

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Využití metod alternativní a augmentativní
komunikace u žáků v Mateřské škole a Základní škole
speciální NONA v Novém Městě nad Metují**

Bakalářská práce

Autor: Renáta Kollertová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková
Oponent práce: Mgr. Barbora Syrůčková



Zadání bakalářské práce

Autor: Renáta Kollertová

Studium: P17P0570

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Využití metod alternativní a augmentativní komunikace v Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují**

Název bakalářské práce AJ: Use of alternative and augmentative communication methods at Nursery school and NONA Special Primary School in Nove Mesto nad Metuji

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá využitím metod alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) v Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují. Teoretická část definuje pojem komunikace, uvádí charakteristiku narušené komunikační schopnosti a popisuje systém AAK. Praktická část je zpracována kombinovaným výzkumem prostřednictvím kvantitativní a kvalitativní metody. Výzkum vychází z dotazníků pedagogům a metody pozorování. Cílem je zjistit povědomí pedagogů o možnostech využití systémů AAK a prozkoumat míru jejich využití.

BENDO VÁ, Petra. Alternativní a augmentativní komunikace. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0. BENDO VÁ, Petra. Alternativní a augmentativní komunikace 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3703-3. LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3. ŠAROUNOVÁ, Jana. Metody alternativní a augmentativní komunikace. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková

Oponent: Mgr. Barbora Syrůčková

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Štěpánce Laukové za vedení práce, ochotu, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracovávání této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují za umožnění realizace mé bakalářské práce v jejich zařízení. Za podporu při studiích bych chtěla poděkovat své rodině.

Anotace

KOLLERTOVÁ, Renáta. *Využití metod alternativní a augmentativní komunikace u žáků v Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 58 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce je zaměřena na systémy alternativní a augmentativní komunikace využívaných u žáků mateřské a základní školy speciální.

Teoretická část se v první řadě zabývá kapitolou s názvem Komunikace, která je v dílčích podkapitolách zaměřena na typy komunikace, vývoj řeči a na narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola charakterizující alternativní a augmentativní komunikaci popisuje jednotlivé metody, jejich klasifikaci, možnosti volby a výhody a nevýhody. V následujících dvou kapitolách se práce věnuje pervazivním vývojovým poruchám a mentální retardaci, ve kterých jsou vyobrazena specifika a vzdělávání osob s těmito postiženími.

Empiricky orientovaná část v první části popisuje výzkumné otázky a metodologii, které jsou využity pro výzkum. Nezbytnou součástí je také charakteristika zařízení, v němž je průzkum realizován. Další část se věnuje samotnému výzkumu, jenž je následovně zhodnocen. Cílem této bakalářské práce je zjistit povědomí pedagogů o možnostech využití systémů AAK a prozkoumat míru jejich využití.

Klíčová slova: komunikace, řeč, alternativní komunikace, augmentativní komunikace, mentální postižení, autismus

Annotation

KOLLERTOVÁ, Renáta. *Use of alternative and augmentative communication methods at Nursery school and Special Primary School NONA in Nove Mesto nad Metuji*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 57 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis is focused on Alternative and Augmentative Communication systems used by the kindergarten and special elementary school pupils.

The theoretical part deals primarily with the chapter called Communication, which, in particular subchapters, is focused on types of communication, speech development and impaired communication skills. Chapter Two characterizing Alternative and Augmentative Communication describes individual methods, their classification, options and advantages and disadvantages. In the following two chapters, the thesis deals with pervasive developmental disorders and mental retardation, which depicts the specifics and education of people with these disabilities.

The empirically oriented part describes, in the first part, research questions and methodology, which are used for research. An essential part is also the characteristics of the institution in which the survey is carried out. The next part goes in for the research itself, which is subsequently evaluated. The aim of this bachelor thesis is to find out the awareness of teachers about the possibilities of using AAC systems and to explore the extent of their use.

Keywords: communication, speech, alternative communication, augmentative communication, mental disability, autism

Obsah

Úvod	8
1 Komunikace	10
1.1 Základní typy komunikace	11
1.2 Vývoj řeči.....	12
1.2.1 Přípravná stadia vývoje řeči.....	13
1.2.2 Vlastní vývoj řeči.....	14
1.3 Narušené komunikační schopnosti.....	15
2 Alternativní a augmentativní komunikace	19
2.1 Klasifikace systémů AAK.....	19
2.2 Charakteristika systémů AAK.....	19
2.2.1 Metody bez pomůcek.....	20
2.2.2 Metody s pomůckami.....	22
2.3 Volba systému AAK	28
2.4 Výhody a nevýhody AAK.....	28
3 Pervazivní vývojové poruchy	29
3.1 Specifika osob s pervazivní vývojovou poruchou	30
3.2 Vzdělávání osob s pervazivní vývojovou poruchou	31
4 Mentální retardace.....	35
4.1 Specifika osob s mentální retardací.....	36
4.2 Vzdělávání osob s mentální retardací	37
5 Uvedení do empirické části.....	39
5.1 Výzkumné otázky.....	39
5.2 Metodologie	39
5.3 Charakteristika zařízení.....	40
6 Vlastní výzkum.....	41
7 Zhodnocení	49
Závěr	51
Seznam použité literatury	52
Seznam obrázků, tabulek, grafů.....	56
Přílohy.....	I
Příloha A: Dotazník.....	I

Úvod

„Básník musí být profesorem pěti smyslů. Pěti smyslů v tomto pořadí: zrak, hmat, sluch, čich a chuť. Aby mohl vládnout překrásnými obrazy, musí všem těmto smyslům otevřít brány komunikace a co nejčastěji v sobě vrstvit dojmy, ba dokonce převlékat jejich vlastní přirozenost“.

Federico García Lorca

Komunikace je stejně důležitou potřebou jak pro jedince intaktní populace, tak pro ty se zdravotním postižením. Jelikož někteří nemají možnost komunikovat mluvenou řečí, je zapotřebí jim cestu k dorozumívání usnadnit. Tato bakalářská práce umožní zájemci o alternativní a augmentativní komunikaci nahlédnout na její systémy a proniknout do praxe.

Téma alternativní a augmentativní komunikace jsem si vybrala nejenom z důvodu zájmu o větší proniknutí do této problematiky, ale také z důvodu mého místa bydliště. Jelikož bych jednou chtěla pracovat nedaleko obydli, vybrala jsem si právě Mateřskou školu a Základní školu speciální NONA v Novém Městě nad Metují. Jsem toho názoru, že počátek mé praxe by se mi v takovém typu zařízení zamlouval, tudíž realizace výzkumné části této bakalářské práce je zde na místě. Pracovat s žáky a učit je jejich funkční komunikaci, je velmi důležité nejenom pro jejich výuku, ale také pro rodinný život a společnost.

Bakalářská práce se zabývá systémy alternativní a augmentativní komunikace využívaných u žáků Mateřské školy a Základní školy speciální NONA v Novém Městě nad Metují. Cílem je zjistit povědomí pedagogů o možnostech využití systémů alternativní a augmentativní komunikace a prozkoumat míru jejich využití.

V teoretické části se autorka zabývá kapitolou týkající se pojmu komunikace. V podkapitolách je zaměřena na typy komunikace, vývoj řeči a na narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola popisující alternativní a augmentativní komunikaci vyobrazuje jednotlivé metody, jejich klasifikaci, možnosti volby a možné výhody a nevýhody. Ve zbylých dvou kapitolách teoreticky zaměřené části se práce věnuje pervazivním vývojovým poruchám a mentální retardaci, ve kterých jsou popsána specifika a vzdělávání osob s těmito postiženími.

V empiricky orientované části jsou stanoveny výzkumné otázky a také metodologie sloužící k výzkumnému šetření. Součástí praktické části je dále charakteristika zařízení, v němž je průzkum realizován. Následující část se věnuje samotnému výzkumu, jenž je v poslední kapitole zhodnocen.

1 Komunikace

Komunikace, kterou definuje Dvořák (1998, s. 85) jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka*“, patří mezi základní lidské potřeby, jelikož výrazně ovlivňuje nejen rozvoj lidské osobnosti, ale také je podstatná v mezilidských vztazích. Díky komunikaci jsme schopni vyjadřovat své myšlenky, pocity a touhy a sdílet je s ostatními.

Termín komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, které můžeme obecně chápat jako „*lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. (Klenková, 2006, s. 25)

Vymětal (2008) uvádí, že slovo komunikace vzniklo z latinského *communicare*, tedy radit se s někým, dorozumívat se. Termín však označuje také styk, spojení či souvislost.

Řečová komunikace zahrnuje široké spektrum činností, a to od „*prostého předávání informací přes sdělování názorů, vyjednávání, ovlivňování názorů druhých a aktualizaci vlastních v průběhu komunikačního procesu, vyjadřování nejrůznějších afektivních stavů a vlastní sociální identity až po regulaci konverzačního toku a fatické udržování společenských vztahů*“. (Neubauer a kol., 2018, s. 122)

Namísto pojmu komunikace je možné použít také pojem dorozumívání, který lze v obecné rovině chápat jako složitý proces záměny informací, jehož základ utváří čtyři vzájemně ovlivňující se prvky. Prvním prvkem je komunikátor, jímž se rozumí zdroj informace či osoba sdělující něco nového. Další složkou je komunikant – příjemce informace, jenž na ni po jejím dekódování nějakým způsobem reaguje. Následuje komuniké představující obsah sdělení. Poslední součástí je komunikační kanál vytvářející tzv. kód mezi komunikujícími, který je základem úspěšné výměny informací. (Klenková, 2006)

Jazyková komunikace má jisté funkce, které lze rozlišit podle několika různých dělení. Například Mikuláščík (2010) dělí funkce komunikace na informativní, instruktivní, přesvědčovací, posilovací a motivující, zábavnou, vzdělávací a výchovnou, socializační a společensky integrující, souvztažnost, osobní identity, poznávací, svěřovací a únikovou.

Nejběžnějším způsobem mezilidské komunikace je mluva, která může být zvučná nebo šeptaná. Nepostradatelným prvkem zvučné mluvy je hlas, který vzniká rozkmitáním hlasivek se sídlem v hrtanu. Šeptaná mluva neboli šepot není doprovázená hlasem, ale zvuky se vytváří třením dechového proudu vzduchu o okraje v úžinách (například mezi jazykem a zuby). (Kejklíčková, 2016)

1.1 Základní typy komunikace

Podle toho, jaké komunikační prostředky se používají, se komunikace dělí na verbální, neverbální a realizovanou činy a skutky. (Vymětal, 2008) Klenková (2006) uvádí, že z hlediska historie byla prvotní komunikace činem, která byla doprovázena neverbální komunikací.

Neverbální komunikace, kterou můžeme také nazvat komunikací nonverbální, neslovní či mimoslovní, zahrnuje široké pole působnosti toho, co signalizujeme bez užití slov. (Klenková, 2006) Obvykle se jedná o přenos informací, které vycházejí z postoje člověka, zvířete nebo jiného organismu. V rámci sociální komunikace se neverbální komunikace považuje za „řeč těla“, která se dělí dle toho, která část těla nás informuje. Řadíme sem kineziku (pohyby celého těla), gestiku (pohyby a postavení prstů, paží, nohou a hlavy), mimiku (pohyby obličejových svalů), viziku (pohyby očí, víček, obočí a oční kontakt), haptiku (doteky), proxemiku (vzdálenost) a posturologii (postoj a pozice celého těla). (Vymětal, 2008)

Verbální komunikace nám umožňuje dorozumívat se a vyjadřovat se pomocí slov prostřednictvím jazyka příslušného národa. V širším pojetí můžeme do verbální komunikace zařadit komunikaci ústní a písemnou, přímou a zprostředkovanou, živou nebo reprodukovanou. (Vymětal, 2008)

S verbální komunikací také souvisí obor paralingvistika, který do jisté míry ovlivňuje význam i smysl komunikace. Mezi základní složky paralingvistické komunikace patří hlasitost projevu, kvalita řeči, výška tónu hlasu, objem řeči, barva hlasu, intonace, emoční zabarvení projevu, plynulost, frázování řeči, rychlost nebo například chyby v projevu. (Mikuláščík, 2010)

1.2 Vývoj řeči

U každého zdravého jedince se řeč vyvíjí hned po narození a její vývoj pokračuje až do období dospělosti. Každý vývoj je individuální a označujeme jej jako ontogenetický. Ontogeneze počíná splynutím vajíčka a spermie, dále pokračuje nitroděložním vývojem, narozením a dalším vývojem do dospělosti, a průběhem dospělého života pokračuje přes období stáří až do smrti. (Kejklíčková, 2016)

Fylogenetický vývoj řeči

V rámci fylogeneze, která znamená vývoj řeči od prvopočátků až dodnes, byla velice důležitá diferenciací mozkových hemisfér, vývoj mozkové kůry, její zprohýbání a vývin nepostradatelných center řeči. V tzv. Brocově centru se nachází expresivní složka řeči (vyjadřování) a ve Wernickově centru je složka receptivní (rozumění). (Kejklíčková, 2016)

Fylogenetický vývoj dorozumívání probíhal podle některých teorií v několika fázích, které nám představují složku projevou, vybavovací a dorozumivací. V první řadě vznikly zvuky vytvářené hlasem – složka projevovalá. Díky zvukům dokáže jakýkoliv tvor (člověk i zvíře) vyjadřovat své pocity jako radost, bolest, hlas apod. Dalším stádiem ve vývoji dorozumívání byly zvuky, které se vytvářely účelově, tzn. se snahou působit na jiné – složka vybavovací. Ani tento způsob dorozumívání není typický pouze pro člověka. Některá zvířata používají až překvapivě komplikované systémy dorozumívání díky zvukům, například varovné signály, svolávání, volání o pomoc a jiné. Třetí etapou, která je charakteristická pro člověka, je vydávání zvuků za účelem sdělování myšlenek společně se schopností vnímat a pochopit to, co pomocí zvuků sdělují ostatní – složka vybavovací. Avšak zdá se, že i zvířata jsou schopna si předávat informace, které nejsou vázány na přímou zkušenost. Z toho důvodu by pro ně částečně platila i tato třetí, pro člověka nejvyšší etapa dorozumívání. (Kutálková, 2009)

Ontogenetický vývoj řeči

Ve sféře ontogeneze člověka patří vývoj řeči k těm, jejichž průběh je nejprudší. (Lechta, 2002) „*Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací*“. (Klenková, 2006, s. 32) I přes to, že mnozí autoři volí při popisu vývoje řeči odlišné schéma,

většina z nich dle Klenkové (2006) jej shodně dělí na přípravná stadia a stadia vlastního vývoje řeči. Většina autorů se také ztotožňuje s tím, že je potřeba vždy přistupovat k hodnocení vývoje řeči u každého jedince individuálně. Nejednotnost však nalézáme v rámci terminologie. Sovák (1971 podle Klenkové, 2006) řadí před období, než dítě začne mluvit, celou řadu předstupňů řeči začínající hned po narození, které nejsou časově odděleny, navzájem se prostupují a probíhají i současně.

Do tzv. předběžných stadií řadí:

1. období křiku,
2. období žvatlání,
3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, kam zařazuje postupná stadia:
 - a) stadium emocionálně-volní,
 - b) stadium asociačně-reprodukční,
 - c) stadium logických pojmů,
 - d) intelektualizace řeči.

Na druhou stranu například Lechta (2003) používá schéma následující:

1. období pragmatizace (přibližně do 1. roku),
2. období sémantizace (1. - 2. rok),
3. období lexémizace (2. - 3. rok),
4. období gramatizace (3. - 4. rok),
5. období intelektualizace (po 4. roce).

1.2.1 Přípravná stadia vývoje řeči

Jak už bylo popsáno výše, toto předřečové stadium trvá přibližně do prvního roku života. V tomto období si dítě osvojuje činnosti jako je zručnost a návyky, na jejichž základě později vzniká skutečná řeč. Zmíněné činnosti vyznačujeme jako předverbální a neverbální aktivity. Mezi předverbální projevy řadíme křik, broukání a žvatlání. Právě tyto projevy mají následný vliv na budoucí zvukovou, slovní a mluvenou řeč dítěte. Neverbální vyjadřování, které obsahuje jak zvukové, tak nezvukové prvky, nemusí být pokaždé vázáno na budoucí mluvu, například komunikace na základě kontaktu při kojení. Předřečové aktivity po sobě zanikají a ve vývoji budou nahrazeny projevy verbálními. Oproti tomu neverbální komunikace nezaniká, ale přetrvává po celý život. (Klenková, 2006)

Křik je prvním zvukovým projevem, který dítě vydá, když přichází na svět. Jako pláč bývá také označován projev, který dítě vydává v prvních dnech svého života. Jedná se spíše o neurčitý křik, který je neutrální a představuje reflexní činnost. (Kutálková, 2009) Klenková (2006) uvádí, že křik je považován za reflex, jelikož je vyvolaný podrážděním dýchacího centra. Tento reflexní křik nemá zatím signální význam, avšak z křiku lze usuzovat mnohé faktory. Některé výzkumy se zabývají délkou křiku a snaží se přijít na to, jaké informace jsou možné o dítěti z jeho křiku získat. (Klenková, 2006) Již v období křiku můžeme mezi dětmi pozorovat jisté rozdíly. Některé děti jsou hlasově aktivní, jiní se naopak zvukově příliš neprojevují. (Kutálková, 2009)

Přibližně okolo šestého týdne se hlasový projev dítěte začíná měnit. Křik získává citové zabarvení. Nejdříve dítě vyjadřuje svou nespokojenost tvrdým hlasovým začátkem. Mezi druhým a třetím měsícem začíná dítě vyjadřovat i pocity libé. V tomto období mluvíme o tzv. broukání, se kterým se prolínají začátky dalšího období, kterým je žvatlání. Žvatlání má dvě stádia – pudové a napodobující. O pudovém žvatlání, trvajícím přibližně do půl roku jedince, mluvíme tehdy, kdy dítě při tvorbě hlasu spontánně opakuje sací a polykací pohyby, a to i když potravu zrovna nepřijímá. Žvatlání napodobující nastává tehdy, kdy má dítě snahu napodobovat své vlastní zvuky hláskám mateřského jazyka. (Klenková, 2006) V období žvatlání si dítě patrně hraje s mluvidly, a to v doprovodu hlasových projevů. Jedná se o zvuky mlaskavé, chrčivé a bublavé. Hlas je tvořen jak expiračně, tzn. při výdechu, tak i inspiračně, tj. při vdechu. Oproti expiračním hlasovým projevům se inspirační projevy v dospělosti téměř nevyskytují. V tomto období je hlas dítěte již zřetelně modulován sluchovou kontrolou. (Kejklíčková, 2016)

1.2.2 Vlastní vývoj řeči

Začátek vývoje vlastní řeči se datuje okolo prvního roku života. Toto období je charakterizováno čtyřmi na sebe navazujícími stádii. První etapou je stádium emocionálně-volní, ve kterém dítě sděluje svá přání a city. K tomu používá první skutečný verbální projev, jímž jsou věty tvořené jedním slovem. (Klenková, 2006) Důležité je zmínit, že užívání svých prvních slov neznamena zánik žvatlání, které nějaký čas ještě přetrvává, a to převážně při usínání. (Seeman, 1955 podle Klenkové, 2006) V tomto období dítě stále poměrně dlouho používá dorozumívání na předverbálně-neverbální úrovni, tzn. gesta, pláč, mimiku aj. (Klenková, 2006)

Dále zde nastává egocentrické stádium ve vývoji řeči, kdy dítě v období mezi jeden a půl až dvěma roky napodobuje dospělé, samo opakuje slova, a především objevuje mluvení jako činnost. (Klenková, 2006)

Navazujícím obdobím je stádium asociačně-reprodukční. Sovák (1972 podle Klenkové, 2006) uvádí, že první slova v tomto období nabývají funkci pojmenovávací. Dítě nachází mezi podobnými slovy jisté spojitosti, čímž dokáže reprodukovat jednoduché asociace. Řeč prozatím zůstává na prvosignální úrovni, tedy přetrvává spojení výrazu s určitým jevem. Na přelomu druhého a třetího roku dítěte zaznamenáváme prudký vývoj řeči. Dítě si dokonce uvědomuje, že pomocí řeči dokáže dospělé určitým způsobem usměrňovat, což se mu líbí a komunikaci s dospělými vyhledává častěji. (Klenková, 2006)

Třetím obdobím je stádium logických pojmů, které nastává okolo třetího roku dítěte. „*Toto stadium podle Sováka znamená začátek přechodu z 1. do 2. signální soustavy. Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často v období okolo 3. roku k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.*“ (Klenková, 2006, s. 37)

Poslední období je nazýváno jako intelektualizace řeči. Na přelomu třetího a čtvrtého roku je dítě schopno vyjadřovat své myšlenky s dostatečnou přesností, a to jak po obsahové stránce, tak po stránce formální. Dítě si osvojuje nová slova, čímž si rozšiřuje svou slovní zásobu, prohlubuje si obsah slov a gramatiku. Stádium intelektualizace pokračuje až do období dospělosti. (Klenková, 2006)

1.3 Narušené komunikační schopnosti

Narušená komunikační schopnost (dále NKS) představuje podle Klenkové (2006) jeden ze základních pojmů současné logopedie. NKS neplatí pouze pro mluvenou řeč, ale zahrnuje také její grafickou formu a mimoverbální prostředky. (Slowík, 2016)

Definovat NKS není vůbec jednoduché. Náročné je již vymezení normality, tedy určení, kdy se jedná o normu a kdy je už možné mluvit o narušení. (Klenková, 2006) Lechta (2003) uvádí dva způsoby, jak lze NKS definovat. Za prvé je možné formulovat NKS jako odchylku od vžitých jazykových normy v daném jazykovém prostředí, a za druhé lze při jejím definování vycházet ze všeobecných východisek.

Za NKS není možné u dítěte pokládat jisté projevy, které jsou fyziologickými jevy. Zhruba do čtyř let dítěte se projevuje fyziologický dysgramatismus, tedy že určité chyby v gramatice nepokládáme za NKS. K NKS také není možné řadit vadnou výslovnost, vynechávání či záměnu hlásek při výslovnosti v období, kdy se jedná o fyziologický jev, tedy o fyziologickou dyslálii. V kompetenci odborníků je, zda se o fyziologický jev jedná, či nikoliv. (Klenková, 2006)

Etiologie

Narušení komunikačních schopností může být důsledkem mnoha příčin. Nejčastěji se objevuje ve spojení s opožděným vývojem či organickým poškozením centrální nervové soustavy, kde se nachází mozková centra. V případě těžkého organického poškození mozku není dobrá prognóza, tudíž je již od počátku je potřeba hledat alternativní způsoby komunikace. (Slowík, 2016)

Diagnostika

První, kdo si může všimnout, že má dítě problém s řečí, je rodič, který jej vezme k pediatrovi. Pediatr má však v kompetenci pouze základní diagnostiku. Specifická odborná vyšetření provádějí kliničtí logopedi, foniatři a lékaři v oboru otorinolaryngologie. Pro kvalitní a správnou péči je nejdůležitější včas zjistit, zda dítě dobře slyší a není přítomna sluchová vada. V rámci logopedické diagnostiky se posuzují také jazykové roviny řeči. Pokud je jedna nebo více rovin postiženo, pak hovoříme o NKS. (Slowík, 2016)

Lechta (2003) popisuje tři úrovně logopedické diagnostiky, kam řadí vyšetření orientační (zjišťuje, zda má osoba NKS), základní (odhaluje druh NKS) a speciální (odpovídá na otázku, o jaký typ, formu a stupeň NKS jde).

I přes to, že je každý jedinec individuální, je potřeba upozornit na tzv. období fyziologické nemluvnosti, které trvá do věku tří let. Do té doby má dítě nárok mluvit málo a používat pouze jednotlivá slova. Okolo třetího roku dítěte by už ale mělo být zcela jasné, že vývoj řeči postupuje tak, jak má a slovní zásoba přibývá. (Kutálková, 2009)

Klasifikace

Lechta (1990) dělí narušenou komunikační schopnost na základě symptomatologie do deseti oblastí:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie),
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie),
5. narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis),
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
7. narušení grafické stránky řeči,
8. symptomatické poruchy řeči,
9. poruchy hlasu,
10. kombinované vady a poruchy řeči.

Oproti tomu Neubauer (2010) vychází z etiologie a tuto problematiku označuje jako vývojové poruchy řečové komunikace (dále PŘK) které rozlišuje u dětí a dospělých. Podle příčin dělí PŘK u dětí na:

1. poruchy na bázi motorických řečových modalit (dyslalie, vývojová dyspraxie, palatolalie, vývojová dysartrie, dysfagie, rinolalie, dysfonie, balbuties, tumultus sermonis),
2. poruchy na bázi postižení vývoje individuálních jazykových schopností (opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, specifické poruchy učení na školní úrovni),
3. poruchy na bázi postižení kognitivně komunikační poruchy (dále KKP) (KKP při pervazivní vývojovém onemocnění, KKP po úrazech či onemocnění centrální nervové soustavy, KKP při mentálním postižení),
4. poruchy vznikající na bázi postižení percepce (PŘK vyvolání vlivem poruchy sluchu či zraku).

U dospělých dělí PŘK na:

1. poruchy přetrvávající nebo akcelerované z období dětství, kam řadí poruchy:
 - na základě motorických řečových modalit (dyslálie, balbuties, tumultus sermonis, dysartrie),
 - na bázi fatických a kognitivních funkcí (specifické poruchy učení, poruchy přetrvávající u dětí s mentálním postižením),
 - na bázi postižení percepce (spojené s poruchami sluchu či zraku),
2. poruchy vzniklé v období dospělosti nebo stáří:
 - poruchy na základě motorických řečových modalit (dysfagie, dysartrie, řečová apraxie, dysfonie, rinolalie),
 - poruchy na bázi fatických a kognitivních funkcí (afázie, KKP u osob s demencí, KKP při duševním onemocnění),
 - poruchy na bázi postižení percepce (souvisí s poruchou sluchu či zraku objevenou v dospělosti nebo stáří).

2 Alternativní a augmentativní komunikace

Komunikace je jednou ze základních a nejdůležitějších potřeb lidské osobnosti. Slouží nejenom k produkci řeči, ale také k jejímu porozumění. Osoby s těžkou narušenou komunikační schopností mohou mít právě tyto složky narušeny. K odstranění komunikačního deficitu se u těchto osob využívají systémy alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK). (Bendová, 2013)

Augmentativní (z lat. *augmentare* = rozšiřovat, podporovat) komunikace má za úkol podporovat již existující, ale pro běžné způsoby dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní systémy komunikace se uplatňují jako náhrada mluvené řeči. (Laudová, In: Škodová a kol., 2007)

Cílem AAK je poskytnout osobám se závažnými poruchami komunikace aktivní dorozumívání, tedy schopnost vyjadřovat své přání, pocity a touhy a možnost zapojit se do společnosti. (Klenková, 2006)

2.1 Klasifikace systémů AAK

Systémy AAK je možné rozdělit dle mnoha ohledů, například podle způsobu přenosu informace, dle druhu senzorkého kanálu, podle konečnosti počtu znaků systémů AAK, a také například podle využitelnosti pomůcek k aplikaci těchto systémů do praxe. (Bendová, 2013)

Laudová (In: Škodová a kol., 2007) popisuje nejčastější způsob klasifikace AAK, a to systémy nevyžadující pomůcky (*unaided*) a systémy vyžadující pomůcky (*aided*), které dále dělíme na netechnické (*low tech*) a technické (*high tech*).

Komunikační systémy lze rozdělit také například na otevřené a uzavřené. Otevřený systém představuje nekonečný počet znaků a díky jejich kombinaci vznikají nové významy. Na druhou stranu uzavřený systém má počet znaků konečný, to znamená, že jednomu významu odpovídá pouze jeden znak. (Kulišťák a kol., 1997)

2.2 Charakteristika systémů AAK

Jak již bylo popsáno výše, nejčastější klasifikací systémů AAK je dělit je podle toho, zda využívají pomůcky, či nikoliv. Při následující charakteristice se bude vycházet právě z tohoto dělení.

2.2.1 Metody bez pomůcek

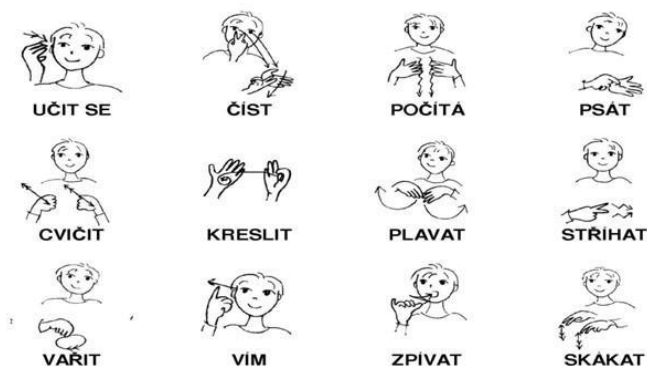
Mezi metody, při kterých se pomůcky nevyužívají, většinou patří i přirozené způsoby komunikace, kterým se člověk nemusí učit. V první řadě se jedná o cílený pohled, mimiku, gesta, odpovědi ano/ne a také o komunikaci akcí. Příkladem komunikace akcí může být situace, kdy dítě přinese rodičům boty, což znamená, že chce jít ven. Mezi metody bez pomůcek řadíme také systémy využívající manuální znaky. (Šarounová, 2014)

Makaton

Jedná se o jazykový program užívající znaky, které jsou doplněné mluvenou řečí a symboly. Program nastínila logopedka Margaret Walker společně s Kathy Johnston a Tony Cornforthem. Právě z prvních slabik křestních jmen autorů vznikl název MA-KA-TON. Autoři Makatonu původně pracovali s dětmi s mentálním postižením a autismem, které byly slyšící, ale nekomunikovaly mluvenou řečí. Po nějaké době začal být tento program využíván zejména u neslyšících dospělých a dětí s mentálním postižením, u slyšících dětí a dospělých s mentálním postižením, kteří nekomunikují mluvenou řečí, dále u dětí a dospělých s mentálním a tělesným postižením, u dětí s autismem, u malých neslyšících dětí, u dětí s problémy artikulace, u některých koktavých osob s cílem omezit stres při komunikaci, u dospělých trpících problémy v komunikaci následkem úrazu mozku či mozkové mrtvice a také u dětí s potížemi v učení. (Kubová, 1996; Šarounová, 2014)

Znaky Makatonu jsou na každém území před zavedením samotného systému pozorně vybírány a standardizovány. Znaky pochází buď ze znakových systémů, které jsou používány ve vzdělávání neslyšících, nebo z přirozeného znakového jazyka komunity neslyšících. Při používání tohoto jazykového programu není potřeba znakovat všechna používaná slova. Znakují se zpravidla tzv. klíčová slova, která mají pro smysl sdělení největší význam. Slovník Makaton obsahuje zhruba tři sta padesát znaků, které jsou seřazeny do osmi stupňů. Stupeň devátý představuje přídatný slovník. Jednotlivé stupně obsahují třicet pět až čtyřicet slov. (Kubová, 1996)

Laudová (In: Škodová a kol., 2007) řadí program Makaton mezi komunikační systémy vyžadující pomůcky z toho důvodu, že se používají v kombinaci s písmeny a symboly pro abstraktní formy a vycházejí z grafického znázornění znaku, který je manuální.



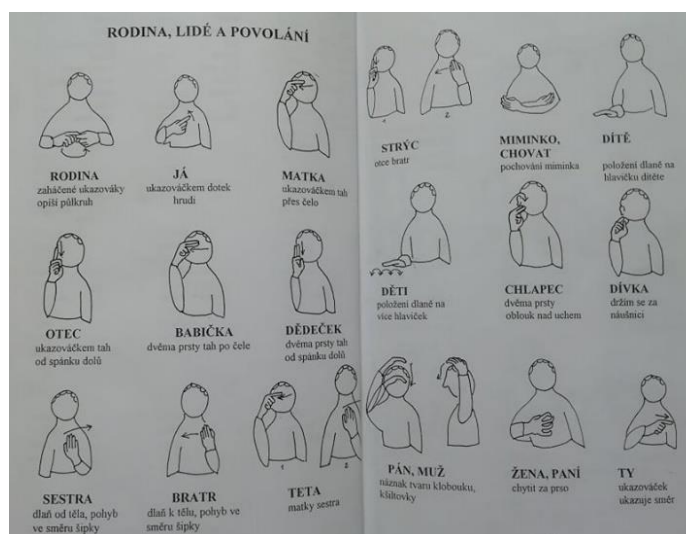
Obrázek 1: Makaton

Zdroj: Slowík, Čamková, 2014

Znak do řeči

Znak do řeči (dále ZDR) představuje doplněk mluvené řeči, nikoliv její náhradu. Používáme jej u jedinců, kteří nemají dostatečně vyvinutou expresivní složku řeči. Díky používání znaků mnohdy dochází také ke zlepšení vývoje mluvené řeči. Ještě před začátkem užívání tohoto komunikačního prostředku je potřeba zjistit, zda je jedinec schopný zvládnout jeho nároky. Je nutné umět napodobovat, spojovat význam slov se znakem dříve, než je bude jedinec užívat k projevu svých potřeb či pocitů a také si symboly musí osvojovat pomalu, a to v závislosti na daném uživateli. (Kubová, Pavelová, Rádková, 1999)

ZDR přináší řadu pozitiv, mezi které řadíme například snadnější motoriku, komunikační úspěch, zviditelnění, lepší úroveň řeči, rytmus řeči a znaku anebo také fakt, že znak je ilustrativní, čímž informaci zkonkrétní. Zapotřebí je také zdůraznit, rozdíl mezi ZDR a znakovým jazykem. U ZDR není znak dominantní, ale pouze doplňuje mluvené slovo. Naopak znakový jazyk představuje vizuálně-motorický komunikační systém se svými vlastními pravidly. (Kubová, Pavelová, Rádková, 1999)



Obrázek 2: Znak do řeči

Zdroj: Kubová, Pavelová, Rádková, 1999, s. 28-29

2.2.2 Metody s pomůckami

Metody s pomůckami, jak již bylo popsáno v kapitole týkající se klasifikace, dělíme na pomůcky technického a netechnického charakteru. Za netechnické jsou považovány pomůcky, které jsou zjednodušené a nevyžadují k použití elektrický proud, napájení z baterie, nepožadují nácvik ovládání, pravidelné dobíjení či nutné zásahy v případě poruchy. Díky tomu jsou levné a lehce dostupné. Nicméně nevýhodou je, že nemají hlasový výstup, který může dorozumívání výrazně zefektivnit. (Šarounová, 2014)

Netechnické pomůcky:

Trojrozměrné symboly

Nejčastěji se pro komunikaci používají takové předměty, se kterými je možné manipulovat, dají se snadno rozpoznat a mají hmatovou strukturu. Výhodou je, že jsou vhodné dokonce u malých dětí a pro osoby nejenom s mentálním postižením, ale také se zrakovým postižením s kombinací postižení smyslového. Nevýhodou je, že s nimi nelze prezentovat abstraktní slova. Mimo to také dochází k překrývání pojmenování předmětu a související činnosti. Například „*lžička* – symbolizuje *lžičku samotnou i pojem jíst*“. (Laudová, In: Škodová a kol., 2007, s. 570)

Fotografie

Komunikace pomocí fotografií je u osob s těžce narušenou komunikační schopností používána zejména u dětí předškolního věku. Je to především díky dvojrozměrnému zobrazení fotografie, které nabízí kopii předmětu trojrozměrného, což se shoduje s úrovní myšlení dítěte v určitém věku. U osob s těžce narušenou komunikační schopností se používají fotografie například pro tvorbu procesuálních témat. Jedná se o pracovní postupy, které skrze fotografie vyobrazují, jak má daný jedinec postupovat krok za krokem, například při přesazování květiny apod. (Bendová, 2014)

Symboly Bliss

Systém Bliss je označení pro komunikační systém, který místo slov používá jednoduché obrázky. Autorem je rakouský žid a inženýr chemie Charles Karl Bliss, který utekl z německého koncentračního tábora, následně emigroval do Číny a od roku 1945 žil v Austrálii. K vývoji tohoto komunikačního systému autora inspirovalo čínské obrázkové písmo. (Kubová, 1996)

Systém symbolů Bliss byl plánován jako komunikační pomůcka pro tělesně postižené osoby, které nemluvily. Používání této metody se následně rozšířilo i na péči o osoby s postižením mentálním a řečovým. (Kubová, 1996)

Komunikační systém Bliss je jednoduchý na vysvětlení při výuce. Samotná výuka je nejdříve zaměřena na jednotlivé symboly, které vyjadřují známé předměty a snadnou činnost. Po jisté době je dítě schopné spojovat symboly do struktur podobné větám, avšak bez gramatiky. Není jednoduché předvídat, kolik symbolů jedinec ovládne, jelikož na úspěch programu symbolů má vliv spousta faktorů. Jednotlivé symboly a jejich prvky je možné navzájem sdružovat. Celkově se používá přibližně dvacet šest různých základních prvků, z nichž bylo složeno zhruba tisíc čtyři sta standardizovaných symbolů. (Kubová, 1996)

Piktogramy

Piktogramy jsou bílé symboly na černém pozadí, jejichž autorem je logoped Subhas C. Maharaj. Na rozdíl od symbolů Bliss jsou piktogramy mnohem jednodušší a děti si je lépe zapamatují. Avšak kvůli jednoduchosti a přísné symbolizaci nebývají první volbou pro alternativní komunikaci, jelikož se nejen rodiče, ale i profesionálové obávají, že pro děti nebudou zajímavé. (Kubová, 1996; Šarounová, 2014)

Piktogramy je možné použít pro komunikaci u těžce mentálně postižených dětí, dále u dětí s autismem a u dětí s více vadami. Jejich používání je doplňováno mluvenou řečí, případně také znaky. Při zavádění symbolů je velmi důležité postupovat pomalu. Výuka komunikace s piktogramy je orientována nejprve na jednoduché a známé předměty. Až později je možné obrázky spojovat, čímž je možné vytvořit strukturu věty. S piktogramy se lze mimo metodické příručky setkat také v komunikačním softwaru Altík nebo například ve výukovém programu Méd'a. (Kubová, 1996; Šarounová, 2014)



Obrázek 3: Piktogramy

Zdroj: Slowík, Čamková, 2014

Výměnný obrázkový komunikační systém

Výměnný obrázkový komunikační systém, který je známý pod zkratkou VOKS, vychází z principů metody The Picture Exchange Communication System – PECS. Cílem VOKS je zajistit funkční komunikační dovednosti a nezávislost uživatele. Tento komunikační systém je určen zejména pro osoby s poruchou autistického spektra. Dále se však užívá například u jedinců s Downovým syndromem, dětskou mozkovou obrnou, afázií či těžkou formou dysfázie. Úspěšný je také u osob, u kterých jiné formy AAK selhaly. VOKS lze začít používat v jakémkoliv věku. Výhodou tohoto systému je, že lze zavést hned, jak jsou u dítěte zjištěny problémy s funkční komunikací. Není zapotřebí rozvinutá řeč, jelikož VOKS „řeči nepřekáží, ale naopak zvyšuje pravděpodobnost jejího vývoje či zdokonalení“. (Knapcová, 2018, s. 9) Aby mohl být tento systém zaveden, je nutné, aby jedinec zvládal diferenciaci reálných předmětů.

VOKS obsahuje celkem sedm výukových lekcí, které jsou od sebe odděleny, avšak u některých lekcí je dokonce vhodné, aby se navzájem překrývaly. Například lekce číslo 2 se může překrývat s lekcí číslo 3, která se může překrývat také s lekcí číslo 4, tedy jako jediná lekce se může překrývat v obou směrech. Naopak lekce číslo 4 se nesmí překrývat s lekcí číslo 5 a lekce číslo 5 zase s lekcí číslo 6.

Základním nosičem obrázků VOKS jsou komunikační tabulky, které mají různé barvy podle toho, pro jaký druh obrázku jsou určeny (oranžová – podstatná jména; žlutá – osoby; zelená – slovesa; modrá – rozvíjející slova; bílá – různé; červená – tázací zájmena, slova užívaná k podpoře řeči učitelů; šedá – větný proužek; hnědá – „nosná“ slovní spojení a slovesa; fialová – sociální výrazy). Komunikační tabulky jsou vloženy v komunikační knize, která má na obalu identifikační fotografii uživatele. (Knapcová, 2018)



Obrázek 4: VOKS

Zdroj: fotografie autorky, NONA, 2019

Metoda globálního čtení

Na základě této metody se jedinec učí vnímat slovo jako jednotku řeči. Metoda globálního čtení probíhá od celku k jednotlivostem. Jejím cílem je stimulace zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti, a především rozvoj komunikace. Lze využívat nejenom u dětí s mentálním postižením, ale také u dětí se sluchovou vadou, dále při dysfázii či specifických vývojových poruchách učení. Výuka této metody může být zahájena u dítěte, které má aktivní slovní zásobu minimálně padesát slov. Pomůckou pro výuku je souhrn obrázků s textem. „Každý obrázek je ve trojím vyhotovení, písmo je velké, tiskací, je tak možné jeho napodobování obtahováním, skládáním z tyčinek nebo stavebnic“. (Janovcová, 2003, s. 29)

Technické pomůcky:

Pomůcky s hlasovým výstupem

Pomůcky s hlasovým výstupem bývají označovány jako ozvučené komunikační tabulky nebo také komunikátory. „*Toto označení je mírně zavádějící, protože může svádět k představě, že přístroj bude sám komunikovat místo uživatele. To se však pochopitelně neděje; stejně jako u netechnických pomůcek se používají fotografie, symboly nebo psaná slova, jejichž smyslu musí uživatel rozumět a musí se je naučit ke komunikaci užívat. Jediným rozdílem je, že pod předmět, fotografii nebo symbol, které jsou na pomůcce umístěny, lze nahrát sdělení, které se při aktivaci pomůcky (například zmáčknutím tlačítka) přehraje*“.

 (Šarounová, 2014, s. 35)

Komunikátory se liší podle typu nahrané řeči. Jedná se o řeč digitalizovanou a syntetickou. Digitalizovaná řeč představuje lidský hlas nahraný na komunikační pomůcku. Výhodou je, že pomůcku s tímto typem řeči lze využít v různém jazykovém prostředí, jelikož umožní přízvuk, dialekt, a dokonce dětský či dospělý hlas, čímž je pro uživatele přirozenější. Nevýhodou je, že uživatel je zcela závislý pouze na tom, co má na komunikační pomůcce nahrané, to znamená, že sám nemůže vytvořit a uchovat nové nahrávky. Oproti tomu je syntetická řeč, která je generovaná počítačem. Velkou výhodou je, že samotný uživatel je schopen vytvářet neomezený počet nových nahrávek. Nevýhodou je nepřirozený hlas pomůcky, který může spoustě uživatelů nevyhovovat. (Laudová, In: Škodová a kol., 2007)

Počítač a jeho alternativní možnosti ovládní, software a využití tabletů

Využívání počítačů v souvislosti s AAK je u nás již delší dobu. Po dlouhá léta byly v naší zemi pouze jedinou možností, jak získat finančně nenáročnou komunikační pomůcku, se kterou nebylo úplně lehké pracovat. S příchodem tabletů se však všechno zjednodušilo. (Šarounová, 2014)

Ve světě existuje spousta alternativních pomůcek a speciálních hardwarů. U nás se jedná zejména o pomůcky, které usnadňují přístup k počítači. Příkladem může být dotyková obrazovka, která je vhodná pro jedince s mentálním postižením, jelikož mohou mít potíže při chápání souvislosti mezi pohybem myši a kurzoru na obrazovce. (Šarounová, 2014)

Další pomůckou může být velkoplošná klávesnice se zvětšenými, často barevně odlišenými klávesami a speciální počítačové myši. Mezi nejznámější patří například trackbally (myši, které mají v horní části zvětšenou kuličku) nebo tako myš ovládaná ústy. (Šarounová, 2014)

Speciální software pro AAK lze rozdělit na software komunikační, software pro usnadnění fyzického přístupu k počítači a software výukový. Nejznámějším komunikačním programem je Boardmaker, který je určen zejména pro výrobu a tisk komunikačních tabulek, kartiček se symboly, šablon pro komunikátory, vizualizovaných rozvrhů a výukových a logopedických pomůcek. Tento program má v základní verzi přibližně pět tisíc symbolů. Tuto základní verzi je možné každý rok rozšířit. Boardmaker je schopen kombinací stávajících symbolů vytvořit nové symboly. Jedná se o americký program, tudíž jeho databáze je přeložena do českého jazyka. Nicméně menu programu zůstává v anglickém jazyce, což je spolu s vyšší cenou jeho nevýhodou. (Šarounová, 2014)

Českým komunikačním softwarem je počítačový program Altík, který je zaměřený na tvorbu komunikačních tabulek pro děti. Současně s tímto programem existuje Altíkův slovník nebo například Altíkovy úkoly. Altíkův slovník představuje multimediální výukový a vzdělávací program sloužící k usnadnění výuky AAK. Program s názvem Altíkovy úkoly je orientován na poznávání symbolických obrázků, z nichž sestavuje jednoduché věty. (Pachner, vzdělávací software, 2018)

Dalším komunikačním softwarem je britský počítačový program Symwriter, který slouží ke zhotovení a tisku materiálů se symboly. Program má přibližně osm tisíc barevných symbolů Widgit, ke kterým je přiřazeno asi dvacet tisíc českých slov. Software je tedy plně přístupný v českém jazyce, včetně menu programu. (Šarounová, 2014)

Jednou z nejmodernějších pomůcek AAK jsou tablety, které mají zdarma k dispozici aplikace pro alternativní komunikaci. Jednou takovou aplikací je Grid Player, která je vhodná pro široké spektrum lidí s problémy komunikace. Tato aplikace obsahuje přes dvanáct tisíc symbolů Widgit, kvalitní hlasy, TouchType (predikce slov pro rychlejší psaní), symboly k navrhovaným slovům jako pomoc při psaní a rozeznávání navržených slov, seznamy pro rozsáhlejší témata a možnosti kopírování vět na sociální síť. (Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci, 2009)

2.3 Volba systému AAK

Při volbě systému AAK je důležitá komplexní diagnostika osoby s těžce narušenou komunikační schopností, na které se podílí tým odborníků a specialistů jako jsou kliničtí logopedi, fyzioterapeuti, ergoterapeuti, speciální pedagogové, logopedi v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, psychologové a také odborníci technických oborů. (Bendová, 2014) Také je důležité uvědomit si, že ať se člověk rozhodne pro jakýkoliv komunikační systém, nikdy by neměl být závislý pouze na jednom typu. (Kubová, 1996)

Pro určení terapeutického postupu dle Laudové (In: Škodová a kol., 2007) zjišťujeme například rozumění neverbální komunikaci a řeči, vyjadřování ano/ne, sluchové a zrakové vnímání, rozumění symbolům, případné čtenářské schopnosti, úroveň motoriky, motivaci ke komunikaci a potřebu dorozumět se, sociální a kognitivní dovednosti, emoční projevy a chování, základní znalosti a vyhlídky školského zařízení, způsob trávení volného času nebo úroveň opory.

2.4 Výhody a nevýhody AAK

Aplikace systému AAK s sebou, přináší řadu výhod. Velmi významně snižuje komunikační bariéru, a tím umožňuje uživatelům zapojit se do edukačního a pracovního procesu, rovněž i do společnosti. (Bendová, 2014) Kubová (1996) uvádí, že výhodou AAK je nejenom celkové snížení tendence k pasivitě, ale tyto systémy také zvyšují zapojení dětí do vzdělávacích a volnočasových aktivit a napomáhají rozvoji kognitivních schopností.

V rámci užívání systému AAK existují také jisté nevýhody. Mezi základní nevýhody patří například:

- menší společenská využitelnost,
- systémy vzbuzují pozornost veřejnosti,
- ne všichni ve společnosti systémy AAK ovládají aj. (Kubová, 1996)

3 Pervazivní vývojové poruchy

Na pervazivní vývojovou poruchu se v současné době nahlíží jako na polygenetickou vývojovou poruchu, jejíž příčina je ovlivněna spoustou činitelů a je heterogenní. Mimo pojem pervazivní vývojové poruchy lze používat termíny autismus nebo poruchy autistického spektra (dále PAS). (Thorová, 2016)

„Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech“. (Thorová, 2016, s. 59)

PAS jsou diagnostikovány na základě specifických příznaků v určitých oblastech a bez ohledu na přítomnost nebo nepřítomnost jiné přidružené vady či nemoci, to znamená, že autismus se může vyskytovat současně s jinou poruchou či nemocí. Diagnostika je velmi obtížná především z hlediska široké symptomatiky. Pro PAS je typické, že se projevují již v prvních letech života dítěte. (Thorová, 2016) V rámci diferenciální diagnostiky je důležité odlišit PAS od mentální retardace, pragmatické komunikační poruchy, vývojové dysfázie, elektivního mutismu, hyperkinetické poruchy a od vzájemné komorbidity z uvedených diagnóz. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch vydaný Americkou psychiatrickou společností, který je znám pod zkratkou DSM, představuje klasifikační systém diagnóz duševních poruch a souvisejících onemocnění, který je doplňující součástí Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále MKN – 10). Aktuální verzí je DSM – V z roku 2013. (Raboch a kol., 2015)

DSM – V představuje pouze jednu zastřešující diagnózu autismu bez jeho další klasifikace. V následující tabulce můžeme vidět klasifikaci PAS ve srovnání s MKN – 10 a DSM – V. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Tabulka 1: Klasifikace PAS

MKN - 10	DSM – V
Pervazivní vývojové poruchy	Porucha autistického spektra
Dětský autismus F 84.0	
Atypický autismus F 84.1	
Rettův syndrom F 84.2	
Aspergerův syndrom F 84.5	
Jiná dezintegrační porucha v dětství F 84.3	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F 84.4	

Zdroj: Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018, s.205

DSM – V uvedlo novou kategorii pro diagnostiku sociálně-komunikační poruchy, kdy má jedinec potíže v sociální komunikaci, ale již nemá stereotypní chování a úzce vymezené zájmy. (Thorová, 2016)

„K ucelenosti pohledu na terminologickou nejednotnost předkládáme jeden z návrhů ICD – 11 (ICD – 11, Beta Draft) na klasifikaci poruch autistického spektra:

- *PAS bez mentální retardace a s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka,*
- *PAS s mentální retardací a s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka,*
- *PAS bez mentální retardace a s poškozením funkčního jazyka,*
- *PAS s mentální retardací a s poruchou funkčního jazyka,*
- *PAS bez mentální retardace a s absencí funkčního jazyka,*
- *Další specifikovaná PAS,*
- *PAS nspecifikovaná“.* (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018, s. 204)

3.1 Specifika osob s pervazivní vývojovou poruchou

Osoby s autismem představují velmi různorodou skupinu. Problémy se u nich objevují už v raném věku, avšak symptomy se mohou projevovat až později, kdy jejich požadavky v sociální oblasti přesáhnou omezenou kapacitu. Intelekt těchto jedinců může být v normě či v pásmu mentální retardace. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Britka Lorna Wingová stanovila základní problémové oblasti, které jsou stěžejní pro stanovení diagnózy, a pojmenovala je triádou poškození (Triad of Impairments), která obsahuje potíže v komunikaci, představitosti a sociálním chování. (Thorová, 2016)

Na druhou stranu Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) uvádí, že je v současné době zaregistrován odklon od zmíněné triády, jelikož příznaky je možné rozdělit do dvou kategorií. Došlo ke sloučení sociální interakce a komunikace, čímž vznikla kategorie první. Vzhledem k potížím v komunikaci mají osoby s PAS problémy s navazováním mezilidských vztahů. U jedinců s autismem je běžnou poruchou řeči opožděný vývoj řeči. Nicméně jsou i výjimky, které mají mluvenou řeč v pořádku a potíže mají pouze v oblasti sociální komunikace. Většina jedinců s PAS má problémy jak s expresivní složkou jazyka (vyjadřování), tak s receptivní (porozumění). Typické pro autismus je také zaměření na jisté tematické oblasti, které tito jedinci neustále vyžadují. Neverbální komunikace je nepřítomna nebo snížena, jelikož dochází k vyhýbání očnímu kontaktu, jedinci mají nezáměr sdílet pozornost a nejsou schopni rozumět gestům, mimice či intonaci.

Druhou kategorií jsou omezené, opakující se vzorce chování, zájmů a činností. Tyto vzorce zahrnují stereotypní pohyby rukou i celého těla, které se neustále opakují, dále lpění na jejich rituálech, které se nesmí měnit nebo mají například odlišné reakce na smyslové vjemy, které se projevují neadekvátními reakcemi na běžné zvuky či vůně, a také otupělostí k bolesti. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

3.2 Vzdělávání osob s pervazivní vývojovou poruchou

Pro jedince s PAS je možné podle §16 odstavce 9 školského zákona zřizovat školy, ve školách třídy, oddělení či studijní skupiny. Na základě zmíněného § 16 jsou tito žáci vzděláváni se speciálními vzdělávacími potřebami, to znamená, že pro jejich výuku je užíváno podpůrných opatření a také je přítomen asistent pedagoga. Podle § 48 se mohou žáci s autismem vzdělávat v základní škole speciální, jejíž ředitel může pro tyto žáky zřídit třídu přípravného stupně. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon))

V souvislosti se vzděláváním jedinců s autismem je důležité zmínit program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication

Handicapped Children), který působí na oblast rodiny, bydlení a vzdělávání osob s PAS v každém věku. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

Právě z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie vychází metodika strukturovaného učení, podle které probíhá výchova a vzdělávání osob s autismem. Mezi principy strukturovaného učení řadíme individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci. Individualizace souvisí především s nastavením správné intervence, kdy je potřeba zohlednit individuální přístup i v detailech, jako je umístění pracovního stolu, velikost reálných předmětů, předměty na fotografiích, barevné značení apod. Při nedodržení těchto důležitých detailů nemusí být intervence prospívající. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Pomocí strukturalizace lze jedincům s PAS umožnit lepší orientaci v čase a prostoru a flexibilnější reakce na změny. Strukturalizace se provádí v prostoru, pracovním místě, čase a v činnosti. Pomocí strukturalizace v prostoru lze například rozdělit místnost na jednotlivé pracovní oblasti, jmenovkou označit místo pro žáka nebo nálepkami označit zásuvku podle toho, co se v ní nachází. Struktura prostoru je v úzkém vztahu se strukturou pracovního místa. Pro některé jedince s autismem je nejvýhodnější práce v uzavřeném boxu, kde není rušena jejich pozornost. Pro žáky s PAS je důležitá orientace v čase, pro kterou se využívají například piktogramy, jimiž se vypracuje plán výuky. Po skončení práce se karta s danou činností odebere. (Čadilová, Žampachová, 2008; Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

Vizualizace pomáhá udržovat informace, ilustruje verbální informace, umožňuje porozumět případným změnám, zvyšuje přizpůsobivost a zlehčuje samostatnost. Zraková podpora má také vliv na rozvoj komunikace. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Hlavní rolí ve vzdělávání žáků s autismem je motivace pomocí odměn, mezi které řadíme odměny materiální, činnostní a sociální. *„Pokud najdeme způsob, jak ovlivňovat pozitivní chování konkrétního dítěte, najdeme motivační stimuly a vytvoříme funkční motivační systém, pak dokážeme často předcházet problémům v chování a motivací ovlivnit konkrétní chování, které je v dané situaci sociálně i komunikačně přiměřené“.* (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 66)

Předškolní vzdělávání

Vzdělávání jedinců s PAS v předškolním věku souvisí s včasnou intervencí, která je dále rozšiřována. Primárním úkolem vzdělávání v této oblasti je vybudovat předpoklady pro další vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Ve třídách mateřské školy pro děti s autismem jsou děti z celé škály PAS, obvykle se středně těžkými až těžkými příčinami a s opožděným nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. Jednotlivé třídy pro tyto jedince by měly splňovat podmínky pro uplatňování specifických metod práce. Především by měly splňovat její prostorové uspořádání, které bude u dětí vzbuzovat domácí prostředí, a zároveň bude dětem dávat vizuální podněty pro jejich dobrou orientaci. Děti během dne mění své aktivity a činnosti, které vykonávají v různém prostoru i čase. S dětmi se pracuje především individuálně či v malých skupinách, ve kterých je důležitá individualizace všech aktivit. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Povinná školní docházka

Při počátku plnění povinné školní docházky je již u většiny jedinců s autismem diagnóza určena. Část žáků zvládá plnění školní docházky bez větších problémů. Žáci mohou navštěvovat speciální třídy pro žáky s PAS nebo mohou být integrováni v různých typech škol. Jsou zde i žáci vyžadující velkou podporu, kterým ani docházení do speciální třídy s asistentem pedagoga nezaručí vzdělávání bez obtíží. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Ve třídách pro žáky s PAS je výuka striktně individualizována. Každý žák má ve třídě své pracovní místo, které je upravené přímo podle jeho potřeb. V takové třídě je dále k dispozici místo pro relaxaci, místo pro pracovní činnosti a místo pro individuální nácvik. Během výuky se žáci v rámci těchto prostorů střídají podle předem stanoveného plánu. V případě integrace žáka s autismem je zapotřebí, aby byla přizpůsobena organizační forma výuky, metody i obsah podle jeho individuálních potřeb. (Průvodce upraveným RVP ZV, 2017)

Střední vzdělávání

Jedinci s PAS navštěvují všechny typy středních škol – učební obory, průmyslové školy, humanitně a technicky zaměřené školy, gymnázia. Žáci s autismem však převážně navštěvují střední školy praktické i přes to, že je lze integrovat do běžné střední školy nebo na střední odborné učiliště. Klíčovým hlediskem pro úspěšné absolvování středoškolského vzdělání je výběr vhodné školy, která by měla brát zřetel na schopnosti a dovednosti jedince. Po dokončení povinné školní docházky se žáci přesouvají do stacionářů nebo chráněných dílen. Jedinci s PAS mohou být do středoškolského vzdělávání zařazeni pouze formou integrace. Specifika pro vzdělávání

studentů s autismem na středních školách jsou určena na základě určité diagnózy. Problémy s aplikací, generalizací a praktickým využíváním nabytých vědomostí se stávají primární podmínkou specifického přístupu k těmto studentům. Studenti s autismem jsou vzděláváni podle vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu, který je vytvořen na základě doporučení školského poradenského zařízení. (Čadilová, Žampachová, 2008; Thorová, 2016)

Vysokoškolské vzdělávání

Někteří studenti s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem vystudovali vysokou školu. Mnozí studenti však vysokou školu nedokončili z důvodů, které uvádí Thorová (2016, s. 384): *„Učí se pouze informace, které považují sami za důležité, ..., nectí autority, nedokážou se přizpůsobit požadavkům, které studium vždy do určité míry vyžaduje (dohodnout si zkoušky a zápočty, umět se omluvit, umět jednat s lidmi, pamatovat si jména a tváře, dodržovat pravidla slušného chování – zdravit, klepat, poděkovat, poprosit apod.).“*

Studenti mají možnost v rámci některých univerzit vyhledat pomoc v centru pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. (Thorová, 2016)

4 Mentální retardace

Osoby s mentální retardací jsou cílovou skupinou psychopedie. Mimo termín mentální retardace se v literatuře můžeme setkat s pojmem mentální postižení. Tyto výrazy se v současné psychopedii užívají jako synonyma. (Černá, 2008)

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) formuluje mentální retardaci jako: „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami“. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020)

Termín mentální retardace lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí projevující se především snížením kognitivních, řečových, sociálních a pohybových schopností s prenatálními, perinatálními a postnatálními příčinami. (Valenta, Müller, 2003)

MKN-10 klasifikuje mentální retardaci v kapitole F s názvem Poruchy duševní a poruchy chování následovně:

- F70 Lehká mentální retardace – IQ 50-69,
- F71 Střední mentální retardace – IQ 35-49,
- F72 Těžká mentální retardace – IQ 20-34,
- F73 Hluboká mentální retardace – IQ nejvýše 20,
- F78 Jiná mentální retardace,
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020)

Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) lze mentální retardaci klasifikovat také podle etiologie, jejíž příčiny mohou být endogenní (genetické) a exogenní (vliv prostředí). Mezi další řadíme klasifikaci symptomatologickou, podle vývojových období nebo také záleží na typu chování.

4.1 Specifika osob s mentální retardací

V rámci výchovy a vzdělávání dětí s mentální retardací je zapotřebí dbát jejich určitých specifíků. Čím je mentální postižení větší, tím více je narušeno právě vnímání, myšlení, paměť, řeč apod. (Bendová, In: Bendová, Zikl, 2011)

Počítky, vjemy a představy jsou významné pro poznání. Vnímání sluchové i zrakové je podmíněné individuální zkušeností dané osoby. Dochází k vytvoření spojů mezi korovými částmi analyzátoru, které jsou podmíněné. Právě u dětí s mentální retardací je proces vytváření těchto spojů zpomalený, což je následkem snížení zrakového vnímání. Z důvodu narušení diskriminace figury a pozadí není dítě s mentálním postižením schopno pochopit perspektivu a nerozlišuje polostíny. Jedním z největších specifíků vnímání těchto jedinců je inaktivita psychického procesu, což je důsledkem toho, že dítě není schopno prohlédnout si předmět či obraz a vnímat všechny jeho detaily. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Bendová, In: Bendová, Zikl, 2011)

Myšlení dětí s mentální retardací je oproti zdravým jedincům velmi chudé a neproduktivní, jelikož je konkretizované, má slabou schopnost zobecňovat a špatně si tak děti osvojují obecné pojmy a pravidla. Právě zobecňování a abstrakce je největší hodnotou myšlení. Mezi další zvláštnosti myšlení mentálně postižených jedinců patří jejich nedůslednost a také nekritičnost myšlení. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Ke zvláštnostem paměti řadíme pomalé tempo osvojování všeho nového a časté opakování, jelikož vše, co se naučí, rychle zapomínají. Dalším specifíkem je například nekvalitní třídění pamětních stop, jelikož u mentálně postižených osob převládá mechanická paměť, která není schopna udržet stopy bez většího výběru. (Valenta, Müller, 2003)

U mentálně postižených je řeč téměř vždy narušena. Právě z hlediska opožděného vývoje řeči můžeme pozorovat, že s dítětem je něco v nepořádku. Řeč je omezena jak po zvukové stránce, tak po stránce gramatické a obsahové. U jedinců s lehkou mentální retardací je řeč opožděna přibližně o jeden až dva roky, která je charakteristická narušeným porozuměním a omezenou slovní zásobou. Dítě se středně těžkou mentální retardací používá slova na úrovni významových signálních zvuků a produkuje řečové celky převážně bez pochopení obsahu. U jedinců s těžkým mentálním postižením mnohdy zůstává řeč na úrovni pudových hlasových projevů nebo se nevytvoří, a u osob s hlubokým mentálním postižením se řečový projev vůbec

nevyvíjí. Tyto osoby vydávají pouze neartikulované zvuky. (Klenková, 2006; Neubauerová, In: Dlouhá a kol., 2013)

4.2 Vzdelávání osob s mentální retardací

Vzdelávání jedinců s mentální retardací lze rozdělit do tří etap – předškolní období, povinná školní docházka, střední a celoživotní vzdelávání.

Předškolní vzdelávání

V první etapě tvoří nejdůležitější instituci z oblasti sociálních služeb středisko rané péče, které poskytuje péči dětem od narození do sedmi let, a to formou terénní i ambulantní služby. Zaměřují se zejména na poradenství a přímou práci s klientem. Ze sféry školství je první institucí mateřská škola. Děti s nejnižším stupněm mentálního postižení navštěvují zpravidla mateřské školy běžného typu a v období nástupu není u většiny z nich ještě postižení diagnostikováno. „*Děti s těžším postižením většinou již diagnostikovány jsou a mají na výběr možnost integrace v běžné škole, nebo docházku do MŠ speciální. Tento typ mateřské školy je určen právě pro děti s mentálním postižením, k čemuž jsou podmínky v ní uzpůsobeny (nižší počet dětí, speciální pedagogové, materiální vybavení)*“. (Zikl, In: Bendová, Zikl, 2011, s. 35)

Před nástupem do základní školy mají tito jedinci možnost navštěvovat přípravnou třídu základní školy, která se nezapočítává do povinné školní docházky a vzdelávání v ní probíhá na základě Rámcového vzdelávacího programu pro předškolní vzdelávání. (Zikl, In: Bendová, Zikl, 2011)

Povinná školní docházka

Plnění školní docházky je povinné po dobu devíti let pro všechny bez rozdílu, tzn. i pro žáky s jakýmkoliv stupněm mentálního postižení. Povinná školní docházka začíná v šesti letech dítěte, ale její začátek může ředitel školy odložit nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém žák dovrší osmi let. Povinná školní docházka žáků uvedených v § 16 odstavce 9 školského zákona může být prodloužena do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne dvacátého roku a v případě žáku, kteří se vzdelávají ve vzdelávacím programu základní školy speciální do dvacátého šestého roku. (§ 36, 37, 55 školského zákona; ZIKL, In: Bendová, Zikl, 2011)

Žáci s mentální retardací mají na výběr ze dvou základních forem speciálního vzdelávání, a to v rámci speciální školy či integrace. Do speciální školy může být dítě

zařazeno pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení společně se souhlasem zákonného zástupce. Pro žáky s lehkým mentálním postižením je určena základní škola praktická a pro žáky se středně těžkým, těžkým a hlubokým postižením je základní škola speciální. Základní škola speciální trvá deset let a její školní vzdělávací program je sestavován na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Integrace může mít formu individuální či skupinovou, to znamená, že v rámci běžné školy může být buď speciální třída, nebo v běžné třídě může být specifická studijní skupina či jedinec. (Zikl, In: Bendová, Zikl, 2011)

Mimo integraci, základní školu praktickou a speciální existuje ještě jiný způsob plnění povinné školní docházky. Jedná se o formu individuálního vzdělávání, přičemž je dítě vzděláváno doma a do školy dochází pouze na přezkoušení. Individuální vzdělávání může povolit ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce. V případě vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením je možné na základě povolení příslušného krajského úřadu, který určí speciální školu či speciálně pedagogické centrum, které bude zajišťovat pedagogickou a metodickou pomoc při vzdělávání v místě bydliště žáka. (§ 40-42 školského zákona; Zikl, In: Bendová, Zikl, 2011)

Střední a celoživotní vzdělávání

Po splnění povinné školní docházky využívá většina jedinců s mentálním postižením střední školy, které jsou pro ně přizpůsobeny. Jedná se o odborná učiliště, která jsou určena absolventům základní školy praktické. Další možností jsou praktické školy jednoleté a dvouleté. Jednoletá škola praktická je zaměřena na žáky s těžkým mentálním postižením, postižením více vadami nebo autismem. Dvouletá škola praktická je pro žáky se středně těžkým mentálním postižením nebo lehkým postižením, avšak v kombinaci s jiným. (Zikl, In: Bendová, Zikl, 2011)

Existují také kurzy pro získání základního vzdělání, které jsou organizovány jak školou základní, tak i střední. Kurz trvá jeden školní rok a je zakončen zkouškou. Další příležitostí mohou být kurzy k získání základů vzdělání, které jsou v působnosti základní školy speciální, trvají minimálně jeden rok a jsou určeny pro osoby se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, postižením více vadami nebo autismem, které odešly ze základní školy speciální v nižším ročníku nebo vzdělávány nebyly. (Zikl, In: Bendová, Zikl, 2011)

5 Uvedení do empirické části

Průzkum sloužící k praktické části bakalářské práce probíhal v Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují. V rámci výzkumu bylo využito jak kvantitativní metody výzkumu, tak kvalitativní, jelikož sběr dat probíhal pomocí dotazníku pedagogům a asistentům pedagoga, který byl doplněn následným pozorováním žáků využívajících metody AAK při výuce.

5.1 Výzkumné otázky

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit povědomí pedagogů o možnostech využívání systémů AAK a prozkoumat míru jejich využití. Součástí jsou však i dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké metody AAK jsou využívány v Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují?
2. U jaké cílové skupiny jsou metody AAK převážně využívány?
3. Jaká je úspěšnost aplikovaných metod AAK v praxi?

5.2 Metodologie

Kvantitativní výzkum popisuje Chráska (2016, s. 11) jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Kvantitativní metoda výzkumu, jejímž cílem je vysvětlení daného jevu, přiznává pouze jednu realitu a zaměřuje se na velké skupiny lidí a zobecnění.

Kvalitativní metoda výzkumu toleruje oproti kvantitativnímu výzkumu existenci více realit a její cíl spočívá v porozumění smyslu. Na základě přístupu se tato metoda orientuje na malou skupinu a jedinečnost. (Chráska, 2016)

Dotazník

Dotazníková metoda získává data na základě předem připravených otázek, na které respondenti odpovídají písemnou formou. Položené otázky se mohou týkat jak vnějších jevů, jako jsou například postoje učitelů na inovovaná organizační opatření, tak jevů vnitřních (postoje, citové statusy). Druhy položek (otázek) v dotazníku můžeme rozdělit podle různých hledisek, a to podle cíle, pro který je položka určena, podle formy požadované odpovědi a dle obsahu, který stanovená otázka zjišťuje. Podle

kritéria cíle, pro který je položka určena je možné dělit obsahové položky zjišťující záznamy nutné pro splnění empirického záměru a funkcionální položky, které mají sledovat průběh dotazníkového šetření. Na základě formy požadované odpovědi dělíme položky na otevřené a uzavřené, a to podle toho, zda má, či nemá respondent na výběr z předem připravených odpovědí. Položky také třídíme podle obsahu, který daná otázka odhaluje, na položky zjišťující fakta, objevující znalosti nebo vědomosti a také položky prozkoumávající mínění, postoje a motivy. (Chráška, 2016)

Pozorování

V rámci zúčastněného pozorování získává výzkumník data přímo v přirozeném prostředí, čímž se stává jedním z členů pozorované skupiny. Tento typ pozorování však nemusí být objektivní, jelikož zůstat nezaujatým pozorovatelem není jednoduché. Všeobecným problémem je spontánní chování sledované skupiny, jelikož každý své chování mění, pokud je nebo se cítí být pozorován. Zúčastněné pozorování lze dělit na zamaskované, kdy se sám pozorovatel vydává za jednoho ze skupiny, a nemaskované, v jehož rámci si výzkumník zachová svoji pravou identitu. (Ferjenčík, 2000)

5.3 Charakteristika zařízení

Mateřská škola a Základní škola speciální NONA v Novém Městě nad Metují zabezpečuje výchovu a vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením, autismem a kombinovanými vadami. Název NONA vznikl ze zkratky NO – Novoměstská a NA – Naděje. NONA sdružuje mateřskou školu speciální, základní školu speciální, třídy přípravného stupně základní školy speciální, školní družinu a jídelnu. Součástí je také Stacionář NONA. Vzdělávání probíhá ve třech budovách, z nichž dvě sídlí v Novém Městě nad Metují a jedna v Hronově.

V mateřské škole speciální NONA pracují tři učitelky a jeden asistent pedagoga. V přípravném stupni se vzdělává maximálně šest žáků ve věku od pěti do osmi let. Ve třídě je vždy jeden učitel a jeden asistent pedagoga či vychovatel. Základní škola má kapacitu čtyřicet sedm žáků, kteří jsou rozděleni do sedmi tříd. V každé třídě je jeden učitel a jeden až dva asistenti pedagoga, popřípadě také osobní asistent.

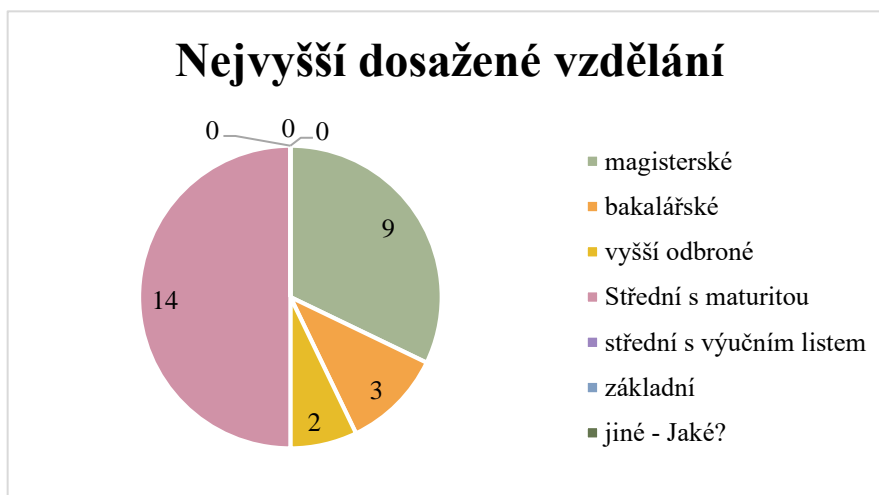
Mimo ergoterapii, muzikoterapii či snoezelen NONA nabízí také speciální programy jako je bazální stimulace, canisterapie, dramaterapie, rehabilitační cvičení, logopedii aj. (Mateřská a Základní škola speciální NONA, 2019).

6 Vlastní výzkum

Výzkumné šetření probíhalo u pedagogického sboru již zmíněného školského zařízení. Dotazníky byly rozdány 32 respondentům, z nichž se jich vrátilo 28. Dotazník se skládal z 10 otázek, ze kterých bylo 9 otázek uzavřených a 1 otevřená.

Otázka 1.: Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání?

První položka se týká nejvyššího dosaženého vzdělání. V grafu 1 můžeme vidět, že polovina respondentů, tedy 14 (50 %), má nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou. Magisterského vzdělání dosáhlo 9 respondentů (32,1 %), bakalářského titulu dosáhli 3 respondenti (10,7 %) a studium na vyšší odborné škole absolvovali 2 respondenti (7,1 %).



Graf 1: Nejvyšší dosažené vzdělání

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 2.: Máte vzdělání ve speciální pedagogice?

Následující otázka zjišťuje, zda mají respondenti speciálně pedagogické vzdělání. V tabulce 2 je popsáno, že 17 respondentů (60,7 %) vzdělání ve speciální pedagogice má. Dalších 9 respondentů (32,1 %) toto vzdělání nemá a zbylí 2 respondenti (7,1 %) využili možnosti jiné odpovědi, do které napsali, že absolvovali kurz asistenta pedagoga.

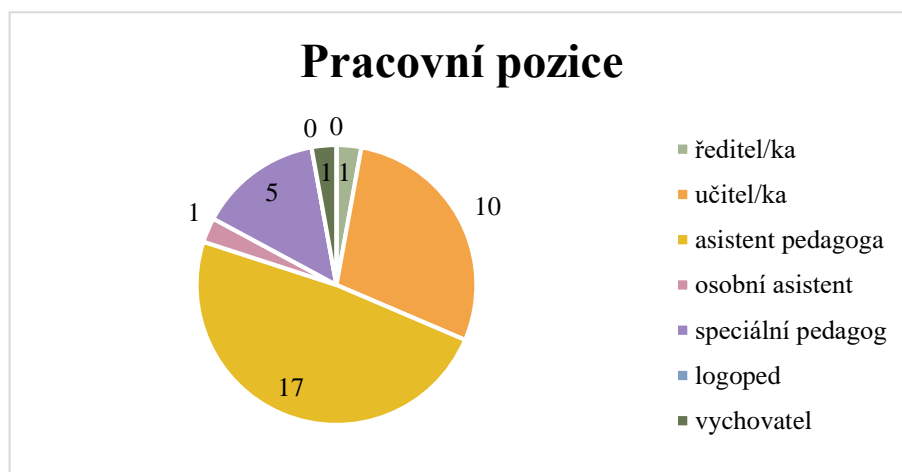
Tabulka 2: Vzdělání ve speciální pedagogice

Vzdělání ve speciální pedagogice	Počet respondentů	Podíl v %
Ano	17	60,7 %
Ne	9	32,1 %
Jiná odpověď – Jaká?	2	7,1 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 3.: Na jaké pozici ve Vaší škole pracujete?

Položka číslo 3 zkoumá pracovní pozici respondentů. Při této otázce měli respondenti na výběr z jedné, popřípadě více odpovědí. Graf 2 uvádí, že 17 respondentů (60,7 %) pracuje jako asistent pedagoga. Dalších 10 dotazovaných (35,7 %) pracuje na pozici učitel/ka. Jako speciální pedagog pracuje v zařízení 5 respondentů (17,9 %). Následující 1 respondent (3,6 %) pracuje jako ředitel/ka, 1 respondent (3,6 %) jako osobní asistent a 1 dotazovaný (3,6 %) je ve škole na pozici vychovatele.



Graf 2: Pracovní pozice

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 4.: Využíváte pro komunikaci s žáky alternativní a augmentativní komunikační systémy?

Otázka číslo 4 se věnuje využívání metod AAK. Z celkového počtu 28 respondentů jich 27 (96,4 %) tyto systémy pro komunikaci s žáky využívá a 1 (3,6 %) ne.

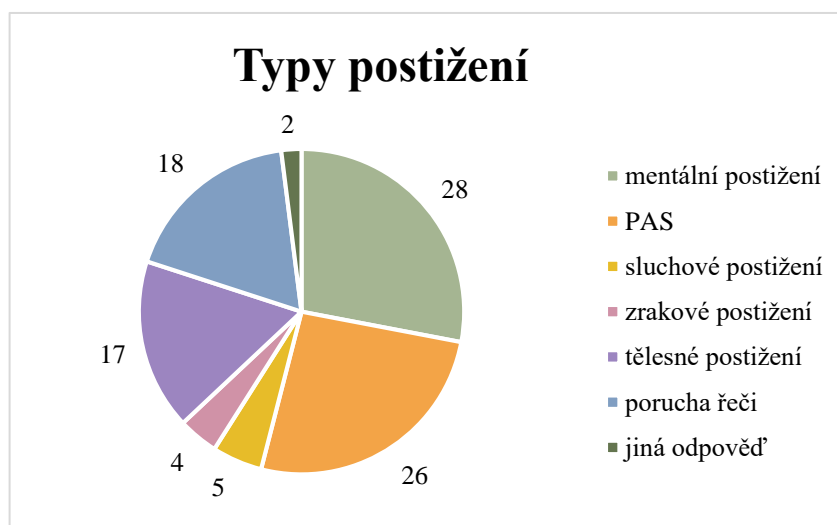
Tabulka 3: Využívání metod AAK

Využívání metod AAK	Počet respondentů	Podíl v %
Ano	27	96,4 %
Ne	1	3,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 5.: S jakým typem postižení využívají žáci systémy AAK na Vaší škole?

Následující položka výzkumu zjišťuje, jaký typ postižení mají žáci, kteří využívají metody AAK. Z grafu 3 vyplývá, že 28 respondentů (100 %) označilo žáky s mentálním postižením. Žáky s PAS uvedlo celkem 26 respondentů (92,9 %). Další skupinu žáků s poruchou řeči zvolilo 18 respondentů (64,3 %) a skupinu žáků s tělesným postižením označilo 17 dotazovaných (60,7 %). Jedince se sluchovým postižením uvedlo 5 respondentů (17,9 %), žáky se zrakovým postižením vybrali 4 respondenti (14,3 %) a pouze 2 respondenti (7,1 %) uvedli jiné odpovědi, a to žáky s kombinovaným postižením.



Graf 3: Typy postižení

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 6.: Jaký druh AAK nejčastěji využíváte?

Na otázku týkající se využívaných metod AAK odpovědělo 28 respondentů (100 %), že používají metodu VOKS. Systém Makaton, Bliss a Znak do řeči uvedl vždy jenom 1 respondent (3,6 %) a 4 respondenti (14,3 %) zvolili jiné odpovědi, které obsahují předmětovou komunikaci, fotografie, gesta, reálné předměty a práci s hlasem.



Graf 4: Využívané metody AAK

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 7.: Myslíte si, že je v této oblasti dostatek možností dalšího vzdělávání?

V tabulce 4 najdeme názory na možnosti týkající se dalšího vzdělávání v oblasti AAK. Celkem 22 respondentů (78,6 %) je toho názoru, že je dostatek možností vzdělávat se v této oblasti a pouze 5 dotazovaných (17,7 %) je názoru opačného. Jinou odpověď zvolil 1 respondent (3,6 %), který si myslí, že je to půl na půl.

Tabulka 4: Možnosti dalšího vzdělávání

Možnosti dalšího vzdělávání	Počet respondentů	Podíl v %
Ano	22	(78,6 %)
Ne	5	(17,7 %)
Jiná odpověď	1	(3,6 %)

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 8.: Umí rodiče žáků, kteří využívají AAK, komunikovat pomocí těchto systémů?

Následující položka se zabývá rodiči a jejich dovednostmi komunikovat pomocí metod AAK. Větší polovina respondentů, tedy 16 (57,1 %) zvolila jinou odpověď. Mezi nejčastější patřily odpovědi typu, že pouze někteří ovládají tyto systémy, a to zejména rodiče, kteří absolvovali kurzy nabídnuté přímo školou. Většina rodičů však o to nemá zájem. Další odpovědí je, že daný systém umí používat, ale nevyužívají jej, jelikož mají v domácím prostředí „svůj“ zavedený systém. Celkem 7 respondentů (25 %) odpovědělo, že rodiče neumí používat metody AAK a pouze 5 dotazovaných (17,9 %), uvedlo, že rodiče systémy ovládají.

Tabulka 5: Rodiče a systémy AAK

Rodiče a systémy AAK	Počet respondentů	Podíl v %
Ano	5	17,9 %
Ne	7	25 %
Jiná odpověď	16	57,1 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 9.: Setkali jste se někdy s žákem, který by měl využívat AAK, ale nějakým způsobem se mu to nedaří? Pokud ano, jaký to může mít důvod?

Na otevřenou otázku týkající se úspěšnosti zavádění systémů AAK odpovědělo nejvíce respondentů, konkrétně 13 (46,4 %), že se s takovou situací během své praxe zatím nesetkali. Důvod mentálního postižení žáků a jejich špatnou vizuální představivost uvedlo celkem 5 respondentů (17,9 %). Další 3 respondenti (10,7 %) sdělili, že se dané systémy nepodařilo zavést kvůli malé motivaci žáků. Důsledkem neúspěšného zavedení systémů AAK může být podle 2 respondentů (7,1 %) také autismus, jelikož mají velmi nízkou schopnost abstrakce nebo jsou například schopni daný systém pochopit, ale nejsou způsobilí jej účinně použít. Nezájmem rodičů argumentovali 2 respondenti (7,1 %). Další 2 respondenti (7,1 %) odpověděli, že je pro zavádění systémů stěžejní zejména individuální přístup. Následující 1 respondent (3,6 %) reagoval, že se s takovou situací již setkal, jelikož rozumové schopnosti žáka nedosahovaly takové úrovně, aby byl schopen používat jakoukoliv metodu AAK. Odezva posledního respondenta (3,6 %) byla následující: „*Vše má svůj čas a vývoj, nikdy nelze říci, že se nepodaří navázat komunikaci.*“

Otázka 10.: Je podle Vašeho názoru dostatek odborné literatury či internetových zdrojů týkajících se AAK?

Na otázku, zda je dostatek odborné literatury nebo internetových zdrojů, které se zabývají touto problematikou, odpovědělo 18 respondentů (67,9 %) ano a 7 respondentů (32,1 %) si myslí opak. Jinou odpověď využili 3 respondenti (10,7 %), 1 odpověděl, že neví, další si myslí, že dostatek takových zdrojů spíše není a poslední reagoval tak, že neví, ale pro jeho potřeby jsou odborná literatura i internetové zdroje dostačující.

Tabulka 6: Literatura a internetové zdroje

Literatura a internetové zdroje	Počet respondentů	Podíl v %
Ano	18	64,3 %
Ne	7	25 %
Jiná odpověď – Jaká?	3	10,7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Pro druhou část výzkumného šetření bylo využito metody pozorování, která byla vykonána celkem třikrát. Mezi jednotlivými návštěvami třídy byl vždy interval jednoho měsíce. Pozorování tedy probíhalo na začátku měsíce října, listopadu a prosince ve třídě s žáky s poruchami autistického spektra. Bylo zde pět žáků, z toho jeden byl ve 2. ročníku, jeden v přípravném stupni a zbylí žáci v 1. ročníku. Čtyři žáci měli PAS a jeden byl po úrazu hlavy a nebyl schopný komunikovat mluvenou řečí, tudíž byl v této skupině žáků, kteří pracovali s metodou VOKS. Ve třídě je paní učitelka, asistent pedagoga a osobní asistent.

Pozorování č. 1

Po příchodu do třídy si děti do začátku výuky hrály. Paní učitelka cinkla na triangel, což byl pro děti signál, že mají začít uklízet hračky, jelikož vyučování začíná. Děti si sedly na židle před tabulí, kde se s paní učitelkou přivítaly podáním ruky. Paní učitelka se zeptala, co je za den. Ke dnům v týdnu mají děti vytvořenou pomůcku na prstech jedné ruky (pondělí je palec, úterý ukazováček atd.) a k tomu říkanku. Ve třídě měly děti také vytvořený aktuální měsíc v roce, kde měly napsané všechny dny podle data. Paní učitelka se zeptala dětí, jaké máme v říjnu počasí, a jeden ze žáků vzal příslušnou kartičku a k měsíci říjen ji přiřadil. Následovala práce se strukturovanou tabulí, ke které děti chodily s fotografiemi toho, kdo je ve třídě. Poté paní učitelka přidala na strukturovanou tabuli činnosti v příslušném pořadí, které žáky budou čekat.

Ještě před začátkem „výuky“ vzala paní učitelka kytaru, žáci si vzali nástroje a společně si hráli na orchestr. Poté se říkala báseň o kamarádech, při které se děti zapojily i pohybově. Dále žáci povídali o podzimu – jaké to jsou měsíce a co v toto roční období děláme. Následovala cvičení motoriky mluvidel, nejprve za pomoci bublifuku a poté pomoci obrázku, kde byl například čert nebo čmelák a děti je měly napodobit.

Na začátku výuky dostal každý žák svůj pracovní list, kde měl číst (metoda globálního čtení). Dále jsme používali VOKS, kde si měly děti zopakovat domácí úkol. Poté dostal každý žák skládačku z Klokanova kufru, kde si procvičovaly roční období.

Po svačině byl předmět člověk a svět, při kterém žáci pracovali s interaktivní tabulí. Žáci si zároveň procvičovali také matematiku, když počítali listy, které padaly ze stromů. S tematikou podzimu děti pracovaly také s pracovním listem, kde si povídaly o oblečení, které se v toto roční období nosí.

Během oběda dva žáci používají VOKS. Sami si složí větný proužek, se kterým si dojdou k paní kuchařce nejprve pro polévku, a poté pro druhé jídlo. Dále si na větný proužek „napíší“ že mají žízeň. Pro tyto dva žáky je zaveden odměnový systém v podobě slaneho pečiva, které si žáci sami vyrobili v rámci vaření. Někdy žáci nechtějí jíst, tudíž jim paní učitelka složí větný proužek, na kterém je zobrazeno zmíněné slané pečivo, čímž mají žáci motivaci oběd sníst a dostanou odměnu.

Po obědě se relaxovalo. Ve třídě má každý žák relaxační pytel, na kterém může buď pouze odpočívat, nebo si například číst. Následně se žáci přesunuli do družiny a čekali na příchod rodičů.

Pozorování č. 2

Na úvod jsme si zazpívali píseň. Dále nám jeden žák řekl, jaké je datum, den a jaké je venku počasí. Po práci u strukturované tabule si všichni ve třídě sedli do kruhu a následovala gymnastika mluvidel podle obrázků. Žáci pokračovali rytmizací a různými říkadly, ve kterých zapojovali motoriku celého těla.

Následovalo nejprve psaní – grafomotorika, kdy žáci dostali své pracovní sešity, do kterých měli dělat obloučky podle vzoru, a poté čtení (metoda globálního čtení). Od minulé návštěvy žákům přibylo ovoce a zelenina. Do té doby četli pouze slovesa.

Po svačině jsme pokračovali předmětem člověk a svět, kde jsme si s žáky povídali o rodině. Žáci si vzali pracovní sešity, kde měli od minulé hodiny nalepený pracovní list, kde si každý nakreslil svoji rodinu. Tento den měli za úkol nakreslit celou

svoji postavu. Před tím, než začali kreslit, si paní učitelka s žáky povídala o tom, co má nakreslená postava všechno mít. Všichni žáci byli velmi snaživí.

Po vycházce následoval oběd, během kterého opět dva žáci používali VOKS. Dále byla chvíle odpočinku. Žáci si vzali knížky a relaxovali na sedacích pytlech. Poté se žáci přesunuli do družiny.

Pozorování č. 3

Na uvítanou jsme si všichni sedli do kruhu a zaspívali jsme si vánoční koledy. Dále jsme si procvičili mluvidla a povídali si o počasí. Poté dala paní učitelka na strukturovanou tabuli činnosti, které budou žáky čekat.

Následovalo čtení a psaní. Někteří žáci stále čtou převážně slovesa a základní ovoce a zeleninu, a některým již přibyly další druhy. Podle paní učitelky se v poslední době jednomu žákovi velmi dobře daří. Chlapec komunikuje pouze pomocí VOKS. Paní učitelka s ním před nedávnem začala cvičit dějovou posloupnost pomocí kartiček na způsob VOKS a chlapec je velmi šikovný. Dále žáci cvičili grafomotoriku.

Po svačině jsme se přesunuli do nedalekého bazénu na hodinu plavání. Po návratu do třídy měli žáci volnou zábavu. Společně se dvěma žáky jsem si zahrála hru na paměť, kde se zároveň dalo cvičit také počítání.

Během oběda jsem měla opět možnost vidět komunikaci pomocí VOKS. U žáků je vidět velký pokrok, co se týče jídla. Při mé první návštěvě měli žáci s jídlem velký problém. Vše fungovalo na základě odměn. Nyní chlapci jedí bez problémů a většího pobízení. Chlapec používající VOKS si chtěl po dojetí druhého jídla přidat. Složil tedy větný proužek a došel si za paní kuchařkou. Je to u něj velký pokrok.

Po obědě následoval odpočinek. Žáci si buď četli, anebo pouze relaxovali. Poté se přesunuli do družiny a čekali na příchod rodičů.

7 Zhodnocení

Výzkum probíhal kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu, tedy pomocí dotazníkového šetření, které bylo doplněné metodou pozorování. Dotazníkového průzkumu se z celkového počtu 31 oslovených respondentů zúčastnilo 28. Pozorování žáků ve třídě probíhalo na začátku měsíce října, listopadu a prosince roku 2019.

Hlavní cíl

„Zjistit povědomí pedagogů o možnostech využití systémů AAK a prozkoumat míru jejich využití.“

Na základě odpovědí respondentů a provedeného pozorování pedagogů lze sdělit, že se pedagogové i asistenti pedagoga v této oblasti velmi dobře orientují. Pedagogický sbor převážně využívá metodu VOKS. Všichni zaměstnanci umí Výměnný obrázkový komunikační systém používat, jelikož jím byli proškoleni. Sama škola nabízí kurzy týkající se alternativní a augmentativní komunikace, které mohou využívat například rodiče žáků. Větší polovina respondentů se také orientuje v odborné literatuře či internetových zdrojích, které se problematikou AAK zabývají.

Systemy AAK jsou využívány nejenom při samotné výuce, ale také v běžné komunikaci s žáky. Díky těmto metodám se dá s žáky efektivněji pracovat. Na základě systému odměn, který je aplikován pro nácvik používání metody VOKS, se žáci naučili i běžným návykům, jako je například stolování a samotné stravování, jelikož většina žáků v pozorované třídě měla se stravou problémy.

Dílní výzkumné otázky

„Jaké metody AAK jsou využívány v Mateřské škole a Základní škole speciální NONA v Novém Městě nad Metují?“

Z odpovědí respondentů vyplývá, že nejvyužívanějším systémem AAK je VOKS, který je doprovázen předmětovou komunikací, fotografiemi a nedílnou součástí jsou také gesta a práce s hlasem. Toto tvrzení lze potvrdit zúčastněním pozorováním třídy s žáky s poruchou autistického spektra. V dotazníkovém šetření byly dále třemi respondenty zmíněny ještě další metody AAK – Bliss, Makaton, Znak do řeči, se kterými jsem se při zmíněném pozorování nesetkala.

„U jaké cílové skupiny jsou metody AAK převážně využívány?“

Všichni respondenti označili za cílovou skupinu využívající systémy AAK žáky s mentálním postižením. S druhým nejvyšším počtem odpovědí jsou žáci s poruchou autistického spektra. S rozdílem jedné odpovědi jsou dalšími v pořadí žáci s poruchou řeči a žáci s tělesným postižením. V menší míře byli zmíněni také žáci se sluchovým postižením, zrakovými vadami či kombinovanými vadami.

Z odpovědí plyne, že systémy AAK nejvíce využívají žáci s mentálním postižením a žáci s poruchami autistického spektra, což může stvrdit i metoda pozorování.

„Jaká je úspěšnost aplikovaných metod AAK v praxi?“

Následkem dotazníkové metody lze konstatovat, že využívající systémy jsou spíše efektivní, jelikož přibližně polovina respondentů se během své praxe nesetkala, že by stanovený postup pro komunikaci selhal. Za případnou neúspěšnost považují respondenti například sníženou schopnost abstrakce u žáků s mentálním postižením nebo autismem, malou motivaci či nezájem rodičů, jelikož v domácím prostředí mají rodiny „vlastní“ komunikační systém, který jim funguje, a nemají potřebu se učit něco nového.

Závěr

Bakalářská práce týkající se využívání metod alternativní a augmentativní komunikace byla koncipována na dvě části, které tvořilo celkem sedm kapitol a dílčí podkapitoly.

Teoretická část byla rozdělena na čtyři oddíly. První kapitola se věnovala komunikaci. Zabývala se nejenom jejími typy, ale také vývojem řeči a narušenou komunikační schopností. Ve druhé kapitole byla nastíněna alternativní a augmentativní komunikace. Byla vyobrazena klasifikace a charakteristika metod AAK. Kapitola dále popisovala volbu vhodného komunikačního systému a také jejich výhody a nevýhody. Poslední dvě kapitoly teoretické části se věnovaly pervazivním vývojovým poruchám a mentální retardaci popisující specifika komunikace jedinců se zmíněnými poruchami a také možnosti jejich vzdělávání.

Empirická část byla rozdělena na zbylé tři kapitoly. V páté kapitole byl stanoven cíl práce a jeho dílčí výzkumné otázky. Následně byla popsána metodologie sloužící ke sběru výzkumných dat a zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření. Šestá kapitola se zabývala samotným výzkumem. V této části byly znázorněny grafy či tabulky vyplývající z bádání, které byly v následující kapitole zhodnoceny.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit povědomí pedagogů Mateřské školy a Základní školy speciální NONA v Novém Městě nad Metují o možnostech využití systémů AAK a prozkoumat míru jejich využití. Cíl práce byl zhodnocen na základě dotazníkového šetření, které bylo provedeno u pedagogického sboru mateřské a základní školy speciální. Výzkum pomocí dotazníku byl doplněn následným pozorováním pedagogů a asistentů pedagoga ve třídě s žáky s poruchou autistického spektra. Podle výsledků bádání je zřejmé, že je pedagogický sbor v oblasti AAK orientován. Všichni zaměstnanci prošli školením, konkrétně metodou Výměnného obrázkového komunikačního systému, tudíž jsou schopni zajistit žákům funkční komunikaci. Jednotlivé výzkumné otázky pomohly více objasnit problematiku AAK v daném zařízení.

Nejdůležitějším faktorem při utváření plnohodnotné komunikační dovednosti je vhodné zvolení systému AAK. Mateřská škola a Základní škola speciální NONA využívá nejenom metodu VOKS, ale také dbá na gesta, mimiku a předmětovou komunikaci pomocí reálných předmětů či fotografií, které jsou pro žáky s postiženími stěžejní.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

BENDOVÁ, Petra. *Alternativní komunikační techniky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3704-0.

BENDOVÁ, Petra. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0.

BERNIER, Raphael a Jennifer GERDTS. *Autism spectrum disorders: a reference handbook*. Santa Barbara, CA.: ABC-CLIO, 2010. ISBN 978-1-59884-335-4.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

DLOUHÁ, Jana a kol. *Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální a sociální pedagogiky*. 2., dopl. a rozš. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-333-8.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KNAPCOVÁ, Margita. *Komunikační systém – VOKS*. 4., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-7481-215-6.

KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.

KUBOVÁ, Libuše, Ivana RÁDKOVÁ a Zuzana PAVELOVÁ. *Znak do řeči*. Praha: Tech-market, 1999. ISBN 80-86114-23-6.

KULIŠŤÁK, Petr a kol. *Afázie*. Praha: Triton, 1997. ISBN 80-85875-38-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-053-5.

NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

SIGMAN, Marian a Lisa CAPPIS. *Children with autism: a developmental perspective*. Cambridge: Harvard University Press, 1997. ISBN 0-674-05315-X.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

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

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

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUBLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

Elektronické zdroje

Citáty slavných osobností. Federico García Lorca citáty. *Citaty.net* [online]. © 2018 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/federico-garcia-lorca/>

Mateřská a Základní škola speciální NONA. O nás. *Zsnonanmnm.cz* [online]. © 2019 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.zsnonanmnm.cz/index.php/o-nas>

Pachner, vzdělávací software. Sada programů Altík. *Pachner.cz* [online]. 2018 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.pachner.cz/vyukove-programy-95k/poruchy-uceni-21k/jine-poruchy-a-prevence-150k/sada-programu-altik-509p>

Průvodce upraveným RVP ZV. Vzdělávání žáků s PAS. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 19. 1. 2017 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12745>

Pyramid Educational Consultants. Picture Exchange Communication System (PECS). *Pecsusa.com* [online]. © 2019 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://pecsusa.com/pecs/>

RABOCH, Jiří a kol. (Eds.). *DSM-5 - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch* [online]. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. [cit. 2019-11-20]. Dostupné také z: <http://www.testcentrum.com/testy/dsm-5>

SLOWÍK, Josef a Ivana ČAMKOVÁ. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Karlovy Vary: MŠMT ČR, 2014. Dostupné také z: <https://slideplayer.cz/slide/2875142/>

Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci. Grid player. *Alternativníkomunikace.cz* [online]. 2009 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.alternativnikomunikace.cz/clanek-komunikacni-aplikace-pro-ipad-a-iphone-59-385>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Tabelární část MKN-10: Mentální retardace. *Uzis.cz* [online]. 2020 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam obrázků, tabulek, grafů

Seznam obrázků

Obrázek 1: Makaton.....	21
Obrázek 2: Znak do řeči.....	22
Obrázek 3: Piktogramy	24
Obrázek 4: VOKS	25

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace PAS.....	30
Tabulka 2: Vzdělání ve speciální pedagogice.....	42
Tabulka 3: Využívání metod AAK.....	43
Tabulka 4: Možnosti dalšího vzdělávání	44
Tabulka 5: Rodiče a systémy AAK	45
Tabulka 6: Literatura a internetové zdroje.....	46

Seznam grafů

Graf 1: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	41
Graf 2: Pracovní pozice	42
Graf 3: Typy postižení	43
Graf 4: Využívané metody AAK.....	44

Přílohy

Příloha A: Dotazník

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Renáta Kollertová a jsem studentkou oboru Speciální pedagogika – intervence na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění krátkého anonymního dotazníku, který bude sloužit k výzkumné části mé bakalářské práce, jejíž téma se zabývá využitím metod alternativní a augmentativní komunikace.

Zakroužkujte jednu, popř. více odpovědí. U otevřených otázek prosím o pravdivé odpovědi.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání?

- | | |
|----------------------------|----------------|
| ▪ základní | ▪ bakalářské |
| ▪ střední s výučním listem | ▪ magisterské |
| ▪ střední s maturitou | ▪ Jiné – Jaké? |
| ▪ vyšší odborné | |

2. Maté vzdělání ve speciální pedagogice?

- Ano
- Ne
- Jiná odpověď – Jaká?

3. Na jaké pozici ve Vaší škole pracujete?

- | | |
|---------------------|---------------------|
| ▪ Ředitel/ka | ▪ Speciální pedagog |
| ▪ Učitel/ka | ▪ Logoped |
| ▪ Asistent pedagoga | ▪ Vychovatel |
| ▪ Osobní asistent | ▪ Jiné – Jaké? |

4. Využíváte pro komunikaci s žáky alternativní a augmentativní komunikační systémy (dále AAK)?

- Ano
- Ne

5. S jakým typem postižení využívají žáci systémy AAK na Vaší škole?
- Mentální postižení
 - Poruchy autistického spektra
 - Sluchové postižení
 - Zrakové postižení
 - Tělesné postižení
 - Porucha řeči
 - Jiné – Jaké?
6. Jaký druh AAK nejčastěji využíváte?
- VOKS
 - Makaton
 - Bliss
 - Znak do řeči
 - Taktilní znakový jazyk
 - Jiné – Jaké?
7. Myslíte si, že je v této oblasti dostatek možností dalšího vzdělávání?
- Ano
 - Ne
 - Jiná odpověď – Jaká?
8. Umí rodiče žáků, kteří využívají AAK, komunikovat pomocí těchto systémů?
- Ano
 - Ne
 - Jiná odpověď – Jaká?
9. Setkali jste se někdy s žákem, který by měl využívat AAK, ale nějakým způsobem se mu to nedaří? Pokud ano, jaký to může mít důvod?
10. Je podle vašeho názoru dostatek odborné literatury či internetových zdrojů týkajících se AAK?
- Ano
 - Ne
 - Jiná odpověď – Jaká?