký DSM-5 pracuje s pojmem PAS, který zařazuje do kategorie neurovývojových poruch například společně s poruchami intelektu, poruchami komunikace, poruchami pozornosti s hyperaktivitou nebo specifickými poruchami učení. DSM-5 specifikuje tři stupně závažnosti PAS na základě toho, jak značnou podporu jedinec vyžaduje. Dále PAS dělí podle skutečnosti, zda se nevyskytuje či vyskytuje přidružená porucha intelektu, porucha v oblasti řeči nebo jiná porucha či onemocnění (American Psychiatric Association, 2013).

V MKN-10 bychom PAS našli ve skupině poruch psychického vývoje, a to pod kódem F84 a pod označením pervazivní vývojové poruchy (ÚZIS ČR, 2020). Změny v MKN-11 se dotkly také PAS, terminologie a klasifikace se nyní více podobá DSM-5. Nová revize používá termín

PAS a kód 6A02. Stejně jako tomu je v DSM-5, i zde PAS spadají do skupiny neurovývojových poruch a dále se rozlišují podle přidruženého výskytu poruchy intelektu a poškození funkčního jazyka (World Health Organization, 2023).

Pro osoby s PAS je podle Thorové (2016) charakteristické narušení ve třech oblastech, jedná se o tzv. triádu problémových oblastí:

- sociální interakce a sociální chování – sociální vývoj je opožděn, objevují se různě závažná narušení až chybění sociálních dovedností, pozorujeme extrémy jako nezájem o sociální kontakt, až po nepřiměřené navazování kontaktu s každým a obtěžování;
- komunikace – opožděný vývoj řeči, odchylky různého charakteru (viz níže);
- představitivost, zájmy, hra – narušení schopnosti nápodoby a symbolického myšlení, netypické záliby, stereotypní opakování činností (Thorová, 2016).

Popisem jednotlivých poruch autistického spektra se rovněž zabývá autorka Thorová (2016). Jako první uvádí dětský autismus, který se vyznačuje projevy ve všech třech zmíněných problémových oblastech. Symptomy jsou různorodé a různě závažné. Doprovázené mohou být agresivním chováním, fobiemi, poruchami příjmu potravy nebo poruchami spánku (Thorová, 2016). Často se objevuje například také přecitlivělost na zrakové, sluchové či dotykové podněty a narušení koordinace pohybů při chůzi a běhu v prostoru (Vágnerová, Vosmik, Bělohávková in Pastieriková, 2013). Jestliže dítě splňuje diagnostická kritéria triády jen částečně, hovoříme o autismu atypickém. Dalším typem PAS je Aspergerův syndrom. Intelekt u těchto osob nebývá postižen, to ale není jistotou pro dosažení samostatnosti v dospělosti. Objevují se kvalitativní narušení v oblasti sociální interakce a stereotypní opakující se chování (Thorová, 2016). Podle Šporclové (2018) je Aspergerův syndrom mylně považován za mírnější formu autismu. Tato autorka vysvětluje, že problémy, se kterými se tito jedinci a jejich blízcí setkávají, jsou sice jiné, to ale neznamená, že jsou méně náročné na zvládnutí.

Šporclová (2018) vnímá každého člověka s autismem jako jedinečného ve svých projevech, které mohou být méně i více závažné. Na jednom konci autistického spektra jsou jedinci, kteří mohou mít přidružené MP a vyžadují celkovou a rozsáhlou podporu, na konci druhém stojí lidé, kteří se zdají být společensky výstřední nebo stydliví, ale mohou žít nezávisle, samostatně pracovat a vést rodinný život. Mezi těmito dvěma protipóly nalezneme jedince, kteří budou vyžadovat různou míru podpory, a to zejména v oblasti sociální komunikace (Beukelman a Mirenda, 2013).

2.3.1 Specifika komunikace u jedinců s PAS

Nejnápadnějšími projevy PAS jsou především deficity dovedností sociálních a sociálně-komunikačních (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Sociální uplatnění komunikačních dovedností představuje pragmatická rovina řeči, jejíž odchylky jsou charakteristické pro všechny diagnózy PAS (Vitásková a Kytnarová, 2017). Lidé s PAS komunikují odlišným způsobem a často o navázání kontaktu s druhým nejeví zájem. Odlišnosti ve vývoji řeči se podobají těm u MP. Vývoj řečových funkcí bývá opožděn nebo narušen (Klugerová a kol., 2017). Narušení se objevují v oblasti verbální i neverbální sociální interakce (Wiseman in Beukelman a Mirenda, 2013).

Odchylky v pragmatické rovině řeči pozorujeme již v raném věku dítěte, typicky se uvádí například chybné používání gest (Vitásková a Kytnarová, 2017). Šporclová (2018) shrnuje komunikační obtíže v komunikaci u dětí s PAS a mimo absenci gest uvádí dále vyhýbání se zrakovému kontaktu, omezenou mimiku, častý strnulý výraz ve tváři, chybějící nebo jen občasné sociální úsměvy, nedodržování komunikační vzdálenosti nebo stereotypní a opakující se používání naučených výroků.

Neverbální podoba komunikace je pro osoby s PAS jen těžko srozumitelná (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Obtíže jim činí porozumění komunikačním signálům, což přímo souvisí s nepochopením správného smyslu sdělení a vyjadřovaných emocí (Klugerová a kol., 2017). U většiny lidí s PAS se setkáme dále s poruchami porozumění a produkce řeči. Jejich neobvyklé dovednosti nebo dobrá paměť dalece převyšují schopnosti v jazykové oblasti a mohou fungovat jako prostředek pro maskování a kompenzaci těchto nedostatků (Newman a kol. in Beukelman a Mirenda, 2013). „*Problémy se pohybují od totálního mutismu, kdy se řeč vůbec nevyvinula nebo vymizela, až po stav, kdy dítě mluví téměř bez přerušování, má bohatou slovní zásobu, ale jeho řeč není smysluplná*“ (Jurkovičová a kol., 2010, s. 45). Mimo to se v komunikaci můžeme setkat se stereotypií, repeticí, monotónním projevem, echolálií a obtížemi s přiřazením významu ke vnímaným slovům (Klugerová a kol., 2017).

Navázání komunikace s jedincem s PAS může být obtížné a vyžaduje od nás dávku trpělivosti, ať už v celkové snaze člověku porozumět nebo při naslouchání dlouhého vyprávění o oblíbeném tématu. Komunikace musí být vždy cíleně směřována k tomuto jednomu člověku, nikoli ke skupině. Doporučuje se vyhýbat neznámým slovům, přílišné abstrakci a dlouhá souvětí nahradit kratšími srozumitelnými větami. Velký význam má užití AAK, a to obzvláště na základě vizuální podpory (Slowík, 2010).

2.3.2 Podpora AAK u jedinců s PAS

Je jasné, že PAS jsou velmi komplexní a různorodou skupinou a tato složitost představuje v intervenci AAK řadu výzev (Beukelman a Mirenda, 2013). Dobrou zprávou je, že využitelnými jsou takřka všechny metody AAK, ať už s pomůckou nebo bez pomůcky. Musíme ale brát v potaz, že AAK u člověka s PAS nebude sloužit pouze pro podporu aktivního dorozumívání, ale také pro usnadnění porozumění řeči a okolního dění (Šarounová a kol., 2014). Za nejdůležitější aspekt zavádění AAK u osob s PAS považují autoři Beukelman a Mirenda (2013) včasnou intervenci, dále zdůrazňují nutnost zasazení prostředků AAK do sociálního kontextu a význam používání **pomůcek s hlasovým výstupem**.

Podle Bendové a Růžičkové (2013) se u této skupiny dá využít stejná podpora komunikace jako u osob s MP. Jedná se zejména o **fotografie, obrázky, piktogramy a reálné předměty** nebo jejich **zmenšeniny**. Vizualizovaná podoba, která věrně vystihuje realitu, je pro osobu s PAS nejlépe srozumitelnou (Bendová a Růžičková, 2013).

Pro děti s PAS je těžko pochopitelné, že by svoje potřeby mohly naplnit skrz druhou osobu, a proto, z podstaty svého postižení, nebývají ke komunikaci motivovány (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Velice dobře využitelnou je metoda **VOKS**, která podporuje právě motivaci a rozvoj spontánní iniciativy ke komunikaci. Systém je vhodný pro osoby s deficitem v oblasti porozumění mluvené řeči, je rychle osvojitelný a pomáhá snižovat nežádoucí chování (Klugerová a kol., 2017).

2.4 Tělesné postižení

Tělesné postižení je často vnímané jako něco, co je obvykle patrné na první pohled. Znakem, který je společný pro tuto skupinu, je omezení hybnosti způsobené poškozením pohybového, nosného, cévního nebo nervového systému (Hanáková, 2012b). Omezení hybnosti zasahuje širokou škálu diagnóz. Tělesné postižení můžeme dělit například podle vzniku na vrozené a získané (Kantor a kol., 2013). Kantor (2013) dále uvádí klasifikaci autorky Vítkové (1998), která vychází z německé somatopedické literatury a dělí tělesné postižení na tři základní skupiny: centrální a periferní obrny; získané deformace; amputace a malformace, tedy vrozené deformace.

Jelikož tělesné postižení vede k omezení pohybových možností, člověk je velmi často v určité míře závislý na druhé osobě. Pro překonávání překážek, které tělesné postižení přináší, je důležitá podpora okolí, blízkých a pomáhajících pracovníků, také dostupnost služeb péče zdravotnického a sociálního charakteru. Samozřejmě velmi záleží i na osobnosti daného člověka (Hanáková, 2012b).

Do skupiny centrálních obrn řadíme mozkovou obrnu. Dětská mozková obrna je název typicky užívaný v České republice. V zahraničí se setkáme s pojmem cerebral palsy, který zahrnuje všechny typy obrn bez rozdílu, jestli vznikly v dětství nebo v dospělosti (Kantor a kol., 2013). MKN-10 používá namísto pojmenování dětská mozková termín mozková obrna (dále jen MO). Mozkovou obrnu zde nalezneme pod kódem G80 (ÚZIS ČR, 2020). Elektronická ICD (MKN-11) pracuje s pojmem cerebral palsy, který řadí do kategorie onemocnění nervového systému (World Health Organization, 2023). MO je „...heterogenní skupina chronických neprogresivních klinických syndromů... Jedná se o následek prenatální, perinatální nebo raně postnatální léze, která postihla vyvíjející se mozek“ (Kršek a kol., 2020, s. 29). Příznaky nemoci jsou rozmanité, dvěma základními jsou ovšem poruchy hybnosti a postury. Typickými poruchami, které MO často provázejí, jsou kognitivní a smyslové vady, poruchy komunikace, chování a učení, epilepsie nebo přidružené komplikace postihující svaly a kosti (Kršek a kol., 2020). Všechny tyto projevy se odrážejí v oblasti řeči a může dojít ke vzniku specifického druhu NKS (Lechta, 2011). Díky screeningu zaměřenému na neuromotorický vývoj dítěte jsme schopni MO zachytit již v novorozeneckém nebo kojeneckém věku. Následuje zásadní krok, a to zahájení včasné reflexní terapie, kterou se snažíme zajistit, abychom důsledky postižení snížili na co možná nejmenší míru (Kršek a kol., 2020).

MO lze podle převažující symptomatologie rozdělit na několik forem, které se liší dopady i prognózou a vyžadují specifické terapeutické a ortopedické postupy (Kršek a kol., 2020). Podle svalového tonu rozlišujeme formy spastické (hypertonické), které jsou nejčastější a provází je zvýšené svalové napětí; dále nespastické (hypotonické) formy, kdy je svalový tonus snížený; a formy smíšené (dyskinetické), které jsou provázeny mimovolními nekontrolovatelnými pohyby (Bartoňová a Vítková, 2022). Podle místa postižení rozlišujeme následující formy MO:

- kvadruparéza – postiženy jsou všechny čtyři končetiny, jedná se o nejméně příznivou prognózu;

- hemiparéza – postižení poloviny těla, tzn. obrna levé či pravé horní a současně dolní končetiny, postižení zasahuje převážně končetinu horní, která bývá ohnuta v lokti, dolní končetinou jedinec došlapuje na špičku;
- diparéza – postižení převážně dolních končetin, typická je nůžkovitá chůze po špičkách s pokrčenými koleny;
- monoparéza – méně častá, zasažena je pouze jedna končetina;
- triparéza – rovněž méně častá, jedná se o postižení obou dolních a jedné horní končetiny (Kantor a kol., 2013; Vítková, Řičan, Krejčířová in Bartoňová a Vítková, 2022).

2.4.1 *Specifika komunikace u jedinců s MO*

U osob s MO v rámci komunikace často pozorujeme velmi nápadné odchylky (Janovcová, 2003). Vývoj řeči bývá u lehčích případů MO opožděný, jindy spíše omezený (Lechta, 2011). Oblast řečových schopností je narušena v důsledku poškození mozku. Nejčastěji se u lidí s MO setkáváme s dysartrií, která patří k nejzávažnějším řečovým poruchám (Slowík, 2010). Lechta (2011) dysartrii považuje za jednu z nejkomplicovanějších a nejobtížněji napravitelných NKS. Motorická realizace řeči je při dysartrii zasažena v různé míře. Objevují se narušení v oblasti dýchání, tvorby hlasu, výslovnosti hlásek, narušení plynulosti a prozodie řeči (Neubauer, 2007; Lechta, 2011). Problémy v komunikaci s osobou s MO mohou nastávat v udržení zrakového kontaktu nebo při střídání v odpovídání druhému. Komunikační signály bývají mnohdy nepřiměřené tempu nebo neobvyklé podoby, a tak se stávají těžko zachytitelnými a srozumitelnými pro okolí (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

Nejpodstatnější zásady komunikace s jedincem s tělesným postižením uvádí Hanáková (2012b). Řadí mezi ně nutnost komunikovat se samotným člověkem, ne s jeho doprovodem. Stejná autorka doporučuje předem zjistit, jakým způsobem jedinec komunikuje, jestli využívá AAK a případně s ním komunikovat tímto náhradním nebo podpůrným způsobem. Během komunikace je vhodné, například vůči člověku na vozíku, přizpůsobit svoji pozici a snížit tak výškový rozdíl mezi tvářemi. V situaci, kdy bude zapotřebí fyzické dopomoci, bychom měli vždy naslouchat pokynům osoby s tělesným postižením a podle toho poskytnout nutnou podporu (Hanáková, 2012b). Pokud se jedná konkrétně o jedince s dysartrií, Slowík (2010) zdůrazňuje důležitost poskytnout dostatečný čas pro vyjádření, jelikož tempo řeči bývá výrazně zpomaleno. Vzhledem k narušení artikulace a celkové srozumitelnosti řeči bychom měli

v komunikaci pozorně naslouchat, vyjadřovat porozumění a případně požádat o zopakování sdělení nebo se doptat (Slowík, 2010).

2.4.2 Podpora AAK u jedinců s MO

Skupina osob s MO je jednou z nejčastějších, které vyžadují podporu v oblasti komunikace (Beukelman a Mirenda, 2013). Používání AAK u člověka s MO má za úkol minimalizovat nebo zcela zamezit vzniku nedostatků v komunikaci (Bendová a Růžičková, 2013). Osoby s tělesným postižením mohou využívat **jakékoli technické i netechnické pomůcky**, zpravidla je ale nutné upravit jejich ovládání (Šarounová a kol., 2014). Zvláštní pozornost vyžadují v rámci plánování a provádění intervence AAK u osob s MO tři oblasti: nutnost týmového přístupu, potřeba vyvážené intervence a nezbytnost plánování do budoucna a dospělosti (Beukelman a Mirenda, 2013). Šarounová (2014) souhlasí s kritériem týmovosti a považuje za důležité spolupracovat s lékařem, fyzioterapeutem a případně ergoterapeutem. „*Také výběr pomůcky by měl být podle možností konzultován s někým, kdo pomůcku posoudí nejen z pohledu vhodnosti ke komunikaci, ale také z pohledu fyzických možností a limitů daného uživatele*“ (Šarounová a kol., 2014, s. 92). V oblasti fyzického přístupu hodnotíme úroveň hrubé a jemné motoriky, rozsah, rychlost a přesnost prováděných pohybů. Nesmíme opomenout posouzení schopností kognitivních a smyslových, dovedností sociálních, chování a emocí (Laudová in Bendová a Růžičková, 2013). Jedním z nejdůležitějších východisek pro výběr vhodného systému AAK je zhodnocení porozumění řeči (Bendová a Růžičková, 2013). Vždy bychom měli dbát na to, aby mohl být uživatel v komunikaci co nejsamostatnější, ale zároveň se zbytečně rychle nevyčerpával (Šarounová, 2014).

Nejčastěji u této skupiny osob budou využívány statické systémy AAK, tedy **fotografie, obrázky, piktogramy a písmo**, které budou většinou uspořádané do **komunikačních tabulek** (Bendová a Růžičková, 2013). Využití fotografií nebo obrázků se může zdát u lidí s obtížemi v motorice problematické, jelikož není možné, aby obrázek uchopili a přinesli, někdy je pro ně těžké na něj jen ukázat. Typicky je tomu tak u těžkých forem MO (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). V takových případech může uživatel AAK symbol identifikovat za asistence komunikačního partnera nebo s využitím **technické pomůcky** (Bendová a Růžičková, 2013). Alternativním ovládáním technických pomůcek se autorka blíže zabývá v předchozí kapitole.

Existuje několik způsobů přizpůsobení komunikační pomůcky a různých možností výběru. Tím nejjednodušším je **výběr přímý**, který nezahrnuje pouze manipulaci s kartičkami nebo ukazování na jednotlivé symboly prstem, nabízí se například možnost použití hlavového ukazovátka. Alternativním způsobem výběru a ovládání je **metoda skenování**. Pro některé uživatele s těžkým tělesným postižením bude nejefektivnějším způsobem výběr pomocí cíleného pohledu. Pomůcka pro označování cíleným pohledem se nazývá **E-Tran**. Jde o tabulku s otvorem uprostřed, která je obvykle vyrobena z plexiskla. Uživatel upře pohled na cílený symbol a komunikační partner otvorem sleduje, kam pohled směřuje (Šarounová a kol., 2014). Sledování pohledů očí může namísto komunikačního partnera zajišťovat technologie **Eye tracking** (TobiiDynavox, 2023). Software, který podporuje metodu skenování a alternativní způsoby výběru, nese název Grid (Šarounová a kol., 2014). Dostupná je aktuální verze tohoto programu – **Grid 3**, který umožňuje ovládání pomocí myši, klávesnice, spínače, dotyku, ukazovátkem i pohyby očí (Petit HW-SW, 2023b).

Částečně lze u jedinců s MO využít i komunikačních systémů dynamických, zpravidla **Makaton** (Bendová a Růžicková, 2013). Podle Šarounové (2014) není třeba se manuálních znaků obávat, jelikož je i někteří uživatelé s tělesným postižením mohou úspěšně používat ke komunikaci. Vhodným komunikačním systémem může být podle Maštalíře (2018) pro osoby s tělesným postižením, které je méně závažné, **Znak do řeči**. Znaky tohoto systému jsou jednoduché, dají se upravovat podle individuálních potřeb a bývají doplněné o řeč, která zvyšuje úroveň porozumění (Maštalíř, 2018). Osobám s pohybovými obtížemi je přístupný také program **DaR**, jehož manuální znaky jsou uzpůsobené tak, aby jejich pohybové provedení bylo snadné (Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci s.r.o., 2021). Při výběru komunikačního systému tohoto charakteru je nutné klást důraz na oblast pohybových možností jedince a pečlivě posoudit úroveň jeho schopností v této oblasti (Maštalíř, 2018).

Ačkoli může být provedení řeči, gest a mimiky výrazně ovlivněno postižením motoriky, neznamená to, že bychom osoby s MO měli odrazovat od používání těchto **přirozených způsobů komunikace** (Hustad a Shapley in Beukelman a Mirenda, 2013). Naopak bychom rozvoj přirozené komunikace měli povzbuzovat a podporovat. Jednotlivec může být schopen se pomocí přirozené řeči a gest efektivně dorozumět například s členy rodiny, s neznámými komunikačními partnery pak může spoléhat na AAK (Blackstone a Hunt Berg in Beukelman a Mirenda, 2013).

2.5 Kombinované postižení

Mimo označení kombinované postižení se můžeme setkat s pojmenováními kombinované vady, vícenásobné postižení, vícenásobný handicap nebo souběžné postižení více vadami. Jedná se o stav, kdy se u člověka vyskytují současně dvě a více různých postižení (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011; Bendová a Růžičková, 2013; § 16 odst. 9 školského zákona). Vícenásobné postižení lze definovat jako fenomén, který je ovlivněn více faktory a příčinami a který se v důsledku současně působících postižení či narušení projevuje kombinací různých příznaků. Jejich vzájemným působením vzniká nová kvalita postižení, která se liší od pouhého součtu přítomných vad (Vašek in Bendová a Růžičková, 2013).

Mezi kombinovaná postižení můžeme řadit například hluchoslepotu, kombinace mentálního, tělesného a smyslového postižení nebo různé syndromy (Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Prader-Willi syndrom, Fetální alkoholový syndrom, Treacher Collins syndrom, Usherův syndrom, CHARGE a další) (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011). Za kombinované postižení lze vzhledem k symptomatologii považovat také MO (Bendová a Růžičková, 2013).

2.5.1 Podpora AAK u jedinců s kombinovaným postižením

Podle Šarounové (2014) klade kombinované postižení na hledání řešení komunikace vysoké nároky. Je nutné, abychom o jednotlivých zdravotních postiženích a jejich dopadech měli dostatečné znalosti a při zavádění AAK do praxe brali v potaz také velkou unavitelnost jedince. Nejčastěji se v rámci AAK můžeme setkat s uživateli s kombinací tělesného a zrakového postižení nebo souběžného mentálního a tělesného postižení (Šarounová a kol., 2014).

Měli bychom pamatovat na to, že osoby s kombinací tělesného a zrakového postižení mívají zachovaný intelekt a je nutné zajistit řešení funkční komunikace, které by neomezovalo jejich komunikační potenciál. Kvůli úskalím, která přináší tato kombinace postižení, nejsou příliš vhodnou volbou **znaky, předměty ani fotografie a symboly**. Komunikace prostřednictvím **signálů ANO/NE** může být pro uživatele omezující a otázky jsou druhou osobou mnohdy pokládány náhodně. Dobře využitelná je **metoda zvukového skenování**, a to buď za pomoci asistenta nebo technické komunikační pomůcky s úpravou ovládání (Šarounová a kol., 2014).

Janovcová (2003) uvádí, že pro jedince, kteří neovládají jazyk a mají snížený intelekt, jsou určeny **jednoduché symbolické komunikační systémy**. U člověka s kombinací mentálního

a tělesného postižení lze využít **komunikačních tabulek a výběru pohledem**. Uživatel může používat **technické pomůcky**, jejichž ovládání je ale nutné upravit a kvůli deficitu v kognitivní oblasti maximálně zjednodušit. Pokud by byla metoda skenování příliš složitá, pak je nutné zvolit jednovzkazové pomůcky doplněné o externí spínač (Šarounová a kol., 2014). Nabízí se dále možnost komunikace pomocí **reálných předmětů**, které je možné využít také u osob s hluchoslepotou (Janovcová, 2003).

Jedinci s těžkým kombinovaným postižením často využívají vzájemného doplňování různých systémů (Kantor, 2012). Aplikaci všech prostředků, které je konkrétní osoba schopná používat, od gest, zvuků a obrázků až po slova, nazýváme **totální komunikací** (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Warrick (in Bendová, 2013b) popisuje totální komunikaci jako způsob, který se snaží v plném rozsahu využít všechny komunikační možnosti člověka, což zahrnuje i kombinaci systémů AAK bez pomůcek současně se speciálními pomůckami. Záměrem totální komunikace je, aby byla pro jedince co nejpřirozenější. Můžeme proto zařadit jeho vlastní způsoby komunikace a nápady, zároveň je ale nutné sledovat, jestli je taková komunikace funkční (Kantor, 2012). Tento přístup zajistí, že člověk využívá při komunikaci více smyslů (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011). Podle Janovcové (2003) ovšem obvykle nebudeme současně využívat více než tři systémy.

U osob s hlubokou MP a často přidruženou další poruchou se nemusí dařit ani nejjednodušší metody AAK jako je například možnost volby mezi dvěma konkrétními předměty. V takovém případě je na místě, abychom jedince stimulovali například metodou bazální stimulace (Šarounová a kol., 2014). **Bazální stimulace** je vědecký pedagogicko-ošetrovatelský koncept zaměřený na tělo, který se uskutečňuje prostřednictvím doteků. Podporuje nejzákladnější lidské vnímání, které je předpokladem k pohybu a ke komunikaci (Friedlová, 2018). Rozvoj vnímání povrchu těla a okolního světa probíhá za pomoci vnějších haptických, vibračních, zvukových a zrakových podnětů. Zahrnuje také aktivizaci úst orálními a chuťovými podněty. Jedním z cílů je vytvořit pocit bezpečí a důvěry (Janovcová, 2003).

3 TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá samotnou týmovou spoluprací při podpoře AAK. Zdůrazňuje důležitost a způsoby komunikace v týmu. Obsahuje výčet potenciálních členů týmu zaměřeného na podporu AAK, vymezení jejich rolí a vzájemných vztahů. Poslední část kapitoly pojednává o procesu intervence. Autorka uvádí popis jednotlivých kroků týmu od jeho počátečního utváření a stanovení cílů, hodnocení schopností a potřeb žáka, výběru vhodného náhradního či podpůrného komunikačního systému, až po zavádění AAK do praxe a monitorování pokroků spolu se zhodnocením efektivity podpory AAK. Jednotlivá označení členů týmu budou v následující podkapitole v textu zvýrazněna tučně.

Základem úspěšné implementace AAK do života žáka je spolupráce všech zúčastněných. Aby bylo užití AAK efektivní, je potřeba vytvořit dobře trénovaný a informovaný tým, který míří za stejným cílem (Da Fonte a Boesch, 2019). Za užívání AAK je odpovědný každý člen týmu, proto je jejich kooperace považována za tak důležitou (Kukumbergová, 2014).

3.1 Význam a způsoby komunikace v týmu

Bez komunikace by žádná sociální skupina nedokázala existovat. Je potřeba, aby podoba komunikace měla určitou kvalitu, byla funkční a účelná. Ideálním modelem je komunikace, která je otevřená, zaměřená na pozitiva a zároveň konstruktivní (Vítečková in Melounová a Mlčáková, 2020). Podle Novosada (2009) je komunikace nezbytná pro rozvoj každé osobnosti. Ke kvalitní komunikaci napomáhá ochota společně řešit problémové situace a vzájemná důvěra (Melounová a Mlčáková, 2020). Důvěru si podle Slowíka (2022) lidé získají díky vzájemnému respektu, který je podle autora hlavní zásadou v partnerské komunikaci. Členové týmu by se navzájem měli obohacovat získanými vědomostmi a zkušenostmi (Rosenstiel in Bartoňová a Vítková, 2022). Koordinace týmu bude fungovat tehdy, jestliže se jednotliví členové k sobě budou chovat ohleduplně a upřednostňovat společné cíle před těmi vlastními. Důležitá je schopnost domluvit se, aniž bychom se vzdali vlastního názoru, a otevřenost pro kritiku i sebekritiku (Bartoňová a Vítková, 2022).

Komunikace se zdaleka neomezuje na osobní setkání, které však zůstává nenahraditelným způsobem kontaktu. V současnosti se nabízejí zejména různé internetové nástroje (Slowík, 2022). Informování rodičů ze strany školy zaujímá nejčastěji podobu třídních schůzek,

konzultací, zpráv do sešitů nebo sdělení na informační nástěnce. Z elektronické komunikace se pak jedná o webové stránky, e-maily a SMS zprávy (Čapek, 2013). Slowík (2022) upozorňuje na to, že komunikace mezi rodinou a školou by se neměla soustředit pouze na řešení aktuálně vzniklých problémů, naopak by se měla zaměřit na sdělování informací kladných. Jednou z forem setkávání týmu mohou být porady, jejichž příprava by podle Mikulaščíka (in Klugerová a kol. 2017) měla být zaměřena na určení přesného termínu a místa porady, přičemž v ideálním případě se bude jednat o pravidelná setkávání. Předem by měla proběhnout příprava tématu a odhad délky setkání. Kontrola plnění stanovených cílů, se kterými by měli být seznámeni všichni členové týmu, se dotýká fáze přípravy i samotné porady (Mikulaščík in Klugerová a kol. 2017).

Odborníci by se měli v komunikaci s rodiči vyvarovat používání složitých termínů a odborných výrazů, nejednat pod vlivem nepříznivého prvního dojmu (haló efekt), nepodlehnout soudům a negativním předpovědím (stereotypizace a předsudky). Měli by ověřovat porozumění sděleného, mluvit jednoznačně, nepřehánět ani nemlžit a nechat prostor na případné otázky. Z dalších obecných doporučení se uvádí dbát na srozumitelnost řeči, intonaci, či upřednostnit optimistický tón hlasu. Důležitá je také neverbální komunikace, která ideálně užívá umírněných gest a přátelského uvolněného výrazu tváře (Čapek, 2013). Novosad (2009) dodává, že bychom se měli v jednání s druhým umět ovládat, zároveň ale být schopni přiměřeným způsobem prosadit vlastní názor. Mezi žádoucí vlastnosti v komunikaci patří autentičnost, bezprostřednost nebo schopnost projevit emoce a empatii (Novosad, 2009). Hovor by měl probíhat v klidném a ničím nerušeném prostředí (Čapek, 2013).

3.2 Struktura týmu, potenciální členové a vzájemné vazby

Porozumění různým strukturám týmu pomůže při nastavování spolupráce, vymezení rolí jednotlivých členů týmu, jejich úkolů a odpovědnosti (Da Fonte a Boesch, 2019). Tyto autorky (tamtéž) uvádějí tři různé podoby struktury týmu, vycházejí přitom z více zdrojů (Batorowicz a Shepherd, 2011; Glennen a DeCoste, 1997; Graybill a kol., 2006; Hartgerink a kol., 2014; King a kol., 2009; Nancarrow a kol., 2013):

- multidisciplinární tým – skládá se z více odborníků z různých oborů, kteří ale žákovi poskytují podporu jednotlivě, nezávisle na sobě. Odborníci si stanovují vlastní cíle, na kterých sami pracují. Tento tým se schází pouze za účelem shrnutí dosažených výsledků;

- interdisciplinární tým – stejně jako u předchozího modelu se odborníci zaměřují pouze na úkoly specifické pro jejich obor. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že dochází ke vzájemnému aktivnímu sdílení informací ve snaze sjednotit plány, cíle a činnosti;
- transdisciplinární tým – oproti směřování k cílům týkajících se jednotlivých oborů, jako tomu bylo u předchozích dvou skupin, je kladen důraz na cíle holistické. Transdisciplinární struktura týmu je nejvíce kooperativní, klade však na každého člena vysoké nároky v oblasti komunikačních schopností. Zároveň by měli být všichni školeni napříč odbornými oblastmi.

Tab. 1 Srovnání týmových přístupů

	Multidisciplinární týmový přístup	Interdisciplinární týmový přístup	Transdisciplinární týmový přístup
Složení týmu a odborné zaměření	Různí odborníci, kteří se zaměřují na vlastní obor.	Tým odborníků z různých oblastí, jejichž hranice se začínají překrývat.	Členové týmu pracují napříč obory, které se vzájemně prolínají.
Spolupráce zúčastněných	Každý člen týmu pracuje samostatně.	Členové týmu pracují společně.	Členové týmu pracují společně a nesoustředí se přítom pouze na svůj obor.
Zaměření na cíle	Plnění vlastních cílů ve svém oboru.	Cíle jsou společné, ale je zachován základ oborové specializace.	Sdílený ideologický rámec, zaměření na holistické cíle posilované napříč obory.
Podoba komunikace mezi členy týmu	Schůzky za účelem shrnutí výsledků práce.	Aktivní průběžné sdílení informací mezi členy se záměrem sjednotit plány.	Nejvyšší míra kooperace vyžadující dobré komunikační schopnosti.

Zdroj: Batorowicz a Shepherd (2011), Glennen a DeCoste (1997), Graybill a kol. (2006), Hartgerink a kol. (2014), King a kol. (2009), Nancarrow a kol. (2013) in Da Fonte a Boesch (2019). Zpracovala autorka.

Tým může být složen z následujících členů (Kukumbergová, 2014; Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021; Bendová, 2013a; Ball a kol., Beukleman a Miranda in Da Fonte a Boesch, 2019):

- žák, respektive samotný uživatel AAK;
- jeho rodiče, další členové rodiny a blízcí;
- učitelé;
- asistent pedagoga;
- pracovníci ŠPZ;
- speciální pedagog;
- psycholog;
- logoped;

- pečovatelé a ošetřovatelé;
- fyzioterapeut a ergoterapeut;
- odborník z technického oboru;
- specialista v oboru AAK;
- expert na AAK.

Úspěšná intervence v oblasti AAK vyžaduje, aby hlavní z členů týmu zastával pozici koordinátora a došlo ke spolupráci více odborníků. Důležitou roli zastává každý člen týmu a každý se podílí na zabezpečení efektivního užívání AAK u daného uživatele (Kukumbergová, 2014). Za nejdůležitějšího člena týmu považují Da Fonte a Boesch (2019) právě **žáka** s potřebou podpory v oblasti komunikace, který musí dostat možnost projevit své potřeby, názory a vlastní rozhodnutí.

Autorky Da Fonte a Boesch (2019) zahrnují **členy rodiny** a **blízké** do skupiny nejčastějších v komunikaci podpůrných partnerů. Zároveň je vnímají jako zprostředkovatele a obhájce AAK, kteří mají za úkol podílet se na plánování intervence AAK a sledování efektivity. Slowík (2022) považuje **rodiče** za jedny z nejdůležitějších odborníků, co se týče oblasti zjišťování a naplňování potřeb žáka. Zapojení rodiny do týmu je zásadní. Ostatní členové týmu by se měli snažit pochopit jejich úhel pohledu a pomoci s možným nedostatkem znalostí a dovedností v oblasti AAK. Jejich pomoc by měla spočívat v zapojení rodiny do diagnostického a hodnotícího procesu nebo objasnění klíčových konceptů AAK. Rodina má vůči dítěti určité cíle a představy, které by tým odborníků měl respektovat (DeFelice a kol., Chung a Douglas in Da Fonte a Boesch, 2019).

Téměř každodenní podporu, ve vazbě na žáka a v oblasti AAK, poskytují **pedagogové**. Jejich úkolem je zajištění používání systému AAK v prostředí školy a během vyučovacích aktivit, zároveň by však měli podporovat co nejvyšší samostatnost a nezávislost žáka (Soto a kol. in Da Fonte a Boesch, 2019). Profesí, která je v českém školství relativně nová, je pozice **asistenta pedagoga** (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb*“ (§ 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Pro zapojení dítěte do školního prostředí je zásadní

komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). „*Učitel je ten, kdo vede vzdělávací proces všech dětí (dětí se speciálními potřebami nevyjímaje), asistent pedagoga by měl být mostem mezi dítětem, které potřebuje zvýšenou podporu, a zbytkem skupiny*“ (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021, s. 37). Využití pozice asistenta pedagoga zahrnují podpůrná opatření od třetího do pátého stupně. Ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga nelze poskytovat (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Důležitou roli v procesu podpory AAK zastávají speciální pedagog a logoped (Ball a kol., Soto a kol. in Da Fonte a Boesch, 2019). **Speciální pedagog** je společně s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a případně školním psychologem součástí **školního poradenského pracoviště** (dále jen ŠPP). Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. nalezneme, že tito pracovníci zajišťují poskytování podpůrných opatření pro žáky se SVP, mezi která spadá mimo jiné také podpora AAK. Pracovníci ŠPP mají za úkol sledování a vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření, podílejí se na spolupráci a komunikaci s pedagogy, zákonnými zástupci i ŠPZ (§ 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních; § 6 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Speciální pedagog se včetně poskytování poradenských služeb ve škole dále zabývá realizací předmětu speciálně pedagogické péče (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Novosad (2009) řadí do školního poradenského systému také **logopedy a logopedické asistenty**. Logopedi budou pravděpodobně zodpovědní za tvorbu plánu výuky AAK i školení žáka, rodinných příslušníků a dalších důležitých zúčastněných osob, což od logopeda vyžaduje znalost daného systému AAK (Ball a kol., Kent-Walsh a kol., Ratcliff, Koul a Lloyd in Da Fonte a Boesch, 2019).

Na vytvoření co nejpríznivějších vzdělávacích podmínek pro žáka s potřebou podpory komunikace se významně podílejí **pracovníci ŠPZ** (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Poradenské služby jsou v těchto zařízeních poskytované nejen samotným dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, ale také školám a školským zařízením (§ 1 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). ŠPZ se dělí na dva typy, a to na **pedagogicko-psychologické poradny** (dále jen PPP) a **speciálně pedagogická centra** (dále jen SPC). Pracovníci ŠPZ v rámci poskytování poradenských služeb spolupracují s dalšími odborníky, aby zajistili

naplnění vzdělávacích potřeb žáka (§ 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Žákům s „*mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ poskytuje poradenské služby SPC (§ 6 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Podle Novosada (2009) SPC vznikají obvykle při školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Role ŠPZ by se neměla omezovat pouze na písemné zpracování doporučení ke vzdělávání, které obsahuje výčet podpůrných opatření. Velmi cenné jsou rady poradenských odborníků, například ohledně výběru a používání konkrétní pomůcky nebo volby komunikačního slovníku. Zejména zpočátku by spolupráce s ŠPZ měla být intenzivní, zde ovšem narážíme na problém přehlcení pracovníků ŠPZ, kteří mají v péči velký počet klientů a nejsou proto obvykle schopni takový typ podpory zajistit (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

Podobami vztahu rodiče a školy se zabývá autor Čapek (2013) a uvádí dva různé pohledy na tento vztah. Na jedné straně se jedná o přístup partnerský, o kterém se často dočteme nebo slyšíme. Na straně druhé je rodič školským systémem, sebou samým i okolím vnímán spíše jako zákazník nebo klient, jehož požadavky má škola plnit (Textor in Čapek, 2013). Čapek (2013) zastává názor, že tyto dvě podoby vztahu se nemusejí vylučovat. Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem a nabízet možnosti spolupráce, ale zároveň ho respektovat jako zákazníka, kterému odvádí určitou službu (Čapek, 2013). Pokud považujeme spolupráci mezi rodičem a školou za zásadní, Slowík (2022) upozorňuje, že u žáků se SVP je spolupráce zúčastněných o to důležitější. Zmíněný autor (tamtéž) uvádí příklad podpůrného opatření využívání AAK a popisuje, že bez součinnosti školy a rodiny by taková podpora nebyla příliš smysluplná. Jestliže by žák měl AAK užívat pouze v prostředí školy, podpora ztrácí význam. Povinnost spolupráce rodiny a školy rovněž vychází z legislativy, přesto se její podoba může v jednotlivých případech velmi lišit. Právě úroveň vztahů rodiny a školy je jednou z nápoděv vztahujících se ke kvalitě školního klimatu (Slowík, 2022). Pro zajištění efektivní komunikace je nutné, aby se AAK stala součástí každodenního života, ne pouze příležitostnou činností (Kukumbergová, 2014). Podle Slowíka (2022) zatím v České republice zřídka pozorujeme týmovou spolupráci, která by byla kvalitní a efektivní. Příčinou je nejspíš obtížné zavádění do zažité praxe škol, přestože se princip spolupráce zdá být jednoduchý. Školský systém stojí na samostatné práci jednotlivců dlouhodobě (Ainscow in Slowík, 2022).

Dalšími členy týmu mohou být **pracovníci sociálních služeb, pečovatelé a ošetřovatelé** (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021; Kukumbergová, 2014). Otázkami fyzického přístupu prostředků AAK a polohováním se bude zabývat **fyzioterapeut** nebo **ergoterapeut** (Da Fonte a Boesch, 2019). Pracovníci ze sféry zdravotnictví se mohou spolupodílet také na výběru vhodného systému AAK. V této fázi případně může hrát roli **odborník z technického oboru** (Bendová, 2013a). Ten nabídne technickou podporu pro speciální hardware a software. U nás takové služby nabízí například firma Petit HW-SW (Bendová, 2013b). Návrhy intervence AAK se zabývá **specialista v oblasti AAK**, kromě toho může poskytovat služby přímo nebo v případě potřeby zajistit konzultace (Da Fonte a Boesch, 2019). V některých případech může být jedním z členů týmu **expert na AAK**. Často se jedná o pracovníka univerzity, který v oblasti AAK provádí výzkum. Dokáže zajistit konzultační služby a školení nebo právní a metodické poradenství (Ball a kol. in Da Fonte a Boesch, 2019; Beukelman a Mirenda, 2013). V ideálním případě se týmové spolupráce budou účastnit všechny organizace, které se na péči o jedince podílejí. Společně s rodiči má pak takový tým šanci dosažení lepších výsledků (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

3.3 Úloha týmu a jednotlivé kroky při podpoře AAK

Rozhodnutí o zavedení AAK by mělo být učiněno nejlépe po konzultaci se samotným uživatelem, jeho rodinou a týmem odborníků (ASHA, 2023). Komplexní péči je podle Janovcové (2003) nutné zahájit včas a za těsné spolupráce celého týmu. Podpora AAK bude pravděpodobně účinnější, pokud ji zahájíme v rané fázi vývoje nebo ihned po zjištění komunikační poruchy (Loncke, 2014).

Každý uživatel AAK je svým způsobem originál, což znamená, že nelze jednoznačně říct, který postup zvolit na začátek. Rozhodně bychom měli posoudit schopnosti jedince, jeho aktuální potřeby v oblasti komunikace, ale také možnosti zúčastněných na podpoře (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). V celém procesu by měli být zapojeni všichni členové týmu, kteří by měli být zavázáni plnit plán (Da Fonte a Boesch, 2019).

Pro vytvoření a posílení týmové spolupráce slouží plány podpory, příklad takového kontrolního seznamu spolupráce pro tým zaměřený na podporu AAK shrnují autorky Da Fonte a Boesch (2019). Ke každému z úkolů bychom měli určit jednu odpovědnou osobu. Zároveň lze zaznamenat, zda realizace úkolu probíhá nebo zda už byla dokončena:

- vyplnit a předložit dokumentaci;
- naplánovat a provést hodnocení (assessment);
- přezkoumat a projednat hodnocení;
- vybrat systém AAK;
- posoudit možnosti financování;
- stanovit průběžné cíle pro žáka;
- stanovit průběžné cíle pro tým;
- určit, jakým způsobem a jak často bude docházet ke sledování pokroků;
- naplánovat průběžné setkávání týmu;
- určit potřeby v oblasti školení členů týmu (Hunt a kol., Soto, Müller, Hunt a Goetz, Soto a Zangari in Da Fonte a Boesch, 2019).

Existuje několik stádií vedoucích k úspěšnému používání systému AAK, které se vzájemně prolínají (Kukumbergová, 2014). Autorka diplomové práce níže uvádí jednotlivé kroky, vychází přitom z modelů autorek Da Fonte a Boesch (2019) a Dodd (2017).

3.3.1 Utváření týmu a stanovení cílů

Autorky Da Fonte a Boesch (2019) doporučují tým sestavovat s rozvahou a s hlavním cílem naplnění potřeb žáka. Uvádějí a doplňují jednotlivé fáze utváření týmu podle Tuckmana (1965):

1. forming – sestavování týmu, výběr všech osob, které by měly být součástí týmu;
2. storming – popis cílů a očekávání, stanovení jednotlivých rolí, případné řešení konfliktů nebo napětí mezi členy týmu, budování důvěry;
3. norming – nastínění úkolů a k nim zodpovědných osob, tým je nyní připravený spolupracovat a naplnit své role;
4. performing – rozhodnutí o způsobu vzájemného informování, realizace vedoucí k naplnění společných cílů.

Autorky Bartoňová a Vítková (2022) zdůrazňují, že členové týmu by se měli ve své odbornosti vzájemně doplňovat, tím bychom se měli při sestavování týmu řídit. První setkání by si mělo klást za cíl vzájemné seznámení se, navázání vztahů a domluvu na pravidlech spolupráce, tzn. určit místo a čas dalšího setkání, vyhovující způsob komunikace a způsob předávání informací. Nesmíme opomenout důležitost vytvoření přívětivého a bezpečného prostředí (Čapek, 2013).

Rodině by mělo být vysvětleno, co AAK obnáší a s čím vším souvisí. Důležité je také si navzájem sdělit svá očekávání (Kukumbergová, 2014).

Všichni zúčastnění by si měli uvědomovat, co je jejich hlavním společným cílem, tedy dobro dítěte. Na toto by neměli zapomínat v každé interakci (Vondráková in Melounová a Mlčáková, 2020). Stanovené cíle musejí být konkrétní, dosažitelné, pozorovatelné a měřitelné (Da Fonte a Boesch, 2019; Dodd, 2017). Pro začátek se doporučuje zvolit malé cíle, na kterých pak budeme stavět celý komunikační systém (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Autorka Dodd (2017) uvádí příklad z praxe, kdy ke každému cíli doporučuje stanovit:

- pro koho je určen (žák);
- za jakých podmínek dojde k žádoucímu jevu (poskytnuta společná čtenářská aktivita a slovní pokyny k používání zařízení);
- jaká má být konkrétní pozorovatelná podoba jevu (žák sestaví dvou až tříslavnou odpověď na pokládané otázky);
- do kdy má být cíl naplněn (datum);
- jaká má být úroveň dosažených výsledků (povedlo se při čtyřech z pěti příležitostí);
- jaká je podoba měření dosažení cíle (na základě pozorování a údajů od logopeda).

3.3.2 *Hodnocení schopností a potřeb na straně žáka*

Fáze hodnocení (assessment) je nezbytnou součástí procesu intervence (Dodd, 2017). „*Assessment označuje způsob, jak učitelé a další, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově žáků, systematicky informují o stavu jejich výkonu nebo reagují na jejich výkon v různých oblastech osvojených vědomostí, dovedností a zkušeností*“ (Bartoňová a Vítková, 2022, s. 118). Jedná se o komplexní proces, který zahrnuje shromažďování a interpretování informací o žákovi z mnoha zdrojů, za cílem porozumění jeho současným potřebám (Dodd, 2017). Získané informace poskytují základ pro další plánování intervence (Da Fonte a Boesch, 2019). Hodnocení by mělo být uskutečňováno průběžně, ne pouze jednorázově (Loncke, 2014).

První krok v oblasti hodnocení by měl směřovat ke sběru všech dostupných informací o uživateli AAK. Následuje samotné sledování a zaznamenávání schopností a potřeb v jednotlivých oblastech (Kukumbergová, 2014). Součástí hodnocení by mělo být také zjištění očekávání uživatele AAK a komunikačních partnerů, jejich postojů a přání (Da Fonte a Boesch, 2019).

Na diagnostiku schopností a dovedností žáka se SVP za účelem volby AAK můžeme nahlížet z různých hledisek (Laudová in Bendová, 2013a). Následující posuzované oblasti vycházejí z komplexního pohledu Laudové (in Bendová, 2013a), autorka práce jednotlivá hlediska dále doplňuje o body autorů Maštalíře (2018) a Janovcové (2003):

- logopedické hledisko zohledňuje:
 - verbální dovednosti (narušení řeči, rozsah aktivní i pasivní slovní zásoby);
 - úroveň porozumění výrazovým prostředkům neverbální komunikace;
 - úroveň porozumění komunikaci činem;
 - úroveň porozumění řeči;
 - schopnost vyjádřit souhlas nebo nesouhlas;
 - porozumění grafickým symbolům (fotografie či piktogramy);
 - případné čtenářské dovednosti;
 - současné způsoby komunikace a jejich úspěšnost;

- somatopedické hledisko je zaměřeno na:
 - úroveň hrubé a jemné motoriky;
 - druh a stupeň vady, včetně předpokládaného vývoje;
 - rychlost a přesnost cílených pohybů;
 - rozsah pohybů v prostoru;
 - schopnost manipulace a způsob úchopu;
 - doba práceschopnosti (míra svalové unavitelnosti);
 - motorické preference;

- tyflopeditické a surdopedické hledisko zjišťuje:
 - typ a stupeň vady včetně prognózy;
 - specifika, která vyplývají z dané vady;
 - schopnost používat kompenzační pomůcky;
 - úroveň kvality senzomotoriky a grafomotoriky;

- psychologické hledisko bere v úvahu:
 - kognitivní schopnosti;
 - míru motivace ke komunikaci;
 - citové projevy a chování;
 - temperament jedince;

- sociální hledisko se soustřeďuje na:
 - sociální dovednosti;
 - vztahy v rodině a s vrstevníky;
 - podporu ze strany rodiny a blízkých;
 - záliby a oblíbené činnosti (Laudová in Bendová, 2013a; Maštalíř, 2018; Janovcová, 2003).

Kukumbergová (2014) popisuje, že mimo hodnocení úrovně schopností ve zmíněných oblastech sledujeme rovněž proces hry a způsoby, jakými rodič a okolí vstupují do interakce s dítětem. Získané informace budou tvořit základ pro další plánování intervence.

Zde lze sledovat následující (tamtéž):

- jestli rodič odpovídá anebo plní úkoly za dítě;
- jestli rodič počká, než dítě dokončí úkol bez pomoci nebo hned opravuje a radí;
- jestli dítě od rodiče vyžaduje neustálou pozornost;
- jakým způsobem si hraje s hračkami;
- jak probíhá komunikace s neznámými lidmi;
- jakým způsobem dítě vyjadřuje své aktuální potřeby a přání;
- co má rádo a co naopak rádo nemá;
- s kým si bude chtít popovídat a jaké je jeho oblíbené téma.

3.3.3 Výběr systému AAK a slovní zásoby

Rozhodování o výběru systému AAK vyžaduje pečlivé zvážení současných schopností, silných stránek a potřeb jedince. Důležité je ovšem neomezovat jeho potenciál (ASHA, 2023). Je třeba, abychom brali v potaz nejen individuální potřeby, dovednosti a možnosti konkrétního uživatele AAK, ale také jeho rodiny. Při výběru vhodného komunikačního systému by měl poskytnout svoji pomoc logoped nebo speciální pedagog (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011). V průběhu této fáze dochází k zásadním rozhodnutím týkajících se nejen toho, který systém AAK je nejvhodnější pro naplnění komunikačních potřeb žáka, ale také toho, jak bude tento systém vyvinut, uspořádán anebo naprogramován (Dodd, 2017).

Další kritéria pro výběr komunikačního systému popisuje Kantor (2012). Uvádí, že bychom měli zohlednit například: použitelnost systému v různých prostředích nebo v různých tělesných polohách uživatele; rozsah komunikačního systému (otevřená slovní zásoba či nutnost pojem

nejprve zavést, možnost vyjádření složitějších myšlenek a abstraktních pojmů); rychlost komunikace; možnost komunikovat na dálku; zajištění komunikace s cizími (kladení nároků na přípravu komunikačního partnera); dostupnost pomůcek, finanční náklady a údržba. Bez ohledu na to, jestli se jedná o low-tech nebo high-tech zařízení, je nutné, aby identifikace a zavedení bylo dokončeno co nejdříve, abychom zajistili, že jedinec bude co nejvíce interagovat s okolním světem. Pomůcka by měla být používána instinktivně a neměla by vytvářet další překážky (Tamakloe in Hunt, 2021).

Výběr významů do komunikačního slovníků podle Kukumbergové (2014) není jednoduchým úkolem. Závisí na věku a pohlaví jedince, jeho kognitivních schopnostech i zálibách. Je potřeba brát v úvahu, že slovník musí být funkčně využitelný v různých situacích, prostředích a s různými komunikačními partnery (Kukumbergová, 2014). Slova, která se běžně a často používají, řadíme do tzv. jádrové slovní zásoby. Jádrová slovní zásoba obsahuje asi 200-300 slov (Šarounová, 2022). Jedná se o slova, „...*kteřá se v daném jazyce nejčastěji užívají, patří sem např. takzvaná malá slova (já, ty, a, také, nebo, ne, ano, jsem, co) a některá pomocná a způsobová slovesa (mít, moci, umět, být), která se v komunikaci objevují vlastně stále*“ (Sachse in Šarounová, 2014, s. 57). Vedle jádrové slovní zásoby pak stojí slovní zásoba tematická, která se týká pouze určitých oblastí (Šarounová, 2022). Výběr slovní zásoby do komunikačního slovníku i jeho uspořádání bychom měli pečlivě zvážit (Dodd, 2017).

3.3.4 Zavádění AAK do praxe

Po shromáždění všech údajů ve fázi hodnocení je dalším krokem vypracování plánu realizace implementace prostředků AAK. Před samotným začátkem zavádění AAK do praxe bychom si měli vyčlenit určitý čas na přípravu prostředí a školení zúčastněných osob (Dodd, 2017).

Na uživatele jsou v rámci používání systému AAK kladené různé požadavky, minimálně by si měl osvojit následující (Kukumbergová, 2014, s. 74):

- ovládat svoji komunikační pomůcku;
- naučit se, jak ji využívat v komunikaci a společně s ostatními komunikačními způsoby (gesta, vokalizace...);

Někteří z nich se budou muset naučit

- co komunikace obnáší;
- symbolický jazykový systém.

Ústředním bodem v rozvoji komunikace by měla být vždy motivace. Hledáme proto oblíbená témata a činnosti. Prostřednictvím pozitivního silného citového zážitku se nejlépe učíme všichni (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Okolní podněty by měly být pestré, ale přiměřené (Štíhová a kol., 2014). Motivaci při nácviku AAK můžeme zvýšit poslechem písni nebo čtením pohádek a současným ukazováním znaků či symbolů odpovídajících obsahu textu. Komunikační situace lze zpestřit například prostřednictvím loutky. Přirozenou potřebu komunikovat zvyšujeme využitím jakýchkoli oblíbených činností a situací (Kantor, 2012). Zejména u dětí by měla být základem komunikace hra. Pomocí hry dokážeme rozvíjet důležité komunikační dovednosti jako vyjádření zájmu, střídání rolí s druhou osobou, porozumění vztahu mezi příčinou a následkem nebo výběr mezi více možnostmi (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021).

To, jestli bude používání AAK účinné, nezávisí pouze na samotném uživateli, ale rovněž na jeho komunikačních partnerech (Loncke, 2014). Jestliže jedinec využívá nějakou z komunikačních pomůcek, je zásadní, aby ji měl vždy u sebe. Pokud ji totiž nebude mít na dosah, nebude ji používat (Kukumbergová, 2014). „*Smyslem nácviku komunikace není naučit žáka používat co největší počet symbolů (např. fotografií nebo piktogramů), ale vytvořit funkční systém komunikace*“ (Kantor, 2012, s. 19). Komunikace je funkční tehdy, dokáže-li žák vyjádřit vše, co potřebuje a co je pro něj důležité. Komunikační potřeby jsou individuální, a navíc se mění v závislosti na různých situacích (Kantor, 2012). Mezi základní funkce komunikace řadíme například: souhlas a nesouhlas; žádost o jídlo, pití; vyjádření potřeby jít na toaletu; žádost o oblíbenou věc; vyjádření pocitů; získání pozornosti od okolí; získání informací pokládáním otázek; nebo používání zdvořilostních frází (Thorová in Kantor, 2012).

Autorky Foster Skalová, Kunová a Šarounová (2021) vnímají jako nejdůležitější a zároveň nejnáročnější východisko podpory komunikace princip modelování. Modelování představuje nejpřirozenější způsob, jak se učit používat AAK. Tato metoda je postavena na blízkých dané osoby s potřebou podpory v komunikaci, kteří daný systém AAK sami užívají v rámci každodenních situací. Jen samotné pozorování je pro jedince prospěšné. Princip AAK bude postupně vstřebávat, není proto nutné, aby rovnou opakoval. V praxi může modelování vypadat tak, že budeme mluvená klíčová slova doprovázet ukazováním na příslušný symbol nebo je doplníme znakem (Šarounová, 2022).

3.3.5 Monitorování pokroků a hodnocení efektivity

Zaznamenávání pokroků u žáka je velmi důležité pro zjištění, zda jsou naplňovány předem stanovené cíle a naše očekávání. Stanovení, jakým způsobem budou údaje shromažďovány, je odpovědností týmu (Twachtman-Cullen a Twachtman-Bassett in Da Fonte a Boesch, 2019). Kromě hodnocení dlouhodobého pokroku u žáka je nutné sledovat i jeho krátkodobé výsledky (Dodd, 2017). V průběhu času se používání AAK může měnit, i když někdy velmi pomalu. Dnes zvolené systémy AAK nemusí být zítra těmi nejlepšími (ASHA, 2023). Proto je důležité, abychom získali ucelenou představu o silných stránkách žáka i o potřebách další podpory. Mělo by se jednat o pravidelné sledování dovedností napříč aktivitami a prostředími (Beukelman a Mirenda, 2013; Chung a Douglas in Da Fonte a Boesch, 2019). Díky pravidelnému vyhodnocování funkčnosti intervence je možné provádět některé změny za účelem dalšího pokroku žáka (Dodd, 2017). Povinnost průběžně vyhodnocovat poskytování podpůrných opatření má zároveň samotná škola, a to ve spolupráci se ŠPZ, žákem a zákonným zástupcem žáka (§ 16 odst. 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Intervence v oblasti AAK je v podstatě nekončící proces. Jestliže došlo k úspěšnému osvojení užívání pomůcky nebo systému AAK, nastává čas plánování a učení se novým a účinnějším dovednostem (Kukumbergová, 2014). Zejména jedná-li se o dětského uživatele AAK, celý cyklus se bude opakovat s každou životní změnou, jako je například nástup do základní školy, přechod na střední školu nebo do zaměstnání (Beukelman a Mirenda in Kukumbergová, 2014).

Na závěr kapitoly autorka uvádí tabulku, ve které shrnuje stádia podpory AAK v rámci týmové spolupráce. Tabulka vymezuje, co je hlavní podstatou jednotlivých fází, jaké zahrnují kroky a v neposlední řadě důležité poznatky, na které bychom neměli při podpoře AAK zapomínat. Zároveň je na místě připomenout, že jednotlivá stádia se vzájemně prolínají a doplňují (Kukumbergová, 2014).

Tab. 2 Shrnutí jednotlivých stádií při podpoře AAK v rámci týmové spolupráce

Stádium podpory AAK	Podstata stádia	Obsah činností a úkolů	Důležité postřehy
Utváření týmu	Sestavení týmu, jehož členové budou připraveni pro vzájemnou spolupráci	Výběr členů týmu, popis cílů a očekávání, stanovení jednotlivých rolí a úkolů (Tuckman in Da Fonte	Podporu AAK za těsné spolupráce týmu je nutné zahájit co nejdříve (Janovcová, 2003).

	na podpoře AAK u daného jedince s NKS (Da Fonte a Boesch, 2019).	a Boesch, 2019). Domluva na pravidlech vzájemné spolupráce (Čapek, 2013). Naplánování průběžných setkávání, určení potřeby školení členů týmu (Da Fonte a Boesch, 2019).	Hlavním společným cílem je vždy naplnění komunikačních a jiných potřeb žáka (Da Fonte a Boesch, 2019).
Assessment	Získání informací, které budou poskytovat základ pro další plánování intervence (Da Fonte a Boesch, 2019).	Shromáždění všech dostupných informací o žákovi, sledování jeho schopností a potřeb napříč různými oblastmi a prostředími (Kukumbergová, 2014). Zjištění očekávání a přání žáka a jeho okolí (Da Fonte a Boesch, 2019).	Jedná se o neustále probíhající proces (Loncke, 2014).
Výběr systému AAK	Zvolení vhodného systému AAK pro konkrétního uživatele s cílem naplnění jeho komunikačních potřeb (Dodd, 2017).	Rozhodování o výběru podpory komunikace na základě posouzení schopností a potřeb jedince (ASHA, 2023). Zohlednění celkové využitelnosti systému a jeho uspořádání (Kantor, 2012; Dodd, 2017). Výběr komunikačního slovníku, který bude využitelný v různých situacích a s různými lidmi (Kukumbergová, 2014).	Brát v potaz nejen současné potřeby žáka, ale také možnosti jeho okolí (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011). Při výběru AAK neomezovat potenciál uživatele (ASHA, 2023).
Zavádění AAK do praxe	Vytvoření funkční komunikace na základě využití prostředků AAK (Kantor, 2012).	Vypracování plánu implementace prostředků AAK do praxe, příprava prostředí a školení zúčastněných osob (Dodd, 2017). Osvojení používání nového komunikačního systému nebo pomůcky AAK (Kukumbergová, 2014).	Základem v rozvoji komunikace je motivace a princip modelování (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). AAK by neměla být jen příležitostnou činností, nýbrž součástí každodenního života (Kukumbergová, 2014).
Monitorování pokroků a hodnocení efektivity	Zaznamenávání pokroků a úspěšnosti používání AAK za účelem plánování další případné podpory (Dodd, 2017).	Určení způsobu a četnosti sledování pokroků. Pravidelné vyhodnocování naplňování předem stanovených cílů (Da Fonte a Boesch, 2019).	Mělo by se jednat o pravidelné sledování napříč aktivitami a prostředími (Beukleman a Mirenda, 2013).

Zdroj: Da Fonte a Boesch (2019), Kukumbergová (2014), Loncke (2014), Dodd (2017), ASHA (2023), Kunhartová, Horvátová a Potměšil (2011), Kantor (2012), Foster Skalová, Kunová a Šarounová (2021), Beukleman a Mirenda (2013). Zpracovala autorka.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce obsahuje celkem pět kapitol. Autorka zprvu formuluje výzkumný problém, cíl práce a v návaznosti na to výzkumné otázky. V další kapitole seznamuje s kvalitativní podobou výzkumného šetření, metodou výběru účastníků, metodou sběru dat a s etickými aspekty. Autorka zvolila jako metodu sběru dat rozhovor, jehož jednotlivé položky dotazování shrnuje v tabulce. Pátá kapitola se závěrem věnuje zpracování a analýze dat získaných na základě rozhovorů s osobami, které se účastní podpory AAK u vybraných žáků s výrazně NKS. Výsledky a analýzu těchto informací nabízí kapitola šestá, která je členěna do předem definovaných tematických oblastí v návaznosti na časové úseky v rámci podpory AAK. Autorka se dále zabývá diskuzí nad zjištěními výzkumného šetření. Poslední kapitola diplomové práce tvoří doporučení pro praxi a limity výzkumného šetření.

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Následující kapitola je zaměřena na vymezení výzkumného problému a cíle práce. Dále zde autorka představuje jednotlivé tematické oblasti vyplývající ze zkoumaného problému a teoretických východisek, ke každé z nich pak formuluje odpovídající výzkumnou otázku.

Po určení oblasti, které se bude výzkumné šetření věnovat, následuje vymezení výzkumného problému (Hendl, 2016). Tomu, co nazýváme „téma“ výzkumu, je výzkumný problém blízký. Výzkumný problém zaujímá podobu oznamovací věty nebo slovního spojení. Při jeho definování se snažíme zajistit, aby nebyl příliš obecný a v důsledku toho obtížně uchopitelný, a zároveň aby dostatečně specifikoval zaměření na konkrétní skupinu či jev (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). To, z jakého pohledu na výzkumný problém nahlížíme a jak o něm uvažujeme, napovídá a ohraničuje teoretický rámec práce (Miovský, 2006).

Dále je vždy nutné předem stanovit základní cíl práce (Hendl, 2016). Mělo by s jednat o jasnou a stručnou formulaci toho nejzásadnějšího, čeho bychom chtěli v naší práci dosáhnout. Cíl poté rozvíjejí jednotlivé výzkumné otázky (Miovský, 2006). Výzkumný problém společně s cílem práce byly autorkou definovány následovně:

Výzkumný problém: *„Týmovou spolupráci lze považovat za jeden z klíčových faktorů podpory u jedinců s podporou alternativní a augmentativní komunikace. Může nabývat různých podob – ve vazbě na konkrétního jedince i v rámci jednotlivých fází procesu podpory.“*

Cíl práce: *„Reflektovat spolupráci osob, které se účastní podpory alternativní či augmentativní komunikace u vybraných žáků. Zjistit, jaké podoby tato spolupráce v rámci jednotlivých časových úseků nabývá.“*

V návaznosti na výzkumný problém a teoretická východiska autorka vymezila čtyři tematické oblasti, které jsou obsahem jednotlivých časových úseků v rámci podpory AAK:

1. Hledání vhodného systému AAK
2. Zkoušení a zavádění AAK do praxe
3. Aktuální nastavení AAK a současné fungování
4. Představy a plány podpory do budoucna

Teprve po formulaci výzkumného problému a cíle práce můžeme pokračovat vymezením výzkumných otázek (Miovský, 2006). Ty mají podobu tázacích vět a při jejich tvoření bychom měli dbát na to, aby byly v souladu se stanoveným výzkumným problémem i cílem práce, a aby je dále konkretizovaly a rozvíjely (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Výzkumné otázky lze podle Hendla (2016) během výzkumného šetření upravovat nebo doplňovat. Autor Miovský (2006) s tímto souhlasí a tvrdí, že výzkumnou otázku někdy dokonce pozměnit musíme nebo je nutné ji zcela nahradit novou.

S přihlédnutím k výzkumnému problému, cíli práce a vymezeným tematickým oblastem autorka definuje následující čtyři výzkumné otázky (dále jen VO):

VO1: *„Jaké faktory hrály klíčovou roli při procesu hledání a výběru vhodného systému AAK a jak byl tento proces ovlivněn ze stran zúčastněných osob?“*

VO2: *„Jak probíhalo zavádění AAK do praxe a jakým způsobem se v této fázi jednotliví členové týmu podíleli na podpoře AAK u daného žáka?“*

VO3: *„Jak členové týmu hodnotí současné nastavení komunikace u vybraného žáka včetně využívaných prostředků AAK a jak hodnotí aktuální podobu vzájemné týmové spolupráce?“*

VO4: *„Jaké představy, přání či obavy mají jednotlivé osoby účastníci se podpory AAK a jaké podoby nabývá plán podpory do budoucna s ohledem na potřeby žáka a nastavení týmové spolupráce?“*

5 METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola přibližuje podobu metodického rámce výzkumného šetření kvalitativního charakteru. Autorka zde vymezuje zvolenou metodu výběru účastníků výzkumného šetření a metodu sběru dat. Uvádí tematické oblasti rozhovoru a k nim jednotlivé položky dotazování. Autorka se dále zaměřuje na důležité etické aspekty vztahující se k výzkumnému šetření. Nakonec popisuje zvolený způsob a průběh zpracování a analýzy získaných dat.

Pro praktickou část diplomové práce autorka zvolila výzkumné šetření kvalitativního charakteru. Kvalitativní přístup je charakteristický jeho jedinečností a neopakovatelností (Miovský, 2006). Zkoumá jev do hloubky a snaží se získat co největší a nejširší množství informací (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Hendl (2016) popisuje kvalitativní výzkum jako „pružný“, jelikož umožňuje v průběhu výzkumu pozměňovat a přizpůsobovat výzkumné otázky i samotný plán výzkumného šetření. Mezi výhody kvantitativního výzkumu zmíněný autor (tamtéž) řadí například získání detailního vhledu do zkoumané problematiky, kterou výzkumník navíc sleduje v přirozeném prostředí. Jako nevýhody vnímá kupříkladu riziko snazšího ovlivnění výsledků ze strany výzkumníka, obvyklou časovou náročnost sběru a analýzy dat nebo to, že zjištění mohou být těžko zobecnitelná na populaci anebo do odlišných prostředí.

5.1 Metoda výběru účastníků výzkumného šetření

Po určení oblasti výzkumu, výzkumného problému a výzkumných otázek následuje návrh plánu, kdy přemýšlíme o podobě celého výzkumu, včetně metod výběru účastníků (Hendl, 2016). Výzkumný soubor byl zvolen na základě záměrného výběru. Tuto metodu můžeme označit také jako výběr účelový. Zakládá se na cíleném vyhledávání účastníků, jejichž vlastnosti odpovídají předem stanoveným kritériím a tyto osoby zároveň s účastí ve výzkumu souhlasí (Miovský, 2006).

Autorka se rozhodla pro realizaci výzkumného šetření zaměřeného na reflexi spolupráce osob účastnících se podpory AAK u dvou vybraných žáků. Pro výběr žáků definovala několik kritérií a dále vymezila naopak vlastnosti, které nejsou pro výběr rozhodující. Po vytipování žáků následoval výběr účastníků rozhovoru, a to podle jednoho předem stanoveného kritéria. Rozsah

výběru účastníků rozhovorů nebyl předem znám. Kritéria volby žáků a účastníků rozhovoru autorka přibližuje níže.

Kritéria volby žáka:

- žák základní školy;
- výrazně narušená komunikační schopnost;
- v současnosti využívá podpory AAK.

Co nebylo při výběru rozhodujícím kritériem:

- pohlaví žáka;
- věk;
- typ zdravotního postižení;
- druh užívaného systému AAK.

Kritérium výběru účastníků rozhovoru:

- osoba zúčastněná na podpoře AAK u daného žáka v jakékoli fázi podpory.

5.2 Metoda sběru dat

V rámci plánování podoby výzkumného šetření volíme mezi různými metodami sběru dat (Hendl, 2016). Autorkou byla v tomto případě zvolena metoda rozhovoru, která patří k nejvíce užívaným v rámci kvalitativního zkoumání (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Rozhovor, který je vedený a uskutečňovaný s určitým cílem a za nějakým účelem, můžeme nazvat jako interview. Toto označení slouží pro rozlišení rozhovoru jako výzkumné metody a rozhovoru jako formy běžné komunikace (Mioviský, 2006). Autorka v praktické části diplomové práce používá označení „rozhovor“ a jeho význam zde chápe výhradně jako výzkumnou metodu. Můžeme se setkat také s pojmenováním hloubkový rozhovor, který lze definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 159). Rozhovor podle jeho podoby dělíme na tři základní skupiny. Jedná se o nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor (Mioviský, 2006).

Pro sběr kvalitativních dat byl autorkou zvolen rozhovor polostrukturovaný. „*Polostrukturované interview je zřejmě vůbec nejrozšířenější podobou metody interview, neboť dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview*“ (Mioviský, 2006, s. 159). Výhodou tohoto typu rozhovoru je zejména možnost pokládat

doplňující otázky nebo reagovat na individuální okolnosti (Hendl, 2016). Polostrukturovaný rozhovor má sice předem vytvořené závazné schéma, ale zároveň umožňuje se doptat na vysvětlení nebo rozvinutí zajímavé myšlenky. Díky tomu si ověříme, zda jsme sdělení správně pochopili a rovněž zajistíme, že získané informace následně budeme vhodně interpretovat. Doplňující otázky pokládáme vzhledem k cíli práce a definovaným výzkumným otázkám (Miovský, 2006).

V následující tabulce autorka člení konkrétní položky dotazování do čtyřech předem vymezených tematických oblastí. Položky dotazování reflektují obsah jednotlivých časových úseků podpory v oblasti AAK a zároveň jsou přímo vázány na výzkumné otázky. Jelikož účastníkem rozhovoru se mohla stát osoba zapojená do procesu podpory AAK v jakékoli fázi, pokládané otázky se odvíjely od tohoto a týkaly se pouze stádia, ve kterém se osoba podpory AAK u daného žáka účastnila, případně pak přání nebo obav do budoucna týkajících se žáka.

Tab. 3 Vymezení tematických oblastí a položek dotazování

Tematická oblast	Položky dotazování
Hledání vhodného systému AAK	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo a na základě čeho navrhl, že by žák mohl podpořit komunikaci nějakým ze systémů AAK?</i> • <i>Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v rámci hledání vhodného systému AAK? Jakou sehrávaly roli?</i> • <i>Jaké cíle jste si stanovili na začátku spolupráce s ostatními členy týmu?</i> • <i>Co bylo prvním krokem při výběru AAK?</i> • <i>Jakým způsobem probíhalo zjišťování informací o žákovi a posouzení jeho komunikačních schopností?</i> • <i>Jaké okolnosti se braly v potaz při výběru AAK?</i> • <i>Jak byste zhodnotili přístup k informacím? Kde jste se informace o AAK dozvěděli a kdo vám je poskytl?</i>
Zkoušení a zavádění AAK do praxe	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v období, kdy se AAK začalo zkoušet a používat?</i> • <i>V čem spočívala podpora členů týmu? Kdo z vašeho pohledu sehrál hlavní roli?</i> • <i>Jak probíhal nácvik AAK? Kdo se na nácviku a učení podílel?</i> • <i>Kdy bylo potřeba pomoci jiných osob nebo odborníků?</i> • <i>Jakým způsobem jste sledovali pokroky a hodnotili efektivitu? Kam jste tyto informace zaznamenávali?</i> • <i>Jakým způsobem byli informováni ostatní členové týmu o pokrocích či neúspěchu?</i> • <i>Jaké systémy AAK si žák vyzkoušel?</i> • <i>Jaké systémy AAK vyhovovaly nejvíc a proč?</i> • <i>Jaké byly naopak vyřazeny a z jakého důvodu?</i> • <i>Jak dlouho trvalo, než byl nalezen ideální systém AAK?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Na základě čeho jste usoudili, že je daný systém AAK efektivní a využitelný?</i> • <i>Co vše jste brali v potaz při výběru prvních slov do komunikačního slovníku?</i>
Aktuální nastavení AAK a současné fungování	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jakým způsobem žák komunikuje v současné době?</i> • <i>V jakých situacích a s jakými komunikačními partnery žák AAK využívá?</i> • <i>Jak hodnotíte současnou komunikaci žáka s vámi?</i> • <i>Kdo se nyní podílí na podpoře a jakým způsobem?</i> • <i>Jakým způsobem je rodič zapojen do školního dění?</i> • <i>V jakých situacích a na koho se v případě potřeby obracíte?</i> • <i>Jaké formy komunikace s ostatními členy týmu využíváte? Která vám vyhovuje nejvíc a proč?</i> • <i>S jakými úskalími se v rámci spolupráce setkáváte? Jak je řešíte?</i> • <i>Jak hodnotíte spolupráci v minulosti a jak nyní?</i> • <i>Jak hodnotíte současné pokroky?</i>
Představy a plány podpory do budoucna	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jaké cíle jste si do budoucna vytyčili? Jak jich chcete dosáhnout?</i> • <i>Na jakou změnu nebo zlepšení se plánujete primárně zaměřit?</i> • <i>Kdybyste něco mohli zlepšit v týmové spolupráci, co by to bylo?</i> • <i>Jestliže máte nějaké obavy do budoucna, čeho se týkají?</i> • <i>Jaké přání do budoucna máte pro daného žáka?</i>

5.3 Etické aspekty výzkumného šetření a popis jeho realizace

Jednou ze zásad etického jednání při výzkumu je získání informovaného nebo také poučného souhlasu od všech zúčastněných. Tento standardní dokument si klade za cíl získat dobrovolný souhlas účasti na výzkumu a současně plně informovat o podobě a okolnostech výzkumného šetření. Důležité je účastníka upozornit, že může kdykoli odstoupit a spolupráci ukončit. Není nutné vyžadovat písemný souhlas, ústní souhlas je ale vždy vhodné zaznamenat na nahrávací zařízení spolu s popisem výzkumu a ujištění o důvěrnosti dat (Hendl, 2016; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). To, že získané informace budou prezentovány v anonymizované podobě, považuje Miovský (2006) za nutné.

Před zahájením sběru dat pro účely praktické části diplomové práce umožnil ředitel realizaci výzkumného šetření na vybrané základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, a to na základě Dohody o spolupráci (Příloha 1). Tento dokument informuje o zaměření diplomové práce a podobě průběhu sběru dat. Následně autorce dali své svolení zákonní zástupci vybraných žáků v Informovaném souhlasu o realizaci rozhovorů pro účely diplomové práce (Příloha 2). Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely výzkumného šetření diplomové práce (Příloha 3) byl samozřejmě předložen všem účastníkům rozhovoru, kteří byli informováni o okolnostech a účelu výzkumného šetření, včetně principu dobrovolnosti, zachování důvěrnosti a průběhu rozhovoru.

Rozhovory byly uskutečněny z větší části v rámci osobních setkání v prostředí základní školy, jeden z nich pak online prostřednictvím videohovoru s ohledem na možnosti účastníka. Položky dotazování byly účastníkům poskytnuty předem s úmyslem zvýšení plynulosti průběhu rozhovoru a snížení nervozity na straně dotazovaného. Autorka jednotlivé rozhovory zaznamenávala na nahrávací zařízení za účelem následné doslovné transkripce. Aby předešla možným technickým komplikacím, hlasový záznam byl pořizován současně dvěma mobilními telefony. Ze získaných dat byly odstraněny všechny osobní údaje a informace, které by mohly vést k identifikaci žáků nebo účastníků výzkumného šetření. Z důvodu zachování anonymity nejsou v diplomové práci uvedena žádná jména a údaje o zařízení, kde se vzdělávají vybraní žáci nebo zde působí účastníci výzkumného šetření. Všechny pořízené zvukové záznamy a podepsané dokumenty zůstávají bezpečně uschovány u autorky.

Svým podpisem Dohody o spolupráci dal ředitel vybrané základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona také svolení s tím, že pro účely výzkumného šetření budou poskytnuty základní osobní informace týkající se dvou vybraných žáků. Informace o věku nebo typu zdravotního postižení u vybraných žáků autorka vnímá jako přínosné pro přiblížení kontextu výpovědí a jejich následné interpretace, jelikož se podoba podpory může individuálně lišit právě na základě těchto charakteristik. Autorka dále pro žáky používá označení dle Tabulky 4.

Tab. 4 Základní charakteristika vybraných žáků

Žák	Označení zkratkou	Pohlaví	Věk	Typ zdravotního postižení	Užívaný systém AAK
Žák 1	Ž1	Chlapec	13 let	Kombinované postižení (středně těžké MP, těžká vada řeči)	Manuální znaky (DaR)
Žák 2	Ž2	Dívka	10 let	Kombinované postižení (těžké MP, TP)	VOKS

Pro účely praktické části proběhlo šest rozhovorů s celkem pěti osobami. Jednalo se konkrétně o dvě třídní učitelky Ž1 a Ž2, matku Ž2, speciální pedagožku z SPC u Ž2 a o učitele komunikace Ž1 i Ž2. Učitel komunikace se na této základní škole zaměřuje na oblast AAK a rozvoj neverbální komunikace. S ohledem na zachování anonymity účastníků rozhovoru autorka jednotlivé účastníky v diplomové práci dále označuje následujícími zkratkami v Tabulce 5.

Tab. 5 Označení účastníků rozhovoru

Účastník rozhovoru	Učitel komunikace	Třídní učitelka žáka 1	Třídní učitelka žáka 2	Matka žáka 2	Speciální pedagožka SPC
Označení zkratkou	UK	TU1	TU2	M	SP

5.4 Zpracování a analýza získaných dat

Po fázi samotného sběru dat následuje jejich zpracování a analýza za účelem zodpovězení výzkumných otázek. Sběr dat a jejich analýza v rámci výzkumného šetření kvalitativního charakteru probíhají současně, vzájemně se prolínají a ovlivňují (Hendl, 2016). Ke zpracování získaných dat byla použita metoda obsahové analýzy. Obsahovou analýzu lze charakterizovat jako široký soubor dílčích metod a postupů používaných k analýze jakéhokoli textu s cílem objasnit jeho význam (Miovský, 2006). Proces aplikace obsahové analýzy lze rozdělit do několika fází. První z nich si klade za cíl získání materiálů pro jejich analýzu, v tomto případě metodou polostrukturovaných rozhovorů. Dalším krokem je shromáždění získaných informací, jejich přepis do textové podoby a rozřídění. Následně je identifikován systém jednotek nebo kategorií, které označíme kódy. Tento proces, známý jako kódování, funguje na principu přiřazování definovaných kódů k příslušným částem textu (Plichtová in Miovský, 2006). „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 211). Takto postupně kódujeme celý textový materiál (Plichtová in Miovský, 2006).

Příprava dat získaných prostřednictvím nahrávacího zařízení vyžaduje pro podrobné vyhodnocení nejprve jejich převedení do písemné podoby. Tento postup, který je z hlediska vynaloženého času velmi náročný, nazýváme přepisem či transkripcí (Hendl, 2016). Autorka zvolila pro převedení nahrávek do textového materiálu způsob doslovné transkripce, kdy výpovědi stylisticky nijak neupravovala a neočišťovala.

Miovský (2006) popisuje jako jednu z technik příprav dat pro jejich analýzu tzv. barvení textu. Tento postup podle zmíněného autora (tamtéž) spočívá v barevném zvýrazňování pasáží, které odpovídají konkrétním tematickým celkům, jež jsou v souladu se základními výzkumnými otázkami. Autorka ke každé ze čtyř tematických oblastí přiřadila jednu barvu a následně důkladně a opakovaně pročítala výpovědi rozhovoru s cílem barvami označit všechny úseky relevantní pro jednotlivé tematické okruhy. „*Takto připravený text, zejména pokud se jedná o větší množství přepisů nebo větší rozsah původních dokumentů, usnadňuje orientaci a urychluje analýzu*“ (Miovský, 2006, s. 211).

Existuje několik přístupů ke kódování dat. Autorkou byla zvolena metoda otevřeného kódování, která během analýzy odhaluje v datech určitá témata a umožňuje vytváření nových kategorií (Hendl, 2016). „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto*

jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje... Jednotkou může být slovo, sekvence, věta, odstavec“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211). Po kódování následuje provedení interpretace analyzovaného materiálu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola předkládá a interpretuje výsledky výzkumného šetření, které byly získány prostřednictvím šesti polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly uskutečněny s osobami, které jsou nebo byly zúčastněny podpory AAK u vybraných žáků. Na úvod každé z podkapitol, rozdělených dle fází podpory AAK, autorka připomíná, na jaké aspekty se zde zaměřuje. Pro lepší přehlednost jsou položky dotazování a výpovědi účastníků členěny do tabulek dle jednotlivých tematických oblastí a podle toho, zda se jedná o výpovědi k žákovi 1 nebo žákyni 2. Předem stanovené položky dotazování jsou zvýrazněny tučným písmem a tmavším pozadím, naopak doplňujícím otázkám náleží barva světlejší a zvýrazněny nejsou. To, kterému z účastníků výpovědi přísluší, označuje autorka zkratkou (viz Tabulka 5 Označení účastníků rozhovoru) a stejná označení zkratkou využívá také v textu samotných sdělení a interpretaci získaných dat.

6.1 Hledání vhodného systému AAK

První oblast se zaměřuje na fázi počátečního hledání vhodného systému AAK. Zjišťuje, jakým způsobem byl tento proces ovlivněn zúčastněnými osobami nebo to, jaké okolnosti se braly v potaz při výběru vhodného systému AAK. Získané informace jsou u Ž1 sumarizovány v Tabulce 6, u Ž2 pak v Tabulce 7.

Tab. 6 Hledání vhodného systému AAK – žák 1

Kdo a na základě čeho navrhl, že by žák mohl podpořit komunikaci nějakým ze systémů AAK?
TU1: <i>Tak hlavně paní logopedka tady školy, vlastně ve spolupráci s náma, že jsme nevěděli si rady, jak vlastně rozvíjet tu řeč. Tak jsme vlastně hledali způsoby, jak by se co nejlépe mohl dorozumívat.</i>
UK: <i>Tak u (Ž1) to pravděpodobně, když si vzpomínám, navrhla kolegyně logopedka. Jenom doplním, že ona je tady v podstatě v podobné pozici jako já, jenom se zaměřuje na verbální komunikaci. U (Ž1) byl původní předpoklad, že bude komunikovat především verbálně, což se ale ani po delší práci nepotvrdilo, a právě proto kolegyně navrhla pracovat, v podstatě ona už navrhla i ty znaky přímo, jo, navrhla pracovat pomocí znaků a už jsem tu práci přebíral já v tu chvíli.</i>
Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v rámci hledání vhodného systému AAK? Jakou sehrávaly roli?
TU1: <i>Tak zase byli to vlastně paní logopedka nejprve, pak vlastně přišel pan (UK), tak ten začal vlastně se tím víc do hloubky zabývat a vytvořil mu vlastně komunikační deník.</i>

UK: ...byla to právě ta kolegyně logopedka a v podstatě už i z toho začátku... Tím pádem já potom následně a paní učitelka (TU1)... Já jsem tady jako učitel základní školy s tím, že moje zaměření je především na rozvoj neverbální komunikace, takže jako na oblast AAK. Jo, nejsem žádný jako třídní, nejsem zanesený v žádné třídě, v podstatě jako moje pozice je v tomhle směru taková volná. Děti si beru na individuální práci anebo s nima případně pracuju ve skupině ve třídě.

Jaké cíle jste si stanovili na začátku spolupráce s ostatními členy týmu?

TU1: Tak co nejvíce vlastně podporovat nejdříve jako tu řeč, ale pokud to ne, nejde ta řeč, tak vlastně dorozumívání. Ať je co nejlepší, všechny možné prostředky, aby se mohl on dorozumívát s námi.

UK: Ty cíle nebyly stanoveny nějak přesně. V podstatě prvním cílem bylo ověřit si, jestli (Ž1) bude reagovat na znaky, bude si je pamatovat, bude je schopen používat v běžných situacích.

Co bylo prvním krokem při výběru AAK?

TU1: Právě vlastně ta jeho... To jeho postižení, ta jeho porucha řeči a špatné dorozumívání, jak v rodině, tak vlastně s námi.

UK: Tím prvním krokem bylo vlastně doporučení té logopedky s tím, že se zjistilo, že (Ž1) není sice obratný, co se týká verbální komunikace, verbálního projevu, ale pokud jde o využití rukou, nápodoby nějakých manuálních znaků a podobně, že tam ten potenciál je.

Jakým způsobem probíhalo zjišťování informací o žákovi a posouzení jeho komunikačních schopností?

TU1: Vlastně na základě pozorování hlavně a nerozvíjel se vlastně, ta řeč se nerozvíjela. On přišel ve druhé třídě k nám, takže vlastně se to nerozvíjelo, nekomunikoval...

UK: V podstatě informace o žákovi jsme měli, on už tu byl poměrně dlouhou dobu, takže tam pro nás, co se týká nějakých jeho projevů, schopností, intelektových dovedností, nebylo úplně nové. A co se týká komunikačních schopností, tam v podstatě nám je předávala kolegyně logopedka.

Takže tam sehrála roli i ta paní logopedka?

TU1: Ano, jo a pan logoped (UK) taky vlastně.

Jaké okolnosti se braly v potaz při výběru AAK?

TU1: U něho i trošku, trochu porucha chování, takže tím pádem, jak on se s náma nemohl dorozumívát, tak někdy tam byl i jako vztek a takové jako... I s dětma vlastně, takže proto se hledal ten způsob dorozumívání té znakové řeči hlavně.

UK: To byly v podstatě ty okolnosti – schopnost využívat manuální znaky, pamatovat si je, vnímat je, to bylo taky důležité a důležitou jako okolností v podstatě je i to, že (Ž1) má dobré porozumění mluvené řeči, pasivní.

Jak byste zhodnotili přístup k informacím? Kde jste se informace o AAK dozvěděli a kdo vám je poskytl?

TU1: Tak samostudium, plus vlastně logopedové školy.

UK: ...víceméně ty informace, které jsme využívali, tak už jsme znali z předchozího studia, práce s dětmi, předchozích zaměstnání...

Interpretace získaných dat

Oba účastníci rozhovoru se shodují na tom, že pro Ž1 jako první navrhla podporu komunikace nějakým ze systémů AAK logopedka, která se zaměřuje na verbální komunikaci. TU1 v rozhovoru hovoří o UK také jako o logopedovi, ačkoli UK svoji pozici popisuje následovně:

„Já jsem tady jako učitel základní školy s tím, že moje zaměření je především na rozvoj neverbální komunikace, takže jako na oblast AAK...moje pozice je v tomhle směru taková volná. Děti si beru na individuální práci anebo s nima případně pracuju ve skupině ve třídě.“ TU1 v další tematické oblasti uvádí, v jakém momentu se u Ž1 začalo s podporou AAK: *„Tak hned, jak přišel vlastně do školy, tak hned vlastně při té diagnostice jeho, vlastně té mentální úrovni, tak hned se vlastně najelo na AAK.“* Podle TU1 se na hledání vhodného systému AAK podíleli i oni jako učitelé ve třídě, jelikož si nevěděli rady, jak u Ž1 rozvíjet komunikační dovednosti, a proto hledali způsoby pro co nejlepší dorozumění. TU1 se v jiných z odpovědí zmiňuje o tom, že obtíže v dorozumívání měl Ž1 jak v rodině, tak ve škole a v situacích, kdy se mu nedařilo dorozumět, se u něj objevoval vztek.

Logopedka pro Ž1 přímo navrhla využívání manuálních znaků, a to na základě toho, že se ani po delší práci s Ž1 nepotvrdil předpoklad, že bude komunikovat verbálně. TU1 se k tomuto dále vrací v odpovědi týkající se komunikačních schopností: *„...ta řeč se nerozvíjela...“* Na obtíže u Ž1 v oblasti verbální komunikace UK vzpomíná: *„...dříve ve chvíli, kdy jako člověk opravdu se držel na té rovině jenom jako verbální komunikace, tak z toho odcházel. Prostě bylo to pro něho tak náročné, že radši jako tu interakci opustil.“* Posuzování komunikačních schopností Ž1 dle TU1 probíhalo zejména prostřednictvím pozorování, ale roli v tomto procesu sehrála logopedka i UK. UK uvádí, že logopedka byla tím, kdo posoudil komunikační schopnosti žáka, což bylo i prvním krokem při výběru AAK. Výběr vhodného komunikačního systému byl podle UK ovlivněn tím, že Ž1 *„...není sice obratný, co se týká verbální komunikace, verbálního projevu, ale pokud jde o využití rukou, nápodoby nějakých manuálních znaků a podobně, že tam ten potencial je“*, zároveň *„...má dobré porozumění mluvené řeči.“*

Na podpoře se ve fázi hledání vhodného komunikačního systému podíleli učitelé a zmíněná logopedka, která už práci se znaky předala UK. Pro TU1 bylo hlavním cílem dosažení co nejlepšího dorozumívání s Ž1, a to za pomoci všech možných prostředků. UK popisuje, že cíle nebyly stanoveny nějak přesně. Prvotní cíl byl zaměřen na ověření si toho, zda Ž1 bude na znaky reagovat, pamatovat si je a následně je používat v běžných situacích. Informace o AAK TU1 získala samostudiem, od logopedky nebo UK, který doplňuje, že kromě informací získaných studiem byly přínosné jejich předchozí zkušenosti získané prací s dětmi.

Tab. 7 Hledání vhodného systému AAK – žák 2

Kdo a na základě čeho navrhl, že by žák mohl podpořit komunikaci nějakým ze systémů AAK?
UK: <i>Tak nevím úplně, co bylo na počátku. To vám možná řekne kolegyně v SPCčku. Každopádně předpokládám, že to byl někdo z SPC, buď ta kolegyňka...anebo ještě jedna, která už je pryč (první speciální pedagožka SPC, dále jen SP1).</i>
M: <i>Tím, že vlastně (Ž2) už tady chodila do školky, spolupracovalo se jakoby už s logopedem jakoby od začátku... A vlastně na základě té konzultace se školou a s tím logopedem, jakoby se jelo ta VOKSka. No ale bylo to takové jako, že to bylo na dlouho. Že spíš jsme se třeba pro to rozhodli už před několika lety, ale začínám to akceptovat teprve teď.</i>
SP: <i>My v SPCčku vlastně. Tím, že vlastně ona neměla žádný funkční systém komunikační, takže my. No já jsem tu jak kdyby do toho vplula, protože já jsem se měnila vlastně s kolegyní... Ona začínala na... Podle mě začínala na klasických jako trojrozměrných předmětech, ale jako nejsem si úplně jistá, ale já si myslím, že jo a se mnou už probíhal nácvik přes fotky barevné klasicky.</i>
Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v rámci hledání vhodného systému AAK? Jakou sehrávaly roli?
UK: <i>Já vám na to můžu odpovědět jako ze svého pohledu, protože já jsem k tomu přistupoval tak, že opět jsme u (Ž2) hledali nějakou možnost, jo. Ale tím, že vlastně tam byla VOKSka nastavená už zpočátku nebo nastavená...Zkoušela se. Jak jsem říkal, šlo to v takových jako vlnách, a když jsem začal s (Ž2) pracovat, tak v podstatě taky jsem hledal možnosti, na které bude reagovat, které pro ni budou třeba zajímavé i atraktivní a tak dál, takže... Svým způsobem jako to proběhlo někdy – kdysi a probíhalo to i teď.</i>
M: <i>No určitě logoped, určitě učitelé a vlastně my doma. Asi jo myslím, že asi jako... Tam nevím, jestli třeba z SPC, ještě když tam jde, jak moc jakoby...ale vesměs tady my tři.</i>
SP: <i>Určitě my z SPCčka, učitelky ve školce a maminka.</i>
Jaké cíle jste si stanovili na začátku spolupráce s ostatními členy týmu?
M: <i>No, tak se s ňou nějakým způsobem dorozumět. No, aby prostě dokázala nějak aspoň trošku vyjádřit to, co...by chtěla nebo nechtěla...Takže aby prostě vyjádřila svou potřebu nějakou.</i>
SP: <i>No, aby nám (Ž2) byla vlastně schopná sdělit, co chce, co potřebuje. To byla taková jako priorita, aby nedocházelo k nějakým afektům. Aby měla nějakou podporu v té komunikaci, no.</i>
Co bylo prvním krokem při výběru AAK?
M: <i>No to je fakt, že my jsme vlastně ještě s paní (SP1) jeli, jsme zkoušeli takové ty tlačítka různé ale... Nebo respektive my jsme začli jakoby fotkama jo, že jsme vlastně ukazovali „máma, táta“ a tím jakoby, vlastně to byl takový ten prvotní krok k těm VOKSkám že, dalo by se říct, nebo k tomu AAK.</i>
SP: <i>První, co jsme zjišťovali, co ona má nejradši, takže nejoblíbenější věci. Jako já se musím přiznat, že já už si u ní nejsem úplně jistá, nevím, jestli to byla nějaká hračka nebo myslím, že u ní to nebylo myslím jídlo, že u ní to byla nějaká hračka, ale to už je fakt jako...dlouho zpátky.</i>
A paní (SP1) to je kdo, jestli logopedka nebo učitelka?
M: <i>Paní (SP1) tady pracovala v...ona byla asi logopedka.</i>
Jakým způsobem probíhalo zjišťování informací o žákovi a posouzení jeho komunikačních schopností?
M: <i>Tak určitě jakoby tady ve škole mají zprávy všechny možné a bylo to spíš na základě jakoby té rozpravy jako, jak to, jestli to zvládne, nezvládne, co zkusíme, nezkusíme. Jakoby ta komunikační schopnost jakoby u ní není. Je to spíš opravdu, stále je to pořád takové jakoby, že zvukama a ona furt jakoby šermuje s rukama, takže nějak pořád ještě jakoby nemá úplně velkou tu potřebu. Jako jsme si říkali prostě, že to zkusíme, že nějak se jako domluvíme.</i>

SP: No hlavně jednak teda pozorování ve školce a s maminkou, že maminka vykládala, jak to vlastně mají doma... Ten bráška je starší a už jel ve VOKSu, takže tam mamka už měla určitou jako zkušenost, takže už jako si...sama si říkala, co by zhruba si myslela, že pro tu (Ž2) by šlo. Takže vlastně oni začli i v domácím prostředí.

A probíhala tady u vás nějaká diagnostika těch jejich komunikačních schopností, nebo spíš tím pozorováním?

SP: No vlastně jak kdyby probíhala, protože my jsme zkoušeli ten nácvik té VOKSky samotné, takže v rámci toho vlastně ta diagnostika probíhá, no.

Jaké okolnosti se braly v potaz při výběru AAK?

UK: Bral jsem v potaz jednak kombinaci a v podstatě míru postižení, i s ohledem na to, co se týká toho pohybového postižení. A zároveň i nějakých jako... Celkově fyzických projevů a soustředění... její jako projevy pohybové nejsou až tak výrazné, časté. Ona použije některá gesta, zamávání a podobně, ale... Nevypadalo to jako to stěžejní třeba na využití na znak, jo a podobně. Zase využití nějakých technických pomůcek – tam zase jsme se od toho odklonili kvůli tomu, že byla poměrně hodně fixovaná na tablet, právě na nějakou elektroniku a v podstatě chtěla si tam hrát, dělat všemožné jiné věci, takže tam ta komunikace by asi šla stranou. Jo, takže výsledkem byla v podstatě nějaká práce s obrázky a taková celkem... jasnou tou formou byla ta VOKSka.

M: No určitě tím vlastně, že vlastně ona má těžké mentální postižení, nedokáže se vyjádřit slovy, že nedokáže se vyjádřit verbálně. Takže tím, že prostě nemluví, takže jsme prostě potřebovali nějakým způsobem se s ňou dorozumět, takže se hledali jakoby, jestli znakovat nebo VOKSky, tak jsme tak jako zkoušeli, protože ona... Moc jakoby ty znaky jakoby...Tak nějak jsme jako usoudili, že ta VOKSka bude...

SP: Jestli je schopna uchopovat obrázky, jestli je schopna diferencovat fotky a u ní strašně moc udělalo, tak je to... Jako tím, jaký ona má vždycky jako zdravotní stav. Ona má dobu, kdy jako to zvládala, diferenciaci, všechno, výměnu a pak bylo období, kdy nic. Takže hlavně jsme podle individuálních potřeb, no, jak to měla. Nevím, jak je to teď, ale myslím si, že u ní je to do teďka, že to má nahoru dolů, že jsme prostě několikrát začínali, jsme měli pocit, jakože super a pak jsme se vrátili zase k jednomu obrázku, takže u ní to bylo na dyl...měla období, kdy i strašně jako padala a ona motoricky na tom není úplně dobře, takže to taky bylo v takových výkyvech, takže byla doba, kdy nám ty obrázky ani nechtěla dávat, takže.

A mohl byste upřesnit to kombinované postižení?

UK: Je to kombinace mentálního postižení, tělesného – pohybového...Plus je tam...Co se týká toho pohybového postižení, tam je ještě problém v tom, že ona celkem nekontrolovatelně padá. Jo, v podstatě často z ničeho nic, buď úlekově anebo teď poslední dobou, zatím se nezná nějaká příčina, v podstatě v určitou chvíli jakoby vypoví jí nohy nebo končetiny službu, jo a z ničeho nic, pak se to zase hned zlepší, jo... A s tím v podstatě musíme pracovat v rámci té VOKSky, co se týká kontaktování komunikačních partnerů. Nějak jako vymýšlet ty situace tak, aby byla schopna v podstatě poměrně rychle třeba pro ty kartičky se k nim dostat... Že jsme věděli nějakou dobu, že nechtěla moc chodit, celkem se bála.

SP: To byla myslím nějaká genetika. Já už ji totiž teď nemám v péči, mám teď ty menší a ona už je velká, teď ju má (UK)...mutace genu, ale není to pojmenované, ale bude to ze vzácných onemocnění, myslím... Má těžké mentální, tělesné a myslím, že i epi tam má.

Jak byste zhodnotili přístup k informacím? Kde jste se informace o AAK dozvěděli a kdo vám je poskytl?

M: No paní (SP1) ...vlastně ty informace jsem měla z první ruky, jak nejlépe, aby to fungovalo nebo nefungovalo, jak na začátku, jak se s tím začíná, jak to dělat nebo nedělat. Takže to bylo jakoby spíš hlavně od ní, no.

SP: *Tak já jako úplně minimum z vysoké školy, skoro nic si myslím... Za nás to AAKčko bylo jako na pár bodů. Já vlastně tím, že jsem učila předtím ve speciální škole, měla jsem udělané kurzy na VOKSku, takže z toho. Přes (SP1), která dělala tady vlastně, ta tu VOKSku školila. A vlastně pak přes web, přes alternativní komunikaci.*

A ta paní (SP1), tak jak se podílela?

SP: *Ona totiž byla úplně u toho vstupu, úplně na začátku. Já jsem vlastně asi až rok po (SP1) jsem nastoupila... Já jsem ji vlastně vystřídala, takže ona byla úplně na tom začátku.*

Interpretace získaných dat

U Ž2 s podporou AAK začala speciální pedagožka z SPC (SP1) už v době, kdy Ž2 chodila do mateřské školy. Jelikož je SPC součástí komplexu mateřské a základní školy, podle M probíhala spolupráce mezi nimi jako rodinou, speciálními pedagogy a učiteli už od počátku. M popisuje, na základě čeho se po konzultaci se školou rozhodli pro podporu komunikace prostředky AAK: „...tím, že prostě nemluví, takže jsme prostě potřebovali nějakým způsobem se s ňou dorozumět...tak jsme tak jako zkoušeli.“

V rámci hledání vhodného systému AAK u Ž2 se podpory nejprve účastnila rodina, SP1 a učitelky v mateřské škole. Práci s Ž2 následně od SP1 převzala SP: „Já jsem ji vlastně vystřídala, takže ona byla úplně na tom začátku.“ SP i M souhlasí, že počáteční cíl se týkal toho, aby Ž2 dokázala vyjádřit své základní potřeby. SP dodává další z motivů pro nastavení podpory komunikace u Ž2: „...aby nedocházelo k nějakým afektům.“ UK byl do podpory zapojen na základní škole. U Ž2 byla sice nějakým způsobem už podpora komunikace nastavena, ale podle UK fáze hledání a zkoušení vhodné podpory AAK stále probíhala: „...když jsem začal s (Ž2) pracovat, tak v podstatě taky jsem hledal možnosti, na které bude reagovat, které pro ni budou třeba zajímavé i atraktivní...“

Výběr komunikačního systému byl ovlivněn několika okolnostmi. Zjišťování informací o komunikačních schopnostech Ž2 probíhalo na základě rozhovorů SP s M nebo pozorováním ve třídě mateřské školy. M zmiňuje těžké mentální postižení Ž2, v jehož důsledku není Ž2 schopna se vyjadřovat verbálně. UK podotýká, že bral v potaz kombinaci a míru zdravotního postižení Ž2 a její celkové pohybové projevy i úroveň soustředění. SP doplňuje, co dále ovlivnilo výběr AAK: „Jestli je schopna uchopovat obrázky, jestli je schopna diferencovat fotky...“ S metodou VOKS už měla M podle SP zkušenosti, jelikož ji využíval i starší bratr Ž2, i to ovlivnilo výběr podpory komunikace. Později SP doplňuje další z vlivů: „...to bylo v dobu, kdy ta VOKSka tady se dělala jako v podstatě všude, to bylo i ověřování tenkrát nějakého toho projektu, takže VOKSku jelo hrozně moc dětí.“

Informace o AAK poskytla M SP1, která dávala rady, jak začít a jak nejlépe postupovat. I speciální pedagožce (SP) předávala informace SP1, která VOKS zároveň školila. Co se týče přístupu k informacím, SP dále zmiňuje předchozí zkušenosti z pozice učitelky ve speciální škole, absolvovaný kurz VOKS a web alternativnikomunikace.cz.

6.2 Zkoušení a zavádění AAK do praxe

Druhá oblast zkoumá, jak probíhal nácvik a zavádění AAK do praxe a jakým způsobem se v této fázi jednotliví členové týmu podíleli u daných žáků na podpoře. Oblast se zaměřuje také na hodnocení efektivity komunikace či vzájemné informování členů týmu. Získané informace jsou sumarizovány v Tabulce 8 k Ž1 a Tabulce 9 k Ž2.

Tab. 8 Zkoušení a zavádění AAK do praxe – žák 1

Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v období, kdy se AAK začalo zkoušet a používat?
TU1: <i>Učitelé třídy, my jsme tady tři učitelé. Já jsem třídní pedagog, pak je tu ještě druhý speciální pedagog, plus asistent. Takže vlastně každý se podílí na tom vzdělávání plus vlastně logopedi.</i>
UK: <i>V té první fázi to byla určitě ta kolegyně logopedka, byl jsem to já jako učitel pro rozvoj AAK nebo neverbální komunikace a byla to kolegyně třídní učitelka (TU1). A potom ještě druhá učitelka ve třídě.</i>
A ještě možná asistentka pedagoga tam je?
UK: <i>Tehdy tam byl jiný kolega, asistent pedagoga v té době. Ted' otázkou je, jak pojmáte tu podporu, jestli to je podpora v rámci té už jako komunikace cílené na tu neverbální komunikaci. Pokud by to bylo šířeji myšleno jako podpora, tak určitě to byl i ten kolega asistent.</i>
V čem spočívala podpora členů týmu? Kdo z vašeho pohledu sehrál hlavní roli?
TU1: <i>Logoped, ve spolupráci s učitelem, vlastně s třídním učitelem. ...logoped má za úkol nás seznamovat, jak probíhá vlastně ta výuka nebo ta alternativní komunikace. A my vlastně podle toho i vlastně trénujeme tady ve třídě. Oni mají tak zhruba jednou za týden intenzivní logopedii, ale jinak my jsme instruováni a musíme vlastně s dětmi pracovat v rámci jako každodenní, vlastně všech činností.</i>
UK: <i>První si myslím, že ta podpora...šla od kolegyně logopedky, protože ta nám defacto tím, že ona je zároveň i klinický logoped, tak opravdu jsme se mohli opřít o její posudek, že... Že to hledání náhradního komunikačního systému, v podstatě dalo by se říct, že opravdu jako je to náhradní pro aktivní komunikaci, tak je tím primárním a rozvoj verbálního projevu může jít vlastně po vedlejší linii...tam to pro nás byla důležitá podpora v tom, že jsme věděli, že kterou cestou není úplně nutné se brát. A další podpora, si myslím, že asi šla ze strany mojí, protože já už jsem byl tím, kdo v podstatě vybíral konkrétní znaky a zaváděl je s (Ž1) v nějaké individuální práci a následně jsme je rozšiřovali už do prostředí třídy a širších skupin.</i>
A jak ta individuální práce vás a žáka vypadá?
UK: <i>V podstatě je nastavený nějaký pravidelný režim. Dá se říct, že stabilně jednou týdně odpoledne po obědě...vlastně z té družiny si ho beru cirká na půl hodiny až třičtvrtě. Záleží, jak se to protáhne, jaká je zrovna konkrétní aktivita. Je to jednak zaměřeno samozřejmě na osvojování si nových znaků v takové té popisné rovině, spojování znaků s nějakým konkrétním předmětem, s nějakou konkrétní věcí a tak dále nebo vlastností. A zároveň to prolíná vždy takový jako přirozenější rozhovor o nějakých konkrétních tématech, kde se snažím vybírat ty témata tak, abychom tam ty znaky zapojili, osvojili si je.</i>

A nedílnou součástí zrovna i u (ŽI) je samozřejmě rozvoj jemné motoriky a nějaké pohybové koordinace, což je jednak zajištěno nějakým v podstatě cvičením právě zaměřeným na koordinaci zrakového vnímání a pohybu. A zároveň tím, že (ŽI) je i takový jako nadšený pro manuální činnosti, tak tam zapojujeme i různé šroubování, vrtání a podobně...

Jak probíhal nácvik AAK? Kdo se na nácviku a učení podílel?

TU1: *Nácvik probíhal pomocí komunikačního deníku, nápodobou a zase, jak už jsem říkala, na nácviku se podílí vlastně pedagogové třídy. Ale byli instruováni i rodiče, že na prázdniny třeba maminka dostane taky komunikační deník, ale víc je to na té škole.*

UK: *Jo, takže ten nácvik prvotně většinou probíhá u mě nebo se mnou individuálně a následně v podstatě ty informace předáváme paní učitelce a ti už s (ŽI) pokračují. V podstatě už využívají ty znaky potom v těch přirozených činnostech, přirozených situacích v rámci života té třídy defacto.*

Kdy bylo potřeba pomoci jiných osob nebo odborníků?

TU1: *Je to v rámci školy, takže nikdo jiný do toho zainteresovaný až tak není.*

UK: *No, jiné osoby přímo jsme do toho nácviku jako nezapojovali. V podstatě kdy bylo potřeba pro nás nějaká informace, tak bylo právě to získání informací o tom systému DaR...*

Takže přímo osobně jste se nějak třeba setkali s někým, kdo vás provedl tím programem?

UK: *Jo jo, já jsem byl přímo na kurzu. Vlastně s paní Šarounovou a s paní Libuší Neville.*

Jakým způsobem jste sledovali pokroky a hodnotili efektivitu? Kam jste tyto informace zaznamenávali?

TU1: *Děti jsou vlastně hodnoceni každodenně, ale jenom vlastně ta komunikace se tam jako nehodnotí. Ale v rámci třídních schůzek, které jsou čtyřikrát za rok, tak rodinu taky vlastně informujeme o tom, jestli vlastně to hodnocení, jestli je kladné nebo záporné a kam vlastně směřuje vlastně ta výuka. A zaznamenává se vlastně to do diagnostických sešitů.*

UK: *Tak já bych možná začal s tím zaznamenáváním. Není to úplně jako zaznamenávání asi efektivitu jako takové, ale v podstatě (ŽI) má individuální slovník, kam zaznamenáváme v podstatě ty znaky, které se postupně učí, které si osvojuje... Hodnocení efektivitu jako takové v podstatě probíhá většinou slovně. Takové shrnující probíhá vždycky na základě nebo v souvislosti se čtvrtletní poradou, jo, kdy vlastně zpracovávám zprávy ke každému dítěti a tam obecně nebo v takové obecnější rovině, než bych tam vypisoval jednotlivé znaky a posuny v nich, ale obecně ji vlastně shrnuji, kam se (ŽI) za tu dobu posunul. Jinak taková ta průběžná, to průběžné hodnocení probíhá normálně slovně právě s paní učitelkou.*

Jakým způsobem byli informováni ostatní členové týmu o pokrocích či neúspěchu?

TU1: *Tím, že jsme spolu každodenně, tak vlastně ty pokroky vidíme a při přípravách vlastně na výuku, tak hodnotíme, co se musí zlepšit nebo co ne.*

UK: *Jo, slovně, případně na té poradě. Dalším takovým způsobem, jak jsou informováni ostatní členové, tak jsou pravidelné, teď se to netýká úplně informování konkrétně o (ŽI), ale o používání tohoto jako systému, tak vlastně s kolegy se víceméně pravidelně snažíme setkávat na takových interních školeních, které vedu a které je pro kolegy, kteří mají zájem se o znacích něco dozvědět, případně o jejich nějaké implementaci do práce ve třídě, propojením s jinými systémy AAK.*

Jaké systémy AAK si žák vyzkoušel?

TU1: *Nejdříve vlastně normální běžnou řeč. Je tu ještě jeden logoped v rámci SPC, tam se víc snažili rozvíjet vlastně tu řeč, tu komunikaci jako plnou. Ale pak se už přešlo jenom vlastně ke znakové řeči. Samozřejmě že podporuje se v rámci třeba globálního čtení, tak se snažíme nějaké opakovat, aspoň členy rodiny, ať řekne máma, táta, sourozence, jména těch sourozenců. Plus některé takové ty hlavní. Ať se dorozumí, třeba že chce jíst, tak jí, jíme, pijem nebo takové jede. Takže rozvoj té řeči aspoň trochu, ať tam je.*

<p>UK: <i>Já jsem tady nebyl úplně od začátku, kdy tady (Ž1) nastoupil, takže v podstatě... Myslím si, že úplně jako systémy AAK u něho nebyly jako cíleně zkoušeny. Pravděpodobně se setkal do jisté míry s VOKS, bych předpokládal, protože ten je takovým jedním jako z primárních systémů, který tady zavádíme alespoň v nějaké míře u většiny dětí aspoň pro začátek komunikace. A to si myslím, že je v podstatě jako jediný.</i></p>
<p>Jaké systémy AAK vyhovovaly nejvíc a proč?</p>
<p>TU1: <i>To je vlastně odpověď podobná.</i></p> <p>UK: <i>Jsou to znaky, zatím jednoznačně. Nenašli jsme nic vhodnějšího.</i></p>
<p>Jaké byly naopak vyřazeny a z jakého důvodu?</p>
<p>TU1: <i>Nebylo nic vyřazené, zkouší se všechno.</i></p> <p>UK: <i>...Ž1 má dobré porozumění mluvené řeči...tím pádem jsme se odklonili od výrazného používání obrázků nebo nějakého vizuálního zobrazení, protože to pro pasivní komunikaci nebylo úplně potřeba. Nemuseli jsme úplně vyřazovat, protože jako v té době nebyl žádný funkční nebo aspoň jako náznakem funkční systém pro (Ž1), který by mu vyhovoval. Takže tam jsme úplně AAK žádné nevyřazovali</i></p>
<p>Jak dlouho trvalo, než byl nalezen ideální systém AAK?</p>
<p>TU1: <i>Tak hned, jak přišel vlastně do školy, tak hned vlastně při té diagnostice jeho, vlastně té mentální úrovně, tak hned se vlastně najelo na AAK.</i></p> <p>UK: <i>Těžko posoudit nějak časově. Když to vezmu i tak jako v rámci toho zkoušení znaků, jestli opravdu to bude ideální cesta, tam si myslím, že by to bylo s nějakým ohledem měsíců. Třeba půl roku, kdy jsme opravdu viděli, že ze začátku samozřejmě (Ž1) si je zapamatoval ty znaky poměrně dobře. Trvalo samozřejmě nějakou dobu, kdy je začal používat nejen se mnou nebo s paní učitelkou, ale kdy začal se opravdu jako s nimi vyjadřovat i vůči ostatním lidem. Myslím si, že takováhle práce mohla být opravdu třeba třičtvrtě roku, možná ten školní rok, kdy to opravdu dosáhlo toho, že začal používat jako pragmaticky.</i></p>
<p>Na základě čeho jste usoudili, že je daný systém AAK efektivní a využitelný?</p>
<p>TU1: <i>Viděli jsme výsledky. Dobré, pozitivní výsledky.</i></p> <p>UK: <i>Právě na základě tohoto. Když jsme viděli, že opravdu přišel s nějakým konkrétním požadavkem, byl schopný tu situaci osvětlit někomu pomocí jednoduchých znaků.</i></p>
<p>Co vše jste brali v potaz při výběru prvních slov do komunikačního slovníku?</p>
<p>TU1: <i>Sebeobsluhu, samostatnost. Ať jako, ať si řekne, že chce na záchod, že má hlad nebo že ho něco bolí, takže takové to základní sebeobslužné.</i></p> <p>UK: <i>Většinou zájem. Pamatuju si, že když jsme řešili úplně první znaky, tak to bylo před Vánoci, takže to jsme využívali ty znaky, které se toho úplně týkají bezprostředně. Těmi dalšími bylo jednoznačně jídlo.</i></p>

Interpretace získaných dat

V období, kdy se AAK začalo zkoušet a používat, se na podpoře podíleli pedagogičtí pracovníci ve třídě (třídní učitelka, druhá učitelka, asistent pedagoga) a UK. Z odpovědí vyplývá, že hlavní roli při zavádění AAK do praxe hrál UK, dále se podíleli učitelé ve třídě. UK byl tím, kdo už vybíral pro Ž1 konkrétní znaky a zaváděl je v individuální práci. Na základě toho pak průběžně informoval a instruoval učitele, aby mohli znaky s Ž1 zařazovat do každodenních činností ve třídě.

Nácvik AAK probíhal s UK v rámci individuální práce s Ž1, která se koná pravidelně jednou týdně a trvá asi 30-45 minut. UK se zde s Ž1 zaměřuje na osvojování si nových znaků, propojování znaků s předměty nebo vlastnostmi a důležitou součástí je u Ž1 také rozvoj jemné motoriky a pohybové koordinace. Ž1 je podle UK nadšený pro manuální činnosti, a proto zapojují různé šroubování, vrtání a podobně. TU1 popisuje, že nácvik znaků ve třídě probíhal pomocí nápodoby a komunikačního deníku. Později TU1 dodává, čím je zapamatování si znaků ovlivněno: „...*přece jenom má vlastně mentální postižení, tak ne všechno si zapamatuje.*“ Rodičům byla nabídnuta možnost si například na prázdniny vzít komunikační deník domů, ale nejvíce je podle TU1 zainteresovaná škola. UK souhlasí s tím, že na nácviku nikdo další nebyl zapojen. Částečné zapojení jiných odborníků nastalo v moment, kdy bylo potřeba získání informací o programu DaR.

Průběžné sledování efektivity a hodnocení pokroků u Ž1 probíhá mezi UK a TU1 na základě osobních setkání. Shrnující hodnocení je pak součástí čtvrtletní porady. Pokroky v oblasti AAK zaznamenává UK do individuálního slovníku, do zprávy pro účely porady obecněji shrnuje, kam se Ž1 posunul. TU1 zaznamenává hodnocení a směřování výuky do diagnostických sešitů.

K otázce, jaké systémy AAK si žák vyzkoušel, TU1 uvádí, že od rozvoje verbální řeči: „...*se už přešlo jenom vlastně ke znakové řeči.*“ Zmiňuje ale také podporu globálního čtení. Jednoznačně nejvíce Ž1 vyhovuje užívání manuálních znaků jako náhradního komunikačního systému: „...*víme, že to funguje, že opravdu je to systém, který (Ž1) jakýmsi způsobem sedí...*“ Podle UK by se dalo říct, že: „...*opravdu jako je to náhradní pro aktivní komunikaci.*“ První osvojené znaky vycházely ze znakového jazyka v kombinaci se Znakem do řeči, který už měl na základní škole nějakou historii používání. Doslova vyřazen nebyl žádný ze systémů AAK, UK ale podotýká, že: „...*rozvoj verbálního projevu může jít vlastně po vedlejší linii...jsme věděli, že kterou cestou není úplně nutné se brát.*“ Jelikož má Ž1 dobré porozumění mluvené řeči, v podpoře AAK se podle UK odklonili od výrazného používání obrázků nebo vizuálních zobrazení.

Než se potvrdilo, že užívání manuálních znaků bude pro Ž1 ideální cestou, trvalo asi několik měsíců. Fáze, kdy Ž1 začal znaky používat pragmaticky a vyjadřovat se s nimi vůči ostatním, mohla podle UK nastat zhruba po necelém školním roce. Že je daný systém efektivní a využitelný bylo patrné, když Ž1 právě dokázal vyjádřit konkrétní požadavky nebo byl schopen pomocí jednoduchých znaků popsat situaci. UK později dodává: „...*i kolegové vnímají, že je to dobrá komunikační možnost.*“

TU1 uvádí, že při výběru prvních pojmů do komunikačního slovníku se zaměřili především na oblasti základních potřeb a sebeobsluhy. UK se při nácviu prvních znaků s Ž1 soustředil na zájmy žáka, aktuální témata jako například Vánoce a jednoznačně pojmy na téma jídlo. K tématu výběru znaků se UK vrací v dalších z odpovědí: „...jsme to začali rozšiřovat podle nějakých jako zájmů...to byla nějaká tematická slovní zásoba...z těch pojmů, které tady používáme často, které bychom potřebovali, aby děti znaly, aby jim rozuměly nebo je používaly.“

Tab. 9 Zkoušení a zavádění AAK do praxe – žák 2

Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v období, kdy se AAK začalo zkoušet a používat?
UK: <i>Tak v tom prvním období to bylo to SPC určitě a potom... A samozřejmě ve spolupráci s tím i učitelky ve školce, když ještě chodila (Ž2) do školky. V té současné době...jsem to byl já, byla to určitě třídní učitelka (TU2) a potom asistentka pedagoga ve třídě.</i>
M: <i>Určitě jakoby učitelé, logoped a my doma.</i>
SP: <i>Tak teda maminka doma. A hlavně učitelky ve školce. A my tady, když teda přišli na ten nácvik, no.</i>
TU2: <i>Kdybych to brala jakoby od nás, tak vlastně se na tom podíleli všichni – učitel, my máme ve třídě vychovatele, asistenta pedagoga, potom učitel řečové výchovy – logoped, jakoby pan (UK). No a potom maminka... Já jsem (Ž2) dostala vlastně z jiné třídy. Ona přicházela ke mně od paní učitelky jiné a mám ji teďka ve třídě třetím rokem a ona je teďka ve 4. třídě, no a v 1. třídě byla jinde. Ale vím, že právě začínali už i ve školce, ale já jsem tu školku až tak neřešila, protože spíše jsem se domlouvala s tou paní učitelkou, co ji měla v té 1. třídě... A tam vím, že využívali právě něco podobného, jako využíváme znovu teďka.</i>
Takže tady jste to cvičili a pak ve školce to používali?
SP: <i>Jo, nebo i tam někdy probíhal ten nácvik. No jako snažili jsme se podle možností časových jako vyloženě. Ale holky ve školce v tu dobu s tím hodně dělaly.</i>
A v té třídě jste tři teda?
TU2: <i>V té třídě jsme tři – učitel a předtím to byla vychovatelka, asistent a teďka z těch našich vychovatelek udělali asistenty, takže tam mám teď jakoby dva asistenty. Jeden učitel a dva asistenti pedagoga...my jsme to teďka s tou (Ž2) začli dělat tento rok zase znova, jakoby úplně od znova...teďka tam má v tom svém komunikačním deníčku jenom pár věcí. Není toho moc, ale zase jdeme spíše tou cestou jako kvality než kvantity, no ať toho je radši méně, ať tomu rozumí než... Ať se to pořádně ověří, jestli tomu rozumí a jestli ho umí používat.</i>
V čem spočívala podpora členů týmu? Kdo z vašeho pohledu sehrál hlavní roli?
UK: <i>Tak ta podpora hlavně spočívala v tom, že opravdu s (Ž2) využívali komunikační tabulku, využívali ty kartičky. Jo že opravdu to co, na čem jsme se domluvili, tak opravdu zaváděli do praxe v tom každodenním režimu a já jsem do toho v podstatě vstupoval tak, že jsem vždycky ověřoval nové... Jako nové možnosti – diferenciaci těch jednotlivých symbolů a podobně. A pak jsem třeba navrhoval, co by mohli využívat ve třídě v konzultaci s nimi.</i>
M: <i>Tak nějak jako jsme si říkali, jak to funguje, nefunguje, co funguje, nefunguje. Vlastně v první řadě jsme si řekli, že černobíle ona jakoby nerozeznává ze začátku jo, což jsem zase samozřejmě řekla já, protože jakoby, že mám... vím víc. Takže se vlastně v první řadě zaváděly ty fotky, kdy se fotilo všechno možné jakoby...</i>
SP: <i>Já si myslím, že tady v tom případě to byla hodně maminka, že fakt to dělali doma. Jako jedna z mála teda, co si myslím, že fakt chtěla. Takže myslím, že mamka hlavně na tom...</i>

TU2: Asi že jsme, že jsme si tak jako sdělovali zkušenosti všichni tři a že vlastně nebyl, není u nás ve třídě jenom jeden člověk, který s tou (Ž2) komunikuje, že vlastně to děláme všichni tři a stejně... No a jednou za týden si bere (Ž2) na individuální logopedickou péči jako pan (UK) a tím vlastně konzultujeme vždycky jedenkrát za týden, že máme jakoby takové společné diskuze a říkáme si, co se nám daří, co se nám nedaří, jestli teda něco přidáme, nebo jestli něco změním, nebo třeba ubereme těch obrázků, jestli je tam moc, takže takhle, no. Spolu vedeme takový jako rozhovor, ale ne, že on by nám striktně říkal: „Tohle prostě musíte dělat.“ Prostě si tak spíš domlouváme na tom, co by bylo nejvhodnější, jak to vidíme oba dva a potom z toho dáme dohromady nějaký výsledek. Samozřejmě, že do toho vstupují i kolegové a říkají třeba i oni své postřehy, že se jim něco osvědčilo, neosvědčilo, že si myslí, že tohle už funguje, tohle ne.

A černobílé jste myslela jako symboly nějaké?

M: Ono vlastně jako nějak... trochu to začíná teprve teď registrovat nějak tu černobílou, no.

Jak probíhal nácvik AAK? Kdo se na nácviku a učení podílel?

UK: Většinou ten nácvik probíhal tady v individuální pracovně už kvůli tomu, že se tím snižovala míra podnětů i jiných, takže se mohla (Ž2) soustředit opravdu na tu konkrétní činnost. Takže tak se v podstatě zaváděly ty první prvky a přenášely se do třídy.

M: Tak prvotní nácvik jakoby na logopedii probíhal a tam potom už to bylo ve spolupráci prostě se školou. Ta školka, moc...tam bylo ještě brzo, ale spíš s tou školou, no s učitelkami vlastně ze školy.

SP: Klasický VOKS – výběr oblíbeného předmětu, něco za něco a pak jsme vlastně postupně přidávali fotky, no. Ještě ona navíc, co měla, ale to nebyl klasický VOKS, že ona měla ve třídě všechno vizualizované. Takže i s vizualizací to souviselo, takže s tím asi. A co ještě měla, měla jednu dobu udělaný zážitkový deník, takže ten taky si myslím, že k tomu byl dobrý, to jsem úplně zapoměla na to už.

TU2: Ze začátku to bylo asi v tý školce, takže to si myslím, že to začínali ve školce, že ona vlastně pochopila... protože ona teďka využívá jakoby obrázky z VOKS metody, ale není to jako typický takový ten klasický VOKS, kde tvoříte na ten větný proužek dole nějakou celou větu, třeba: „Já chci medvídku,“ ale ona vyloženě, protože tím, že je ještě tělesně postižená a je taková celá rozhozená, tak ona vlastně využívá jenom těch obrázků. A my jsme teďka v celé škole zavedli místo VOKSových obrázků obrázky z programu SymWriter, což jsou hodně podobné obrázky. A vlastně využívá to tím způsobem, že když něco chce, tak ona si to musí aspoň odtrhnout a přijde s tím za někým z nás a podá nám to...nemusí tvořit jako celou tu větu, ale donese aspoň ten obrázek a za to jsme rádi, že vůbec takto to udělá, no.

A jak jste třeba doma to nějak jako cvičili?

M: Bylo to, že vlastně byl prostě list. Ona tam měla dva obrázky a bylo tam jakoby něco, co jsem věděla v ten moment, že chce něco úplně nesmyslného, něco jiného a prostě, aby prostě si zapamatovala, že když toto chci, tak a když to té mamce podám, tak aha, tak já to dostanu, jo. Takže tady prostě aby pochopila. Začínalo se prostě se dvouma obrázkama, aby prostě vůbec pochopila ten význam té VOKSKy.

A s čím jste třeba začínali... Čím jste motivovali?

M: Kokina, kokina. Jak jinak.

Kdy bylo potřeba pomoci jiných osob nebo odborníků?

UK: Jiné osoby, než které jsem jmenoval, tak ty jsme vlastně nezapojovali.

M: Asi jako ne... Pořád jsme v tom okruhu prostě učitelé, logoped, my a maximálně ještě to SPC, jestli nějak to jakoby...

SP: No byla doba, kdy se to řešilo s fyziio. Tím, jak ona nám často padala, tak... Tady je výhoda, že je v baráku ta (fyzioterapeutka). Jo, takže to strašně moc pomohlo, že třeba jsme řekli: „Došlo tam ke zhoršení.“ A ona říká: „Jo, u ní je teď motorický problém.“ Takže v tu dobu jsme věděli, že v tom AAKčku se nejspíš nikam neposunem, když ta motorika šla dolů, takže... Takže tohle jo, tam ten fyziio je dobrý a myslím si, že u všech dětí s tím tělesným, že když máme možnost, tak jako se jich zeptat, co

tomu děcku vyhovuje a tak. Takže když ona není stabilní, tak je pro mě zbytečné, abych jí tady rvala obrázky, ať si vybírá... S ní (fyzioterapeutkou) pořešíme, jak jí (Ž2) třeba posadit nebo když je nějaká změna zdravotního stavu.

TU2: Já myslím, že kromě nás zatím jako nebylo potřeba nějakých jiných osob a odborníků. Asi ne, předpokládám, že ne.

Jakým způsobem jste sledovali pokroky a hodnotili efektivitu? Kam jste tyto informace zaznamenávali?

UK: Tam v podstatě u té VOKSky je výhoda toho, že ty pokroky se de facto zaznamenávají už samy na té třeba komunikační tabulce. Jo, když tam přidáváme jednotlivé obrázky, tak v podstatě víme, že s nimi to dítě pracuje. A zaznamenávání, buď se zaznamenává do diagnostických sešitů, které má vlastně každé dítě vedené. A pak se zaznamenává nebo v podstatě zpracovává se vždycky zpráva pro pedagogickou radu.

M: Tak pokroky jsme viděli tak, že to vlastně začla jakoby nějakým způsobem používat. Respektive první pokrok byl vůbec v tom, že ona si tu kartičku vzala a prohlížela si ji jo, to jsme jakoby považovali za prvotní no, že vůbec jakoby ty kartičky začla registrovat a dívat se na to.

SP: Klasicky normálně pozorování, jsme si dělali jako odrážky jako vždycky po tom sezení, takže tak nějak. A učitelky ve školce měly...svoje nějaké ty plány, tak tam ony si to zaznamenávaly.

TU2: Já jsem si dělala občas nějakou poznámku, jenom tak na papír... A vždycky, když jsme to tak jako hodnotili, tak jsme si to řekli jednou za týden na té společné schůzce s panem (UK). A my tři vlastně, co jsme ve třídě, tak jsme to spíš jako zkoušeli zhodnotit vždycky, jak jsme třeba něco řekli si: „Jo, teďka budem zkoušet nacvičovat, jestli si umí říct o věci, co má ráda, nebo o nějaké hračky třeba.“ Dali jsme jí ty hračky nahoru, aby na to nedošáhla, aby si o to musela říct. Takže jsme to potom konzultovali.

A do těch diagnostických sešitů tak to tam zaznamenáváte i vy nebo učitel?

UK: Třídni učitel.

Jakým způsobem byli informováni ostatní členové týmu o pokrocích či neúspěchu?

UK: Ústně.

M: Tak my jsme de facto v dennodenním kontaktu tady ve škole, takže vždycky jsme si to tak jako nějak nebo při nějakých schůzkách vlastně s panem logopedem (UK), takže tak nějak vždycky se potkáme a řekneme si, co a jak nového.

SP: Tak tím, že... jako je výhoda, že jsme tady v jednom baráku, takže jsme si to vždycky řekli, když jsme se potkali nebo když jsem tu (Ž2) vracela do třídy, tak jsem prostě řekla nebo holky samy přišly. Jako není to tak, že by... jak by to mělo vypadat, že bysme si všichni jako sedli a teď se budeme bavit o (Ž2). Jako v realu to není moc reálné. Takže pro mě je nejlepší dovést to dítě do třídy a když ty holky mají prostor, tak si říct. Nebo ony samy, když přijdou, co potřebují, tak to myslím, že je nejlepší.

TU2: My si to pořád říkáme ve třídě vlastně přes den, každý den, celý den. A s panem učitelem (UK) jednou za týden... No a s maminkou se vlastně bavím taky každý den, protože ona si pro (Ž2) jezdí a vozí ji do školy autem, takže s ní se vlastně vidíme taky každý den.

Jaké systémy AAK si žák vyzkoušel?

UK: Dlouhou dobu se u ní zaváděla VOKSka, už vlastně ještě když byla ve školce, tak se s ní určitě zaváděla. V takových jako vlnách to fungovalo, nefungovalo. A teď poslední dejme tomu třičtvrtě roku na ni reaguje víc, takže na tom pracujeme intenzivněji... Pokud vím, tak určitě se vyzkoušel mimo VOKSku ještě... Indikace z takové knížky s fotografiemi, tam se to týkalo většinou činností, takže tam mohla (Ž2) v podstatě indikovat. Většinou se jí nabídly dvě, co by třeba chtěla dělat. To jednu dobu se zdálo, že celkem funguje, pak jsme od toho upustili, protože tam zase ta tendence už taková nebyla. Částečně se s ní zkoušely některé gesta právě taky a komunikátory.

<p>M: <i>To se jako nad tím uvažovalo nad těma gestama, ale to jsme jako usoudili, že ona je taková jako – rozhazuje těma rukama prostě, taká šermířka, takže tam, jako že by prostě něco, nějak jako konkrétně... To ona moc jako nezvládá, takže jsme se spíš zaměřili na ty fotky, které jakoby relativně jo, no.</i></p> <p>SP: <i>No ona VOKSku a já si myslím, že zkoušela i znaky. To myslím, že taky tam zkoušeli. A navíc v té třídě, kde ona je, tak podle mě znakují nějaké věci, takže si myslím, že i ten znak. Ale nevím, jak je na tom teď s tím znakem vůbec.</i></p> <p>TU2: <i>...vím, že jela klasickou VOKSku, to znamená s tím větným proužkem. Myslím si, že to bylo v té 1. třídě a možná i na konci školky. Potom jsme zkoušeli chvíli i Znak do řeči, ale to vůbec nešlo, protože ona...tím, jak je tělesně postižená a je fakt jako ADHD, ještě má takové epileptické nějaké stavy, takže to vůbec nešlo. Takže jediné tady toto, co nám přišlo, takové jako...schůdné pro ni. Protože jsme vlastně zjistili, že ona docela dobře rozumí aspoň těm stále se opakujícím činnostem a větám, ale tím, jak to neumí říct, tak byla z toho nervózní, vztekla jo, tak jsme si říkali, že aspoň něčím... No a zjistili jsme, že vlastně velmi dobře reaguje... že umí i z hodně obrázků, dejme tomu třeba z pěti obrázků, z deseti, vybrat přesně to, co po ní chceme. Což si mysleli, že to ani nedokáže, vždycky jí všichni dávali jenom dva obrázky na výběr.</i></p>
<p>A od toho jste upustili z jakého důvodu?</p>
<p>UK: <i>V podstatě tam se to taky točilo jenom kolem několika znaků. Ty, které teď (Ž2) používá, právě to jsou ty gesta toho pozdravu – „ahoj“ a podobně. Upustili jsme od toho i z toho důvodu, že (Ž2) se ne úplně soustředila na ostatní osoby. V podstatě ten předpoklad je takový, že musí do těch interakcí de facto vstupovat, aby ty znaky měly nějaký význam.</i></p>
<p>Jaké systémy AAK vyhovovaly nejvíc a proč?</p>
<p>UK: <i>Tak pravděpodobně z těch, co jsme vyzkoušeli, tak byla nejvíc VOKSka. Bylo to právě z toho důvodu, že... jsou tam symboly, se kterými se...nebo i fotografie, se kterými se (Ž2) setkává i v rámci režimu třídy, v rámci nějakých režimových opatření a podobně... Protože ta výměna je tam poměrně jasná tím, že je tam ten, se předává ten obrázek, něco dostanu za něco. Je to faktické, je to hmatatelné, což si myslím, že (Ž2) vyhovovalo v tu chvíli.</i></p> <p>M: <i>To bude ta VOKSka, ty fotky. Bylo to prostě barevné a hlavně my jsme začínali, že se vyfotila ta daná konkrétní věc jo, daná osoba byla vyfocena, její flaška s pitím, že to nebylo takové to všeobecné prostě jenom nějaký symbol, ale bylo to konkrétně to její.</i></p> <p>SP: <i>Myslím si ta VOKSka, ty fotky u ní. Protože si myslím, že jí to bylo nejbližší, že to pro ni bylo nejvíc reálné, že to, co vidí na tom na té fotce, tak to je schopná ona spojit s tou realitou. Možná už teď je na piktogramech, ale za mě nebyla vůbec. Ty piktogramy to pro ni byla španělská vesnice... Ona to brala tak, jakože brala a vůbec nevěděla, co na tom je...</i></p> <p>TU2: <i>To bude ta VOKSka.</i></p>
<p>Takže jste používali fotky, ale vlastně v tom principu výměny?</p>
<p>SP: <i>Přesně, jak normálně ve VOKSu se jedou s piktogramama, tak u ní se jelo s fotkama.</i></p>
<p>Takže v téhle chvíli tam kombinuje symboly a fotografie třeba v té tabulce komunikační?</p>
<p>UK: <i>Ano, jo. Teď jsme teda ve fázi, že jsme zavedli už komunikační blok, takže tam má teď de facto funkčně dvě stránky. Kombinujeme symboly a fotografie. Symboly dáváme pro ty obecnější předměty, už jako (Ž2) dosáhla toho, že je rozlišuje většinou. A pro ty úplně konkrétní hračky...potom tam má, myslím, zážitkový deník a ještě takový jako logopedický sešit, který má ráda, ve kterém si ráda listuje. Tak to jsou tak konkrétní věci, že ty jsme nechali ve fotografiích.</i></p>
<p>Jaké byly naopak vyřazeny a z jakého důvodu?</p>
<p>UK: <i>Jo, to v podstatě byly ty znaky, případně nějaké komunikátory, ale tam se nejednalo úplně o nějaký jako soustavný nácvik. Tím, že jsme zkoušeli různé možnosti, na které (Ž2) bude reagovat a v podstatě VOKSka byla ta, která jako opravdu zafungovala. Takže jsme pokračovali především v ní.</i></p>

M: *To se jako nad tím uvažovalo nad téma gestama, ale to jsme jako usoudili, že... To ona moc jako nezvládá...*

SP: *No ty znaky jsme trošku... No tak Makaton a tady ty věci jsme vůbec nedělali, to bylo zbytečné, to je pro ni těžké. Když, tak úplně jednoduché znaky. Spíš tu dobu jsme jeli z toho Baby Signs – toho dětského znakování, když nějaké... V tu dobu jsme ani ještě nezkoušeli nějak komunikaci přes tablet nebo tak, protože jsme chtěli, aby ona ty... Aby to uchopovala, aby i tu jemnou motoriku procvičovala. Hlasové komunikátory myslím, že tím ona taky neprošla. Možná někdy ve třídě, ale se mnou ne.*

TU2: *Třeba Znak do řeči, že byl vyřazený a možná z důvodu, třeba že má jakoby takové tělesné postižení, že to jako nedovolovalo ani vlastně ten znak jakoby předvést...*

A *vy jste mluvil o tom tabletu nebo o nějakých technických pomůckách, tak od toho jste odešli proč?*

UK: *To bylo právě z toho důvodu, že (Ž2) velice dobře reaguje na tablet například, ale chce si tam pouštět písničky, odklánělo by to určitě její pozornost. Právě proto jsme tablet využili nebo já jsem ho využíval ze startu k té práci jako motivaci. Jo, aby si o něj říkala. Byla to tak silná motivace, že opravdu chtěla se k němu dostat. Takže jsme to využili takto, v podstatě to její nadšení jsme přetavili v tu možnost získat to, co chce, jako motivaci. A ještě je tam druhý rozměr, nad kterým uvažujeme, případně časem právě do toho tabletu komunikační mřížky dát a s (Ž2) využívat potom místo VOKSka, ale v podstatě to bysme viděli až za nějakou dobu. Až si opravdu navykne to, že může tímhle způsobem komunikovat, může vyjádřit to, co potřebuje.*

Jak dlouho trvalo, než byl nalezen ideální systém AAK?

UK: *To je těžko říct. S tím, že se vlastně s (Ž2) pracuje ve VOKS, dejme tomu, určitě bych řekl 4 roky tak... Tohle je nějaká taková doba. A v podstatě dejme tomu teď, když jsme se k tomu přiklonili, že opravdu by to mohlo fungovat a zafungovalo to, tak to může být třeba rok.*

M: *No tak on není nalezen ideálně úplně do dneška, jo, protože mi to pořád obměňujem. Jakoby teď vlastně byly ty fotky, což úplně jakoby AAK ideální není, klasický že. Klasický jsou ty symboly a tam teprve jakoby začínáme najíždět, jo, to je... U ní je nevýhoda prostě té spolupráce, že prostě ona, když se rozhodne, že nebude, tak nebude jo. Ona se prostě zatvrdí a nehne s ňou nikdo, ani ve škole. Takže tam je jakoby velký problém u ní tady toto.*

SP: *Nevím jako, jestli je ideální, ale myslím si, že to byla hned jako taková volba, že by ta VOKSka u ní mohla jít. Hlavně to bylo v dobu, kdy ta VOKSka tady se dělala jako v podstatě všude, to bylo i ověřování tenkrát nějakého toho projektu, takže VOKSku jelo hrozně moc dětí.*

TU2: *No, když bych chtěla říct, že to je teď ten ideální systém, i když nevíme, co může být. Tak asi 4 roky... bych řekla. Protože ona zase jakoby má takové nahoru a dolů linie zdravotní, kdy je fakt jakože dobrá a dá se s ní něco dělat, a kdy zas na druhou stranu je jako zdravotně tak oslabená a je na tom špatně, že to je těžší potom. No, takže pak se nezaměřujeme moc na komunikaci, ale spíš na to, aby si neublížila...*

Na základě čeho jste usoudili, že je daný systém AAK efektivní a využitelný?

UK: *Asi bych řekl, že takový zlomový okamžik byl, když jí použila sama přímo ve třídě spontánně, bez jakéhokoli navádění. Prostě najednou došla si k tabulce, kterou měla umístěnou na tabuli, ke svojí individuální tabulce, tam ten obrázek odejmula a podala učitelce, kontaktovala ji. V podstatě tam proběhl úplně celý ten proces, aniž by ji k tomu někdo nějak zvláště motivoval, naváděl. Takže jsme věděli, že ví, co má udělat, dokáže zdiferencovat, dokáže oslovit toho komunikačního partnera – všechno tady v tomto systému.*

M: *Tak asi to, že jakoby opravdu začla prostě ty fotky jakoby nějakým způsobem vnímat, že tam ukazovala, byla ráda prostě, když tam viděla někoho známého, tak to. Takže jakoby na té její zpětné, vlastně na té odezvě její, no.*

SP: *No tím, že měla ráda ty fotky, tak to jsme věděli, že to by mohlo klapnout. No a že nám byla schopná sdělit, co potřebuje, co chce za hračku a že nedocházelo tak často k nějakým výkyvům nálad a nějakým*

řevům, no. Ale jako musím říct, že to nebylo jako tak, že by to šlo hned, to vůbec ne. Jsme se tolikrát vraceli na začátek, že to je... A máme to u více dětí.

TU2: *No, jak jsme jí to nabídli, takže si vlastně začla říkat o ty své... Nevím, jestli potřeby anebo nějaké motivátory nebo nějaké takové věci, co má ráda. A když to chtěla, tak si o to začla říkat tím obrázkem...*

Co vše jste brali v potaz při výběru prvních slov do komunikačního slovníku?

UK: *Motivaci, jednoznačně. To bylo asi prvotní.*

M: *Brali jsme hlavně v potaz to, aby to ona vůbec pochopila. Je blbost tam dát prostě nějaký nesmyslný symbol, takže si asi myslím, vždycky se začíná něčím prostě, co to dítě zná, co to dítě chce a jakoby, aby to vůbec registrovalo že, aby to nějak pochopilo.*

SP: *Co dítě chce, co potřebuje, podle jeho potřeby. Maminky mají jiné představy, ale my se přizpůsobíme těm dětem, aby vůbec nám to chtěly sdělit nějakým způsobem. Takže ona to měla právě, myslím, ty hračky. No a pak se přidávalo už podle potřeb i ve školce, co potřebovali. Že myslím, že pak už se přidávalo nějaké pití a tak, takže to už potom podle potřeb školky.*

TU2: *No, hlavně jsme se zaměřili na to, co je jí blízké a co má ráda, aby si o to mohla říkat. Takže to byly různé hračky. Byl to tablet. Vlastně jsme se ptali i maminky, co by ona doporučila, co by tam ona dala. No a teďka v konečné fázi má udělané jakoby dva listy v komunikační knize, kdy ten jeden list je do školy a ten druhý list jsme si tak jako říkali, že by používala doma...*

Co třeba byly ty první obrázky nebo slova?

M: *Brambůrek, brambůrky.*

A jak se třeba liší ty představy rodiče a vaše?

SP: *...moje představy jsou, ať si to dítě řekne oblíbené věci, protože to je pro něho motivační, ale maminky mají potřebu, aby dítě si řeklo, že chce na záchod. To jako je vždycky to, co chtěou ty mamky. Ale to je dětem celkem jedno, že... A hlavně my je na to nenamotivujem, takže dokud nemáme motivaci, tak nám žádný obrázek nevymění.*

Interpretace získaných dat

Na zkoušení a zavádění AAK do praxe se nejprve podílelo SPC (SP1, poté SP), učitelky v mateřské škole a rodina. Role SPC spočívala především v nácviku AAK, který probíhal buď v prostorách SPC nebo občas ve třídě mateřské školy, kde jinak učitelky s Ž2 AAK používaly. Podle SP významnou podporu AAK u Ž2 poskytovala M: „...fakt to dělali doma. Jako jedna z mála teda, co si myslím, že fakt chtěla.“ Na základní škole roli SP převzal UK a učitelky z mateřské školy vystřídali pedagogičtí pracovníci ve třídě základní školy. Ž2 přešla z 1. ročníku do třídy TU2, která se pak domlouvala s předchozí učitelkou. V nynější třídě působí TU2 a dvě asistentky pedagoga. UK navrhoval nové možnosti využití AAK ve třídě, konzultoval a domlouval se s TU2, která pak společně s asistentkami pedagoga zaváděla AAK do praxe a každodenního režimu třídy.

Podle M, UK a TU2 nebylo potřeba do procesu zkoušení a zavádění AAK zapojovat další osoby. SP ovšem zmiňuje fyzioterapeutku, která poskytovala informace o aktuálním stavu Ž2 v oblasti motoriky, které byly cenné pro práci SP: „Takže když ona není stabilní, tak je pro mě

zbytečné, abych jí tady rvala obrázky, ať si vybírá...“ Dodává, že s fyzioterapeutkou řešily změny zdravotního stavu nebo otázky polohování. Později UK naráží na to, že spolupráce mezi osobami zúčastněnými na podpoře bývá ve fázi hledání vhodného řešení komunikace náročnější. Jedna strana například navrhne něco k vyzkoušení, ale strana druhá může mít pocit, že už se tato možnost dostatečně zkusila.

Co se týče zkoušených systémů AAK, SP v předchozí oblasti vzpomíná: *„Podle mě začínala na klasických jako trojrozměrných předmětech, ale jako nejsem si úplně jistá...“* M doplňuje zkoušení technických pomůcek už v mateřské škole: *„...ještě s paní (SP1)...jsme zkoušeli takové ty tlačítka různé...“* Využití tabletu ke komunikaci SP s Ž2 nezkoušela, jelikož se chtěli zaměřit na rozvoj jemné motoriky prostřednictvím uchopování kartiček. SP zmiňuje, že s Ž2 tehdy využívali dětského znakování – Baby Signs. Manuální znaky jiných komunikačních systémů, například Makaton, byly podle SP pro Ž2 obtížné a nezkoušeli je. Návčik se SP už probíhal přes barevné fotografie, což potvrzuje M a vysvětluje, že tomu předcházelo zjištění, že černobílé symboly Ž2 zatím nerozeznává. SP souhlasí, že piktogramy byly pro Ž2 v té době složité: *„...vůbec nevěděla, co na tom je.“* Na základní škole s Ž2 zkoušel různé možnosti AAK UK. Hovoří například o používání knížky s fotografiemi, ve které si Ž2 většinou vybírala ze dvou činností, které by chtěla dělat. Později od tohoto upustili, jelikož ze strany Ž2 už nebyla taková tendence. Částečně UK s Ž2 zkoušel některé znaky a komunikátory. *„Ona použije některá gesta, zamávání a podobně, ale... Nevypadalo to jako to stěžejní třeba na využití na znak,“* popisuje v oblasti výběru AAK UK a později uvádí, že důvodem pro „vyřazení“ znaků byla také nízká schopnost soustředění se na komunikačního partnera. Také M hovoří o upřednostnění fotografií před znaky, a to vzhledem k motorickým projevům Ž2. O zkoušení Znaků do řeči se zmiňuje TU2 a potvrzuje, že nevyhovoval právě kvůli TP Ž2 a jejím obtížím v udržení pozornosti. UK dodává, proč se odklonili od používání technických pomůcek: *„...byla poměrně hodně fixovaná na tablet, právě na nějakou elektroniku a v podstatě chtěla si tam hrát, dělat všemožné jiné věci, takže tam ta komunikace by asi šla stranou.“*

Ze systémů AAK, které si Ž2 vyzkoušela, nejvíce vyhovovala metoda VOKS, na tom se shodují všichni účastníci rozhovoru. UK potvrzuje: *„...VOKSka byla ta, která jako opravdu fungovala. Takže jsme pokračovali především v ní.“* Princip výměny byl u Ž2 zpočátku založen na používání barevných fotografií. Podle M bylo pro Ž2 podstatné, že na fotografii byla zachycená její konkrétní věc nebo známá osoba. SP souhlasí, že: *„...jí to bylo nejbližší, že to pro ni bylo nejvíce reálné...“* V 1. ročníku základní školy Ž2 podle TU2 také využívala VOKS

a pracovala s větným proužkem. Podle UK VOKS vyhovoval, jelikož je motivační: „...něco dostanu za něco,“ faktický a hmatatelný.

Nácvik VOKS s Ž2 začal už v mateřské škole. Prvně se SP zaměřila na zjišťování oblíbených věcí, u Ž2 se nejspíš jednalo o hračku. Nácvik měl podle SP klasickou podobu lekcí VOKS: „...výběr oblíbeného předmětu, něco za něco a pak jsme vlastně postupně přidávali fotky.“ M popisuje, že doma začínali s výběrem mezi dvěma kartičkami, aby Ž2 pochopila princip výměny a motivovali sladkostmi. Podle SP učení AAK dopomáhala i vizualizace ve třídě mateřské školy a využití zážitkového deníku. Ve škole se na nácviku podílí TU2 společně s asistenty pedagoga ve třídě a UK v rámci individuálních hodin v pracovně, kde se Ž2 může nerušeně soustředit na konkrétní činnosti. Tablet sice Ž2 nepoužívala pro komunikaci, UK ho ale zpočátku využíval jako motivaci: „...aby si o něj říkala. Byla to tak silná motivace, že opravdu chtěla se k němu dostat. Takže jsme to využili takto, v podstatě to její nadšení jsme přetavili v tu možnost získat to, co chce, jako motivaci.“ Pedagogičtí pracovníci ve třídě dospěli ke zjištění, že Ž2: „...umí i z hodně obrázků...vybrat přesně to, co po ní chceme. Což si mysleli, že to ani nedokáže, vždycky jí všichni dávali jenom dva obrázky na výběr.“

Na otázku, jak dlouho trvalo, než byl nalezen ideální systém AAK, reagojí SP a M nejistě, zda je VOKS vůbec pro Ž2 ideální. M podotýká: „...bylo to takové jako, že to bylo na dlouho.“ SP popisuje: „Ona má dobu, kdy jako to zvládala, diferenciaci, všechno, výměnu a pak bylo období, kdy nic...jsme prostě několikrát začínali...byla doba, kdy nám ty obrázky ani nechtěla dávat...“ M pak naráží na neustálé obměňování, přechod od fotografií k symbolům a problém nespolupráce Ž2. Podle slov UK a TU2 Ž2 pracuje s VOKS na základní škole už čtvrtým rokem a teprve před rokem se přiklonili k tomu, že by tato metoda mohla opravdu fungovat. Stabilitu pokroků navíc ovlivňuje kolísající zdravotní stav Ž2.

Prvním krokem bylo podle M to, že Ž2 si kartičku vzala a prohlížela, později je začala vnímat, ukazovat a nějakým způsobem používat. SP usoudila, že je daný systém efektivní na základě toho, že Ž2 byla schopná sdělit to, co potřebuje, a nedocházelo k tak častým výkyvům nálad. TU2 viděla, že je VOKS efektivní, když si Ž2 pomocí obrázku požádala o oblíbenou věc, kterou právě chtěla. UK popisuje, že zlomovým okamžikem byl moment, kdy: „...použila sama přímo ve třídě spontánně, bez jakéhokoli navádění. Prostě najednou došla si k tabulce, kterou měla umístěnou na tabuli, ke svojí individuální tabulce, tam ten obrázek odejmula a podala učitelce...“ SP pokroky u Ž2 zaznamenávala do zápisů z pozorování, učitelky v mateřské škole také prováděly vlastní hodnocení. UK vnímá jako výhodu, že

u VOKS se víceméně pokroky zaznamenávají samy, například do komunikační tabulky. Dále zmiňuje diagnostické sešity a zprávy pro pedagogickou radu. TU2 si občas psala poznámky o komunikaci Ž2, aby je pak mohla konzultovat s UK. Dále TU2 uvádí, že ve třídě společně s asistenty pedagoga hodnotili efektivitu tím, že zkoušeli, jestli si Ž2 dokáže sama požádat o hračky, které nemá momentálně na dosah. O pokrocích či neúspěchu se členové podpůrného týmu informovali osobně, jelikož jsou v téměř denním kontaktu. SP přiznává, že: „*Jako není to tak, že by... jak by to mělo vypadat, že bysme si všichni jako sedli a teď se budeme bavit o (Ž2). Jako v reálu to není moc reálné.*“ Vyhovuje jí vzájemné informování, když mají například učitelky mateřské školy prostor nebo jakmile něco potřebují.

Při výběru prvních slov do komunikačního slovníku SP, UK i TU2 zdůrazňují důležitost motivace. Podle SP se jejich představy a představy rodičů často liší: „*...maminky mají potřebu, aby dítě si řeklo, že chce na záchod...my je na to nenamotivujem, takže dokud nemáme motivaci, tak nám žádný obrázek nevymění.*“ M začínala s Ž2 se známými konkrétními předměty, mezi prvními obrázky byla například oblíbená pochoutka. TU2 uvádí mezi prvními slovy hračky a tablet, výběr motivačních předmětů konzultovala i s M.

6.3 Aktuální nastavení AAK a současné fungování

Následující oblast je zaměřena na aktuální nastavení komunikace u vybraných žáků, podobu současné podpory členů týmu a jejich hodnocení vzájemné spolupráce. Získané informace jsou sumarizovány k Ž1 v Tabulce 10 a k Ž2 v Tabulce 11.

Tab. 10 Aktuální nastavení AAK a současné fungování – žák 1

Jakým způsobem žák komunikuje v současné době?
TU1: <i>Ano, takže hlavně teda znakovou řeč. Ale on má svoji udělanou už z domu, takovou svoji řeč, takže posunky, vlastně je to totální komunikace, takže používá všechno.</i>
UK: <i>V podstatě bych to shrnul tak, že úplně základní teďkon v podstatě je pro něho využití těch jednotlivých znaků. Občas už je propojuje v nějaké vícejednotkové sdělení, jo, kde opravdu jako to má už jakýsi základní charakter věty, ale je to opravdu takový zárodek. Často je doplňuje nějakými buď onomatopoickými zvuky, někdy několika jednoduchými slovy.</i>
A ty znaky, tak jsou nějak upravené?
TU1: <i>Ano, upravené a řadu znaků si sám vytváří...čtvrtým rokem vlastně s ním pracuju, takže člověk už pochopí, že, kór tady ve škole je to pořád jako podobné, takže tak. Už jsme pochopili i jeho vlastně posunky, které si vytvořil... Ale když jsem třeba v jiném prostředí, tak to už ukazuje a už se snaží to nějak třeba ukazovat anebo znakovat třeba jinak podle svého. No, přece jenom má vlastně mentální postižení, tak ne všechno si zapamatuje.</i>

A jedná se teda o znaky DaR a nějaké upravené...?
UK: Ty, které si osvojil prvně, tak ty vycházely především ze znakového jazyka s tím, že jsme je nějakým způsobem korigovali tak, aby byly jednoduše zvládnutelné. Ty znaky, které se učí později, tak už jsou z DaRu především. Ale i ty si samozřejmě třeba uzpůsobujeme. Je to na základě toho, když je tady nějaké už jako kolektivní, nějaká kolektivní historie právě Znaků do řeči, některých konkrétních znaků, tak ty jsme ponechávali...Ale ten DaR je pro nás teďkon jako takovou tou hlavní vodící linkou.
Co vám na tom systému vyhovuje nejvíc, na tom DaR?
UK: Jako za mě osobně mi vyhovuje to, že to je poměrně jednoduchý koncept, jako je tam nějaká základní zásoba, není úplně široká, ale zároveň už obsahuje v rámci komunikace poměrně dost pojmů a na takovou tu opravdu jako běžné použití, běžnou komunikaci. Taky se mi na něm líbí, že právě vychází ze znakového jazyka, českého znakového jazyka. Protože v podstatě všechny ty zjednodušené systémy ze znakového jazyka vycházejí, jo ale vždycky je to přenesené, bylo přenesené někde z ciziny. Takže DaR vlastně nabízí to, že tady je základní zásoba, která je z českého znakového jazyka odvozená, takže když ji potřebujeme nějakým způsobem rozšířit, tak není problém šáhnout právě do českého znakového jazyka a ten uzpůsobovat. Dalším důvodem je, že je k němu dobře, poměrně dobře zpracovaná metodika, která zase navádí v podstatě i k tomu výběru dalších znaků a jejich použití.
V jakých situacích a s jakými komunikačními partnery žák AAK využívá?
TU1: V rámci výuky, v rámci mimoškolních aktivit. A s komunikačními partnery, takže vlastně se všemi pedagogy tady ve škole.
UK: Takže využívá je určitě s těmi lidmi, se kterými je v té interakci nejčastěji, takže určitě ve třídě. Potom v rámci tady té, my tomu říkáme buňka, v rámci vlastně těch tří tříd, s těmi určitě. Využívá se mnou a potom, nemám to úplně ověřené, ale tak nějak jako se ke mně už dostávají informace, že jako tím, že je někdy použije, je mu porozuměno, tak už se snaží je používat jako s dalšími lidmi ve škole, kteří s ním nějak interagují právě v rámci znaků...
A víte něco o tom, jestli to využívá i v rodině nebo spíš tady ve škole?
TU1: Spíš si myslím, že ve škole.
Jak hodnotíte současnou komunikaci žáka s vámi?
TU1: ...vlastně totální vlastně komunikace. Snažíme se všechno, aby nějakým způsobem se s náma domluvil, ale fakt to funguje jako. Někdy mám pocit, že přestože vlastně ta řeč tam není tak rozvinutá, tak se s ním víc domluví než třeba chlapec, který vlastně mluví, ale je tam hrozně špatná srozumitelnost...
UK: Já ji hodnotím velice dobře. Já jsem z ní popravdě velice nadšený... Za mě je to teď v takové fázi, že (ŽI) je schopen, samozřejmě v kombinaci různých projevů, které má, tak v podstatě vyjádřit velkou část informací, které předat chce. Což je za mě důležité, samozřejmě má to jakousi podobu, kterou chceme dál pilovat a nějakým způsobem usměrňovat, aby byla více sociálně přijatelná a aby byla i pružnější a rychlejší, ale v zásadě... Samozřejmě v nějakých tématech, kolem kterých se ta komunikace naše točí stále, tak je schopen toho vyjádřit poměrně hodně a poměrně rychle. Je to opravdu jako, nemusíte se doptávat, je to mnohem rychlejší a co považuju za takovou jako důležitou věc v rámci jeho komunikace teď té aktivní, je to, že neztrácí zájem dál s vámi komunikovat, když mu neporozumíte. Snaží se to prostě nějakým způsobem opsat, vysvětlit vám znovu, neuzavírá se nebo neztrácí zájem o tu interakci v tu chvíli, jo. Což dříve ve chvíli, kdy jako člověk opravdu se držel na té rovině jenom jako verbální komunikace, tak z toho odcházel. Prostě bylo to pro něho tak náročné, že radši jako tu interakci opustil.
Kdo se nyní podílí na podpoře a jakým způsobem?
TU1: To už jsme tam vlastně říkaly.

<p>UK: <i>Tak aktuálně jsem to já, paní učitelka, v zásadě asi případně paní učitelka – druhá paní učitelka ve třídě. Tak v podstatě asi na nás třech ta podpora, jako co se týká komunikace v takové té prvotní rovině, je asi na nás.</i></p>
<p>Jakým způsobem je rodič zapojen do školního dění?</p>
<p>TU1: <i>Vlastně při těch schůzkách nebo individuálních pohovorech, tak rodiče jsou seznámeni vlastně s tím, co tady ti žáci vlastně provádějí. Ale pak už to neovlivníme, jestli...jestli to tak doma používá nebo ne. Ale jsou pravidelně informováni.</i></p> <p>UK: <i>Spíše si myslím, že to je teď podle asi zájmu rodičů o to zapojovat se ještě více než jako v takové té základní rovině. Takže tím, že (Ž1) má ještě více sourozenců, myslím si, že to zapojení je spíš fakt takové základní, když to vezmu obecně. Co se týká komunikace, tak tam jsme víceméně předdomluveni s rodiči, že je zasvětime do využívání znaků, ale zatím to úplně neproběhlo. Je pár znaků, které vím, že s ním – s (Ž1) používají. Jsme to řešili právě i v době ještě distanční výuky částečně, ale úplně tam to zapojení není, jako to propojení spolupráce s rodiči v téhle oblasti.</i></p>
<p>V jakých situacích a na koho se v případě potřeby obrátíte?</p>
<p>TU1: <i>Na logopeda.</i></p> <p>UK: <i>Pokud se týká využívání těch konkrétních znaků, tak tam se obracím při těch pravidelných setkáních na kolegy, pokud volíme nějaké nové, protože přece jenom zase jejich zkušenosti a interakce s dítětem je mnohem větší v těch přirozených situacích, než jakou mám já, takže tam tu podobu znaku v podstatě jako nějak brousíme s nimi. A víceméně jinak si tu podporu nebo nějakou, no v podstatě podporu, dáváme v takovém tom základním týmu právě s paní učitelkou.</i></p>
<p>A v jakých situacích třeba?</p>
<p>TU1: <i>Když třeba úplně mně chce nějaký znak předvést a nevím si s ním rady, tak se zeptám. Nebo sám mi řekne, co všechno se nového zas naučili a jak to máme vlastně vyučovat. Ne každý znak je mi úplně jasný, přeci jenom je to piktogram, takže nás seznamuje vlastně s těmi piktogramy a s těmi znaky.</i></p>
<p>Jaké formy komunikace s ostatními členy týmu využíváte? Která vám vyhovuje nejvíc a proč?</p>
<p>TU1: <i>...má vlastně udělaný komunikační deník a ten nám vyhovuje.</i></p> <p>UK: <i>Většinou ústně a myslím si, že to nám i tak jako vyhovuje nejvíc, protože... Tím, že jsme tady hned jako vedle sebe nebo se setkáváme denně, tak je to pro nás asi jako nejpřirozenější. Rozhodně nějaká písemná komunikace nebo podobná by pro nás byla asi náročnější.</i></p>
<p>Jo, a teďka jsem myslela s těmi členy týmu, s těmi logopedy, asistenty nebo tak. Tak to asi předpokládám osobní kontakt?</p>
<p>TU1: <i>Ano, ano...jo, je to tak.</i></p>
<p>Teďka mě napadá třeba nějaká spolupráce s SPC, jestli probíhá?</p>
<p>UK: <i>Spolupráce s SPC probíhá...v takové té rovině, jako s SPC by probíhat měla, ale tím, že u (Ž1) zrovna asi není jako tolik otázek nebo tolik oblastí k řešení, kdyby nějakým způsobem úplně vybočoval, byla ta práce s ním nebo péče o něj nějak výrazně specifická, asi bychom spolupracovali víc... Jako přímo, co se týká jeho samotného, tak ta spolupráce je opravdu jenom základní s SPC. Tam asi nemáme potřebu nějak řešit další záležitosti.</i></p>
<p>S jakými úskalími se v rámci spolupráce setkáváte? Jak je řešíte?</p>
<p>TU1: <i>Někdy je tam nepochopení, ale jako okamžitě to dáváme vlastně, že se zeptáme pana (UK), pana logopeda jak, aby nám to třeba objasnil.</i></p> <p>UK: <i>V podstatě narážíme většinou na to, že jsou zakořeněné třeba nějaké používané znaky, jo a v podstatě korigujeme jejich podobu a to je takové základní.</i></p>
<p>A vy jste mluvila i o druhé paní logopedce?</p>
<p>TU1: <i>Ta spíš si nechala na takové to rozvíjení ještě řeči, ať to úplně nenecháme jako ladem. Takže ta si ho bere na řečovou výchovu a pan (UK) na to znakování.</i></p>
<p>A oba dva působí ve škole?</p>

TU1: <i>Ano, ano, oba dva spolu spolupracují.</i>
Jak hodnotíte spolupráci v minulosti a jak nyní?
TU1: <i>Jako tady ta spolupráce vždycky fungovala velmi dobře. Jako dokud tu nebyl pan (UK), tak se tolik toho znakování nedělalo, ale teď vlastně to funguje. Jo, spolupráce výborná.</i>
UK: <i>Já bych řekl, že ta spolupráce se posunula v tomhle směru – jako zlepšila. To netvrdím, že by byla předtím špatná, jo, jako nemám pocit, že bychom nějakým způsobem dřív jako proti sobě brojili nebo se úplně jako názorově rozcházeli. Každopádně v podstatě teď, když víme, že to funguje, že opravdu je to systém, který (Ž1) jakýmsi způsobem sedí, tak jako v podstatě řešíme jenom takové ty průběžné záležitosti a nějaké rozšiřování, upevňování. Není to úplně o tom, že bychom museli řešit nějakou kontroverzi mezi sebou.</i>
Jak hodnotíte současné pokroky?
TU1: <i>Tak pro nás jsou to velké pokroky. Kdyby to bylo třeba na základní škole, ty pokroky by tam nevypadaly, že jsou tak velké, ale vzhledem k tomu, že jsme speciální škola, tak ty pokroky tam jsou.</i>
UK: <i>No... Řekl bych, že už nejsou tak skokové jak z toho začátku, to si toho člověk všiml mnohem více. Teď ty pokroky jsou opravdu takové jako jednotlivosti, ve kterých se ta komunikace zlepšuje, což je v podstatě rozšiřování znakové zásoby opravdu jako postupně. Ale na druhou stranu, to osvojování těch jednotlivých znaků je mnohem rychlejší, je to opravdu o tom, že (Ž1) už má nějakou zkušenost, už i celkově ta koordinace, vnímání jakoby svých rukou jako jakéhosi prostředku už je někde dál, že už opravdu jako se snaží o tu preciznost toho znaku jako mnohem dříve, než to bylo ze začátku. A ten pokrok, v podstatě o něm jsem mluvil, teď už je to jako v takové fázi, že se (Ž1) snaží už dávat nebo používat nějaká víceslovná sdělení, jo, vícepojmová. V podstatě tam už je to nějaký zárodek věty. Dalším takovým pokrokem... (Ž1) teď vstupuje jako do interakce opravu s chutí, vyhledává ji, chce... Což je ale skvělé, protože prostě tu chuť komunikovat má a vím, že nejsem jediný, jako s kým se takhle snaží vstupovat do interakce.</i>

Interpretace získaných dat

V současné době se na podpoře AAK u Ž1 podílejí TU1, druhá učitelka, asistentka pedagoga a UK. TU1 uvádí, že logopedka si Ž1: „...nechala na takové to rozvíjení ještě řeči, ať to úplně nenecháme jako ladem. Takže ta si ho bere na řečovou výchovu a pan (UK) na to znakování.“

UK pracuje s žákem individuálně a předává TU1 informace: „...sám mi řekne, co všechno se nového zas naučili a jak to máme vlastně vyučovat.“ V odpovědi týkající se nácviku AAK UK přibližuje, co následuje po jeho individuální práci s Ž1: „V podstatě už využívají ty znaky potom v těch přirozených činnostech, přirozených situacích v rámci života té třídy defacto.“

Ž1 aktuálně využívá jako prostředek ke komunikaci manuální znaky, které doplňuje onomatopoickými zvuky nebo jednoduchými slovy. TU1 popisuje, že Ž1: „...má udělanou už z domu, takovou svoji řeč, takže posunky, vlastně je to totální komunikace, takže používá všechno.“ Zatím má Ž1 tendenci se vyjadřovat jednoslovnou větou (jedním znakem), občas je propojí ve víceslovná sdělení. Manuální znaky, které si Ž1 osvojil dříve, vycházejí ze znakového jazyka (ve zjednodušeném provedení) nebo ze systému Znak do řeči, který byl

v minulosti na škole používán. Později už UK při nácviu znaků vychází z programu DaR, který definuje jako zjednodušený systém manuálních znaků. Na systému DaR UK nejvíce vyhovuje, že obsahuje poměrně dost základních pojmů pro běžné užití a že vychází z českého znakového jazyka, díky čemuž dává možnost si zásobu znaků rozšířit a zjednodušit. Jako další výhodu UK uvádí dobré zpracování české metodiky, která navádí právě k výběru dalších znaků a jejich použití. Některé znaky jsou pro Ž1 individuálně uzpůsobené. Podobu komunikace přibližuje TU1: „*Takže on...přesně ukazuje znak...už jsou dané znaky, které používá. Ale když jsem třeba v jiném prostředí, tak to už ukazuje a už se snaží to nějak třeba ukazovat anebo znakovat třeba jinak podle svého.*“ Později UK také naráží na současnou znakovou zásobu, která zatím nepojímá vše, co by Ž1 potřeboval sdělit.

Současnou úroveň komunikace Ž1 hodnotí UK velice dobře: „*...je schopen...vyjádřit velkou část informací, které předat chce...je schopen toho vyjádřit poměrně hodně a poměrně rychle...nemusíte se doptávat...neztrácí zájem dál s vámi komunikovat, když mu neporozumíte.*“ TU1 má pocit, že přestože u Ž1 není řeč tolik rozvinutá, dorozumí se s ním lépe než například s chlapcem, který mluví, ale srozumitelnost řeči je na nízké úrovni. Pokroky u Ž1 TU1 vnímá jako velké. UK podotýká, že už nejsou tak skokové jako zpočátku, ale komunikace se postupně stále zlepšuje. Ž1 má rozsáhlejší znakovou zásobu, provedení znaků je preciznější, osvojování rychlejší a zlepšilo se celkově jeho vnímání a koordinace pohybů. Objevuje se také snaha Ž1 používat víceslovná sdělení. UK popisuje, že: „*prostě tu chuť komunikovat má a vím, že nejsem jediný, jako s kým se takhle snaží vstupovat do interakce.*“

Ž1 využívá prostředků AAK v rámci školních a mimoškolních aktivit – nejvíce s UK, s pedagogy z jeho třídy a okolních tříd. K UK se dostávají informace, že díky zažívání úspěchu při porozumění Ž1 začíná používat znaky i s ostatními lidmi ve škole, takže okruh lidí se postupně rozšiřuje. Co se týče komunikace Ž1 v rodině, UK vysvětluje, že: „*...pravděpodobně, tak jak je to v každé rodině, už jako funguje nějaký úplně svébytný způsob komunikace a sdělování...Takže si myslím, že rodiče v základu jako rozumí těm sdělením, co jim (Ž1) chce říci. Myslím si, že částečně v podstatě už tam pronikají ty znaky...*“ UK doplňuje k používání AAK v prostředí rodiny: „*Je pár znaků, které vím, že s ním – s (Ž1) používají...ale úplně tam to zapojení není, jako to propojení spolupráce s rodiči v téhle oblasti.*“

Spolupráce s rodinou Ž1 a školou zůstává na základní rovině a propojení vzájemné spolupráce v oblasti užívání znaků zatím neproběhlo, ačkoli je UK s rodinou domluvený, že: „*...je zasvětime do využívání znaků...*“ V poslední z oblastí UK hovoří o tom, že před nějakou dobou

měli nastavený cíl týkající se používání znaků v rodině: „...že všichni ti sourozenci, kteří vlastně jsou v té rodině, tak aby v podstatě všichni používali více právě systém znaků. Jenomže docházíme k tomu, že (Ž1) je z těch sourozenců jediný...pro kterého s největší pravděpodobností to bude primární komunikační systém. Pro ty ostatní sourozence, ti se zdá, že se budou více rozvíjet verbálně...pořád tam ještě nemají tu chuť ty znaky používat v takové míře. Takže od tohoto cíle defacto tak nějak opouštíme.“ O sourozencích Ž1 se TU1 také zmiňuje a má dojem, že, kdyby se na rozvoj komunikace v rodině více zaměřilo u všech dětí, tak že: „...by byly dál...by na tom byly líp.“ Obecně jsou rodiče informováni o dění ve třídě na schůzkách nebo individuálních pohovorech. Užší spolupráce rodičů žáků se školou pak podle UK závisí na jejich zájmu.

Z forem komunikace osobám zúčastněným na podpoře nejvíce vyhovuje osobní kontakt, který je pro ně současně nejpřirozenější formou, jelikož se setkávají denně. UK doplňuje další způsob spolupráce s ostatními učiteli: „...s kolegy se víceméně pravidelně snažíme setkávat na takových interních školeních, které vedu a které je pro kolegy, kteří mají zájem se o znacích něco dozvědět, případně o jejich nějaké implementaci do práce ve třídě, propojením s jinými systémy AAK.“ Na těchto setkáních se pak UK na kolegy obrací například s otázkou volby nových znaků, jelikož: „...jejich zkušenosti a interakce s dětma je mnohem větší v těch přirozených situacích...“ TU1 sděluje, že v případě potřeby jí radu poskytne UK, podle kterého je jejich podpora vzájemná.

Minulé i současné nastavení spolupráce týmu hodnotí TU1 pozitivně. Podle UK se spolupráce s kolegy ve škole zlepšila, momentálně u Ž1 řeší rozšiřování a upevňování používání AAK. Později ale UK naráží na to, že v případě Ž1 zatím nebyla vytvořena forma spolupráce týmu jako setkání přímo určeného k řešení potřebných záležitostí: „Většinou to právě probíhá tak... Vstoupím do třídy, paní učitelka má jenom nějakou omezenou kapacitu, aby se na mě soustředila, protože řeší, musí řešit dalších spoustu jiných věcí...“

Tab. 11 Aktuální nastavení AAK a současné fungování – žák 2

Jakým způsobem žák komunikuje v současné době?

UK: VOKS především, samozřejmě (Ž2) používá ještě i několik slov takových jednoduchých, spíš jako onomatopoických zvuků řekněme, použije některá gesta. Ale v podstatě ta VOKSka teď je taková, bych řekl, nejjasnějším komunikačním kanálem.

M: No, ona tu VOKSku jakoby nebo to AAK nemá jakoby vyloženě, že by věděla, že by to používala jako dorozumívání s náma. Prostě je to jenom pořád takové jakoby pro ni... Pro ni nepodstatné jo, ale je to takové jakože... Ano ukáže, ale není to prostě, že by vyloženě měla komunikační deník jak některé děti, nosila si ho, listovala si v tom, ukázala prostě: „Já teď chcu pít“, jo a takové. Takže je to spíš

takové, že ukáže, dotáhne mě prostě někam jo a takové... Takže je to takové jako rukama, nohama a občas teda jako, když je matka úplně blbá, nechápe ju, tak začne vrískat a matko jako hledej si, takže hledej, co chcu, pátrej.

TU2: *...ještě právě komunikuje částečně i kývnutím hlavy. A to my máme celkem jakože vyzorované... Je to teda docela zřetelné, ale musí se jí člověk zeptat a hlavně musí počkat, aby věděl, že ona tomu rozumí a že...se na to soustředí...Takže ona komunikuje buď takto... a potom jedinej tou VOKSku v tom komunikačním deníčku.*

V jakých situacích a s jakými komunikačními partnery žák AAK využívá?

UK: *Jednak při individuální práci se mnou, ve třídě, částečně používá i doma. Ale tam vlastně budeme teprv... To to nějak jako koordinovat, aby v podstatě používala stejný způsob práce doma i ve škole.*

M: *No v situacích doma, v situacích ve škole, v situaci, kdy je jakoby na té logopedii a zase klasika že – doma, učitelé, logoped. A ještě jo, ještě asistenti vlastně, co k nám dojíždí na ty jsem zapoměla.*

TU2: *No, tak je to ve výuce... Potom to využívá i při hře, o přestávce, když chce právě ty hračky. Někdy to využívá při svačince, když právě třeba se jí zeptám, jestli chce ještě napít nebo jestli chce vůbec pít. No a potom doma... Takže to využíváme všichni – jak my ve třídě, tak i pan (UK) na individuální logo a potom maminka doma...*

A to jsou osobní asistenti?

M: *Osobní asistenti.*

Jak hodnotíte současnou komunikaci žáka s vámi?

UK: *V podstatě v některých oblastech, tam, kde si chce říct o něco konkrétního, tak je schopná ji použít. Tak tam bych řekl, že ta komunikace je funkční. Ale musí mít samozřejmě tu možnost toho výběru, musí být v podstatě mezi těmi obrázky to konkrétní, co chce. A v podstatě jedná se vždycky o tu situaci, že (Ž2) chce něčeho dosáhnout, jo, nebývá to úplně o tom, že by chtěla něco sdělovat, popisovat a podobně.*

M: *No tož jako nic moc. Tak ona ví, že prostě třeba ve škole to neplatí, ale prostě ona ví, že já budu hledat, pátrat, takže doma se tak jakoby nesnaží jak ve škole.*

TU2: *Když chce komunikovat, tak komunikuje a když nechce, tak je zarputilá a nechce. Ona je totiž strašně vztekla...ale myslím si, že ta komunikace není jako úplně špatná. Ale určitě by mohla být lepší, no určitě by tam bylo na ní co zlepšovat. Protože třeba kolikrát si stěžuje, že jí něco bolí nebo že něco se děje, ale to nám zatím jako nedokáže říct. Ukáže na to, jo ještě jako komunikuje tím, že pořád na něco ukazuje... A vlastně komunikuje i takovýma těma... onomatopoickými zvuky: „au, pápá, ham, máma...“*

Takže častěji vybírá mezi třeba dvěma symboly nebo už přímo z té tabulky?

UK: *Přímo z té tabulky. Ted' už v podstatě se snažíme to vést tak, aby si vybírala ani ne už z tabulky, ale z toho bloku. Ale samozřejmě jsou situace, kdy... a to používají spíš ve třídě, kde se (Ž2) nabídne v podstatě možnost vybrat si třeba ze dvou činností. Jo, v té situaci: „Ted' máš volno, ted' je jako jakýsi volný program, můžeš si vybrat, co chceš dělat. Toto nebo toto. Chceš sedět v lavici nebo stát ve stojanu?“ Tam se samozřejmě nabízí už jenom ten omezený výběr toho, co máme ted' k dispozici.*

Ted' mě tak napadlo, jestli třeba i mimo domov, myšleno třeba venku nebo v autě, jestli tu VOKSku využívá?

M: *Dám příklad. V pátek k nám jezdí osobní asistenti, takže my vyzvedáváme tady ve škole, přijedeme domů a osobní asistenti přijdou a oni jdou ven. Takže my vlastně když jedeme tím autem, tak vlastně mají tam v autě tu fotku toho daného asistenta. Asistenti taky vždycky donesou tu lištu prostě svojí, kde mají, co budou dělat, jo.*

Takže ty kartičky má buď teda na nějaké liště, jak jste říkala anebo v bloku?

M: *Jo, když je to jakoby přenos, když to potřebuju přenosné, tak je to vlastně na té klasické liště a doma to mají normálně v týdenním takovém tom harmonogramu... A (Ž2) ted' začínají jakoby s tím komunikačním deníkem s tím, že potom si ho jakoby budu, budeme tak jako nosit domů, ale to je běh na dlouhou trať ještě.*

Kdo se nyní podílí na podpoře a jakým způsobem?
UK: <i>V současné době, kromě těch, kteří jsme na tom tak nějak spolupracovali – s paní učitelkou a paní asistentkou. Tak v podstatě teď spolupracujeme s maminkou a je to v takové fázi, že domlouváme už nějakou konkrétní podobu. V podstatě teď by to mělo být tak, že se bude zavádět ten komunikační blok, který má (Ž2) ve třídě, tak ho bude používat i doma.</i>
M: <i>Budem se asi opakovat no, co už zaznělo.</i>
TU2: <i>Na podpoře tak asi pan (UK) jako učitel individuální logo no a potom jenom my.</i>
A ten blok tak má podobu nějaké knihy?
UK: <i>Je to v podstatě takový ten šanon kroužkový, s kroužkovou vazbou.</i>
A teďka už teda... spíš je to na tom panu (UK) a učitelkách tady ve škole anebo ještě to SPC nebo ta minulá paní logopedka?
M: <i>SPC dělá myslím vyšetření jednou za čas v rámci jakoby nějakých podpůrných, vlastně k tomu IVP jo. Jinak vlastně většinou ten logoped (UK) spolupracuje jakoby s těma učitelama, dohromady to dávají nějak spolu. Není to, že by prostě jeden řekl a tak to bude, vždycky jakoby nějak dohromady společně.</i>
Jakým způsobem je rodič zapojen do školního dění?
UK: <i>Co se týká té komunikace, tak je určitě maminka zapojená tak, že s ní ty záležitosti nějak průběžně konzultujem. Ne úplně často jo, není to určitě otázkou jako každoměsíční, dejme tomu, ale vždycky, když k nějakému posunu dojde. A v podstatě teď už při tom zavádění doma nebo při nějaké té spolupráci, tak určitě bude zapojovaná ještě více maminka.</i>
M: <i>No, tak tady vlastně si to nějakým způsobem jakoby dělají asi že jo po svém, já si to dělám po svém...nebo po svém. Jako já jim tady do toho nějak nezasahuju. Prostě oni to dělají tak, jak to vyhovuje. A není to že prostě jakoby děláme úplně každý něco jiného, ale prostě svým stylem... A navíc ty znaky jsou strašně složité, je jich hrozně moc, takže já jsem třeba schopná si zapamatovat... No, když já mám problém prostě už, když na mě někdo vychrlí prostě několik desítek symbolů, tak si to prostě nezapamatuju. Takže jde spíš o tu vůli toho rodiče prostě, jak moc chce spolupracovat nebo ne. No, každý to má jinak nastavené z těch rodičů... A je to potom i frustrace podle mě těch učitelů, protože prostě oni na něčem pracují usilovně, prostě pracují, to dítě to naučí a potom ten rodič prostě se na to vyprdne. A můžou zase začít od začátku, takže jako to je takové jako nešikovné... No, tak jako vždycky tam musí být... Pokud se chce něčeho dosáhnout, tak vždycky musí být spolupráce rodičů a školy. Nemůžou ti rodiče prostě očekávat, že ta škola to děcko naučí a já nebudu muset nic.</i>
TU2: <i>...my tvoříme pro děti zážitkové deníky – pro všechny. A tady ta maminka právě zrovna i tvoří sama doma, když třeba něco dělají, protože oni je často hlídávají i asistenti přes víkend, tak mají víkendové pobyty, tak ona ty deničky vlastně nebo ty fotky z toho tvoří, nosí to do školy a myslím si, že spolupracuje jako maminka celkem fajn. Že to jako u některých se říct teda nedá, no. A když něco potřebujeme nebo když s ní třeba chceme zkonzultovat, jestli (Ž2) má ráda to nebo tamto, tak jako s náma komunikuje. Takže dobrý, myslím si, že jako jo, že funguje, že se zapojuje.</i>
A jakou formou s tou maminkou komunikujete, spíš osobně nebo třeba i emaily?
UK: <i>Především osobně. Když už se řeší něco konkrétního tak osobně, když se jedná spíš o to dohodnout se na nějakém termínu a podobně, tak samozřejmě emailem, telefonem.</i>
V jakých situacích a na koho se v případě potřeby obracíte?
UK: <i>Teď u (Ž2) jsme se asi na nikoho jiného úplně teď neobraceli. Jediný vlastně, s kým jsem to ještě tak nějak občas konzultoval nebo sdílel ty informace, tak právě s kolegyňkou z SPC.</i>
M: <i>Tak když vlastně pořád mluvíme o té VOKSce, tak zase pan logoped (UK) a ve škole, že tak nějak jako si doplňujeme obrázky, doplňujeme si symboly navzájem a sdílíme vlastně si informace. Občas se mě třeba ptají, co (Ž2) jakože řekne nebo prostě, co to je, takže občas někdy přinese něco ze školy nového, co taky nevím, co je, takže tak jako.</i>

TU2: <i>No asi na toho pana (UK) tak jako, když máme nějaký problém nebo potřebujeme něco pořešit, tak s ním.</i>
Jaké formy komunikace s ostatními členy týmu využíváte? Která vám vyhovuje nejvíc a proč?
UK: <i>No většinou ústně se na všem tak nějak domluvíme. Pak samozřejmě existuje i nějaká písemná forma, co se týká už ale takové té formální stránky těch různých záznamů pro porady a podobně.</i>
M: <i>Co je po ruce. Když se nepotkáme s panem logopedem (UK), tak si píšeme buď maily nebo zprávy a ve škole vlastně jsme de facto v dennodenním kontaktu, ale jako taky třeba nějaký maily paní (TU2) pošle informační nebo takto.</i>
TU2: <i>Určitě osobní kontakt. Asi vlastně jako jenom osobní kontakt, protože s maminkou jsme taky v osobním kontaktu a jsme v kontaktu každý den, takže asi jenom tohle.</i>
A co vám vyhovuje nejvíc za takovou formu kontaktu?
M: <i>Mě to je asi ve finále jedno. Pokud něco třeba potřebuju a je to odpoledne, tak prostě napíšu. Takže jako asi nemám nějaký vyhraněný.</i>
S jakými úskalími se v rámci spolupráce setkáváte? Jak je řešíte?
UK: <i>Tak ty úskalí samozřejmě jsou spíš většinou způsobené asi v tom, že... Co si budeme nalhávat, já, když sem vezmu (Ž2), tak je to prostě nějaké prostředí, které je trošku vytržené z kontextu a takové trošku jako umělé, jo. V té třídě funguje ta dynamika úplně jinak, jsou tam i jiné potřeby a doma taky. Takže v podstatě to si myslím, že asi z toho ty první úskalí jako vždycky vyplývají. Já můžu mít nějakou představu, ale samozřejmě narážím na realitu. V těch jiných prostředích – tam, kde to je důležitější, aby to fungovalo. Takže tam a... To vždycky řešíme nějakou dohodou. Vyjasníme si, jaké máme představy a potom z toho vzejde asi to, co bysme mohli skutečně udělat.</i>
M: <i>No úskalími těmi, že (Ž2) nechce spolupracovat, že jo, to jako to je, to je jasná věc.</i>
TU2: <i>No my snad ani nemáme úskalí. To spíš možná, kdo vytiskne tam ten obrázek a v jakém formátu, v jaké velikosti, jestli bude barevný nebo černobílý. Ale asi jako nějak nemáme nějaká úskalí tady v tomhle.</i>
A třeba ve spolupráci s tím (UK) nebo (TU2)?
M: <i>Ona nemá ráda řízené činnosti, takže jakoby na tu hodinu s tím logopedem (UK) se těší, protože to je zase něco jiného jo trošku. Ale jakoby ona nesnáší, když jí prostě někdo nařizuje, co má dělat, jo to prostě nenáviděla od miminka. Takže spíš jakoby tady úskalí jsou ty, že prostě nechce, nechce spolupracovat.</i>
Jak hodnotíte spolupráci v minulosti a jak nyní?
UK: <i>Já bych asi řekl, že spolupráce je pořád dobrá. Nicméně je vždycky fajn, když člověk má nějakou vizi, kdy se něco začne dařit a na tom můžete stavět, tak potom i ta spolupráce se od toho odvíjí mnohem líp. Je to takové jako konkrétnější už i... Samozřejmě všichni jsou víc nadšení pro to něco dělat, když něco funguje. Takže asi to se v tom projeví.</i>
M: <i>Tak je to pořád dobré, pořád stejné. Jako ta komunikace tam nějak nevázne, takže pořád to nějak doplňujem a... jo, dobré.</i>
TU2: <i>No já bych řekla, že je výborná.</i>
A v minulosti bylo něco jinak?
UK: <i>No v podstatě tam, když se spíš jako hledá, člověk tak nějak tápe trochu, což tak jako je, tak... Vždycky je tam ta spolupráce jakoby v tomhle smyslu náročnější, jo v tom, že... Jedna strana navrhne nějakou možnost, co by se dalo ještě vyzkoušet, co by se dalo udělat. Ta druhá to třeba nebude, protože už to má nějakým způsobem vyzkoušené. Nebo mám ten pocit, že to má vyzkoušené. Nejsou to úplně jako nějaké zádrhely. Je to spíš jenom o tom, že... Že ta v podstatě spolupráce je potom jiná.</i>
Jak hodnotíte současné pokroky?
UK: <i>Ze svého podhledu, když to vezmu, tak oproti době, kdy...(Ž2) znám pár let, tak teď ty pokroky hodnotím jako velice velké, opravdu jako že to jsou pořádné kroky. A určitě se na tom podepisuje i to,</i>

že (Ž2) je mnohem víc soustředěná celkově. Více přijímá nějaký režim a řád, který je nastavený i ve třídě, což je velice důležité, protože má ve věcech jasno, a byť se jí to někdy nelíbí, tak ví, co přijde, ví, co jak bude a v podstatě ví, jak budou lidé reagovat, když něco udělá. Což je i jako důležité pro nácvik jakékoli komunikace. Celkově...nebo spíš co se týká komunikace, tak se opravdu rozvíjí hodně. De facto jak už tam naskočilo to pochopení, že něčeho můžu dosáhnout nějakým způsobem, tak v podstatě už se to rozvíjí rychleji a je vidět, že z toho (Ž2) má radost.

M: Tak určitě je super, že prostě registruje vůbec ty fotky. Jo, že se naučila to registrovat. Naučila se jakoby, už začíná jakoby se učit rozlišovat...jakoby pochopila význam. Významn té VOKSky.

TU2: No ty pokroky jsou minimální, pravda, jde to pomaličku, ale přece. Takže žádné jakoby závratné pokroky tam nejsou, no. Třeba na začátek jsme dali dva obrázky a dělali jsme to třeba, to, už co jsme předtím zkoušeli, tak to bylo třeba měsíc. Teďka tam má dejme tomu šest obrázků asi jakoby hraček plus nějaké čtyři obrázky, co má pití a takovéhle, stojan – ona chodí do vertikalizačního stojanu a je v něm ráda. Takže asi čtyři obrázky takové no a děláme to vlastně od, já nevím, od ledna. Teďka se to teprve té mamince dalo, až už tam je toho více a ať to můžou jakoby používat.

A kombinujete tam fotky a nějaké symboly?

M: Jo, fotky a černobílé symboly.

Interpretace získaných dat

V současné době Ž2 ke komunikaci využívá především VOKS. TU2 upřesňuje, že: „...nemusí tvořit jako celou tu větu, ale donese aspoň ten obrázek a za to jsme rádi, že vůbec takto to udělá.“ Ve škole přešli z původních obrázků VOKS na symboly programu SymWriter, takže s těmi pracuje i Ž2. Mimo VOKS se Ž2 vyjadřuje pár jednoduchými gesty a onomatopoickými zvuky. V první z oblastí M popisuje: „...stále je to pořád takové jakoby, že zvukama a ona furt jakoby šermuje s rukama...“ M odpověď rozvádí, že ji Ž2 například dovede k něčemu, co by chtěla. Občas musí M „dohledávat“, jakou má Ž2 zrovna potřebu a při nepochopení Ž2 reaguje křikem. TU2 dodává, že Ž2 z části komunikuje kývnutím hlavy nebo často ukazuje na věci, které by chtěla. Zároveň TU2 potvrzuje výrok M o negativních projevech Ž2: „...jak to neumí říct, tak byla z toho nervózní, vzteklá.“ Podle UK je komunikace u Ž2 funkční v případě, kdy chce požádat o něco konkrétního. Podmínkou pak je, aby tato konkrétní věc byla mezi kartičkami, které má Ž2 k dispozici. UK přibližuje podobu současné komunikace: „...jedná se vždycky o tu situaci, že (Ž2) chce něčeho dosáhnout, jo, nebývá to úplně o tom, že by chtěla něco sdělovat, popisovat a podobně.“

Z pomůcek AAK Ž2 používá buď komunikační tabulku nebo komunikační knihu/blok. V současné době se ji UK snaží vést k tomu, aby vybírala z komunikačního bloku: „Zatím ještě jsme v té fázi, kdy to...chceme pořádně zatrénovat ve škole, až potom to budeme domů převádět.“ V komunikačním bloku jsou prozatím zavedeny dvě strany, které kombinují fotografie a černobílé symboly. TU2 upřesňuje, že jeden list je určený do školy a druhý pro

použití doma. Ohledně symbolů M podotýká: „...*tam teprve jakoby začínáme najíždět...to začíná teprve teď registrovat nějak tu černobilou, no.*“ Fotografie v bloku zobrazují především konkrétní hračky, symboly pak obecnější předměty. UK a TU2 zmiňují také využití zážitkového deníku. M dále hovoří o týdenním harmonogramu s kartičkami, který používají doma. Pro situace, kdy je potřeba komunikační pomůcku přenášet, slouží Ž2 lišta, na které jsou kartičky umístěné.

Na podpoře AAK se nyní podílí zejména rodina, UK, TU2 a dva asistenti pedagoga. Podle TU2 je důležité, že s Ž2 komunikují ve třídě všichni tři stejným způsobem. M doplňuje, že k nim jezdí také osobní asistenti: „...*vždycky donesou tu lištu prostě svojí, kde mají, co budou dělat...*“ Ž2 prostředků AAK využívá v situacích ve škole, doma i mimo domov. Ve škole je to konkrétně při individuální práci s UK, ve výuce, při hře, svačině nebo o přestávkách. Jako příklad využití AAK mimo domov M uvádí použití fotografie třeba daného osobního asistenta v autě a venku pak využití lišty s kartičkami.

Na používání metody VOKS Ž2 podle UK reaguje v posledním asi třičtvrtě roce více než předtím, a proto v tomto směru pracují intenzivněji. Jelikož se u Ž2 objevují problémy v oblasti motoriky, UK toto musí brát v potaz i při nácviku AAK: „...*co se týká kontaktování komunikačních partnerů...vymýšlet ty situace tak, aby byla schopna v podstatě poměrně rychle třeba pro ty kartičky se k nim dostat...*“ Pro současný nácvik je podle UK také důležité, že Ž2 je více soustředěná a přijímá nastavený režim. Jako úskalí vnímá M problémy, které se týkají spolupráce Ž2 s okolím: „...*když se rozhodne, že nebude, tak nebude...Ona se prostě zatvrdí a nehne s ňou nikdo, ani ve škole.*“ TU2 podotýká, že tento rok začali u Ž2 s podporou AAK od začátku. Na výkyvy v pokrocích Ž2 způsobené zhoršením zdravotního stavu naráží i ostatní účastníci rozhovoru. Jak zdravotní stav ovlivňuje podporu komunikace, popisuje TU2: „...*je jako zdravotně tak oslabená...pak se nezaměřujeme moc na komunikaci, ale spíš na to, aby si neublížila...*“ Podle TU2 nejsou aktuální pokroky nijak závratné, ale v nácviku používání AAK ve třídě pomalu pokračují. Naopak UK hodnotí současné pokroky Ž2 v oblasti komunikace jako velké a díky tomu, že u Ž2 došlo k pochopení, jak něčeho může dosáhnout, komunikace se rozvíjí rychleji. M má radost z toho, že Ž2 pochopila význam VOKS a celkově více registruje a rozlišuje fotografie či symboly.

Osoby primárně zúčastněné na podpoře si předávají informace osobně, jelikož jsou v téměř denním kontaktu. Občas využijí telefonu nebo emailu, podle UK například v případě domluvy na termínu setkání s M. Aktuální podobu vzájemné spolupráce UK, M i TU2 hodnotí pozitivně.

Spolupráci UK a pedagogických pracovníků ve třídě vnímá M následovně: „*Není to, že by prostě jeden řekl a tak to bude, vždycky jakoby nějak dohromady, společně.*“ TU2 má podobný pohled na věc a upřesňuje, že konzultace s UK probíhají vždy jednou týdně po individuální hodině UK s Ž2: „*...říkáme si, co se nám daří, co se nám nedaří, jestli teda něco přidáme, nebo jestli něco změním...vedeme takový jako rozhovor, ale ne, že on by nám striktně říkal...domlouváme na tom, co by bylo nejvhodnější, jak to vidíme oba dva a potom z toho dáme dohromady nějaký výsledek.*“ TU2 dodává, že do tohoto procesu vstupují i asistenti pedagoga a sdílejí své postřehy a zkušenosti s Ž2. V případě potřeby UK konzultoval se SP.

Ohledně spolupráce rodiny a školy M podotýká, že i pro ni, jako pro rodiče, je například obtížné si zapamatovat velké množství symbolů, proto: „*...jde spíš o tu vůli toho rodiče prostě, jak moc chce spolupracovat nebo ne. No každý to má jinak nastavené z těch rodičů...*“ Ona sama ale považuje spolupráci rodiny a školy za velmi důležitou: „*Pokud se chce něčeho dosáhnout, tak vždycky musí být spolupráce rodičů a školy.*“ UK s M konzultuje průběžně, když dojde k nějakému posunu nebo změně u Ž2. Podle TU2 spolupráce s M funguje dobře, přes týden se denně vidají, M se do školního dění zapojuje a v případě potřeby s nimi komunikuje. Podle M se škola případně obrací na ni a naopak: „*...doplňujeme obrázky, doplňujeme si symboly navzájem a sdílíme vlastně si informace.*“

UK popisuje, že úskalí ve spolupráci vyplývají z rozdílných představ ve srovnání s realitou. Okolnosti individuální práce UK s Ž2 se liší od potřeb v prostředí třídy nebo doma. Toto řeší zúčastnění dohodou: „*Vyjasníme si, jaké máme představy a potom z toho vzejde asi to, co bysme mohli skutečně udělat.*“ TU2 hodnotí spolupráci týmu jako výbornou, žádná úskalí v této oblasti nejmenuje.

6.4 Představy a plány podpory do budoucna

Poslední z oblastí se zabývá tím, jaké představy do budoucna mají jednotlivé osoby zúčastněné na podpoře, a to ohledně žáků a také nastavení vzájemné spolupráce. Nakonec se oblast zaměřuje na případné obavy a přání pro dané žáky. Získané informace jsou sumarizovány v Tabulce 12 u Ž1, u Ž2 nakonec v Tabulce 13.

Tab. 12 Představy a plány podpory do budoucna – žák 1

Jaké cíle jste si do budoucna vytyčili? Jak jich chcete dosáhnout?
TU1: <i>Porozumění, hlavně porozumění a komunikace s tím s žákem a abysme i my se to naučili, vlastně ty znaky, takže musíme i my trénovat a musíme se samovzdělávat.</i>
UK: <i>...jedním z těch cílů určitě je to, aby se (Ž1) více vyjadřoval právě v nějakých ucelených sděleních, ale aby to dávalo už jako smysl té věty, aby se člověk nemusel úplně dopátrávat toho, jak to bylo myšleno. Pořád ještě má tendenci opravdu se vyjadřovat takovou tou jednoslovnou větou, v podstatě použije znak, ale má to charakter jednoslovné věty. Takže člověk pak se musí ještě doptat, jak to bylo myšleno, koho se to týkalo a podobně. Teď už se začíná rozšiřovat, nicméně takovým cílem je, aby opravdu už tam aspoň se vyjadřoval opravdu jako v jednoduchých, ale úplně jasných větách. Druhá věc je samozřejmě to, aby se rozšiřoval počet lidí, se kterými bude takto schopen komunikovat. Což není otázka už jenom jako jeho, ale v podstatě i nás dospělých. Není to úplně cíl, který byl stanovený nějak přesně, měřitelně. Nevím, jestli by úplně šel změřit, že bychom si třeba řekli, chceme do roka dalších jako deset lidí, kteří s ním aktivně budou vstupovat do interakce. My jsme měli před nějakou dobou cíl, že všichni ti sourozenci, kteří vlastně jsou v té rodině, tak aby v podstatě všichni používali více právě systém znaků. Jenomže docházíme k tomu, že (Ž1) je z těch sourozenců jediný, který jako, pro kterého s největší pravděpodobností to bude primární komunikační systém. Pro ty ostatní sourozence, ti se zdá, že se budou více rozvíjet verbálně, takže... Nebo ne až tolik, jo, pořád tam ještě nemají tu chuť ty znaky používat v takové míře. Takže od tohoto cíle defacto tak nějak opouštíme.</i>
Na jakou změnu nebo zlepšení se plánujete primárně zaměřit?
TU1: <i>Asi žádné změny nějaké, tak... Pořád je co zlepšovat, ale jako tak, jak to máme nastavené, tak nám to vyhovuje.</i>
UK: <i>No to jsou právě ty věty, to jsou ty ucelené sdělení. Samozřejmě s tím souvisí i to, že teď má (Ž1) jakousi zásobu, která ale není úplně jako obsahující to, co by potřeboval sdělit. Je to jakási zásoba, ale pořád ještě hodně omezená. Takže na to se chceme, na to se postupně taky zaměřujeme, aby se v podstatě rozšiřovalo alespoň takové penzum, které pojme většinu těch jeho jako komunikačních potřeb. A taky v podstatě tak, jak jsme to začali rozšiřovat podle nějakých jako zájmů, tak se v podstatě jednalo o znaky, které popisovaly situace nebo spíš hlavně jako svět kolem (Ž1), takže se jednalo o nějaké konkrétní předměty a tak dále a v podstatě to byla nějaká tematická slovní zásoba. Teď se více zaměřujeme ještě i na jádrovou zásobu tak, ať opravdu dostává právě ty možnosti tvořit věty, využít je v maximu situací.</i>
Dokázal byste odhadnout, kolik těch znaků jádrové zásoby teďka zhruba...?
UK: <i>To je samozřejmě takové jako sporné, protože ona ta jádrová není tady u nás nikde jako pevně stanovena. Když to vezmu z té, kterou my jsme si tady v rámci zařízení tak nějak stanovili teď před nějakou dobou, tak z nich může (Ž1) používat takových cirká 10 asi znaků z té jádrové zásoby. Pokud bych počítal, že ta jádrová zásoba, kterou jsme si stanovili může mít nějakých 30, 40 znaků asi, pojmů. Jo, ale samozřejmě je to zase otázka toho, že jsme si je tady stanovili z nějakého důvodu, není to asi úplně relevantní v jiných prostředích.</i>
Takže spíš se to hodí do prostředí školy?
UK: <i>Pravděpodobně. Tím, že jsme si to tvořili prostě z těch pojmů, které tady používáme často, které bychom potřebovali, aby děti znaly, aby jim rozuměly nebo je používaly. Pravděpodobně je to asi pro prostředí školy víc využitelné.</i>
Kdybyste něco mohli zlepšit v týmové spolupráci, co by to bylo?
TU1: <i>Jak říkám, je pořád co zlepšovat, ale teď mě nenapadá nic, co by...Kde by to někde vázlo.</i>
UK: <i>Častější konzultování možná...předávat si ty zkušenosti nebo nějaké informace rychleji, nicméně na to úplně není vždycky prostor, jo, potkat se v ten jeden čas. A hlavně spíš to, že když ta spolupráce</i>

probíhá, já bych řekl, že probíhá dobře nebo tak nějak jako otevřeně, myslím, že máme všichni snahu se nějakým způsobem dobrat k tomu, co potřebujeme, co chceme. Nicméně asi, co bych zlepšil, tak mít takovou vyšší míru soustředění v té spolupráci v tu chvíli, jo. Většinou to právě probíhá tak... Vstoupím do třídy, paní učitelka má jenom nějakou omezenou kapacitu, aby se na mě soustředila, protože řeší, musí řešit dalších spoustu jiných věcí, jo. Jakože asi by bylo fajn někdy si nastavit nějakou dobu. Víím, že třeba s některými kolegy už to tak mám, že prostě přijdou a víme, že teď máme nějaký čas prostě, který máme na sebe, na to abysme pořešili to, co s těma dětma potřebujem, kam se potřebujem posunout. Což zrovna tady jako v případě (Ž1) úplně zatím jsme si jako nějak nevytvořili takovouhle jako formu spolupráce.

Jestliže máte nějaké obavy do budoucna, čeho se týkají?

TU1: Jako spíš si myslím, že až vyjde z toho 10. ročníku, že v té rodině se to nebude využívat. Že to rodičům stačí, tam ta výchova není jako úplně ideální, takže děti jsou...tak se vychovávají samy a (Ž1) protože je takový, vůdčí osobnost, takže tím pádem na to dopadá i ostatní děti, které taky nemluví, si myslím, že jako nemají takový velký problém jak ten (Ž1), takže...by byly dál, kdyby byly třeba v jiné rodině a víc se s něma komunikovalo, tak že i ti ostatní členové jako nebo ti ostatní sourozenci by na tom byli líp. Ale spíš ten (Ž1) to tam vychovává, on je takový vůdčí, tak že nemluví ani ti ostatní.

UK: No, asi se to týká spíš toho, jestli (Ž1) bude schopen jako využívat ty znaky s lidmi mimo školu. Myslím si, že tady ve škole by to nemusel být takový problém, tady se postupně ten okruh lidí rozšiřuje a tak nějak jako tu možnost se s (Ž1) tímhle způsobem dorozumět přijímají. Navíc tam je opravdu ta velká výhoda, že pokud (Ž1) chce něco sdělit, tak v podstatě stačí, aby ten dotyčný rozuměl těm znakům, těm projevům, sám je nemusí aktivně třeba používat. Jo, protože zase naopak (Ž1) velice dobře rozumí mluvenému projevu, takže. Pokud by šlo jenom o tuhle cestu toho od (Ž1), to aktivní sdělení, tak v podstatě tam je to poměrně bez problému. Nicméně myslím si, že mimo školu to bude jako problematictější.

Vy jste mluvil o nějakých začátcích spolupráce s rodinou, tak přál byste si do budoucna, aby se nějak v té rodině zaměřili taky na používání znaků? Myslíte si, že by to prospělo?

UK: Já bych si to samozřejmě přál. Myslím si, že by to prospělo. I když si myslím, že tam asi pravděpodobně, tak jak je to v každé rodině, už jako funguje nějaký úplně svébytný způsob komunikace a sdělování, jo. Ono to tak většinou v těch rodinách, zvlášť teda v rodinách, kde je dítě s nějakým handicapem, tak to vzniká. Takže si myslím, že rodiče v základu jako rozumí těm sdělením, co jim (Ž1) chce říci. Myslím si, že částečně v podstatě už tam pronikají ty znaky, jo že už na základě nějaké zkušenosti rozumí nějakým takovým (Ž1) projevům...Myslím si i tak, že by samozřejmě prospělo, kdyby (Ž1) používal znaky i více doma nebo používal, používaly se tam celkově. Ale právě proto je to v jakémsi začátku asi s tou rodinou, protože myslím si, že ta rodina jako počtem sourozenců a tak dál, tím, co všechno řeší, tak tam není úplně taková ta kapacita, že by si řekli: „A teď na to máme chuť se tím zabývat a řešit to.“

Jaké přání do budoucna máte pro daného žáka?

TU1: Aby byl spokojený a domluvil se, dorozumíval se. Hlavně spokojenost.

UK: No, pokud by se týkalo té komunikace, tak bych si fakt přál, aby s ním jako bylo schopno komunikovat co nejvíc lidí. Protože zrovna v jeho případě by mu to dávalo obrovské možnosti. Samozřejmě takové mé další přání by určitě bylo to, aby se ten jeho projev zkorigoval do takové míry, aby byl společensky co nejvíc přijatelný, protože přece jenom pořád je to v takové míře, která pro běžnou populaci... A teď nemluví jenom o tom, že to jsou znaky. Znaky samy o sobě jsou náročné a jsou jakousi bariérou, dejme tomu, protože prostě ne každý jim rozumí, ne každý je umí používat a co si budem nalhávat, ono se to nezmění jen tak. Nicméně i celkový ten projev, jakým na společnost nějak působí, působí na lidi. A ještě takové další přání by byla taková jako korekce celkových projevů. Ono

to s tím úzce souvisí, s tím přijímáním společnosti. Právě to rozlišovat, s kým můžu vstupovat do nějaké interakce, s kým už ne, s kým musím být zdrženlivější a podobně.

Máte ještě něco, co vás napadá tady k tomu žákovi?

UK: *Jako k němu, a to jsem vlastně nějak tak nastínil, jak jsem jako celkem nadšený z té práce s ním... je to jedno z těch dětí, které otvírá ty možnosti i ostatním dětem. Protože tím, že znaky používá, opravdu i kolegové vnímají, že je to dobrá komunikační možnost, tak si myslím, že jsou nakloněnější využívat i s dalšíma dětma. A myslím si, že takovýhle žák nám v podstatě jako otevírá spoustu cest. Takže to mě tak k němu napadá, fakt že jako dobrý. A je super, když slyšíte potom i od jiných jako kolegů třeba nebo od paní učitelky třídní jako takovou tu chválu, že v podstatě je skvělý, používá znaky, dá se s tím snadno domluvit a podobně.*

Interpretace získaných dat

V budoucí týmové spolupráci by se UK zaměřil na častější konzultování a rychlejší předávání informací. Dodává: „...co bych zlepšil, tak mít takovou vyšší míru soustředění v té spolupráci v tu chvíli...by bylo fajn někdy si nastavit nějakou dobu...abysme pořešili to, co s těma dětma potřebujem, kam se potřebujem posunout.“

UK má pro Ž1 stanovených několik cílů do budoucna. Jedním z nich je dosažení vyjadřování se v ucelených víceslovných sděleních tak, aby byl smysl sdělení jasný a člověk se nemusel Ž1 „doptávat“. Druhým cílem je rozšíření okruhu lidí, se kterými bude Ž1 schopen za použití znaků komunikovat. TU1 upozorňuje na nutnost samostudia a vlastního trénování znaků pro dosažení co nejlepšího porozumění s Ž1. Primárně se UK plánuje s Ž1 zaměřit právě na používání víceslovných vět, ale také na rozšiřování znakové zásoby, která by umožnila Ž1 naplnění jeho komunikačních potřeb. UK popisuje, že dříve byla rozšiřována více tematická slovní (znaková) zásoba, nyní se plánuje s Ž1 zaměřit na zásobu jádrovou. Prozatím Ž1 z jádrové slovní zásoby používá asi 10 znaků. V odpovědi týkající se hodnocení komunikačních schopností žáka UK doplňuje, že komunikace Ž1 má: „...jakousi podobu, kterou chceme dál pilovat a nějakým způsobem usměrňovat, aby byla více sociálně přijatelná a aby byla i pružnější a rychlejší...“

Ohledně budoucnosti Ž1 mají TU1 i UK podobné obavy. Ty se týkají toho, jestli bude Ž1 schopný využívat znaky s lidmi mimo školu. „Znaky samy o sobě jsou náročné a jsou jakousi bariérou...ne každý jim rozumí, ne každý je umí používat a co si budem nalhávat, ono se to nezmění jen tak...“ sděluje UK. Na tyto obavy TU1 naráží už v odpovědi ohledně spolupráce rodiny a školy: „...Ale pak už to neovlivníme, jestli...to tak doma používá nebo ne.“ TU1 pak zmiňuje přímo obavu, že jakmile Ž1 vyjde z 10. ročníku, v rodině se znaky nebudou využívat.

Přání pro Ž1 jsou odrazem zmíněných obav. UK by si přál, aby se v rodině Ž1 do budoucna více zaměřili na používání znaků. Vrací se pak k tématu korekce celkových projevů Ž1, které ovlivňují to, jak bude Ž1 společností vnímán a přijímán. TU1 odpovídá, že si pro Ž1 do budoucna přeje hlavně spokojenost a možnost dorozumět se.

Tab. 13 Představy a plány podpory do budoucna – žák 2

Jaké cíle jste si do budoucna vytyčili? Jak jich chcete dosáhnout?
<p>UK: <i>Teď v podstatě nejbližším cílem je uvést to využití komunikačního bloku i doma, aby to opravdu začalo v tomhle směru fungovat. Zatím ještě jsme v té fázi, kdy to musíme pořádně nebo chceme pořádně zatrénovat ve škole, až potom to budeme domů převádět. Jako takovým cílem větším je samozřejmě, aby si (Ž2) mohla říci a vyžádat opravdu to, co chce, aby tam to penzum, ta zásoba byla taková, že pokryje její potřeby. Nemáme asi teď úplně cíl právě nějakého dalšího sdělování a podobně, to je asi nějaká hudba budoucnosti. Takový ten reálný cíl opravdu, aby měla ta (Ž2) de facto zajištěné to, co chce, co potřebuje, co si chce vyžádat.</i></p> <p>M: <i>No tak jaký jsme si vytyčili, aby se s náma jako nějakým způsobem jakoby vhodně dorozuměla, že. Jestli to bude VOKSkou, nebo jestli to bude znakama, nebo jestli jako to bude mluvou, je nám to vcelku jedno že jo. Ale je to takové prostě, abysme se nějak domluvili, no.</i></p> <p>TU2: <i>Tak hlavně, aby si asi uměla říct o své potřeby. Protože to, si myslím, že je asi nejdůležitější, že chce napít třeba, že chce na záchod...No a aby měla ten život kvalitnější tím, že se prostě nějakým způsobem dorozumí, protože na ní jde vidět, že ona chce a že ona by jako strašně ráda něco pověděla, řekla, ale prostě to nejde, no.</i></p>
Na jakou změnu nebo zlepšení se plánujete primárně zaměřit?
<p>UK: <i>Tak teď je to určitě ten zácvik práce s komunikačním blokem a přenesení do domácího prostředí a ta vzájemná spolupráce.</i></p> <p>M: <i>Tak určitě jakoby na ty černobílé symboly, aby to víc jakoby začla používat jakoby funkčně. Ne, že prostě jenom se těší, že přijede teta, tak bude pořád chodit s kartičkou, ale aby opravdu třeba i, že má žízeň, že má hlad. Když má prostě hlad, tak ona si sedne k ledničce a začne tam hulákat jak pavíán. Takže prostě, aby prostě tady toto se zlepšilo.</i></p> <p>TU2: <i>My jsme s tím teďka jako postupně zase začali, takže změnu se asi nechystáme dělat a zlepšení... No, aby to používala co nejčastěji.</i></p>
Kdybyste něco mohli zlepšit v týmové spolupráci, co by to bylo?
<p>UK: <i>V podstatě nějaký jako častější...častější výměnu informací. Tam trochu narážíme na to, že dost často...Ne vždycky se úplně sejdeme, abysme měli stejně čas ve stejnou dobu. Navíc samozřejmě tím, že pracuju s (Ž2) v nějakém reálném čase a ten prostor a takovou tu... To soustředění zrovna na (Ž2) mám v tu konkrétní dobu, tak to ne úplně vždycky koresponduje s tím, kdy mají čas a prostor ty učitelky ve třídě. Tam tak nějak jako... Bych viděl asi největší takovou propast trošku.</i></p> <p>M: <i>Není nic.</i></p> <p>TU2: <i>Tak kolegy mám super. Možná bysme se mohli častěji stýkat s panem (UK) z logopedie. Možná by to chtělo třeba dvakrát za týden. Ale zas jako vím, že to není prostě v jeho možnostech, možná ani v mých. Ale třeba by to možná bylo lepší dvakrát za týden. Nebo možná i to, že by třeba ten rodič, pokud by to šlo, tak by častěji byl s tím panem učitelem z logopedie třeba i na náslechu na té individuální péči a možná by to potom jakoby fungovalo doma třeba líp nebo rychleji... Možná zapojit více rodiče...do té individuálky...</i></p>
Jestliže máte nějaké obavy do budoucna, čeho se týkají?

<p>UK: <i>Asi největší obavu... Jednak, abychom jako neztratili zájem u (Ž2) o to komunikovat, o to být v kontaktu. A potom co se týká zhoršení zdravotního stavu.</i></p> <p>M: <i>Já nevím tak tím, že jakoby ona de facto nemluví, tak tam asi nic horšího už být nemůže. Takže jako asi, co se týká té komunikace, tak nějakou jako obavu z něčeho konkrétního jako asi nemám, no.</i></p> <p>SP: <i>...mám někdy pocit, že děti některého toho komunikačního systému najednou mají plné zuby a je období, kdy to přestanou používat. Tak u té (Ž2), aby nedošlo k něčemu takovému a hlavně, ať tam nedochází k nějakému regresu, ať je zase nemusí vracet na začátek, no.</i></p> <p>TU2: <i>No že...bude mít zase nějaký takový problém zdravotní, že to třeba nebude moct využívat. Protože to se určitě asi stát může.</i></p>
<p>Jaké přání do budoucna máte pro daného žáka?</p>
<p>UK: <i>To asi odpovídá tomu, co jsem říkal předtím jo, aby si mohla naplnit v podstatě svoje potřeby. Protože dost často to jako působí... Minimálně to tak působí, že (Ž2) něčeho chce dosáhnout, chce něco sdělit, ale nemá k tomu ten prostředek. Tak v podstatě, aby toto bylo naplněno.</i></p> <p>M: <i>Aby se s náma pěkně dorozuměla.</i></p> <p>SP: <i>Tak hlavně, aby (Ž2) si řekla o to, co potřebuje, aby byla spokojená, aby si mohla říct, co chce, s kým si chce hrát, co chce jíst, koho má plné zuby. Takové ty přání, co my si říkáme jako dospěláci, tak ona ať si taky může říct...</i></p> <p>TU2: <i>No tak, aby se mohla domluvit tak, jak ona by potřebovala, no. Aby byla zdravá co nejvíce. Aby si uměla říct hlavně o to, co potřebuje, třeba co ji bolí. Aby uměla komunikovat tak jako s náma, tak i s maminkou. Tak, aby to tak jako bylo propojené.</i></p>

Interpretace získaných dat

V oblasti týmové spolupráce by si UK do budoucna představoval častější výměnu informací a nejlépe v dobu, kdy by na sebe obě strany měly čas a prostor. Také TU2 podotýká, že by častější konzultování s UK, například dvakrát týdně, nejspíš prospělo, naráží ale na jejich časové možnosti. Dále se TU2 zaměřuje na případné zapojení rodiče do individuální práce žáka s UK: „...možná by to potom jakoby fungovalo doma třeba líp nebo rychleji.“ M by na vzájemné spolupráci nic neměnila.

Obavu, aby Ž2 neztratila zájem komunikovat, má jak UK, tak SP, která se podílela na podpoře v prvních fázích. SP odpověď přibližuje: „...mám někdy pocit, že děti některého toho komunikačního systému najednou mají plné zuby a je období, kdy to přestanou používat.“ Další z obav UK do budoucna se týká zhoršení zdravotního stavu Ž2, což zmiňuje i TU2. SP doufá, že nedojde k regresu v pokrocích, kvůli kterému by se muselo vracet zpět na začátek.

Nejbližším cílem, který si pro Ž2 stanovil UK společně s M, je uvést používání komunikačního bloku i do domácího prostředí. M doplňuje zaměření se na černobílé symboly a užívání AAK funkčním způsobem: „...že má žízeň, že má hlad.“ TU2 hovoří o tom, že v oblasti komunikace je stále co zlepšovat, jako příklad uvádí: „Protože třeba kolikrát si stěžuje, že jí něco bolí nebo že něco se děje, ale to nám zatím jako nedokáže říct.“ TU2 by se chtěla zaměřit na to, aby Ž2

prostředky AAK používala co nejčastěji. O představě, o které UK uvažuje do vzdálenější budoucnosti, hovoří v souvislosti s používáním technických pomůcek: „...časem právě do toho tabletu komunikační mřížky dát a s (Ž2) využívat potom místo VOKSky, ale v podstatě to bysme viděli až za nějakou dobu.“ Obecný cíl a přání do budoucna, se kterým souhlasí UK, M, SP i TU2 se týká toho, aby Ž2 dokázala naplnit své komunikační a jiné potřeby: „...aby si řekla o to, co potřebuje, co chce, s kým si chce hrát, co chce jíst...“ TU2 dodává: „...na ní jde vidět, že ona chce a že ona by jako strašně ráda něco pověděla, řekla, ale prostě to nejde, no.“ TU2 by si přála, aby způsob komunikace Ž2 s nimi ve škole byl propojený s tím v rodině. Jestli se Ž2 dorozumí prostřednictvím VOKS nebo jiného ze systému AAK, na tom už podle M nezáleží.

7 DISKUZE

V následující kapitole autorka diskutuje nad zjištěními týkajícími se podpory AAK u žáka (Ž1) a žáka 2 (Ž2). Nejprve přibližuje vlastní motivaci pro zaměření se na dané téma a předkládá úvod do výzkumné problematiky. Následně zde výsledky výzkumného šetření propojuje s teoretickými východisky. Kapitola je za účelem snadnější orientace v textu členěna do čtyřech částí podle oblastí vycházejících z časových úseků podpory AAK, avšak témata se vzájemně prolínají, stejně jako stádia podpory AAK.

Rozhodnutí pro zaměření diplomové práce na problematiku spolupráce osob při podpoře AAK autorka učinila na základě předchozích zjištění její bakalářské práce, která se zaměřovala na využití prostředků AAK ve vybraném předškolním zařízení. „Z výsledků šetření vyplývá, že největší problém ve využívání AAK logopedky spatřují ve spolupráci s osobami pečujícími o dítě, které využívá nebo by mohlo využívat AAK, ať už se jedná o rodiče, učitele, asistenty nebo budoucí učitele v základní škole“ (Koudelková, 2021, s. 61).

Komunikace je nástrojem, který by měl umožnit zapojení do společnosti. Jedinec s potřebou podpory AAK si musí osvojit dostatečné dovednosti, aby byla komunikace funkční v rámci reálných interakcí v různých prostředích a s různými komunikačními partnery. Pro dosažení dlouhodobých výsledků je nutné, aby byla intervence AAK zaměřena do přirozených prostředí, jako je domov, škola nebo práce (Light a McNaughton, 2015). Zajištění efektivního používání AAK u osob, které nekomunikují běžnou řečí, je do jisté míry závislé na spolupráci mezi zúčastněnými, jako jsou například logopedi, učitelé nebo pracovníci ze zdravotnického či sociálního sektoru. Ukazuje se, že kvalitní týmová spolupráce odborníků z různých oborů může přispět k lepším výsledkům podpory AAK u jedince s těžkou poruchou komunikace (Uthoff a kol., 2021). „Spolupráce všech členů léčebně-rehabilitačního týmu je také předpokladem dalšího rozvoje metod i technických pomůcek k rozšiřování náhradních komunikačních technik“ (Laudová, 2007, s. 580).

Pozitivní zkušenosti týkající se otevřenosti vůči AAK byly ve výzkumu Uthoff a kol. (2021) pozorovány zejména ve spolupráci s učiteli nebo logopedy. Naopak smíšené zkušenosti byly zaznamenány v případě spolupráce s pečovateli a lékaři. Překážku ve spolupráci představoval například nedostatek znalostí v oblasti AAK nebo vážnoucí komunikace mezi zúčastněnými stranami. Účastníci vyjádřili potřebu větší ochoty ke spolupráci, a to od všech osob podílejících se na péči o daného jedince (Uthoff a kol., 2021).

7.1 Hledání vhodného systému AAK

Před zahájením podpory AAK měl Ž1 potíže s dorozumíváním jak v prostředí školy, tak v rodině. S Ž2 se okolí potřebovalo nějakým způsobem dorozumět, jelikož podle matky (M) nemluvila. Pokud je porucha komunikace natolik závažná, že verbální komunikace je nedostatečná nebo selhává, je nutné naučit dotyčného komunikovat jinými způsoby – tj. pomocí technik AAK (Laudová, 2007). Ž1 i Ž2 se řadí do skupiny jedinců s kombinovaným postižením. „...vícenásobné postižení zahrnuje poměrně širokou škálu různých typů postižení, které se spolu navzájem kombinují, mohou navíc dosahovat různého stupně postižení a jsou ovlivněny řadou dalších faktorů“ (Langer, 2006, s. 70). U Ž1 je ke středně těžkému MP přidružena těžká vada řeči. Zdravotní postižení Ž2, jímž je TP a těžké MP, je zapříčiněno genetickou mutací. Nejpočetnější skupinu osob s kombinovaným postižením představují právě jedinci s MP v kombinaci s dalším postižením. Různé dědičné a genetické vlivy, tedy genové mutace jako u Ž2, patří mezi nejběžnější vnitřní příčiny vzniku kombinovaného postižení. Závažný důsledek kombinovaného postižení představuje komunikační bariéra s okolím (Langer, 2006). Dle Slowíka (2010) je komunikace u jedinců s MP vždy ovlivněna – v případě středně těžkého MP se objevují odchylky závažnějšího charakteru, osoby s těžkým MP ke komunikaci užívají ojediněle pár jednoduchých slov, především ale neartikulovaných zvuků, gestikulace nebo ukazování. MP je jednou z nejčastějších příčin těžce NKS, žáci s MP zároveň tvoří nejpočetnější skupinu vyžadující podporu AAK (Beukelman a Mirenda, 2013). Komunikace na verbální úrovni byla pro Ž1 náročná, při neúspěchu reagoval vztekem vůči druhým nebo opuštěním interakce. U Ž2 se při nepochopení jejího komunikačního záměru rovněž objevoval vztek a křik. M zmiňuje úskalí nespolupráce Ž2 s okolím, zejména při řízených činnostech. V důsledku omezené možnosti se dorozumět se skutečně může u žáka vyskytovat problémové chování, jako je například agresivita vůči spolužákům nebo dospělým (Muchová, 2015). Neverbální dítě se během dne může dostat do mnoha situací, kterým neporozumí a jeho chování, které se od toho odvíjí, je pak snadné označit za zlobení, nespolupráci, vztekání se nebo agresivitu (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Frustraci vzniklou z nepochopení napomáhá snižovat právě využití AAK (Muchová, 2015).

TU1 popisuje, že s podporou komunikace se začalo hned po nástupu Ž1 do základní školy, což bylo v druhém ročníku, a po diagnostice jeho mentální úrovně. Učitelé ve třídě si nevěděli rady, jak řeč rozvíjet, a proto hledali způsoby, aby se mohl Ž1 co nejlépe dorozumívat. Zapojení osob s komunikačními obtížemi do procesu aktivního dorozumívání je podle Janovcové (2003) hlavním cílem AAK, zároveň tato autorka zdůrazňuje nutnost zahájit proces podpory AAK co

nejdříve a za úzké spolupráce členů týmu. Toto bylo zajištěno u Ž2, kde byla podpora AAK zahájena už v mateřské škole za spolupráce speciálních pedagogů z SPC, učitelek a především rodiny. Jestliže podporu komunikace zahájíme v rané fázi vývoje, zvyšujeme tím pravděpodobnost účinného používání prostředků AAK v budoucnosti (Loncke, 2014).

Podporu AAK založenou na využití manuálních znaků u Ž1 navrhla logopedka. Mimo pedagogy a speciální pedagogy řadí Da Fonte a Boesch (2019) mezi možné členy podpůrného týmu také logopedy. Výběr tohoto typu komunikačního systému byl ovlivněn předchozími neúspěchy v rozvoji vyjadřování prostřednictvím verbální řeči, dále naopak dobrým porozuměním mluvené řeči a zároveň schopnostmi Ž1 provádět a napodobovat pohyby rukou. Podle Muchové (2015) je značný rozdíl mezi expresivní a receptivní složkou komunikace jedním z projevů, na které reaguje intervence AAK. Bendová (2013a) považuje za typického uživatele AAK jedince, u kterého je narušena vyjadřovací složka řeči, což odpovídá Ž1. Při výběru komunikačního systému založeného na používání manuálních znaků je třeba, kromě posouzení verbálních schopností a úrovně porozumění, klást důraz na oblast motorických možností jedince a pečlivě posoudit úroveň jeho schopností v této oblasti (Maštalíř, 2018).

Prvním, kdo začal s AAK u Ž2, byla speciální pedagožka z SPC (SP1), její roli pak převzala druhá speciální pedagožka (SP). Pracovníci ŠPZ se mohou na podpoře komunikace u žáka se specifickými potřebami v této oblasti významně podílet, navíc jedná-li se o SPC při škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Podpora z jejich strany by měla být intenzivní zejména zpočátku (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021; Novosad, 2009). Informace o Ž2 byly shromažďovány na základě pozorování ve třídě mateřské školy nebo prostřednictvím rozhovoru s M. Pohled rodiče, co se týče zjišťování a naplňování potřeb žáka, považuje Slowík (2022) za zásadní. Výběr komunikačního systému pro Ž2 byl ovlivněn jak typem a mírou zdravotního postižení, tak předchozími zkušenostmi M a školy s metodou VOKS. Názory a možnosti okolí žáka by při výběru systému AAK neměly být opomíjeny (Kunhartová, Horvátová a Potměšil, 2011). Konkrétně brala SP v potaz, zda je Ž2 schopna uchopovat kartičky a diferencovat fotografie, učitel komunikace (UK) dodává posouzení schopnosti soustředění. Porozumění grafickým symbolům spadá do logopedického hlediska posuzování schopností a dovedností žáka za účelem volby AAK. U Ž2 je vzhledem k TP důležité brát v úvahu hledisko somatopedické zaměřené na úroveň motoriky, rozsah a přesnost pohybů, míru unavitelnosti i zmíněnou schopnost manipulace a úchopu (Maštalíř, 2018).

Práci na rozvoji komunikace u Ž1 prostřednictvím manuálních znaků převzal od logopedky UK, který se na základní škole zaměřuje především na rozvoj neverbální komunikace u žáků a oblast AAK. S ohledem na konkrétní zaměření učitele komunikace ho lze považovat za specialistu v oblasti AAK. Člověk v této pozici se zabývá plánováním a případně také realizací intervence AAK, což odpovídá úloze UK na základní škole (Da Fonte a Boesch, 2019). Cílem UK pro Ž1 bylo si nejprve ověřit, jak si Ž1 bude znaky pamatovat a používat je v běžných situacích. Pro začátek doporučují autorky Foster Skalová, Kunová a Šarounová (2021) zvolit si drobné cíle, na které pak v podpoře komunikace budeme navazovat.

V případě Ž2 se UK do procesu podpory AAK zapojil s přechodem Ž2 na základní školu. V ten moment byla už komunikace u Ž2 nějakým způsobem nastavena z mateřské školy, podle UK ale fáze hledání a zkoušení vhodné podpory AAK stále probíhala a probíhá. Tento poznatek odpovídá pohledu autorů Beukelman a Mirenda (in Kukumbergová, 2014), podle kterých se cyklus intervence AAK opakuje s každou životní změnou, jako je například právě nástup do základní školy. S tím souvisí i proces hodnocení (assessment), který zahrnuje průběžné shromažďování informací o žákovi s cílem porozumět jeho současným potřebám a následně navázat vhodnou intervencí (Dodd, 2017; Da Fonte a Boesch, 2019). UK konzultoval a sdílel informace se SP, která s Ž2 pracovala v období předškolního vzdělávání. V bakalářské práci autorky účastníci výzkumného šetření „naráželi“ na nedostatečné navázání spolupráce se základní školou, do které má dítě nastoupit (Koudelková, 2021). V případě Ž2 byla spolupráce základní a mateřské školy zajištěna, a díky tomu mohla podpora navázat na už získané základy AAK.

7.2 Zkoušení a zavádění AAK do praxe

V procesu zavádění systému AAK do praxe, u Ž1 konkrétně manuálních znaků a u Ž2 metody VOKS, hrál významnou roli UK, který s žáky individuálně pracuje na osvojování si komunikačních dovedností v rámci setkání jednou týdně. Na základní škole mimo UK zajišťují žákům podporu v oblasti komunikace učitelé a asistenti pedagoga ve třídě. Pedagogové a asistenti pedagoga jsou důležitými členy týmu, kteří žákovi poskytují téměř každodenní podporu (Soto a kol. in Da Fonte a Boesch, 2019). Ze strany UK jsou informováni nebo společně konzultují a domlouvají se na zařazování prvků AAK do běžného dění třídy. Zde je vhodné podotknout, že úzká spolupráce a otevřená komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga je pro zařazení metod AAK do činností ve třídě zásadní. Pedagogičtí

pracovníci musí dobře znát osobnost, zvyky a preference žáka, měli by předvídat jeho reakce v různých situacích. Pedagogové a asistenti pedagoga zastávají obtížnou roli, která vyžaduje schopnost a ochotu komunikovat o aktuálních potřebách žáka s dalšími pracovníky školy i s jeho rodiči (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Z dalších osob, které ovlivnily nácvik AAK u Ž2, SP jmenuje fyzioterapeutku, která radila ohledně aktuálních zdravotních změn nebo polohování. Pokud je fyzioterapeut členem podpůrného týmu, bude se zabývat otázkami fyzického přístupu, hodnocením pohybových dovedností nebo právě zmíněným polohováním (Beukelman a Mirenda, 2013). Později M hovoří o osobních asistentech Ž2, kteří jsou rovněž zapojeni do procesu podpory komunikace. Pracovníci sociálních služeb, pečovatelé nebo ošetřovatelé mohou samozřejmě také představovat důležité členy podpůrného týmu, kteří se podílejí na zabezpečení efektivního užívání systému AAK (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021; Kukumbergová, 2014). Významná podpora ve všech fázích procesu podpory AAK přichází u Ž2 ze strany M. „*Ideální je...když spolupracují všechny organizace, které mají dítě v péči – tedy mateřská škola, SPC i sociální služba, případně jiný subjekt. Ve spojení s rodiči pak může jít skutečně o tým lidí, kteří společně mohou dosáhnout lepších výsledků, než když pracují sami za sebe*“ (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021, s. 48).

Z důvodu dobrého porozumění mluvené řeči Ž1 a jeho schopnosti napodobovat znaky se odklonilo od používání symbolů nebo obrázků. Podle jeho třídní učitelky (TU1) se rovnou přešlo ke „znakové řeči“, UK hovoří o „znakovém jazyku“. Langer (2006) upozorňuje na to, že souhrnný termín „znaková řeč“ označuje dva odlišné komunikační systémy, a to český znakový jazyk, který je považován za plnohodnotný a přirozený komunikační systém s vlastní gramatikou a dalšími specifickými vlastnostmi, a znakovanou češtinu, která představuje uměle vytvořený komunikační systém. Některé ze znaků, které si Ž1 osvojoval ze začátku, vycházely z českého znakového jazyka a jejich podoba byla případně uzpůsobena dle jeho individuálních potřeb.

S Ž2 průběžně zkoušeli pracovníci SPC, mateřské školy a základní školy různé způsoby podpory komunikace. V mateřské škole SP1 začala s trojrozměrnými předměty, které jsou vhodné právě pro jedince s těžkým mentálním či kombinovaným postižením nebo pro malé děti. Využití reálných předmětů je dobrým začátkem pro následný přechod k symbolům (Kantor, 2012; Šarounová a kol., 2014). SP tehdy s Ž2 využívala znaků Baby Signs, jiné komunikační systémy založené na používání manuálních znaků byly pro Ž2 příliš obtížné. Baby Signs je program vytvořený pro slyšící batolata a spočívá v jednoduchém znakování (Tilton a kol., 2010). Tento program je primárně určený pro děti s běžným vývojem, ovšem existují

studie, podle kterých je využití Baby Signs prospěšné i u dětí s poruchami vývoje a různými typy zdravotních postižení (Tilton in Herzánová a kol., 2021). Na základní škole se od znaků upustilo z důvodu motorických obtíží Ž2 a nedostatečné schopnosti udržet pozornost a soustředit se na komunikačního partnera. TP nemusí výběr znaků jako komunikačního systému nutně znemožňovat (Šarounová a kol., 2014). Štihová (2014) ale potvrzuje, že používání znaků klade vyšší nároky na pozornost i paměť. Co se týče využití technických pomůcek, M se zmiňuje o zkoušení spínačů už v mateřské škole. Tablet v tomto období SP s Ž2 nezkoušela, jedním z důvodů byl úmysl rozvoje jemné motoriky Ž2 prostřednictvím uchopování kartiček. Rozvoj motorických schopností je u osob, které mají v této oblasti potíže, velmi důležitý. Trénink pohybových dovedností bude v ideálním případě probíhat současně s nácvikem komunikace, což bylo v případě Ž2 splněno (Štihová a kol., 2014). UK tablet využíval při nácviku AAK jako motivaci. Ke komunikaci se ale tablet zatím nezdá jako ideální volba kvůli tomu, že Ž2 by si na něm chtěla spíš hrát. Tablet například společně se stolním počítačem, notebookem nebo mobilním telefonem můžeme zařadit do skupiny primárně neúčelových elektronických zařízení pro AAK. Ačkoli se tato zařízení dají pro oblast AAK využít, nebyla sestavena primárně za účelem podpory komunikace (Maštalíř a Pastieriková, 2018). Autorky Říhová a Jelínková (2019) souhlasí s tím, že s využitím technologie vzrůstá motivace komunikovat. Nabízí se využití různých her, dějových aplikací nebo elektronických knížek, které podporují porozumění a rozvoj jádrové či tematické slovní zásoby. Propojení hry s technologiemi je pro děti obvykle velmi lákavé, pro rozvoj komunikace je však nezbytné zajistit přítomnost a vzor dospělého (Říhová a Jelínková, 2019). Tablet může být vysoce motivující, stává se ale, že se komunikaci prostředkem AAK nepodaří zopakovat, protože žák tablet už nepustí z ruky (Herzánová a kol., 2021).

Ze systémů AAK nejvíce vyhovuje Ž1 rozhodně současné používání manuálních znaků. Podle UK by se dalo říci, že se jedná o náhradní komunikační systém. Alternativní komunikace počítá s plným nahrazením mluvené řeči, zatímco augmentativní komunikace zahrnuje podporu aktuálních řečových a dorozumívacích schopností (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Rozšiřující komunikaci zvolíme tehdy, jsou-li komunikační schopnosti nedostatečné pro běžné dorozumívání (Laudová, 2007). TU1 se zmiňuje také o podpoře metodou globálního čtení, které autorky Bendová (2013a) a Janovcová (2003) řadí mezi prostředky AAK. Globální čtení funguje na principu vnímání slova jako celku, při výuce se tedy postupuje opačně v porovnání s metodou analyticko-syntetickou. Výuka čtení globální metodou je vhodná mimo jiné pro žáky s MP, pro které byla také původně vytvořena. Kromě stimulace zrakového

vnímání, verbálního myšlení nebo pozornosti, rozvíjí i žákovy dovednosti v oblasti komunikace (Janovcová, 2003).

U Ž2 se prozatím nejvíce osvědčila podpora komunikace metodou VOKS, se kterou začala Ž2 v mateřské škole a pokračuje na škole základní. UK vysvětluje, že VOKS Ž2 vyhovuje díky tomu, že je motivační, faktický a hmatatelný. VOKS je metoda využívající vizuálních symbolů, která se od ostatních systémů liší tím, že namísto ukazování na obrázek, uživatel kartičku přímo podává komunikačnímu partnerovi. Dítě dostane v daném okamžiku přesně to, co požaduje, a tím se komunikace stává motivační, což je jednou z hlavních výhod VOKS. Za další z výhod můžeme považovat rychlé osvojení, samostatné iniciování komunikace nebo zmírnění nevhodných projevů chování (Knapcová, 2018). Návik VOKS probíhal podle SP klasickým způsobem, zapojena byla jak škola, tak rodina. M popisuje, že doma začínali s výběrem mezi dvěma kartičkami a oblíbenou sladkostí, aby Ž2 pochopila princip výměny. Metodika VOKS je rozdělena na 7 výukových lekcí, které provázejí lekce doplňkové. Při náviku je zapotřebí alespoň dvou učitelů, kdy jeden je v roli komunikačního partnera a druhý v roli asistenta klienta. Už v úvodní lekci se dítě učí vyměnit kartičku za nějakou odměnu, například oblíbenou hračku nebo pochoutku, což umožňuje pochopení základního principu této metody hned ze začátku (Knapcová, 2018). V předškolním věku byly pro Ž2 piktogramy zatím příliš složité a nerozeznávala je, z toho důvodu probíhal prvotní návik přes barevné fotografie, které zobrazovaly známé konkrétní předměty nebo osoby. Knapcová (2018) potvrzuje, že v případě, kdy dítěti nevyhovují výchozí černobílé symboly VOKS, je možné je nahradit jakýmkoli jiným typem symbolů nebo fotografiemi. V současné době Ž2 začíná s černobílými symboly. Cesta Ž2 od reálných předmětů, přes barevné fotografie až k černobílým symbolům odpovídá škále netechnických komunikačních systémů seřazených dle obtížnosti symbolizace od nejjednodušších až po nejsložitější. Tuto škálu popisuje Kantor (2012) podle autorů Mirenda a Schuler (in Bigge, 1991). SP má dojem, že pro osvojování systému AAK dopomohla i vizualizace ve třídě mateřské školy. Většina z nás se naučila používat mluvenou řeč díky tomu, že jsme byli jazyku po dlouhou dobu vystaveni. Stejně tak bychom měli postupovat při rozvoji komunikačních schopností u dětí s potřebou podpory komunikace, a to prostřednictvím vizualizace prostředí kolem a doprovázením řeči odpovídajícími symboly (Říhová a Jelínková, 2019). „Předvádění“ používání AAK v každodenních situacích společně s vlastní řečí zahrnuje princip modelování, který může podle autorky Šarounové (2022) výrazně pomoci pro přirozené užívání prostředků AAK u dítěte. Vizualizovat můžeme nejen prostředí, ale také režim dne nebo postup řešení sebeobslužných a pracovních činností (Knapcová, 2018).

Pravidelná setkávání UK s Ž1 jednou týdně prolíná přirozený rozhovor na konkrétní téma a zároveň jsou zaměřena také na rozvoj jemné motoriky a pohybové koordinace prostřednictvím manuálních činností, které Ž1 motivují. Také u Ž2 byl nácvik AAK jak v mateřské a základní škole, tak v prostředí domova založen na motivaci. M zmiňuje sladkosti nebo jiné pochoutky, ve školním prostředí využívali SP, třídní učitelka Ž2 (TU2) a UK hraček nebo tabletu. Nalezení motivace, o kterou bude dítě jakýmkoli způsobem projevovat zájem, je podle autorek Říhové a Jelínkové (2019) nejdůležitějším krokem k rozvoji AAK. Výběr motivující aktivity je podle Kukumbergové (2014) obzvláště důležitý pro děti, které s využíváním AAK začínají. Také Šarounová (2014) zastává názor, že situace, v nichž budeme nový způsob komunikace nacvičovat, by měly být pro žáka zajímavé a motivující. Optimální motivací může být pro žáka s MP právě oblíbená hračka nebo dobrota (Muchová, 2015). Stejně tak výběr prvních slov do komunikačního slovníku byl u obou žáků ovlivněn jejich zájmy, oblíbenými činnostmi nebo předměty. Výběr pojmů se dále odvíjel od základních potřeb v oblasti sebeobsluhy nebo často užívaných pojmů v prostředí školy. Zájmy dítěte by měly být východiskem jak pro výběr pojmů do komunikačního slovníku, tak pro výběr činností pro nácvik AAK (Štíhová a kol., 2014). Díky využití jakýchkoli oblíbených aktivit zvyšujeme přirozenou potřebu žáka zapojit se do procesu komunikace (Kantor, 2012). Osvojování prostředků AAK je podle Laudové (2007) nejefektivnější, probíhá-li v přirozených prostředích a situacích.

TU1 podotýká, že si Ž1 ne všechny znaky zapamatuje. V procesu zavádění AAK u osob s MP musíme zohledňovat poruchy kognitivních procesů, které zahrnují také paměť. Specifická je převaha mechanické paměti nad logickou, osvojování si nových poznatků bývá pomalejší. U žáků s MP vyžaduje nácvik a prohlubování systému AAK delší čas, a především soustavné opakování (Bendová a Růžičková, 2013; Vágnerová in Bendová a Růžičková, 2013). U Ž2 účastníci rozhovoru často naráželi na ovlivnění pokroků v komunikaci aktuálním zdravotním stavem Ž2. Podle SP se několikrát vraceli na začátek. I přesto, že s metodou VOKS pracuje Ž2 od mateřské školy, teprve v poslední době začala v tomto ohledu reagovat více. „...ani sebelepší metodika nefunguje stejně efektivně u všech žáků. Terapie komunikačních schopností u žáků s kombinovaným postižením je individuálním hledáním cest“ (Kantor, 2012, s. 35). Přesto, že mohou být pokroky pomalejší nebo méně výrazné, každý krůček dopředu má význam (Šarounová a kol., 2014).

Po nějakém čase začal Ž1 používat jednoduché znaky v interakci s ostatními, byl schopen vyjádřit své potřeby, požadavky nebo popsat dění kolem – na základě toho se potvrdilo, že je

daný systém AAK efektivní. Výhody užití AAK spočívají zejména ve snížení pasivity jedince a jeho zapojení všude tam, kde byl dříve jen posluchačem. AAK uživateli umožňuje samostatně se vyjadřovat a rozhodovat (Bendová a Růžicková, 2013). Ž2 byla schopna prostřednictvím VOKS požádat o oblíbenou věc a podle SP díky tomu nedocházelo k tak častým výkyvům nálad. „*Nejdůležitějším krokem v celém procesu učení se nové formy komunikace je pochopení dítěte, že určitým pohybem anebo ukázáním na obrázek či znak může vyjádřit svůj pocit, potřebu...a komunikační partner mu porozumí*“ (Štíhová a kol., 2014, s. 88). Za zlomový okamžik UK považuje moment, kdy Ž2 sama bez jakéhokoli navádění došla ke komunikační tabulce a podala obrázek učitelce. Aktivní zahájení komunikace bez čekání na výzvu je důležitým pokrokem. Obecně by se pobídky ze strany komunikačního partnera měly postupně snižovat (Šarounová a kol., 2014).

7.3 Aktuální nastavení AAK a současné fungování

V současné době se u obou žáků na podpoře AAK podílejí UK a pedagogičtí pracovníci ve třídě. Se školou spolupracuje matka Ž2 a prostředků AAK s Ž2 užívají také osobní asistenti. UK pokračuje s žáky v individuální práci, na kterou pak navazují učitelky a zařazují prvky AAK do dění ve třídě. S Ž1 nadále pracuje na rozvoji verbální komunikace školní logopedka. Podle Šarounové (2014) není třeba stavět logopedickou péči společně s budováním mluvené řeči proti výuce AAK – v ideálním případě bude logopedická péče s užíváním metod AAK propojena.

Ž1 aktuálně ke komunikaci užívá především manuální znaky, které doplňuje vlastními posunky, onomatopoickými zvuky nebo jednoduchými slovy. TU1 popisuje komunikaci jako totální. Totální komunikace zahrnuje: „...široké spektrum možností náhrady mluvené řeči, které se navzájem doplňují: gesta, fotografie, piktogramy, ukazování, prstovou abecedu, pohyby těla atd. Záměrem totální komunikace je, aby uživatel používáním určitého komunikačního systému využíval všechny své schopnosti a aby komunikace byla pro něj co nejpřirozenější“ (Kantor, 2012, s. 31). Zatím má Ž1 tendenci se vyjadřovat jedním znakem, občas znaky propojí ve víceslovná sdělení. Některé znaky jsou pro Ž1 upravené nebo zjednodušené. V případě, že se napodobení znaku v původní podobě nedaří, je možné jeho provedení individuálně přizpůsobit. Řídíme se vždy pravidlem, aby byl uživatel schopný znak běžně používat (Herzánová a kol., 2021). Podle Muchové (2015) je možné do komunikačního slovníku zařazovat také znaky, které si žák sám vytvoří. První osvojené znaky Ž1 byly ovlivněny

znakovým jazykem nebo Znakem do řeči, nyní ale UK vychází z jazykového programu DaR (Dorozumívání a Ruce), ke kterému uvádí několik výhod. „*Znaky DaR vycházejí z českého znakového jazyka, odpovídají českému prostředí a jsou součástí naší kultury. Některé znaky se podobají přirozeným gestům, která používá každý z nás při běžné komunikaci. Jsou upraveny tak, aby je bylo možno snadno pohybově ztvárnit a byly dobře rozpoznatelné...*“ (Herzánová a kol., 2021, s. 19). Další výhodou spatřuje UK v dobře zpracované české metodice. V metodice výuky a používání znaků DaR, na jejímž zpracování se podílel kolektiv autorek, nalezneme podrobný postup pro budování komunikace pomocí znaků, včetně tipů pro výběr aktivit a vhodné znakové zásoby (Herzánová a kol., 2021). TU1 i UK hodnotí současnou úroveň komunikace Ž1 velmi pozitivně. Ž1 je schopen pohotově vyjádřit velkou část informací, které chce předat. Osvojování znaků je rychlejší a jejich provedení preciznější, komunikační schopnosti se u Ž1 postupně stále zlepšují. Důležitá je pro UK skutečnost, že Ž1 má chuť komunikovat, vyhledává interakce s druhými a neztrácí zájem dále komunikovat ani v případě, kdy druhá strana neporozumí. Jestliže je vyjádření srozumitelné všem účastníkům komunikace, snižuje se míra frustrace nebo pasivity žáka, která byla zapříčiněna opakovanými neúspěšnými pokusy o komunikaci (Laudová, 2007).

Ž2 v současnosti využívá metody VOKS, na kterou zhruba v posledním roce začala reagovat více. UK a M popisují, že u Ž2 došlo k pochopení principu VOKS a celkové registrování a rozlišování fotografií nebo symbolů je na lepší úrovni než v minulosti. Ž2 komunikuje tím způsobem, že přinese například obrázek věci, kterou by chtěla. „*...pokud je komunikace spojena s fyzickým podáním kartičky, uživatelé si lépe uvědomí interakci, která při komunikaci nastává, a rychleji se naučí pomocí symbolů nebo fotografií skutečně funkčně dorozumívat*“ (Šarounová a kol., 2014, s. 28). Úroveň komunikace Ž2 odpovídá zvládnutí třetí výukové lekce VOKS, která si klade za cíl diferenciaci, výběr chtěného z několika obrázků na komunikační tabulce a přinesení partnerovi. Následující výuková lekce je zaměřena na tvoření jednoduché věty: „*Já chci...*“ (Knapcová, 2018). TU2 zmiňuje užívání symbolů programu SymWriter, který obsahuje více než 8 000 symbolů Widgit Literacy Symbols plus dalších 1 500 obrázků a fotografií. Tento program během psaní rovnou nad slovy v textu zobrazuje symboly a je vhodný k přípravě různých materiálů pro výukové nebo komunikační činnosti (Petit HW-SW, 2023b). Jak už bylo zmíněno, VOKS nutně nevyžaduje užití původních symbolů (Knapcová, 2018). Mimo VOKS se Ž2 vyjadřuje prostřednictvím onomatopoických zvuků, jednoduchých gest, kývnutím hlavy, ukazováním nebo dovedením druhé osoby na nějaké místo. Jmenované způsoby komunikace odpovídají specifikům komunikace osob s těžkým MP: „*...častěji se ale*

snaží dorozumět neartikulovanými zvuky, dotyky, gestikulací, ukazováním na předměty apod. Je tedy zcela namístě využívat alternativních metod komunikace; mezi osvědčené patří piktogramy nebo jiné srozumitelné symbolické a obrázkové systémy“ (Slowík, 2010, s. 50).

Z komunikačních pomůcek Ž2 pracuje s komunikační tabulkou, ze které vybere kartičku a přinese komunikačnímu partnerovi – jedná se tedy o výše popsany princip VOKS. Komunikační tabulka by měla odpovídat fyzickým možnostem a aktuálním komunikačním potřebám uživatele (Šarounová a kol., 2014). Momentálně Ž2 začíná s komunikačním blokem, ve kterém jsou prozatím dvě strany kombinující fotografie a symboly. Komunikační kniha může mít podobu fotoalba nebo kroužkového bloku. Výhodné bývají komunikační knihy s odnímatelnými obrázky a proužkem pro tvorbu vět (Šarounová a kol., 2014). Jedna strana komunikačního bloku Ž2 je určena pro používání ve škole, druhá pro prostředí doma. Toto seskupení, které je založeno na uspořádání podle kategorií, nazýváme jako taxonomické (Blackstone in Laudová, 2007). Slovní zásoba používaná ve škole a slovní zásoba používaná doma se od sebe mohou výrazně lišit (Beukelman a Mirenda, 2013). Podoba komunikační knihy se časem mění a odráží aktuální možnosti a potřeby žáka (Foster Skalová, Kunová a Šarounová, 2021). Z dalších pomůcek Ž2 účastníci rozhovoru zmiňují zážitkový deník, týdenní harmonogram nebo komunikační lištu pro případ, kdy je potřeba pomůcku přenášet. Zážitkové deníky jsou většinou vedeny formou knihy nebo sešitu, do kterého pravidelně přidávají například fotografie vztahující se k nějakému prožitému okamžiku. Zážitkové deníky jsou pro dítě motivační a podněcují k „vyprávění“ o zážitcích druhým a komunikačnímu partnerovi nabízejí témata k hovoru. V ideálním případě bude zážitkový deník tvořen ve škole i doma, tak jak je tomu u Ž2. Lištu, kterou má Ž2 k dispozici například při pobytu mimo domov s osobními asistenty, bychom mohli označit za tematickou tabulku, jelikož obsahuje omezený počet symbolů nebo fotografií, které jsou vybrány pro konkrétní situaci (Šarounová a kol., 2014). Harmonogram žáka je založený na vizualizaci rozvrhu činností a je sestavený ze symbolů, které odpovídají danému komunikačnímu systému (Knapcová, 2018). Všechny zmíněné pomůcky zařadíme do skupiny netechnických (low-tech) pomůcek pro AAK (Laudová, 2007).

Prostřednictvím manuálních znaků Ž1 komunikuje především ve školním prostředí. Do prostředí rodiny, až na pár znaků, zatím využití AAK neproniklo. Podle UK v rodině funguje svébytný způsob komunikace a dorozumívání, rodiče v základu rozumí sdělením Ž1. Toto zjištění odpovídá výsledkům studie zaměřené přímo na pohled rodin, které ukazují, že komunikace má sice pro členy rodiny a budovně vztahů velký význam, AAK zde ovšem hraje malou roli a komunikace je v prostředí rodiny založena na přirozených komunikačních

prostředcích (výraz obličeje, pohled očí, vokalizace, postoj) (Doak, 2021). Laudová (2007) považuje informování rodiny za velmi důležité a rady ohledně podpory komunikace by členům rodiny měly být poskytnuty co nejdříve. Rodina Ž2 je do procesu podpory AAK zapojena. Konkrétně M je plnohodnotným členem podpůrného týmu, který udržuje kontakt s dalšími osobami zúčastněnými na podpoře Ž2 a dochází ke vzájemnému sdílení informací týkajících se oblasti komunikace Ž2. Prostředků AAK Ž2 využívá v domácím prostředí i mimo domov a M s podporou AAK plánuje pokračovat do budoucna. Užívání prostředků AAK by nemělo být pouze příležitostné, naopak by se mělo stát součástí každodenních aktivit (Kukumbergová, 2014). V tomto ohledu je účinné se zaměřit na vzdělávání a školení komunikačních partnerů, díky kterému budou schopni přizpůsobit své postupy. Ukazuje se, že tyto změny mají pozitivní vliv na komunikaci jedinců užívajících AAK (Kent-Walsh, Murza, Malani a Binger in Light a McNaughton, 2015).

Spolupráce s rodinou Ž1 zůstává na základní úrovni, co se týče školních povinností, ale propojení spolupráce v oblasti AAK doposud plně neproběhlo, což považuje Muchová (2015) za jedno z rizik neúspěchu. Z pohledu zúčastněných výzkumu Uthoff a kol. (2021) je motivace rodinných příslušníků ke spolupráci nezbytná pro zajištění úspěšné implementace prostředků AAK. TU1 i UK narážejí na skutečnost, že spolupráce s rodinou je ovlivněna tím, že Ž1 má více sourozenců. Podle jejich slov rodiče řeší více jiných záležitostí, a tak nemají tolik prostoru pro soustředění se na rozvoj komunikace u Ž1 ani jeho sourozenců. Podle Doleželové (2015) by zaměstnanci školy měli rodičům zdůrazňovat, že vzdělávání žáka není pouze úkolem školy. Zároveň ale stejná autorka (tamtéž) přiznává, že situace rodičů má vliv na to, do jaké míry se mohou žákovi věnovat, což by si měli pedagogové uvědomovat. Rodiče dítěte s postižením se kromě běžných problémů ve výchově musejí vyrovnat s mnoha dalšími obtížemi, za kterými stojí specifické potřeby jejich dítěte. Dle výzkumných studií prožívají rodiče dítěte se zdravotním postižením výrazně vyšší míru stresu v porovnání s rodiči dětí bez postižení, společný rodinný život je negativně ovlivněn v mnoha ohledech. To všechno, s čím se rodiče potýkají, má vliv i na ostatní sourozence (Havelka a Bartošová, 2019). Členům rodiny a dalším komunikačním partnerům je vhodné poskytnout potřebné informace o komunikačním systému a základní trénink (Da Fonte, Boesch, 2019).

Pokroky u Ž1 průběžně sledují UK a TU1 a slovně se informují při osobních setkáních ve škole. Také osoby účastněné na podpoře Ž2 se vzájemně informují a domlouvají téměř výhradně prostřednictvím osobního kontaktu, který vyplývá z přirozeného setkávání ve škole, a tato forma jim vyhovuje. Jedná se například o setkávání učitelek s UK v moment „předávání“ žáka

z individuální hodiny nebo vídání TU2 s M při přivedení Ž2 do školy nebo při vyzvedávání. UK s M konzultuje, když dojde k nějakému posunu nebo změně u Ž2. Konzultování UK s M není tak časté, je ale v plánu rodinu zapojit ve větší míře. Kontaktování přes telefon nebo e-mail volí jen v ojedinělých případech. Současné nastavení týmové spolupráce hodnotí TU1 i UK pozitivně. Stejně tak vnímá současné nastavení spolupráce podpůrný tým Ž2. Zdá se, že spolupráce mezi členy týmu je otevřená, zaměřená na předávání si aktuálních postřehů týkajících se komunikace Ž2 a společné hledání ideálního řešení. Škola a rodina Ž2 pracují na vzájemném doplňování si symbolů. Podle Slowíka (2022) zůstává osobní kontakt nenahraditelnou formou komunikace a je důležité se při setkáních nezaměřovat pouze na aktuální problémy, ale na pozitivní zkušenosti a pokroky žáka. Při každé vzájemné interakci by členové týmu měli myslet na to, že jejich hlavním společným cílem je blaho žáka (Vondráková in Melounová a Mlčáková, 2020).

Co se týče způsobu zaznamenávání informací o žácích zmiňují zúčastnění: psaní vlastních poznámek (například na základě pozorování); zprávy pro pedagogické rady (obecné shrnující hodnocení); diagnostické sešity (hodnocení a směřování výuky); individuální slovník/komunikační tabulku se zásobou znaků nebo fotek a symbolů. Nebylo zjištěno, že by k záznamu informací konkrétně ohledně AAK byl používán nějaký formulář nebo postup. Informace si členové podpůrných týmů předávají zpravidla slovně. Autorky Da Fonte a Boesch (2019) pro posílení týmové spolupráce doporučují zpracovat podrobný plán podpory a vytyčit si konkrétní cíle. Autorky Herzánová a kol. (2021) popisují tvorbu portfolia konkrétně pro uživatele DaR, většinu důležitých postřehů bychom ale mohli zobecnit i na jiné systémy AAK. Zaznamenávání pokroků ke každému žákovi napomáhá pro lepší zhodnocení dosavadního postupu a plánování dalších kroků. Záznamy nemusejí být nijak obsáhlé, měly by však zahrnovat: zhodnocení výchozích komunikačních schopností uživatele; vybrané prvky AAK (znaky, symboly) a popis situací, ve kterých je začneme zavádět; jména osob, které budou v jednotlivých prostředích klíčové a budou rozvoj komunikace pravidelně sledovat; vyhodnocení úvodního plánu (kolikrát denně, v jakém prostředí a v jakých situacích se prostředků AAK užívá, kdo je užívá, kde se to daří více, kde méně); plán další podpory navazující na vyhodnocení původního plánu; záznamy o konkrétní podobě komunikačního slovníku; záznamy o obtížích, včetně návrhů řešení; záznamy o společných schůzkách (Herzánová a kol., 2021).

7.4 Představy a plány podpory do budoucna

V týmové spolupráci by se UK zaměřil na častější konzultace a rychlejší předávání informací. TU2 souhlasí s tím, že by častější setkávání možná bylo vhodné. UK dodává, že by bylo efektivnější si stanovit určitou dobu pro ničím nerušené setkání, které by zajistilo větší míru soustředění pro řešení potřebných záležitostí. Jak uvádí Mikulaščík (in Klugerová a kol. 2017), v ideálním případě by se mělo jednat o pravidelná setkávání s předem určeným termínem, místem a tématem, při kterém bude zajištěna kontrola plnění stanovených cílů. Účastníci rozhovoru zde ale narážejí na jejich časové možnosti. Dále TU2 navrhuje případné zapojení rodiče do individuální práce žáka s UK, podle ní by díky tomu mohlo užívání AAK doma fungovat lépe. Autorka Knapcová (2018) popisuje přímo zapojení rodiny do nácviku VOKS – trénink probíhá za účasti rodiče, který je seznámen s postupy, pozoruje a následně je do praktického nácviku zapojen. *„Tento způsob společného tréninku umožňuje nezbytnou vzájemnou korekci drobných chyb, které se logicky vyskytují pro netradiční přístup metody ke klientovi. Nedílnou součástí je vzájemné informování“* (Knapcová, 2018, s. 72).

V budoucí podpoře se UK plánuje zaměřit na schopnost Ž1 vyjadřovat se v jasných víceslovných sděleních. V praxi od používání jednotlivých znaků postupně směřujeme ke slovním spojením, která mají význam věty, a později k celým větám. Schopnost tvořit věty podporuje porozumění sdělením a celkový rozvoj myšlení (Herzánová a kol., 2021). Dalším cílem je pak rozšíření okruhu lidí, se kterými se bude Ž1 moci manuálními znaky dorozumět. Zde se UK dotýká tématu přesnosti a měřitelnosti cílů a není si jistý, zda by takový cíl bylo možné upřesnit a změřit. Stanovené cíle by podle autorek Da Fonte a Boesch (2019) a Dodd (2017) měly být konkrétní, dosažitelné, pozorovatelné a měřitelné. Dodd (2017) popisuje nastavování cílů, kde bychom měli mimo jiné popsat i konkrétní pozorovatelnou podobu jevu (žák sestaví dvou až tříslavnou odpověď), frekvenci (povedlo se při čtyřech z pěti příležitostí) nebo datum, do kdy by měl být cíl naplněn. Kukumbergová (2014) doplňuje, že cíle bychom měli nastavovat pro konkrétní situaci, například: *„Dítě bude používat komunikační tabulku na iniciování komunikace s alespoň třemi dětmi ve třídě“* (Kukumbergová, 2014, s. 79). Z tohoto příkladu vyplývá, že cíl týkající se rozšíření okruhu lidí pro komunikaci s Ž1, by se dal stanovit přesně a měřitelně. V práci s Ž1 by se chtěl UK také více soustředit na rozšiřování slovní zásoby, která by umožňovala Ž1 naplnit všechny jeho komunikační potřeby. Zaměření se na naplňování komunikačních potřeb žáka by mělo být podle autorek Da Fonte a Boesch (2019) vždy ústředním bodem podpory. Komunikační potřeby se individuálně liší a také se mění v závislosti na situaci (Kantor, 2012). Komunikační slovník by měl být pro žáka

využitelný v různých situacích, prostředích a s různými komunikačními partnery (Kukumbergová, 2014). Konkrétně UK zmiňuje zaměření se na jádrovou slovní zásobu. Pro situace nácviku AAK bychom měli vytvořit slovní zásobu, která bude obsahovat nejen tematický, ale také jádrový slovník (Šarounová, 2014). „*Jde hlavně o způsobová a pomocná slovesa, zájmena, přídavná jména, sociální fráze, slovesa užívaná napříč různými situacemi (například vidět, slyšet, jít), slova pro pokračování či ukončení aktivity (např. ještě, hotovo), slova pro hodnocení a komentování (např. dobré, špatné, líbí se mi)*“ (Šarounová, 2022, s. 27). Jádrová slovní zásoba se nijak zvlášť neliší u dětí, dospělých ani u osob s MP. Jádrová slova pak doplňujeme o tematická, která souvisejí s konkrétní situací (Herzánová a kol., 2021). Při výuce znaků můžeme zaměřením na jádrovou slovní zásobu přispět k tomu, že se rozšíří možnosti žáka pro zapojení se do většího množství interakcí a situací každodenního života (Šarounová, 2022). Dalším plánem je docílení takové podoby komunikace Ž1, která bude pružnější, rychlejší a společensky přijatelná. Toho, jak bude společnost Ž1 a jeho projevy vnímat a přijímat, se týká také jedna z obav do budoucna. Upoutávání nechtěné pozornosti používáním AAK bývá častou starostí pečujících o dítě (Bendová, 2013b). Znaky samy o sobě vnímá UK jako jakousi společenskou bariéru. Přestože Ž1 dobře rozumí mluvenému projevu, druhá strana musí pro porozumění sdělením Ž1 znát význam jím používaných znaků. „*Nevýhodou užití znaků pro alternativní komunikaci je podle autorek Millar a Scott to, že málokdo v okolí osoby s komunikačními obtížemi sám dobře znakuje nebo znakům rozumí na pokročilé úrovni. Komunikační partnery je třeba průběžně školit*“ (Millar a Scott in Šarounová, 2014, s. 14).

Cíl zapojit všechny sourozence Ž1 do užívání znaků v rodinném prostředí si UK kladl v minulosti, naráží ale na to, že sourozenci se rozvíjejí více verbálně a zatím nemají chuť znaky používat v takové míře. Při rozhodování o vhodném systému AAK bychom měli zohlednit kompetence a preference okolí, abychom zajistili přijetí a udržitelnost používání AAK (Uthoff a kol., 2021). S tématem spolupráce rodiny Ž1 a školy souvisejí také obavy UK a TU1 do budoucna, které se týkají situace, kdy vyjde Ž1 ze školy a dorozumívání prostředky AAK se stane problematickým. Sourozenecké vztahy hrají významnou roli pro náš osobní růst a sociální vývoj, mnohdy mohou být důležitější než vazba mezi rodiči a dětmi. Sourozenci pomáhají v učení základních životních dovedností, vedou nás k pochopení okolního dění a mezilidských vztahů. Jejich vliv přesahuje rámec přítomného okamžiku, často formují naši budoucnost. Ve vztahu dítěte se zdravotním postižením a jeho sourozence se však objevuje řada specifíků, která mohou mít dopad na psychiku členů rodiny (Havelka a Bartošová, 2019).

Je nezbytné si uvědomit, že potřeby takového sourozence jsou stejně důležité a rodiče by jim měli věnovat náležitou pozornost (Bittmannová a Bittmann, 2018). Autorky Hacker, Meadan a Terol (2023) se ve své studii zabývají zkoumáním účinnosti tréninkového programu pro užívání modelování přímo sourozenci za účelem podpory jejich bratra či sestry jako uživatele AAK. Výsledky této studie ukazují, že školení sourozenců bylo účinné a míra uplatňování modelování se zvýšila. Členové rodin zúčastněných ve výzkumu považovali intervenci za smysluplnou, byli spokojeni s pokroky a výsledky. Z pozorovaných změn v průběhu této studie vyplývá potřeba většího počtu školení zaměřených na sourozence a rodinu, aby se zvýšilo používání AAK v přirozeném prostředí (Hacker, Meadan a Terol, 2023).

Nejbližším stanoveným cílem pro Ž2 je zavést používání komunikačního bloku do domácího prostředí, UK proto počítá s vyšší mírou zapojení rodiny do spolupráce. Knapcová (2018) považuje za důležité nové dovednosti převádět do jiného prostředí teprve tehdy, jsou-li dobře zvládnuté. Získané komunikační dovednosti bychom měli upevňovat a využívat v rámci přirozených aktivit a prostředí, a tím je samozřejmě i domácí prostředí žáka, proto bude v ideálním případě spolupráce s rodinou intenzivní (Knapcová, 2018). M se plánuje s Ž2 zaměřit na osvojování černobilých symbolů a užívání prostředků AAK funkčním způsobem, aby Ž2 dokázala vyjádřit své základní potřeby. Neměli bychom se soustředit na osvojování co největšího počtu znaků nebo symbolů, ale na vytvoření funkční komunikace, která bude zahrnovat pravidelné užívání prostředků AAK v maximálním množství situací běžného života (Maštalír, 2018). „*Funkční komunikace znamená, že žák je schopen vyjádřit vše důležité, co vyjádřit potřebuje. Funkčnost komunikace je tedy relativní, její úroveň se odvíjí od komunikačního záměru žáka, potřeby komunikovat, kontextu situace a dalších faktorů*“ (Kantor, 2012, s. 19).

Do budoucna je v plánu u obou žáků zaměřit se na intenzivnější zapojení jejich rodin do procesu podpory AAK, což je podle výzkumu autorů Uthoff a kol. (2021) zásadní pro efektivní užívání prostředků AAK daným jedincem. Překážky pro navázání efektivní spolupráce s rodinou dítěte, které používá AAK, představuje například nedostatek času a motivace, nedostatek školení nebo uchýlení se k návrhu opatření bez ohledu na individuální potřeby a možnosti rodiny (O'Neill, Mandak a kol. in Doak, 2021). Moorcroft a kol. (in Smidt a Pebdani, 2023) doplňuje nedostatečnou emoční připravenost a odolnost rodičů pro zavedení AAK nebo jejich nespokojenost se samotným systémem AAK. Spolupráce s rodinou by podle účastníků výzkumu Uthoff a kol. (2021) měla být zahájena už před výběrem systému AAK, kterému by

předcházela domluva na společných cílech. Studie zaměřená na prozkoumání pohledu rodiny naznačuje, že zdánlivý nedostatek jejich nadšení pro AAK může být zapříčiněn vysokými nároky, a naopak nízkou podporou rodiny (Doak, 2021). Autorky Smidt a Pebdani (2023) navrhují rodině umožnit používat škálu multimodální komunikace, která bude odpovídat jejich potřebám. Volba AAK může být prováděna na každodenní bázi, podle kontextu používání, takže jedinec si vybírá ten způsob komunikace, který je v dané situaci vyhovující (Smidt a Pebdani, 2023).

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě výsledků výzkumného šetření autorka předkládá několik návrhů pro praxi týkajících se získaných informací. Doporučení směřují ke konkrétním žákům a osobám zúčastněným na podpoře AAK, dají se ovšem obecně uplatnit na oblast týmové spolupráce při podpoře AAK. Následně autorka poukazuje na limity výzkumného šetření. Kapitola je rozdělena do třech podkapitol, z nichž první dvě předkládají doporučení pro praxi v oblasti spolupráce a plánování, poslední se pak zabývá zmíněnými limity výzkumného šetření.

8.1 Spolupráce a vzájemná komunikace

- Zapojení rodiny – Učitel plánuje obě rodiny žáků do procesu podpory AAK zapojit ve větší míře. Je na místě zdůraznit důležitost aktivního podílení se rodiny žáka na vytváření funkční komunikace, která bude přetrvávat i po ukončení školní docházky. Jednou z příčin problematického užívání znaků v prostředí rodiny Ž1 je podle UK skutečnost, že sourozenci Ž1 se více rozvíjejí verbálně. Zaměření se na prostředky AAK společně s bratrem by naopak mohlo sourozencům v rozvoji řeči pomoci. Nemusíme se obávat potlačování přirozeného řečového vývoje.
- Různé možnosti podpory členů rodiny a zejména sourozenců dítěte s postižením nabízejí například publikace *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením* (Havelka a Bartošová, 2019) nebo *A na mě nikdo nemá čas: jak se cítí a jak to vidí sourozenci lidí (nejen) s autismem* (Bittmannová a Bittmann, 2018).
- Poskytnutí informací a školení – Aby se členové rodiny, ale i jiní komunikační partneři žáka, mohli zapojit do procesu podpory AAK mimo prostředí školy, je nutné jim poskytnout potřebné informace z oblasti AAK a zajistit školení používání konkrétního systému, případně komunikační pomůcky.
- Společné setkávání všech členů podpůrného týmu – Vytvoření návrhu pro pravidelné setkávání všech členů týmu, kteří jsou primárně zapojeni do procesu podpory ve vazbě na konkrétní žáky, by mohlo pomoci k efektivnímu vzájemnému sdílení informací za přítomnosti všech zúčastněných. Současně by tato setkání poskytovala prostor vyhodnocení efektivity podpory komunikace a následné plánování do budoucna (viz níže 8.2 Plánování a dokumentace).

- Forma komunikace mezi jednotlivými členy týmu – Komunikace mezi jednotlivými členy týmu by měla být pravidelná a její forma by měla vyhovovat všem zapojeným. Účastníkům výzkumného šetření nejvíce vyhovuje předávání informací prostřednictvím osobního kontaktu v prostředí školy. Bylo by vhodné si pro tato setkání vytyčit konkrétní dobu a klidné místo, aby byla zajištěna vyšší míra soustředění pro řešení potřebných záležitostí ohledně žáka využívajícího AAK.
- Četnost komunikace mezi jednotlivými členy týmu – Účastníci rozhovoru vyslovili přání častějšího konzultování a rychlejšího předávání informací. Frekvence setkávání se může odvíjet od aktuálních pokroků či potřeb žáka, je ovšem ovlivněna také časovými možnostmi členů týmu. Je důležité, aby zúčastnění průběžně sdíleli své možnosti, představy a zejména aktuální potřeby žáka, a na základě toho se domlouvali na detailech setkávání.
- Zapojení rodiče do individuální práce s žákem – Nabízí se možnost účasti rodiče či jiných členů rodiny na některé z individuálních hodin zaměřených na nácvik AAK u daného žáka. Tento přístup by mohl pomoci pro vyjasnění nesrovnalostí za účelem sjednocení přístupu školy a rodiny v podpoře komunikace.
- Sjednocení používané terminologie – Používání stejné terminologie minimalizuje riziko vzniku nejasností a usnadňuje tak porozumění mezi členy podpůrného týmu. Používáním jednotného jazyka zajistíme, že informace nebo instrukce, směřované ze strany učitele ke kolegům, rodičům a naopak, budou mít jasný význam. Kupříkladu je rozdíl mezi pojmy „gesto“ a „znak“ (viz 1.4.1 Systémy AAK nevyžadující pomůcku, s. 15). Pokud hovoříme o „obrázku“, měli bychom si ujasnit, zda se jedná o barevnou či černobílou fotografii, barevný piktogram nebo černobílý symbol, jelikož tyto vizuální pomůcky se liší obtížností symbolizace.

8.2 Plánování a dokumentace

- Individuální plánování podpory – Je vhodné pro každého žáka vytvořit plán podpory AAK, který bude zahrnovat přehled komunikačních dovedností, cíle, role a úkoly zúčastněných. Zaznamenávání si dosavadního postupu poskytuje základ pro naplánování dalších potřebných kroků. Záznamy mohou být stručné, je ale důležité, aby byl plán průběžně aktualizován a hodnocen.

- Zaměření na konkrétní cíle – Počáteční vytyčení cílů by mělo v ideálním případě předcházet výběru vhodného systému AAK a mělo by být založeno na společné dohodě členů týmu. Podoba stanovených cílů by měla být konkrétní a měřitelná, abychom následně mohli zhodnotit jejich naplňování. Dodd (2017) doporučuje ke každému cíli stanovit několik bodů (viz 3.3.1 Utváření týmu a stanovení cílů, s. 49).
- Hodnocení efektivity – Pro zhodnocení efektivity AAK za účelem navázání další intervence je nutné průběžně sledovat a zaznamenávat aktuální komunikační potřeby žáka a jeho dovednosti napříč aktivitami a prostředími. Formulář pro analýzu konverzace, která může odhalit silné a slabé stránky žáka užívajícího prostředků AAK, nalezneme například v publikaci *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole* (Štíhová a kol., 2014, s. 146-147). Tabulka pro záznam je rozdělena do několika oblastí, zahrnuje například oblast iniciace konverzace, použité komunikační prostředky nebo emoce, ke kterým značíme četnost výskytu a doplňujeme o případný komentář.
- Vzory formulářů pro plánování implementace prostředků AAK, pro vytyčení rolí a úkolů členů týmu či dotazníky pro posouzení komunikačních schopností žáka za účelem zhodnocení efektivity podpory komunikace a další nalezneme například v publikaci *Effective Augmentative and Alternative Communication Practices. A handbook for School-Based Practitioners* autorem Da Fonte a Boesch (2019).
- Návrh obsahu portfolia žáka pro zaznamenávání postupů uvádí v *Metodice výuky a používání znaků DaR* Herzánová a kol. (2021, s. 53). Některé důležité body portfolia jsou popsány výše v diskuzi (viz 7.3 Aktuální nastavení AAK a současné fungování, s. 114). Konkrétně pro uživatele systému DaR, kterým je i Ž1, můžeme dle zmíněných autorem zahrnout záznamy o: všech osvojených znacích; době, která byla pro jejich osvojení potřebná; podobě prováděného znaku a to, jak se odlišuje od oficiální podoby; znacích převzatých ze slovníku českého znakového jazyka; individuálně přizpůsobených znacích.
- Vzorový plán aktivit týmu je popsán v publikaci *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole* (Štíhová a kol., 2014, s. 82-83). Zahrnuje vzorové cíle pro žáka a členy týmu AAK. K plánovaným činnostem je zde doporučeno stanovit zodpovědnou osobu (kdo), dobu provedení (kdy) a případný doplňující komentář. Kolonka „kdo“ může samozřejmě zahrnovat všechny komunikační partnery žáka nebo členy podpůrného týmu a „kdy“ může být nastaveno na každý den.

8.3 Limity výzkumného šetření

Existuje mnoho faktorů, které se vztahují k různým fázím výzkumné práce a které mohou ovlivnit validitu výsledků kvalitativního výzkumného šetření. Jedná se například o zkreslení způsobené výzkumníkem nebo ovlivnění dat výzkumným prostředím a zúčastněnými osobami (Miovský, 2006). Autorka níže uvádí limity výzkumného šetření rozdělené do čtyřech kategorií, které mohly nějakým způsobem ovlivnit proces výzkumného šetření.

Limity na straně výzkumného pracovníka

- nedostatečné zkušenosti s výzkumným šetřením kvalitativního charakteru;
- nedostatečné zkušenosti s výzkumným šetřením zahrnujícím vyšší počet účastníků;
- osobnostní předpoklady (úroveň komunikačních schopností, motivace, zájem, empatie);
- aktuální zdravotní stav a nálada výzkumníka (únava, pozornost);
- náročnost studia dané problematiky a aktuálních zahraničních zdrojů;
- plánování a rozvržení práce s ohledem na časovou náročnost kvalitativního výzkumu.

Limity na straně účastníků výzkumného šetření

- ochota spolupracovat a podílet se na výzkumném šetření;
- osobnostní předpoklady účastníka (zájem, motivace, úroveň komunikačních schopností);
- aktuální rozpoložení a aktuální zdravotní stav účastníka (realizace jednoho z rozhovorů online namísto osobního setkání);
- možné zkreslení či zamlčení informací;
- nepřesné nebo nejednotné pochopení položek dotazování.

Limity na straně metodologie

- volba výzkumného souboru (žáků) a účastníků výzkumného šetření;
- nevhodně formulované položky dotazování;
- ovlivnění doplňujících dotazů předchozími rozhovory;
- kvalita analýzy a interpretace získaných dat.

Limity na straně zkoumané reality

- získání souhlasu školy a rodičů žáků k realizaci výzkumného šetření;
- získání souhlasu účasti na výzkumném šetření;
- drobné technické potíže při realizaci online rozhovoru.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na oblast týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností. Teoretický rámec práce nabízí nahlédnutí do problematiky AAK, podpory AAK u žáků se zdravotním postižením a týmové spolupráce. Cílem práce bylo reflektovat spolupráci osob, které se účastní podpory AAK u vybraných žáků, a zjistit, jaké podoby tato spolupráce v jednotlivých časových úsecích nabývá. Konkrétně se jednalo o oblasti: hledání vhodného systému AAK; zkoušení a zavádění AAK do praxe; aktuální nastavení AAK a současné fungování; představy a plány podpory do budoucna. Data získaná prostřednictvím šesti polostrukturovaných rozhovorů byla autorkou analyzována, interpretována a diskutována s teoretickými východisky.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že u prvního z žáků byl nalezen vhodný a efektivní způsob podpory komunikace, který jako první navrhla logopedka, a tím jsou manuální znaky. Jeho schopnost vyjádřit své myšlenky a potřeby je na dobré úrovni, aktivně vstupuje do interakce a má chuť komunikovat. Přesto se využití prostředků AAK z velké části vztahuje pouze na prostředí školy, kde je do procesu podpory přímo zapojen učitel komunikace a ve třídě třídní učitelka, druhá učitelka a asistentka pedagoga. Třídní učitelka žáka a učitel komunikace otevřeně spolupracují, pravidelně si předávají informace a průběžně sledují pokroky, do procesu podpory však zatím nebyla plně zapojena rodina žáka. Zároveň tito členové podpůrného týmu vyjádřili obavy, že jakmile žák dokončí vzdělání v dané škole, jeho možnosti a dosavadní dovednosti v oblasti komunikace budou omezeny, s čímž souvisí i dosavadní nedostatečné zapojení rodiny do procesu podpory AAK.

V případě druhého žáka bylo do procesu podpory AAK postupně zapojeno více osob. Už v mateřské škole začaly s podporou komunikace, zkoušením a nácvikem AAK speciální pedagožky z SPC, které v tomto období spolupracovaly s učitelkami mateřské školy a s rodinou žákyně. V současné době se na podpoře AAK ve školním prostředí podílejí učitel komunikace, třídní učitelka a dva asistenti pedagoga. Kromě jmenovaných byla podpora komunikace ovlivněna ze strany fyzioterapeutky, nyní jsou mimo prostředí školy zapojeni osobní asistenti žákyně. Dosavadní pokroky žákyně v oblasti komunikace nebyly lineární a byly ovlivněny dopady kombinovaného postižení a jejím aktuálním zdravotním stavem. Členové týmu plánují ve spolupráci na podpoře komunikace této žákyně nadále pokračovat, současné nastavení spolupráce hodnotí pozitivně.

Bylo zjištěno, že podoba spolupráce zúčastněných vyplývá z přirozeného dění ve školním prostředí. Učitel komunikace se zaměřuje na hledání vhodných možností podpory komunikace u žáků s narušenou komunikační schopností, nácvik a trénink AAK s konkrétním žákem pak probíhá při individuální práci jednou týdně. Třídní učitelky a asistenti pedagoga po domluvě s učitelem komunikace prostředky AAK implementují do běžného dění třídy. Předávání informací je průběžné a zpravidla založené na osobním setkávání.

Ukazuje se, že spolupráce zúčastněných napomáhá v uplatnění stejného přístupu v oblasti podpory AAK, a to díky vzájemnému a pravidelnému sdílení informací ohledně aktuálních potřeb žáka. Je důležité brát v úvahu, že vytvoření funkční komunikace představuje pro žáka a jeho podpurný tým „běh na dlouhou trať“. Aby bylo zajištěno efektivní užívání AAK napříč prostředími i do budoucna, je třeba zapojit co nejvíce komunikačních partnerů a pečujících o žáka. V tomto ohledu by mohlo být prospěšné zaměřit se na společné plánování, vytyčení konkrétních cílů, úkolů a rolí osob zúčastněných na procesu podpory AAK u daných žáků.

Diplomová práce nejen prohloubila znalosti autorky v oblasti podpory AAK, ale také ji obohatila o cenné zkušenosti osob z praxe. Hlubší proniknutí do problematiky autorku utvrdilo v přesvědčení o významu týmové spolupráce a důležitosti zapojení všech osob pečujících o dítě, ať už se jedná o prostředí školy nebo rodiny. Získané znalosti a dovednosti představují významný přínos pro budoucí profesní uplatnění autorky.

V případě další práce, navazující na danou problematiku, by bylo zajímavé se zaměřit na téma zapojení rodiny do procesu podpory AAK u dětí s narušenou komunikační schopností. Z pohledu autorky, a zároveň ve shodě se zjištěními jiných autorů a zkušenostmi z praxe, představuje zapojení rodinných příslušníků do týmové spolupráce nezbytný krok pro zajištění úspěšné implementace prostředků AAK do běžného života jedince s potřebou podpory v oblasti komunikace. Proto by bylo přínosné tematiku obohatit o poznatky týkající se: způsobu zapojení rodiny do procesu podpory AAK; školení pro modelování AAK; možných překážek, které spolupráci s rodinou ovlivňují; a případných návrhů pro jejich řešení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition: DSM-5*. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-554-1.

BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. 2022. *Edukace a intervence žáků s těžkým a souběžným postižením více vadami se zřetelem na didaktické aspekty: teorie, výzkum, praxe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-347-4.

BENDO VÁ, P. a V. RŮŽIČKOVÁ. 2013. *Alternativní a augmentativní komunikace 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3705-7.

BENDO VÁ, P. 2013a. *Alternativní a augmentativní komunikace 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3703-3.

BENDO VÁ, P. 2013b. *Alternativní komunikační techniky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3704-0.

BEUKELMAN, D. R. and P. MIRENDA. 2013. *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. 4th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. ISBN 978-1-59857-196-7. ISBN 1-59857-196-6.

BITTMANNOVÁ, L. a J. BITTMANN. 2018. *A na mě nikdo nemá čas: jak se cítí a jak to vidí sourozenci lidí (nejen) s autismem*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-60-2.

ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

DA FONTE, M. A. and M. C. BOESCH. 2019. *Effective Augmentative and Alternative Communication Practices. A handbook for School-Based Practitioners*. 1st ed. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-71019-1.

DE VITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2018-0.

DODD, J. L. 2017. *Augmentative and Alternative Communication Intervention: An Intensive, Immersive, Socially Based Service Delivery Model*. 1st ed. San Diego: Plural Publishing, Incorporated. ISBN 9781597567251. ISBN 1597567256.

FOSTER SKALOVÁ, P., A. KUNOVÁ a J. ŠAROUNOVÁ. 2021. *Jak si porozumět, domluvit se a společně si hrát. Neverbální dítě v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o. ISBN 978-80-88290-73-5.

FRIEDLOVÁ, K. 2018. *Bazální stimulace® pro ošetřující, terapeuty, logopedy a speciální pedagogy: praktická příručka pro pracující v sociálních službách, dlouhodobé péči a ve speciálních školách*. 2. vydání. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-907053-1-9.

HANÁKOVÁ, A. 2012a. Komunikace a osoby s narušenou komunikační schopností. In: REGEC, V., K. STEJSKALOVÁ, J. OLEJNÍČKOVÁ, L. PASTIERIKOVÁ, E. MARTINKOVÁ, A. HANÁKOVÁ a E. VYMAZALOVÁ. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 103-122. ISBN 978-80-244-3203-8.

HANÁKOVÁ, A. 2012b. Komunikace a osoby s tělesným postižením. In: REGEC, V., K. STEJSKALOVÁ, J. OLEJNÍČKOVÁ, L. PASTIERIKOVÁ, E. MARTINKOVÁ, A. HANÁKOVÁ a E. VYMAZALOVÁ. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 171-186. ISBN 978-80-244-3203-8.

HAVELKA, D. a K. BARTOŠOVÁ. 2019. *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1475-5.

HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERZÁNOVÁ, B., L. GWOZDŽOVÁ, L. LAUDOVÁ, L. NEVILLE, K. STAŇKOVÁ a J. ŠAROUNOVÁ. 2021. *Augmentativní a alternativní komunikace: program Dorozumívání a Ruce: metodika výuky a používání znaků DaR*. 1. vydání. Praha: Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci. ISBN 978-80-270-8942-0.

JANOVCOVÁ, Z. 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Učební text. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3204-9.

JURKOVIČOVÁ, P. a kol. 2010. *Komunikace a lidé s mentálním postižením: metodický materiál*. Část první. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2648-8.

KANTOR, J. 2012. Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením. In: LUDÍKOVÁ, L., Z. KOZÁKOVÁ, D. FINKOVÁ, J. KANTOR, J. LANGER, P. KUČERA, R. MLČÁKOVÁ a K. VITÁSKOVÁ. 2012. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 16-35. ISBN 978-80-244-3094-2.

KANTOR, J., A. HANÁKOVÁ, P. JURKOVIČOVÁ a B. LUDÍKOVÁ. 2013. *Medicínské aspekty omezení hybnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3709-5.

KLUGEROVÁ, J., H. BERNHAUSEROVÁ, K. HÁDKOVÁ, J. JANKOVÁ, Š. KÁŇOVÁ, M. KARKOŠOVÁ, M. KOCUROVÁ, M. KOTVOVÁ, Z. MOUCHA, Z. NĚMEC, J. NOVOTNÝ a O. OPEKAROVÁ. 2017. *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-128-7.

KNAPCOVÁ, M. 2018. *Komunikační systém – VOKS*. 4. doplněné a přepracované vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-215-6.

KRŠEK, P., J. LEBL, P. ČERNÝ, T. DOUŠKOVÁ, P. KOLÁŘ, J. KRAUS, M. KYNČL, P. LIBÝ, K. ROŽENKOVÁ, A. SCHEJBALOVÁ, O. SOUČEK, E. VYHNÁLKOVÁ a P. ZOBAN. 2020. *Dětská mozková obrna: mezioborový přístup. Motolské pediatrické semináře, 7*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-476-7.

KUKUMBERGOVÁ, M. 2014. AAK program. Hodnotenie schopností dieťaťa a plánovanie intervencie. In: ŠTIHOVÁ, A., M. KUKUMBERGOVÁ, A. VOZÁROVÁ a T. JÁNOŠKOVÁ. 2014. *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, s. 57-83. ISBN 978-80-8118-116-0.

KUNHARTOVÁ, M., I. HORVÁTHOVÁ a M. POTMĚŠIL. 2011. *Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2976-2.

LAUDOVÁ, L. 2007. Augmentativní a alternativní komunikace. In: ŠKODOVÁ, E., I. JEDLIČKA a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál, s. 565-580. ISBN 978-80-7367-340-6.

LECHTA, V. 2007. Základní vymezení oboru logopedie. In: ŠKODOVÁ, E., I. JEDLIČKA a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál, s. 15-36. ISBN 978-80-7367-340-6.

LECHTA, V. 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. doplněné a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.

LONCKE, F. 2014. *Augmentative and Alternative Communication: Models and Applications for Educators, Speech-language Pathologists, Psychologists, Caregivers, and Users*. 1st ed. San Diego: Plural Publishing, Incorporated. ISBN-13: 978-1-59756-498-4. ISBN-10: 1-59756-498-2.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MELOUNOVÁ, Z. a R. MLČÁKOVÁ. 2020. Komunikační strategie pedagogů s rodinnými příslušníky při edukaci žáků s narušenou komunikační schopností. In: MLČÁKOVÁ, R., J. MAŠTALÍŘ, Z. MELOUNOVÁ a K. RYBAŘÍKOVÁ. 2020. *Narušená komunikační schopnost a speciální vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5775-8.

NEUBAUER, K. 2007. Dysartrie. In: ŠKODOVÁ, E., I. JEDLIČKA a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál, s. 307-331. ISBN 978-80-7367-340-6.

NOVOSAD, L. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.

- OLEJNÍČKOVÁ, J. 2012. Obecně o lidské komunikaci. In: REGEC, V., K. STEJSKALOVÁ, J. OLEJNÍČKOVÁ, L. PASTIERIKOVÁ, E. MARTINKOVÁ, A. HANÁKOVÁ a E. VYMAZALOVÁ. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 13-34. ISBN 978-80-244-3203-8.
- SLOWÍK, J. 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.
- SLOWÍK, J. 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
- ŠAROUNOVÁ, J., A. KUNOVÁ, L. LÖRINCZOVÁ a P. SKALOVÁ. 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠPORCLOVÁ, V. 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠTIHOVÁ, A., M. KUKUMBERGOVÁ, A. VOZÁROVÁ a T. JÁNOŠKOVÁ. 2014. *Augmentativna a alternativna komunikácia v špeciálnej základnej škole*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-116-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, K. 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VALENTA, M., J. MICHALÍK, M. LEČBYCH a kol. 2018. *Mentální postižení*. 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VITÁSKOVÁ, K. a L. KYTNAROVÁ. 2017. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra (Hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5214-2.
- VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vydání. Praha, Portál. ISBN: 978-80-7367-387-1.

Elektronické zdroje

American Speech-Language-Hearing Association. 2023. *Augmentative and Alternative Communication (AAC)* [online]. Dostupné z: <<https://www.asha.org/njc/aac/>> [cit. 2023-3-26].

Assistive Technology Industry Association. 2023. *What is AT?* [online]. Dostupné z: <<https://www.atia.org/home/at-resources/what-is-at/>> [cit. 2023-4-1].

DOAK, L. 2021. Rethinking family (dis)engagement with augmentative & alternative communication. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. vol. 21, no. 3, 198-210. DOI: 10.1111/1471-3802.12510. Dostupné z: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12510>> [cit. 2023-6-13].

DOLEŽELOVÁ, B. 2015. Spolupráce rodiny a školy. In: VALENTA, M., P. BASLEROVÁ, B. DOLEŽELOVÁ, J. GAVENDOVÁ, P. HANÁK, J. JARMAROVÁ, I. KLENOVÁ, L. MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, J. MICHALÍK, L. MIKULÁŠKOVÁ, J. MUCHOVÁ, P. PETRÁŠ, J. PETRÁŠOVÁ, M. PROCHÁZKA a E. SATINSKÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 85-88. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné z: <<http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>> [cit. 2023-5-27].

HACKER, R. E., H. MEADAN and A. K. TEROL. 2023. Siblings Supporting the Social Interactions of Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *American Journal of Speech-Language Pathology* [online]. vol. 32, no. 1, 201-215. DOI: 10.1044/2022_AJSLP-22-00072. Dostupné z: <https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/2022_AJSLP-22-00072> [cit. 2023-6-13].

HUNT, P. F. 2021. Inclusive education: The case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assistive Technology* [online]. vol. 33, no. S1, 94–101. DOI: 10.1080/10400435.2021.1974122. Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10400435.2021.1974122?needAccess=true&role=button>> [cit. 2023-3-27].

LANGER, J. 2006. Problematika péče o osoby s kombinovaným postižením. In: LUDÍKOVÁ, L., K. VITÁSKOVÁ, P. BENDO VÁ, J. LANGER, V. RUŽIČKOVÁ a A. ŠARÁTKOVÁ. 2006. *Základy speciální pedagogiky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Skripta, s. 69-77. ISBN 80-244-1479-1. Dostupné z: <<http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/langer/clanky/2006-Problematika.pdf>> [cit. 2023-6-5].

LIGHT, J. and D. MCNAUGHTON. 2015. Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication* [online]. vol. 31, no. 2, 85-96, DOI: 10.3109/07434618.2015.1036458. Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3109/07434618.2015.1036458?needAccess=true&role=button>> [cit. 2023-6-5].

MAŠTALÍŘ, J. 2018. *Příručka Alternativní a augmentativní komunikace* [online]. Dostupné z: <<https://horizontkyjov.cz/wp-content/uploads/2019/08/Prirucka-AAK.pdf>> [cit. 2023-3-26].

MAŠTALÍŘ, J. a L. PASTIERIKOVÁ. 2018. *Alternativní a augmentativní komunikace* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <<https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2019/01/AAK-Maštálř-Pastieriková.pdf>> [cit. 2023-3-26].

MUCHOVÁ, J. 2015. Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace (AAK). In: VALENTA, M., P. BASLEROVÁ, B. DOLEŽELOVÁ, J. GAVENDOVÁ, P. HANÁK, J. JARMAROVÁ, I. KLENOVÁ, L. MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, J. MICHALÍK, L. MIKULÁŠKOVÁ, J. MUCHOVÁ, P. PETRÁŠ, J. PETRÁŠOVÁ, M. PROCHÁZKA a E. SATINSKÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 153-160. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné z: <<http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>> [cit. 2023-5-27].

PASTIERIKOVÁ, L. 2013. *Poruchy autistického spektra* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Poruchy-autistickeho-spektra_Pastierikova.pdf> [cit. 2023-4-14].

Petit HW-SW. 2023a. Eshop [online]. Dostupné z: <<https://www.petit-os.cz/index.php/eshop>> [cit. 2023-4-14].

Petit HW-SW. 2023b. Software. *Pro alternativní komunikaci* [online]. Dostupné z: <<https://www.petit-os.cz/index.php/software/pro-alternativni-komunikaci>> [cit. 2023-4-14].

ŘÍHOVÁ, L. a E. JELÍNKOVÁ. 2019. *Jak technologie ve spojení s vhodnými metodami mohou pomoci při rozvoji rané komunikace u dětí se speciálními potřebami* [online]. INSPO – informační a komunikační technologie pro osoby se specifickými potřebami. Dostupné z: <<https://www.helpnet.cz/sites/default/files/soubory/Rihova.pdf>> [cit. 2023-6-7].

ŠAROUNOVÁ, J. 2022. Praktické využití jádrové slovní zásoby a modelování v augmentativní a alternativní komunikaci. *Listy klinické logopedie* [online]. Asociace klinických logopedů ČR z.s. roč. 6, č. 1, s. 26-30. DOI: 10.36833/lkl.2022.007. Dostupné z: <<https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2022/01/05.pdf>> [cit. 2023-4-28].

SMIDT, A. and R. N. PEBDANI. 2023. Rethinking device abandonment: a capability approach focused model. *Augmentative and Alternative Communication* [online]. DOI: 10.1080/07434618.2023.2199859. Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/07434618.2023.2199859?needAccess=true&role=button>> [cit. 2023-6-13].

Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci s.r.o. 2021. *Znaky DaR* [online]. Dostupné z: <<https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-znaky-dar-132>> [cit. 2023-4-14].

TILTON, M., I. KOPŘIVOVÁ, I. PROCHÁZKOVÁ a A. KORMANOVÁ. 2010. *Vědecký základ programu Baby Signs* [online]. Nuerasoft, s.r.o. – výhradní zástupce Programu Baby Signs® pro ČR a SR. Dostupné z: <https://www.babysigns.cz/wp-content/uploads/2016/02/Vedicky_zaklad_programu_Baby_Signs_CZ.pdf> [cit. 2023-6-7].

TobiiDynavox. 2023. *What is eye tracking?* [online]. Dostupné z: <<https://www.tobiidynavox.com/pages/what-is-eye-tracking>> [cit. 2023-4-1].

UTHOFF, S. A. K., A. ZINKEVICH, J. BOENISCH, S. K. SACHSE, T. BERNASCONI and L. ANSMANN. 2021. Collaboration between stakeholders involved in augmentative and alternative communication (AAC) care of people without natural speech. *Journal of Interprofessional Care* [online]. vol. 35, no. 6, 821-831. DOI: 10.1080/13561820.2020.1860918. Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13561820.2020.1860918?needAccess=true&role=button>> [cit. 2023-6-6].

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. 2020. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabelární část*. Aktualizované vydání k 1. 1. 2022 [online]. Dostupné z: <<https://www.uzis.cz/res/f/008374/mkn-10-tabelarni-cast-20220101.pdf>> [cit. 2023-4-21].

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Nedatováno. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)* [online]. Dostupné z: <<https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>> [cit. 2023-4-21].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 01.01.2021. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>> [cit. 2023-4-16].

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – znění od 1. 1. 2021. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>> [cit. 2023-4-25].

World Health Organization. 2023. *International statistical classification of diseases and related health problems*. 11th ed. [online]. Dostupné z: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>> [cit. 2023-4-21].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>> [cit. 2023-4-16].

Kvalifikační práce

KOUDELKOVÁ, M. 2021. *Využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace ve vybraném předškolním zařízení*. Bakalářské práce. Univerzita Palackého, Ústav speciálněpedagogických studií. Vedoucí práce Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D.

SEZNAM ZKRATEK

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

ASHA – American Speech-Language-Hearing Association (Americká asociace pro řeč, jazyk a sluch)

DaR – Dorozumívání a Ruce

DSM-5 – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize

ICD – International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

ISAAC – International Society for Augmentative and Alternative Communication

(Mezinárodní společnost pro augmentativní a alternativní komunikaci)

M – Matka žáka 2

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

MKN-11 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize

MO – Mozková obrna

MP – Mentální postižení

NKS – Narušená komunikační schopnost

PAS – Poruchy autistického spektra

PECS – Picture Exchange Communication System

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SAAK – Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci

SP – Speciální pedagožka SPC žáka 2

SP1 – První speciální pedagožka SPC žáka 2

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

TU1 – Třídní učitelka žáka 1

TU2 – Třídní učitelka žáka 2

UK – Učitel komunikace

ÚZIS ČR – Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky

VO – Výzkumná otázka

VOKS – Výměnný komunikační systém

Ž1 – Žák 1

Ž2 – Žák 2

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Srovnání týmových přístupů	43
Tab. 2 Shrnutí jednotlivých stádií při podpoře AAK v rámci týmové spolupráce.....	54
Tab. 3 Vymezení tematických oblastí a položek dotazování	61
Tab. 4 Základní charakteristika vybraných žáků.....	63
Tab. 5 Označení účastníků rozhovoru	63
Tab. 6 Hledání vhodného systému AAK – žák 1	66
Tab. 7 Hledání vhodného systému AAK – žák 2	69
Tab. 8 Zkoušení a zavádění AAK do praxe – žák 1	72
Tab. 9 Zkoušení a zavádění AAK do praxe – žák 2	76
Tab. 10 Aktuální nastavení AAK a současné fungování – žák 1	84
Tab. 11 Aktuální nastavení AAK a současné fungování – žák 2	89
Tab. 12 Představy a plány podpory do budoucna – žák 1	96
Tab. 13 Představy a plány podpory do budoucna – žák 2	99

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dohoda o spolupráci

Příloha 2 Informovaný souhlas o realizaci rozhovorů

Příloha 3 Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru

Příloha 4 Položky dotazování

Dohoda o spolupráci

Souhlasím a svým podpisem dávám svolení ke spolupráci a umožnění realizace výzkumného šetření k diplomové práci studentky Moniky Koudelkové v této základní škole. Diplomová práce nese název Význam týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností. Cílem práce je reflektovat spolupráci osob, které se účastní podpory alternativní či augmentativní komunikace u dvou vybraných žáků, a zjistit, jaké podoby tato spolupráce v jednotlivých časových úsecích nabývá. Sběr dat pro praktickou část diplomové práce proběhne metodou rozhovoru s osobami, které se podpory AAK u daných žáků účastní.

Souhlasím s tím, že pro účely výzkumného šetření budou poskytnuty základní osobní informace týkající se vybraných žáků (věk, ročník, typ zdravotního postižení) a informace vztahující se k procesu podpory v oblasti alternativní a augmentativní komunikace. Dále souhlasím s tím, že výsledky výzkumného šetření mohou být (v anonymizované podobě) publikovány v rámci diplomové práce či jiných vědecko-výzkumných pracích.

Dohoda o spolupráci je vyhotovena ve dvou provedeních, z nichž jedno obdržím já (ředitel školy) a druhé Monika Koudelková (výzkumná pracovnice).

.....
Monika Koudelková
(výzkumná pracovnice)

Dne

.....
(ředitel školy)

Příloha 2 Informovaný souhlas o realizaci rozhovorů

Informovaný souhlas o realizaci rozhovorů pro účely diplomové práce

Vážený pane, vážená paní,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření diplomové práce s názvem Význam týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností. Cílem práce je reflektovat spolupráci osob, které se účastní podpory alternativní či augmentativní komunikace u vybraných žáků, a zjistit, jaké podoby tato spolupráce v jednotlivých časových úsecích nabývá. Sběr dat pro praktickou část diplomové práce proběhne metodou rozhovoru s osobami, které se podpory AAK u daného žáka účastní. Položky dotazování jsou zaměřeny na proces podpory AAK, konkrétně se jedná o oblasti: hledání vhodné podpory komunikace, nácvik a zavádění AAK do praxe, současné fungování, představy a plány do budoucna. Jako zákonného zástupce žáka Vás tímto prosím o poskytnutí souhlasu s tím, že informace ohledně procesu podpory AAK u tohoto konkrétního žáka budou předmětem dotazování.

Prohlašuji, že dávám svolení s realizací výše popsaných rozhovorů a podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámen/a s účelem rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumného šetření diplomové práce studentky Moniky Koudelkové, a s cílem této práce.
- Souhlasím, že škola studentce pro účely výzkumu škola poskytne studentce pro účely výzkumu základní osobní informace týkající se mého dítěte (věk, ročník, typ zdravotního postižení).
- Jsem obeznámen/a s tím, že v rámci zachování anonymity nebudou v diplomové práci uvedena žádná jména nebo jiné údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníků výzkumného šetření.
- Souhlasím s tím, že výsledky výzkumného šetření mohou být (v anonymizované podobě) publikovány v rámci diplomové práce či jiných vědecko-výzkumných pracích.
- Bylo mi sděleno, že mám právo od spolupráce kdykoli odstoupit.
- Souhlasím s pořízením zvukového záznamu rozhovoru za účelem následné transkripce a analýzy získaných dat. Zvuková nahrávka společně s podepsaným informovaným souhlasem zůstanou archivovány u autorky a nebudou nikde zveřejněny.
- Dostal/a jsem příležitost položit jakýkoli dotaz týkající se výzkumného šetření nebo okolností diplomové práce.
- Informovaný souhlas je zpracován ve dvou vyhotoveních, z nichž jedno obdržím já (zákonný zástupce) a druhé Monika Koudelková (výzkumná pracovnice).

.....
Monika Koudelková (zákonný zástupce)
(výzkumná pracovnice)

Dne.....

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely výzkumného šetření diplomové práce

Vážený pane, vážená paní,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření diplomové práce s názvem Význam týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností. Cílem práce je reflektovat spolupráci osob, které se účastní podpory alternativní či augmentativní komunikace u vybraných žáků, a zjistit, jaké podoby tato spolupráce v rámci jednotlivých časových úseků podpory nabývá. Žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s účastí na rozhovoru, který proběhne v rámci jednoho setkání.

Prohlašuji, že dávám svolení k účasti a svým podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámen/a s účelem rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumného šetření diplomové práce studentky Moniky Koudelkové, a s cílem této závěrečné práce.
- Byl/a jsem informován/a o průběhu rozhovoru a podobě položek dotazování.
- Jsem obeznámen/a s tím, že v rámci zachování anonymity nebudou v diplomové práci uvedena žádná jména nebo jiné údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníků výzkumného šetření.
- Bylo mi sděleno, že mám právo od spolupráce kdykoli odstoupit nebo odmítnout odpovědět na jakoukoli položku dotazování, a to bez uvedení důvodu.
- Souhlasím s pořízením zvukového záznamu rozhovoru za účelem následné transkripce a analýzy získaných dat. Zvuková nahrávka společně s podepsaným informovaným souhlasem zůstanou archivovány u autorky diplomové práce a nebudou nikde zveřejněny.
- Souhlasím s tím, že výsledky výzkumného šetření mohou být (v anonymizované podobě) publikovány v rámci diplomové práce či jiných vědecko-výzkumných pracích.
- Dostal/a jsem příležitost položit jakýkoli dotaz týkající se výzkumného šetření nebo okolností diplomové práce.
- Informovaný souhlas je zpracován ve dvou vyhotoveních, z nichž jedno obdržím já (účastník výzkumného šetření) a druhé Monika Koudelková (výzkumná pracovnice).

.....
Monika Koudelková
(výzkumná pracovnice)

Dne

.....
(účastník výzkumného šetření)

Příloha 4 Položky dotazování

1. HLEDÁNÍ VHODNÉHO SYSTÉMU AAK

*Kdo a na základě čeho navrhl, že by žák mohl podpořit komunikaci nějakým ze systémů AAK?
Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v rámci hledání vhodného systému AAK? Jakou sehrávaly roli?
Jaké cíle jste si stanovili na začátku spolupráce s ostatními členy týmu?
Co bylo prvním krokem při výběru AAK?
Jakým způsobem probíhalo zjišťování informací o žákovi a posouzení jeho komunikačních schopností?
Jaké okolnosti se braly v potaz při výběru AAK?
Jak byste zhodnotili přístup k informacím? Kde jste se informace o AAK dozvěděli a kdo vám je poskytl?*

2. ZKOUŠENÍ A ZAVÁDĚNÍ AAK DO PRAXE

*Jaké osoby se podílely na podpoře žáka v období, kdy se AAK začalo zkoušet a používat?
V čem spočívala podpora členů týmu? Kdo z vašeho pohledu sehrál hlavní roli?
Jak probíhal nácvik AAK? Kdo se na nácviku a učení podílel?
Kdy bylo potřeba pomoci jiných osob nebo odborníků?
Jakým způsobem jste sledovali pokroky a hodnotili efektivitu? Kam jste tyto informace zaznamenávali?
Jakým způsobem byli informováni ostatní členové týmu o pokrocích či neúspěchu?
Jaké systémy AAK si žák vyzkoušel?
Jaké systémy AAK vyhovovaly nejvíc a proč?
Jaké byly naopak vyřazeny a z jakého důvodu?
Jak dlouho trvalo, než byl nalezen ideální systém AAK?
Na základě čeho jste usoudili, že je daný systém AAK efektivní a využitelný?
Co vše jste brali v potaz při výběru prvních slov do komunikačního slovníku?*

3. AKTUÁLNÍ NASTAVENÍ AAK A SOUČASNÉ FUNGOVÁNÍ

*Jakým způsobem žák komunikuje v současné době?
V jakých situacích a s jakými komunikačními partnery žák AAK využívá?
Jak hodnotíte současnou komunikaci žáka s vámi?
Kdo se nyní podílí na podpoře a jakým způsobem?
Jakým způsobem je rodič zapojen do školního dění?
V jakých situacích a na koho se v případě potřeby obracíte?
Jaké formy komunikace s ostatními členy týmu využíváte? Která vám vyhovuje nejvíc a proč?
S jakými úskalími se v rámci spolupráce setkáváte? Jak je řešíte?
Jak hodnotíte spolupráci v minulosti a jak nyní?
Jak hodnotíte současné pokroky?*

4. PŘEDSTAVY A PLÁNY PODPORY DO BUDOUCNA

*Jaké cíle jste si do budoucna vytyčili? Jak jich chcete dosáhnout?
Na jakou změnu nebo zlepšení se plánujete primárně zaměřit?
Kdybyste něco mohli zlepšit v týmové spolupráci, co by to bylo?
Jestliže máte nějaké obavy do budoucna, čeho se týkají?
Jaké přání do budoucna máte pro daného žáka?*

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Monika Koudelková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Význam týmové spolupráce při podpoře AAK u vybraných žáků s výrazně narušenou komunikační schopností
Název v angličtině:	The importance of teamwork in supporting AAC in selected students with complex communication needs
Anotace práce:	<p>ÚVOD: Týmovou spoluprací lze považovat za jeden z klíčových faktorů podpory alternativní a augmentativní komunikace (AAK) u jedinců s narušenou komunikační schopností. Spolupráce a otevřená komunikace všech zúčastněných na podpoře je základem úspěšné implementace AAK do života jedince. Téma bylo autorkou zvoleno na základě zjištění bakalářské práce, která poukazovala právě na důležitost spolupráce mezi logopedy, učiteli a rodiči, zároveň podle výsledků spolupráce představovala jeden z nejzásadnějších problémů při snaze o efektivní zavedení AAK do praxe u dítěte.</p> <p>CÍL: Reflektovat spoluprací osob, které se účastní podpory alternativní či augmentativní komunikace u vybraných žáků a zjistit, jaké podoby tato spolupráce v rámci jednotlivých časových úseků nabývá. Jedná se konkrétně o stádia: hledání vhodného systému AAK; zkoušení a zavádění AAK do praxe; aktuální nastavení AAK a současné fungování; představy a plány podpory do budoucna.</p> <p>METODY: Výzkumné šetření bylo založeno na kvalitativním přístupu. Po fázi sběru dat metodou polostrukturovaných rozhovorů s osobami zúčastněnými na podpoře u vybraných žáků následovala analýza a interpretace získaných informací.</p> <p>VÝSLEDKY: Podoba spolupráce členů podpůrných týmů vyplývá z přirozeného dění ve školním prostředí. Důležitou roli v oblasti podpory komunikace hraje u obou žáků učitel komunikace a pedagogičtí pracovníci ve třídě. Významná podpora u jednoho z žáků přichází ze strany rodiny. Vzájemné sdílení informací je pravidelné a založené na osobním kontaktu.</p> <p>ZÁVĚR: Diplomová práce předkládá teoretické poznatky týkající se podpory AAK a týmové spolupráce, na které navazuje praktickou částí s vlastním výzkumným šetřením. Zjištění poukazují na důležitost zapojení komunikačních partnerů žáka do procesu podpory AAK, a to zejména jeho rodiny, pro zajištění úspěšného užívání AAK i mimo prostředí školy a do budoucna. Je nezbytné si uvědomit, že budování efektivní komunikace u žáka vyžaduje čas a trpělivost od všech členů podpůrného týmu.</p>
Klíčová slova:	komunikace, alternativní a augmentativní komunikace, AAK, narušená komunikační schopnost, žák základní školy, týmová spolupráce, mentální postižení, tělesné postižení, poruchy autistického spektra, kombinované postižení

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>INTRODUCTION: Teamwork can be considered one of the key factors in supporting alternative and augmentative communication (AAC) in individuals with complex communication needs. Collaboration and open communication among all those involved in the support is the foundation for successful implementation of AAC in an individual's life. The topic was chosen by the author based on the findings of her bachelor's thesis, which pointed specifically to the importance of collaboration between speech therapists, teachers and parents, while at the same time, according to the results, collaboration represented one of the most significant challenges in trying to effectively implement AAC in a child's practice.</p> <p>GOAL: To reflect on the collaboration of individuals involved in supporting alternative or augmentative communication in selected students and to determine what form this collaboration takes over time. The stages in question are specifically: searching for a suitable AAC system; trying out and putting AAC into practice; current AAC set-up and current functioning; ideas and plans for future support.</p> <p>METHODS: The research was based on a qualitative approach. The data collection phase, using the method of semi-structured interviews with those involved in the support of the selected students, was followed by the analysis and interpretation of the information obtained.</p> <p>RESULTS: The form of cooperation between the members of the support teams results from the natural occurrence in the school environment. The teacher of communication and the teaching staff in the classroom play an important role in the support of communication for both students. Significant support for one of the students comes from the family. Mutual information sharing is regular and based on personal contact.</p> <p>CONCLUSION: The masters thesis presents the theoretical findings related to AAC support and teamwork, which is followed by a practical part with its own research investigation. The findings highlight the importance of involving the student's communication partners in the process of AAC support, particularly the student's family, to ensure successful use of AAC outside of the school setting and into the future. It is essential to understand that building effective communication in a student requires time and patience from all members of the support team.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>communication, alternative and augmentative communication, AAC, complex communication needs, elementary school pupil, teamwork, intellectual disability, physical disability, autism spectrum disorders, multiple disabilities</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha 1 Dohoda o spolupráci Příloha 2 Informovaný souhlas o realizaci rozhovorů Příloha 3 Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru Příloha 4 Položky dotazování</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>136 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>