



Bakalářská práce

Využití alternativní a augmentativní komunikace u žáků na základní škole speciální a v domově pro osoby se zdravotním postižením

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Tatána Mohelníková

Vedoucí práce:

Mgr. Barbora Hodíková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Využití alternativní a augmentativní komunikace u žáků na základní škole speciální a v domově pro osoby se zdravotním postižením

<i>Jméno a příjmení:</i>	Tatána Mohelníková
<i>Osobní číslo:</i>	P20000203
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl: Na vybraných případech prezentovat, zda metody komunikace osvojené ve vzdělávacím procesu u žáků s narušenou komunikační schopností jsou shodné s metodami využívanými v prostředí domova pro osoby zdravotně postižené.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor, případová studie.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

- BENDO VÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
- LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V., 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- PIPEKOVÁ, J., aj., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- ŠAROUNOVÁ, J., a kol., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- VALENTA, M., aj., 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

Vedoucí práce: Mgr. Barbora Hodíková
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 3. dubna 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

4. dubna 2023

Tatána Mohelníková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Barboře Hodíkové za její poskytnuté rady a odbornou pomoc při zpracování této bakalářské práce. Zároveň děkuji mé rodině za podporu a pochopení po celou dobu mého studia.

Anotace

Bakalářská práce se zabývala využitím alternativní a augmentativní komunikace u žáků na základní škole speciální a v domově pro osoby se zdravotním postižením. Jejím cílem bylo zjistit, zda metody komunikace osvojené ve vzdělávacím procesu u žáků s narušenou komunikační schopností jsou shodné s metodami využívanými v prostředí domova pro osoby zdravotně postižené. Teoretická část charakterizovala komunikaci a vymezovala kategorie narušené komunikační schopnosti, při kterých jsou využívány systémy alternativní a augmentativní komunikace, které byly blíže specifikovány. Dále popisovala vzdělávání žáka se specifickými vzdělávacími potřebami v základní škole podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální s nastavením podpůrných opatření. Poslední kapitola teoretické části charakterizovala domovy pro osoby se zdravotním postižením, ve kterých žáci vyrůstali. Empirická část bakalářské práce se věnovala kvalitativnímu průzkumu v Základní škole speciální v Benátkách nad Jizerou a v Domově pro osoby se zdravotním postižením Lipník. V zařízeních byl zjišťován jednotný postup při užívání metod alternativní a augmentativní komunikace a vzájemná interakce při výchově a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Průzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s pedagogickými pracovníky i personálem domova a sledováním vybraných žáků při vzdělávání v hodinách řečové výchovy.

Klíčová slova

Komunikace, narušená komunikační schopnost, alternativní a augmentativní komunikace, komunikační systémy, základní škola speciální, rámcový vzdělávací program, podpůrná opatření, domov pro osoby se zdravotním postižením.

Abstract

The bachelor's thesis dealt with the use of alternative and augmentative communication with pupils in a special primary school and in a home for people with disabilities. Its aim was to find out whether the methods of communication adopted in the educational process for pupils with impaired communication skills are identical to those used in the environment of a home for the disabled. The theoretical part characterized communication and defined the categories of impaired communication ability in which alternative and augmentative communication systems are used, which were specified in more detail. Furthermore, it described the education of a pupil with specific educational needs in primary school according to the Framework Educational Programme for Special Primary Schools with the setting of support measures. The last chapter of the theoretical part characterized the homes for people with disabilities in which the pupils grew up. The empirical part of the bachelor thesis was devoted to qualitative research in the Special Primary School in Benátky nad Jizerou and in the Home for Persons with Disabilities Lipník. In the institutions, a uniform practice in the use of alternative and augmentative communication methods and mutual interaction in the education of pupils with impaired communication skills was investigated. The survey was carried out through interviews with teaching staff and the staff of the home and by observing selected pupils in speech education classes.

Keywords

Communication, impaired communication ability, alternative and augmentative communication, special primary school, framework educational program, support measures, home for people with disabilities.

OBSAH

SEZNAM TABULEK.....	10
SEZNAM ZKRATEK	11
ÚVOD.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 KOMUNIKACE	13
1.1 Verbální komunikace	13
1.2 Neverbální komunikace	14
1.3 Narušená komunikační schopnost.....	15
2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	20
2.1 Výběr komunikačních systémů AAK	21
2.2 Systémy alternativní a augmentativní komunikace bez pomůcek	22
2.3 Systémy alternativní a augmentativní komunikace s pomůckami	23
3 ŽÁK V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ A V DOMOVĚ PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM.....	32
3.1 Vzdělávání žáků v základní škole speciální.....	32
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální	33
3.3 Podpůrná opatření	35
3.4 Domov pro osoby se zdravotním postižením.....	37
EMPIRICKÁ ČÁST	39
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	39
4.1 Cíl průzkumu.....	39
4.2 Metodologie průzkumu	40
4.3 Respondenti a prostředí průzkumu.....	40
4.3.1 Popis výzkumného vzorku.....	40
4.3.2 Respondenti – pedagogové ZŠS a personál domova	47
4.3.3 Prostedí průzkumu	47
4.4 Průběh průzkumu	50
4.4.1 Analýza výchovného a vzdělávacího zařízení	51
4.4.2 Analýza průběhu vzdělání	54

4.4.3	Analýza provedených rozhovorů	64
4.5	Diskuse	67
4.6	Návrhy opatření.....	69
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
SEZNAM PŘÍLOH	75
PŘÍLOHY		

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Žáci s narušenou komunikační schopností využívající alternativní a augmentativní komunikaci	53
---	----

SEZNAM ZKRATEK

AAK	Alternativní augmentativní komunikace
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
CD	Kompaktní disk
IQ	Intelligenční kvocient
JIP	Jednotka intenzivní péče
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	Narušená komunikační schopnost
PAS	Porucha autistického spektra
PECS	Obrázkový komunikační systém
RVP	Rámcový vzdělávací program
UPOL	Univerzita Palackého Olomouc
VOKS	Výměnný obrázkový systém
ZŠS	Základní škola speciální

ÚVOD

Řeč je nedílnou součástí lidského života. Již po narození dítěte rodič očekává, kdy uslyší jeho první pláč, těší se na první pousmání a pak v průběhu prvního roku naslouchá jeho hlasovým projevům, které plynule přejdou v první hlásky, slova a postupně v celé věty. Člověk má přirozenou potřebu komunikovat, sdílet s okolním světem své potřeby, myšlenky, přání a tužby, předávat si informace a nové poznatky. Tato schopnost je u lidského pokolení jedinečná a odlišuje člověka od ostatních živých bytostí. Aby se řeč mohla rozvíjet, je zapotřebí mít nejen podnětné prostředí, ale i kvalitní smyslové schopnosti. V životě je ovšem možné setkat se i lidmi, kteří jsou zdravotně postižení, mají problémy s verbální komunikací nebo řeč vůbec nepoužívají. Nedokáží sdělit, co je trápí, sdělit po čem zrovna touží. Mohou se vyjadřovat pouze zvuky, broukáním nebo mručením. Když pak mají nějakou potřebu a ta není naplněna, projevují se křikem, vztekáním, agresí. Jsou nešťastní a frustrovaní, protože nedosáhli svého cíle. Jejich potřeba komunikace nebyla naplněna. Pro předcházení těmto deprivacím je vhodné řeč kompenzovat jinými dostupnými metodami komunikace. Alternativní a augmentativní komunikace umožňuje lidem s obtížemi v oblasti komunikace interagovat se svým okolím a předávat si informace jiným způsobem než mluvenou řečí. Osvojit si tento způsob komunikace může být pro děti se zdravotním postižením obtížné a je mnohdy v rukou jejich vychovatelů, jak přistoupí k těmto metodám a jaký zvolí náhradní způsob dorozumívání. Děti mohou žít a být vychovávány v různých sociálních podmínkách. Je potřeba jim nalézt stejné komunikační kanály srozumitelné pro všechny zúčastněné strany. Jen tak lze předejít neúspěchu a deprivacím plynoucím z nepochopení.

Tato bakalářská práce se věnuje systémům alternativní a augmentativní komunikace v základní škole speciální a v domově pro osoby se zdravotním postižením. V teoretické části autorka práce charakterizuje komunikaci a vymezuje kategorie narušené komunikační schopnosti, při kterých se předpokládá využití systémů alternativní a augmentativní komunikace, jež dále blíže specifikuje. Na rozvoji komunikačních kompetencí žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se podílí nejen výchovná, ale i vzdělávací instituce. Žák se specifickými vzdělávacími potřebami je vzděláván dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální, kde k naplnění svých vzdělávacích potřeb využívá podpůrná opatření. Tato podpůrná opatření jsou určena i žákům s narušenou komunikační schopností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Pojem komunikace nemá v literatuře jednotnou definici. Dle Klenkové (2006, s. 25) termín komunikace (z *lat. communicatio*) je možné chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, *participace*), znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.

Hovoří se tedy o vzájemné interakci, kdy dochází mezi komunikujícími k předávání obsahu sdělení, jež se odborně nazývá komuniké. Tento proces probíhá mezi komunikátorem, osobou předávající informace, a komunikantem, který komunikaci naslouchá a reaguje na získané informace. K úspěšnému porozumění při výměně informací napomáhá předem dohodnutý kód, tzv. komunikační kanál (Klenková 2006, s. 26).

Lechta (2002, s. 13) komunikaci definuje jako *schopnost vědomě užívat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách*.

Je realizována používáním výrazových prostředků, a to verbální (slovní) formou nebo neverbální (mimoslovní) formou (Bytešníková 2012, s. 16).

1.1 Verbální komunikace

V komunikačních procesech je verbální komunikace (slovní komunikace) realizována prostřednictvím mluvené řeči nebo psanou formou (Klenková a kol. 2012, s. 21).

Myšlenky, pocity a přání jsou sdělovány pomocí řeči. Jedná se o fyzikální realizaci jazyka, která zahrnuje různé signály, jako jsou dýchání, tvoření a vydávání hlasu, artikulace a rezonance. Řeč není pouze otázkou funkce mluvních orgánů (vnější řeč), ale také mozku a hemisfér (vnitřní řeč) (Neubauer a kol. 2018, s. 36).

Jazyk a řeč jsou složité procesy, které se navzájem ovlivňují. Symbolická složka řeči se týká lidské schopnosti vnímat a rozumět řeči, zatímco motorická složka člověku umožňuje produkci řeči. Jazyk je nezbytným nástrojem pro používání řeči, jelikož je

nutné znát gramatiku, slovní zásobu a další jazykové prvky, aby bylo možné mluvit srozumitelně (Pipeková 2010, s. 120).

Verbální projev uskutečňovaný pomocí řeči má v průběhu komunikace dominantní postavení. Nelze však říci, že je jediným prostředkem, který napomáhá dorozumívání. Pokud člověk komunikuje, využívá i prostředky mimoslovní, jež se označují jako neverbální komunikace (Pipeková 2010, s. 120–121).

1.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace zahrnuje široké spektrum prostředků, které pomáhají a doprovázejí slovní komunikaci. Neverbální komunikace zahrnuje různá gesta, jako jsou pohyby těla, postoj těla, mimika, oční kontakt, výraz tváře, zaujímání pozic v prostoru, tělesný kontakt, tón hlasu a vzhled jedince (Klenková 2006, s. 30).

Pipeková (2010, s. 120) rozděluje oblast neverbální komunikace na vokální (paralingvistické) fenomény, které obsahují kvalitu hlasu a způsob mluvení, a nonvokální (extralingvistické) fenomény vyjadřující mimiku, gestikulaci, haptiku, posturologii a zrakový kontakt.

Ve společnosti se mohou neverbální projevy odlišovat z hlediska individuálních faktorů, které jsou charakteru etnického, geografického, interkulturního, mezinárodního. Příkladem mohou být různá gesta jako pokyvování hlavy nebo srkání při jídle, které jsou významově odlišné v různých kulturách či podmínkách. Používané neverbální komunikační systémy (např. piktogramy) jsou v komunikaci mezi lidmi bez ohledu na podmínky srozumitelné pro všechny jedince (Pipeková 2010, s. 120–121).

Z neverbální komunikace se postupem času vyvinula komunikace slovem, tedy verbální komunikace. Verbální komunikací si lidé mohli předávat své zkušenosti a poznatky pomocí rozhovoru, diskuzí, vyjadřovat své pocity, vůli, a to jak v pozitivní, tak i negativní formě. Neverbální komunikace se tak stala doprovodnou funkcí k mluvenému slovu. Lze ji však uplatňovat i samostatně jako náhradu verbální komunikace (Pipeková 2010, s. 120–121).

Pokud je z nějakého důvodu komunikační proces narušen, je potřeba využít potřebných prostředků a odborné péče k tomu, aby se jedinec mohl odpovídajícím způsobem vyvíjet (Klenková a kol. 2012, s. 20).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Při definování termínu narušená komunikační schopnost (dále jen NKS) je velmi obtížné určit, zda se jedná o normalitu, tedy normální stav, a kdy lze hovořit o narušení. Má-li být určeno, zda je u osoby NKS, je třeba zohlednit i ostatní jazykové zvláštnosti v životě jedince, např. vzdělání jedince, prostředí, kde žije, výslovnost. Je třeba se zaměřit nejen na formální stránku řeči, ale i na všechny roviny jazykových projevů jedince (Bendl a kol. 2015, s. 206).

Nejčastěji užívaná je definice Lechty (2011, s. 51), která splňuje všechna kritéria NKS: *O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Může jít např. o foneticko-fonologickou, morfologickou, syntaktickou, lexikální, sémantickou a pragmatickou rovinu. Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální i neverbální, mluvené i grafické formy interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složky.*

Příčiny vzniku a klasifikace narušené komunikační schopnosti

Komunikační schopnost může být narušena vlivem mnoha příčin. Klenková (2006) rozlišuje příčiny podle času a místa, kde k poruše došlo. Z časového hlediska dochází k narušení v období prenatalním (období před narozením), perinatálním (v průběhu porodu) a postnatálním (po narození). Z lokalizačního hlediska mohou být příčinou genové mutace, poruchy chromozomů, poškození sluchového a zrakového systému, poškození řečových orgánů, poškození centrální nervové soustavy, vlivy nestimulujícího prostředí a psychické poruchy (Klenková 2006, s. 55).

Narušena může být verbální i neverbální, mluvená i grafická forma komunikace, její expresivní složka, schopnost produkce řeči i receptivní složka, vnímání a porozumění řeči. Z časového hlediska se může jednat o stav trvalý nebo přechodný. Projevovat se může jako vrozená chyba řeči nebo získaná porucha. Zasaženy mohou být orgány nebo jejich funkce, a to v úplném nebo částečném rozsahu. Jedinec si svůj nedostatek v komunikaci uvědomuje nebo si jej uvědomovat nemusí. Narušení schopností může být hlavním dominantním projevem nebo symptomem jiného dominantního postižení (Lechta 2011, s. 51–52).

Symptomatická klasifikace, kterou uvádí Lechta (in Klenková a kol. 2012, s. 58–59), dělí NKS do 10 základních kategorií:

- *vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),*
- *získaná orgánová nemluvnost (afázie),*
- *získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus),*
- *narušení zvuku řeči (rinolálie, patolálie),*
- *narušení plynulosti (fluence) řeči (kocktavost, breptavost),*
- *narušení člankování řeči (dyslálie, dysartrie),*
- *poruchy hlasu (dysfonie, afonie),*
- *kombinované vady a poruchy řeči (více druhů narušené komunikační schopnosti současně),*
- *symptomatické poruchy řeči (v souvislosti s jiným dominujícím postižením nebo onemocněním),*
- *narušení grafické stránky řeči (agrafie, alexie, akalkulie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie).*

Ze symptomatické klasifikace se autorka práce dále zaměří pouze na vybrané kategorie NKS, u kterých budou s největší pravděpodobností nastaveny systémy alternativní a augmentativní komunikace.

Vývojová dysfázie

Dle Pospíšilové (in Neubauer a kol. 2018, s. 284–285) je vývojová dysfázie definována *jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově opoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí.*

Zasažena je receptivní i expresivní složka řeči. U dysfázie motorické (expresivní vývojová dysfázie) je vývoj řeči vždy opožděn. Aktivní slovník je nižší než úroveň porozumění slovům a větám. Podstatný rozdíl se projevuje v neprospěch řeči mezi verbální komunikací a neverbálním intelektem. Řeč je těžkopádná a jedinec o komunikaci projevuje velmi malý zájem. Spíše využívá komunikaci neverbální. U dysfázie sensorické je zasažena receptivní oblast řeči. Vývoj řeči nemusí být výrazně opožděn. Slovní zásoba nemusí být chudá, ale jedinec má obtíže s porozuměním obsahu

slov. Řeč je plynulá, ale často nesrozumitelná, neboť jedinec používá vlastní slovník (Škodová a kol. 2007 s. 127, 133).

Závažnost narušení komunikační schopnosti se odvíjí od rozsahu poškození mozkových funkcí. U jedinců s vývojovou dysfázií probíhá dlouhodobá logopedická péče, zaměřená na užívání systémů alternativní a augmentativní komunikace (Pipeková 2010, s. 124).

Neubauer a kol. (2018, s. 311–312) uvádějí, že *důležitější než slova je vzájemná komunikace*. Za důležité považují používání názorných pomůcek a přínos spatřují v multimediálních počítačových softwarech.

Afázie

Afázie je získané organické narušení komunikační schopnosti v důsledku poškození nebo onemocnění centrální nervové soustavy. Řeč byla u osob v průběhu života plně vyvinuta, ale vlivem poškození hemisféry mozku došlo ke ztrátě již osvojených komunikačních schopností. Jako příčiny se uvádějí např. nádory, náhlé mozkové příhody, úrazy, záněty mozku, intoxikace (Pipeková 2010, s. 124).

Zasaženy jsou nejen komunikační schopnosti, ale i emocionální a psychická sféra jedince. U dětí postihuje afázie vyvíjející se řeč, která ještě nebyla plně rozvinuta. Dětská afázie se odvíjí od toho, kdy byl mozek postižen z hlediska vývoje řeči a jaká je rozumová vyspělost dítěte. U osob s afázií je důležitá komplexní rehabilitační a logopedická péče (Klenková a kol. 2012, s. 61).

Alternativní a augmentativní komunikace bude přechodně využita u pacientů po mozkové příhodě k překlenutí období k návratu schopnosti mluvit. U těžkých forem afázie pak bude využití systémů alternativní a augmentativní komunikace nutné po celou dobu (Šarounová a kol. 2014, s. 137–138).

Neubauer a kol. (2018, s. 462) uvádějí, že z komunikačních prostředků se využívají např. piktogramy, posunky, gesta, kresby a komunikační knihy i technické pomůcky.

Revoluční pomůckou, která umožňuje pacientům s afázií samostatně a zábavně procvičovat a rozvíjet řeč, je webová aplikace zvaná AfaSlovník. Systém funguje na principu spojování slov znázorněných fotografií předmětů v reálném prostředí, kdy každá fotografie je doplněna zvukovým záznamem (AfaSlovník 2023).

Dysartrie

Dysartrie se jako narušená komunikační schopnost řadí do skupiny narušení článkovaní řeči. U dysartrie je narušena řeč v důsledku poškození centrální nervové soustavy. Projevuje se poruchou artikulace, je narušena tvorba hlasu, dýchání, zvuk řeči a modulační faktory, jako jsou melodie, tempo, rytmus. Z hlediska etiologie se dysartrie může objevit ve všech obdobích života člověka. V prenatálním období patří mezi příčiny úrazy matky, infekční onemocnění, Rh-inkompatibilita, nedonošenost. V perinatálním období z důvodu asfyxie během porodu, krvácení při porodu. V postnatálním období pak meningitida, encefalitida, horečnaté stavy, intoxikace. V pozdějším věku se jako příčiny uvádějí cévní onemocnění, nádory, úrazy hlavy, roztroušená skleróza, Parkinsonova nemoc. U osob s dysartrií je poskytována komplexní péče v oblasti lékařské, fyzioterapeutické, psychologické, speciálně-pedagogické a logopedické s nastavením podpůrné komunikace (Klenková a kol. 2012, s. 70–71).

Bendová (2011, s. 85) uvádí, že u člověka s dysartrií se nastavují podpůrné komunikační metody s ohledem na jeho specifické zvláštnosti např. komunikace prostřednictvím počítače s využitím AAK. V případě obtíží v oblasti fonemické diferenciaci a sluchového vnímání je možné použít metody sociálního čtení nebo globální metodu čtení.

Kombinované vady a poruchy řeči

U jedinců s narušenou komunikační schopností se lze setkat s více narušeními současně. V případě narušení více komunikačních schopností neexistuje jednotná terminologie. Užívá se termín kombinované postižení, kombinované vady nebo vícenásobné postižení. Za postižení více vadami nelze považovat postižení, které vzniklo v důsledku primárního postižení. U jedinců s kombinovaným postižením probíhá v rámci komplexní relaxační péče logopedická péče zaměřená na užívání systémů alternativní a augmentativní komunikace (Klenková 2006, s. 182).

U osob s kombinací postižení musí být alternativní a augmentativní komunikace nastavena dle jejich mentálních schopností a tělesných možností. Z jednotlivých metod lze užívat znaky, předměty, komunikační tabulky a technické pomůcky, při manipulaci však záleží na motorických dovednostech osob (Šarounová a kol. 2014, s. 128).

Symptomatické poruchy řeči

Symptomatické poruchy řeči jsou další z kategorií narušené komunikační schopnosti. Pokud je u jedince narušen jako jediný v celkovém klinickém obrazu mluvní projev, jedná se o hlavní dominantní symptom narušené komunikační schopnosti. Řečové projevy jsou často jedním z nejtypičtějších symptomů dominantního postižení. Jestliže je symptom součástí jiného dominujícího postižení, onemocnění nebo poruchy např. mentálního postižení, sluchového postižení, hovoří se o symptomatických poruchách řeči. Lechta (2011, s. 52) definuje symptomatické poruchy řeči *jako narušení komunikační schopnosti doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění.*

Na vzniku symptomatických poruch řeči se podílejí různé faktory, kdy primární příčina způsobí dominující postižení a toto dominující postižení provází narušená komunikační schopnost – symptomatická porucha řeči. Příkladem může být orgánové postižení mozku jedince, které způsobí mentální postižení a sekundárně je narušena i komunikační schopnost. Současně může dojít k tomu, že primární příčina způsobí i další paralelní postižení např. inervaci mluvních orgánů, která má negativní dopad na komunikační schopnosti jedince. U postižených jedinců tak dochází k narušení komunikační schopnosti v různém stupni a formách a je potřeba nastavit podpůrná opatření v podobě systémů alternativní a augmentativní komunikace (Lechta 2011, s. 53–54).

Závěrem kapitoly autorka dodává: V případě, že jedinec trpí vrozenou nebo získanou poruchou komunikačních schopností, je vhodné mu nastavit jiný funkční způsob komunikace. Možností může být některá z níže uvedených metod alternativní a augmentativní komunikace, jejíž výběr by měl být přizpůsoben individuálním schopnostem daného jedince.

2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

Hlavním cílem alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) je umožnit osobám se závažnými poruchami řeči se co nejlépe dorozumět a mít možnost reagovat na podněty v takové míře, aby se mohly stát aktivními členy dění ve společnosti (Škodová a kol. 2007, s. 565).

Pojem alternativní a augmentativní komunikace je možné si vyložit jako nalezení jiného vhodného způsobu komunikace, který podpoří schopnost dorozumívát se řečí. Vedle obtíží v mluvené řeči bývá obvykle přítomno i postižení schopnosti dorozumívát se psaním. Millar a Scott uvádějí, že *augmentativní komunikace představuje jakoukoliv metodu dorozumívání, která rozšiřuje obvyklé způsoby řeči a psaní, pokud jsou tyto funkce postiženy* (Šarounová a kol. 2014, s. 9).

Odborná literatura pak blíže specifikuje alternativní a augmentativní systémy. Augmentativní (z lat. augmentare – rozšiřovat) komunikační systémy jsou podporou pro již existující systémy, které nejsou pro dorozumívání v komunikaci dostatečné, kdežto alternativní komunikační systémy jsou využívány jako náhrada mluvené řeči (Šarounová a kol. 2014, s. 9–10).

Podpora metodami AAK se obvykle užívá u dětí a dospělých s těžkými komunikačními poruchami vzniklými v důsledku různých diagnóz, jako jsou dětská mozková obrna, poruchy autistického spektra, mentální postižení, kombinované postižení, cévní mozkové příhody, progresivní neurologická onemocnění, úraz mozku aj. Je využitelná u lidí nejen s dobrým kognitivním potenciálem, ale i u jedinců s těžším stupněm mentálního postižení nebo demencí (Šarounová a kol. 2014, s. 13).

U dětí je vhodné začít metody AAK využívat co nejdříve po zjištění, že jejich komunikační schopnost je narušena a že je zřejmé, že se dítě běžnou formou komunikace nedorozumí. Často se lze setkat s nepravdivými teoriemi, že po nastavení podpory metodami AAK se u dítěte zpomalí nebo zcela zastaví vývoj mluvené řeči. Tato tvrzení jsou však mylná, neboť z výzkumů vyplývá, že metody AAK mají právě na rozvoj mluvené řeči pozitivní vliv. Užívaná symbolická gesta nebrání vývoji řeči, ale právě naopak ji pozitivně podporují. Neměly by se však opomíjet i ostatní komunikační dovednosti (zbytky mluvené řeči, gesta, mimika apod.), které má jedinec k dispozici (Šarounová a kol. 2014, s. 10).

Většina intaktní verbálně komunikující společnosti při komunikaci používá k dokreslování významu slov řeč těla, gesta, mimiku. Jako jiný způsob se uvádí vyjádření myšlenek písemnou formou. Pro osoby s vrozenými, získanými i degenerativními poruchami je komunikace mluvenou řečí velmi obtížná a v některých případech i zcela nemožná. Jestliže je narušena komunikační schopnost v takovém rozsahu, že mluvená řeč je nedostačující nebo se osoba nemůže vyjadřovat řečí vůbec, může ke svému projevu využít tyto vedlejší způsoby komunikace. Proto byly pro slyšící nemluvíci jedince tyto způsoby komunikace rozvedeny do znakových nebo symbolických systémů a během vývoje alternativní a augmentativní komunikace došlo k rozvoji technických pomůcek a technologií, které rozšiřují možnosti komunikace u osob se závažnými poruchami komunikace (Škodová a kol. 2007, s. 566–567).

2.1 Výběr komunikačních systémů AAK

Výběr komunikačního systému se odvíjí od individuální možnosti a schopnosti postiženého jedince s přihlédnutím k jeho vývojové prognóze. Je důležité zohlednit věk jedince, jeho verbální dovednosti (schopnost artikulace, rozsah slovní zásoby) a motivaci ke komunikaci. Je třeba přihlédnout k jeho zrakovým, sluchovým a motorickým schopnostem, posoudit míru kognitivních schopností a pozornosti, přihlédnout k možnostem dalšího rozvoje a schopnosti interakce postižené osoby. Při výběru je neméně důležitá i snaha nejbližšího okolí a rodiny naučit se komunikovat s postiženým prostřednictvím vybraného systému AAK (Klenková 2006, s. 207–208).

Vybraný systém AAK je vhodné kombinovat s jinými pomůckami, symboly a metodami. Současně však není vhodné používat více než tři systémy (Klenková 2006, s. 208).

Systémy se rozlišují dynamické a statické. Dynamické systémy zahrnují znaky, gesta, znakovou řeč, prstovou abecedu nebo jazykový systém Makaton, ke statickým systémům se řadí Bliss, piktogramy, komunikační tabulky (Klenková 2006, s. 208).

Systémy AAK je možno dále členit do skupin dle míry jejich náročnosti pro využití pomůcek nebo technických prostředků. AAK užívá metody bez pomůcek nebo s pomůckami zprostředkujícími využití dalších nástrojů (Valenta a kol. 2014, s. 201).

2.2 Systémy alternativní a augmentativní komunikace bez pomůcek

Metody bez pomůcek zahrnují přístupy, u kterých není potřeba žádných pomůcek a obvykle se jim není třeba učit. Komunikace probíhá neverbálně, využíváno je pouze gest, mimiky, zaměření pohledu na konkrétní předmět, ukazování prstem, ukázek v náznacích (Valenta a kol. 2014, s. 201).

Systémy využívající manuální znaky

V případě systémů využívajících manuální znaky se autorka ve své práci věnuje metodě Makaton, často užívané metodě Znak do řeči a metodě Znaků podle Anity Portman.

Makaton

Program určený pro děti i dospělé s komunikačními problémy. Může jej využívat širší spektrum uživatelů. Je vhodný pro osoby s mentálním postižením, autismem, osoby s problémy s artikulací nebo může být využit jako podpůrný komunikační prostředek v průběhu osvojování si mluvené řeči. Metoda Makaton rozvíjí mluvenou řeč i porozumění pojmům. Makaton je standardizovanou metodou, která používá znaky doplněné mluvenou řečí a symboly, jež jsou před zavedením v dané zemi pečlivě vybírány. Znaky vycházejí ze znakového jazyka komunity neslyšících. Symboly používané současně se znaky je možné použít jako primární prostředek komunikace nebo jako pomůcku k rozvoji jazyka i pomoc k rozvoji čtenářských dovedností. Při výuce je pak zjištěno, které variantě dává osoba s postižením přednost, která je pro ni přínosná (Kubová 2008b, s. 242–243).

Znak do řeči

Znak do řeči patří k augmentativním komunikačním systémům, ale může být i alternativou mluvené řeči. Je založen na využívání vizuálních podnětů, tedy mimice, gestech, která doprovázejí významově důležitá slova ve větě. Slova a manuálně pohybový znak probíhají současně se snahou o pohybově rytmickou koordinaci (Kubová 2008b, s. 242–243).

Znak není dominantním prvkem, ale je pouze prvkem doplňujícím. Jeho podoba má ilustrativní povahu, např. slovo auto je doplněno znakem řízení volantu. Používá se u dětí, které nemají rozvinutou aktivní řeč nebo u kterých není dostatečně vyvinuta expresivní složka řeči. U znaku do řeči není stanovena přesná metodika a je možné

si znaky přizpůsobit. Před používáním metody Znaků do řeči je důležité zjistit, zda je dítě schopno dobře napodobovat a udržet pozornost (Kubová 2008b, s. 242–243).

Znaky podle Anity Portman

Systém znaků v mluvené řeči vytvořený švédskou logopedkou Anitou Portman funguje na podobném principu jako Makaton nebo Znak do řeči. U nás je systém známý z CD Když chybí slova (Petit). Metodika k tomuto komunikačnímu systému nebyla vydána. Znaky jsou využívány zejména u jedinců s mentálním postižením, kteří mají motorické schopnosti na takové úrovni, které umožňují zvládnutí znaku. U osob s autismem se systém znaků nepoužívá, neboť je pro ně obtížné znakům porozumět (Šarounová a kol. 2014, s. 16).

Další systémy AAK rozváděné v této práci jsou systémy s pomůckami, které se dělí na netechnické pomůcky a technické pomůcky.

2.3 Systémy alternativní a augmentativní komunikace s pomůckami

Metody s pomůckami jsou v literatuře dále děleny na netechnické pomůcky (low tech) a pomůcky technické. Netechnické pomůcky jsou pomůckami nevyžadujícími provoz elektrického proudu ani jiný zdroj nabíjení. Pro mnohé uživatele se tak stávají finančně dostupnými. Nevýhodou je ovšem deficit hlasového výstupu, který je při komunikaci pro jejich uživatele důležitý a usnadňuje porozumění (Šarounová a kol. 2014, s. 16).

Do skupiny technik s pomůckami spadají různé zástupné předměty v reálné podobě a fotografie předmětů a činností, komunikační tabulky, obrázky a piktogramy (Valenta a kol. 2014, s. 201).

Netechnické pomůcky

Trojrozměrná zobrazení – předměty

Při komunikaci s malými dětmi, osobami se zrakovým postižením nebo mentálním postižením se využívají reálné předměty jako jedny z prvních možností v AAK. Předměty jsou vhodnou alternativou pro klienty s těžším mentálním postižením, kteří jsou jim schopni na základě svých kognitivních schopností porozumět (Šarounová a kol. 2014, s. 17–18).

Předměty mohou být využívány v různých formách:

- Reálné předměty, které jsou osobě nabízeny k výběru a symbolizují samy sebe.
- Reálné předměty jako symbol, kdy předmět lze využít jako symbol k naučení požádat si o reálnou věc.
- Části předmětů, kdy se pouze část předmětu stává symbolem pro danou věc, kterou jedinec požaduje, např. jedna kostka ze stavebnice.
- Referenční předměty, symboly sloužící jako odkaz pro konkrétní činnost např. situace, kdy dítě chce pít, podá hrneček.
- Zmenšeniny reálných předmětů, které jsou požadavkem k získání reálného předmětu, např. zmenšenina lahvičky k získání láhve (Šarounová a kol. 2014, s. 17–18).

Fotografie

Fotografie jsou realistickým dvojrozměrným znázorněním, které je srozumitelnější a názornější než symbol nebo obrázek. Na fotografiích mohou být znázorněny předměty, osoby nebo místa, která mohou být pro osoby motivující autentičností (Škodová a kol. 2007, s. 570).

Fotografie by měly být v dobré kvalitě a dostatečně kontrastní, bez nežádoucích stínů. Na jedné fotografii by nemělo být více lidí či předmětů odvádějících pozornost jedince, mohlo by to způsobovat obtíže v komunikaci. Při práci s fotografiemi mohou být využity fotografie jednotlivě nebo mohou být sestaveny ve větším množství do komunikačních tabulek (Šarounová a kol. 2014, s. 18).

Ve světě AAK se lze setkat také s grafickými symboly, ne všechny jsou však dostupné v českém jazyce. Mezi prvními používanými byl systém Bliss, ten již nepatří k tak obvyklým. S vývojem nových metod se do popředí dostávají novější systémy (Šarounová a kol. 2014, s. 20).

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

(The Picture Exchange Communication – PECS)

Americký systém PECS byl původně vytvořen pro děti s autismem. Do České republiky ho přivezla Margita Knapcová, která systém upravila pro využití v českých podmínkách. Systém VOKS je rozpracován do sedmi lekcí. Je založen na výměně obrázku za konkrétní předmět, na tvorbě tabulek s odnímatelnými obrázky a lze v něm vytvářet smysluplné věty. Při výuce systému VOKS se nejčastěji zjišťují oblíbené

předměty a pochutiny konkrétní osoby a sestaví se pořadí dle oblíbenosti. Následně se klient učí si spontánně požádat o předmět nebo potravinu výměnou za obrázek. Učí se samostatně si dojit pro obrázek a k partnerovi, požádat o věc v různých prostředích a u neznámých osob. Dále se procvičuje výběr správného symbolu a složení symbolů ve větu na větný proužek a následně s větným proužkem zažádat o potřebnou věc. Důležité je také, aby klient pochopil význam otázky „Co chceš?“ Při využití systému VOKS jsou iniciátory interakcí děti, které tak mohou být nezávislé na podnětu komunikace od dospělých osob. Systém VOKS je rychle osvojitelný a prakticky akceptovatelný v prostředí rodinném i školním (Kubová 2008b, s. 243–244).

Symboly Widgit

Symboly vznikly ve Velké Británii a podobně jako PECS jsou přeloženy do mnoha jazyků. Symboly jsou v barevném i černobílém zobrazení. Jsou velmi dobře rozpoznatelné a zobrazují pouze jeden konkrétní pojem. Význam některých symbolů je ihned pochopitelný, jiné symboly je potřeba se učit, což může být u některých jedinců nevýhodou. Symbolů je kolem 8 000 a jeden konkrétní symbol může mít přiřazeno i více slov. Lze se s nimi setkat v počítačových programech Symwriter nebo jsou využívány v komunikačním programu Grid 2, případně je lze stáhnout i do komunikačních aplikací pro tablety (Šarounová a kol. 2014, s. 20–21).

Piktogramy

S neverbálními informacemi – piktogramy se lze setkat po celém světě na veřejných budovách i v tištěných materiálech. Pro lidi jsou prostředkem rychlé orientace v porozumění při různých situacích např. v dopravě, v nemocnicích apod. Piktogram vyjadřuje jeden význam věci bez využití řeči. Pro osoby s postižením jsou piktogramy jednou z dalších možností samostatnosti v prostředí, ve kterém se pohybují, a zároveň způsobem možné komunikace se společností. Soubor piktogramů, který je dostupný v České republice, obsahuje přes 700 obrázků, na kterých jsou zobrazeny osoby, věci, činnosti, vlastnosti, představy, pocity a vztahy. Piktogramy jsou konkrétní a snadno zapamatovatelné, a proto jsou vhodnou komunikační metodou i pro jedince s těžším mentálním postižením, jedince s více vadami nebo s autismem. Užívané piktogramy se vždy doplňují mluvenou řečí, případně znaky. Jestliže se u jedince objeví problém s pochopením konkrétního piktogramu, je možné jej spojit s reálným obrázkem, fotografií nebo trojrozměrným předmětem. Piktogramy patří k nejrozšířenějším

komunikačním systémům u nás. Rozumí jim i veřejnost, a tak mohou nemluvící osoby komunikovat s širším okolím a sdělovat své potřeby a přání. Pokud si jedinec osvojuje piktogramy, přihlíží se vždy k jeho individualitě. Postupuje se pomalu a nové piktogramy se jedinec učí, až když jsou předešlé piktogramy upevněny a jedinec je schopen prakticky piktogram použít. Nejprve je výuka zaměřována na jednoduché předměty a snadnou činnost např. na obrázky rodiny či věci z bezprostředního okolí dítěte. Později dochází ke spojování obrázků do větných celků, ale bez užití gramatických pravidel. Při používání piktogramů si jedinec kromě zapamatování symbolů procvičuje i koordinaci ruka – oko, jemnou motoriku, pozornost, schopnost vizuálního rozlišování, soustředění apod. (Kubová 2008b, s. 241–242).

Systém Bliss

Původně byl systém Bliss vytvořen jako grafický jazykový systém pro osoby mluvící různými jazyky. U nás však tento systém není rozšířen z důvodu vysoké náročnosti výuky školitelů. Kurz je možné absolvovat pouze v zahraničí a ve velmi malém počtu účastníků. Systém je vhodný pro klienty s dětskou mozkovou obrnou, kteří potřebují systém přesahující určitou úroveň systémů s obrázkovými symboly, a umožní jim přístup ke komunikačním prostředkům. Systém Bliss je založen na kombinaci limitovaných prvků, ze kterých se tvoří blissová slova. Kombinací dalších prvků pak mohou být tvořena nová slova. Uživatel se tak stává v komunikaci samostatnější. U jednotlivých symbolů by měl být napsán jejich význam. Tato informace je vhodná pro všechny komunikující i pro uživatele samotného jako nenásilná forma učení čtení. Systém má možnost i úpravy gramatických pravidel, nejedná se však o jednoduchý systém. Jeho uživatel by měl disponovat dobrými kognitivními schopnostmi (Šarounová a kol. 2014, s. 20–21).

Komunikační tabulky

Komunikační tabulky mohou mít různou podobu, mohou být sestaveny ze symbolů nebo fotografií, případně vzájemnou kombinací. Osobní komunikační tabulky jsou sestaveny na základě potřeb uživatele, při manipulaci jsou zohledněny komunikační a motorické možnosti jedince. Na základě svých motorických schopností uživatel na vybraný symbol ukazuje prstem, pěstí, pohledem, hlavovým ukazovátkem, světelným paprskem. K co nejčasnější samostatnosti uživatele je důležité osvojení písmen a tištěných slov, která se zpočátku kombinují obrázkovými symboly. Později již

mohou obsahovat samostatná písmena, slova, věty, číslice. Uspořádání tabulek může být schematické – životopisné uspořádání pomocí fotografií, taxonomické – systém členěný dle kategorií, sémanticko-syntaktické založené na gramatických zákonitostech, abecedně řazené, dle často používaných pojmů nebo založené na posluchačově orientaci, kdy uživatel sleduje část s obrázky a text je obrácen směrem k partnerovi. Tabulky nemusejí být pouze ve formě knihy nebo tabulek. Symboly se mohou také umisťovat na různé předměty nebo oděvy. Jednotlivé symboly na kartičkách se mohou upevňovat pomocí suchého zipu (Škodová a kol. 2007, s. 573–574).

Zážitkové deníky

Šarounová a kol. (2014, s. 32–33) ve své publikaci zmiňují, že vedle komunikačních tabulek, sešitů a knih lze využít i komunikační zážitkové deníky. Deníky jsou sestaveny z fotografií a symbolů s popisem událostí, které uživatel prožil. Komunikační partneři pak mohou na základě fotografií vést s uživatelem dialog o situacích v deníku. Deníky jsou zaměřeny pouze na konkrétní událost, a nepokryjí tak veškeré komunikační možnosti a potřeby uživatele. Mohou však mít motivační funkci, kdy uživatel pochopí, že komunikační deník může být důležitý pro kontakt s jinými osobami.

Sociální a globální čtení

U dětí s mentálním postižením a postižením více vadami patří k častým metodám alternativní komunikace sociální čtení. Na základě sociálního čtení získává dítě poznatky ze sociálního prostředí. Osvojuje si dovednosti a postoje, které jsou využitelné v běžném životě. Dle Kubové (2008a) je sociální čtení chápáno jako *poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zrakové znamení a symboly, piktogramy, slova či skupiny slov, které se vyskytují v okolním prostředí, aniž by byly využívány čtecí technické dovednosti* (Metodický portál RVP, 2008).

Alternativou sociálního čtení při vzdělávání mentálně postižených žáků je metoda globálního čtení, která rozvíjí verbální myšlení, stimuluje zrakové vnímání a je vhodná pro rozvoj komunikačních dovedností (Klenková 2006, s. 209–210).

Technické pomůcky

Technické pomůcky patří k důležitým prostředkům AAK. Do této skupiny se řadí pomůcky s hlasovým výstupem, počítače a tablety. V souvislosti s technickým pokrokem je však třeba zmínit, že rychle stárnou a na trhu se objevují v důsledku inovace modernější typy těchto zařízení. K podstatným znakům patří možnost

hlasového výstupu a zobrazení jednotlivých prvků sdělení. Přehrání sdělení probíhá přímým stiskem tlačítka i prostřednictvím externího spínače (Šarounová a kol. 2014, s. 34).

Pomůcky s hlasovým výstupem – komunikátory

Jsou pomůckami, se kterými se lze setkat pod názvem komunikátory. Jedná se o ozvučené komunikační tabulky. Komunikátory stejně jako netechnická zařízení fungují na principu fotografií, symbolů nebo psaných slov, které jsou na zařízení umístěny. Rozdílem je pouze nahrané sdělení pod obrázkem, které se aktivuje po zmáčknutí tlačítka. Informaci k symbolu tak slyší nejen uživatel, ale i případný komunikační partner. U komunikátorů je důležitá technická obratnost uživatele. I když v dnešní době pokroku mají komunikátory stále využití, jsou často nahrazovány tablety a komunikačními aplikacemi (Šarounová a kol. 2014, s. 34–35).

Komunikátory se dále dělí na pomůcky se statickým displejem, které mají předem daný určitý počet okének a v případě více úrovní se symboly musí měnit ručně. Dalším typem jsou pomůcky s dynamickým displejem, kde lze počet okének, přístup do dalších úrovní a změnu symbolů naprogramovat. Hlasové výstupy mohou být ve formě digitalizovaného hlasu nebo syntetického hlasu. Pokud pomůcku používá uživatel s tělesným postižením, který není schopný zmáčkout tlačítko se symbolem, je pro tento účel přístroj vybaven spínačem, jímž je pomůcka ovládána. Tato metoda se nazývá skenování (Šarounová a kol. 2014, s. 35).

Z komunikačních pomůcek budou blíže představeny jen některé typy.

Pomůcky s jedním i více tlačítky

Typ komunikátoru s jedním velkým tlačítkem, na kterém je umístěn obrázkový symbol, je vhodnou pomůckou AAK pro malé děti, osoby s těžším stupněm mentálního postižení. Na pomůcku se nahraje jedno sdělení, které je po stisku tlačítka přehráno. Pomůcka s více tlačítky známá pod názvem GoTalk obsahuje různý počet okének. Přístroj má několik tematicky členěných úrovní. Mezi jednotlivými úrovněmi se uživatel pohybuje pomocí stisku tlačítka pro změnu úrovně. Karty vyžadují motorickou obratnost, jejich výměna probíhá ručně (Šarounová a kol. 2014, s. 36).

Čtečka čárových kódů, čtečka akustických samolepek

U jednotlivých obrázkových symbolů nebo fotografie je k dispozici čárový kód. Pomocí čtečky lze nahraný čárový kód následně přehrát. Na podobném principu funguje

i čtečka akustických samolepek (podoba pera), kdy jsou nahrané informace přiřazeny ke speciálním samolepkám a pomocí pera přečteny. Tuto pomůcku mohou jedinci využít i při práci s komunikační knihou, kdy se etikety nalepí k obrazcům a pero informaci nahlas přečte (Šarounová a kol. 2014, s. 37–38).

Pomůcky s dynamickým displejem

Jde o propracovanější pomůcky ve tvaru kufru s dynamickým displejem. Novější typy těchto pomůcek obsahují kameru, bluetooth a různé formy dálkového ovládání (Šarounová a kol. 2014, s. 38).

Počítače a software

Dalšími technickými pomůckami jsou počítače, které jsou v alternativní komunikaci využívány delší dobu. Součástí každého počítače je speciální software. Systémy lze uplatňovat pro výuku a individuálně nastavovat podle potřeb jedince. Pro osoby s handicapem je vhodnější volbou přenosná varianta. Zejména osoby s tělesným postižením mohou mít zařízení k dispozici u sebe, připevněné na stolku nebo vozíku (Škodová a kol. 2007, s. 577).

V alternativní komunikaci se používá více pomůcek, které mohou usnadnit přístup k informacím osobám s tělesným i jiným druhem postižení. Časté jsou dotykové obrazovky s intuitivním ovládáním, které lze dnes najít na většině tabletů, notebooků, v počítačích. Existují i velkoplošné klávesnice s kryty umožňujícími přesné označení klávesy či speciální počítačové myši, tzv. trackbally, joysticky, myši ovládané prostřednictvím úst. Pro osoby s těžkou formou tělesného postižení existují různé spínače ovládané pouze jednoduchým pohybem ruky, hlavy nebo zařízení ovládaná pohybem očí (Šarounová a kol. 2014, s. 39–43).

Šarounová a kol. (2014, s. 44) ve své publikaci speciální software dále dělí na software komunikační (určený k dorozumívání), software pro usnadnění fyzického přístupu k počítači a výukový software.

Komunikační a výukový software

Z komunikačních softwarů jsou u nás známé počítačové programy Boardmaker sloužící k tištění a výrobě komunikačních tabulek, karet se symboly, šablon pro komunikátory a výukových pomůcek. Obsahují 5 000 symbolů PCS, jejichž názvy jsou v českém jazyce. Tyto symboly je možné rozšiřovat a vzájemně kombinovat pro vznik nových symbolů. Dalším programem, který nabízí možnost výroby a tisku materiálů

např. denních rozvrhů, pracovních postupů, zážitkových deníků, je Symwriter. Program obsahuje 8 000 barevných symbolů Widgit s 20 000 slovy v českém jazyce. Českým počítačovým programem je Altík vhodný k výrobě a tisku komunikačních tabulek a mřížek určených k další komunikaci přes počítač. Má jednoduché ovládání prostřednictvím spínačů a zabudované skenování. Obsahuje přibližně 2 188 pojmů v různém grafickém rozlišení. Program Grid 2 je softwarem, jehož součástí je česká verze Widgit symbolů. Uživatel komunikuje prostřednictvím mřížek se symboly, slovy nebo je tvoří z písmen na klávesnici na monitoru. Při tvoření je mu nápomocný našeptávač slov. Součástí programu je skenování a další funkce usnadňující komunikaci, ovládání zařízení. K softwarům, které mohou být nápomocné k ovládání počítače, se řadí i programy závislé na ústních povelích např. My Voice, Jet Voice, My Dictate. Existují i programy primárně určené k výuce. Jejich součástí je skenování, tudíž jsou ovladatelné jedním nebo dvěma spínači. Zmínit je možné programy Petit, Méd'a, Brepta aj. (Šarounová a kol. 2014, s. 44–48).

Tablety

V oblasti AAK patří tablety k nejmodernějším a často využívaným prostředkům. Jejich výhodami jsou dotykový displej, finanční dostupnost, snadná přenositelnost, delší výdrž baterie, možnost ochranného krytu bránícího poškození zařízení. Na trhu je několik druhů tabletů např. tablety s IOS s možností skenování, tablety s operačním systémem Android a s operačním systémem Windows. Při výběru je vždy podstatné zvážit možnou kompatibilitu s již pořízenými pomůckami (Šarounová a kol. 2014, s. 48–51).

Soubory a systémy grafických symbolů jsou v dnešní době vázány na užití počítačů, tabletů, smartphonů, komunikačních pomůcek i jiných technologií s hlasovými výstupy. Vždy by však u dětí měly mít při výběru přednost netechnické pomůcky např. symboly, fotografie apod. Užívání obou souborů by mělo být ve vhodné rovnováze, aby se předešlo případné závislosti a byl podpořen zdravý vývoj jedince a motivace ke komunikaci s okolím (Neubauer a kol. 2018, s. 704).

Dle mínění autorky má pro osoby se zdravotním a komunikačním deficitem osvojení si komunikace zásadní význam. Prostřednictvím metod AAK se otevírá uživatelům možnost vyjádřit své potřeby a přání při komunikaci se svým okolím. Nejen v rodinách, ale i ve vzdělávacích institucích a domovech pro osoby se zdravotním postižením by měly mít osoby možnost používat náhradní způsob komunikace, který

je pro ně vhodnou variantou vzhledem k jejich zdravotnímu handicapu. Jaké se používají metody AAK u osob se zdravotním postižením a jaký vliv má možnost komunikace na jejich život? Pro zodpovězení těchto otázek již byla prováděna výzkumná šetření.

Z výzkumných šetření prováděných v domovech pro osoby se zdravotním postižením bylo zjištěno, že metody AAK se nejčastěji používají ve výuce a vzdělávání a ke strukturalizaci denních činností. K nejčastěji používaným metodám se řadí fotografie, piktogramy, VOKS a Znak do řeči. K méně častým Makaton, komunikátory a pomůcky vyžadující složité technické zázemí. Výsledek výzkumu prokázal pozitivní vliv komunikace na celkové zklidnění uživatele a potlačení jeho problémového chování. (Neubauer a kol. 2018, s. 706).

3 ŽÁK V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ A V DOMOVĚ PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

3.1 Vzdelávání žáků v základní škole speciální

Vzdělávání žáků je procesem, jehož cílem je dosažení vzdělání. Vzdelávání umožňuje jedinci osvojit si kompetence potřebné pro život. Učení napomáhá jedinci přizpůsobit se prostředí a je dostupné každému dítěti, avšak v různých podobách, formách a obsahu, kterým se vzdělávání přizpůsobuje (Černá a kol. 2015, s. 166).

V České republice legislativně upravuje vzdělávání zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném k 1. 2. 2022 (MŠMT 2013–2023).

Povinná školní docházka v základní škole je v České republice stanovena pro každého žáka v rozsahu devíti let. Začíná v šesti letech, pokud není dítěti povolen odklad, nejpozději dovršením osmi let věku a končí dosažením sedmnácti let věku dítěte. Na základě písemné žádosti zákonných zástupců a rozhodnutí ředitele školy může být hranice posunuta do 18 let věku dítěte. U dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se souběžným postižením více vadami a s autismem navštěvujících základní školu speciální může být docházka žáka se souhlasem ředitele prodloužena do 26 let věku (MŠMT 2013–2023).

Vzdělávat žáky v základních školách speciálních je možné na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce. Základní školy speciální mají deset ročníků. První stupeň začíná prvním ročníkem a trvá do šestého ročníku. Na něj navazující druhý stupeň začíná sedmým ročníkem a končí ročníkem desátým. Základní školy speciální mohou zřizovat i přípravný stupeň základní školy speciální, který mohou navštěvovat děti od pěti let věku do dosažení povinné školní docházky, nejdéle 3 školní roky. Počet žáků ve třídách je minimálně 4 a maximálně 6 žáků. Hodnocení žáků probíhá slovní formou. Vzdelávání je uskutečňováno dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (MŠMT 2013–2023).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální

Žáci se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní školy speciální (dále jen RVP ZŠS), který je vydán v souladu se školským zákonem. Cílem vzdělávacího procesu dle RVP ZŠS je dosažení pokud možno optimálního individuálního rozvoje každého žáka, maximálního rozvoje soběstačnosti a začlenění jedince do společnosti. RVP ZŠS obsahuje dva díly zpracované podle stupně mentálního postižení žáků. Obsah učiva je přizpůsoben úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků se zdravotním postižením. Jelikož každý žák nemůže dosáhnout stejné úrovně, usiluje se o to, aby dosáhl svého osobního maxima. Vzdělávací proces probíhá ve vhodně upravených podmínkách a se speciálně pedagogickým vedením za využití podpůrných opatření. Snahou je osvojení si základních vědomostí, dovedností a návyků. U žáků jsou postupně utvářeny a rozvíjeny klíčové kompetence v oblasti komunikativní, sociální, personální a pracovní. Obsah vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obory obsahově blízkými (MŠMT 2008).

Jedním z cílů vzdělávání je dle (MŠMT 2008, s. 12) vést žáky k všestranné a účinné komunikaci a pomocí dostupných komunikačních systémů (např. alternativní a augmentativní komunikace, počítačů) napomáhat verbálnímu a neverbálnímu dorozumívání a tím vést subjekt k všestranné a účinné komunikaci.

Autorka práce zmiňuje, že pro osvojení si komunikačních dovedností jsou žákům v rámci vzdělávacího programu určeny vzdělávací oblasti zaměřené na rozvoj těchto kompetencí. Vzdělávací oblasti jsou rozděleny dle stupně mentálního postižení s přihlédnutím k individualitě každého jedince. Rozvíjením klíčových kompetencí v oblasti komunikace se v RVP ZŠS zabývají vzdělávací oblasti Jazyková komunikace a oblast Člověk a komunikace.

Vzdělávací oblast Jazyková komunikace

V procesu vzdělávání u žáka s komunikačním deficitem by mělo být osvojení si komunikace verbálně či neverbálně jednou z klíčových kompetencí povinného vzdělávání (Pipeková 2010, s. 30).

Vzdělávací oblastí, jejímž cílem je vést žáky k všestranné a účinné komunikaci, je Jazyková komunikace. Vzdělávací oblast Jazyková komunikace patří k hlavním oblastem v edukačním procesu a je vzdělávací oblastí žáků se středně těžkým

mentálním postižením dle I. dílu RVP ZŠ. Žáci si osvojují jazyk v písemné i mluvené podobě. Učí se porozumět a reagovat na různá sdělení, rozvíjejí vyjadřovací schopnosti, čtení a psaní. Obsah vzdělávací oblasti probíhá v rámci vzdělávacích oborů čtení, psaní a řečová výchova. Vzdělávací obor čtení je zaměřen na čtecí dovednost a porozumění čtenému textu. Postupným osvojením hlásek, slov a vět žák získává dovednost číst, která je důležitým zdrojem informací. U žáků s komunikačním deficitem jsou využívány alternativní způsoby čtení, např. sociální čtení, globální čtení, jednoduché texty a slovní spojení doplněné obrázky, fotografiemi, piktogramy. Písemnou komunikaci si rozvíjejí ve vzdělávacím oboru psaní. Ve vzdělávacím oboru řečová výchova rozvíjejí jazyk v mluvené podobě, učí se správně vyslovovat, artikulovat a rozvíjet komunikační dovednosti potřebné k dorozumívání s okolím. Rozvíjení řeči musí probíhat individuálně a musí být přiměřené věku a schopnostem žáka. Mluvená řeč může být doplňována alternativními způsoby komunikace, prostřednictvím mimiky a gest (MŠMT 2008).

Vzdělávací oblast Člověk a komunikace

Vzdělávací oblast Člověk a komunikace je určena žákům vzdělávaným dle II. dílu RVP ZŠ. Obsah vzdělávací oblasti probíhá v rámci oborů rozumová výchova a řečová výchova, které se vzájemně prolínají. Cílem je na možné dosažitelné úrovni rozvíjet rozumové a komunikační dovednosti žáka. Při vzdělávání jsou využívány různé formy AAK. Pro žáky, u kterých je omezena komunikační schopnost nebo nedošlo k rozvoji verbální komunikace a nemohou se vzdělávat běžně používanými metodami, je AAK vhodným způsobem k překonání komunikační bariéry. Díky AAK mají žáci možnost nejen vyjádřit se verbálně, neverbálním způsobem nebo gesty, ale také se vzdělávat v rámci svých individuálních možností. Osvojením si formy AAK žáci s těžkým zdravotním postižením získají dovednost dorozumět se s okolím a lépe se adaptovat v prostředí (MŠMT 2008).

Jedinec s narušenou komunikační schopností je žákem, jenž podle právní úpravy má speciální vzdělávací potřeby. Je tedy považován za žáka s potřebou podpůrných opatření. Dle druhu a rozsahu narušené komunikační schopnosti jsou těmto žákům nastavovány stupně podpůrných opatření (UPOL 2023).

3.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření poskytovaná žákům používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 (MŠMT 2013–2023).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami dle § 16 školského zákona je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (MŠMT 2013–2023).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů a jsou poskytována samostatně nebo je možné jednotlivé stupně kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně se poskytují žákovi, u kterého jsou potřebné úpravy ve vzdělávání a zapojení do kolektivu. Tato opatření navrhuje škola nebo školské zařízení dle potřeb dítěte. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou doporučována školskými poradenskými zařízeními žákům v případě, že je první stupeň podpůrných opatření vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka nedostačující (MŠMT 2013–2023).

Podpůrná opatření zahrnují – úpravu metod a forem vzdělávání žáka, podporu školním poradenským pracovištěm, úpravu obsahu vzdělávání a případně úpravu výstupů ze vzdělávání žáka, organizaci vzdělávání (délku výuky, počet žáků ve třídě, organizaci výuky apod.), individuální vzdělávací plán, personální podporu pro práci pedagoga (asistent pedagoga, školní speciální pedagog apod.), podporu pro žáka (tlumočnick do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící apod.), metodickou podporu ze strany školského poradenského zařízení (Lechta 2016, s. 207).

Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků s NKS

U žáků s obtížemi v oblasti komunikace a v oblasti porozumění a u žáků, u nichž je NKS v kombinaci s dalšími poruchami např. poruchami aktivity či pozornosti, spočívají organizační úpravy v časovém rozvržení vyučování na dobu, po kterou je žák schopen udržet pozornost. Výuka může být rozdělena do bloků prokládaných odpočinkem

dle potřeb žáka. Vypracovávání úkolů je možné žákům podle potřeby zkrátit, případně prodloužit. Z hlediska prostorových úprav je vhodné u žáka s NKS uspořádání lavic např. do skupin, půlkruhu a umístění žáka blíže k učiteli, aby lépe viděl na učitele a zároveň učitel získal zpětnou vazbu, zda žák rozumí. Žák může mít i samostatný prostor, kde mu vzniká místo pro speciální pomůcky a vzniká tak možnost učitele nebo asistenta pedagoga si k žákovi přisednout. U mladších žáků se doporučuje častější střídání pracovních míst např. lavice, koberce a dalších pracovních míst (UPOL 2023).

K dosažení výukového cíle musí učitel volit různé metody tak, aby byly efektivní pro žáky z hlediska tématu, cíle i zdravotního postižení žáka. Jelikož jsou žáci s NKS oslabeni pro monologické, dialogické či diskuzní metody, je vhodná volba metod důležitá k dosažení cílů ve vzdělávání. Výuka může probíhat kolektivně, může jít o práci pedagoga s celou třídou nebo skupinovou formu, individuální formu a individualizovanou formu. Žák s NKS se může zúčastnit všech forem výuky, větší prospěch má z výuky individualizované. Výklad by se měl opírat o názor a měl by být obohacován mimikou, gestikulací, intonací. Využity jsou AAK systémy s kombinací ústní formy a vizuálního doplnění. Převažují metody názorně-demonstrační a dovednostně-praktické se slovním doprovodem. Vhodné je zapojení asistenta pedagoga k zajištění komunikace nebo k individuální práci se žákem. Časová dotace pro průběh komunikace pedagoga a žáka by měla být vzhledem k NKS dostatečně navýšena. Především u žáků s vývojovou dysfázií, verbální dyspraxií a opožděným vývojem řeči je vhodná strukturalizace při výuce. Žáci se tak mohou lépe orientovat např. v praktickém životě, v časové souslednosti, posloupnosti. Žák se stává samostatnějším v plnění úkolů a cítí se bezpečněji, neboť pravidelnost a vizualizace (obrázky, piktogramy) mu pomáhají předvídat, jaká aktivita bude následovat (UPOL 2023).

Pro výuku žáci s NKS potřebují vhodné učební pomůcky, některé jsou i pomůckami kompenzačními. Důležitá je jejich názornost, která umožňuje žákům lepší zapamatování učiva a napomáhá jim k vybavování a osvojování si slov. Vhodné reedukační, kompenzační pomůcky pro žáky zajišťuje škola s metodickou podporou poradenského zařízení. Pomůcky si může škola zapůjčit ve Speciálním poradenském centru, kde žákům mohou být pomůcky předvedeny. Pomůcky vyrábějí pedagogičtí pracovníci nebo i rodiče (např. komunikační knihy individuálně vytvořené pro žáka). U závažných poruch NKS jsou využívány pomůcky pro AAK např. komunikační knihy, různé

komunikátory, komunikační tabulky, piktogramy, VOKS, počítačové programy pro alternativní komunikaci nebo počítačová technika (UPOL 2023).

U těžších forem NKS je obsah vzdělávání upraven na základě doporučení Speciálního vzdělávacího centra prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu s ohledem na zdravotní postižení žáka. Ve výuce je z větší části uplatňována individuální práce pedagoga nebo asistenta pedagoga s pomocí speciálních metod a postupů a s využitím kompenzačních pomůcek (UPOL 2023).

3.4 Domov pro osoby se zdravotním postižením

Domov pro osoby se zdravotním postižením spadá do systému služeb sociální péče upravované v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění účinném od 1. 1. 2007. Sociální služby pomáhají osobám *zajistit jejich fyzickou a psychickou soběstačnost s cílem podpořit život v jejich přirozeném sociálním prostředí a umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti a v případech, kdy toto vylučuje jejich stav, zajistit jim důstojné prostředí a zacházení.*

Pipeková a kol. (2014, s. 176) uvádějí, že v domovech pro osoby se zdravotním postižením jsou umístěny osoby vyžadující pravidelnou pomoc jiné osoby z důvodu snížené soběstačnosti vzniklé důsledkem zdravotního postižení nebo z důvodu věku.

V rámci pobytových služeb mají tyto osoby nárok na stravu, pomoc se zvládnutím péče o osobu, pomoc s osobní hygienou, terapeutickou činností, zajištění kontaktu se společenským prostředím, pomoc s uplatňováním práv, výchovnou, vzdělávací a aktivizační činností (Zákon pro lidi 2010–2023).

Mezi výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti spadá i výchovná práce s dětmi, pomoc při obnovení a upevnění kontaktu s rodinou a sociálními sítěmi a upevňování fyzických, psychických i sociálních schopností a dovedností jedince (Vítková a kol. in Speciální pedagogika 2014, s. 184).

Aby mohl být jedinec socializován, je důležité u něj rozvíjet komunikativní kompetence. V domovech pro osoby se zdravotním postižením jsou často osoby se zdravotním postižením vyžadující péči o rozvoj i zachování komunikačních schopností. Mezi tyto osoby spadají i děti, které splňují podmínky pro plnění povinné školní docházky (Vybíral a kol. in Speciální pedagogika 2014, s. 184).

Vítková a kol. in Speciální pedagogika (2014, s. 185) uvádějí, že se jedná o děti se zdravotním postižením, u kterých jsou *omezeny a změněny schopnosti emocionální, kognitivní a tělesné, ale také sociální a komunikační*. V odborné literatuře jsou označovány termíny těžké mentální postižení, kombinované vady nebo souběžné postižení více vadami.

Žáci s těžkým zdravotním postižením jsou vzděláváni v proudu speciálního školství, kde je výchovně-vzdělávací činnost zaměřena na rozvoj základních dovedností a návyků s cílem dosáhnout u jedince maximální rozvoj soběstačnosti a posilování komunikace (Klenková a kol. in Speciální pedagogika 2014, s. 185).

Pro osvojení a posílení komunikačních kompetencí a dovedností u žáků se zdravotním postižením by bylo ideální, kdyby školy i domovy rozvíjely schopnost komunikace souběžně (Klenková a kol. in Speciální pedagogika 2014, s. 185).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Klíčovým faktorem úspěšné komunikace je porozumění potřebám každé osoby individuálně. Pokud má jedinec narušenou komunikační schopnost, mohou být vhodnými zdroji pro komunikaci komunikační pomůcky spadající do systémů alternativní a augmentativní komunikace. V případě, že dítě vyrůstá v prostředí ústavní péče a navštěvuje vzdělávací zařízení, byl by žádoucí jednotný postup v užívání metod AAK v těchto zařízeních. Praktická část bakalářské práce se zabývá využitím metod alternativní a augmentativní komunikace u žáků na Základní škole speciální v Benátkách nad Jizerou a v Domově pro osoby se zdravotním postižením Lipník.

4.1 Cíl průzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce bylo na vybraných případech prezentovat, zda metody komunikace osvojené ve vzdělávacím procesu u žáků s narušenou komunikační schopností jsou shodné s metodami využívanými v prostředí domova pro osoby se zdravotním postižením.

Průzkumné otázky

- Zjistit, jakým způsobem jsou u jedinců s narušenou komunikační schopností v prostředí školy a domova rozvíjeny komunikační dovednosti.
- Zjistit, jaké metody alternativní a augmentativní komunikace jedinci s narušenou komunikační schopností používají k dorozumívání v základní škole a v prostředí domova pro osoby se zdravotním postižením.
- Zjistit, jak nahlízejí pracovníci na užívání metod alternativní a augmentativní komunikace.
- Zhodnotit, jak vzájemně spolupracují základní škola a domov pro osoby se zdravotním postižením.

4.2 Metodologie průzkumu

Popis použitých metod

Pro praktickou část bakalářské práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Metodami sběru dat použitými pro účely průzkumu ke zjištění stanoveného cíle byly kazuistiky žáků vytvořené analýzou získaných dokumentů (lékařských zpráv, zpráv speciálně-pedagogických, psychologických) a pomocí rozhovorů vedených s pedagogickými pracovníky základní školy speciální a s vychovateli domova pro osoby se zdravotním postižením. Autorka práce využila vlastní poznatky z praxe na základě dlouhodobého a přímého pozorování tří žáků s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci. Rozhovory s respondenty (pedagogickými pracovníky, zaměstnanci zařízení) probíhaly a byly shromažďovány ve sledovaných zařízeních po dobu sedmi měsíců. Byla použita metoda volných rozhovorů s pedagogickými pracovníky základní školy a vychovateli domova, které byly přepsány z písemně shromažďovaných poznámek.

4.3 Respondenti a prostředí průzkumu

Zkoumaným vzorkem bakalářské práce byli žáci s diagnostikovanou narušenou komunikační schopností navštěvující základní školu speciální s trvalým pobytem v domově pro osoby se zdravotním postižením. V rámci ochrany osobních dat a pro účely této bakalářské práce byla jména aktérů změněna.

4.3.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek autorka vybrala po prostudování záznamů žáků základní školy speciální a na základě jejich diagnóz vybrala nejvhodnější kandidáty s odlišnými stupni mentálního postižení a narušenou komunikační schopností. Zároveň byla popsána i zařízení, ve kterých se tito žáci vzdělávají a žijí. U konkrétních případů byly prostudovány a zpracovány dokumenty a sestaveny kazuistiky tří žáků.

Kazuistika č. 1

Jméno dítěte: Petr

Věk dítěte: 7 let

Diagnóza: IQ v pásmu středně těžká mentální retardace, symptomatika PAS, hyperkinetická porucha (ADHD), vada řeči – opožděný vývoj řeči, smíšená vývojová dysfázie a orální dyspraxie.

Rodinná a sociální anamnéza

Petr vyrůstal do čtyř let ve společné domácnosti s rodiči. Sourozence nemá. Matka má ukončené základní vzdělání. V současné době nemá stálé zaměstnání. U matky byla v dětství diagnostikována epilepsie a nastavena medikace. Otec pracuje jako dělník ve firmě. Neprojevují se u něj žádné závažné zdravotní obtíže. Otec vykazuje známky despotického chování. V rodině docházelo k častým agresivním útokům na matku ze strany otce. Matka péči o syna nezvládala. Situace v rodině byla prozkoumána příslušnými úřady a chlapec byl ve čtyřech letech z rodiny odebrán a umístěn do dětského centra. V dětském centru pobýval necelý rok a následně byl v roce 2021 trvale umístěn v zařízení sociální péče domově pro osoby se zdravotním postižením. Zhruba jednou měsíčně byl otec s Petrem v telefonickém nebo osobním kontaktu, nyní ho již kontaktuje méně.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil z první gravidity. Porod proběhl bez komplikací v termínu. Nemocnost chlapce během vývoje byla běžná. Chlapcův psychomotorický vývoj probíhal bez komplikací. Odchytky se začaly projevovat v oblasti komunikace. Petr měl ve třech letech malou slovní zásobu a jeho řeč byla nesrozumitelná. Na základě zjištěných skutečností byl následně v péči klinického logopeda. Vzhledem ke genetické dispozici k epilepsii byl vyšetřen na neurologii. Epilepsie nebyla potvrzena. V necelých pěti letech podstoupil vyšetření u psychologa a psychiatra. Chlapec je medikován. Před nástupem povinné školní docházky absolvoval vyšetření ve Speciálně pedagogickém centru, kde mu byl doporučen odklad školní docházky. Povinnou školní docházku hoch zahájil v základní škole speciální v sedmi letech.

Pedagogická diagnostika

Petr je chlapec s častými emočními výkyvy. Dochází u něj k afektivnímu chování. V afektivní situaci se projevuje kvílením, hlasitým křikem, vztekáním, sebepoškozováním a nekontrolovatelným pobíháním po prostoru. Při afektu ubližuje sobě i osobám ve své blízkosti (kouše je, bouchá pěstí). Často visí na lidech a věcech, které má v oblibě.

Při práci je neklidný, často od činnosti odbíhá. Nevydrží dlouho sedět na místě, objevuje se stereotypní chování (kývání). Pozornost je kolísavá. Soustředí se krátce. Odmítá spolupracovat u činnostech, které ho nezaujímají. Je potřeba chlapce neustále motivovat. V průběhu dne je Petr snadněji unavitelný. Často směřuje pohledem směrem k oknu. Oční kontakt neudrží, dívá se skrz.

Rozhovor s chlapcem lze vést s obtížemi. Interakce a komunikace není reciproční. Na dotaz řekne své křestní jméno. Na kladené otázky odpovídá mechanicky: „Jo.“ Pokud jeví o věc zájem, ukazuje prstem. Často svůj zájem mění, neví, co chce. Reaguje na jednoduché verbální pokyny. Opakuje dokola: „Už umí tam.“ V řeči jsou přítomny četné echolálie. Problémem je porozumění složitějším pokynům. Některým instrukcím neporozumí ani s oporou názoru. Pojmenuje známé obrazce, když neví, opakuje „to je“ a ťuká na obrázek. Při komunikaci užívá dětský žargon. Jednoduché pojmy nedokáže vysvětlit. Nedokáže zodpovědět dotaz týkající se běžného života. Pojmenuje základní části těla. Řeč je obtížně srozumitelná, slova komolí. O komunikaci Petr projevuje zájem. Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny prostřednictvím výměnného obrázkového systému, zážitkových knih. Oblíbené jsou u něj krátké básničky, rozpočítávadla.

Oblast hrubé motoriky je bez větších obtíží. Petr zvládá veškeré předvedené pohyby, chodí, běhá, skáče, je obratný. V oblasti grafomotoriky se objevují značné obtíže. Preferuje pravou ruku, úchop tužky je potřeba často opravovat. Nevyvíjí přiměřený tlak na psací náčiní. Má problémy s vedením tužky. Nedodrží linie, čmárá. Kresba neodpovídá věku. Při práci je nesoustředěný, netrpělivý, chce ji mít rychle ukončenou.

Rozumové schopnosti odpovídají středně těžkému mentálnímu postižení. Poznává základní barvy a dokáže je určit. Početní řadu zvládá do pěti. Konkrétní počet nepřihádá ani po názorné demonstraci. S mírnými obtížemi zvládá prostorovou orientaci. Značné obtíže se projevují v časové orientaci. K tomu využívá časová schémata, vizualizované

denní režimy. Korálky roztřídí s dopomocí. Přiřadí stejné obrazce k sobě. Zvládá přiřadit vhodný obrazec ke svému stínu. Zná dopravní prostředky, domácí zvířata a jejich zvuky, části lidského těla.

V oblasti sebeobsluhy zvládá oblékání, svlékání i obouvání obuvi, často se však dožaduje pomoci. Je nutná slovní podpora. Při osobní hygieně potřebuje dopomoc, zvládá jí pod vedením. Zvládne si připravit svačinu a uklidit si po sobě. Zapojuje se do drobných domácích prací.

Na základě vyšetření a doporučení Speciálně pedagogického centra se vzdělávání uskutečňuje dle RVP ZŠS díl I se stupněm podpory 3. Při výuce bylo poradnou navrženo využívat prvky strukturovaného učení, vizualizaci a názornost. U chlapce je nutný důsledný citlivý přístup. Práce by měla probíhat v krátkých blocích prokládaných relaxací. Pedagog by měl respektovat Petrovo komunikační tempo a měl by se věnovat rozvoji řečových dovedností v nejširším slova smyslu.

Kazuistika č. 2

Jméno dítěte: Klára

Věk: 12 let

Diagnóza: Kombinované tělesné postižení (spastická diparéza dolních končetin, makrocefalie, axiální hypotonie), IQ v pásmu středně těžké mentální retardace, opoždění v expresivní složce řeči.

Rodinná a sociální anamnéza

Klára vyrůstala od dětství v dětském domově. Matka pracuje v oboru prodavačka, ve kterém je i vyučena. Otec je nezaměstnaný. Těžký zdravotní stav dítěte a nepříznivá sociální situace v rodině byly důvody k odebrání dítěte a k jeho následnému umístění do dětského domova. Klára má mladšího bratra, který taktéž vyrůstá společně se sestrou v sociálním zařízení. Bratr Kláry, ročník narození 2008, má diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci, spastickou diparézu dolních končetin. Bratr má diagnostikovanou dyslálii. V současné době navštěvuje speciální třídu stejné základní školy jako jeho sestra a je vzděláván dle RVP ZŠS I. díl. Otec o děti neprojevuje zájem. Matka děti osobně nenavštěvuje, občas se ozve telefonicky. Obě děti byly v roce 2017 přemístěny do domova pro osoby se zdravotním postižením.

Osobní anamnéza

Dívka se narodila z první gravidity. Porod proběhl před termínem, dítě se narodilo v 30. týdnu těhotenství. Klářina porodní hmotnost byla 1 310 g a měřila 38 cm. Dívčin psychomotorický vývoj byl opožděn od malička. Poprvé se posadila v sedmi měsících. Samostatné chůze byla schopna ve dvou a půl letech. Problémy v chůzi přetrvávají dodnes vlivem tělesného postižení. Odchytky se projevovaly i v oblasti komunikace. Dívka se do tří let verbálně neprojevovala, kolem 5. roku začala používat jednotlivé slabiky. Její řeč je opožděna v expresivní složce. Byla v péči klinického logopeda, kterého navštěvovala 1x měsíčně. V současné době jej nenavštěvuje. V minulosti byla vyšetřena na několika odborných pracovištích (dětské neurologii, psychologii aj.). Medikaci neužívá. Nemocnost dívky je běžná. Před nástupem povinné školní docházky byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně a byl jí doporučen odklad povinné školní docházky. Klára nastoupila do základní školy speciální v 8 letech.

Pedagogická diagnostika

Klára je pozitivně emočně laděná. Zapojuje se do řízených činností. Vyhledává společnost ostatních dětí. V kolektivu se u ní nevyskytují problémy s chováním. Pokud se Kláře něco nedaří, je smutná, ale většinou tento stav dokáže rychle překonat. Společnost svého bratra cíleně nevyhledává.

Při činnosti spolupracuje. Nevydrží pracovat dlouho, je potřeba jednotlivé úkoly střídat. Její pozornost je krátkodobého charakteru. Zpočátku je koncentrace pozornosti dobrá, později dochází k jejímu poklesu. Snaží se o nápodobu předvedeného.

Dívka v důsledku tělesného postižení chodí po špičkách. Jinak je mobilní, pohybuje se samostatně, chodí, běhá, s pomocí překonává překážky. Jemná motorika je ovlivněna tělesným postižením. Tužku přendává z ruky do ruky, úchop je nesprávný. Dokáže napodobit svislý tah a kruh. Nakreslí sluníčko. Kresba neodpovídá věku dívky. Ze zprávy z poradny vyplývá, že oko je nevyhraněno. Lateralita neurčitá.

Rozumové schopnosti odpovídají pásnu středně těžké mentální retardace. Zná základní části lidského těla, věci denní potřeby, zvířata a jejich zvuky. Napodobí jednoduché útvary podle předlohy. Dokáže přiřadit konkrétní počet ke konkrétnímu. Prvky nespočte. Korálky roztřídí s dopomocí. Složí jednoduché puzzle. S obtížemi zvládá časovou a prostorovou orientaci.

Dívka komunikuje verbálně, ale řízený rozhovor s ní vést nelze. Oslabené je porozumění verbálním pokynům. Pokyny je vhodné doplnit názornou ukázkou. Komunikace je spíše jednoslovná. Řeč je jinak obtížně srozumitelná, spíše jen z kontextu. Dívka používá ke komunikaci gesta, citoslovce. Pokud má o něco zájem, ukáže si. Dokáže říci své jméno a poděkovat. Jednoduché pojmy nedokáže vysvětlit. Úroveň verbálního myšlení a řeči je výrazně nižší než ostatní oblasti. Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny prostřednictvím piktogramů a fotografií.

V oblasti sebeobsluhy potřebuje dopomoc. Sama se zvládne obléknout, svléknout i obouvat. Dopomoc potřebuje se zapnutím zipů a zavázáním tkaniček. Osobní hygiena probíhá pod dohledem se slovním vedením. Při stravování je samostatná, zvládne si uklidit svůj jídelní i pracovní prostor.

Na základě doporučení školského poradenského zařízení je dívka vzdělávána v 6. ročníku základní školy speciální dle RVP ZŠS díl II, a to s individuálním vzdělávacím plánem. Převažující stupeň podpůrných opatření je 4.

Kazuistika č. 3

Jméno dítěte: Tomáš

Věk: 8 let

Diagnóza: Kombinované postižení – genetická vada (mikrocefalie), IQ v pásmu těžké mentální retardace, tělesné zdravotní postižení – pes equinovarus.

Rodinná a sociální anamnéza

Tomáš od narození vyrůstá v ústavní výchově. Důvodem umístění do ústavní výchovy byla skutečnost, že matka po narození syna odmítla převzít do své péče. Chlapec trpí vzácnou vývojovou genetickou vadou. Z dostupných informací je matka středoškolsky vzdělaná a má zřízenou živnost. Matka o syna nejeví zájem, nekontaktuje ho. Otec není v záznamech uveden. Tomáš žil v dětském centru do svých šesti let. Následně byl v roce 2021 přemístěn do domova pro osoby se zdravotním postižením.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil z první gravidity. Těhotenství bylo ukončeno císařským řezem v 30. týdnu. Chlapcův psychomotorický vývoj je opožděný. Vývojová úroveň jednotlivých schopností posuzovaná pomocí vývojové škály pro děti s těžkým mentálním postižením je v rozsahu 6–24 měsíců věku dítěte. Tomáš prošel odbornými

vyšetřeními (psycholog, psychiatr, dětský neurolog, genetika). Užívá trvale medikaci. Nemocnost je u hochy častá. Chlapec navštěvoval speciální mateřskou školu při dětském centru. Byl mu doporučen odklad povinné školní docházky. V roce 2021 Tomáš zahájil povinnou školní docházku v základní škole speciální, nyní navštěvuje 2. ročník.

Pedagogická diagnostika

Tomáš je pozitivně emočně laděný. Občas se u něj objevují záchvaty vzteku, plynoucí z nedosažení potřeb a přání. Společnost ostatních dětí nevyhledává. Rád se ale pod vedením pedagoga zapojuje do skupinových aktivit. U známých osob opětuje kontakt, projevuje radost ze společné interakce. U Tomáše se objevuje stereotypní chování, kroutí hlavou ze strany na stranu. Je plně odkázán na péči druhé osoby.

Při řízené činnosti vydrží spolupracovat maximálně 10 minut. Je u něj potřeba využívat relaxační přestávky. Jeho pozornost je krátkodobého charakteru. Rychle se při práci unaví. Nevydrží u stolu sedět sám. Při činnosti vyžaduje asistenci druhé osoby. Snaží se o nápodobu předvedeného. Oční kontakt udržuje minimálně.

Chlapcova hrubá motorika se pohybuje v rozsahu 18 až 24 měsíců věku dítěte. Chůze je samostatná o širší bázi, napadá na pravou nohu, našlapuje na špičku. Pohybuje se rychle, pobíhá. Nejistý je u zdolávání nerovností. Často se přemisťuje po čtyřech. Grafomotorika a jemná motorika je na úrovni 12 až 18 měsíců, lateralita je nevyhraněná. Ovládá klíš'ový úchop. Tužku vkládá do úst, nepoužívá ji účelně.

Poznávací procesy jsou na úrovni 12 až 18 měsíců. Preferuje hračky se zvukem nebo světelným zdrojem. Manipuluje s předměty, prohlíží si je, zkoumá je ústy. Předměty odhazuje. Dokáže vložit předmět do velkého otvoru nebo do výřezu. Provlékne provázek otvorem ve větším korálku.

Tomáš verbálně nekomunikuje. Řeč je na úrovni 6 až 12 měsíců. Slyší na své jméno. Reaguje na jednoduché a krátké a často se opakující pokyny. Rozumí zákazu. Dokáže vyjádřit libost a nelibost. Vokalizuje, zdvojuje slabiky, často používá „drn-drn“. Výkřikem dá najevo nesouhlas. Komunikuje mimikou, používá řeč těla, gesta. Radost projevuje tleskáním a třepáním rukama. Dokáže napodobit pozdrav.

V oblasti sebeobsluhy je na úrovni 6 až 12 měsíců věku dítěte. Vyžaduje pomoc při stravování, neboť má obtíže s polykáním, strava je mu připravována ve formě

menších kousků. U oblékání a obouvání nastaví pouze končetiny. Při osobní hygieně taktéž potřebuje pomoc, nosí pleny.

Na základě doporučení školského poradenského zařízení je chlapec vzděláván na základní škole speciální dle RVP ZŠS díl II, a to s využitím IVP. Je mu nastaven stupeň podpůrných opatření 5.

4.3.2 Respondenti – pedagogové ZŠS a personál domova

V základní škole se průzkumu zúčastnily 3 třídní učitelky zkoumaných žáků. V jednom případě byla pedagogem žáka samotná autorka bakalářské práce. Třídní učitelky žáků pracují ve speciálním školství déle než 15 let. Obě mají vystudovaný bakalářský studijní program v oboru Speciální pedagogika. Jedna žena má 58 let a druhá 45 let. Na škole v Benátkách nad Jizerou působí v současné době pátým rokem. Autorka práce na základní škole působí 7 let. Z toho 2 roky pracuje jako třídní učitelka ve speciální třídě, předtím 5 let na pozici asistenta pedagoga. Pro rozhovor byla oslovena ředitelka školy, která zde působí déle než 20 let a má vystudovaný magisterský studijní program v oboru Speciální pedagogika.

Za personál domova poskytla rozhovor dočasná zástupkyně ředitelky domova, která má vystudovaný bakalářský studijní program v oboru Sociální práce. Dále pak klíčové pracovnice dětí, které na této pozici působí již několik let a mají ukončené středoškolské vzdělání pedagogického směru, a jeden klíčový pracovník, který je vyučen v oboru a absolvoval kurz pracovníka sociální péče. Na pozici klíčového pracovníka působí druhým rokem.

4.3.3 Prostředí průzkumu

Základní škola speciální

Výzkumné šetření bylo provedeno ve vybrané Základní škole Benátky nad Jizerou a v Domově pro osoby se zdravotním postižením Domov pod lípou Lipník ve Středočeském kraji, které spolu navzájem spolupracují při vzdělávání žáků. Rozhovory v rámci školského zařízení poskytlo vedení školy. Z pohledu Domova pro osoby se zdravotním postižením byly pověřeny k rozhovoru zástupkyně ředitele a vychovatelky. K vybraným případovým studiím byly rozhovory vedeny s třídními učitelkami žáků a jejich klíčovými pracovníky z domova.

Základní škola byla vybrána záměrně, neboť autorka práce je v této škole několik let zaměstnána a vzdělává zde žáky s mentálním postižením, kombinovanými vadami, tělesným postižením, vadami řeči a autismem. Mohla tak být přímým účastníkem průzkumu.

Budova školy se nachází v klidné části malého města. V blízkosti školy se nachází nově vybudovaná hala, kterou si škola pronajímá a využívá ji k hodinám tělesné výchovy a pohybové výchovy a zdravotní tělesné výchovy. Za budovou školy se nachází zahrada, kterou škola využívá společně se sousedícím domovem seniorů a mateřskou školou. Součástí zahrady jsou cvičicí a posilovací stroje, dětské hřiště s herními prvky a pískovištěm a plocha pro umožnění edukačních aktivit nebo relaxačního odpočinku.

V době šetření měla škola 32 žáků. Pedagogický personál se skládá z 5 speciálních pedagogů a 4 asistentů pedagoga. Třídy jsou prostorné a světlé, působí útulným dojmem. Součástí jedné třídy je multisenzorická místnost Snoezelen. Škola je zařízena bezbariérově, sprchové kouty i toalety jsou speciálně upraveny pro žáky s handicapem.

Prostory tříd jsou vybaveny magnetickými tabulemi, interaktivními tabulemi, tablety, iPady, pro žáky variabilním nábytkem a policovým systémem. V každé třídě je vytvořena relaxační část místnosti, která je opatřena matracemi na polohování a lezení, rehabilitačními vaky a gymnastickými míči.

Škola vzdělává žáky podle Školního vzdělávacího programu „Škola pro život“ I. a II. díl, který vychází z Rámcového vzdělávacího plánu pro obor Základní školy speciální. Žákům jsou sestavovány individuální vzdělávací plány na základě konzultací a doporučení SPC.

Režim výuky je rozdělen do vyučovacích bloků prokládaných relaxací a hrou. Výuka je zaměřena na získání základů trivia, rozvoj smyslových a rozumových, řečových a pohybových schopností žáků a rovněž na osvojení si pro život potřebných dovedností a návyků sebeobsluhy. Při hodinách pracovní výchovy využívají žáci cvičnou kuchyňku, kde se učí vaření, stolování a úklidu.

Při vzdělávání žáků pedagogové používají mimo běžné vyučovací metody i alternativní metody práce a rehabilitační metody. Mezi alternativní metody, které se používají k zlepšení komunikace, patří metody globálního a sociálního čtení, komunikace s využitím piktogramů, metoda znaků do řeči a strukturované učení. V rámci rehabilitačních metod jsou využívány například cvičení na míči, míčkování,

canisterapie, muzikoterapie, Snoezelen, aromaterapie, arteterapie. Rehabilitační metody vedou proškolení terapeutů.

Spolupráce mezi školou a domovem pro osoby se zdravotním postižením z nedaleké obce umožňuje většině klientů domova denně dojíždět do školy a plnit zde školní docházku. Škola se také podílí na spolupráci s domovem pro seniory a s běžnými základními školami.

Domov pro osoby se zdravotním postižením

Domov pro osoby se zdravotním postižením je zařízení s nepřetržitým provozem, které poskytuje pobytové sociální služby klientům od 3 do 30 let s různými formami mentálního postižení, vícenásobným postižením a poruchou autistického spektra.

Kapacita domova činí 30 klientů a přednostně jsou zde poskytovány služby dětem, které ještě nemají ukončenou povinnou školní docházku.

Ve vedoucí funkci domova jsou ředitelka a sociální pracovnice v roli zástupce ředitele. Pod vedením vedoucí vychovatelky pracují vychovatelky a pracovníci sociálních služeb, kteří zajišťují nepřetržitý provoz v ranních, odpoledních a nočních směnách. Ti o děti pečují, pomáhají s přípravami do školy, mají na starosti jejich program. Každé dítě má svého klíčového pracovníka, který mu zajišťuje všechny potřebné záležitosti. V domově pro osoby se zdravotním postižením je k dispozici kvalifikovaný zdravotnický personál, který tvoří sestry. Tyto sestry pečují o klienty celodenně a zajišťují tak potřebný zdravotnický dohled. Kontrolují správnost podávání léků a řeší případné zdravotní problémy klientů. Dále se o klienty stará také sociální pracovnice, která zajišťuje potřebnou komunikaci s rodiči nebo opatrovníky. Propaguje zařízení a pomáhá s vyřizováním sociálních dávek.

V přízemí budovy se nacházejí pracovní prostory, tělocvična a šatna pro klienty i personál. V prvním patře se nacházejí herny pro klienty, jídelna a speciálně vybavená třída pro vzdělávání. V dalších patrech budovy jsou umístěny pokoje pro klienty a zázemí pro zdravotnický personál, který se stará o jejich pohodu a zdraví. Nalezneme zde i oddělenou bytovou jednotku pro klienty, kteří dosáhli dospělého věku. Budova je bezbariérová, na chodbách jsou odpočinkové koutky. Součástí je i prostorná zahrada, kde tráví klienti volný čas.

Na pokojích jsou klienti v maximálním počtu čtyř osob a jsou rozděleni podle věku i stupně mentálního postižení. Na pokojích mají své osobní věci, fotografie, lůžka, televizi, ti nejmenší i hračky.

Klienti mají možnost zúčastnit se pracovních terapií nebo využít zájmové kroužky. Zájmové kroužky jsou zaměřeny hudebně, tanečně nebo sportovně.

Výchova probíhá ve výchovných skupinách na základě individuálních plánů. V jedné skupině je maximálně osm dětí, které jsou rozděleny podle věku. Aktivity dětí jsou zaměřeny na všestranný rozvoj jedince. Hlavním cílem domova je poskytnout svým klientům přiměřenou podporu a pomoc při zvládnání života a nalézt možnosti další realizace v životě budoucím.

4.4 Průběh průzkumu

Rozhovory proběhly s vedením základní školy i se zástupci domova přímo ve sledovaných zařízeních. Otázky byly všeobecně zaměřeny na komunikační schopnosti žáků při využití systémů alternativní a augmentativní komunikace, na jejich vzdělávání a na vzájemnou interakci školy a domova.

Pro ucelený náhled do systému zařízení, ze kterých byli vybráni zkoumaní žáci, byly stanoveny otázky pro vedoucí pracovníky školy a domova:

- Jaký počet dětí má ve vašem zařízení diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost a využívají se systémy alternativní a augmentativní komunikace?
- Jaké druhy narušené komunikační schopnosti se u těchto dětí vyskytují?
- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dětí s narušenou komunikační schopností?
- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?
- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?
- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s vychovateli/pedagogy domova?

4.4.1 Analýza výchovného a vzdělávacího zařízení

Rozhovor s pedagogickými pracovníky školy:

- Jaký počet dětí má ve vašem zařízení diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost a využívají se systémy alternativní a augmentativní komunikace?

Naši školu navštěvuje celkově 32 žáků se zdravotním postižením, u 15 žáků byla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Z toho využívá 12 žáků systémy alternativní a augmentativní komunikace.

- Jaké druhy narušené komunikační schopnosti se u těchto dětí vyskytují?

Formy narušené komunikační schopnosti jsou u našich žáků různé. Vzděláváme žáky s opožděným vývojem řeči, kombinovanými vadami a poruchami řeči, vývojovou dysfázií, mutismem, dyslálií a palatolálií.

- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dětí s narušenou komunikační schopností?

Rozvoj komunikačních kompetencí je nedílnou součástí všech vyučovacích předmětů naší školy. Pro samotný předmět řečová výchova je vymezená časová dotace 2 hodiny týdně. Řečová výchova je zařazena v prvním ranním vyučovacím bloku. Snažíme se o vzájemnou komunikaci, klademe dětem různé otázky, popisujeme obrázky a sestavujeme denní režim. Používáme při tom fotografie žáků, piktogramy, obrázky, zástupné předměty. Zaměřujeme se na nácvik správného dýchání. Žáci s oblibou foukají do perliček nebo vyfukují bubliny prostřednictvím bublifuků. Zábavnou formou s dětmi procvičujeme motoriku mluvidel, kdy napodobují cviky rtů a jazyka podle předvedeného vzoru. Procvičujeme také sluchové vnímání, kdy děti napodobují zvuky zvířat, dopravních prostředků nebo hrají zvukové pexeso. Každý vyučovací blok zakončujeme krátkou pohybovou básničkou nebo říkankou, při kterých využíváme prvky rytmyzace.

Ke každému žákovi se snažíme přistupovat individuálně a při výběru komunikačního systému zohledňujeme jeho možnosti a schopnosti s přihlédnutím k diagnóze, doporučením z odborných zařízení. Svou roli hraje úroveň mentálního postižení dítěte, jeho motorické schopnosti a mnoho dalších ovlivňujících faktorů. Některý žák je schopen používat piktogramy nebo fotografie, jiní žáci s těžším stupněm postižení mají s osvojením těchto systémů obtíže a naučí se přes veškerou snahu jen jednoduchá gesta. Snažíme se přesto nalézt a používat komunikační systém vhodný pro každého, pokud jej již žáci nemají nastavený s nástupem do školy.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

U žáků s narušenou komunikační schopností mají pedagogové možnost využívat systémy alternativní a augmentativní komunikace jako gesta, znak do řeči, zástupné předměty, fotografie, piktogramy, výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Samozřejmě pedagogové při práci s žáky komunikují i verbální metodou. Tablety jsou využívány minimálně z důvodů, kdy u některých žáků bylo vysledováno nežádoucí chování, které hraničilo se závislostí. Neustále se dožadovali používání tabletu a odmítali jinou práci.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Žáci mají možnost se podělit o svoje potřeby, vyměnit si s námi různé informace. Dává jim to možnost začlenit se do společnosti spolužáků, mohou se vzdělávat. V budoucnu si nalézt zaměstnání, což hodnotím jako pozitivní. Při užívání systémů je důležité, aby stejnou komunikaci s postiženým jedincem mělo nastaveno i jeho blízké okolí. Jen tak může být komunikace plně funkční a přínosná.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s vychovateli domova?

Komunikace s domovem probíhá v případě potřeby formou přímého rozhovoru nebo telefonicky. Máme k dispozici komunikační sešit, které si denně předáváme s vychovatelkami, které doprovází děti do školy. Uvítali bychom denně bližší informace k aktuálnímu stavu žáků. Děti jsou nám ráno předány a kolikrát jsme překvapeny, v jakém jsou rozpoložení. Odráží se to pak na průběhu celé výuky.

Myslím, že ve využívání systémů AAK v domově jsou jisté rezervy. Donedávna jsem zde postrádala i logopedickou péči. V současné době dochází v domově k velkým organizačním změnám a logoped za dětmi dochází. Tak věřím, že se to obrátí k lepšímu a i k nám do školy se dostanou odborné informace, jak s dětmi v tomto směru pracovat. A dětem bude umožněno více používat systémy AAK, bylo by to k dobru věci.

Ze školní dokumentace byla sestavena tabulka pro přehled o počtu žáků s narušenou komunikační schopností, stanovené diagnóze a o případných doporučeních nebo o nastaveném systému AAK, který je užíván při jejich vzdělávání.

Tabulka č. 1: Žáci s narušenou komunikační schopností využívající alternativní a augmentativní komunikaci

Počet žáků	Kategorie NKS	Metoda AAK
1	Vývojová dysfázie	Výměnný obrázkový systém (VOKS), Zážitkový deník, gesta
1	Dyslálie	Bez metody AAK
1	Palatolálie	Bez metody AAK
1	Mutismus	Bez metody AAK
4	Opožděný vývoj řeči	Piktogramy, fotografie, gesta
7	Kombinované vady a poruchy řeči	Gesta, zástupné předměty, Znak do řeči

Zdroj: vlastní zpracování

Rozhovor se zástupci domova:

- Jaký počet dětí má ve vašem zařízení diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost a využívají se systémy alternativní a augmentativní komunikace?

V současné době v domově pobývá 29 klientů. Z toho převážná většina má narušenou komunikační schopnost. Pouze u třech klientů se nevyskytují problémy v oblasti řeči.

- Jaké druhy narušené komunikační schopnosti se u těchto dětí vyskytují?

Jsou zde děti s různým zdravotním postižením a mentální úrovní. Mají těžší i lehčí formy narušené komunikační schopnosti. Nejvíce se u klientů setkáváme s kombinací vad. Asi třetinu tvoří klienti s těžkou mentální retardací, u kterých se řeč nerozvinula vůbec. Pak jsou zde děti s dysláliemi, patlavostí, mutismem.

- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dětí s narušenou komunikační schopností?

Hodně s dětmi mluvíme, popisujeme situace, prohlížíme si knihy, obrázky.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

Komunikace s klienty je převážně vedená verbálně. Ze systémů alternativní a augmentativní komunikace používáme ukazovací gesta a fotografie. Klienti s obtížemi v oblasti řeči mají označená svá místa, skříňky, postele svou vlastní fotografií. V prostorech domova jsou různě rozmístěny piktogramy pro snadnější orientaci. V jídelně na nástěnce si mohou šikovné děti přečíst jídelní lístek psaný běžnou metodou nebo hůlkovým písmem. Pro děti s obtížemi v komunikaci je zde i varianta s fotografií pokrmu.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Jak jsem již řekla, používáme spíše verbální metodu a děti na ni reagují poměrně dobře. Nezavrhuji ani používání alternativní a augmentativní komunikace, bezesporu to přináší své výhody, třeba rozšíření komunikace u dětí s obtížemi v řeči. Některé systémy zde máme a používáme je.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s pedagogy základní školy?

Důležité informace probíhají prostřednictvím telefonických rozhovorů s ředitelkou školy. Co se týká dětí v jednotlivých třídách, probíhá komunikace telefonicky s vedoucí vychovatelkou a třídní učitelkou. Jsou samozřejmě i situace, kdy se neshodneme. Co strana, to jiný názor. To pak řešíme na třídních schůzkách. Většinou jde o zdravotní stav dětí.

4.4.2 Analýza průběhu vzdělání

V jednom sledovaném případě byla respondentkou sama autorka bakalářské práce. V průběhu vzdělávání bylo uskutečněno přímé pozorování žáka, doplněné o rozhovor s autorkou práce a klíčovou pracovnící dítěte. Další dva případy byly sestaveny na základě přímého pozorování při vzdělávání žáka a z rozhovorů vedených s třídními učitelkami a klíčovými pracovníky žáků. V rozhovorech s klíčovými pracovníci a třídními učitelkami byly kladeny průzkumné i doplňující otázky.

V rámci rozhovoru s pedagogickým pracovníkem a klíčovým pracovníkem dítěte byly kladeny hlavní otázky doplněné o otázky, které autorka zaměřila přímo na individualitu konkrétního dítěte/žáka nebo pověřeného pracovníka.

- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dítěte s narušenou komunikační schopností?
- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?
- Jaké máte dosavadní zkušenosti se systémy alternativní a augmentativní komunikace?
- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?
- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s pedagogy základní školy?

- Jak dlouho navštěvuje žák/žákyně vaši třídu?
- Jaký způsob komunikace používal/a žák/žákyně v době nástupu do školy?
- Jakým způsobem se změna v komunikaci projevovala?
- Jakým způsobem jste postupovala při hledání vhodné komunikace?
- Jakým způsobem probíhal nácvik metody Znaků do řeči?

Petr

Petr nastoupil do prvního ročníku základní školy speciální, neměl nastavený pro svou potřebu žádný ze systémů alternativní a augmentativní komunikace. Petr dokáže verbálně komunikovat, jeho řeč je však obtížně srozumitelná. Mluví v krátkých větách nebo reaguje na situaci pouze slovy. Některé věty není schopen dokončit. Některá slova nezná nebo je nedokáže verbálně vyjádřit. Při zobrazení obrázku nebo ukázání konkrétního předmětu dlouze přemýšlí a vydává zvuk „ehmmm“. Často nerozumí položené otázky a jeho odpovědi nejsou adekvátní k tématu. Pokud požaduje věc nebo hračku a neví, jak si o ni říci, odvede osobu na místo a ukazuje prstem. Tak vznikají situace, kdy dochází k nepochopení při splnění jeho požadavku, a Petr bývá frustrovaný a dochází k afektovanému jednání.

Pro potřebu spolupráce ve školním prostředí se třídní učitelka Petrovi rozhodla zavést komunikační systém, který by mu umožnil se lépe v prostředí třídy dorozumět. Petr o verbální projev má zájem a dobře reaguje na spojení mluveného slova s obrázkem. Po ukázání obrázku se snaží slovo vyslovit nebo ho opakuje podle vzoru pedagoga. Petr dobře reagoval i na práci pomocí fotografií, proto se komunikace prostřednictvím obrázků jevila nejvhodnější metodou. Při vizualizaci denního režimu používá a ovládá známé piktogramy. Učitelka se pokusila nastavit komunikaci prostřednictvím systému VOKS. Jako první obrázek nabídl Petrovi čokoládu, která je jeho oblíbenou sladkostí. Petr výměnu sladkosti za obrázek velmi rychle pochopil a naučil se i pomocí obrázku si o dobrotu říci. Učitelka postupně přidávala do komunikační knihy další obrázky znázorňující hračky a předměty umístěné v prostorách třídy. Jednalo se o předměty, o které měl Petr zájem, ale nedokázal je pojmenovat. Při výměně obrázku za věc bylo po Petrovi požadováno, aby se pokusil verbálně vyjádřit svůj požadavek, případně aby učitelkou vyřčené slovo zopakoval. Za dobře odvedené úkoly následovala odměna. Odměnou byla kostička čokolády, o kterou si musel Petr požádat prostřednictvím komunikační kartičky. Systém VOKS si Petr začal osvojovat v průběhu prvního pololetí. Učitelka jej prozatím hodnotí kladně

a chystá se komunikaci u Petra dále rozvíjet. Do komunikace při nácviu byla zapojena i asistentka pedagoga, aby si hoch zvykal pomocí systému komunikovat i s ní. Z pohledu třídní učitelky komunikace pomocí obrázků chlapce baví a nedochází ke zbytečným frustracím z nesplnění jeho požadavků, což by mohlo usnadnit i komunikaci v domově.

Petr je velmi vnímavý hoch, a pokud se zúčastní nějaké akce, dlouho ji okolí připomíná. Z toho důvodu mu byl zaveden zážitkový deník, kde učitelka vkládá z dostupných školních akcí fotografie. Chlapec si je rád prohlíží a rozvíjí svou slovní zásobu popisem jednotlivých fotografií. Ačkoliv domov není příliš nakloněn používání alternativního systému VOKS, po dohodě s třídní učitelkou poskytují chlapci fotografie do zážitkového deníku i z akcí domova.

Rozhovor s klíčovou pracovnící žáka:

- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dítěte s narušenou komunikační schopností?

S Petrem se v domově komunikuje převážně verbálně, v případě potřeby používá ukazovací gesta nebo si předměty bere sám. Petr má o komunikaci zájem, proto se s ním snažíme hodně mluvit. Rád si prohlíží obrázkové a zvukové knihy, které také využíváme k rozvoji komunikace. Petr poměrně dobře na pokyny reaguje.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

Určitě rozumí piktogramům, které máme rozmístěny v prostorách domova. Jiný systém nastavený zatím nemá, snažíme se ho co nejvíce podporovat v rozvoji mluvené řeči.

- Jaké máte dosavadní zkušenosti s používáním systémů alternativní a augmentativní komunikace?

Nějaké povědomí o systémech mám z literatury i z dob studií. Znáám je i z prostředí domova, ale moc je nevyužíváme.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Petr je hodně roztěkaný a často vše neguje. Problém by měl se samostatně starat o komunikační sešit. V prostředí domova máme několik skupin dětí a jedna vychovatelka na skupině s osmi dětmi nemá tolik času, aby se byla schopna věnovat pouze jedinci.

Pomáhat mu v přenášení a používání komunikačního sešitu a kartiček. Obávám se, že by mu ostatní klienti měli tendenci komunikační systémy brát nebo by je mohli zničit.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s pedagogy základní školy?

Nevidím žádný zásadní problém. Děti ráno předáváme, učitelky s asistentkami je odvádí do šaten. Odpoledne je nachystané k odchodu odvádíme zpět do domova. Na třídních schůzkách se pak řeší zásadní problémy s vedoucí vychovatelkou a zdravotní sestrou. Jinak komunikujeme prostřednictvím sešitu. Akutní problémy řešíme ihned.

Rozhovor s třídní učitelkou žáka:

- Jak dlouho navštěvuje žák/žákyně vaši třídu?

Petr do naší školy nastoupil v září, je žákem první třídy.

- Jaký způsob komunikace používal žák v době nástupu do školy?

Zpočátku chodil Petr po třídě a zkoumal nové věci. Při rozhovoru používal jednoduché věty. Pokud po nás něco požadoval, oslovil nás a odvedl k regálu, kde ukazoval směrem na předmět. Často ale svá přání měnil, takže ukazoval z předmětu na předmět a my netušili, o co vlastně žádá. Petr pak býval velmi neklidný, když nedostal, co požadoval. Používal tedy verbální metodu doprovázenou gestikulací.

- Jakým způsobem s dítětem komunikujete a rozvíjíte jeho komunikační dovednosti?

S Petrem se komunikuje verbálně a doplňující komunikací je výměnný obrázkový systém. V řečové výchově rozvíjíme komunikaci prostřednictvím logopedických cvičení, popisujeme obrázky, snažíme se vést krátké rozhovory. K tomu mám připravené obrázkové kartičky, kterými podporujeme odpovědi.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

Zpočátku jsem používala fotografie a obrázky. Velmi rád si je prohlížel a snažil se o popis. K tomu, abychom si lépe porozuměli, jsem se rozhodla zavést výměnný obrázkový systém.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Největší výhodou u Petra spatřuji v tom, že je schopný nám díky VOKSu sdělit svůj požadavek. Ubylo afektivní chování. Nevýhodou je, že tato komunikace probíhá pouze v prostředí školy a není používána v prostředí domova. Obavy, že by se díky VOKSu chlapec nerozvíjel, nebo dokonce zastavil verbální projev, jsou mylné. Komunikujeme stále verbálně a napomáháme si při tom kartičkami, díky kterým si Petr slova lépe vybavuje.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s vychovateli domova?

Komunikuji hlavně s vedoucí vychovatelkou. Řešíme závažné problémy telefonicky nebo si píšeme vzkazy do sešitu. V případě méně podstatných záležitostí oslovím vychovatelky, když vyzvedávají děti ze školy. Postrádám předávání informací ohledně aktuálního stavu mých žáků při příchodu do školy. To je nám sdělováno sporadicky. Často se pak stane, že jsou žáci z nějakého důvodu neklidní, a já neznám příčinu jejich jednání.

Klára

Ve školním prostředí třídní učitelka s Klárou komunikuje verbálně a používá při tom ukazovací gesta. Klára má naučená slova související zejména s denním školním režimem, který společně se spolužáky každé ráno nastavují. Podle fotografií pozná své spolužáky a dokáže vyhodnotit, který z nich chybí. Součástí denního režimu jsou i piktogramy. Z nabízených možností piktogramů dokáže vybrat a sestavit rozvrh dne na komunikační tabuli. Při nastavování denního režimu učitelka provází situace slovem a snaží se u děvčete rozvíjet a podporovat verbální stránku řeči. Pro lepší orientaci v čase a komunikaci má Klára na lavici umístěný komunikační řádek, na kterém jsou umístěny piktogramy související s denním rozvrhem. Ty postupně ukládá do komunikačního sešitu a má přehled, které činnosti jí ještě ten den čekají. V sešitě má i jiné piktogramy, které však nevyužívá, neboť je již dokáže vyjádřit slovně nebo pomocí citoslovcí např. potřebu na toaletu nebo souhlas a nesouhlas. Učitelka u Kláry využívá i metodu sociálního čtení zaměřenou na praktický život, sebeobsahu a orientaci v běžném prostředí. Oblíbená jsou pro děvče procesní schémata složená z obrázků souvisejících s denním režimem nebo oblékáním podle ročního období. Děvče při čtení opakuje a používá některá slova, která zná, nebo používá ukazovací gesta. Dokáže také přiřadit k obrázku s názvem totožný text.

Rozhovor s klíčovou pracovnící žákyně:

- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dítěte s narušenou komunikační schopností?

S Klárkou v domově komunikujeme zejména verbálně. Pokud nerozumí pokynu, je odvedena na určené místo nebo ji navedeme pomocí ukazovacích gest. Klára jednoduchým pokynům rozumí. Snažíme se mluvit v jednoduchých větách a klademe důraz na výslovnost. Klára dokáže velice dobře dát najevo libost a nelibost. Takže víme, že je něco špatně, a snažíme se reagovat a hledat řešení v případě problémů. Někdy to trvá delší čas, ale většinou se řešení najde. Využívám obrázkové knihy, fotografie. Ráda popisuje části těla a oblečení, co má na sobě. Říkám jí například: „Klárko, máš tričko?“ Ukazuji na ni a na tričko. Opakuji slovo „tričko“. A Klárka se ho snaží zopakovat. Artikulace sice není ideální, ale slovo vysloví a má radost. Už umí i pár slov, její komunikace se postupně zlepšuje. Teď už ovládá přibližně 15 slov.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

Ze systémů alternativní komunikace určitě fotografie a piktogramy umístěné v prostředí domova. Když na ni mluvím, používám i řeč těla a ukazovací gesta pro lepší pochopení situace.

- Jaké máte dosavadní zkušenosti se systémy alternativní a augmentativní komunikace?

Z předchozího zaměstnání mám zkušenost s piktogramy, absolvovala jsem i kurz. Používala jsem je ke komunikaci s dítětem se středně těžkým mentálním postižením a dysfázií.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Já spatřuji problém v používání alternativních systémů v rámci širší společnosti. Spousta lidí nezná alternativní způsoby komunikace, a to omezuje i komunikaci s jedincem, který má vadu řeči. V blízkém okolí, kde se systém používá, je to určitě výhoda. Problém vidím i v tom, že někteří kolegové nemají zkušenosti s těmito komunikačními systémy. Prošli kurzy na pracovníky v sociálních službách a tam se o tom nedozvěděli potřebné informace.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s pedagogy základní školy?

Do školy chodí Klárka ráda. Já osobně tam jezdím párkrát do měsíce. S třídní učitelkou nemám problém. Většinu informací si předáváme osobně nebo telefonicky přes vedoucí vychovatelku.

Rozhovor s třídní učitelkou žákyně:

- Jak dlouho navštěvuje žákyně vaši třídu?

Klára základní školu speciální navštěvuje od první třídy. Předem měla dvě jiné třídní učitelky. Já jsem její třídní učitelkou druhým rokem.

- Jaký způsob komunikace používala žákyně v době nástupu do školy?

Od předchozích vyučujících mám informaci, že na počátku vzdělávání Klára řeč nepoužívala, vyjadřovala se pouze pomocí gest. Postupně začala používat slova.

- Jakým způsobem se změna v komunikaci projevovovala?

Vliv na rozvoj řeči určitě měla řečová výchova, Klárka si postupně osvojila zvuky zvířat a používala citoslovce např. au nebo jů. Postupně se přidávala do jejího slovníku i slova. Na otázku „Jak se jmenuješ?“ odpoví „Klára“, přitom používá ukazovací gesto. Klárka špatně artikuluje, většinu naučených slov pochopíte v souvislosti s činností, kterou zrovna vykonává, nebo předmětem, který používá.

- Jakým způsobem s dítětem komunikujete a rozvíjíte jeho komunikační dovednosti?

Snažíme se hodně komunikovat verbálně a pomocí gest, protože tento způsob je u Klárky nejvíce používaný i v domácím prostředí. Komunikační dovednosti rozvíjíme v řečové výchově. Děláme oromotoriku mluvidel, procvičujeme rty a jazyk.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte?

Při ranním povídání, kdy pracujeme s denním rozvrhem, používáme piktogramy a fotografie. Klárka má i komunikační sešit, ze kterého používá několik piktogramů. Práce s piktogramy na komunikační tabuli ji velmi baví. V rámci třídy jsou piktogramy také různě rozmístěny pro lepší orientaci všech dětí.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

V případě Kláry by určitě komunikace prostřednictvím piktogramů byla žádoucí i v prostředí domova. Je to šikovná dívka. Protože je s ní v domově komunikováno

převážně verbálně, snažím se používat víceméně stejnou metodu. Pokud není použitý stejný komunikační systém, nemůžeme hovořit o ideálně nastavené komunikaci.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s vychovateli domova?

S klíčovou pracovnící Klárky se dostávám do kontaktu minimálně. Většinou pouze v případě, že má směnu, kdy doprovází děti do školy a potřebuje řešit nějaký problém. Já sama, když něco potřebuji konzultovat, používám komunikační sešit. V případě akutního problému telefonicky kontaktuji vedoucí vychovatelku, která situaci řeší.

Tomáš

Tomáš při výuce vyžaduje neustálou pozornost pedagogického pracovníka. Tomáš verbálně nekomunikuje, vydává pouze bručivé zvuky. Učitelka s hochem komunikovala verbálně a využívala řeč těla doprovázenou ukazovacími gesty. Při sestavování denního režimu vydržel Tomáš sedět se spolužáky pouze chvíli. Měl tendenci odcházet a brát ze stolu fotografie a obrázky připravené pro řízenou činnost. Učitelka zapojovala hoča do sestavování denního režimu. Dávala chlapci na výběr z fotografie spolužáka a jeho vlastní fotografie. Hoch nedokázal rozlišit vlastní tvář z možného výběru. Ukazovala mu jeho fotografii a dotazovala se: „Je to Tomáš?“ a používala ukazovací gesto na fotografii i na hoča, přitom důrazně pokyvovala hlavou na souhlas, že to je opravdu Tomáš. Chlapec si vzal svoji podobiznu a reagoval na pokyn učitelky a s pomocí asistentky ji umístil na tabuli. Hoch při činnosti projevoval radost. Stejně tak při pohybové básničce. Zapojoval se do kolektivu spolužáků a držel se u učitelky, která mu pomáhala při plnění doprovodných pohybů k básni. Po usazení ke stolu mu učitelka znakem ukázala, že bude následovat práce. Hoch vkládal válečky do otvorů. Byla u něj snaha válečky shazovat na zem. To bylo ze strany učitelky komentováno slovem „ne“ se vztyčeným ukazováčkem pohybujícím se do stran. Chlapec znaku rozuměl a otáčel hlavou ve znamení nesouhlasu. Když činnost dokončil, následovala pochvala za dobře odvedenou práci, kterou opět doprovodila učitelka znakem. Vždy, než učitelka použila znak, oslovovala Tomáše jménem a navazovala s ním oční kontakt. Tomáš vydržel u práce krátkou dobu. Byly mu poskytovány relaxační přestávky, kdy si hrál se svítícími či zvukovými hračkami.

Rozhovor s klíčovým pracovníkem žáka:

- Jakým způsobem s dítětem komunikujete a rozvíjíte jeho komunikační dovednosti?

Tomáš řeč vůbec nepoužívá. Když má dobrou náladu, brouká si a vyslovuje „drn, drn, drn“. Když se mu něco nelíbí, tak nahlas vykřikuje. S Tomem komunikuji verbálně. Na svoje jméno reaguje dobře. Často musím svůj požadavek zopakovat, než na mne začne reagovat. Také rozumí jednoduchým pokynům „pojď, podej“. Když jdeme ven, ukáži mu na oblečení a on už ví, tak běží ke mně. Tom mi často donáší k prohlížení obrázková leporela se zvířaty. Říkáme si zvuky zvířat a on se při tom usmívá. U většiny činností ale nevydrží a odbíhá.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

Tom nejvíc rozumí ukazovacím gestům. O piktogramy neprojevuje zájem. Své místo v šatně a v pokoji má označené svojí fotografií.

- Jaké máte dosavadní zkušenosti se systémy alternativní a augmentativní komunikace?

Pracuji v domově krátkou dobu, předtím jsem měl práci úplně v jiném oboru. Takže je pro mě spousta věcí nových a teprve si zjišťuji informace. O systémech jsem slyšel, používat je neumím.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Tom má těžkou mentální retardaci v kombinaci s tělesným postižením. Je obtížné u něj používat třeba piktogramy. Často předměty ničí, strká do úst. Neumí je použít k účelu, pro který slouží. I piktogramy umístěné na stěnách nebo předmětech má tendenci strhávat.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s pedagogy základní školy?

Já se školou moc nekomunikuji, nejsem s nimi tolik v kontaktu. Většinou se při problémech třídní učitelka telefonicky spojí s vedoucí vychovatelkou nebo zprávu napíše do komunikačního sešitu.

Rozhovor s třídní učitelkou žáka:

- Jak dlouho navštěvuje žák vaši třídu?

Tomáš je od první třídy mým žákem. Nyní si plní druhý rok povinné školní docházky.

- Jaký způsob komunikace používal žák v době nástupu do školy?

V době nástupu do školy Tom řeč nepoužíval, ani nyní verbálně nekomunikuje. Vydává pouze zvuky a tím dokáže vyjádřit libé a nelibé pocity. Zpočátku se projevoval bojácně. Reagoval plačtivě na neznámé zvuky. Neměl nastavený ani žádný z komunikačních systémů. Ve zprávě z poradny bylo uvedeno, že máme nalézt vhodný komunikační kanál.

- Jakým způsobem jste postupovala při hledání vhodné komunikace?

Tomáš se velmi dlouhou dobu adaptoval na školní prostředí. Zpočátku byl problém udržet ho v lavici při práci, neustále utíkal nebo si sedal na zem. První rok si zvykal na prostředí školy a snažila jsem se mu prodlužovat výdrž u práce. Při práci jsem vyzorovala, že reaguje na nápodobu a rozumí jednoduchým ukazovacím gestům. Zkusila jsem u Tomáše zavést Znak do řeči. Zkoušeli jsme i práci s fotografií. Přiřazovali jsme reálné předměty k fotografii, ale Tomáš na tuto aktivitu nereagoval. Vkládal předměty do úst nebo je shazoval z lavice.

- Jakým způsobem probíhal nácvik Znaku do řeči?

Prvním znakem bylo slovo „prosím“. Po činnosti, kterou ve výuce dokončil, jsem trénovala nácvik a nabízela Tomášovi odměnu. Ukazovala jsem mu znak „prosím“, který jsem doprovázela slovem. Snažila jsem se mu vést ruku. Tomáš po čase začal nastavovat ruce, tak jsem mu pomáhala. Nácvik probíhal poměrně dlouhou dobu, než se nám znak „prosím“ povedl. Tomáš má velké obtíže s motorikou, takže to považuji za úspěch.

- Jakým způsobem rozvíjíte komunikační dovednosti u dítěte s narušenou komunikační schopností?

Pokaždé, když s ním komunikuji, snažím se verbální řeč doprovázet jednoduchými znaky.

- Jaké systémy alternativní a augmentativní komunikace používáte při výchově a vzdělávání?

Nejvíce používám ukazovací gesta a Znak do řeči.

- Jaké výhody či nevýhody spatřujete u dítěte při užívání alternativní a augmentativní komunikace?

Určitě pro člověka s obtížemi v komunikaci to přináší své výhody. Pokud si člověk nedokáže říct, co potřebuje, a společnost mu nerozumí, je to špatně. Pak se dotyčný setkává s nepochopením, může ho to stresovat a necítí se dobře.

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s vychovateli domova?

Klíčový pracovník mého žáka je jediný mužský element v domově. Několikrát jsme spolu hovořili, ale není příliš komunikativní. O Tomáše se ale stará ukázkově a Tom má vždy radost, když pro něj do školy přijde. Dopisují si převážně s vedoucí vychovatelkou nebo zastupující sociální pracovníci. Určitě bych uvítala více informací ohledně různých změn a zdravotního stavu u dětí.

4.4.3 Analýza provedených rozhovorů

Cílem průzkumu bylo na vybraných případech prezentovat, zda metody komunikace osvojené ve vzdělávacím procesu u žáků s narušenou komunikační schopností jsou shodné s metodami využívanými v prostředí domova pro osoby se zdravotním postižením.

V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci s narušenou komunikační schopností, z nichž 12 žáků užívá metody alternativní a augmentativní komunikace. Jedná se o žáky s diagnózami vývojová dysfázie, opožděný vývoj řeči, kombinované vady a poruchy řeči. Z nastavených systémů alternativní a augmentativní komunikace jsou ve školním prostředí používána gesta, fotografie, piktogramy, metoda Znak do řeči, zástupné předměty a VOKS. Z žáků základní školy byli vybráni tři sledovaní jedinci k průzkumnému šetření. Jejich komunikační kompetence jsou rozvíjeny v průběhu všech vyučovacích předmětů a řečové výchově, která má časovou dotaci 2 hodiny týdně. Při výběru a nastavování komunikačního systému je přihlíženo k individuálním možnostem každého žáka.

Školu navštěvují žáci vyrůstající v domově pro osoby se zdravotním postižením. V současné době žije v domově 29 klientů, z toho 26 dětí má narušenou komunikační schopnost. Vyrůstají zde děti s různými stupni mentálního postižení a zdravotním handicapem. Asi třetinu tvoří klienti s těžkou mentální retardací, u kterých se řeč nerozvinula vůbec. Děti mají také diagnostikovány kombinované vady řeči, symptomatické poruchy řeči, dyslálii, palatolálii, mutismus. Z nastavených systémů

alternativní a augmentativní komunikace používají ukazovací gesta, řeč těla, fotografie, pro orientaci v prostředí piktogramy. S dětmi je v domově komunikováno spíše verbální metodou.

Petr od čtyř let vyrůstal v ústavní péči. Byla mu diagnostikována středně těžká mentální retardace, symptomatika PAS, hyperkynetická porucha (ADHD), vada řeči – opožděný vývoj řeči, smíšená vývojová dysfázie a orální dyspraxie. Při nástupu do základní školy speciální neměl Petr osvojený žádný ze systémů alternativní a augmentativní komunikace. Třídní učitelka považovala za důležité pro rozvoj chlapcovy komunikace a vzhledem k diagnóze vývojové dysfázie komunikační systém nastavit. Chlapec má tak možnost rozvíjet slovní zásobu a porozumění, které usnadní vzájemnou interakci ve školním prostředí. Z vybraných možností byl jako nejvhodnější vyhodnocen komunikační systém VOKS. V případě Petra je komunikační systém VOKS doplňujícím komunikačním systémem k mluvené řeči. VOKS hoch používá jen ve školním prostředí. Doplňující komunikační pomůckou je i zážitkový deník. Třídní učitelka hodnotí pozitivně, jak rychle si chlapec komunikační systém osvojil, a zdůrazňuje zklidnění v případě emočních projevů hoča. Chlapci se rozšířil slovník o nová slova, což vyvrací možné obavy vychovatelek, že by komunikační systém mohl být důvodem k tomu, aby si neosvojil mluvenou řeč.

V prostředí domova je slovní zásoba hoča rozvíjena prostřednictvím verbální komunikace doplněné ukazovacími gesty. U hoča je rozvíjena řeč prostřednictvím obrázkových a zvukových knih a je snaha podporovat ho co nejvíce v mluvené řeči. O komunikační systém v domově neprojeví přílišný zájem. Přesto se třídní učitelka domnívá, že by komunikační systém značně pomohl nejen Petrovi, ale i vychovatelkám v prostředí domova při vzájemné komunikaci. Nevýhody při využívání alternativní a augmentativní komunikace spatřují v přenášení komunikačního sešitu, o který by hoch nedovedl samostatně pečovat. A zdůrazňují, že by mohli ostatní klienti z domova Petrovi komunikační systém zničit. Problém také spatřují v péči o jednotlivce v rámci skupiny, kdy je jedna vychovatelka na skupinu nedostačující.

Přestože není VOKS v prostředí domova využíván, ve školním prostředí splňuje svůj účel. Návaznost v používání komunikačního systému VOKS mezi školou a domovem chybí. Ochota spolupráce se projevuje ze strany vychovatelů v poskytování fotografií do zážitkového deníku.

Klára od dětství vyrůstá v ústavní péči. Bylo jí diagnostikováno kombinované tělesné postižení, IQ v pásmu středně těžké mentální retardace, opoždění v expresivní složce řeči. Při nástupu do základní školy Klára řeč nepoužívala, vyjadřovala se pouze gesty. Učitelka udává, že od nástupu do první třídy došlo ke zlepšení v oblasti komunikace. Klára více rozumí situacím souvisejícím s běžným denním režimem a její slovník se rozšířil na úroveň asi 20 slov. Komunikace je ale obtížně srozumitelná. Ve školním prostředí rozvíjí třídní učitelka komunikaci pomocí gest, piktogramů, fotografií doprovázených prostřednictvím mluvené řeči. Pokrok v posunu komunikace u Kláry přisuzuje i hodinám řečové výchovy, kde aktivně provozuje logopedická cvičení. Nejvíce piktogramy využívá v rámci sestavování režimu na komunikační tabuli a v denním plánu. Přes využívání systémů AAK se třídní učitelka přiklání k mluvené řeči, neboť touto formou dívka nejvíce komunikuje v prostředí domova.

V domově s dívkou komunikují verbálně s pomocí ukazovacích gest a řeči těla. Piktogramy a fotografie jsou využívány pouze v rámci orientace v prostředí a jsou používány spíše minimálně. K aktivní komunikaci mezi dítětem a vychovatelem je nevyužívají. Řeč je rozvíjena pomocí knih a aktivního rozhovoru ze strany vychovatele. Nevýhody při využívání systémů alternativní a augmentativní komunikace spátrují v nedostatečné dovednosti širší společnosti používat a rozumět komunikačním systémům.

Oba zkoumané subjekty hodnotí kladně zlepšení komunikačních schopností dívky od nástupu povinné školní docházky. Shoda v používání komunikačních systémů je v případě Kláry mezi domovem a školou částečná. Obě strany komunikují s dívkou verbálně, škola používá gesta, piktogramy, fotografie a sociální čtení. Domov využívá piktogramy a fotografie pouze k orientačním účelům.

Tomáš od narození vyrůstá v ústavní péči. Jeho diagnóza zní vícenásobné postižení – genetická vada (mikrocefalie), IQ v pásmu těžké mentální retardace, tělesné zdravotní postižení – pes equinovarus. Tomáš řeč nepoužívá, vydává pouze zvuky. Škole bylo doporučeno na základě zprávy ze Speciálně pedagogického centra nalézt u žáka vhodný komunikační kanál. Hoch si delší dobu zvykal na školní prostředí. Chlapec nezládal práci s fotografiemi ani reálnými předměty. Bylo u něj vyzorováno, že dobře reaguje na nápodobu a rozumí jednoduchým ukazovacím gestům. Proto se mu pokusila učitelka zavést metodu Znak do řeči. Nácvik jednoho znaku trval delší dobu. Učitelka s hochem

komunikuje verbálně a doprovází řeč znaky. Tomáš na některé opakující se znaky reaguje. Je výrazně omezen svými motorickými dovednostmi.

V domově s Tomášem komunikují verbálně a používají ukazovací gesta. Piktogramy hoch nepoužívá, má tendenci je strhávat. Jeho fotografie jsou v prostředí domova umístěny pouze nad postelí a skříňkách. Situace pochopí z kontextu, požadavkům rozumí částečně. K rozvoji řeči používají komunikaci nad obrázkovými leporely, kdy si říkají zvuky zvířat. Ze zkušenosti s používáním komunikačních systémů vychovatelka uvádí, že často klienti s těžkým mentálním postižením strhávají piktogramy, v čemž spatřuje nevýhodu v užívání těchto systémů v domově.

Shodný způsob komunikace ve školním prostředí a v domově pro osoby se zdravotním postižením se projevuje v užívání ukazovacích gest. Škola ke komunikaci používá i znaky, domov nikoliv.

4.5 Diskuse

Průzkumné otázky

- **Zjistit, jakým způsobem jsou u jedinců s narušenou komunikační schopností v prostředí školy a domova rozvíjeny komunikační dovednosti.**

Ve škole pedagogové pracují s žáky individuálně i skupinově a rozvíjejí jejich komunikační dovednosti v průběhu celé výuky za použití různých komunikačních systémů. Komunikační kompetence jsou rozvíjeny v předmětu řečová výchova v rozsahu 2 hodiny týdně. Výuka probíhá v prvním ranním vyučovacím bloku. Pedagogové s dětmi komunikují, pokládají jim otázky, popisují obrázky a sestavují denní režim. Používány jsou při tom fotografie žáků, piktogramy, obrázky, zástupné předměty. Při výuce se zaměřují na nácvik správného dýchání. Zábavnou formou procvičují motoriku mluvidel, kdy napodobují cviky rtů a jazyka podle předvedeného vzoru. Procvičují také sluchové vnímání, kdy děti napodobují zvuky zvířat, dopravních prostředků nebo hrají zvukové pexeso. Na konci vyučovacího bloku společně přednášejí pohybovou básničku, při které využívají prvky rytmy.

V domově se snaží s dětmi komunikovat co nejvíce verbálně. Při nepochopení jim své požadavky opakují. Hovoří v krátkých větách a předkládají jim jednoduché pokyny. Když jim děti nerozumějí, odvedou je na určené místo nebo použijí ukazovací gesta. Řeč rozvíjejí prostřednictvím obrázků a knih, které si s dětmi prohlížejí a popisují je.

- **Zjistit, jaké metody alternativní a augmentativní komunikace jedinci s narušenou komunikační schopností používají k dorozumívání v základní škole a v prostředí domova pro osoby se zdravotním postižením.**

Průzkumným šetřením v jednotlivých prostředích i na konkrétních případech bylo zjištěno, že používání alternativní a augmentativní komunikace ve škole a v domově vykazuje minimální shodu. Na základě rozhovorů s personálem domova je u dětí nejvíce používána ze strany vychovatelů verbální komunikace s ukazovacími gesty. Piktogramy jsou v prostředí domova používány spíše k orientačním účelům. Z rozhovoru s pedagogy vyplynulo, že považují za důležité se s žáky dorozumět verbálně i prostřednictvím systémů alternativní a augmentativní komunikace. Jsou využívány řeč těla, ukazovací gesta, zástupné předměty, fotografie, piktogramy, metoda Znak do řeči, VOKS, sociální čtení. U zkoumaných žáků byly nastaveny komunikační systémy VOKS, Znak do řeči a piktogramy, což se neshoduje s komunikací v domově.

- **Zjistit, jak nahlízejí pracovníci na užívání metod alternativní a augmentativní komunikace.**

Zkušenosti některých pracovníků v sociálních službách se systémy alternativní a augmentativní komunikace jsou minimální. O komunikačních systémech mají povědomí, znají je z prostředí domova. V jednom případě je i přímá zkušenost. Jeden klíčový pracovník se o možnostech komunikace dozvěděl, ale zkušenost s používáním nemá. Klíčová pracovnice poukazuje i na rekvalifikační kurzy pracovníka v sociálních službách, kde se mnozí o těchto možnostech komunikace nedozvěděli. Vychovatelé poukazují na náročnost situace, kdy se nemohou tolik věnovat jednotlivci při používání systémů alternativní a augmentativní komunikace a uhlídat při tom skupinu ostatních klientů. Vychovatel bývá na skupině sám a má na starost osm dětí, kdy každé má nějaké potřeby. Často se stává, že ostatní klienti berou nebo ničí cokoli, co se jim dostane do rukou. A samotné dítě se nebude umět o komunikační systém postarat a uhlídat si jej.

Pedagogové používáním komunikačních systémů vysledovali u svých žáků méně časté afekty z nepochopení. Zaznamenali také u žáků pokroky při rozvoji řeči. Považují za důležité, aby nastavené komunikaci rozumělo a osvojilo si ji i blízké okolí. Zdůrazňují, že by se nastavené komunikační systémy měly používat s dětmi i v domově. Jen tak by děti dosahovaly svých cílů a mohly být méně frustrované. Hodnotí jako důležitou spolupráci s odborníky v oblasti logopedické péče a chtějí na základě jejich doporučení s dětmi dále rozvíjet jejich komunikační kompetence.

- **Zhodnotit, jak vzájemně spolupracují základní škola a domov pro osoby se zdravotním postižením.**

Při výchově a vzdělávání jedinců s těžkými poruchami dorozumívacích schopností vyrůstajících v domově pro osoby se zdravotním postižením a vzdělávajících se v základní škole speciální by mělo docházet k vzájemné interakci a komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a vychovateli. Z pozorování v rámci průzkumu obou zařízení vyplynulo, že by pedagogové uvítali, kdyby jim byly denně předávány informace o aktuálním stavu a rozpoložení dětí. Komunikace mezi školou a domovem pro osoby se zdravotním postižením probíhá prostřednictvím komunikačního sešitu, telefonickými i osobními rozhovory s vedoucí vychovatelkou nebo zdravotní sestrou. Mezi klíčovými pracovníky a pedagogy probíhá komunikace spíše sporadicky.

4.6 Návrhy opatření

V průběhu průzkumného šetření autorka práce zjišťovala, zda metody komunikace osvojené ve vzdělávacím procesu u žáků s narušenou komunikační schopností jsou shodné s metodami využívanými v prostředí domova pro osoby se zdravotním postižením.

Ze zjištěných skutečností vyplynulo, že interakce v používání systémů alternativní a augmentativní komunikace vykazuje minimální shodu. Zároveň i vzájemná komunikace mezi samotnými pedagogy a klíčovými pracovníky vykazuje dle informací zjištěných od pedagogů nedostatky. Autorka práce by navrhovala rozšířit komunikaci mezi všemi zúčastněnými subjekty pečujícími o konkrétní jedince. Uskutečňovat tedy pravidelná vzájemná setkání nad rámec třídních schůzek, kde budou konzultovány informace o dětech, případně pověřit jednoho pracovníka, který by pravidelně při ranním předávání dětí konzultoval jejich aktuální stav a rozpoložení.

Vzhledem k používání systémů alternativní a augmentativní komunikace lze doporučit: Navrhnout a umožnit pracovníkům zařízení náhled na vzdělávání žáků v hodinách řečové výchovy, kde jsou používány systémy alternativní a augmentativní komunikace. Pokusit se klíčovými pracovníky žáků předvést, jakým způsobem pedagogové s dětmi rozvíjejí komunikační dovednosti používáním systémů alternativní a augmentativní komunikace. Předávat si informace a doporučení poskytovaná v rámci logopedické péče klinickým logopedem, který domov navštěvuje. A umožnit tím případný další rozvoj komunikačních kompetencí žáků ve školním zařízení.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem Využití alternativní a augmentativní komunikace na základní škole speciální a v domově pro osoby se zdravotním postižením má cíl na vybraných případech prezentovat, zda metody komunikace osvojené ve vzdělávacím procesu u žáků s narušenou komunikační schopností jsou shodné s metodami využívanými v prostředí domova pro osoby se zdravotním postižením.

Teoretická část se zabývá pojmem komunikace s rozdělením na komunikaci verbální a neverbální. Objasňuje pojem narušená komunikační schopnost. Stanovuje příčiny jejího vzniku a uvádí vybrané kategorie narušené komunikační schopnosti, u kterých budou nastaveny systémy alternativní a augmentativní komunikace. Ty jsou v kapitole Alternativní a augmentativní komunikace dále zpracovány podrobněji. Třetí kapitola se věnuje vzdělávání žáků v základní škole speciální. Vymezuje rámec vzdělávání a popisuje vzdělávací oblasti věnující se rozvoji komunikačních kompetencí žáků s potřebou podpůrných opatření. V poslední kapitole teoretické části je popsán domov pro osoby se zdravotním postižením jako systém sociálních služeb poskytujících pomoc, výchovu a vzdělávání jedincům se zdravotním postižením.

Empirická část bakalářské práce byla vytvořena formou průzkumného šetření ve výše zmíněných zařízeních, kde byli osloveni pracovníci podílející se na výchově a vzdělávání konkrétních jedinců. Byla popsána jednotlivá zařízení, ve kterých dochází k přímé výchovné i vzdělávací činnosti. Zároveň byly uskutečněny rozhovory s vedoucími pracovníky, klíčovými vychovateli a pedagogy.

Z podkladů a dokumentace, jež byly zařízeními poskytnuty, byly zpracovány kazuistiky vybraných jedinců průzkumného šetření. Autorka práce tyto jedince sledovala při vzdělávání při hodinách řečové výchovy, kde pozorovala jejich komunikační dovednosti a zaměřila se na používání metod alternativní a augmentativní komunikace při výuce.

Na základě rozhovorů, zjištěných údajů a sledovaných skutečností považuje autorka cíl bakalářské práce za splněný. Téma bakalářské práce si autorka vybrala záměrně, jelikož spatřovala při vzdělávání žáků nesoulad při využívání systémů alternativní a augmentativní komunikace mezi školou a domovem. Zároveň chtěla na tento problém poukázat a umožnit se všem zúčastněným se nad touto situací zamyslet. Již při prvních dotazech k tématu před samotným průzkumným šetřením narážela na vyhýbavé

a negativní odpovědi. V průběhu samotného průzkumného šetření došlo v domově k velkým organizačním změnám a situace ohledně logopedické péče a používání systémů alternativní a augmentativní komunikace se začala postupně měnit k lepšímu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní publikace

- BENDL, S., a kol., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BENDOVIÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
- ČERNÁ, M., a kol., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. 339. publ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- LECHTA, V., 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Přeložila Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- NEUBAUER, K. a kol., 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.
- PIPEKOVÁ, J. a kol., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., BARTOŇOVÁ, M., 2014. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7689-1.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠAROUNOVÁ, J., a kol., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠKODOVÁ, E., a kol., 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

VALENTA, M., a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

Internetové zdroje

AFASLOVNÍK, 2023. *O slovníku* [online]. 2023 [vid. 2023-0-26]. Dostupné z: <https://afaslovník.cz/cs/#about>

KUBOVÁ, L., 2008a. *Netradiční metody vzdělávání pro žáky těžce mentálně postižené či žáky s poruchami autistického spektra* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [vid. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/2475/SOCIALNI-UCENI-CTENI-POCTY.html>

KUBOVÁ, L., 2008b. Používání alternativních a augmentativních komunikačních systémů v naší republice při výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů s komunikačními problémy. *Speciální pedagogika* [online]. roč. 18, č. 3, 240–246 [vid. 2023-01-07]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/publikace/pouzivani-alternativnich-augmentativnich-komunikacnich-systemu-v-nasi-republice-pri>

MŠMT, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [vid. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUC, 2023. *Katalog podpůrných opatření: Karty podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta [vid. 2023-02-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016 [vid. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2006 [vid. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Denní režim	I
Příloha B: Komunikační proužek s denním rozvrhem.....	II
Příloha C: Zážitekový deník	III

PŘÍLOHY

Příloha A: Denní režim



Příloha B: Komunikační proužek s denním rozvrhem



Příloha C: Zážitekový deník

