

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Bakalářská práce**

Alžběta Okrajková

Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou  
komunikační schopností v Moravskoslezském kraji

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností v Moravskoslezském kraji“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 15. 6. 2024

-----

Alžběta Okrajková

## **Poděkování**

Děkuji prof. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce zkoumá význam alternativních a augmentativních komunikačních metod (AAK) pro jedince s narušenou komunikační schopností v kontextu předškolní edukace. Teoretická část práce se hlouběji zabývá významem komunikace jako klíčového prvku lidské interakce s komunikačními kanály. Dále analyzuje rozdíly mezi verbální a neverbální komunikací a zdůrazňuje úlohu zpětné vazby v komunikačním procesu. S ohledem na alternativní a augmentativní komunikační metody jsou podrobně rozebrány poruchy autistického spektra a mentální postižení, včetně jejich klasifikace a využití AAK jako podpůrného prostředku.

Praktická část práce představuje dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol, které se zaměřuje na reálné uplatňování AAK u dětí s různými vývojovými potížemi. Výsledky šetření ukazují na časté využívání AAK, zejména u dětí trpících poruchami autistického spektra a mentálním postižením. Výzkum zdůrazňuje pozitivní dopady AAK na komunikaci, interakci a vzdělávání těchto jedinců, a to včetně zlepšení schopnosti navazovat vztahy a efektivně se zapojovat do vzdělávacího procesu.

Závěr reflektuje celkový pozitivní vliv AAK na komunikaci osob s narušenou schopností dorozumívání. Důraz je kladen na potřebu individuálního přístupu a komplexního začlenění těchto metod do pedagogické praxe. Práce podtrhuje roli pedagogických pracovníků jako klíčových aktérů při úspěšné implementaci AAK a zdůrazňuje perspektivu dalšího výzkumu v oblasti alternativních a augmentativních komunikačních metod pro inkluzivní vzdělávací prostředí.

## Obsah

Úvod.....	7
1  Narušená komunikační schopnost.....	9
1.1  Vymezení pojmu komunikace .....	9
1.1.1  Komunikační kanály .....	10
1.1.2  Zpětná vazba .....	10
1.1.3  Rozdíly mezi komunikací verbální a neverbální .....	11
1.2  Vymezení narušené komunikační schopnosti.....	12
1.3  Klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	13
1.3.1  Vývojová dysfázie.....	13
1.3.2  Afázie .....	13
1.3.3  Mutismus.....	14
1.3.4  Rhinolalie, palatolalie.....	14
1.3.5  Breptavost, koktavost .....	14
1.3.6  Dysartrie, dyslalie.....	15
1.3.7  Dysfonie, afonie .....	15
2  Alternativní a augmentativní komunikace .....	16
2.1  Vymezení termínu .....	16
2.2  Přehled komunikačních systémů .....	17
2.2.1  Metody bez pomůcek .....	17
2.2.2  Metody s pomůckami .....	18
2.3  Pravidla pro užívání gest a znaků .....	23
2.4  Kritéria pro výběr vhodného komunikačního systému.....	23
3  Osoby využívající alternativní a augmentativní komunikace .....	26
3.1  Vymezení pojmu poruchy autistického spektra.....	26
3.1.1  Využití systému AAK .....	26
3.2  Vymezení pojmu mentální postižení .....	27

3.2.1	Využití systému AAK .....	28
4	Cíl práce, výzkumné otázky.....	29
5	Vymezení výzkumných metod .....	31
5.1	Charakteristika výzkumného souboru .....	31
5.2	Podoba dotazníku užitého ke sběru dat .....	32
6	Data získaná empirickým šetřením .....	33
	Závěr.....	68
	Použitá literatura .....	70
	Seznam grafů.....	73
	Příloha č. 1 Dotazník.....	74

## Úvod

Komunikace je základním prvkem lidské interakce a společenského života. Schopnost efektivně komunikovat je klíčová pro sdílení informací, vyjádření emocí a budování vztahů. Nicméně někteří jedinci se mohou potýkat s narušenou komunikační schopností, což může značně ovlivnit jejich navazování a udržování vztahů, vzdělávání a zapojení do společnosti. Tato problematika představuje důležitý aspekt sociální inkluze a kvality života osob. V dnešní době, kdy je komunikace nezbytnou součástí každodenního života, nabývá otázka narušené komunikační schopnosti ještě většího významu. Může to být způsobeno různými faktory, jako jsou neurologické poruchy, genetická predispozice, traumatické události nebo vývojové problémy. Pro tyto jedince může být obtížné vyjádřit své potřeby, myšlenky a pocity, což může vést k frustraci a izolaci.

Alternativní a augmentativní komunikační metody (AAK) se stávají klíčovým nástrojem pro podporu komunikace u těchto jedinců. Tyto metody zahrnují širokou škálu technik a pomůcek, které umožňují komunikovat i těm, kteří mají omezenou verbální schopnost. AAK zahrnují různé přístupy, od jednoduchých gest a obrázků po sofistikované elektronické komunikační prostředky. Práce se nezaměřuje pouze na samotný popis těchto metod, ale také na jejich efektivní implementaci v pedagogické praxi. Přináší vhled, jak AAK mohou zlepšit kvalitu života jedinců s narušenou komunikační schopností a jakým způsobem mohou být integrovány do vzdělávacího procesu. Celkově má bakalářská práce ambici usilovat o zvýšení povědomí o důležitosti AAK pro jedince s narušenou komunikační schopností a o jejich potenciálu v oblasti vzdělávání a sociální integrace.

Teoretická část práce se zabývá pojmy spojenými k této problematice. Vymezení pojmu komunikace zahrnuje rozlišení mezi různými komunikačními kanály a důležitostí zpětné vazby v celém procesu. Dále jsou zde popsány rozdíly mezi verbální a neverbální komunikací, které mají významný dopad na interpretaci sdělení. Nedílnou součástí jsou kapitoly zaměřující se na narušenou komunikaci, její vymezení a klasifikaci. Dále pak alternativní a augmentativní metody spojené s výběrem vhodného komunikačního systému. Jsou zde popsány poruchy autistického spektra, mentální postižení a využití systému AAK k podpoře komunikace u jedinců s těmito diagnózami.

Praktická část práce je zaměřená na dotazníkové šetření, kde cílem bylo prozkoumat význam alternativních a augmentativních komunikačních metod pro osoby s narušenou

komunikační schopností. V této části práce bylo využito empirického šetření provedeného v mateřských školách Moravskoslezského kraje v České republice. Cílem šetření bylo získat hlubší vhled do využívání alternativní a augmentativní komunikace v praxi, a to zejména ve vztahu k dětem s různými vývojovými potížemi. Tato část práce je zaměřená na rozbor cílů, metod, struktury dotazníku a shrnutí dat, které jsou zobrazeny v grafickém znázornění.

Pro dosažení cíle bakalářské práce byly stanoveny následující výzkumné otázky, které tvořily základní pilíře celého výzkumu:

- *Jaké konkrétní prostředky AAK u dětí pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci nejčastěji využívají?*
- *U kterých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci AAK nejčastěji využívají?*
- *Jak často pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci během výuky v MŠ při komunikaci s dětmi využívají AAK?*
- *V jakém směru považují respondenti z řad pedagogických pracovníků uplatňujících se v předškolní edukaci AAK v praxi za užitečnou?*
- *Jaké jsou nejčastější výhody AAK na základě odpovědí respondentů?*
- *Jaké jsou nejčastější nevýhody AAK na základě odpovědí respondentů?*
- *V jakém směru převažují dle pedagogických pracovníků uplatňujících se v předškolní edukaci výhody nad nevýhodami na základě odpovědí respondentů?*

Tyto otázky následně sehrály klíčovou roli při návrhu a realizaci dotazníkového šetření, jehož výsledky jsou prezentovány v závěru části práce. Závěr práce je pak směřován k odpovědím na výzkumné otázky a k celkovému shrnutí provedeného výzkumu.

Celkově tedy bakalářská práce přináší důležité poznatky o významu alternativních a augmentativních komunikačních metod v rámci předškolní edukace a jejich vlivu na komunikační schopnosti dětí s narušenou komunikační schopností. Dále ukazuje na klíčovou roli, kterou hrají pedagogičtí pracovníci v úspěšném implementování těchto metod do praxe. Získané poznatky mohou sloužit jako podklad pro další výzkum a vývoj v oblasti alternativních a augmentativních komunikačních metod a mohou přispět k vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí pro všechny děti.



# 1 Narušená komunikační schopnost

V kapitole bude vymezen pojem komunikace. Poté vymeším rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací. Následně dojde k vymezení pojmu narušené komunikační schopnosti a popis vybraných okruhů narušené komunikační schopnosti.

## 1.1 Vymezení pojmu komunikace

Komunikaci lze definovat mnoha různými způsoby. Lze ji chápat jako sdělování či dorozumívání. Přitom není specifickým lidským jevem. Existuje také u živočichů, na rozdíl od jazyka, který je typický pro lidské bytosti. Komunikaci lze dále definovat jako přenos postojů, emocí, myšlenek či jednání od jedné osoby ke druhé. Komunikace tak představuje oboustranný sdělovací proces (Hartl, Hartlová, 2000, In.: Stasková, Tóthová, Kořa, 2019, s. 72).

Plevová (2019, s. 11) doplňuje, že termín komunikace vychází z latinského pojmu *communico* či *communicare*, což v překladu znamená něco s někým sdílet. Pojem komunikace nezahrnuje pouze proces dorozumívání, naopak se pojmem komunikace rozumí široká škála různých způsobů sdělování, které probíhají mezi lidmi (Slowík, 2010, In.: Plevová, 2019, s. 11).

Vybíral (2009, In.: Plevová, 2011, s. 11) uvádí, že „každá komunikace má svou syntax, sémantiku a pragmatickou stránku (psychologickou a vztahovou).“ V rámci syntaxe je zkoumáno kódování, komunikační kanály a šumy. V oblasti sémantiky dochází ke zkoumání významů slov. V oblasti pragmatiky je zkoumáno, v jakém kontextu sdělení je a zdali dochází ke správnému porozumění záměru sdělení. Též je při komunikaci sledováno ovlivňování, přesvědčování, potvrzování, přijímání či odmítání komunikovaného sebepojetí druhé osoby.

Komunikace je definována odlišně podle toho, k jakému oboru působení se vztahuje. V oblasti pedagogiky je možné komunikaci chápat jako porozumění informacím. Dochází přitom k přenosu těchto informací mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky v pedagogických situacích. Pedagogická komunikace představuje zcela specifický příklad sociální komunikace. V pedagogické komunikaci jsou přesně určeni její činitelé a jednotlivé oblasti. Za aktéry komunikace se považují učitelé, žáci a skupina žáků, ale také sem patří třída, rodiče a vychovatelé. Komunikaci dále ovlivňují časové podmínky. V podmínkách pedagogiky určuje komunikaci rozvrh hodin nebo například vyučovací jednotka. Důležitou roli hrají také prostorové podmínky, tedy učebna, dílna, tělocvična či například laboratoř (Šafránková, 2019).

Pedagogická komunikace se odlišuje od běžné komunikace například tím, že má jasné stanovená pravidla, taktéž má jasný cíl a daný obsah komunikace. Tato komunikace zahrnuje verbální a neverbální projevy komunikace. Při pedagogické komunikaci je kladen zvláštní důraz na správné kladení otázek, a to jak ze strany žáka, tak i ze strany učitele. Je třeba, aby byly otázky srozumitelné, jazykově a věcně správné, ale také přiměřené věku a schopnostem žáků a přizpůsobeny konkrétnímu učivu i předmětu (Šafránková, 2019).

### **1.1.1 Komunikační kanály**

Obecně platí, že základním předpokladem správně nastavené komunikace je volba vhodného komunikačního kanálu, ten může být formální či neformální (Saruhan, 2014, In.: Depoo a kol., 2021, s. 52). Dle autorů je základem skutečnost, že komunikace může v současné době probíhat prostřednictvím tištěných materiálů, ale také za pomoci telefonních hovorů, může jít o komunikaci tváří v tvář. Komunikace dnes již běžně probíhá prostřednictvím informačních technologií, například e-mailů, blogů či sociálních sítí.

Lze tedy využít přímý nebo zprostředkovaný komunikační kanál. Přímou komunikací se rozumí komunikace tváří v tvář, právě zde hraje důležitou roli neverbální komunikace. Naopak za zprostředkovaný komunikační kanál se považují telefonní hovory, zaslání sms, mms, e-mailové zprávy, dopisy, ale také tento prostředek představuje film či hudba. Při volbě vhodného komunikačního kanálu hraje velkou roli naléhavost zamýšleného sdělení. „Komplikovaným se může předání informací stát tehdy, nezvolíme-li odpovídající a vhodný komunikační kanál, je-li přenos zprávy přerušen nebo vyšleme-li zprávu v nevhodný čas či na špatné místo“ (Taylorová, Lesterová, 2010, In.: Tomová, Křivková, 2016, s. 24-25).

### **1.1.2 Zpětná vazba**

V každé komunikaci hraje důležitou roli zpětná vazba. Ta je důležitá jak v oblasti jako je zdravotnictví, tak hraje zcela zásadní význam také v oblasti pedagogického působení. Učitelská zpětná vazba představuje konkrétní verbální či neverbální projev, který probíhá směrem k žákovi, a je přímo vázán na jeho aktuální výkon. V tomto případě informuje zpětná vazba žáka o úspěšnosti jeho řešení. Může jít o hodnocení mezi očekávaným výkonem a aktuálním stavem výkonu (Majcík, 2022, s. 35).

V poněkud obecnější rovině lze uvést, že zpětná vazba neboli feed back, představuje odezvu příjemce na přijatou zprávu. Tato zpětná vazba tak může mít například podobu úsměvu či přikývnutí. Zpětná vazba podává zprávu o tom, jak je informace přijata a jak je pochopena. Vyznačuje se tím, že udržuje účastníky v komunikační situaci (Tomová, Křivková, 2016, s. 26).

### **1.1.3 Rozdíly mezi komunikací verbální a neverbální**

Hlavní rozdíl mezi komunikací verbální a neverbální spočívá v tom, že při verbální komunikaci je obsah sdělení přenášen primárně prostřednictvím slov. V případě neverbální komunikace je obsah sdělení poskytován jinými způsoby, tedy signály těla, například gesty či znaky.

Šafránková (2019) uvádí, že verbální neboli slovní komunikace zahrnuje písemnou a auditivní čili zvukovou podobu řeči. Tento způsob komunikace probíhá mezi komunikátorem a příjemcem sdělení. Během verbální komunikace se obě strany soustředí na obsahovou stránku, tedy se řeší, co je sdělováno. Taktéž je kladen důraz na aspekty paralingvistické, což znamená, jakým způsobem jsou informace sdělovány. Mezi základní paralingvistické projevy se řadí hlasové projevy, důležitá je barva hlasu a jeho intenzita, tedy síla a výška hlasu. Paralingvistickým jevem je též rychlost řeči, její délka a přestávky při hovoru. Neméně významným paralingvistickým jevem je způsob přenosu, logika, přesnost a srozumitelnost.

Po letech výzkumů bylo zjištěno, že způsobem verbální komunikace se přenáší pouze menší část obsahu, konkrétně 40 až 45 % sdělení. Naproti tomu se neverbální komunikací přenáší 55 až 60 % sdělení. Lze tedy konstatovat, že neverbální komunikace je pro přenos informací velice důležitá. Pokud je tedy třeba dosahovat úspěšné a efektivní komunikace, pak nestačí pouze přijímat slova, ale je třeba sledovat také neverbální způsoby komunikace (Borg, 2013, s. 56).

Mezi hlavní prostředky neverbální komunikace se řadí gesta a znaky. Gesto lze chápat jako záměrný projev, naproti tomu je možné znak rozložit na další menší jednotky. Neverbální komunikace však zahrnuje vícero jazykových prostředků. Konkrétně zahrnuje gesta, znaky, ale také přirozená gesta samotných dětí, výrazy obličeje a pohyby celého těla. Používání přirozených gest, případně jejich doplnění znakováním se považuje za komplexní komunikační systém. Jeho hlavním cílem je rozvoj komunikace dítěte (Červenková, 2019).

Hlavní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací lze tedy vidět v tom, že při verbální komunikaci hrají roli pouze slova, případně tón, výška hlasu a intonace. Do komunikace se nijak nezapojuje tělo. Naopak v případě neverbální komunikace hraje roli tělo, tedy gesta, mimika, využívání různých vzdáleností, stěžejní roli hrají také doteky či pohyby obličeje, především rtů. Neméně důležitý je pohled očí a mnoho dalších tělesných signálů. V podstatě lze konstatovat, že to, co nelze vyčíst z pouhých slov, lze vyčíst z pohybů těla. Například lze z řeči těla vyčíst lež, úzkost, trému, radost a mnoho dalšího.

Řeč těla přitom řečový projev obvykle dotváří. Řeč těla se v komunikaci objevuje ze tří hlavních důvodů. Může se objevovat místo mluvené řeči, ale také může sloužit ke zdůraznění promluvy nebo slouží k vyjádření nálady mluvčího (Borg, 2013, s. 57).

## 1.2 Vymezení narušené komunikační schopnosti

O narušené komunikační schopnosti (NKS) hovoříme tehdy, pokud je komunikační schopnost jedince narušena v důsledku narušení některé nebo více jazykových rovin, a jazykový projev jedince tak působí interferenčně oproti jeho komunikačnímu záměru. Jazykovou rovinou je rovina foneticko-fonologická (výslovnost a zvuková stránka řeči), lexikálně-sémantická (slovní zásoba a porozumění významu slov), morfologicko-syntaktická (gramatika a stavba vět) a pragmatická (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí). Narušení se pak může týkat verbální, neverbální, mluvené i grafické formy komunikace, její expresivní i receptivní složky. Narušená komunikační schopnost se může týkat také symbolických a nesymbolických procesů, vždy může zasahovat zvukovou i nezvukovou dimenzi (Bytešníková, 2012, s. 15).

O narušené komunikační schopnosti tak pojednáváme tehdy, pokud má jedinec obtíže s porozuměním mluvené i nemluvené řeči, s řečovým i neverbálním vyjádřením. Narušená komunikační schopnost tak může být doprovodný jev jiné poruchy (např. poruchy autistického spektra, Downova syndromu atd.), nebo jako samotná nosologická jednotka, kdy jedinec nedisponuje jinými vadami nebo opožděními, které by měli vliv na narušení komunikační schopnosti (např. vývojová dysfázie, mutismus atp.). Narušená komunikační schopnost se většinou objevuje v kombinaci s jinými vývojovými poruchami, zejména ve spojitosti se specifickými poruchami učení, s tělesným a mentálním postižením a tak dále (Slowík, 2022, s. 176).

Diagnostiku a jednotlivá vyšetření v oblasti NKS provádí logoped, který na základě odborného vyšetření stanovuje konkrétní odbornou logopedickou diagnózu. Primární prediagnostiku může provádět také učitel základní školy, který by měl zvládnout provést orientační logopedické vyšetření a zhodnotit tak kvalitu mluvního projevu dítěte a vyhodnotit tak, zda se u něj objevuje nebo neobjevuje patologie mluvního projevu, a zda dítě má nebo nemá narušenou komunikační schopnost. Zejména učitelé prvního stupně základních škol by měli umět vyhodnotit mluvní projev dítěte ve všech jazykových rovinách (Bendová, 2011, s. 17-18).

### 1.3 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Dělení, klasifikace narušené komunikační schopnosti je udávána dle různých autorů, zpravidla se ale s ohledem na její symptomatologii rozeznává deset okruhů narušené komunikační schopnosti, „*příčemž diagnózy, jež lze zařadit (právě na základě symptomů) pod daný okruh NKS, jsou uvedeny v rámci níže uvedené klasifikace v závorce*“ (Bendová, 2011, s. 17):

- vývojová nemluvnost (diagnóza vývojová dysfázie),
- získaná orgánová nemluvnost (diagnóza afázie),
- získaná psychogenní nemluvnost (diagnóza mutismus),
- narušení zvuku řeči (diagnóza rhinolalie, palatolalie),
- narušení plynulosti řeči (diagnóza breptavost, koptavost),
- narušení grafické stránky řeči (diagnóza specifické vývojové poruchy učení; tj. dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dysmúzie, dyspinxie),
- symptomatické poruchy řeči (vada řeči je doprovodným nebo dominantním symptomem jiného postižení, narušení a opoždění),
- poruchy hlasu (diagnóza dysfonie, afonie apod.),
- kombinované vady a poruchy řeči (kombinace vad okruhů NKS), (Bendová, 2011, s. 17).

Vybrané okruhy narušené komunikační schopnosti jsou podrobněji popisovány a charakterizovány v podkapitolách níže.

#### 1.3.1 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je zvláštní kategorií narušené komunikační schopnosti. Hlavní příčinou vývojové dysfázie je dle mnoha odborníků porucha centrálního zpracování řečového signálu, která se nachází ve sluchové oblasti řečových center. Řečové oblasti se nacházejí přímo v korové vrstvě mozku. Vývojová dysfázie u každého jedince způsobuje specifické obtíže, a to v různé míře, proto je poměrně obtížné přesně stanovit jejich výčet, zpravidla se však jedná o obtíže v lingvistické i nelingvistické oblasti, především v oblasti smyslové percepce, paměti, orientaci aj. (Bočková, 2020, s. 19).

#### 1.3.2 Afázie

Afázie zasahuje rozvíjející nebo již vyvinuté řečové schopnosti, jejíž hlavní příčinou jsou onemocnění a úrazy zasahující mozek a centrální nervovou soustavu; zpravidla se jedná o

úrazy hlavy, otřesy mozku, epilepsii, nádorová onemocnění, cévní onemocnění, encefalitidu atd. Afázie se projevuje především obtížemi s porozuměním řeči, nedostatečnou slovní zásobou a jejím aktivním využíváním, dále pak neschopností smysluplně vyprávět, být pohotový apod. Obtíže se často vyskytují také v oblasti gramatické stránky řeči, dále pak do oblasti krátkodobé paměti a do jiných (Bočková, 2012, s. 15-16).

### **1.3.3 Mutismus**

V souvislosti s mutismem hovoříme zejména o výběrovém mutismu, který trvá minimálně 4 týdny, a projevuje se tím, že jedinec nemluví, zejména nemluví s určitými lidmi nebo s většinou lidí. Jedná se o stav, který je podle Bočkové vyvolán především negativními emocemi a zátěžovými situacemi, kdy je jedinec natolik vnitřně rozpolcen, že s některými lidmi, nebo s většinou lidí či klidně i s vůbec nikým nekomunikuje. Mezi významné momenty, které k mutismu vedou, bývá nástup do nového kolektivu, změna prostředí, konflikty v rodině, separační úzkost, nefunkční rodinné prostředí, nadměrné nároky na dítě a další (Bočková, 2020, s. 15).

### **1.3.4 Rhinolalie, palatolalie**

**Rhinolalie** je narušená komunikační schopnost projevující se sníženou nebo zvýšenou nosovostí mluvené řeči, kdy jedinec nesprávně vyslovuje určité hlásky při artikulaci vlivem neaktivity nebo zvýšené aktivity patrohltanového uzávěru. Pokud je jeho rezonance snižena, pak hovoříme o hyponazalitě, která je spojená většinou s onemocněním dutiny nosní. Pokud je jeho rezonance zvýšená, pak hovoříme o hypernazalitě, která je spojená většinou s obrnami měkkého patra, rozštěpy patra apod. Může docházet také k rhinolalii smíšené. **Palatolalie** je narušená komunikační schopnost projevující se poruchami artikulace a rezonance, dále pak někdy i poruchami vývoje řeči a sluchu. **Palatolalie** je způsobena rozštěpy patra (Bočková, 2020, s. 18).

### **1.3.5 Breptavost, koptavost**

**Breptavost** je narušená komunikační schopnost projevující se dysfluencí řeči, obtížemi v obsahové koherenci projevu a jeho segmentaci, kdy jedinec vytváří nadměrně dlouhé větné celky, agramatismy, přeříkává se; často pak také vytváří nesprávné pauzy mezi řečí, chybuje v přízvuku, jeho projev je akcelerovaný, objevují se poruchy pozornosti (Bočková, 2020, s. 14).

**Koktavost** je narušená komunikační schopnost projevující se komplexním narušením koordinace orgánů, které se podílejí na mluvení. Často tak dochází u daného jedince k nedobrovolnému přerušování procesu mluvení. Typicky dochází k poruchám plynulosti projevu, k nadměrné námaze při mluvním projevu a k psychické tenzi způsobené napětím vzniklým tím, že jedinec si své nedostatky mluvního projevu plně uvědomuje. Mezi přidružené obtíže mohou patřit také ty, jenž se spojují s fonací, artikulací, respirací i s artikulací (Bočková, 2012, s. 12).

### **1.3.6 Dysartrie, dyslalie**

**Dyslalie** je narušená komunikační schopnost projevující se poruchou artikulace, zejména poruchou výslovností jedné hlásky nebo skupiny více hlásek rodného jazyka, kdy jedinec ostatní hlásky vyslovuje správně dle běžných jazykových norem. **Dysartrie** je narušená komunikační schopnost projevující se narušením motorické realizace řeči, která vznikla v důsledku organického poškození centrální nervové soustavy. Může se jednat o poruchu vrozenou i získanou, především se objevuje u osob s projevy dětské mozkové obrny. V důsledku dysartrie u daného jedince vznikají progresivní a trvalé poruchy vývoje řečových schopností, jejichž míra závisí na vývoji centrální nervové soustavy, na vývoji motorických řečových funkcí jedince, a dále pak i na jeho aktuálním tělesném stavu (souvisí tedy s tvorbou hlasu, s motorikou aktivních částí mluvidel-zejména s jazykem, retním uzávěrem a měkkým patrem a se správným dýcháním). Dílčí deficity mohou zasáhnout také formální stránku projevu, především jeho srozumitelnost a sdělování (Bočková, 2015, s. 16-17).

### **1.3.7 Dysfonie, afonie**

**Dysfonie** je narušená komunikační schopnost projevující se poruchou tvorby hlasu v hrtanu a hlasivkách. Jedná se o patologickou změnu hlasu (přeskakování hlasu, chrapot, změnou výšky hlasu, zastřenost hlasu apod.), kdy jedinec si danou poruchu uvědomuje. V důsledku dysfonie daný jedinec nemůže ovládat sílu, barvu a výšku hlasu. Příčinou dysfonie bývá zánět nebo poškození mluvidel, dále pak i hormonální změna v období stáří, puberty nebo menopauzy; někdy k dysfonii dochází také u osob, které svůj hlas přetížili nebo dlouhodobě přetěžují (např. učitelé), dále pak u osob s patologickými hlasovými návyky, s psychickými poruchami nebo neurózami. Dysfonie může být také příznakem jiného onemocnění. **Afonie** je krajní formou dysfonie a jedná se o úplnou ztrátu hlasu (Klenková, 2006, s. 177).

## 2 Alternativní a augmentativní komunikace

Kapitola nejdříve představí pojem alternativní a augmentativní komunikace. Poté poskytne přehled užívaných komunikačních systémů se zaměřením na nejvýznamnější a nejznámější systémy. Následně dojde k vymezení kritérií pro výběr vhodného komunikačního systému.

### 2.1 Vymezení termínu

Alternativní a augmentativní komunikace je také známá pod zkratkou AAK. V současné době jde o rozvíjející se multidisciplinární oblast. Zabývá se možnostmi komunikace v její doplňkové a náhradní podobě. Pojem augmentativní se rozumí právě to, že jde o komunikaci doplňkovou. Pojem alternativní znamená, že se jedná o řeč náhradní. Používá se zejména u osob, které trpí těžkými poruchami expresivní složky řeči (Bendová, 2011, s. 104).

Prostřednictvím augmentativní komunikace je možné doplňovat a současně podporovat stávající komunikační kompetence osoby, u které nejsou tyto kompetence dostatečně rozvinuté. Verbální projev často sociální okolí vnímá jako nesrozumitelný. Alternativní systémy se využívají přímo jako náhrada mluvené řeči (Laudová, 2003, In.: Bendová, 2011, s. 104).

Slowík (2016, s. 93) uvádí, že se jedná o způsoby dorozumívání, jež nahrazují běžnou komunikaci v řeči nebo ji nahrazují za pomoci podpurných prvků, jako jsou gesta či například pohyby. Kompenzovat mluvenou řeč znamená nalézat určitá pozitiva, ale také úskalí. Výhodou těchto řečových systémů je, že se jedinec s těžkou vadou nebo poruchou řeči může s ostatními dorozumět, a tím nežít v naprosté komunikační izolaci. Na druhou stranu tyto způsoby dorozumívání často nebývají srozumitelné pro velkou část populace. Tím se rapidně snižuje okruh komunikačních partnerů pro osoby s tímto znevýhodněním. Proto zvýšené riziko izolace v oblasti sociální u těchto osob stále přetrvává. Tudíž alternativní a augmentativní komunikace tento problém dostatečně neřeší.

Je možné dodat, že dle Kejkličkové (2016, s. 137) se augmentativní komunikací chápe rozšiřování, zdůraznění, zlepšování a utvrzování v běžném dorozumívání při komunikaci, která není dostatečná. Pojem augmentativní vychází z latinského *augmentare*, který znamená podporovat či rozšiřovat. Alternativní komunikace kromě zmíněných náhradních způsobů komunikace znamená také využívání elektronických kalkulatorů a dalších moderních způsobů nahrazování řeči.

Autorka poukazuje na problém možného ztroskotávání takového dorozumívání. To proto, že potřební jedinci nemusejí mít dostatek potřebných dovedností. Problémem může být, že autistické děti často nemají schopnost napodobovat pohyby. Právě to je základem znakové řeči.



Úskalím může být i to, že děti neumějí ukazovat, což je základem vizuálních symbolů (Kejklíčková, 2016, s. 137).

Dle Kantora (online) je možné za určitou charakteristiku, ale také nevýhodu považovat také to, že kromě nízké použitelnosti ve společnosti tento způsob komunikace vzbuzuje zbytečnou pozornost veřejnosti. Taktéž dochází dle autora ke zmíněné izolaci od veřejnosti, která alternativní a augmentativní formu komunikace neovládá. Taktéž je třeba uvést, že společensky panuje zcela mylná představa, že děti, které využívají alternativní či augmentativní komunikaci, se nenaučí nikdy mluvit. Jak však další text ukáže, jde skutečně pouze o zažitý mýtus. Bude poukázáno na to, že právě tyto náhradní a doplňkové formy komunikace rozvoj řeči podporují.

## **2.2 Přehled komunikačních systémů**

V praxi je augmentativní a alternativní komunikace dělena podle způsobu přenosu informací na statickou a dynamickou. Mezi statické formy komunikace patří fotografie, předměty, piktogramy, obrázky, systém Bliss, VOKS, různé druhy písem či Braillovo písmo. Dynamické formy komunikace jsou založeny na aplikaci znaků a gest. Například jde o užívání znakového jazyka, znakované češtiny, Makatonu, daktylu či například znaku do řeči (Klenková, 1998, In.: Bendov, 2011, s. 104).

Šarounová (2014) dělí alternativní a augmentativní komunikaci na metody bez pomůcek, kde řadíme systém Makaton nebo znak do řeči a metody s pomůckami, které dále dělí na metody pomoci netechnický pomůcek a technických pomůcek.

### **2.2.1 Metody bez pomůcek**

Komunikace bez pomůcek je založena na aplikaci znaků a gest. Například jde o užívání Makatonu nebo znaku do řeči.

#### **Makaton**

Lze hovořit o jazykovém systému neboli programu, který vytvořila britská logopedka Margaret Walkerová. Systém je vhodný pro osoby neslyšící, ale také pro děti s mentálním postižením, je vhodné taktéž pro malé neslyšící děti, využívá se pro děti s autismem nebo pro slyšící děti a dospělé osoby, jež trpí mentálním postižením. Je tedy vhodný pro osoby, které špatně komunikují klasickou mluvenou řečí nebo této mluvené formě řeči špatně rozumějí. Též se systém využívá pro osoby po úrazu mozku či mozkové mrtvici, kdy se u těchto jedinců

dostavují problémy s artikulací nebo mají potíže s významy a jejich zapamatováním (Bandžuchová, 2002, In.: Vostrý a Veteška, 2021, s. 135).

Makaton se vyznačuje jako mezinárodní forma dorozumívání, přičemž je třeba tento mezinárodně uznávaný systém plně respektovat. Znakování je běžně doprovázeno mluvenou řečí a typicky se při této komunikaci využívají mimické prvky. Celý systém obsahuje tři sta padesát slov. Ta jsou dělena do osmi stupňů, konkrétně od nejvíce obecných ke stále náročnějším. Devátým stupněm je seznam věnovaný individuálním potřebám jedince. Makaton může posloužit jako primární systém pro komunikaci, může však sloužit také pouze jako doprovodná pomůcka k rozvoji jazyka (Vostrý a Veteška, 2021, s. 135-136).

## **Znak do řeči**

Tato forma dorozumívání využívá především řeči těla. Z velké části využívá gest a mimiky. Vychází ze skutečnosti, že za pomoci řeči těla je možné vyjádřit až 80 % sdělení a pocitů člověka. Řeč těla může být využívána vědomě či podvědomě. Znak do řeči bývá často mylně zaměňován s řečí znakovou. Znak do řeči se v současné době považuje za kompenzační prostředek. Jedná se tedy pouze o doplněk k řeči, jehož cílem je pomoci s usnadněním komunikace. Díky této metodě jsou lidé s narušenou schopností komunikace postupně přiváděni k mluvené formě řeči. V praxi dochází k tomu, že jsou znakována klíčová slova přímo ve větách (Janovcová, 2010, In: Vostrý a Veteška, 2021, s. 135).

### **2.2.2 Metody s pomůckami**

Metody s pomůckami můžeme dále dělit na komunikaci pomoci netechnických pomůcek a komunikaci pomoci technických pomůcek.

#### **2.2.2.1 Metody s netechnickými pomůckami**

Šarounová (2014, s. 16) uvádí, že se jedná o pomůcky, které pro svůj provoz „*nevyužívají elektrický proud ani napájení z baterie, jejich použití nevyžaduje nácvik ovládání, pravidelné dobíjení ani nutné zásahy v případě porouchání pomůcky.*“ Dále uvádí, že jsou v naší zemi tyto pomůcky hodně rozšířené, protože jsou levnější a dostupnější než pomůcky technické.

Při komunikaci pomoci netechnických pomůcek se nejčastěji využívají trojrozměrné předměty, fotografie, piktogramy, systém Bliss, výměnný obrázkový komunikační systém, známý jako VOKS.

## **Piktogramy a obrázky**

Kubová (2008, s. 241) zmiňuje, že piktogramy lze chápat jako neverbální zdroj informací. V současné době jsou přítomné v tisku a na veřejných místech. Jejich obecným cílem je umožnit rychlou orientaci v situacích, kdy by byl verbální projev neefektivní a mohl by se stát překážkou komunikace. Piktogramy jsou typické pro oblast dopravy nebo v nemocnicích. Piktogramy mohou dávat různé instrukce, varování či příkazy. Typické je, že tyto obrázky mají jeden věcný význam, a přitom nejsou vázané na řeč.

Piktogramy slouží například postiženým dětem k orientaci v běžném životě, vedou je k samostatnosti a učí je vyrovnat se s prostředím, kde žijí. Piktogramy je vhodné kombinovat s dalšími způsoby alternativní a augmentativní komunikace. Piktogramy mají tu výhodu, že jim rozumí široká veřejnost. Při zavádění piktogramů je třeba respektovat individuální zvláštnosti dítěte a je třeba postupovat pomalu. Vhodné je vycházet z již naučených piktogramů, nepřidávat stále nové (Kubová, 2008, s. 241).

## **Systém Bliss**

Jedná se o symbolický systém. Pochází z Rakouska od inženýra Charlese K. Blisse. Pokoušel se vytvořit komunikační systém, jež by překonal jazykové a kulturní bariéry. V Číně se inspiroval obrázkovým písmem a pokusil se vytvořit univerzální obrázkovou řeč, která by měla svoji vnitřní logiku a dovolila komunikaci mezi národy, tedy bez znalosti jazyka. Tento systém byl poprvé zaveden v roce 1949 (Bendová, 2011, s. 107).

Systém je vhodný pro komunikaci s osobami s narušenou centrální motorikou, narušenou expresivní složkou řeči a také intelektem v pásmu normy. Vhodný je tedy pro jedince s dysartrií, pro jedince s mentálním postižením, pro jedince s kombinovanými vadami a pro autisty a další osoby, u kterých došlo k narušení verbálního projevu (Janovcová, 2003, In.: Bendová, 2011, s. 107).

Symboly Bliss mohou mít podobu piktogramů. V tom případě mají podobu obrázkových znaků, jež zobrazují předmět, sdělení či děj. Také mohou mít podobu ideogramů, v takovém případě jde o znaky, které mají význam bez ohledu na jejich možné pojmenování (Bandžuchová, In.: Bendová, 2011, s. 107). Základem systému je, že symboly jsou značně abstraktní, vycházejí z geometrických tvarů. Významy tak primárně vycházejí z jejich různé velikosti, orientace či polohy (Laudová, 2003, In: Bendová, 2011, s. 108).

## **Trojrozměrné předměty v AAK**

Mezi trojrozměrné předměty řadíme ty, jenž jsou prostorové, a umožňují tak jedinci manipulaci s nimi prostřednictvím hmatu. Trojrozměrné pomůcky se využívají k nácviku zrakového rozlišování a k rozvoji hmatu, případně i dalších smyslů dle charakteristiky předmětu. U trojrozměrných předmětů se jedinec učí rozlišovat barvy, velikosti a tvary a materiály předmětů, s nimiž se běžně setkává (stavebnice, předměty každodenní potřeby...). Až se jedinec naučí manipulovat a rozeznávat trojrozměrné předměty, lze s nimi dále pracovat, například je dále využívat ve formě obrázků nebo abstraktních symbolů, což následně umožňuje vytváření tangramů, piktogramů a tak dále (Kolesová, 2016, s. 54).

## **Fotografie a komunikační tabulky z fotografií**

Fotografie mají širší uplatnitelnost než trojrozměrné předměty, neboť dokážou prezentovat předměty samotné, ale dále pak také jednotlivé činnosti, osoby nebo místa. Zároveň se jedná o prvek, který je skladnější a mobilnější, a lze je tedy kamkoliv přenášet. Na fotografiích jsou obrázky ve dvojrozměrném znázornění, v často jiné než reálné velikosti. Jejich pochopení by mělo vycházet ze znalosti skutečných předmětů, osob nebo prostředí znázorněných na fotografiích. Fotografie jsou mnohdy ideálnější než grafické symboly nebo obrázky, neboť pro jedince jsou čitelnější a reálnější. Jednotlivé fotografie lze sestavovat do komunikačních sad a komunikačních tabulek. V komunikačních sadách jsou uspořádány jednotlivé symboly do tematických celků, ze kterých komunikující volí ty, jenž potřebuje k dorozumění se s okolím. Jednotlivé komunikační tabulky by měly odrážet mentální, zrakové a motorické individuality komunikujícího; jednotlivé obrázky, jejich rozmístění a struktura by měla odpovídat potřebám a schopnostem daného jedince. Jednotlivé tabulky by měly reflektovat aktuální vývoj, situaci a potřeby jedince a jeho přání, nejedná se tedy o statický prvek. Komunikační tabulky je ideální systematizovat do tzv. komunikační knihy (Klimentová, 2019, s. 67).

## **Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)**

Výměnný obrázkový komunikační systém je alternativní komunikace, známá též pod zkratkou VOKS, a lze ji chápat jako základní nácvik komunikace. Konkrétně jde o výměnu obrázku za oblíbenou věc, pamlskek či předmět. Popsaná skutečnost je základem celého systému, který dítě musí pochopit, aby mohlo komunikační systém efektivně využívat. U malých dětí je možné zvolit místo obrázků fotky. Pak dochází k výměně předmětu za fotografii.

Je možné obrázky pojmenovat. Obrázky je možné připevnit suchým zipem na zeď, a tím podpořit aktivitu, iniciativu a nezávislost jedince. Postupně je dobré prodlužovat vzdálenost (Kejklíčková, 2016, s. 138).

#### 2.2.2.2 *Metody s technickými pomůckami*

Technické pomůcky jsou zpravidla pomůcky, které pro svou funkci vyžadují některý z vnějších zdrojů energie, ať už baterii nebo elektrinu. Jejich velkou výhodou je to, že dokážou produkovat výstupy, kterým rozumí většinová společnost, a komunikující tak může komunikovat téměř s každým. Jednotlivá slova se buď zobrazují na monitoru, nebo se tisknou na papír, případně obsahují hlasový výstup. Většinou jde o to, že se komunikující dotkne symbolu na přístroji a daný přístroj pak zprostředkuje komunikaci dle toho, jak je na daný symbol naprogramován; tzn., že znázorní slovo, „vysloví slovo“ nebo ho vytiskne na papír. Některé z těchto technických pomůcek jsou snadno dostupné, jiné jsou dostupné složitěji a jsou drahé, nicméně většinou se jedná o komplexní zařízení, které je jednoduché k programování i ovládání (Bondy, 2007, s. 58-59).

Technické pomůcky jsou pro AAK hodně potřebné a využitelné. Pro začátek je důležité se zmínit o obecných rysech, které technické pomůcky mohou mít. Šarounová (2014) vymezuje základní rysy takto: ***možnost hlasového výstupu (ať již ve formě sdělení nahraného na mikrofon nebo syntetického hlasu), možnost zobrazení jednotlivých prvků sdělení (formou obrázku či fotografie v papírové či elektronické podobě), možnost zobrazení hotového sdělení (například formou komunikačního řádku, možnost přehrání sdělení přímým stiskem tlačítka i prostřednictvím externího spínače.***

Při komunikaci pomocí technických pomůcek se nejčastěji využívají technické pomůcky s hlasovým výstupem, počítače a tablety, komunikační softwary, jako je například Altík.

#### **Technické pomůcky s hlasovým výstupem – komunikátory**

Technické pomůcky s hlasovým výstupem bývají především tablety, notebooky, počítače s vloženými fotografiemi, dále pak s obrázky, piktogramy nebo speciální klávesnicí, na které může jedinec zvolené pojmy označit prostřednictvím kliknutí myši, pohledem nebo světelným paprskem. Hlasový výstup pak reaguje na označení komunikujícího a může mít podobu syntetické nebo digitalizované řeči. Technické pomůcky přináší ideální možnost pružně měnit komunikační systémy dle aktuálních potřeb komunikátora (Klimentová, 2019, s. 68).

## **Počítače a software**

Standardní i speciálně upravené počítače a jejich softwary jsou tzv. asistivní přístroje, které lze využít k celé řadě účelů. V AAK jsou nezbytnými elektronickými přístroji umožňující a zprostředkující komunikaci s okolím, v širší dle konkrétního softwaru. Počítače mohou být tzv. stolní i přenosné, zpravidla však obsahují speciální software, který počítači umožňuje „mluvení“, zároveň jedinci umožňuje využívat jeho další funkce pro osobní, pracovní i učební účely (Bondy, 2007, s. 60).

## **Velkoplošné klávesnice, adaptéry, spínače**

Pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami se vyrábí celá řada upravených klávesnic, myší, adaptéřů, spínačů a dalších technických doplňků podporujících výuku i seberealizaci v osobním a pracovním životě. Vyrábějí se ergonomické klávesnice, programovatelné klávesnice, velkoplošné klávesnice, klávesnice s Braillovým písmem a mnoho dalších.

Mimo klávesnic mohou jedinci využívat také například trackballů, speciálních alternativ myši, kdy se počítač ovládá pouze za pomoci otáčení kuličky. Jejich alternativou je joystick, speciálně upravená ergonomická myš apod. Dále pak existují také spínače, tlaková tlačítka různých materiálů, barev a velikostí, které se za pomoci adaptéřů připojují k počítači, a přiřazují se jim různé klávesy nebo příkazy; nicméně jejich využívání je podmíněno aplikací speciálního softwaru pro alternativní komunikaci. Spínače lze ovládat jakoukoliv částí těla, dále jej lze integrovat do hračky apod. (Zikl a kol., 2011, s. 52-55).

## **Komunikační softwary**

Mezi snad nejvyužívanější komunikační softwary patří počítačový program Altík. Altík umožňuje vytváření komunikačních tabulek, sad a knih za pomoci obrázků a piktogramů. Existují i návazné programy, které posilují procvičení práce se symboly, kam patří například Altíkův slovník a Altíkovy úkoly (Bendová, Zikl, s. 95, 99).

Dalším často využívaným komunikačním softwarem je Symwriter. Jedná se o jednoduchý textový editor, který místo psaní využívá symbolů a obrázků, které se automaticky objevují nad slovem v textu (Zikl a kol., 2011, s. 84).

### 2.3 Pravidla pro užívání gest a znaků

Červenková (2019) uvádí několik základních pravidel, které je třeba při znakování a užívání gest dodržovat. Jde taktéž o pravidla, která se týkají veškerých statistických a dynamických alternativních a augmentativních forem komunikace.

Dle autorky je vždy třeba klást důraz na to, aby bylo **slovo slyšet**. Tedy je třeba vždy použité gesto či znak komentovat slovem. Konkrétně je třeba, aby bylo slovo i znak stejné. Tím dochází k podpoře pozdějšího možného využití nejenom znaku, ale také slova. U dětí automaticky dochází k propojení znaku a jeho zvukové podoby (Červenková, 2019).

Dalším pravidlem je znak či gesto ukazovat **v úrovni očí** osoby s narušenou komunikační schopností, konkrétně pak dítěte. V první řadě je třeba hlídat, aby oči obou komunikujících osob byly na stejné úrovni. Pokud jde tedy o dítě, osoba se musí sklonit, kleknout si, sednout si nebo vzít dítě na klín. Dítě musí dokázat sledovat současně předmět, oči a znak, což pro něj může být náročné. Je proto třeba věnovat této činnosti dostatek času a nespěchat. Taktéž je třeba předpokládat, že dítě ulpívá svojí pozorností, tak může být náročné upoutat jeho pozornost potřebným směrem (Červenková, 2019).

Červenková (2019) dále uvádí, že je třeba znak ukazovat **ve spojení s konkrétní situací**. Je třeba vyvolat asociaci, že znak patří k předmětu či určité situaci. Konkrétně Acredolo a Goodwyn (2009, In.: Červenková, 2019) uvádějí, že slovo patří k určitému objektu, taktéž ke stejnému objektu patří znak a slovo vlastně patří ke znaku. Ideální je nejdříve vybírat znaky, a až po jejich zautomatizování přidávat znaky ostatní.

Čtvrtým pravidlem je zavádět pouze **omezené množství znaků**. Je třeba, aby existoval pro daného jedince, především dítě, pouze přiměřený počet znaků. Není potřeba dítě znaky zahrnovat. Vhodné je při zavádění nových znaků zapojovat jeden, maximálně dva. A to vždy jen v případě, že to stav osoby, konkrétně stav pozornosti dovoluje. Další znaky je možné zavádět až po důkladném osvojení předchozích znaků. Za podstatný prvek se považuje důslednost. Je třeba nově zaváděné znaky při každé příležitosti používat, a to během celého dne. Taková důslednost dle autorky není možná, pokud by bylo potřeba se soustředit na znaky více (Červenková, 2019).

### 2.4 Kritéria pro výběr vhodného komunikačního systému

Vhodný výběr komunikačního systému vychází z diagnostických závěrů a zahrnuje tak různé oblasti, jež je zapotřebí zohlednit. V prvním případě se zohledňuje stupeň porozumění signálům v oblasti neverbální komunikace. Následně se vychází ze stupně porozumění řeči.

V úvahu je třeba brát též současně užívané komunikační způsoby v rovině verbální a neverbální se zřetelem na jejich úspěšnost či neúspěšnost. V tomto ohledu je třeba zkoumat taktéž případné spontánní užívání těchto náhradních forem komunikace. Dalším faktorem výběru je schopnost osoby vyjadřovat souhlas či nesouhlas. Neméně podstatná je schopnost porozumění symbolům a zvažování případných čtenářských dovedností (Bendová, 2011, s. 104).

Výběr systému lze považovat za zcela individuální, odpovídající možnostem a schopnostem jedince se ztíženou komunikační schopností. Kromě zmíněných skutečností je dle Bartůňka a kolektivu (2016, s. 314) třeba dokázat zhodnotit také verbální dovednosti osoby. Zde se posuzuje především schopnost artikulace. Ta může být narušená nebo zcela omezená. Též se zjišťuje slovní zásoba člověka. Dále se zkoumá porozumění v oblasti neverbální, taktéž se zjišťují fyzické dovednosti jedince, konkrétně se zkoumá přesnost cílených pohybů a možnost rozsahu pohybu.

Důležitou roli při výběru vhodného komunikačního systému hrají schopnosti v rovině kognitivní a také sociální. Jak bylo již nastíněno, při posuzování se vychází z aktuálního způsobu dorozumívání. V úvahu je dále třeba brát potřeby komunikace a motivaci k této komunikaci. Neméně důležité jsou údaje, jako je věk a doba, po kterou je schopen jedinec pracovat. Tedy se výběr zvažuje podle toho, jak lehce se jedinec unaví a jak dlouho je schopen se soustředit. Neméně významným faktorem je stav smyslových orgánů (Bartůňek a kol., 2016, s. 314).

Systém komunikace lze vybírat také podle dalších parametrů a hledisek. Kromě uvedených faktorů je možné sledovat také nákladnost a údržbu zvoleného komunikačního systému. Případně je vhodné zvažovat jeho výrobu a dostupnost. Například výroba fotografií je mnohem náročnější nežli vytváření piktogramů. To platí také o elektronických pomůckách. Mnohé z nich jsou sice efektivní, ale prozatím jsou dostupné pouze v zahraničí. Důležité kritérium pro výběr vhodného komunikačního systému spočívá také v délce udržení pozornosti osoby se ztíženou komunikační schopností. Dle je třeba zvážit také možnosti komunikace na určitou vzdálenost nebo je třeba zvažovat možnost komunikace s cizími lidmi (Kantor, online, s. 31).

Neméně důležité je sledovat, do jaké míry může komunikátor využívat formu komunikace při různých polohách, například vleže či vsedě nebo také při různých činnostech a aktivitách. Důležitou roli hraje také rozsah témat a znaků, které je možné pro komunikaci využít. Neméně významnou oblastí je rychlost komunikace, kterou daný komunikační způsob



může nabídnout. Neméně důležitý význam představuje možná využitelnost v různém prostředí. Tedy je třeba se ptát, do jaké míry je možné komunikovat danou metodou ve větru, v dešti či například v hluku (Kantor, online, s. 31).

### **3 Osoby využívající alternativní a augmentativní komunikace**

V kapitole bude vymezen pojem poruchy autistického spektra a využití systémů AAK u této skupiny osob. Dále bude vymezen pojem mentální postižení a využití systémů AAK u této skupiny osob.

#### **3.1 Vymezení pojmu poruchy autistického spektra**

Dle diagnostického a statistického manuálu duševních poruch, známého pod zkratkou DSM-5, je autismus chápán v širokém pojetí. Pojem poruchy autistického spektra tedy zastřešují jednotlivé diagnózy v této oblasti. Mezinárodní klasifikace nemocí člení autismus na jednotlivé podtypy, jež řadí do kategorie pervazivních neboli vše pronikajících vývojových poruch. Pojmy autismus a poruchy autistického spektra tak lze užívat ve stejném významu. V této práci budou tyto pojmy tedy používány jako shodné (Šporclová, 2018).

Jedinci, jež trpí autismem nejčastěji jeví obtíže v oblasti komunikace, ale také v oblasti vnímání a sociální interakce. Ve zhruba 80 % případech se autismus pojí k mentálnímu hendikepu nebo má přímou souvislost s psychickými poruchami. Současné zdroje ukazují, že příčiny autismu nejsou příliš dobře známé. Taktéž nelze poskytnout přesné informace o efektivních možnostech terapie či jiné intervence. Mezi osvědčené výchovné a vzdělávací postupy se však řadí strukturované učení či kognitivně-behaviorální techniky (Slowík, 2016).

Poruchy autistického spektra jsou tak charakteristické takzvanou autistickou triádou symptomů. Jedná se o problémy v interpersonálních vztazích, omezenou schopnost navazovat nové vztahy a typicky se objevuje dezorientace ve vnímání okolního světa. Jedinci trpící poruchou autistického spektra trpí chorobnou uzavřeností, která se projevuje také navenek. Právě odtud pramení samotný pojem „autismus“. Mezi symptomy patří i typické projevy chování, například stereotypní pohyby či lpění na určitých rituálech. Typicky se objevuje sebepoškozování a extrémní reakce na běžné podněty (Vágnerová, 2004, In.: Slowík, 2016).

##### **3.1.1 Využití systému AAK**

Alternativní a augmentativní komunikace, známá pod zkratkou AAK, se definuje jako určitý přístup práce k osobám, které trpí těžkým tělesným, mentálním či kombinovaným postižením. AAK se využívá jako kompenzace projevů a poruch při závažném poškození řeči. Jde tedy o způsoby komunikace, které doplňují nebo nahrazují běžnou řeč. Jsou tedy způsobem pro zajištění běžného dorozumívání. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči, ale také usnadnit a podpořit vyjadřovací schopnosti (Janečka, 2022, s. 84).

Předchozí text naznačil, že alternativní a augmentativní komunikace je vhodná také pro komunikaci s osobami, jež trpí poruchami autistického spektra. Důvodem je skutečnost, že děti s autismem nemají dostatečně vyvinuté chápání významu komunikace. Proto nerozumí ani účelu komunikace. Slova vnímají jako pouhá slova a postupně se učí, že slouží ke komunikaci a dorozumívání se. Proto je třeba vědět, že komunikace nemusí probíhat pouze za pomoci slov. Úspěšná komunikace může znamenat i jiné formy dorozumívání. Konkrétně lze využít formu motorickou, komunikaci prostřednictvím gest, ale také formu předmětovou, znakovou, obrázkovou, tištěnou či například psanou. Vhodná forma komunikace závisí na konkrétních potřebách dítěte a co největší snaze, aby nebylo dítě závislé na ostatních (RVP, online).

Pro děti s poruchami autistického spektra se jako nejlepší varianta jeví využívání vizualizovaných pomůcek. Ze systému alternativní a augmentativní komunikace může tedy ideálně posloužit výměnný obrázkový komunikační systém, často prezentovaný pod zkratkou VOKS. Jde o systém, kdy dochází ke komunikaci prostřednictvím vizualizovaných prostředků. Ty slouží jako slovní alternativa. Dítě je k užívání těchto vizualizací podporováno a motivováno. Díky VOKS se učí chápat významu komunikace a současně může ovlivňovat přiměřeným způsobem své okolí. Výhodou je i to, že je mu umožněno dosahovat svých potřeb a přání. Dítě se tak stává aktivním uživatelem tohoto způsobu komunikace a je tak stimulováno k další komunikaci (RVP, online).

### **3.2 Vymezení pojmu mentální postižení**

Mentální postižení lze chápat jako trvalé snížení rozumových schopností, jež vzniklo v důsledku poškození mozku. Nepovažuje se za nemoc, ale naopak se označuje jako trvalý stav, který je způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo vzniklo poškozením mozku. Někteří autoři pojem mentální postižení chápou jako synonymum pojmu mentální retardace. Pojem mentální postižení se však považuje za pojem širší, obecnější či dokonce zastřešující. Označuje všechny jedince, jež mají IQ nižší než 85 bodů (Kroupová, 2016).

Osoby s lehkým mentálním postižením tvoří asi 70 % všech osob s mentálním postižením. Jde o nejlehčí postižení, psychologické zvláštnosti se projevují především při nástupu jedince na základní školu. Obtíže lze pozorovat v oblasti jemné a hrubé motoriky, myšlení se vyznačuje jako spíše jednodušší, vyskytují se problémy při artikulaci, objevuje se dyslalie (Pivarč, 2017, s. 16).

Osoby se středně těžkým mentálním postižením se vyznačují mechanickou pamětí s malou kapacitou, taktéž uvažování nemusí nést zásady logiky. Myšlení se vyznačuje rigidností.

Mentálně postižené osoby se obvykle zaměřují na nepodstatné elementy. Řečový projev se vyznačuje jako opožděný, chudý či může setrvávat v neverbální rovině. Z toho důvodu hraje důležitou roli možnost využívání alternativní a augmentativní komunikace. Z pohledu emocionality jsou mentálně postižené osoby spíše labilní a nevyrovnané. Typicky se objevují afektivní a impulsivní reakce. Výchova a vzdělávání osob se středně těžkým postižením v podmínkách českého školství tak probíhá v separátním systému školství (Pivarč, 2017, s. 16,17).

### **3.2.1 Využití systému AAK**

Osoby se středním mentálním postižením se vyznačují tím, že mají snížené rozumové schopnosti a též je omezena jejich schopnost učit se. To znamená, že mohou mít problém také při osvojování si některých složitějších komunikačních prostředků, jako je například Braillovo písmo či znakový jazyk. Úspěšnost využívání augmentativních a alternativních forem komunikace proto závisí především na stupni mentálního postižení, ale také hraje důležitou roli postižení smyslové. Obvykle jsou využitelné alespoň jednodušší metody AAK. Například obrázky, piktogramy či znak do řeči (Slowík, 2010).

Slowík (2010) doplňuje, že jedinci s těžkým mentálním postižením se vyznačují omezenou pozorností a koncentrací. Tyto osoby se snaží dorozumět neartikulovanými zvuky, ale také dotyky, gestikulací či například ukazováním na předměty. Proto je příhodné využívat různých forem alternativních a augmentativních forem komunikace, především piktogramy, Makaton či například obrázkové systémy.

Maštalíř (2018, s. 11) předchozí informace potvrzuje, když uvádí, že cílovou skupinou uživatelů systému AAK jsou mentálně postižené osoby, konkrétně osoby, jež trpí středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením. AAK řeší komunikační obtíže v oblasti výrazného omezení ve schopnosti informace přijímat, ale také zpracovávat, chápat a využívat verbální či neverbální komunikační systém. Správný výběr formy komunikace se odvíjí od konkrétních individuálních potřeb jedince. Konkrétně se na tomto výběru podílí pracovníci z oboru zdravotnictví, ale také pedagogiky, psycholog, psychiatr či například pracovník z technických oborů.

## 4 Cíl práce, výzkumné otázky

Hlavním cíl praktické části dokumentu je definován následovně:

Zjistí, jak často se využívá alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností, které chodí do mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona v Moravskoslezském kraji.

Vedle hlavního cíle jsou pro dokument dále definovány následující dílčí cíle, u nichž je vedena snaha je v rámci praktického oddílu textu naplnit:

- Zjistit, jaké konkrétní prostředky alternativní a augmentativní komunikace (dále uváděna pouze pod zkratkou AAK) jsou u dětí ze strany pedagogických pracovníků uplatňujících se v předškolní edukaci nejčastěji využívány.
- Zjistit, u kterých dětí se speciálně vzdělávacími potřebami je AAK ze strany pedagogických pracovníků uplatňujících se v předškolní edukaci nejčastěji využívána.
- Zjistit, zda ze strany pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci považují AAK v praxi za efektivní.
- Zjistit, jaké jsou podle ze strany pedagogických pracovníků uplatňujících se v předškolní edukaci nejčastější výhody a nevýhody AAK.

Z cílů praktické části dokumentu vycházejí stanovené výzkumné otázky, na něž se autor snaží hledat odpovědi – jedná se o následující:

- Jaké konkrétní prostředky AAK u dětí pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci nejčastěji využívají?
- U kterých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci AAK nejčastěji využívají?
- Jak často pedagogičtí pracovníci uplatňující se v předškolní edukaci během výuky v MŠ při komunikaci s dětmi využívají AAK?
- V jakém směru považují respondenti z řad pedagogických pracovníků uplatňujících se v předškolní edukaci AAK v praxi za užitečnou?
- Jaké jsou nejčastější výhody AAK na základě odpovědí respondentů?

- Jaké jsou nejčastější nevýhody AAK na základě odpovědí respondentů?
- V jakém směru převažují dle pedagogických pracovníků uplatňující se v předškolní edukaci výhody nad nevýhodami na základě odpovědí respondentů?

## 5 Vymezení výzkumných metod

Pro empirické šetření provedené v mateřských školách na území Moravskoslezského kraje České republiky bylo využito dotazníku coby nástroje sběru potřebných dat.

Dotazník byl zvolen zejména pro jeho jednoduchou administraci na větším počtu respondentů (srov. např. Bačuvčík, 2017, s. 16) – v tomto konkrétním případě také vzhledem k předpokládané skutečnosti získávání dat na řadě odlišných míst, nikoli pouze v jednom místě, kde by bylo šetření prováděno.

Vedle sběru (zisku) informací o zkoumaném vzorku osob pak dotazník byl nejlepší volbou také vzhledem k následnému nakládání s danými informacemi, tedy jejich možnosti vyhodnocení, která je v případě dotazníku též nekomplikovaným procesem (srov. např. Orel, Oberingerů a Mentel, 2016, s. 101).

K dotazníku se pak váže též způsob vyhodnocení dat, který je prováděn dále kvantitativní formou. Právě pro kvantitativně pojaté empirické šetření je dotazník odpovídajícím nástrojem pro jejich sběr v praxi (srov. Čevela, 2015, s. 92).

### 5.1 Charakteristika výzkumného souboru

V Moravskoslezském kraji došlo k oslovení celkem 17 různých mateřských škol působících v dané oblasti České republiky. Pro všechna tato školská zařízení platí, že byla zřízena podle §16 odst. 9 školského zákona.

Mateřské školy byly osloveny online formou, za pomoci e-mailu směřovaného k ředitelům konkrétních institucí. Zájem podílet se na šetření z uvedeného počtu vzdělávacích institucí projevilo celkem 8 mateřských škol – tyto se následně skrze své pedagogy do dotazování reálně zapojily (další 3 mateřské školy účast odmítly, zbývajících 6 institucí pak na e-mailovou zprávu nereagovalo vůbec).

Z osmi do šetření zařazených mateřských škol bylo možné získat 23 plně vyplněných dotazníků od zde působících pedagogů předškolního vzdělávání. Tyto dotazníky byly získány v období mezi 23. květnem a 30. červnem 2023.

Výzkumný vzorek, na němž bylo dotazování provedeno, tedy čítá v souhrnu 23 respondentů, pedagogických pracovníků angažujících se v preprimárním vzdělávání (na různých postech od učitele, přes speciálního pedagoga až po ředitele/ku mateřské školy). Tito se do šetření zapojili se souhlasem ředitelů škol, v nichž jsou zaměstnáváni a na základě vlastní svobodné vůle.

## **5.2 Podoba dotazníku užitého ke sběru dat**

Dotazník administrovaný respondentům šetření je tvořen celkem 24 různými položkami. Tyto jsou formulovány ve formě vlastního volného (textového) vyjádření účastníka – týká se celkem 7 bodů dotazování. Zbývajících 17 položek je pak konstruováno ve formě nucené volby z nabízených možností, kdy tato volba probíhá v rámci 2 – 8 nabízených variant reakcí, k nimž se může respondent přiklonit. 4 položky dotazníku se věnují charakteristice respondenta z hlediska demografického, zbývajících 19 je soustředěno přímo na tematiku AAK u dětí v mateřských školách ve zvoleném kraji České republiky.

Dotazník byl vytvořen autorem, jedná se o položky utvořené pro účely šetření představeného z hlediska svých charakteristik v předcházejících částech praktické poloviny textu.

Kompletní podoba dotazníku je připojena k předkládanému dokumentu formou přílohy.



## 6 Data získaná empirickým šetřením

Kapitola obsahuje znázornění všech dat, jež byly získána dotazníkovým šetřením charakterizovaným v kapitolách 3 a 4 textu. Ke každé ze 24 položek administrovaného dotazníku je grafickou formou předloženo zastoupení reakcí respondentů. Graf je následně doplněn komentářem.

Položka číslo 1 dotazníku

**Můžete vlastními slovy popsat, co si vybavíte pod pojmem alternativní a augmentativní komunikace?**

Graf 1: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 1 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

U první položky dotazníku, na níž měli respondenti možnost odpovídat volnou formou, svými vlastními slovy, byla získávána různá vyjádření, která ovšem svým obsahem spadají do celkem sedmi základních kategorií. Tyto jsou znázorněny na grafu číslo 1 textu výše.

Nejčastěji dotazovaní pedagogičtí pracovníci uvádějí, že si pod označením AAK vybavují jinou, náhradní, podpůrnou či rozšiřující komunikaci. Danou skutečnost zmiňuje 13 z 23 osob zapojených do šetření, tedy 57 % vzorku.

Druhým nejčastějším vyjádřením (často spojovaným též s prvním pohledem na alternativní a augmentativní komunikaci, jenž je prezentován v předchozím odstavci textu) respondentů je skutečnost, že tito si pod pojmem AAK vybavují nejrůznější konkrétní komunikační systémy (jejich typy), jež do dané oblasti zájmu spadají, jako jsou VOKS, fotografie, znak do řeči, gesta, piktogramy, mimika, obrázky a další. Tuto skutečnost v dotazníku sděluje celkem 10 jedinců, tedy 43 % vzorku.

Ve 2 případech je respondenty sděleno, že pod označením AAK si tito vybavují negativní zasažení řeči, jazyka, nebo také psaní u postižených osob. Daná reakce dosahuje 9% podílu na vzorku. Po 1 odpovědi pak respondenti sdělují, že AAK představuje usnadňující vyjádření potřeb, interakci s okolím, jakoukoli formu komunikace, nebo komunikaci zachovávající již dříve u konkrétního jedince vytvořené segmenty – všechny tyto tři varianty mají 4% podíl na vzorku.

Výsledky zjištění u první položky dotazníku jsou znázorněny za pomoci sloupcového grafu, jelikož v tomto je možné přehledněji zobrazit překrývající se reakce respondentů, skutečnost, že odpovědi některých zúčastněných osob sestávaly nikoli pouze z jednoho pohledu na zjišťovanou skutečnost, ale zahrnovaly hned několik různých informací. V dalších částech dokumentu budou střídavě využívány sloupcové a výsečové grafy, které budou voleny s přihlédnutím k formě odpovědí, jež jsou u jednotlivých položek dotazníku respondentům nabízeny (umožněny).

V souhrnu tedy každý z dotázaných pedagogických pracovníků má svou představu a názor na to, co vlastně alternativní a augmentativní komunikace představuje, jak je možné na ni pohlížet. Jednotlivé pohledy se pak odlišují spíše než co do svého obsahu pouze ve formulaci, jež je ze strany konkrétního pedagogického pracovníka využita pro zodpovězení otázky.

Položka číslo 2 dotazníku

**Využíváte ve třídě pro komunikaci systémy alternativní a augmentativní komunikace?**

Graf 2: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 2 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

U druhé otázky všichni respondenti účastní na šetření zvolili shodnou reakci. Tato zněla „ano“ – její zastoupení je tedy 100 %, jelikož se k ní přiklonilo všech 23 zúčastněných pedagogických pracovníků.

Možnost reakce „ne“ v souvislosti s aplikováním komunikace s dětmi, jež je založena na využívání alternativních a augmentativních komunikačních systémů, ne zvolil nikdo z dotazovaných. Zastoupení dané varianty na vzorku responsí zjištěných u položky je tak 0 %.

Je tedy možné shrnout, že všichni respondenti dotazovaní v rámci šetření potvrzují, že ve třídách předškolních dětí, s nimiž pracují (v nichž se angažují) dochází k využívání alternativní a augmentativní komunikace.

Položka číslo 3 dotazníku

**V kterých dětí se speciálně vzdělávacími potřebami využíváte alternativní a augmentativní komunikaci?**

Graf 3: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 3 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Respondenti šetření měli u položky číslo 3 dotazníku možnost zvolit více než pouze jednu nejlépe odpovídající výpověď. S ohledem k této skutečnosti je pro prezentaci zjištěných dat ve vzorku zvolen nikoli výsečový, ale sloupcový graf.

Nejčastěji pedagogičtí pracovníci v praxi při interakci s dětmi ve třídách systémy alternativní a augmentativní komunikace využívají u jedinců trpících poruchami autistického spektra (tyto jsou v grafu uváděny pod zkratkou PAS). Daný fakt potvrzuje 22 z 23 zúčastněných osob (96 % vzorku). Na druhém místě se nejčastěji objevuje reakce uvádějící, že systémy AAK pedagogičtí pracovníci využívají v případě dětí s mentálním či kombinovaným postižením – obě zmíněné možnosti potvrzuje 17 respondentů, tedy 74 % vzorku dotázaných osob.

V případě 14 pedagogických pracovníků bylo zjištěno, že tito u dětí využívají AAK v případě, že žáci trpí narušenou komunikační schopností (uváděna pod zkratkou NKS). Daná skutečnost byla tak zjištěna u 61 % dotázaných respondentů.

U dětí se sluchovým postižením potvrzuje využívání systému AAK 8 pedagogických pracovníků, 35 % zkoumaného vzorku osob. U dětí se zrakovým postižením tyto systémy využívají dle svého vyjádření 4 pedagogičtí pracovníci (17 % respondentů).

Po 1 respondentovi pak byly uvedeny reakce využívání systémů AAK v případě dětí s tělesným postižením a také v případech „jiných“ dětí. Obě tyto skupiny možných reakcí jsou na vzorku u položky dotazníku číslo 3 zastoupeny 4 %.

AAK je ze strany dotázaných pedagogických pracovníků pohybujících se v oblasti předškolní edukace dětí zcela nejčastěji v praxi implementovaná v případě, že žák, s nímž přicházejí tito pracovníci do kontaktu, trpí některou z poruch autistického spektra. V závěsu se pak drží žáci s mentálním či kombinovaným postižením. Nejméně často je naopak AAK využívána u dětí trpících tělesným či zrakovým zdravotním postižením.

Položka číslo 4 dotazníku

### Jaký typ alternativní a augmentativní komunikace využíváte?

Graf 4: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 4 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

U čtvrté položky dotazníku respondentů ze vzorku v 11 případech uvádějí, že z hlediska typu alternativní a augmentativní komunikace využívají metody uplatňované bez využívání technických pomůcek. Daný fakt tak potvrzuje 48 % dotázaných osob.

Dalších 9 pedagogických pracovníků pak uvádí, že v praxi využívají alternativní a augmentativní komunikační systémy v jejich kombinaci, tedy jak ty, jež se obejdou bez využívání případných technických pomůcek, i takové, jež jsou s technickými pomůckami spojované.

Celkem 2 osoby uvádějí, že užívají systémy AAK, které jsou doprovázené užitím technických pomůcek (daná skutečnost je tak potvrzena u 9 % vzorku dotazovaných osob). Jeden zbývajících respondent pak volí u položky možnost reakce „jiné“ – tato tak je ve vzorku zastoupena 4 %.

Využívání metody alternativní a augmentativní komunikace, které jsou aplikovány bez využití technických pomůcek je co do typu AAK u pedagogů předškolní edukace dětí převažující nad metodami AAK, při nichž jsou technické pomůcky součástí procesu.

Položka číslo 5 dotazníku

### Jaký druh alternativní a augmentativní komunikace využíváte?

Graf 5: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 5 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

V případě páté položky dotazníku měli respondenti opět možnost zvolit více než pouze jednu nejlépe odpovídající reakci. S ohledem k dané skutečnosti je pro prezentaci zjištěných dat ve vzorku zvolen také u této položky sloupcový, nikoli výsečový graf.

Z hlediska druhu alternativní a augmentativní komunikace účastníci šetření zapojení do vzorku uvádějí nejčastěji využívání komunikace s dětmi za pomoci piktogramů. Tuto potvrzuje celkem 19 z 23 zúčastněných osob, tedy 83 % vzorku.

V 18 případech respondenti potvrzují využívání komunikace s dětmi za pomoci fotografií a také využívání systému VOKS. V obou případech se tedy jedná o 78 % vzorku pedagogických pracovníků, jež s těmito systémy v praxi nakládají.

Dalších 10 respondentů uvádí, že z hlediska druhu AAK využívají ve své praxi systém označovaný jako „znak do řeči“, který tak ve vzorku je využíván 44 % všech zúčastněných osob.

Systém Makaton v praxi využívá coby možnost alternativní a augmentativní komunikace s dětmi 8 jedinců – jeho zastoupení ve vzorku je 35 %. Celkem 6 respondentů volí u položky dotazníku možnost reakce „jiný“, tato varianta response je tedy zastoupena u 26 % dotazovaných pedagogických pracovníků (u více než čtvrtiny zkoumaného vzorku osob).

Odpověď, že ve své praxi využívá jakožto druh AAK takzvaný Bliss systém nevolí z respondentů žádná osoba, zastoupení dané možnosti reakce na položku je ve vzorku 0 %.

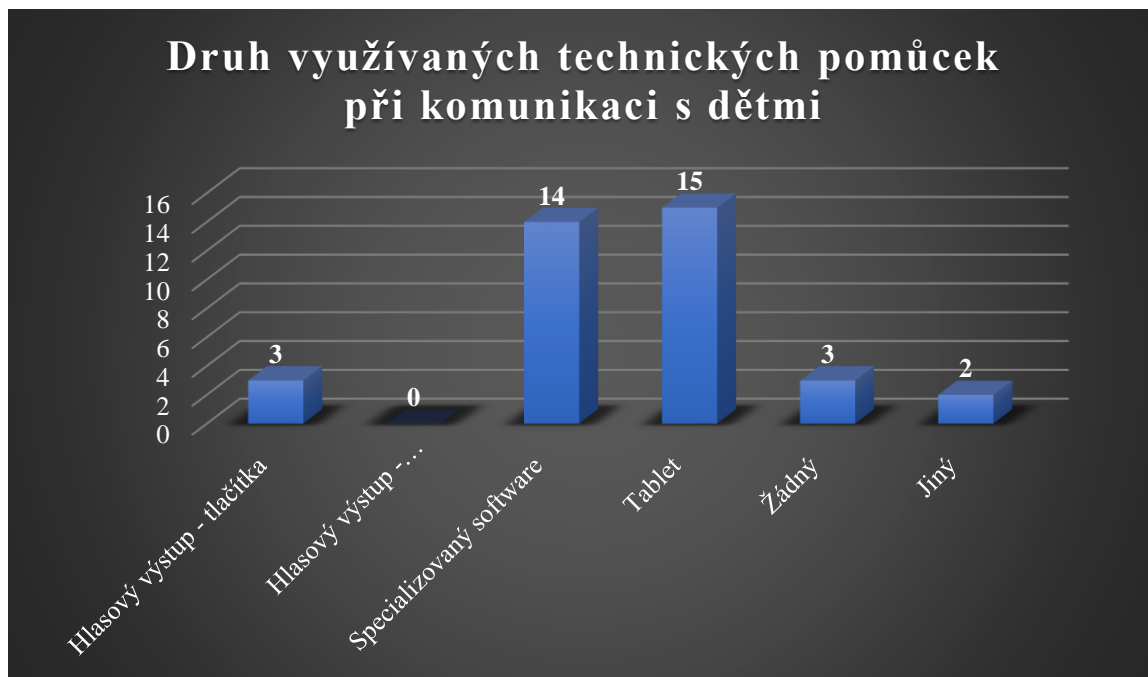
Z hlediska druhu AAK u pedagogických pracovníků preprimární edukace převažuje využití zejména piktogramů, dále pak téměř ve shodné míře dochází ze strany respondentů šetření k využívání též fotografií a systému komunikace označovaného jako VOKS.



Položka číslo 6 dotazníku

### Využíváte nějaký druh technických pomůcek pro komunikaci s dětmi?

Graf 6: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 6 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

I v případě šesté položky dotazníku mají respondenti možnost volit více než jedinou, nejlépe odpovídající, reakci na položenou otázku. S ohledem k této situaci byl opětovně pro prezentaci zjištěných dat ve vzorku zkoumaných respondentů šetření zvolen sloupcový, ne výšečový graf.

Dotázaní pedagogičtí pracovníci nejčastěji uvádějí, že při komunikaci s dětmi využívají technologickou pomůcku v podobě tabletu. Daná skutečnost je potvrzena 15 z 23 zúčastněných respondentů, tedy 65 % dotázaných osob. Dalších 14 respondentů uvádí, že při komunikaci s dětmi využívá z hlediska technologického specializovaný software jako je Altík, Grid 2, nebo Symwriter. Daná skutečnost se tak týká 61 % dotázaných osob.

Po 3 dotázaných potvrzuje, že při komunikaci s dětmi využívá pomůcky s hlasovým výstupem (komunikátory s tlačítky). Daná technologie je v praxi využívána 13 % do vzorku zahrnutých pedagogických pracovníků. Stejně množství (stejný podíl) pedagogů ve vzorku pak uvádí, že při komunikaci s dětmi neužívá žádné technologické vybavení (žádnou technickou pomůcku).

Od 2 osob je u položky získána reakce „jiný“, tito pedagogičtí pracovníci tedy při komunikaci s dětmi technologické pomůcky využívají, ovšem nejedná se o žádnou z jim nabízených možností.

Z hlediska technických pomůcek aplikovaných ze strany pedagogických pracovníků angažovaných v předškolním stupni českého vzdělávacího systému je nejčastěji spoléháno ze strany těchto pracovníků v případě jejich užívání AAK zejména na zařízení v podobě tabletu. Dále je pak častěji využíváno ze strany těchto pracovníků specializovaného softwaru pro komunikaci.

Položka číslo 7 dotazníku

### Využíváte nějaký druh netechnických pomůcek pro komunikaci s dětmi?

Graf 7: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 7 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Obdobně jako u položky 6 administrovaného dotazníku, též i u jeho sedmé otázky kladené respondentům šetření je pro grafické znázornění responsí pedagogických pracovníků

využito sloupcového grafu. Zdůvodnění opět i tentokrát tkví v možnosti respondentů volit více než jednu jedinou reakci na položenou otázku.

Dotázaní pedagogičtí pracovníci nejčastěji uvádějí, že při komunikaci s dětmi využívají netechnologické pomůcky v podobě komunikačních tabulek. Daná skutečnost je potvrzena 20 z 23 zúčastněných respondentů, tedy 87 % dotázaných osob. Dalších 17 respondentů uvádí, že při komunikaci s dětmi využívá z hlediska netechnologických pomůcek fotografie a komunikační tabulky tvořené fotografiemi. Daná skutečnost se týká 74 % dotázaných osob.

Celkem 10 dotázaných potvrzuje, že při komunikaci s dětmi využívá trojrozměrné předměty. Daná technologie je v praxi využívána 44 % do vzorku zahrnutých pedagogických pracovníků.

Pedagogičtí pracovníci se v 5 případech přiklání u položky dotazníku k využití možnosti „jiné“. Tito tvoří 22% podíl na vzorku. Jedna zbývající osoba ve vzorku pak odpovídá, že při komunikaci s dětmi využívá grafické tabulky – zastoupení její reakce ve vzorku je 4%.

Nikdo z respondentů šetření se u položky nepřiklání k reakci „žádné“, z čehož vyplývá, že pedagogičtí pracovníci zahrnutí do vzorku zkoumaných osob ve všech případech využívá některou pomůcku netechnologického rázu pro komunikaci s dětmi, s nimiž přicházejí do kontaktu a u nichž uplatňují alternativní a augmentativní komunikaci. Podíl reakce „žádné“ na vzorku je 0 %.

Položka číslo 8 dotazníku

**Spolupracujete při práci s alternativní a augmentativní komunikací s odborníkem nebo odbornou institucí na danou oblast?**

Graf 8: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 8 administrovaného dotazníku



*Zdroj: Vlastní empirické šetření provedené autorem*

V reakci na položku číslo 8 administrovaného dotazníku 17 z 23 dotázaných pedagogických pracovníků potvrzuje, že při užívání alternativní a augmentativní komunikace směrem k dítěti, s nímž při výkonu své profese přicházejí do kontaktu, spolupracuje s dalšími odborníkem či institucí (odborníky či institucemi), kteří se orientují na danou oblast zájmu. Podíl těchto pedagogů ve vzorku je tak 74 %.

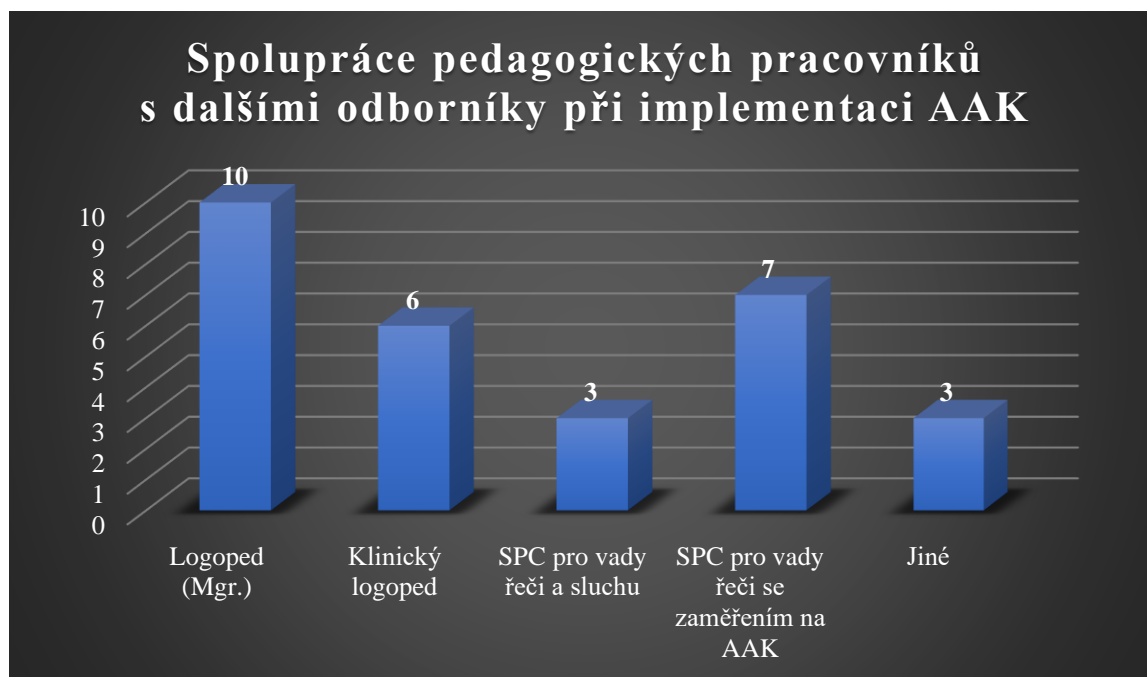
Naopak zbývajících 6 dotázaných respondentů takovou spoluprací nepotvrzuje. Jejich podíl na vzorku činí 26 %.

Tři čtvrtiny dotázaných pedagogických pracovníků potvrzuje, že ve své profesní praxi spolupracuje s odborníky či odbornými institucemi orientujícími se na oblast alternativní a augmentativní komunikace.

Položka číslo 9 dotazníku

**Označte, prosím, s jakým odborníkem nebo odbornou institucí spolupracujete.**

Graf 9: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 9 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Celkem šest pedagogů se k položce dotazníku číslo 9 nevyjadřuje. Daná skutečnost logicky vyplývá z jejich reakce na položku číslo 8, v níž uvedli, že při implementaci alternativní a augmentativní komunikace u dětí, s nimiž přicházejí v zaměstnání do interakce, nespolupracují s žádným odborníkem/ky či institucí/emi. Tito se tedy reakce u položky 9 dotazování zdržují. Procentuální zastoupení jednotlivých reakcí dotazovaných jedinců tak bude přepočítáno na vzorek čítající pouze 17 jedinců.

Z reakcí pedagogických pracovníků na položku číslo 9 vyplývá, že tito nejčastěji při využívání alternativní a augmentativní komunikace spolupracují s logopedem, osobou, která má magisterský titul v oboru. Tento fakt uvádí 10 ze 17 respondentů, tedy 59 % dotázaných osob.

Dalších 7 respondentů uvádí, že spolupracují v obdobných případech se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči se zaměřením na AAK. Tato reakce má ve vzorku 41% zastoupení.

Celkem 6 z dotázaných jedinců zmiňuje, že jejich spolupráce probíhá s klinickým logopedem. Daná response tvoří 35% podíl na vzorku reagujících osob.

Po 3 jedincích se pak u položky přiklání k reakcím uvádějícím, že spolupracují se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči a sluchu, nebo s „jiným“ odborníkem popřípadě institucí. Obě tyto reakce mají na vzorku podíl 18 %.

Zcela nejčastěji dotázaní pedagogičtí pracovníci spolupracují s logopedem, odborníkem, jenž dosáhl titulu Mgr. Co do četnosti pak v případě spolupráce následují SPC pro vady řeči jež se zaměřují na AAK a poté klinický logoped.

Položka číslo 10 dotazníku

**Za jakým účelem je alternativní a augmentativní komunikace na Vašem pracovišti používána?**

Graf 10: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 10 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Dotázaní respondenti z řad pedagogických pracovníků angažujících se profesně v oblasti edukace předškolních dětí nejčastěji v reakci na položku číslo 10 dotazníku uvádějí, že konkrétně na jejich pracovišti je alternativní a augmentativní komunikace používána za účelem označování věcí denní potřeby při běžné komunikaci s okolím. Tuto skutečnost uvádí 18 z 23 dotázaných osob. Uváděná reakce je s ohledem na vzorek respondentů zastoupena u 78 % z nich.

V 70 % případů pedagogičtí pracovníci uvádějí, že v jejich pracovišti je alternativní a augmentativní komunikace používána za účelem vyjadřování zájmů a potřeb při běžné komunikaci s okolím. K dané variantě reakce se přiklání 16 z 23 dotázaných osob.

Dále pak u 65 % respondentů šetření je zjištěno, že tito na pracovišti využívají alternativní a augmentativní komunikaci za účelem označování věcí denní potřeby při běžné komunikaci s okolím. Zmíněnou responsi volí jako odpovídající celkem 15 jedinců ze vzorku.

Navíc u položky se 1 dotázaný pedagogický pracovník přiklání též k odpovědi „jiné“, podíl dané reakce na vzorku je tedy 4 %.

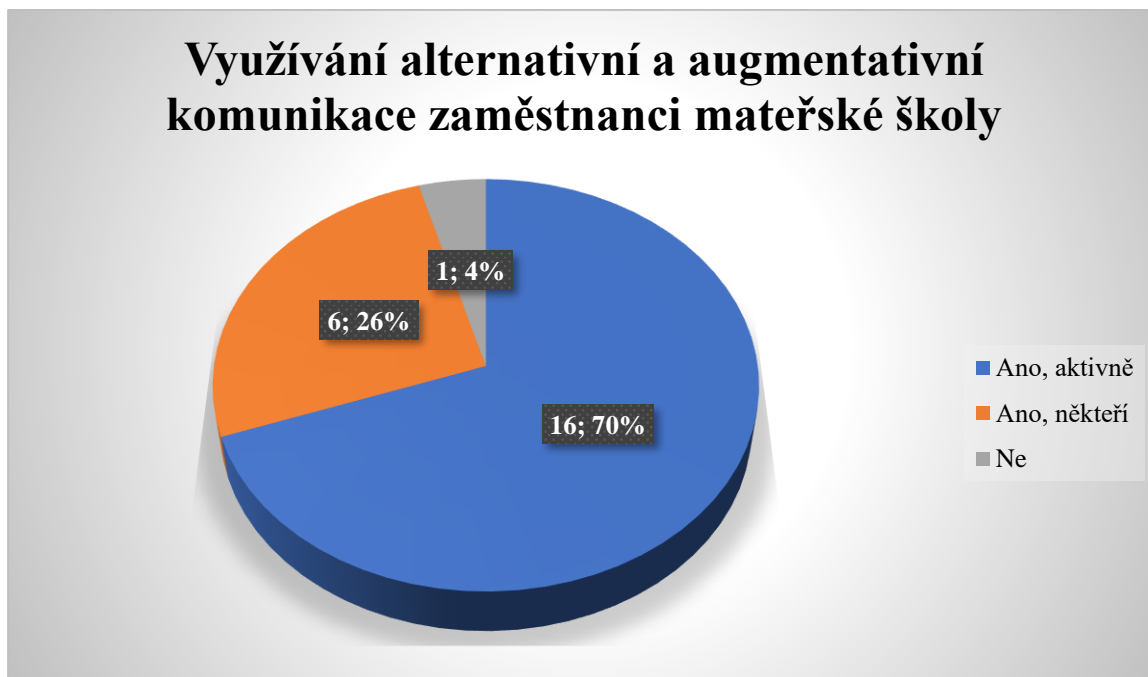
Taktéž pro položku 10 dotazníku administrovaného získanému vzorku respondentů je pro grafické znázornění jejich reakcí využít graf sloupcového typu, jelikož položka daná položka umožňuje zvolení více než jedné reakci na kladenou otázku.

Dle dotázaných pedagogických pracovníků je AAK v jejich pracovišti využívána zejména za účelem edukačních procesů vedených směrem k dětem do mateřské školy docházejícím.

Položka číslo 11 dotazníku

### Využívají všichni zaměstnanci mateřské školy alternativní a augmentativní komunikaci?

Graf 11: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 11 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

U položky 11 dotazníku je ze strany respondentů šetření zjištěno, že tito se od zaměstnanců mateřské školy, v níž pracují, setkávají s tím, že tito aktivně všichni využívají alternativní a augmentativní komunikaci. Tuto skutečnost potvrzuje celkem 70 % dotázaných jedinců. V přepočtu na absolutní hodnotu se jedná o 16 pedagogických pracovníků účastných na šetření.

Dalších 26 % těchto dotázaných pracovníků zaměstnávaných v mateřských školách uvádí, že jejich spolupracovníci (osoby zaměstnáváné v instituci mateřské školy, v níž oni sami působí) využívají alternativní a augmentativní komunikaci nikoli plošně, ale je možné ji zaznamenat v praxi pouze u některých z nich. O dané skutečnosti je možné se přesvědčit u 6 respondentů.

Zbývající 1 osoba ze zkoumaného vzorku osob pak u jedenácté otázky administrovaného dotazníku uvádí, že na jejím pracovišti zaměstnanci nevyužívají AAK. Daná reakce je na vzorku zastoupena podílem ve výši 4 %.



V naprosté většině případů tedy dle dotázaných pedagogických pracovníků je situace v mateřských školách taková, že AAK aktivně využívají všichni zaměstnanci dané instituce.

Položka číslo 12 dotazníku

**Používají děti alternativní a augmentativní komunikaci ke komunikaci mezi sebou v mateřské škole?**

Graf 12: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 12 administrovaného dotazníku



*Zdroj: Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Pro položku 12 tak, jak byla administrována v rámci dotazníkového šetření respondentům z řad pedagogických pracovníků v mateřských školách platí, že zde nejčastěji dotazovaní jedinci odpovídají, že alternativní a augmentativní komunikaci mezi sebou ke vzájemné interakci dětí v jejich mateřských školách používají spíše ojediněle. Pro danou variantu response se rozhoduje 15 z 23 pedagogických pracovníků zařazených do zkoumaného vzorku osob. Podíl dané reakce na vzorku činí 65 %, tedy téměř dvě třetiny všech získaných výpovědí.

Na druhém místě se co do četnosti nachází reakce uvádějící, že alternativní a augmentativní komunikaci mezi sebou ke vzájemné interakci děti v jejich mateřských školách nepoužívají vůbec. Takovou odpověď uvádí 5 respondentů. Její podíl na vzorku všech reakcí je díky tomu 22 %.

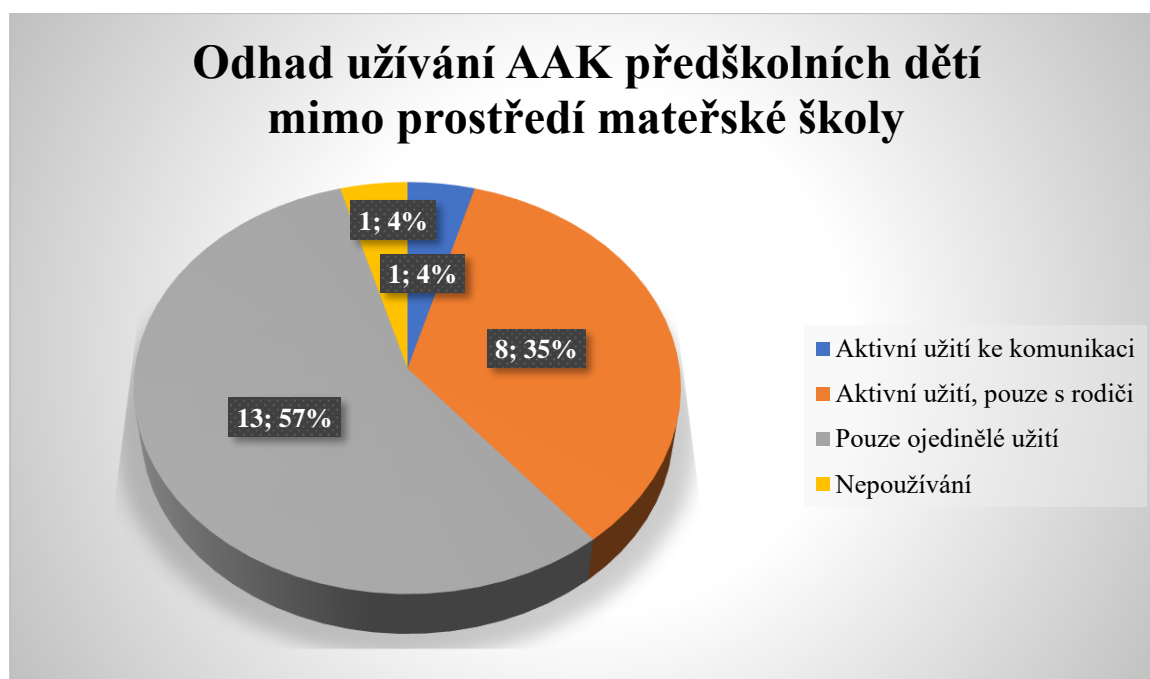
Nejméně četně pak pedagogičtí pracovníci uvádějí reakci, že alternativní a augmentativní komunikaci mezi sebou ke vzájemné interakci děti v jejich mateřských školách používají často (četně). Uváděnou skutečnost potvrzují pouze 3 jedinců – zastoupení této reakce na celém získaném vzorku dat u položky je tedy jen 13 %.

Alternativní a augmentativní komunikace je mezi dětmi v mateřských školách vzájemně užívána pouze ojediněle či vůbec, pouze v minimálním počtu případů se jedná o pravidelné užití daného způsobu komunikace mezi vrstevníky.

Položka číslo 13 dotazníku

**Odhadněte, do jaké míry používá dítě alternativní a augmentativní komunikaci také mimo mateřskou školu.**

Graf 13: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 13 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Podle respondentů provedeného šetření – jejich profesního odhadu coby pedagogických pracovníků přicházejících do interakce s dětmi předškolního věku – děti alternativní a augmentativní komunikaci užívají mimo prostředí mateřské školy, do níž docházejí, pouze ojediněle. K dané reakci se přiklání 13 z 23 dotázaných osob. Podíl dané reakce na vzorku je 57 %.

Druhou nejčastější reakcí na položku je ze strany respondentů odhad, že dítě AAK mimo mateřskou školu využívá aktivním způsobem, ovšem pouze v rámci interagování se svými vlastními rodiči. Tuto skutečnost sděluje 8 dotázaných pedagogických pracovníků. Její podíl na datech zjištěných u položky číslo 13 dotazníku je tak možné vyjádřit hodnotou 35 %.

Shodné zastoupení na vzorku získaných reakcí dotazovaných osob mají odhady, že dítě mimo mateřskou školu AAK vůbec nepoužívá a že předškolák alternativní a augmentativní komunikaci užívá aktivně pro komunikaci se svým okolím právě i mimo prostředí mateřské

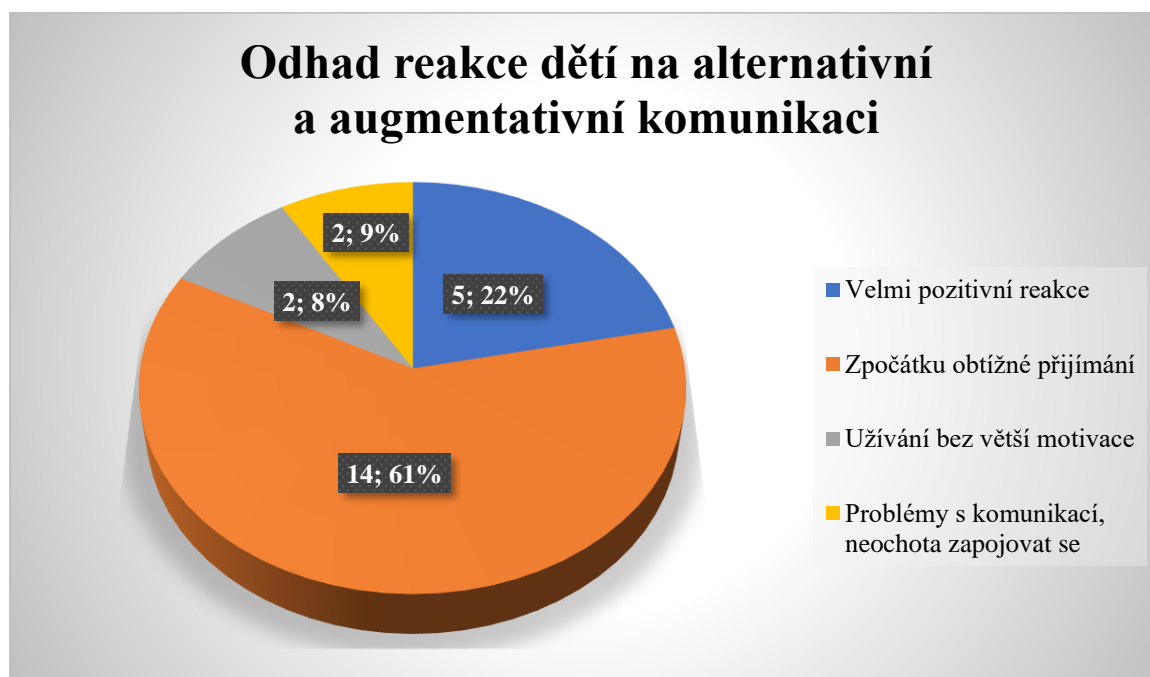
školy. V obou případech volí nabízenou responsi vždy 1 dotázaný pedagogický pracovník. Podíl obou výpovědí na vzorku dat u třinácté položky dotazníku je tak 4 %.

Dle odhadu dotázaných pedagogických pracovníků děti z mateřských škol mimo prostředí těchto institucí využívají AAK spíše ojediněle, v případě aktivního využívání i v jiném prostředí je toto směřováno spíše jen k vlastním rodičům coby dítěti blízkým osobám.

Položka číslo 14 dotazníku

**Z vlastní zkušenosti posuďte, jak na alternativní a augmentativní komunikaci reagují děti?**

Graf 14: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 14 administrovaného dotazníku



*Zdroj: Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Nejčastější reakcí ze strany respondentů provedeného šetření u položky číslo 14 administrovaného dotazníku je výpověď uvádějící, že na alternativní a augmentativní komunikaci dle vlastní zkušenosti pedagogických pracovníků děti reagují tak, že ji přijímají, ovšem zpočátku toto přijetí někdy bývá obtížným. Danou odpověď uvádí 14 z celkem 23

zúčastněných osob. Podíl odpovědi na kompletním souboru dat získaných u dané položky administrovaného dotazníku je tak 61 %.

Druhou nejčastěji získanou odpovědí na kladenou otázku je reakce uvádějící, že děti na AAK reagují tak, že ji velmi pozitivně přijímají. Daným způsobem se k otázce vyjadřuje 5 respondentů, tedy 22 % zkoumaného vzorku osob.

Reakce v podobě, že se dětem do komunikace příliš nechce, ovšem přesto AAK používají a reakce uvádějící, že děti mají s komunikací ve formě AAK problémy a nechtějí se do interakce s jejím využitím zapojovat jsou zvoleny vždy 2 respondenty šetření. Podíl každé z uváděných možností na vzorku je tak 9 %.

Nejčastěji pedagogičtí pracovníci vyjadřují, že dle jejich zkušenosti děti na AAK v praxi reagují zpočátku obtížně, její přijetí tedy není automatické a bezproblémové.

Položka číslo 15 dotazníku

**Z vlastní zkušenosti jak hodnotíte využití alternativní a augmentativní komunikace?**

Graf 15: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 15 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Respondenti šetření z řad pedagogický pracovníků mateřských škol u položky číslo 15 provedeného dotazování nejčteněji uvádějí, že z jejich vlastní zkušenosti vyplývá, že lze alternativní a augmentativní komunikaci hodnotit velmi pozitivně. K této možnosti se kloní 15 z 23 dotázaných jedinců. Zmíněné reakce tvoří 65% podíl v rámci všech zjištěných výpovědí respondentů (jedná se téměř o dvě třetiny všech do vzorku zařazených pedagogických pracovníků, jež daný postoj zastávají).

Dalších 31 % získaných responsí z hlediska obsahového vypovídá o tom, že AAK je ze strany pedagogických pracovníků angažujících se v mateřských školách hodnocena z hlediska jejího využívání pozitivně. K odpovědi se přiklání 7 ze všech dotázaných osob ve vzorku.

Zbývající 1 osoba, již byl dotazník předložen, pak uvádí reakci „nevím“, její hodnocení využívání AAK na základě osobní zkušenosti tak není pozitivní ani negativní. Podíl reakce „Nevím“ na vzorku u patnácté položky dotazníku jsou 4 %.

U položky byla respondentům jako možná varianta reakce na kladenou otázku nabídnuta též možnost zvolit odpovědi „Negativně“ a „Velice negativně“. Žádaná z dotázaných osob nezvolila ani jednu z těchto možností. Zastoupení obou responsí na vzorku zjištěných dat u položky je tedy 0 %.

Žádný z dotázaných pedagogických pracovníků tedy v obecné rovině nevyjadřuje negativní hodnocení, jež by bylo spojeno s jeho vlastními zkušenostmi s využíváním AAK v praxi.

Položka číslo 16 dotazníku

**Myslíte, že alternativní a augmentativní komunikace rozvíjí osobnost dětí?**

Graf 16: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 16 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

U položky 16 administrovaného dotazníku nejvíce na šetření zúčastněných pedagogických pracovníků volí odpověď „rozhodně ano“, přiklánějí se tedy k reakci potvrzující, že alternativní a augmentativní komunikace rozvíjí osobnost dětí. Danou variantu reakce volí 19 ze 23 respondentů. Její zastoupení na vzorku všech získaných výpovědí u otázky je tak 83 %.

Zbývajících 4 pedagogických pracovníků se přiklánějí k reakci uvádějící, že se spíše přiklánějí k témuž názoru, tedy skutečnosti, že alternativní a augmentativní komunikace dětem, jež ji užívají, dopomáhá k rozvoji jejich osobnosti.

Respondentům jsou u položky nabídnuty další 3 možnosti reakcí na položenou otázku. Jedná se o reakce „nevím“, „spíše ne“ a „rozhodně ne“. Ani jednu z těchto variant odpovědí dotázaní účastníci šetření nevyužívají. Podíl daných reakcí na datech získaných u šestnácté položky dotazování je tedy ve výsledku 0 %.

U položky je možné shrnout, že všichni účastníci šetření volí pozitivní reakci na položenou otázku. Všech 23 pedagogických pracovníků potvrzuje, že alternativní a augmentativní komunikace v praxi skutečně dopomáhá dětem k rozvoji jejich osobnosti. Tento fakt neodmítají, ani se nevyhýbají konkrétnímu vyjádření tím, že by se uchýlili k možnosti „nevím“. V 100 % všech případů tak pedagogičtí pracovníci přicházející do kontaktu s dětmi v mateřských školách jsou přesvědčeni o tom, že AAK je nástrojem rozvíjejícím osobnost u těch, kdo ji implementují do své interakce s okolím.

Položka číslo 17 dotazníku

**Jaký je podle Vašeho názoru výsledný efekt využití alternativní augmentativní komunikace s dětmi v mateřské škole?**

Graf 17: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 17 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Respondenti mají možnost u položky číslo 17 dotazníku vyjádřit vlastními slovy reakci na kladenou otázku (nevybírají tedy z předem zformulovaných odpovědí). Vzhledem k takto formulované položce dotazníku jsou od pedagogických pracovníků ze vzorku zkoumaných osob získány různorodé výpovědi. Tyto jsou shrnuty co do svého obsahu v grafu číslo 17 výše.



S ohledem na skutečnost, že některé výpovědi se skládají z více vyjádření, jsou získaná data prezentována formou sloupcového grafu, jenž je pro podobné situace přehlednějším, lze v něm zaznamenat právě tu skutečnost, že respondent se k otázce nevyjádřil jediným stručným bodem či dokonce jediným slovem.

Nejčastěji se ve výpovědích pedagogických pracovníků objevuje vyjádření, že dle jejich názoru lze výsledný efekt využívání alternativní a augmentativní komunikace v rámci komunikace s dětmi v mateřské škole spatřovat v jejich možnosti vyjádřit touto cestou vlastní pocity, potřeby, žádosti apod. Danou skutečnost potvrzuje 11 z 23 respondentů šetření. Jedná se tak o vyjádření, jež reflektuje ve svých reakcích 48 % všech dotázaných jedinců.

Velmi často dotazované osoby také uvádějí, že dětem v mateřské škole AAK dopomáhá k jejich dorozumívání se (interakci s okolím). Uváděný fakt zmiňuje celkem 9 respondentů šetření, tedy 39 % všech osob zapojených do provedeného šetření v mateřských školách.

Na třetím místě z hlediska četnosti získaných výpovědí ze strany pedagogů předškolní edukace dítěte je uváděna skutečnost, že výsledný efekt AAK lze u předškoláků spatřovat v tom, že tito mohou díky ní být součástí skupiny, aktivně se podílet na dění (obecně dochází k jejich socializaci). Uváděnou skutečnost zmiňuje 5 pedagogických pracovníků. Reakce tak byla získána od 22 % všech zúčastněných jedinců.

U 3 respondentů je zjištěno, že tito výsledný efekt využívání AAK u dětí v mateřských školách spatřují v jejich možnosti chápání okolí (druhých dětí, s nimiž přicházejí do kontaktu), v možnosti dětí fungovat jako více samostatní jedinci a také v manifestaci menšího množství (nižší míry) negativních emocí ze strany dítěte. Každá ze zmíněných tří reakcí je potvrzena 13 % dotázaných odborníků.

V souhrnu 2 respondenti z dotazovaného vzorku osob ve svých výpovědích uvádějí, že výsledný efekt využití AAK u dětí v mateřské škole lze spatřovat v podpoře edukačního procesu těchto jedinců a také v možnosti zážitku pocitů úspěchů předškoláka. Obě zmíněné reakce na položku jsou zjištěny u 9 % dotázaných respondentů.

Vždy u 1 osoby ze vzorku dotázaných pedagogických pracovníků byly zjištěny navíc následující výpovědi: výsledný efekt využívání AAK s dětmi v mateřské škole tkví v rozvoji slovní zásoby předškoláky (aktivní i pasivní), v podpoře jeho sebejistoty, v podpoře jeho sebeuvědomění a v pozitivním dopadu na pedagoga (tento může po četných pokusech

o interakci s dítětem nalézt funkční nástroj takovou interakci podporující). Každou z uváděných čtyř reakcí zmiňují 4 % osob ze vzorku.

Výsledný efekt dotázaní pedagogičtí pracovníci spatřují nejčastěji v možnosti komunikace osobních prožitků, pocitů, potřeb a zájmů předškolního dítěte, kdy tento efekt je ve značné míře následován efektem možnosti dorozumění se – nikoli pouze o vlastních zájmech a pocitech – dítěte s jeho sociálním okolím. Neodmyslitelným efektem je pak socializace předškoláka ve smyslu jeho participace na dění ve skupině vrstevníků.

### **Položka číslo 18 dotazníku**

#### **Napište prosím, z jakého důvodu alternativní a augmentativní komunikaci nevyužíváte?**

U položky číslo 18 dotazníku nebyla od skupiny dotazovaných respondentů účastnících se šetření získána žádná data. Nikdo z respondentů se k položce nevyjádřil, neuvedl žádnou verbální výpověď v reakci na položenou otázku. Z uváděného důvodu nejsou u osmnácté položky dotazování uváděny zjištěné informace (nejsou zde prezentována data) formou vhodně zvoleného grafu s připojeným komentářem ohledně konkrétních reakcí/výpovědí dotázaných osob.

Daná skutečnost je v souladu s daty získanými u položky číslo 2 dotazníku, v níž 100 % všech respondentů šetření z řad pedagogických pracovníků pracujících v předškolním stupni českého vzdělávacího systému potvrdilo, že ve své profesní praxi dochází k jejich užívání alternativní a augmentativní komunikace. Dotázané osoby tak neměly důvod uvádět, proč případně AAK v praxi nevyužívají.

Položka číslo 19 dotazníku

**Jaké jsou podle Vašeho názoru největší výhody alternativní a augmentativní komunikace?**

Graf 18: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 19 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Opět i v případě položky číslo 19 dotazníku mají respondenti příležitost vyjádřit vlastními slovy reakci na kladenou otázku (nikoli vybírat z předem zformulovaných odpovědí). Tímto způsobem jsou od pedagogických pracovníků ze vzorku zkoumaných osob získány různorodé výpovědi. Tyto jsou shrnuty co do svého obsahu v grafu číslo 18. I tentokrát se některé výpovědi skládají z více vyjádření, tudíž jsou získaná data prezentovaná sloupcovým grafem umožňujícím přehlednější zobrazení skutečnosti, kdy se respondent se k otázce nevyjadřuje jediným slovem či slovním spojením.

Nejčastěji se ve výpovědích pedagogických pracovníků objevuje vyjádření, že dle jejich názoru je největší výhodou AAK rozvoj komunikace u dítěte v mateřské školy (bez toho, aby toto bylo nucené k verbalizaci, kterou nezvládá). Danou skutečnost potvrzuje 10 z 23 respondentů šetření. Jedná se tak o vyjádření, jež reflektuje ve svých reakcích 43 % všech dotázaných jedinců.

Velmi často dotazované osoby také uvádějí, že největší výhodou AAK je socializace dítěte (rozvoj jeho vztahů s dětmi i dospělými osobami). Uváděný fakt zmiňuje celkem 6 respondentů šetření, tedy 26 % všech osob zapojených do provedeného šetření v mateřských školách.

Na třetím místě z hlediska četnosti získaných výpovědí ze strany pedagogů předškolní edukace dítěte je uváděna skutečnost, že největší výhoda AAK tkví v možnosti dítěte domluvit se se svým okolím/v rozvoji řeči dítěte/v její efektivitě (tedy jednoduchosti, jasnosti apod.). Všechny tři zmíněné reakce uvádí vždy 5 pedagogických pracovníků. Reakce tak mají podílové zastoupení 22 % v rámci všech zúčastněných osob.

U 4 respondentů je zjištěno, že tito za největší výhodu AAK u dětí v mateřských školách považují možnost vyjádřit danou cestou vlastní pocity, potřeby, žádosti apod. Vyjádření reflektuje ve svých reakcích 17 % všech dotázaných jedinců.

V souhrnu 3 respondenti z dotazovaného vzorku osob ve svých výpovědích uvádějí, že největší výhodou AAK užívané u dětí v mateřské škole je snížení chování těchto jedinců, které je náročné na zvládnání/možnost chápání fungování okolí ze strany dítěte/rozvoj osobnosti předškoláka. Všechny tři zmíněné reakce na položku jsou zjištěny u 13 % dotázaných respondentů.

Celkem 2 dotázaní respondenti ve svých reakcích na položku uvádějí, že dle jejich názoru lze za největší výhodu AAK považovat to, že u dětí vede k snížení negativních emocí, jako jsou úzkost nebo frustrace. Tato reakce na položku je potvrzena 9 % dotázaných pedagogických pracovníků.

Vždy u 1 osoby ze vzorku dotázaných respondentů provedeného šetření jsou zjištěny response vypovídající o tom, že daní jedinci považují za největší výhodu AAK používané u předškoláků možnost volby dítěte/aktivita dítěte. Každou z uváděných čtyř reakcí zmiňují 4 % dotázaných osob.

Každý z dotázaných pedagogických pracovníků uvádí určitou výhodu, jež je dle jeho názoru s využíváním AAK u předškolních dětí spojena a kterou on osobně považuje za nejdůležitější.

Položka číslo 20 dotazníku

**Jaké jsou podle Vašeho názoru největší nevýhody alternativní a augmentativní komunikace?**

Graf 19: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 20 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Taktéž u položky číslo 20 dotazníku je respondentům umožněno vyjádření vlastními slovy na kladenou otázku (ne pouze výběr z předem zformulovaných odpovědí). Od pedagogických pracovníků ze vzorku zkoumaných osob jsou na základě daného postupu získány různorodé výpovědi, jejichž souhrn lze vidět v grafu číslo 19. Některé z odpovědí respondentů se skládají z více vyjádření s poněkud odlišným obsahem. Získaná data jsou proto prezentována sloupcovým grafem, v němž jsou obsahově shodná či obdobná vyjádření shrnuta do jednotlivých sloupců – dochází tak k přehlednějšímu zobrazení všech zjištěných skutečností.

Nejčastěji se ve výpovědích pedagogických pracovníků objevuje vyjádření, že dle jejich názoru je největší nevýhodou AAK neznalost daného způsobu komunikace ze strany většinové společnosti. Danou skutečnost potvrzuje 13 z 23 respondentů šetření. Jedná se tak o vyjádření, jež reflektuje ve svých reakcích 57 % všech dotázaných jedinců.

Velmi často dotazované osoby také uvádějí, že největší nevýhodou AAK je socializace dítěte (jeho širší začlenění do společnosti, které neovládá daný způsob komunikace – tento bod tedy souvisí s informacemi prezentovanými v předcházejícím odstavci textu). Uváděný fakt zmiňuje celkem 8 respondentů šetření, tedy 35 % všech osob zapojených do provedeného šetření v mateřských školách.

Na třetím místě z hlediska četnosti získaných výpovědí ze strany pedagogů předškolní edukace dítěte je uváděna skutečnost, že největší nevýhoda AAK tkví v časové náročnosti (než se dítě konkrétní způsob AAK naučí, než pro něj pedagog připraví potřebné pomůcky apod.). Reakci zmiňuje celkem 6 pedagogických pracovníků. Reakce tak má podílové zastoupení 26 % v rámci všech zúčastněných jedinců.

U 5 respondentů je zjištěno, že tito za největší nevýhodu AAK u dětí v mateřských školách považují náročnost daného způsobu komunikace na trpělivost pedagoga. Vyjádření reflektuje ve svých reakcích 22 % všech dotázaných osob.

V souhrnu 3 respondenti z dotazovaného vzorku osob ve svých výpovědích uvádějí, že největší nevýhodou AAK užívané u dětí v mateřské škole je reakce veřejnosti na daný způsob komunikace/odmítání AAK ze strany rodičů dítěte, ale také že AAK není spojeno se žádnými výraznými nevýhodami. Všechny tři zmíněné reakce na položku jsou zjištěny u 13 % dotázaných respondentů.

Celkem 2 dotázaní respondenti ve svých reakcích na položku uvádějí, že dle jejich názoru lze za největší nevýhodou AAK považovat nakládání s případnými pomůckami (nejrůznější deníky mohou být neobratné apod.). Tato reakce na položku je potvrzena 9 % dotázaných pedagogických pracovníků.

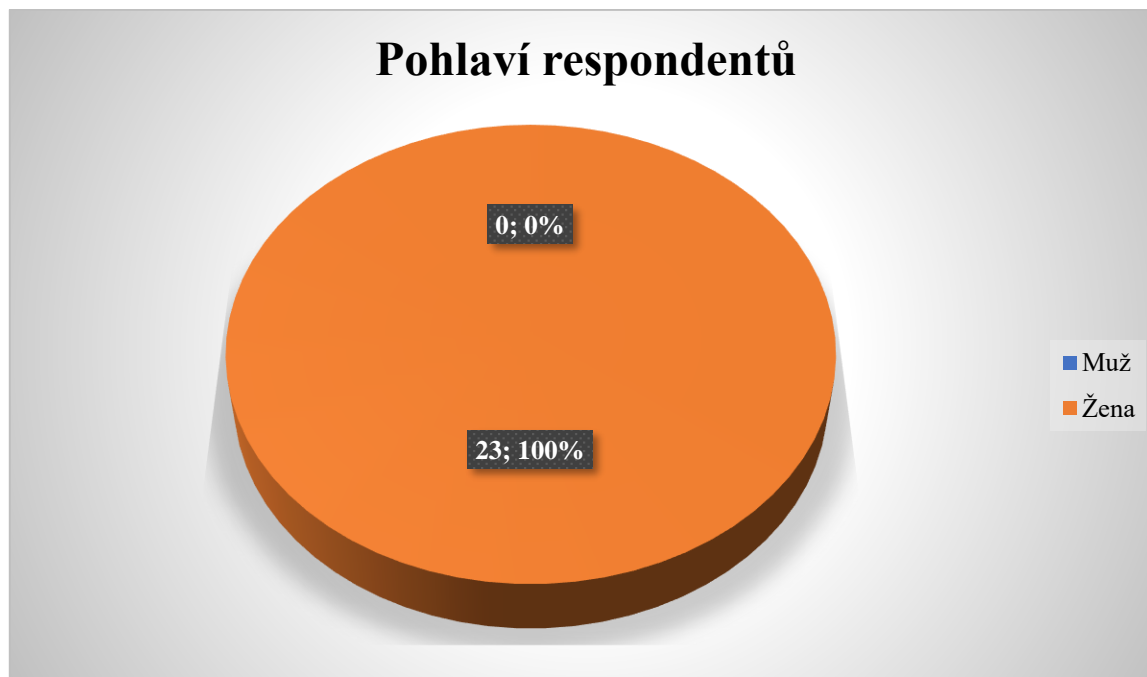
Vždy u 1 osoby ze vzorku dotázaných respondentů provedeného šetření jsou zjištěny response vypovídající o tom, že daní jedinci považují za největší nevýhodu AAK používané u předškoláků její nedostupnost/fakt že dítě pro interakci potřebuje proškoleného partnera/možná záměna významu slov. Každou z uváděných čtyř reakcí zmiňují 4 % dotázaných osob.

Celkem 87 % dotázaných pedagogických pracovníků tak dle zjištěných informací nalézají určité nevýhody, jež jsou v praxi s užíváním AAK spojeny.

Položka číslo 21 dotazníku

### Jaké je Vaše pohlaví?

Graf 20: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 21 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

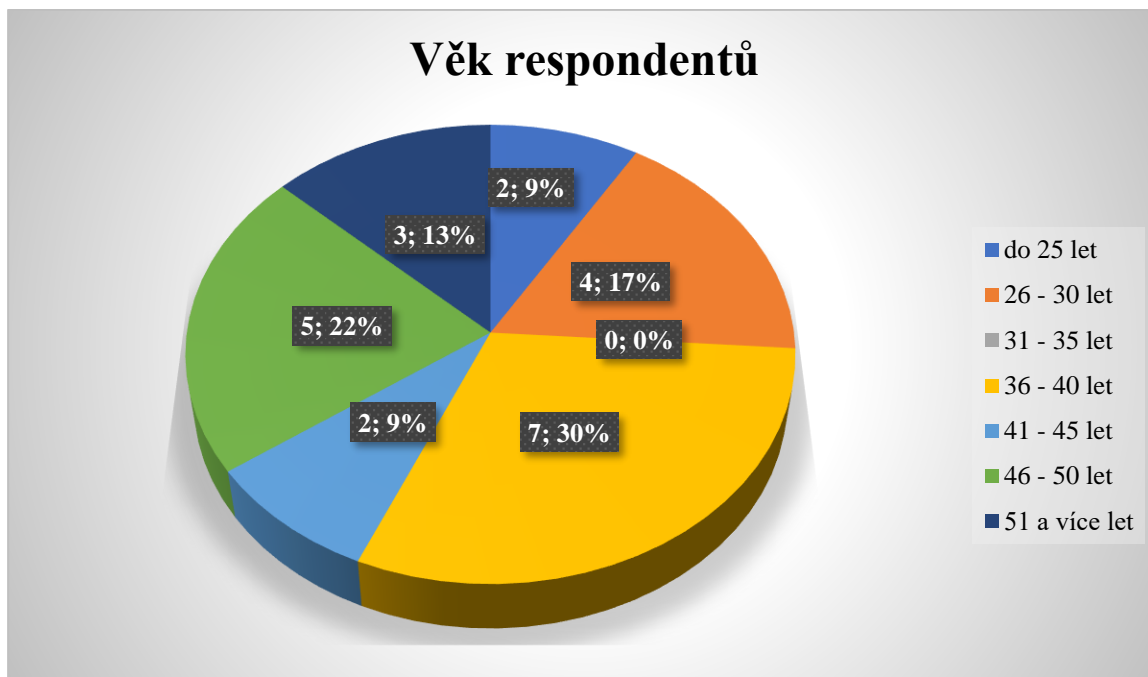
Vzorek respondentů zařazených do šetření je tvořen ze 100 % ženami. Těchto je zde přítomných v souhrnu 23. Muž se dle zjištěných informací ve vzorku nenachází žádný – zastoupení druhého pohlaví je tedy nulové.

O vzorku je možné říci, že jej tvoří samé ženy, pedagogické pracovnice angažující se v předškolní výchově a vzdělávání dítěte.

Položka číslo 22 dotazníku

### Kolik je Vám let?

Graf 21: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 22 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Ve zkoumaném vzorku respondentů je přítomných 30 % pedagogických pracovníků ve věku od 36 do 40 let (jedná se o 7 osob). Druhou nejčetnější věkovou skupinou jsou osoby v rozmezí 46 – 50 let, kterých je ve vzorku zastoupeno 5. Dalších 17 % respondentů spadá do věkového intervalu 26 – 30 let (celkem 4 jedinci). Ve věku nad 51 let se ve vzorku nachází aktuálně 13 % dotazovaných pedagogických pracovníků (jedná se o 3 osoby).

Shodným procentem jsou ve vzorku zastoupeni pracovníci ve věku od 41 do 45 let a ti, kteří dosáhli maximálního věku 25 let. V obou případech se jedná o 9% podíl na vzorku zjištěných dat, tedy o 2 jedinci, jež danou skutečnost potvrdili.

Skupina pedagogů od 31 do 35 let není ve vzorku zastoupená ani jednou osobou, její podíl je tak 0 %.



Při pohledu na grafické znázornění věkového rozložení respondentů šetření je možné hovořit o přibližně shodném zastoupení osob mladšího věku (do 37 let) a staršího věku (nad 37 let). Zmíněná věková hranice 37 let je přitom zvolena jako „středová“ v rámci rozmezí věkové škály od 25 do 50 let.

Položka číslo 23 dotazníku

**Na jaké pracovní pozici pracujete?**

Graf 22: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 23 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

U položky 23 dotazníku bylo zjištěno, že nejvyšší zastoupení z hlediska vykonávané profese (profesního zařazení) má u respondentů šetření pozice učitele v mateřské škole speciální. Tuto jako dopovídající své aktuální situaci volí 78 % dotázaných pedagogických pracovníků (18 z 23 respondentů zkoumaného vzorku).

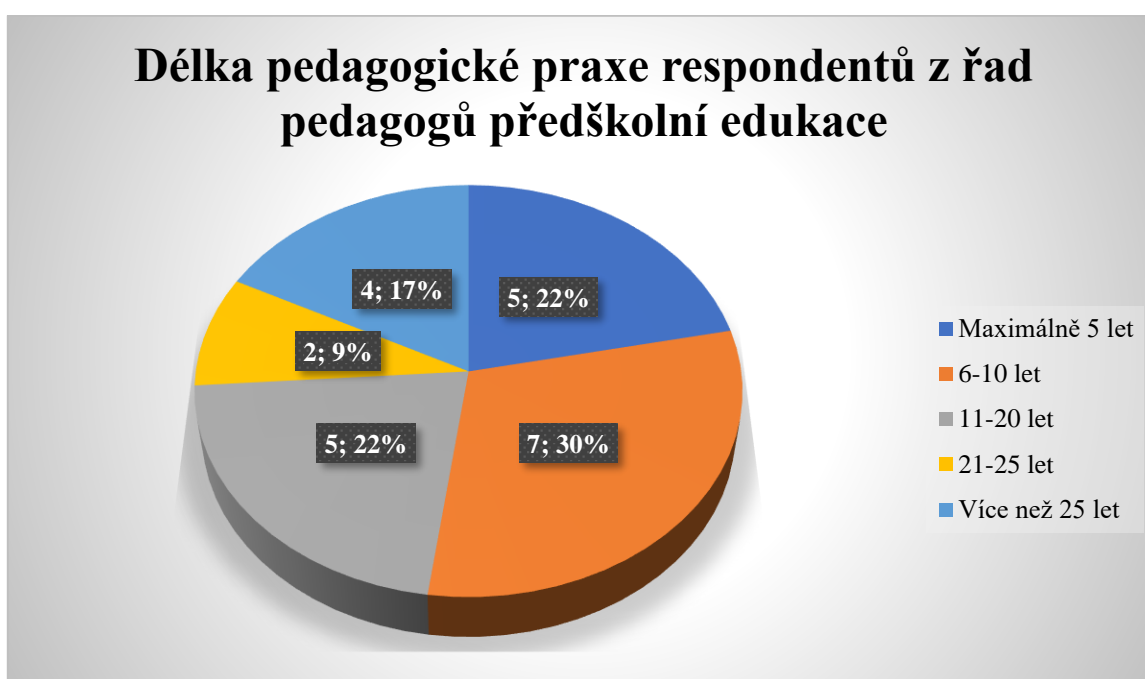
V případě 13 % respondentů je zjištěno, že tito aktuálně působí na postech ředitelů/ředitelky mateřských škol. Zbývajících 9 % dotázaných pedagogických pracovníků pak funguje na pozici speciálních pedagogů – danou skutečnost potvrzují 2 dotázané osoby.

Ve vzorku respondentů je přítomno nejvíce učitelů, tito jsou dále doplnění o ředitele mateřských škol a několik málo speciálních pedagogů. Naprostou převažující skupinu mezi respondenty šetření jsou ovšem učitelé angažující se v mateřských školách speciálních.

Položka číslo 24 dotazníku

### Jaká je Vaše délka pedagogické praxe?

Graf 23: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 24 administrovaného dotazníku



Zdroj: *Vlastní empirické šetření provedené autorem*

Z 23 respondentů šetření celkem 7 jedinců uvedlo, že mají v oblasti výkonu pedagogické praxe zkušenosti v délce trvání 6 – 10 let. Tato skupina pedagogů je ve vzorku nejčetněji zastoupena, tvoří celých 30 % všech reakcí zjištěných o poslední položky dotazníku.

Dalších 22 % dotázaných pedagogů (celkem 5 osob) uvádí, že délka jejich práce je maximálně 5 let. Shodná četnost je zjištěna též u pedagogů, kteří uvádějí délku pedagogické praxe od 11 do 20 let. Celkem 17 % předškolních pedagogů (4 jedinci) uvádějí délku pedagogické praxe více než 25 let. Zbývajících 9 % zkoumaného vzorku osobu (2 jedinci) uvádějí délku výkonu pedagogické praxe mezi 21 a 25 lety.

Jako tomu bylo i v případě věkového rozložení osob ve zkoumaném vzorku, také u délky jejich pedagogické praxe je možné na základě jejího znázornění na grafu číslo 24 hovořit o přibližně rovnoměrném zastoupení pedagogických pracovní s kratší dobou praxe v oboru (do 10 let) a delší dobou praxe v oboru (více než 10 let).

## Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat význam alternativních a augmentativních komunikačních metod (AAK) pro osoby s narušenou komunikační schopností, zejména v kontextu předškolní edukace. Tato práce si kladla za cíl přispět k lepšímu porozumění významu AAK pro pedagogické pracovníky pracující s dětmi s různými vývojovými potížemi a bylo její snahou zodpovědět na klíčové výzkumné otázky stanovené v rámci zmíněné problematiky.

V rámci teoretické části byly rozebrány základní pojmy spojené s komunikací a komunikačními kanály. Dále byly popsány rozdíly mezi verbální a neverbální komunikací a důležitost zpětné vazby v komunikačním procesu. Kapitoly věnované narušené komunikaci poskytly vhled do významu těchto metod pro jedince s poruchami autistického spektra a mentálním postižením.

Praktická část práce se soustředila na provedení dotazníkového šetření v mateřských školách Moravskoslezského kraje v České republice. Výsledky tohoto šetření ukázaly, že pedagogičtí pracovníci pracující v předškolní edukaci skutečně využívají AAK jako prostředek podpory komunikace u dětí s různými vývojovými potížemi, a to například symbolické komunikační tabule nebo obrázkové karty. Nejčastěji jsou AAK v praxi uplatňovány u dětí trpících poruchami autistického spektra, mentálním či kombinovaným postižením. Odpovědi na výzkumné otázky zdůraznily užitečnost AAK při podpoře komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností a shodly se na mnoha pozitivních výhodách těchto metod, včetně zlepšení komunikace, interakce a zapojení do vzdělávání. Všechny metody jsou směřovány k individuálním potřebám dětí.

Respondenti považují AAK za užitečnou především pro zlepšení komunikace a interakce s dětmi. AAK jim umožňují lépe porozumět potřebám a myšlenkám dětí, kteří mají komunikační obtíže. Tím se podporuje jejich zapojení do výuky a sociálního prostředí. Nejčastěji zmiňovanými výhodami AAK jsou: zlepšení komunikace a interakce dětí, podpora jejich sociální integrace, zvýšení sebedůvěry dětí, rozvoj jazykových schopností a komunikačních dovedností. Respondenti také uvádějí, že AAK umožňují přizpůsobit výuku individuálním potřebám dětí. Celkově má AAK pozitivní dopad na rozvoj dětí a jejich integraci.

Zároveň byly ale identifikovány i některé nevýhody, jako je časová náročnost implementace a potřeba individuálního přístupu. Dále výzkum odhalil například malou informovanost ze strany většinové společnosti, náročnost výuky a vznik možných technických problémů.

Výsledky tohoto výzkumu poskytly důležité informace o využívání AAK v kontextu předškolní edukace a mohou sloužit jako podklad pro další vývoj a zlepšování těchto metod. Závěrem lze konstatovat, že alternativní a augmentativní komunikační metody mají značný potenciál pro podporu komunikace a interakce u jedinců s narušenou komunikační schopností. Je důležité, aby tyto metody byly integrovány do pedagogické praxe a aby pedagogičtí pracovníci byli dostatečně připraveni na jejich efektivní využití. Tímto způsobem lze posílit inkluzi a zlepšit vzdělávací prostředí pro všechny děti, bez ohledu na jejich komunikační schopnosti.

## Použitá literatura

### Publikace

1. BAČUVČÍK, Radim. *Víra, náboženství a církev: nákupní chování na trzích kulturních produktů 2017*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2017. ISBN 978-80-87500-92-7.
2. BARTŮNĚK, P., JURÁSKOVÁ, D., HECZKOVÁ, J., NALOS, D. a kol. *Vybrané kapitoly z intenzivní péče*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-4343-1.
3. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
4. BENDOVIÁ, P., a ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7701-6.
5. BOČKOVÁ, B. *Podpora žáků s narušenou komunikační schopností v běžné škole*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2020.
6. BONDY, A. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
7. BORG, J. *Umění přesvědčivé komunikace: jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých*. 3., rozš. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4821-4.
8. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8319-2.
9. ČERVENKOVÁ, B. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2054-3.
10. ČEVELA, Rostislav. *Sociální a posudkové lékařství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2938-4.
11. DEPOO, L., ŠNÝDROVÁ, M., ŠNÝDROVÁ, I., JEŽKOVÁ PETRŮ, G., URBANCOVÁ, H. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2021. ISBN 978-80-88330-20-2.
12. JANEČKA, M. *Gestikulace v komunikaci osob s diagnostikovanou afázií*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5262-7.
13. KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
14. KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

15. KLIMENTOVÁ, E. *Osoby se zdravotním postižením v sociologickém výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2019. ISBN 978-80-244-5436-8.
16. KOLESOVÁ, E. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: Praktické rady pro rodiče a jejich děti*. 1. vyd. Brno: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-881-6304-6.
17. KROUPOVÁ, K. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
18. KUBOVÁ, L. *Používání alternativních a augmentativních komunikačních systémů v naší republice při výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů s komunikačními problémy*. Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 2008, 18(3), s. 240-246. ISSN 1211-2720.
19. MAJCÍK, M. *Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou*. Brno: Masarykova univerzita, 2022. ISBN 978-80-280-0126-1.
20. OREL, Miroslav, OBERINGERŮ, Radko, MENTEL, Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3.
21. PIVARČ, J. *Poznatky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-952-0.
22. PLEVOVÁ, I. *Ošetřovatelství II*. 2., přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0889-3.
23. SLOWÍK, J. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
24. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
25. STASKOVÁ, V., TÓTHOVÁ, V., KOŤA, J. *Odkaz Joyce E. Travelbee pro ošetřovatelství 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2206-6.
26. ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. 2., akt. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
27. ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
28. ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

29. TOMOVÁ, Š., KŘIVKOVÁ, J. *Komunikace s pacientem v intenzivní péči*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0064-4.
30. VOSTRÝ, M., VETEŠKA, J. *Kognitivní rehabilitace seniorů: psychosociální a edukační souvislosti*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2866-2.
31. ZIKL, P. a kol. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7709-2.

#### **Internet**

1. KANTOR, J. *Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením*. [online]. [cit. 29. 11. 2022]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/4/3-02.pdf>
2. MAŠTALÍŘ, J. *Průručka alternativní a augmentativní komunikace*. [online]. 2018 [cit. 13. 6. 2023]. Dostupné z: <https://horizontkyjov.cz/wp-content/uploads/2019/08/Prirucka-AAK.pdf>
3. Rámcový vzdělávací program. *Specifika práce s dětmi s autismem - podpora komunikace*. [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 13. 6. 2023]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12504>



## Seznam grafů

Graf 1: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 1 administrovaného dotazníku .....	33
Graf 2: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 2 administrovaného dotazníku .....	35
Graf 3: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 3 administrovaného dotazníku .....	36
Graf 4: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 4 administrovaného dotazníku .....	38
Graf 5: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 5 administrovaného dotazníku .....	39
Graf 6: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 6 administrovaného dotazníku .....	41
Graf 7: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 7 administrovaného dotazníku .....	42
Graf 8: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 8 administrovaného dotazníku .....	44
Graf 9: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 9 administrovaného dotazníku .....	45
Graf 10: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 10 administrovaného dotazníku.....	46
Graf 11: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 11 administrovaného dotazníku.....	48
Graf 12: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 12 administrovaného dotazníku.....	49
Graf 13: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 13 administrovaného dotazníku.....	51
Graf 14: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 14 administrovaného dotazníku.....	52
Graf 15: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 15 administrovaného dotazníku.....	53
Graf 16: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 16 administrovaného dotazníku.....	55
Graf 17: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 17 administrovaného dotazníku.....	56
Graf 18: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 19 administrovaného dotazníku.....	59
Graf 19: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 20 administrovaného dotazníku.....	61
Graf 20: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 21 administrovaného dotazníku.....	63
Graf 21: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 22 administrovaného dotazníku.....	64
Graf 22: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 23 administrovaného dotazníku.....	65
Graf 23: Reakce předškolních pedagogů na otázku číslo 24 administrovaného dotazníku.....	66

## Příloha č. 1 Dotazník

### Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností

Vážený pane / Vážená paní,

Jmenuji se Alžběta Okrajková a jsem studentkou třetího ročníku oboru Vychovatelství a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o spolupráci při realizaci výzkumu zaměřeného na využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností v Moravskoslezském kraji docházejících do mateřské školy zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely přípravy mé bakalářské práce na téma Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností v Moravskoslezském kraji. Případě dotazu mě můžete kontaktovat přes email: okrajkovaalzbeta@seznam.cz

Děkuji za spolupráci a Váš čas

#### 1 Můžete vlastními slovy popsat, co si vybavíte pod pojmem alternativní a augmentativní komunikace?

#### 2 Využíváte ve třídě pro komunikaci systémy alternativní a augmentativní komunikace?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano  Ne

#### 3 U kterých dětí se speciálně vzdělávacími potřebami využíváte alternativní a augmentativní komunikaci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- |   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sluchové postižení           | <input type="checkbox"/> Zrakové postižení     | <input type="checkbox"/> Mentální postižení | <input type="checkbox"/> Tělesné postižení | <input type="checkbox"/> Osoby s narušenou komunikační schopností |
| <input type="checkbox"/> Porucha autistického spektra | <input type="checkbox"/> Kombinované postižení |   |  |   |
| <input type="checkbox"/> Jiná...                      | <input type="text"/>                           |   |  |   |

#### 4 Jaký typ alternativní a augmentativní komunikace využíváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Metody s technickými pomůckami    Metody bez technických pomůcek    Kombinace obojího  
 Jiná...

#### 5 Jaký druh alternativní a augmentativní komunikace využíváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Znak do řeči    Komunikace pomocí piktogramů    Komunikace pomocí fotografií    Makaton    Bliss systém    VOKS  
 Jiná...

#### 6 Využíváte nějaký druh technických pomůcek pro komunikaci s dětmi?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Pomůcky s hlasovým výstupem - komunikátory s tlačítky    Pomůcky s hlasovým výstupem - komunikátory s dynamickým displejem    Specializovaný software (Altik, Grid 2, Symwriter)    Tablety  
 Žádný  
 Jiná...

#### 7 Využíváte nějaký druh netechnických pomůcek pro komunikaci s dětmi?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Trojrozměrné předměty    Fotografie a komunikační tabulky z fotografií    Grafické tabulky    Komunikační tabulky    Žádné  
 Jiná...

#### 8 Spolupracujete při práci s alternativní a augmentativní komunikací s odborníkem nebo odbornou institucí na danou oblast?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano    Ne

9 Označte prosím s jakým odborníkem nebo odbornou institucí spolupracujete.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- s logopedem (osoba s titulem Mgr. v dané oblasti)     s klinickým logopedem     se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči a sluchu     se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci
- Jiná...

10 Za jakým účelem je alternativní a augmentativní komunikace na Vašem pracovišti nejčastěji používána?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Označení věcí denní potřeby při běžné komunikaci s okolím     Vyjádření zájmů a potřeb při běžné komunikaci s okolím     V rámci edukačního procesu
- Jiná...

11 Využívají všichni zaměstnanci mateřské školy alternativní a augmentativní komunikaci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano a aktivně ji využívají     Ano, ale využívají ji jen někteří z nich     Ne

12 Používají děti alternativní a augmentativní komunikaci ke komunikaci mezi sebou v mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, často     Ano, ale jen ojedinelé     Ne

13 Odhadněte, do jaké míry používá dítě alternativní a augmentativní komunikace také mimo mateřskou školu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Používají ji aktivně ke komunikaci se svým okolím i mimo mateřskou školu     Používají ji aktivně, ale pouze ke komunikaci s rodiči     Používají ji, ale pouze ojedinelé     Nepoužívá

14 Z vlastní zkušenosti posuďte, jak na alternativní a augmentativní komunikaci reagují děti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Přijímají ji velmi pozitivně     Přijímají ji, ale ze začátku je to někdy obtížné     Moc se jim do komunikace nechce, ale používají ji     Mají s komunikací problémy a nechtějí se zapojovat

**15 Z vlastní zkušenosti jak hodnotíte využití alternativní a augmentativní komunikace?**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Velice pozitivně    Pozitivně    Nevím    Negativně    Velice negativně

**16 Myslíte, že alternativní a augmentativní komunikace rozvíjí osobnost dětí?**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně ano    Spíše ano    Nevím    Spíše ne    Rozhodně ne

**17 Jaký je podle Vašeho názoru výsledný efekt využití alternativní a augmentativní komunikace s dětmi v mateřské škole?**

**18 Napište prosím, z jakého důvodu alternativní a augmentativní komunikaci nevyužíváte?**

**19 Jaké jsou podle Vašeho názoru největší výhody alternativní a augmentativní komunikace?**

Nápověda k otázce: *Napište prosím pouze 3*

## Využití alternativní a augmentativní komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností

20 Jaké jsou podle Vašeho názoru největší nevýhody alternativní a augmentativní komunikace?

Nápověda k otázce: *Napište prosím pouze 3*

21 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Žena  Muž

22 Kolik je Vám let?

23 Na jaké pracovní pozici pracujete?

24 Jaká je Vaše délka pedagogické praxe?

25 Uveďte prosím, název a adresu školy.

Nápověda k otázce: *Tato otázka je dobrovolná a slouží pouze pro mě, nebude v bakalářské práci zveřejněna.*