

# Aplikace alternativní a augmentativní komunikace

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Zuzana Šupolová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Ing. Gabriela Čavojská

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





## Zadání bakalářské práce

# Aplikace alternativní a augmentativní komunikace

*Jméno a příjmení:* Zuzana Šupolová  
*Osobní číslo:* P17000407  
*Studijní program:* B7506 Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Zadávající katedra:* Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
*Akademický rok:* 2018/2019

### Zásady pro vypracování:

**Cíl bakalářské práce:** Popsat problematiku alternativní a augmentativní komunikace a zjistit míru využití komunikačních systémů v rámci běžných mateřských škol.

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

**Metody:** Dotazníkové šetření.

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

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

- FISCHER, S. a ŠKODA, J., 2008. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- KLENKOVÁ, J., 2006. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. Vývojová psychologie. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- ŠAROUNOVÁ, J. a kol. 2014. Metody alternativní a augmentativní komunikace. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Ing. Gabriela Čavojská  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

3. dubna 2019

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

## Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

13. července 2020

Zuzana Šupolová

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Ing. Gabriele Čavojské za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu při zpracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a pomoc, díky níž jsem studium neukončila předčasně. Velké poděkování patří i všem pedagogům, kteří se podíleli na dotazníkovém šetření.

**Název bakalářské práce:** Aplikace alternativní a augmentativní komunikace

**Jméno a příjmení autora:** Zuzana Šupolová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2019/2020

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Ing. Gabriela Čavojská

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá problematikou alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Cílem bylo popsat problematiku alternativní a augmentativní komunikace a zjistit míru využití komunikačních systémů v rámci běžných mateřských škol. Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá základními pojmy komunikace a jejím dělením. Dále se věnuje vývoji řeči a jazykovým rovinám v ontogenezi řeči. Velká část teoretické práce byla věnována pojmům AAK, výhodám a nevýhodám, rozdělení komunikačních systémů na technické a netechnické pomůcky a cílovou skupinou, u níž lze použít metody AAK. Je rovněž zmíněn postup zavádění AAK do praxe. Druhá část bakalářské práce přináší zhodnocení výsledků dotazníkového šetření, které bylo prováděno v běžných mateřských školách a bylo zaměřeno na zjištění, které konkrétní metody AAK pedagogové v praxi využívají. Dále se věnuje zjištění, jaké jsou podmínky pro rozvoj komunikace dětí v běžných mateřských školách s využitím AAK. V závěru autorka navrhuje doporučení pro praxi.

**Klíčová slova:** komunikace, alternativní a augmentativní komunikace, komunikační systémy, vrozené poruchy, narušená komunikační schopnost

**Title of Bachelor Thesis:** Applications of Alternative and Augmentative Communication

**Author:** Zuzana Šupolová

**Academic year of the bachelor thesis submission:** 2019/2020

**Supervisor:** Mgr. Ing. Gabriela Čavojská

**Summary:**

This bachelor's thesis focuses on the topic of alternative and augmentative communication (AAC). The aim is to describe the topic of alternative and augmentative communication and find out the level of use of communication systems in the context of the common nurseries. This thesis consists of two parts, the theoretical and practical one. The theoretical section focuses on the key definitions and classifications of communication systems. Additionally, the thesis presents the speech development and levels of linguistic analyses in the ontogenesis of speech. The major part of the theoretical part is devoted to the definitions of AAC, advantages and disadvantages, and both types of the communication systems, technical and non-technical tools and control group, in which is possible to use the methods of AAC. Moreover, an implementation of AAC into practice is mentioned. The second part of the bachelor's thesis emphasizes the summary of the survey outcomes. The survey was conducted in the common nurseries and its main aim was to investigate the specific methods of ACC used by teachers in their practice. Furthermore, it examined the conditions for use of ACC for the development of communication skills in children in the common nurseries. The author concludes with suggestions for practice.

**Key words:** communication, alternative and augmentative communication, communication systems, congenital disorders, communication disorder

## Obsah

Úvod .....	11
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1. Jazyk, řeč a komunikace .....	12
1.1 Neverbální komunikace .....	13
1.2 Komunikace činem .....	14
1.3 Verbální komunikace.....	14
2. Vývoj řeči.....	16
2.1 Předřečové stadium .....	16
2.2 Vlastní vývoj řeči .....	17
2.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	17
3. Alternativní a augmentativní komunikace (AAK).....	19
3.1 Výhody a nevýhody užívání AAK .....	20
3.2 Postup při zavádění AAK .....	21
3.3 Komunikační systémy bez pomůcek .....	22
3.4 Metody s pomůckami.....	25
4. Cílová skupina AAK.....	30
4.1 Vrozené poruchy .....	30
4.1.1 Mozková obrna .....	30
4.1.2 Těžké sluchové postižení.....	31
4.1.3 Narušená komunikační schopnost .....	31
4.1.4 Mentální postižení.....	32
4.1.5 Pervazivní vývojové poruchy.....	33
4.1.6 Kombinované postižení.....	34
4.2 Získané poruchy .....	34
4.2.1 Degenerativní onemocnění – demence .....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
5. Cíl průzkumného šetření a metody šetření.....	36
6. Charakteristika průzkumného vzorku .....	37
7. Interpretace dat .....	37
8. Souhrn výsledků a diskuse .....	52
Závěr.....	55
Navrhovaná opatření .....	56



Seznam použitých zdrojů: ..... 59

## **Seznam grafů**

Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání	39
Graf č. 2: Oblast speciálního pedagogického vzdělání	39
Graf č. 3: Počet pedagogických pracovníků	40
Graf č. 4: Počet dětí ve třídě	41
Graf č. 5: Počet dětí s SVP	42
Graf č. 6: Nedostatečná verbální komunikace	43
Graf č. 7: Forma komunikace pedagoga	44
Graf č. 8: Forma komunikace dítěte	45
Graf č. 9: Čas k sebevyjádření	46
Graf č. 10: Používání AAK ve třídě	47
Graf č. 11: Frekvence použití AAK	48
Graf č. 12: Využívané metody AAK	49
Graf č. 13: Vliv AAK na rozvoj komunikace	50
Graf č. 14: Důvod nepoužívání AAK	50
Graf č. 15: Více informací o AAK	51
Graf č. 16: Kde hledat informace o AAK	52

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Délka pedagogické praxe	38
Tabulka č. 2: Praxe ve speciální MŠ	38
Tabulka č. 3: Reakce učitele	45 – 46
Tabulka č. 4: Spolupráce s rodinou	47

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: Lormova abeceda	23
Obrázek č. 2: Piktogramy	26
Obrázek č. 3: Makaton	29
Obrázek č. 4: Send a Message	55
Obrázek č. 5: Communication Access Symbol	57

## **Seznam zkratk**

AAK	alternativní a augmentativní komunikace
MŠ	mateřská škola
NKS	narušená komunikační schopnost
SVP	speciální vzdělávací potřeby

## Úvod

Komunikace je základní potřebou každého člověka, kterou většina verbálně komunikující společnosti považuje za samozřejmost. Bohužel u jedinců s narušenou komunikační schopností to tak samozřejmé není. Někteří se potýkají s narušenou komunikační schopností již od útlého věku a u jiných se objeví až v průběhu života. Je-li postižení řeči natolik závažné, že se jedinec nedorozumí s okolím, může mu v jeho úsilí pomoci komunikační partner používající alternativní a augmentativní komunikaci.

Tématem bakalářské práce je použití alternativní a augmentativní komunikace (AAK) v běžných mateřských školách. Informace o metodách alternativní a augmentativní komunikace nejsou rozšířeny mezi běžné pedagogy a veřejnost v takové míře, jak by bylo zapotřebí. Z toho důvodu mezi lidmi panují mylné informace o použití těchto metod. Jednou z nejčastějších dezinformací je představa o tom, že lidé, kteří používají AAK nebudou používat mluvenou řeč (verbální komunikaci). Přitom opak je pravdou. Používání AAK podporuje rozvoj mluvené řeči u všech jedinců s narušenou komunikační schopností i u jedinců intaktních. V běžných mateřských školách není zcela obvyklé používání metody AAK, nicméně v rámci nynější inkluze její použití není vyloučené. Mnoho mateřských škol se potýká s dětmi, které se dostatečně verbálně nedorozumí. U těchto dětí by bylo možné podpořit rozvoj řeči právě zmíněnou alternativní a augmentativní komunikací. Cílem bakalářské práce je popsat problematiku alternativní a augmentativní komunikace a zjistit míru využití komunikačních systémů v rámci běžných mateřských škol. Teoretická část je věnována vymezení pojmu řeč, jazyk a komunikace, včetně rozdělení komunikace a vývoji řeči. Velkou kapitolu zaujímá alternativní a augmentativní komunikace, výhody a nevýhody, postup při zavádění AAK, její rozdělení na systém s pomůckami a bez pomůcek a cílové skupiny AAK. Praktická část přináší výsledky z dotazníkového šetření, které bylo prováděno s pedagogy mateřských škol. Rovněž dává odpověď na otázku, jakou formou komunikují učitelé s dětmi, které verbálně nekomunikují a jaké jsou podmínky pro rozvoj komunikace dětí v běžné mateřské škole s využitím AAK. Na závěr autorka navrhla doporučení pro zlepšení situace.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Jazyk, řeč a komunikace

Jazyk, řeč i komunikace jsou specificky lidským znakem, který nás doprovází celým životem, a to již od narození.

**Jazykem** se rozumí soustava zvukových a druhotných komunikačních prostředků znakové povahy. Jazykem vyjadřují lidé veškeré vědění a představy o světě, včetně vnitřních prožitků. Základní funkcí jazyka je uspořádání zkušeností. Odlišujeme jazyk jako symbolický systém (český jazyk, anglický jazyk) od řeči, jež je používána v praxi (Klenková 2006, s. 28).

**Řeč** je vnímána jako specificky lidská schopnost. Jde o vědomé užívání jazyka (systému znaků a symbolů) ve všech podobách. Jeli řeč správná, bez patologických změn, tak si jí většinou nevšímáme, protože jsme soustředěni na obsah sdělení. Řeč je to, co umožňuje komunikaci a vytváří společenství. Lidé ji používají za účelem sdělování pocitů, přání a myšlenek. Není to schopnost vrozená, ale musíme se jí naučit a rozvíjet prostřednictvím komunikace s dalšími osobami (Klenková 2006, s. 26 – 27).

Řeč je spjata s kognitivními procesy a myšlením. Rozlišujeme dva typy řeči, a to **zevní řeč**, jež náleží mluvním orgánům a **řeč vnitřní**, která probíhá v hemisférách mozku. Za vnitřní řeč se považuje chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek s dopomocí slov ve verbální i grafické podobě. Má dvě složky, motorickou (expresivní, výrazovou) a symbolickou (percepční, vnímavou) (Klenková 2006, s. 27).

Pojem **komunikace** vychází z latinského názvu *communicatio*, můžeme jej chápat jako spojování, sdělování či přenos společenství. Obecně lze říci, že jde o lidskou schopnost používat výrazové prostředky k utvoření a zachování mezilidských vztahů (Klenková 2006, s. 25).

V definici od Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 130), se můžeme setkat s rozšířením definice, neboť se vyjadřují k sociální komunikaci, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest a znakové řeči.

Na rozdíl od předešlých dvou definic se v následujícím vymezení od Hartla a Hartlové (2000, s. 265) můžeme setkat s informací, že komunikace znamená schopnost dorozumívat se a sdělovat informace nejen mezi lidmi, ale existuje

i u živočichů, na rozdíl od jazyka. Z psychologického hlediska se jedná o přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání proudící od jedné osoby ke druhé.

Všechny uvedené definice uvádí společnou informaci o přenosu sdělení od jednoho subjektu k druhému.

V komunikačním procesu využíváme komunikaci neverbální, verbální a komunikaci činem.

## 1.1 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci chápeme jako odlišný způsob předání informací, než je slovní projev. Neverbální komunikace pojímá rozsáhlou oblast toho, co signalizujeme beze slov anebo spolu se slovy, jež jsou doprovodem slovní komunikace (Vybíral 2000, s. 81).

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 137) uvádějí, že má různé podoby, především: „*sdělování pohledy (vizika), sdělování výrazy obličeje (mimika), sdělování pohyby (kinezika), sdělování fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), sdělování gesty (gestika), sdělování doteky (haptika), zaujímáním určité vzdálenosti (proxemika), sdělování úpravou zevnějšku (účes, oblečení, doplňky)*“. A dále uvádějí, že „*Neverbální komunikace doprovází, zpřesňuje, doplňuje verbální komunikaci. Slouží ke sdělování emocí, zájmů, postojů, záměrů k přesvědčování lidí*“.

**Vizika**, neboli sdělování očním kontaktem hraje v komunikaci významnou roli. Očním kontaktem přijímáme, ale i sdělujeme informace. Sledujeme nejen oční pohyby, ale i pohledy. Především délku, pohledu, četnost mrkání apod. (Vymětal 2008, s. 64).

**Mimika** se zabývá pohyby obličejových svalů, díky nimž můžeme vyjádřit emoce: radost, strach, hněv, smutek, zklamání, spokojenost, klid a překvapení (Vymětal 2008, s. 62).

**Kinezika** se zabývá pohyby vykonanými během komunikace, v nichž se projevuje psychický stav člověka. Každý člověk vykonává pohyby, které ho charakterizují (Vymětal 2008, s. 57).

**Gestika** je soubor pohybů prstů, rukou, nohou a hlavy, které využíváme v běžné komunikaci. Ve starověku byla považována za velmi důležitou složku rétorického umění. Četnost a podoba gest je dána kulturními vlivy (Vymětal 2008, s. 58 – 59).

**Haptika** se věnuje dotykům, které mohou mít různý charakter. Lze je rozdělit na několik druhů: společenské, přátelské, intimní apod. (Vymětal 2008, s. 66).

**Proxemika** je sdělování (např. vnitřních pocitů) vzdáleností těla od druhé osoby. Tento druh mimoslovní komunikace je měřitelný na metry, hovoříme o takzvané proxemické zóně. Těchto zón máme hned několik. Při vzdálenosti vyšší než 10 m hovoříme o zóně veřejné. Dále máme zónu sociální (10 – 2 m), osobní (2 – 0,5 m) a intimní (0,6 – 0 m) (Vymětal 2008, 68 – 69).

**Posturologie** sleduje fyzický postoj, tj. držení a rozložení všech částí těla. Fyzický postoj prozrazuje vnitřní rozpoložení člověka (Vymětal 2008, 70).

Uvedené výrazové prostředky lze využít jako pomocné a dotvářející komunikační prostředky. Usměrnujeme jimi, řídíme i ukončujeme rozhovor. Např. pozornost lze upoutat dotekem, pohlazením i zamáváním před očima druhého. Odvrátí-li se dítě může to znamenat nesouhlas ale i nezájem. Některá sdělení je možné znázornit celým tělem (Janovcová 2010, s. 15 – 16). Při používání alternativní a augmentativní komunikace je výše uvedený způsob komunikace velmi důležitý. Neboť i výraznou neverbální komunikací můžeme sdělit mnoho potřebných informací.

## 1.2 Komunikace činem

O komunikaci činem lze hovořit tehdy, když se zaměříme nejen na obsah sdělení, ale i na způsob sdělení, chování a jednání komunikátora (odesílatele zprávy). Během komunikace sledujeme celkovou osobnost člověka, neboť tak můžeme získat informaci o postoji, který k nám zaujímá (např. respekt, úctu, opovržení apod.) **Pojem čin** v souvislosti se sdělovacím činem představuje naše jednání a chování, které vykonáváme během rozhovoru s druhou osobou. To znamená, že vše, co děláme během rozhovoru, působí na druhou osobu. S tím souvisí i věrohodnost informace. Například, budeme-li sdělovat druhé osobě pozitivní, radostné zprávy a říkat jim, že z toho máme radost, a přitom budeme smutní, či depresivní nebude tato zpráva působit pravdivě. „*Závažnost toho, co děláme, pro to, co říkáme, je mimořádná. Podílí se na věrohodnosti našeho chování, mluvení a jednání*“ (Křivohlavý, 1988, s. 177)

## 1.3 Verbální komunikace

Verbální komunikací se rozumí sdělování informací prostřednictvím mluveného projevu, jehož kvalita je dána správností gramatiky, získanou slovní zásobou každého jedince a rychlostí paměti vybavit si vhodný výraz. Během verbální komunikace se zaměřujeme nejen na obsah řeči, ale i paralingvistické aspekty řeči. Ty dotváří celkový

dojem mluveného projevu. Do těchto aspektů řeči řadíme hlasitost, výšku tónů, rychlost verbálního projevu, objem řeči, barvu hlasu, plynulost řeči, kvalitu, slovní vata a chyby v řeči (Křivohlavý 1988, s. 112, 134).

**Hlasitost** je dle intenzity příjemným či nepříjemným jevem. Při delším monologu je vhodné hlasitost obměňovat pro udržení pozornosti příjemce sdělení. Tichou řečí disponují lidé nesmělí a stydliví, kdežto hlasitou řeč používají lidé vitální nebo se špatným sebeovládáním. **Výška tónů** je individuální záležitostí. Každý člověk má jinou výšku tónů. Člověk s hlubším hlasem se může jevit spolehlivěji. **Rychlost verbálního projevu** ovlivňuje soustředěnost a percepci posluchačů. Pomalé, ale i rychlé tempo způsobují snížení pozornosti. Je proto důležité měnit tempo řeči dle sděleného obsahu. Důležité a složité informace je vhodné sdělovat pomalu. **Objemem řeči** se rozumí množství slov vyřčených v určitém časovém úseku. Důležité je nechat hovořit i posluchače, aby se jednalo o dialog a ne monolog. **Barva hlasu** souvisí se zabarvením slova a s emocemi, kterými řečník zrovna disponuje. Z barvy hlasu (př. při roztřesenosti) se dá poznat celkové rozpoložení mluvčího. Je-li sdělení bez emocí, zní jej monotónně. Používání **plynulosti řeči** spolu s **pomlkami** působí na posluchače příznivě, neboť dávají prostor na vstřebání sdělených informací. Někdy děláme pomlky neúmyslně, když nevíme, co chceme říct. Délka pomlky by měla být delší než půl vteřiny, aby řeč působila přirozeně. **Kvalita řeči** je dána srozumitelností sdělení a porozuměním použitých slov. **Slovní vata** je označení slov (př. vid', že apod.), jež neúmyslně používáme mezi slovy. Za **chybu v řeči** se považuje zadržávání, přerěknutí, nevhodná slova, artikulační chyby, nedokončená myšlenka, popřípadě zvuky, které do řečeného textu nepatří (Mikuláščík, 2010, s. 103 – 106).

### **Podpora komunikačních dovedností**

Podmínkou pro komunikaci je zvládnutí dovedností, které s dorozumíváním souvisí, jedná se o oční kontakt, sdílenou pozornost a dovednost střídat se při komunikaci. U dětí s postižením se dbá na možnosti výběru, na pochopení stálosti reakcí a zobrazení nebo porozumění gest jako symbolu. Důležitou dovedností je kromě vlastního vyjádření i umění naslouchat sdělení komunikačního partnera. Vyvolání reakce u svého protějšku je jedním ze základních cílů komunikace, proto je důležité, aby dítě pochopilo souvislosti mezi jevy. Dítě potřebuje mít pocit, že jeho jednání (komunikace) vyvolá zpětnou reakci. Při komunikaci s dítětem volíme krátká slova, která doprovázíme gesty. Gesta se dítěti



lépe napodobují, a tudíž je používají dříve než slova. Již v raném věku rodiče doprovází písničky a básničky gesty (Kunová a Skalová in Šarounová a kol. 2014, s. 83 – 87).

## 2. Vývoj řeči

Dle Klenkové (2006, s. 32) se na vývoji řeči podílí vývoj senzomotorického vnímání, vývoj motoriky, myšlení a také socializace. Obdobně se vyjadřuje i Sovák (1984, s. 33) který uvádí, že *„schopnost řeči je dána individuální výkonností nervového systému, orgánů smyslových i hybných a rozvíjením této výkonnosti v podmínkách společenského bytí, vlivem výchovy a učení, na podkladě vrozených dispozic“*.

Vývoj řeči lze rozdělit různými způsoby, Klenková stejně jako Vágnerová se přiklání k rozdělení vývoje dětské řeči na

- stadium přípravné (předřečové období),
- stadium vlastního vývoje řeči (srov. Klenková 2006, s. 32, Vágnerová 2005, s. 94 – 95).

### 2.1 Předřečové stadium

Předřečové stadium lze rozčlenit na předřečovou fázi a začátek rozvoje jazykových kompetencí. V tomto období se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit základní řečové zvuky, jenž nazýváme fonémy. Vágnerová (2005, s. 94 – 100) dělí fázi na čtyři subfáze:

- **Křik** – děti vydávají křik již od narození, čímž projevují svůj stav. Kolem 2. měsíce se mění charakter křiku, neboť začíná být ovládaný centry v mozkové kůře.
- **Broukání** – je schopnost umožňující vydávat jednoduché, fonémům podobné zvuky. Projev broukání signalizuje zralost v oblasti motoriky mluvidel. Děti slyšící, experimentují se svým hlasem a zvuky mnohokrát opakují (především se jedná o opakování souhlásek aa, oo).
- **Žvatlání** – o žvatlání hovoříme po 6. měsíci věku dítěte. V tomto období dítě spojuje souhlásky a samohlásky do slabik. Předpokladem vytvoření slabiky je dostatečná koordinace mluvidel a propojení sluchového a motorického systému na centrální rovině. Dítě je schopné napodobit slyšené řečové zvuky.
- **Vývoj řeči** – být podmíněn stimulací matky, která na projev dítěte reaguje. V období, kdy děti začínají používat první slova, můžeme spatřit i projevy neverbální komunikace.

## 2.2 Vlastní vývoj řeči

Vlastní vývoj řeči plynule navazuje na fázi předřečovou, a to v období kolem jednoho roku života. Pro toto období jsou charakteristická čtyři stádia. První stadium označujeme jako **stádium emociálně-volní**. Děti vyjadřují svá přání, city i prosby a přetrvává u nich žvatlání. Slova, jež děti používají, nejsou artikulačně přesná, ale mají svůj význam. Navazujícím obdobím je **asociačně-reprodukční**, kdy se děti učí pojmenovávat předměty. Řeč je prozatím na prvosignální úrovni. Dítě se snaží stále častěji komunikovat s dospělými. Při neúspěchu může dojít k frustraci. Velmi důležitým obdobím je **stádium logických pojmů**, kolem třetího roku věku dítěte. Toto období je spjato s konkrétními jevy a pomocí abstrakce dochází postupně k zevšeobecnování. Posledním obdobím je intelektualizace řeči. V této etapě dítě vyjadřuje své myšlenky s velkou obsahovou i formální přesností (Klenková 2006, s. 36 – 37).

Kromě dělení řeči na stádium předřečové a vlastní vývoj řeči, lze v ontogenezi dítěte použít poznatky o jazykových rovinách. V ontogenezi řeči jsou jazykové roviny navzájem propojeny. Jejich vývoj probíhá v singulárních časových úsecích najednou. Znalost jazykových rovin pomáhá k lepší orientaci narušené komunikační schopnosti (Klenková 2006, s. 37).

## 2.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Řeč je komplexní schopností člověka a má složitější strukturu. Můžeme ji rozdělit na několik jazykových rovin.

**Foneticko-fonologická rovina** se zabývá rozlišováním hlásek mateřského jazyka a výslovnosti hlásek pomocí sluchového ústrojí. Tato schopnost se projevuje u dítěte okolo šestého až osmého měsíce života. Pro nácvik správné výslovnosti je nutné rozlišit i znělost nesprávných hlásek. Dítě zpočátku vyslovuje jednoduché hlásky a postupně přechází ke složitějším. Pro logopeda je důležitá znalost jednotlivých fixujících hlásek (Bednářová, Šmardová 2011, s. 29). Některé děti však mají problémy s fonematickou diferenciací hlásek, kdy je pro ně obtížné sluchovou cestou diferencovat 2 slova lišící se tzv. distinktivním rysem. Dalším úskalím v této řečové rovině jsou překážky ve slabikové a hláskové analýze a syntéze slova (Vrbová a kol., 2015).

**Morfologicko-syntaktická rovina** zkoumá, způsob užívání slovních druhů, tvarosloví a větné skladby. S přibývajícím věkem dítěte roste i zastoupení jednotlivých slovních druhů. Nejdříve používá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména,

osobní zájmena, číslovky atd. Po čtvrtém roce je dítě schopné používat všechny slovní druhy. Tato rovina zahrnuje i gramatická pravidla českého jazyka (časování, skloňování, rod, množné číslo, slovosled apod.) (Bednářová, Šmardová 2011, s. 29). Mají-li děti narušenu tuto rovinu projeví se to v nesprávně používaném slovosledu, vynechávání zvrtných zájmen, v neschopnosti stupňovat přídavná jména. Některé děti mají oslabený jazykový cit, který se může projevit obtížemi ve vlastním vyprávění (Vrbová a kol., 2015).

**Lexikálně-sémantická rovina** se zabývá pasivní a aktivní slovní zásobou, s čímž souvisí i porozumění řeči a schopnost vyjádřit se. Kolem desátého měsíce můžeme u dítěte sledovat projevy porozumění řeči. Dítě reaguje na jednoduchý pokyn (např. udělej PÁPÁ). Aktivní slovní zásobu používá zhruba od dvanáctého až osmnáctého měsíce. Kolem dvou let začíná klást otázky „Kdo to je?“ „Co to je?“ Důvodem je rozšíření slovní zásoby a upevnění si předmětu s pojmem (Bednářová, Šmardová 2011, s. 29). Je-li žák pasivní či zamlklý projeví se obtíže v oblasti koncentrace pozornosti (Vrbová a kol., 2015).

**Pragmatická rovina** se věnuje užití řeči do praxe. Předškolní děti by měly dobře rozumět mluvené řeči a dle toho mít přiměřenou slovní zásobu. Dále by měly zvládnout hovořit v souvětích i větách složitých. A zároveň být schopni naslouchat druhým osobám. Tato rovina je spjata se sociálním uplatněním jedince (Bednářová, Šmardová 2011, s. 29 – 30). Schiffová-Myersová in Lechta (2003, s. 79) popisuje vývoj pragmatiky dle modelu Laheyové následovně.

Stadium 1 – 3 (období do 3,5 let věku dítěte) je obdobím, kdy dítě komunikuje s cílem ovlivnit chování druhých, opatřit si předměty, zaměřit pozornost na sebe, přidat se k určité aktivitě či vysvětlit události. Promluva dítěte v tomto období následuje za promluvou dospělého, ale nemusí obsahově souviset.

Stadium 4 – 5 (období do 4 let věku dítěte) je obdobím, kdy dítě více komunikuje se svým okolím a začíná používat otázky „co?“ a „kde?“. Otázky slouží nejen k získání informací, ale i upoutání pozornosti a kontaktu s dospělým. Dokáže hovořit o bezprostřední minulosti a nejbližší budoucnosti. Je-li dítě požádáno, dokáže svou řeč foneticky zlepšit. Hovoří více spontánně a konverzaci navazuje na předchozí informaci.

Stadium 6 – 8 (období do 6 let věku dítěte) je obdobím, kdy dítě hovoří kvůli osobnímu kontaktu a formuluje mnoho otázek, jež bývají reakcí na výrok jiné osoby. Dokáže mluvit o věcech, které se odehrály v minulosti, ale projev nemusí být souvislý. Každopádně je projev spontánní a odráží složitější souvislosti a návaznosti komunikace.

### 3. Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)

Pro každého jedince je velmi důležitá řeč, neboť ovlivňuje kvalitu myšlení, poznání, učení, jeho orientaci a fungování v lidské společnosti. Z tohoto důvodu je nezbytné porozumění řeči. Chce-li dítě říct své myšlenky, názory, postoje, emoce a tím uspokojit své potřeby, musí se umět vyjádřit. Řečový projev je nepostradatelný pro utváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině (Bednářová, Šmardová 2011, s. 30). V předškolním období si děti prostřednictvím hry, osvojují různé sociální role. Kolem dvou let věku dítěte převažuje paralelní hra, poté nastupuje hra společná a později přichází hra kooperativní. Při hrách získávají děti schopnost přebírat různé role, díky nimž jsou schopni sdílet s druhými fantazijní svět a budovat přátelské vztahy (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 99 – 102).

Dítě, které nemluví či mluví nesrozumitelně je značně znevýhodněno, což může vést k jeho frustraci a sociálnímu vyloučení. Pro tyto účely může být nápomocná alternativní a augmentativní komunikace.

Alternativní a augmentativní komunikace (dále i AAK) je způsob komunikace, který umožňuje rozvoj myšlení a dává možnost vyjádřit myšlenky a city. Je určena pro všechny jedince, u nichž je omezena či znemožněna komunikace mluvenou řečí. Může se jednat například o osoby těžce zdravotně postižené (Klenková 2006, s. 206). Další využití metod alternativní a augmentativní komunikace můžeme spatřit u lidí s diagnózami dětská mozková obrna, poruchy autistického spektra, mentální postižení, kombinované postižení, cévní mozková příhoda, progresivní neurologické onemocnění, úraz mozku, demence, vývojová dysfázie a jiné komunikační poruchy (Šarounová a kol. 2014, s. 12 – 13).

První zmínky o alternativní a augmentativní komunikaci se objevily v České republice po roce 1989. Větší rozkvět AAK bychom mohli zaznamenat v roce 1994, kdy vzniklo Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci. Cílem AAK je zapojení jedinců s poruchami komunikačního procesu do života společnosti. Za tímto účelem je vhodné použití všech dostupných metod AAK s předpokladem, že budou využity všechny komunikační schopnosti člověka, tedy zbytky mluvené řeči, vokalizace, gesta, mimika apod. (Šarounová a kol. 2014, s. 7 – 10).

**Alternativní komunikační systémy** se využívají místo běžné mluvené řeči.

**Augmentativní komunikační systémy** (z lat. augmentare, znamená rozšiřování či zvětšování) přispívají k rozvoji již existujících komunikačních schopností a dovedností. Ty jsou nedostačující pro komunikaci (Laudová in Škodová a kol. 2007, s. 565).

### **3.1 Výhody a nevýhody užívání AAK**

Uvedení systémů AAK do praxe čili do komunikace osob s těžce narušenou komunikační schopností přináší mnoho výhod i nevýhod.

#### **Základní výhody AAK jsou**

- celkové snížení sklonu k pasivitě,
- rozšíření komunikačních možností,
- rozvoj osobnosti,
- zapojení do vzdělávacích a volnočasových činností,
- podpora rozvoje kognitivních (hlavně řečových) funkcí,
- možnost samostatně se rozhodovat,
- možnost samostatně se vyjadřovat a prezentovat se,
- možnost být aktivní i tam, kde by byl uživatel AAK dříve pouze pasivním a často opomíjeným posluchačem (Bendová 2014, s. 53).

#### **Základní nevýhody AAK jsou**

- společensky je méně využitelný, neboť speciální znaky, symboly apod. společnost nezná a neumí jej používat,
- upoutání pozornosti k jedinci, jenž využívá AAK,
- limitovaný výběr jedinců, s nimiž lze komunikovat systémem AAK,
- předsudky a domněnky druhých lidí, že když jedinec začne používat systém AAK, přestane se rozvíjet řeč,
- delší časový úsek, než se začne aktivně využívat systém AAK,
- vyšší pořizovací náklady na technické pomůcky AAK (Laudová in Bendová 2014, s. 54).

Alternativní komunikace má řadu výhod, ale i nevýhod. Vždy však bude záležet na osobnosti jedince, která s uživatelem komunikuje. Housarová (2011, s. 31) zmiňuje důležitost komunikačního partnera, který musí umět komunikovat s konkrétním uživatelem a musí znát způsoby a možnosti komunikačního systému, včetně možnosti rozvoje.

### 3.2 Postup při zavádění AAK

Dítě předškolního i školního věku se setkává s větším množstvím osob. Mezi svými vrstevníky má potřebu vytvářet kamarádské vztahy a účastnit se dění kolem sebe. I když dítě nemluví je důležité, aby bylo ve stimulujícím, mluvícím okolí. Nebude-li mít dítě k dispozici slova, bude při vzdělávacím procesu pasivní. Z tohoto důvodu je zapotřebí zajistit odpovídající slovní zásobu a zajistit vhodné podmínky pro komunikaci s dospělým. Práce se symboly je považována za předstupeň a přípravu na čtení. Používání symbolů při komunikaci zlepšuje zrakové rozlišování, zrakovou paměť a upevňuje návyk čtení zleva doprava a odshora dolů (Laudová in Škodová a kol. 2007, s. 578).

Dle Kubové (1996, s. 13) hrají roli při zavádění systému AAK dvě hlediska. **Pedocentrické hledisko**, které souvisí s kognitivními dovednostmi, verbálními dovednostmi, fyzickými dovednostmi, motivací, komunikací, a podporou pečovatelů. **Systémové hledisko**, které se zabývá způsobem přenosu informace, slovní zásobou, shodou s mluveným jazykem a ikonicitou (zřetelností, abstrakcí). Dále Kubová uvádí, že v praxi by se neměl používat pouze jeden komunikační systém, ale měly by se kombinovat techniky, metody, pomůcky a strategie. Tomuto kombinování se rovněž říká totální komunikace. U nás je s tímto pojmem spojena výchova a vzdělání sluchově postižených. Konkrétně lze kombinovat gesta, znaky, odezírání, prstovou abecedu, čtení, psaní, zpěv, pohyby očí a další. Pro zvýšení srozumitelnosti se využívá mimika, oční kontakt a gestikulace. Ke komunikaci by se měly využívat všechny vhodné příležitosti v průběhu celého dne.

Autorka této bakalářské práce se zúčastnila kurzu AAK v Praze, kde jeho lektorka Radka Čebišová uváděla další důležité informace, týkající se okolností zavádění AAK u osoby s potřebou této formy komunikace. Jedná se například o zjišťování schopností, dovedností a motivace dané osoby ke komunikaci. Dále se zjišťuje, zdali rozumí mluvené řeči, psanému textu, zda je schopen sdělit co potřebuje, či používá verbální a neverbální komunikaci a jaké jsou spontánní formy komunikace. Následuje vhodný výběr slovní zásoby, který vybírá jeho uživatel spolu s komunikantem. Poté se stanovuje vhodná komunikační metoda (s pomůckami, bez pomůcek) a připravují se pomůcky, k jejímu užití. S tím souvisí i výukové strategie a sestavení informací o tom, jakým způsobem s člověkem komunikovat. Poslední fází je samotná realizace komunikačního procesu, podporou pro pedagogy mohou být podpůrná opatření.

### **Kdy použít podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou poskytována dětem a žákům jak se zdravotním postižením, tak i s drobnými vadami a poruchami řečových funkcí. Podpůrná opatření jsou poskytována od 1. do 5. stupně. U dětí a žáků s 1. a 2. stupněm podpory nelze hovořit o postižení nýbrž o oslabení řečových funkcí. Tyto děti nemají tak závažné poruchy, aby byl využit asistent pedagoga. Toho lze využít až od 3. do 5. stupně podpory. Od 4. stupně lze používat metody AAK, které jsou indikovány z důvodu těžké nesrozumitelnosti v řečovém projevu nebo u těžkých poruch komunikace spojených s jiným postižením (Housarová in Vrbová a kol. 2015).

Laudová (in Škodová a kol. 2007, s. 565) člení AAK na komunikační systémy bez pomůcek a s pomůckami. Systém s pomůckami dále dělí na technické a netechnické pomůcky.

### **3.3 Komunikační systémy bez pomůcek**

Dle Šarounové a kol. (2014, s. 14 – 16), je tento způsob komunikace považován za přirozený. Jedná se především o mimiku, přirozená gesta, odpovědi ANO/NE, ale rovněž i o komunikaci činem. Zejména sem spadají manuální znaky, které se uživatel musí naučit. Použití znaků je vhodné především u dětí s Downovým syndromem, vývojovou dysfázií a u dětí s mentálním postižením, jež nemají problém s napodobováním znaků. Dokáží pochopit funkci a využití znaku při komunikaci. Aplikování znaků je rovněž přínosné u dětí, které mají obecně potíže s porozuměním řeči jiných lidí. Důvodem, proč děti lépe rozumí při komunikaci, tkví ve zdůraznění obsahu sdělení znaky, gesty, čímž se zapojí i zrakové vnímání. Nespornou výhodou je i to, že znaky jsou převážně jednoduché a mnohokrát imitují věc, kterou znázorňují.

Znaky se využívají jako pomoc při vybavování slov. Výhodou tohoto systému je komunikace a dorozumívání na větší vzdálenost (Laudová in Škodová a kol. 2007, s. 568).

#### **Znak do řeči**

Systém Znak do řeči vychází z podstaty daného slova, přirozených gest a mimiky. Mezi výhody tohoto systému patří možnost přizpůsobit používané znaky konkrétním potřebám uživatele. Systém Znak do řeči výrazně posiluje nejen motivaci ke komunikaci, ale i porozumění a produkci řeči. V praktickém životě lidí s narušenou komunikační schopností má systém široké využití. Na rozdíl od znakového jazyka je Znak do řeči

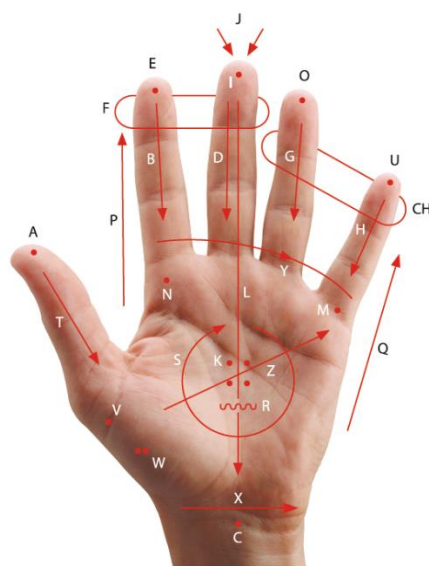
kompenzačním systémem, kdy znak není dominantní pro komunikaci, ale pouze doplňujícím faktorem (Bočková 2015, s. 12 – 13).

### **Prstová abeceda**

Prstová abeceda je rovněž nazývaná jako daktylní abeceda. Jde o vizuálně motorickou formu komunikace, u níž je využíváno různých postavení a poloh prstů k vyjádření písmen. Prstová řeč je zrakovou formou doslovného, přesného až naprostého přeložení textu z hlediska formálního. Výhodou prstové abecedy je, že je snadno naučitelná. V naší prstové abecedě se jedinec učí 27 znaků pro hlásky. Při používání není nutné mít k dispozici papír, či tužku. Lze ji použít kdekoli a nenarušuje školní práci. Ulehčuje vštípení slov do paměti a opětovné vybavení. Mezi nevýhody patří fakt, že znaky prstové abecedy nejsou obecně známé, tudíž takto komunikovat mohou pouze někteří jedinci. Další nevýhodou je pomalé tempo komunikace a odvádění pozornosti od odezírání (Krahulcová 2014, s. 251).

### **Lormova abeceda**

Lormova abeceda je typem dlaňové abecedy, v níž jsou jednotlivá písmena vyjádřena dotykem na určité části prstu, nebo dlaně. Každé písmeno má své jedinečné místo. Abeceda je nejvíce využívána ke komunikaci mezi hluchoslepými jedinci a intaktní společností (Plevová, Slowik 2010, s. 95, 125).



Obr. 1. Lormova abeceda (Lorm, 2020)

### **Metoda Tadoma**

Metoda se používá u hluchoslepých jedinců. Je založena na hmatovém čtení řeči. Osoba s postižením se dotýká obličeje a krku druhé mluvící osoby tak, že se palcem



dotýká rtů. Ostatní prsty vnímají vibrace na tvářích (Laudová in Škodová a kol. 2007, s. 569).

### **Cued Speech**

Tomuto systému se rovněž říká řeč doplňková. Systém je určen pro jedince s omezeným sluchovým vnímáním. K vyjádření skupiny samohlásek a souhlásek se používá kombinace tvaru prstů a poloha ruky. K tomu se ještě připojuje odezírání simultánního mluvení. Znaky tohoto systému doplňují, ale nepřemísťují informaci na rty. Systém není složitý. Používá se hřbet jedné ruky, který je obrácen k posluchači. Pohyb ruky se provádí v oblasti brady, úst, krku a po straně obličeje. Každá pozice zahrnuje otevření úst, pohyb rtů či nastavení rtů. Princip komunikace je možné se naučit během několika hodin. Ovšem plynulého dorozumívání lze dosáhnout až častým opakováním a používáním. Tento komunikační systém by měl být doprovázen reedukací sluchu, artikulací a vyučováním majoritního jazyka (Krahulcová 2014, s. 283 – 288).

### **Totální komunikace**

Totální komunikací se rozumí komplexní komunikační systém, který v sobě propojuje všechny použitelné komunikační formy a to vizuální, akustické, slovní, manuální apod. Cílem je dosažení účinné obousměrné komunikace sluchově postižených a intaktních. Totální komunikace předesílá kooperaci různých komunikačních forem, tak aby bylo dosaženo maximálního možného rozvoje jedince (Krahulcová 2002, s. 34 – 35). Zároveň poskytuje sluchově postiženým a slyšícímu okolí obousměrnou integraci. Výsledkem toho je rozvoj národních jazyků, u nás znakované češtiny (Stryková in Škodová a kol. 2007, s. 532).

### **Znakovaný český jazyk**

Znakovaný český jazyk je umělým jazykovým systémem, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími jedinci. Při jeho použití se využívají gramatické prostředky češtiny, která je zároveň hlasitě, nebo bezhlasně artikulovaná. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a pozicí rukou představovány znaky českého znakového jazyka (Krahulcová 2002, s. 60).

### **Český znakový jazyk**

Český znakový jazyk je plnohodnotným komunikačním systémem, jenž je tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. pohyby a postavením ruky, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový jazyk má základní vlastnosti jazyka, kterými jsou znakovost, systémovost, produktivnost, historický rozměr a je stabilizován po stránce lexikální i sémantické. Tento jazykový systém je založený na vizuálně-

motorické komunikaci uskutečňované pomocí znaků. Patří mezi přirozené jazyky a jeho gramatika je zcela nezávislá na mluveném jazyce (Krahulcová 2002, s. 59). Znakový jazyk, který je chápán jako AAK je pouze u osob, u kterých není jejich mateřským jazykem.

### **Znaková řeč**

Znaková řeč označuje vizuálně-motorické symbolické komunikační systémy, a to především českého znakového jazyka a znakovaného českého jazyka. Znakovou řečí se rozumí souhrn pohybových mimických, přirozených i konvenčně domluvených výrazových prostředků, jejichž základ spočívá v pohybech rukou a prstů ale i v dalších formách nonverbální komunikace (Krahulcová 2002, s. 60).

### **Neverbální komunikace**

Jednotlivé složky neverbální komunikace, které byly popsány v předchozí kapitole, jsou také jedním z prostředků AAK. U většiny výše zmíněných systémů AAK je neverbální komunikace jejich nedílnou součástí.

## **3.4 Metody s pomůckami**

Metody s pomůckami se dělí na dvě skupiny a to, netechnické pomůcky, jež zahrnují všechny metody komunikace bez využití energie a pomůcky technické, jež potřebují elektrický proud či jiný zdroj energie k jejímu správnému fungování.

### **NETECHNICKÉ POMŮCKY**

Netechnické pomůcky jsou takové, které nepotřebují elektrický proud ani baterie. Jsou cenově dostupnější než technické pomůcky. Z tohoto důvodu jsou u nás více rozšířené a používané (Šarounová a kol. 2014, s. 16).

### **Předmětová komunikace**

Předmětová komunikace je jednou z prvních možností AAK. Používá se u malých dětí, osob s mentálním postižením ale i osob se zrakovými obtížemi. Předměty se používají v různých formách

- a) **reálné předměty** – jejich výběr je základním kamenem komunikace,
- b) **reálné předměty jako symboly** – př. předmět nalepíme na kartičku a dítě s ní komunikuje,
- c) **části předmětů** – slouží jako symboly pro celý předmět,
- d) **referenční (odkazovací) předměty** – př. lžice je symbolem pro jídlo, bota je symbolem procházky. Úskalí této konkrétní předmětové komunikace je ve značné volnosti v pojmenování a přiřazování symbolů, uživatel jí nemusí rozumět,

e) **zmenšeniny** – velikost zmenšenin nehraje roli (Šarounová a kol. 2014, s. 17).

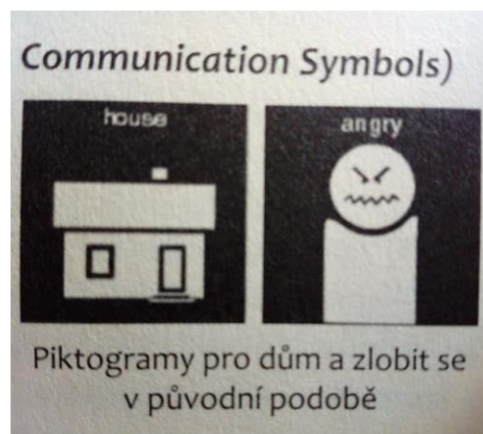
### **Fotografie**

Fotografie stejně jako předmětová komunikace bývají první volbou na začátku AAK u malých i větších dětí a také u dospělých jedinců. Fotografie zobrazují konkrétní osoby a místa. Při jejich výrobě je nutné dbát určitých pravidel

1. předmět či osoba, kterou chceme zobrazit, by měla být na bílém či kontrastním pozadí,
2. fotografie by měla zachycovat jen to, co chceme, aby bylo vidět, bez rozptylujících detailů,
3. fotografie znázorňující činnost má být jednoznačná (Šarounová a kol. 2014, s. 18 – 19).

### **Piktogramy**

Piktogramy můžeme definovat jako jednoduché obrázkové symboly předmětů, činností, osob a vlastností. Jsou určeny k rozvoji řeči dětí se závažným tělesným a mentálním postižením a s kombinovanými vadami (Krahulcová, Kubová in Bendová 2014, s. 33 – 34). V praxi je možné využít počítačových programů (př. Altík, Boardmaker), které dokáží převést slova na piktogramy (Janovcová in Bendová 2014, s. 35).



Obr. 2. Piktogramy (Šarounová a kol. 2014, s. 21)

### **Komunikační systém Bliss**

Původní ideou tohoto komunikačního systému byla snaha o vytvoření univerzálního komunikačního prostředku, který by byl použitelný pro všechny, bez závislosti na mateřském jazyku. V současné době je v mnoha zemích využíván u jedinců s centrální poruchou motoriky a u jedinců s narušenou komunikační schopností. V České republice je využíván velmi omezeně, v důsledku malého množství odborné

literatury a z obavy ze složitosti systému. Komunikační systém je tvořen 26 grafickými znaky, ze kterých je možné vytvořit 2300 symbolů. Je to jediný ze systémů AAK, který umožňuje plně zachovat gramatická pravidla (Janovcová 2010, s. 27 – 28).

### **Komunikační tabulky**

Sestavení komunikační tabulky je velmi individuální záležitostí, každého jedince. Nelze vytvořit univerzální tabulku pro všechny. Při tvorbě tabulky je zapotřebí se zamyslet, co konkrétně bude jedinec potřebovat, aby bylo možné vytvořit co nejširší použitelný slovník. Nejdříve se sestavuje seznam pojmů, jako jsou předměty, osoby činnosti apod. Do tabulky se nevkládají slova, která dokáže jedinec vyjádřit. Mezi nejdůležitější slova patří ANO – NE. Pro přehlednost a orientaci pomáhá barevné označování např. okrajů (Janovcová 2010, s. 20 – 21).

K tomu, aby komunikační tabulka byla přehledná, slouží tzv. organizační uspořádání

- schematické – životopisné uspořádání (např. album fotografií),
- taxonomické – je založeno na určitém systému (např. tematické tabulky podle kategorií),
- sémanticko-syntaktické – je založeno na využití gramatických zákonitostí (podmět věty + činnost + popisující slova + předmět věty),
- abecední – užívá řazení podle abecedy,
- podle často používaných pojmů – symboly, aby mohly být snadno dosažitelné,
- založené na potřebě posluchačovy snadné orientace – tabulky s textem jsou utříděny tak, že obrázková část je zobrazena s ohledem na uživatele pomůcky, doplňující text je obráceně, aby jej mohl komunikační partner lehce číst (Laudová in Šarounová 2014, s. 24 – 26).

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

VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) je komunikační systém, který využívá reálné předměty i symboly. Metodika VOKS vychází z principů systému PECS, tj. Picture Exchange Communication System. Rozdíl mezi těmito komunikačními systémy spočívá v počtu výukových a doplňkových lekcí. Cílem tohoto systému je rychlé získání komunikačních dovedností na funkční úrovni. Tento způsob komunikace je vhodný především pro jedince s poruchou autistického spektra. Lze ho však využít i pro jedince s výraznějšími problémy ve verbální komunikaci (DMO, Downův syndrom, afázie). Výhodou této metody je funkční komunikace a rozvoj jedince při vzdělávání. Systém používá ke komunikaci obrázky, fotografie, piktogramy a jiné specifické

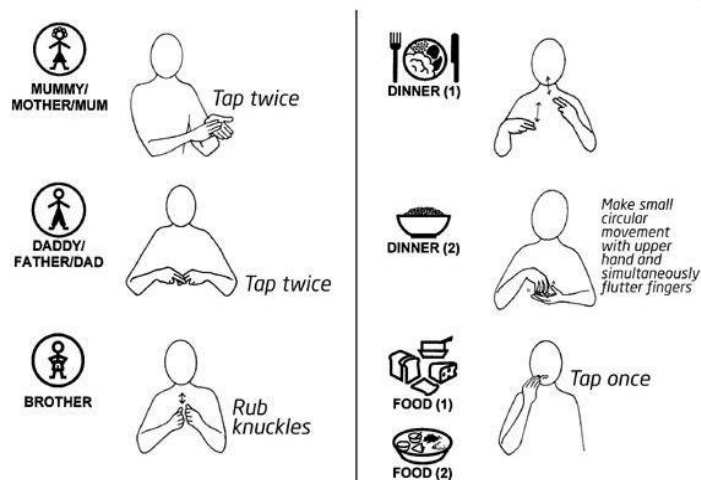
symboly, které jsou umístěny v komunikačních tabulkách. Při nácvičku je důležitý osobitý motivační prvek – děti za obráček získají to, co chtějí. Doporučená velikost kartiček se symboly je 5 x 5 cm a mohou se opatřit samolepícím suchým zipem, aby bylo možné je přichytit na různé povrchy. Symboly na kartičkách jsou umístěny na tabulkách, které jsou barevně odlišeny. Barvy jsou v tomto systému závazné. Např. oranžová označuje podstatná jména, žlutá značí osoby, včetně osobních zájmen, zelená je pro slovesa, modrá pro přídavná jména, bílá pro spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, číslice, či abstraktní pojmy, hnědá souží slovními spojeními, které klient používá nejčastěji, červená je pro tázací zájmena a frekventovaná slova a poslední fialová barva je pro sociální výrazy, slang a specifické výrazy. Metodika tohoto komunikačního systému je rozdělena do dvou částí, a to do 7 výukových lekcí a 3 doplňkových lekcí.

1. lekce – dítě si osvojuje základní princip systému (tj. výměnou obrázku za věc)
2. lekce – dítě nacvičuje používání komunikační tabulky a také samostatnosti
3. lekce – dítě se učí rozlišovat a volit mezi obrázky
  - doplňková lekce 1 – je zaměřena na rozšiřování slovní zásoby, obrázky mají stále stejné umístění, jen se přidávají nové
4. lekce – dítě se učí komponovat jednoduché věty (např. „Já chci“ + kartičku s předmětem nebo činností)
  - doplňková lekce 2 – cílem je udržet oční kontakt
5. lekce – zjišťuje se, jaká je reakce komunikačního partnera na přímou otázku
  - doplňková lekce 3 – cílem je rozvíjet větnou skladbu zapojováním větných členů
6. lekce – dítě se učí rozvíjet schopnost reagovat na náhodné otázky s využitím nosných sloves např. „já mám“/ „co máš?“
7. lekce – dítě se učí používat spontánní projev k vyjádření vlastních myšlenek a pocitů (Bočková 2015, s. 37 – 41)

## **Makaton**

Makaton je systémem manuálních znaků a symbolů, který je určen především pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálně komunikovat. Jazykový program vznikl v sedmdesátých letech ve Velké Británii. Základem Makatonu je 350 znaků a symbolů, jež byly upraveny tak, aby byly snadno proveditelné a významově rozpoznatelné. Jednotlivé znaky jsou uspořádány do osmi základních etap, devátá etapa tvoří slovník obsahující individuální potřebné znaky. Makaton se učí znakováním klíčových slov ve větách. Je doprovázen mimikou, rytmizovanou řečí a symboly.

U malých dětí se používají obrázky, fotografie nebo piktogramy (Janovcová 2010, 25 – 27).



Obr. 3. Makaton (Anon, 2020)

## TECHNICKÉ POMŮCKY

Technické pomůcky jsou velmi dobře využitelné a praktické pro AAK. Nicméně velmi rychle stárnou a nahrazují je novější verze, s čímž je nutné počítat. Základním rysem technických pomůcek je možnost hlasového výstupu, zobrazení jednotlivých prvků sdělení, zobrazení dokončeného sdělení a přehrání sdělení přímým stiskem tlačítka i prostřednictvím externího spínače (Šarounová a kol. 2014, s. 34).

### Pomůcky s hlasovým výstupem (jednoúčelové zařízení)

Pomůcky s hlasovým výstupem se dají nazvat ozvučenými komunikačními tabulkami nebo komunikátory. Přístroj komunikuje ne zcela samostatně, pouze přehraje vytvořené sdělení. Spolu s přístrojem se používají obrázky, fotografie, symboly apod., které se umístí na přístroj. Uživatel musí vyvinout aktivitu, aby zmáčkl tlačítko a přístroj přehrál zvuk. Stejně jako u netechnických pomůcek se uživatel musí naučit používat tento způsob AAK (Šarounová a kol. 2014, s. 34 – 35).

### Počítače (víceúčelové zařízení)

Jedná se o cenově dostupnější pomůcky, které mají své výhody i nevýhody. Výhodou je, že má mnohostranné využití: ke psaní, poslechu hudby apod. Nevýhodou může být rychlé vybití baterie, nemožnost používat počítač venku či v obchodě, pomalé spuštění počítače, malá funkčnost u dětí (nemohou si jej vzít všude, př. na pískoviště) (Šarounová a kol. 2014, s. 39).

## Tablety

V praxi jsou lépe použitelné než počítače, mají větší výdrž baterie, mají dotykový displej, jsou přesné, mají-li speciální pouzdro, tak mohou mít větší životnost. Pro každého uživatele je vybíráno zařízení dle jeho potřeb. Na trhu se nachází tři druhy operačního systému. Každý systém je jinak nastaven a je nutné zařízení vybírat pro konkrétní potřeby uživatele (Šarounová a kol. 2014, s. 48 – 49).

## 4. Cílová skupina AAK

Cílovou skupinou jsou všechny osoby s poruchou komunikace, ke které došlo v důsledku vrozených poruch či získaných poruch (Laudová in Škodová a kol. 2007, s. 566).

Pro účel bakalářské práce jsme rozepisovali pouze vrozené poruchy, neboť s nimi se dostaneme do kontaktu nejčastěji v rámci školského systému.

### 4.1 Vrozené poruchy

Vrozené poruchy jsou takové, které vznikly v prenatálním a perinatálním období, tedy během gravidity a při porodu. Některé vrozené poruchy budou blíže specifikovány v následujících podkapitolách.

#### 4.1.1 Mozková obrna

Dětská mozková obrna, je rovněž nazývána infantilní cerebrální paréza. Původně byla označena podle britského lékaře, který ji popsal jako první v roce 1859. Nazývala se Littleova nemoc. Nyní se ale hovoří o dětské mozkové obrně, označované zkratkou DMO. Kolář definuje DMO jako „*neurovývojové neprogresivní postižení motorického vývoje dítěte vzniklé na podkladě proběhlého (a ukončeného) prenatálního, perinatálního či časně postnatálního poškození mozku*“. Máme několik forem DMO, které bývají kombinovány s poruchou řeči, s poruchou duševního vývoje, se snížením intelektu, s epileptickými záchvaty či smyslovým postižením (Kolář et al. 2009, s. 393 – 399).

Ontogeneze řeči u dětí s DMO je ovlivněna již od počátku vývoje dítěte. Do popředí se dostává opožděný vývoj řeči a opožděný vývoj hlasové motoriky. Gundermann (1981) in Lechta (2002, s. 99 – 100) vymezil nápadnosti vývoje oromotoriky, jež považuje za důležité

- zaostávání orálních reflexů,

- hyper či hyposezibilita v oblasti úst,
- narušená koordinace dolní čelisti, rtů a jazyka při polykání a žvýkání,
- velké obtíže při polykacím pohybu,
- abnormálně vysoký tón hlasu př. při křiku, pláči bez nadměrně vyvinuté síly.

#### **4.1.2 Těžké sluchové postižení**

Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) máme k dispozici klasifikaci stupňů sluchového postižení, jež je aktuální i z hlediska charakteristik vývoje řeči. Sluchové ztráty se vypočítávají v lepším uchu jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500 Hz, 1000 Hz a 2000 Hz. Výsledek průměrné ztráty sluchu je dán v decibelech. Díky této klasifikaci hovoříme o neslyšících, jako o lidech, kteří nejsou schopni slyšet žádný zvuk ani při zesílení, ale jsou schopni vnímat vibrace. Těžké sluchové postižení má značné důsledky na jedince po stránce komunikační, psychické i sociální. Ve spojitosti s dobou vzniku sluchové vady rozeznáváme tyto skupiny těžce sluchově postižených

- s hereditárním (dědičným) a kongenitálním (vrozeným) sluchovým postižením,
- s prelingválním sluchovým postižením,
- s postlingválním sluchovým postižením (Krahulcová 2002, s. 72).

U sluchově postižených jedinců může být vývoj řeči omezený, přerušovaný či opožděný. Vývoj řeči je odlišný od slyšících dětí. Odlišnost se projevuje především v tempu, kvantitě i kvalitě řeči. (Lechta 2002, s. 141 – 142).

#### **4.1.3 Narušená komunikační schopnost**

Narušená komunikační schopnost je zastřešujícím termínem pro poruchu řeči a vadu řeči. Dle Lechty (2003, s. 18) může v celkovém klinickém obraze dominovat, nebo může být symptomem jiného dominujícího postižení, onemocnění či narušení. Pro účely bakalářské práce budeme považovat narušenou komunikační schopnost za dominující postižení, u kterého lze využít v nejtěžších případech metody alternativní a augmentativní komunikace.

O narušené komunikační schopnosti mluvíme tehdy, jestliže některá jazyková rovina (i několik rovin) působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální, neverbální komunikace, grafické formy a expresivní či receptivní složky. Z časového hlediska může být trvalá či přechodná a může se projevovat jako vrozená či získaná. Může být zapříčiněna



orgánovým i funkčním poškozením. Podle stupně ji lze rozdělit na úplnou nebo částečnou. V české logopedické praxi se nejčastěji užívá klasifikace narušené komunikační schopnosti, jež je rozdělena podle symptomů

1. vývojová nemluvnost,
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie),
3. získaná neurotická nemluvnost (mutismus, selektivní mutismus, surdomutismus),
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie),
5. narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis),
6. narušení článkování řeči (dysartrie, dyslalie),
7. narušení grafické podoby řeči (dysgrafie, dysortografie, dyslexie aj.),
8. symptomatické poruchy řeči,
9. poruchy hlasu,
10. kombinované vady a poruchy řeči (Lechta 1990, s. 18 – 21).

S narušenou komunikační schopností se setkáváme nejen u dětí předškolního a mladšího školního věku, ale i u dospělé populace. Jedná-li se o NKS u dětí které se účastní vzdělávacího procesu, můžeme využít k podpoře vzdělávání Katalog podpůrných opatření, ve kterém najdeme způsoby a metody práce s jedinci s NKS. Opatření spočívá v propojení různých vyučovacích metod, kdy každá metoda má své výhody a limity o kterých musí učitel vědět, aby vzdělávání bylo efektivní a vedlo k určenému cíli.

#### **4.1.4 Mentální postižení**

Autoři Valenta a kol. (2018, s. 31 – 36) uvádí, že mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností projevující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností. Dle WHO (Světová zdravotnická organizace) 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí rozděluje mentální retardaci do 6 základních kategorií

- lehká mentální retardace – IQ 50 až 69, dříve debilita,
- středně těžká mentální retardace – IQ 35 až 49, dříve imbecilita,
- těžká mentální retardace – IQ 20 až 34, dříve imbecilita či prostá idiocie,
- hluboká mentální retardace – IQ do 19, dříve vegetativní idiocie,
- jiná mentální retardace,
- nespecifikovaná mentální retardace.

Vývoj řeči u mentálně postižených dětí je díky vnitřním předpokladům vývoje dítěte narušen natolik, že nedosáhne na úroveň normy. Řeč těchto dětí se od počátku vyvíjí opožděně, pomalu a deformovaně. Chápání řeči (pasivní řeč) je na vyšší úrovni než aktivní řeč. (Lechta 2002, s. 76 – 77). Využití systému AAK je zde na místě.

#### **4.1.5 Pervazivní vývojové poruchy**

Pervazivní neboli všeprostupující vývojové poruchy výrazným způsobem ovlivňují chování jedince. Především stěžují možnosti vzdělávání, čímž omezují společenskou seberealizaci a zařazení do společnosti. Mezi pervazivní poruchy patří

- dětský autismus,
- atypický autismus,
- Rettův syndrom,
- jiná dětská desintegrační porucha,
- porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- Aspergerův syndrom
- jiné pervazivní vývojové poruchy
- Pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná (Fišer a Škoda 2008, s. 122).

Využití alternativní a augmentativní komunikace bude především u dětského autismu a atypického autismu. Oba se vyskytují od méně závažných, středně těžkých až po těžké poruchy. Příznaky se během vývoje mohou měnit. Některé symptomy ustupují a jiné se objevují. Diagnostika se provádí v raném věku dítěte, pozdější diagnostika je také možná, ale je obtížnější (Schmidtová 2019).

U poruch autistického spektra jsou narušeny tři základní oblasti – komunikace, představivost a sociální dovednosti. V oblasti představivosti se sledují ritualizované pohyby a chování, neobvyklé smyslové zájmy či motorické stereotypie. V oblasti sociálních dovedností se pozorují: neschopnost navázat vztahy s ostatními lidmi a vrstevníky a také nedostatečnost v sociálně-emoční vzájemnosti. V oblasti komunikace zcela nebo jen částečně chybí schopnost neverbální komunikace. Dále je omezená schopnost samostatně zahajovat a udržovat konverzaci. Může se vyskytovat opakování slov i celých pasáží nebo zvláštní odpovědi na otázky (Schmidtová 2019).

#### **4.1.6 Kombinované postižení**

Kombinované postižení představuje kombinaci dvou a více různých vad eventuálně poruch u jediného člověka. Poruchy a vady jsou natolik různorodé, že není možné vytvořit jednotný klasifikační systém s ustálenou terminologií. Nejčastěji se užívá termínů kombinované postižení, postižení s více vadami, vícenásobné postižení apod. Jednotná příčina kombinovaného postižení není lehce stanovitelná. Hrají zde roli genetické faktory, exogenní a endogenní vlivy, chromozomální aberace, životní prostředí a další. Nejčastěji lze hovořit o kombinaci příčin, které způsobují kombinované postižení (Slowík, 2007, s. 147).

Vývoj řeči u jedinců s kombinovaným postižením, se bude odvíjet od druhu a stupně postižení. Mohou být postiženy kognitivní funkce, řečové orgány, sluchové a zrakové ústrojí, jedinec může mít postiženou expresivní stránku řeči (Bendová in Ludíková 2005, s. 15).

## **4.2 Získané poruchy**

Získané poruchy jsou takové, které jsou podmíněné získaným organickým poškozením či onemocněním mozku, vznikly při normálně rozvinutých řečových schopnostech jedince. Příčinou mohou být

- cévní mozková příhoda,
- afázie (dětská afázie),
- úrazy a poranění mozku,
- nádory mozku (expanze),
- zánětlivé onemocnění mozku,
- intoxikace mozku,
- získané těžké sluchové postižení,
- degenerativní onemocnění (Škodová a kol. 2007, s. 147 – 151).

### **4.2.1 Degenerativní onemocnění – demence**

Demencí se rozumí organicky podmíněné onemocnění mozku, jehož poruchou dochází k podstatnému snížení intelektových a paměťových funkcí oproti premorbidní úrovni. Demence velmi vážně zasahuje společenský život a je závažným problémem v oblasti zdravotnické, sociální i ekonomické. Mezi nejčastější symptomy patří poruchy kognitivních funkcí, poruchy psychické, poruchy chování a poruchy verbální i neverbální komunikace.

Spadají sem například tato onemocnění

- sklerózy multiplex,
- Pickova nemoc,
- myotrofická laterální skleróza,
- Parkinsonova nemoc,
- Huntingtonova choroba,
- Alzheimerova nemoc (Laudová in Škodová a kol. 2007, s. 180 – 187).

## PRAKTICKÁ ČÁST

V předchozí části bakalářské práce jsme prostudovali teoretické zdroje a uvedli jsme řadu komunikačních metod, které se mohou používat u různých skupin jedinců, kteří se dostatečně verbálně nedorozumí. Následující praktická část je zaměřena na zjištění, zdali pedagogové mateřských škol tyto metody v praxi využívají, popřípadě by je mohli využívat.

### 5. Cíl průzkumného šetření a metody šetření

V praktické části bakalářské práce zjišťujeme, do jaké míry jsou využívány komunikační systémy v běžných mateřských školách. Za tímto účelem byl použit anonymní kvantitativní průzkum, kterého se účastnili pedagogové běžných mateřských škol.

Pro získání výše uvedených dat byl sestaven dotazník, jehož cílem bylo potvrdit, nebo naopak vyvrátit níže uvedené průzkumné otázky.

#### **Průzkumné otázky:**

1. Průzkumná otázka: Jakou formou komunikují pedagogové mateřských škol s dětmi, jejichž úroveň verbální komunikace je na nedostatečné úrovni?
2. Průzkumná otázka: Jaké jsou podmínky pro rozvoj komunikace dětí v běžné mateřské škole s využitím AAK?

#### **Použité metody:**

Průzkum byl proveden prostřednictvím kvantitativní strategie založené na dotazníkovém šetření (dotazníky byly odeslány v elektronické podobě). Gavora in Chráska (2016, s. 158–161) definuje dotazník jako určitý způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je soustavou předem připravených a náležitě formulovaných otázek, jež jsou systematicky seřazeny. Druhá osoba na ně odpovídá písemně. Forma odpovědi může být v podobě otevřené (nestrukturované), uzavřené (strukturované) či polouzavřené položky.

Dotazník, který byl předložen pedagogům běžných mateřských škol obsahoval celkem 22 otázek, z nichž 10 otázek bylo uzavřených, 7 otázek bylo polouzavřených a 5 otázek bylo otevřených. Ve většině otevřených otázek respondenti odpovídali uvedením konkrétního počtu (dětí a pedagogických či nepedagogických pracovníků) a ve dvou otázkách odpovídali písemnou formou. Uzavřené otázky respondenti zakroužkovali

a u polouzavřených otázek měli možnost zakroužkovat odpověď nebo se vyjádřit jinak. V některých otázkách byla možnost označit více odpovědí současně.

## **6. Charakteristika průzkumného vzorku**

Průzkumný vzorek tvořili pedagogové běžných mateřských škol, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. Nejdříve byly osloveny některé mateřské školy z Libereckého kraje a posléze byl odeslán i do dalších náhodně vybraných mateřských škol. Všechny instituce byly osloveny prostřednictvím elektronické pošty a rovněž byly informovány o anonymitě dotazníků. Celkem bylo odesláno 80 dotazníků elektronickou poštou. Návratnost byla 42 (52,5 %) dotazníků. Průzkum byl prováděn od února do března 2020.

Než byl dotazník odeslán do mateřských škol, byl proveden **předvýzkum**, kterého se účastnilo 6 pedagogů. Předvýzkum byl prováděn s osobní účastí, aby bylo možné poskytnout doplňující informace, případně poznamenat poznámky k dotazníku. Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zdali jsou otázky v dotazníku srozumitelné a zdali nabízí dostatečné odpovědi. Díky předvýzkumu bylo zjištěno, že některé otázky je nutné odstranit, jiné doplnit a přeformulovat. Hned v úvodu se 4 pedagogové vyjádřili k pojmu alternativní a augmentativní komunikace, neboť jej neznali. Z tohoto důvodu byla do názvu dotazníku přidána doplňující informace k pojmu AAK (náhradní a doplňkové komunikační systémy).

## **7. Interpretace dat**

V následující části se věnujeme interpretaci jednotlivých položek dotazníku (viz příloha). Prvních 6 otázek bylo zaměřeno na zjištění základních informací o učitelích z mateřských škol. Další otázky se vztahovaly ke zjištění školních podmínek pro používání alternativní a augmentativní komunikace a také ke zjištění které metody AAK používají pedagogičtí pracovníci ve svých třídách.

**Otázka č. 1** „Kolik let učíte v běžné mateřské škole?“

Tabulka č. 1: Délka pedagogické praxe v mateřské škole

Počet let praxe	Počet odpovědí	%
Do 2 let	8	19 %
2 až 6 let	9	21,5 %
6 až 10 let	4	9,5 %
Nad 10 let	21	50 %
<b>Celkem</b>	<b>42</b>	<b>100 %</b>

V tabulce č. 1 je vidět, že v běžné mateřské škole pracuje 8 (19%) pedagogů s praxí do 2 let. Dále 9 (21,5 %) respondentů mělo pedagogickou praxi mezi 2 až 6 lety, 4 (9,5 %) měli pedagogickou praxi mezi 6 až 10 lety a nejvíce respondentů bylo deseti a více letou pedagogickou praxí, kterých bylo 21 (50 %).

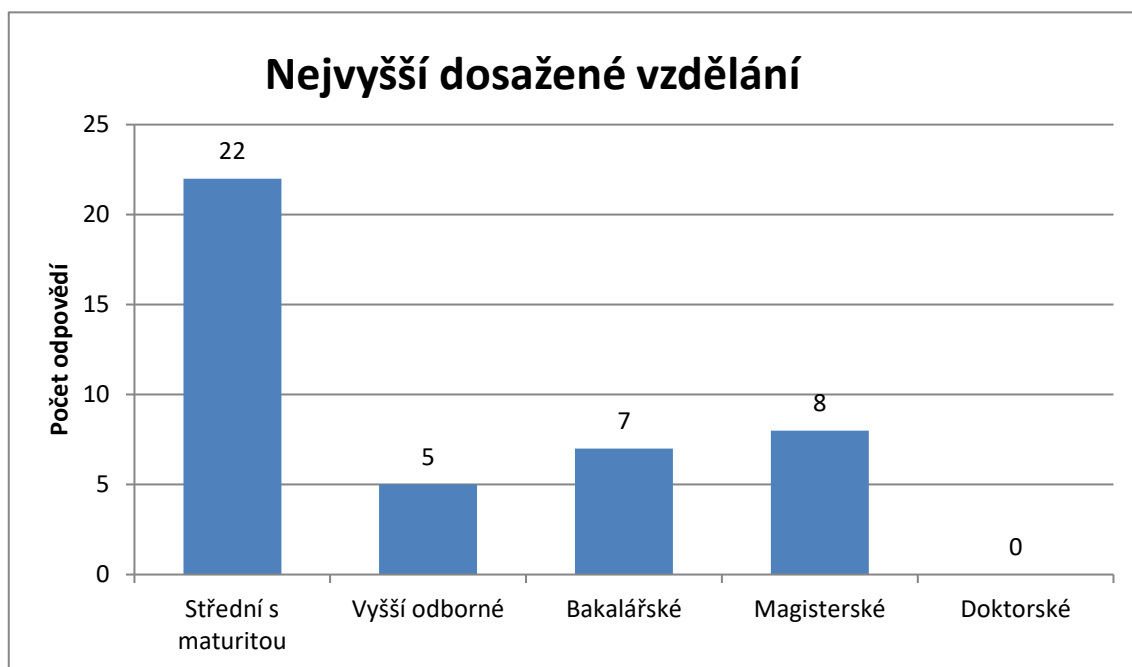
**Otázka č. 2** „Učil(a) jste ve speciální třídě či speciální mateřské škole? Pokud ano, kolik let jste tam učil(a)?“

Tabulka č. 2: Praxe ve speciální mateřské škole

Praxe ve speciální MŠ	Počet odpovědí	%
ANO	1 (10 let)	2 %
NE	41	98 %
<b>Celkem</b>	<b>42</b>	<b>100 %</b>

Z tabulky č. 2 je patrné, že praxi ve speciální třídě, či speciální mateřské škole měl pouze 1 (2 %) pedagog, a to v délce 10 let. Dalších 41 (98 %) respondentů nemělo pedagogickou praxi ve speciální mateřské škole. Tato otázka byla zařazena pro upřesnění informací o pedagogických pracovnících. Lze předpokládat, že pedagog ze speciální třídy bude mít zkušenosti se zavedením AAK, tak aby byla komunikace funkční a efektivní.

### Otázka č. 3 „Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“



Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání

V grafu č. 1 je možné vidět, že 22 (52 %) pedagogů mělo středoškolské vzdělání, 5 (12 %) mělo vyšší odborné vzdělání, 7 (17 %) mělo bakalářské vzdělání a 8 (19 %) mělo magisterské vzdělání. Doktorské vzdělání neměl žádný z respondentů.

**Otázka č. 4 a 5** „Absolvoval(a) jste vzdělávací program, či studium pro pedagogy zaměřené na speciální pedagogické vzdělání? Pokud ANO, odpovězte, v jaké oblasti jste absolvoval(a) speciální pedagogické vzdělání?“

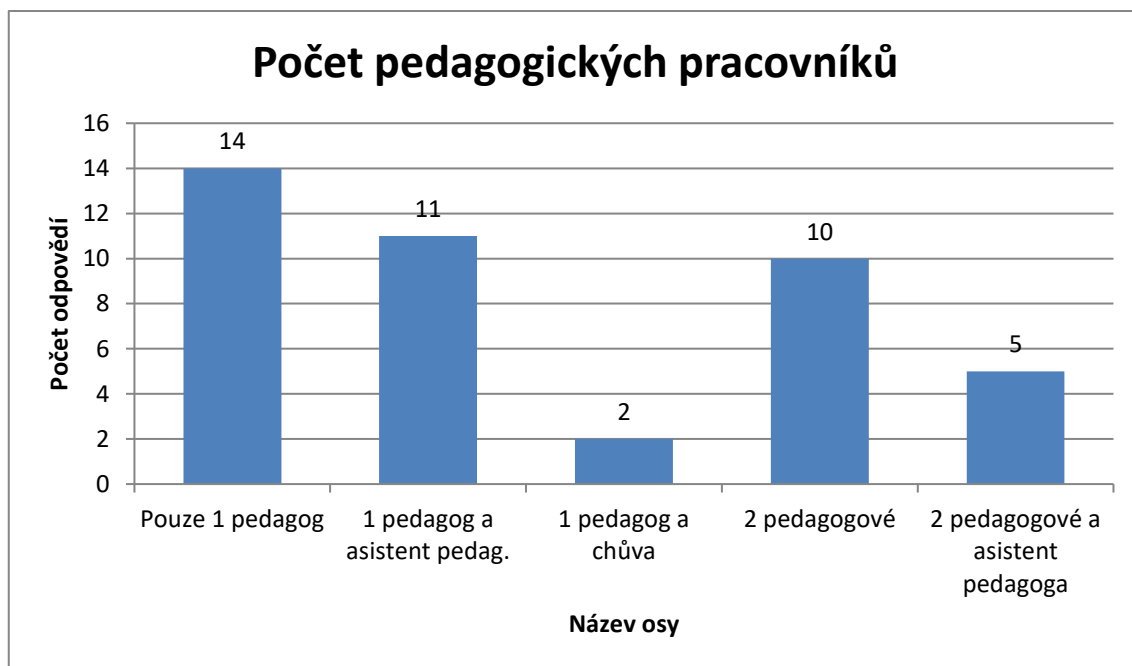




Graf č. 2: Oblast speciálního pedagogického vzdělání

Z grafu č. 2 je patrné, že polovina respondentů (50 %) neměla v žádné oblasti speciálního vzdělání. Druhá polovina, jej specifikovala následovně. Logopedické vzdělání potvrdilo 7 (17 %) pedagogů, z toho dva upřesnili, že se jednalo o státní závěrečnou zkoušku z logopedie. Další 3 (7 %) uvedli vzdělání v oblasti surdopedie, 3 (7 %) v oblasti speciální pedagogika a 3 (7 %) se zúčastnili semináře k autismu. Speciální vzdělání v rámci studia VOŠ se účastnili 2 (5 %) respondenti, 1 (2 %) absolvoval kurz asistenta pedagoga, 1 (2 %) prošel seminářem k inkluzi a 1 (2 %) respondent vystudoval sociální pedagogiku. Autorka této práce nepředpokládá, že studium či vzdělávací program v oblasti sociální pedagogiky či inkluze by poskytli natolik potřebné informace, které by pedagogy naučili zavést a používat metody AAK do praxe. Nicméně toto je pouze domněnka, kterou není možné potvrdit ani vyvrátit. Pro upřesnění by musela být do dotazníku dána otázka, která by vymezila rozsah a náplň speciálního pedagogického vzdělání.

**Otázka č. 6** „Kolik pedagogů a nepedagogů pracuje ve Vaší třídě, během hlavní činnosti?“

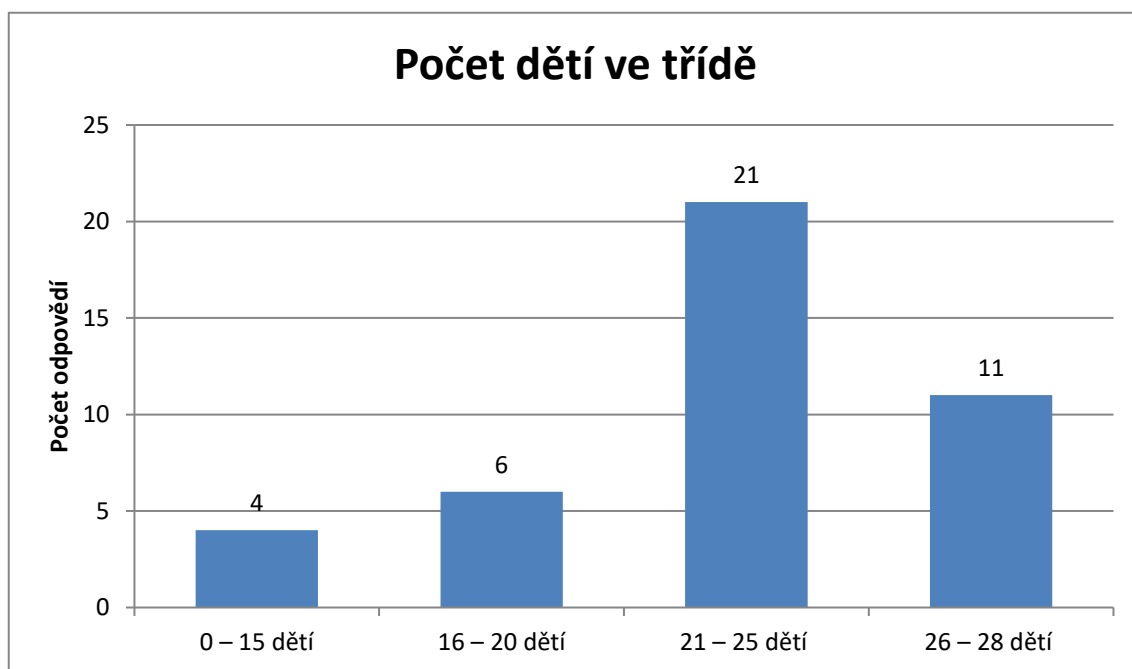


Graf č. 3: Počet pedagogických pracovníků

V grafu č. 3 respondenti uváděli, množství pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří pracují ve třídě během hlavní činnosti. 14 (33 %) z nich odpovědělo, že ve třídě pracuje pouze 1 pedagog, 11 (26 %) jich napsalo, že ve třídě pracuje 1 pedagog a 1 asistent pedagoga, odpověď 1 pedagog a 1 chůva uvedli 2 (5 %)

respondenti, odpověď 2 pedagogové uvedlo 10 (24 %) respondentů a odpověď 2 pedagogové a jeden asistent pedagoga zvolilo 5 pedagogů (12 %). Touto otázkou jsme zjišťovali množství pedagogických i nepedagogických pracovníků, neboť se domníváme, že pro rozvoj komunikace je důležité, aby byl ve třídě během hlavní činnosti minimálně jeden pedagogický pracovník spolu s dalším pedagogickým, či nepedagogickým pracovníkem. Lze předpokládat, že během hlavní činnosti se pedagog musí věnovat všem dětem ve třídě, tudíž nemá tolik prostoru a času na dítě s narušenou komunikační schopností. Komunikace u těchto dětí trvá déle než u ostatních, proto pracovník ve třídě je přínosem nejen pro dítě ale i pedagoga. Má tak možnost ověřit, zdali dítě s NKS porozumělo předávané informaci a zároveň mu umožňuje vyjádřit vlastní názor.

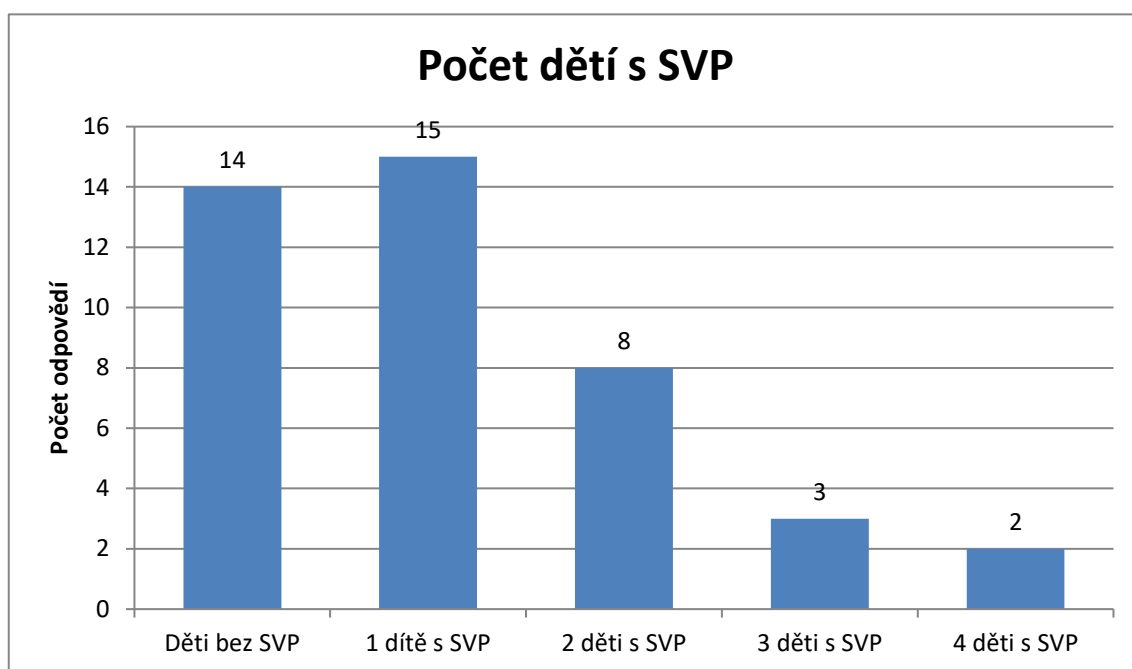
#### Otázka č. 7 „Kolik dětí máte ve třídě?“



Graf č. 4: Počet dětí ve třídě

Z grafu č. 4 je jasné, že 4 (10 %) respondenti uvedli, počet dětí do 15, dalších 6 (14 %) pedagogů má ve třídě od 16 do 20 dětí, 21 (50 %) pedagogů má ve třídě mezi 21 až 25 dětmi a 11 (26 %) pedagogů má ve třídě mezi 26 až 28 dětmi. Průměrný počet ve třídě je 23,1 dětí. Touto otázkou zjišťujeme, jaký je nejčastější počet dětí ve třídě, neboť se domníváme, že přeplněnost třídy ovlivňuje individuální rozvoj komunikace.

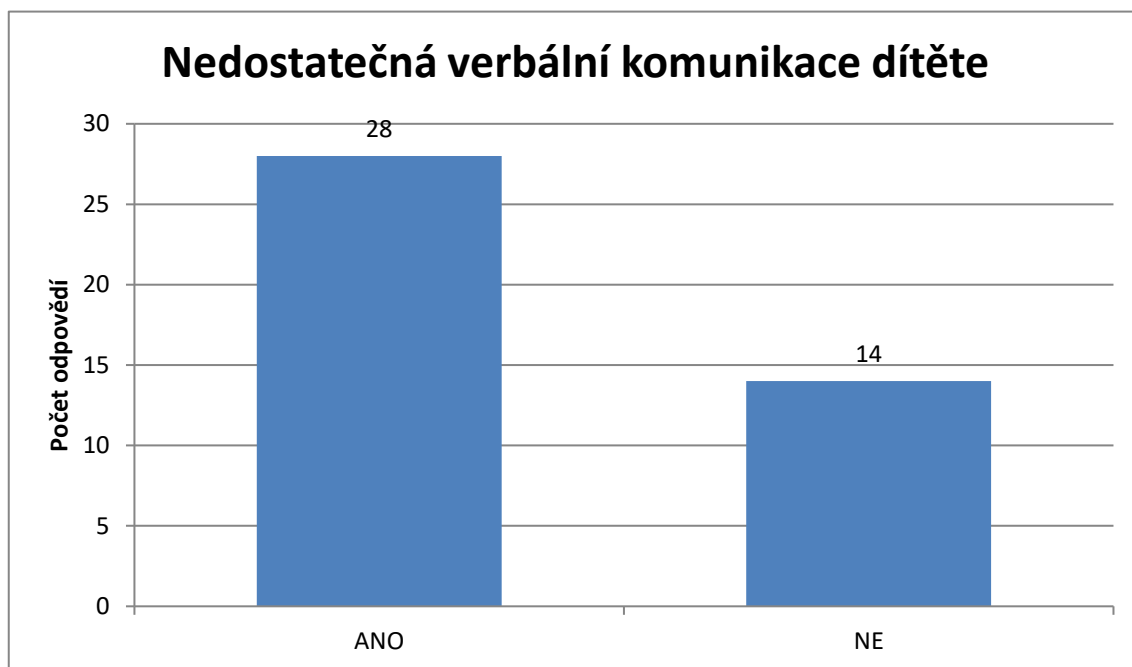
**Otázka č. 8** „Kolik z těchto dětí má SVP (speciální vzdělávací potřeby)?“



Graf č. 5: Počet dětí s SVP

Z grafu č. 5 vyplývá, že 14 (33 %) pedagogů pracuje ve třídách s dětmi, které nemají SVP (speciální vzdělávací potřeby), 15 (36 %) jich uvedlo, že mají ve třídě 1 dítě s SVP, 8 (19 %) pedagogů má 2 děti s SVP, 3 (7 %) pedagogové vzdělávají 3 děti s SVP a 2 (5 %) pedagogové mají ve třídě 4 děti se SVP. Tato otázka upřesňuje, jaké je složení dětí ve třídách. Ptáme se na to z toho důvodu, že vyšší množství dětí s SVP zvyšuje náročnost pedagogické práce, a tudíž i ovlivňuje použití metody AAK ve třídě.

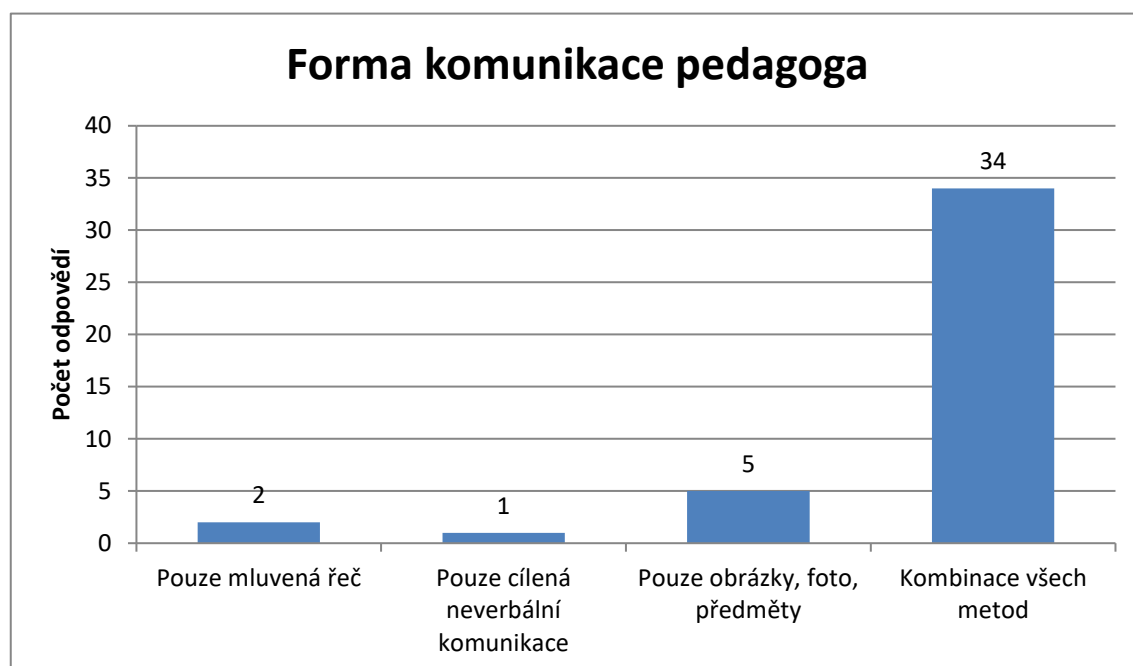
**Otázka č. 9** „Máte v běžné třídě dítě, které se pomocí verbální komunikace dostatečně nedorozumí, přiměřeně svému věku?“



Graf č. 6: Nedostatečná verbální komunikace dítěte

Větší část respondentů 28 (67 %) uvedla, že mají ve třídě dítě, se kterým se nedorozumí pomocí mluvené řeči (verbální komunikace) a 14 (33 %) respondentů napsalo, že ve třídě nemá žádné dítě, které by se verbální komunikací nedorozumělo. Z uvedených informací vyplývá, že dětí, které se mluvenou řečí nedorozumí je poměrně velká část. Tato informace je velice důležitá, neboť doplňuje představu o seskupení dětí ve třídách mateřských škol. Navíc lze předpokládat, že u některých z těchto dětí by bylo možné uplatnit metody AAK, které by podpořily řečový vývoj dětí.

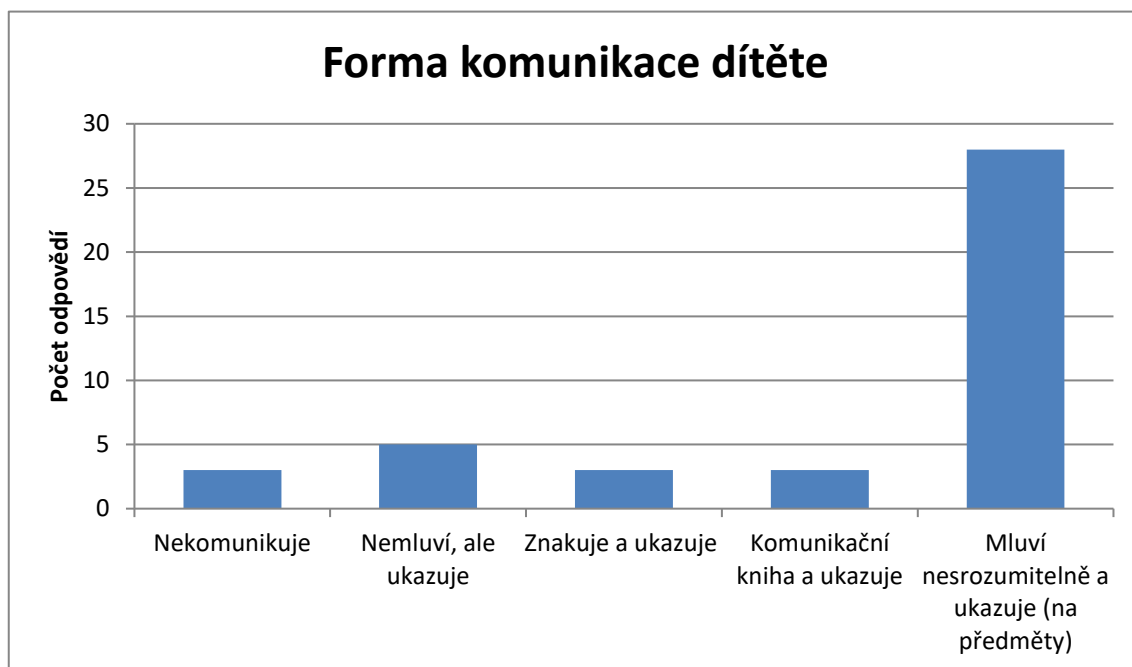
**Otázka č. 10** „Jakou formou komunikujete (popř. byste komunikovali) s těmito dětmi, kdybyste je měli ve třídě?“



Graf č. 7: Forma komunikace pedagoga

V grafu č. 7 je znázorněno, že 2 (5 %) pedagogové by použili pouze mluvenou řeč (verbální komunikaci), 1 (2 %) pedagog zvolil jako nástroj komunikace cílenou neverbální komunikaci, 5 (12 %) pedagogů uvedlo, že by komunikovali skrze obrázky, fotografie a předměty. 34 (81 %) pedagogů by kombinovalo předchozí uvedené metody. Tato otázka byla polouzavřená a respondenti mohli označit odpověď, nebo napsat svou vlastní. Většina z nich napsala, že metody kombinuje. Na tomto grafu je vidět, že respondenti mají dostatečné zkušenosti a praxi ze školního prostředí. Když jim dítě nerozumí, tak většina použije kombinaci různých metod, aby se s dítětem dorozuměla a mohla mu tak předat potřebné informace. Autorka nezavrhuje použití jedné metody, ale přiklání se k zapojení několika metod současně, neboť se domnívá, že je tento způsob komunikace efektivnější a přínosnější pro jeho uživatele. Například když pedagog dává pokyn dítěti a doplní jej o výraznou mimiku či gestikulaci, bude to pro dítě zřetelnější a srozumitelnější informace než pouhá slova. Stejně tak když budeme u dětí rozšiřovat slovní zásobu, bude mnohem účinnější slovo ukázat na obrázku či předmětu než jej pouze vyslovit a popisovat. O zásadě názornosti učení psal Jan Amos Komenský, který zmiňoval i další didaktické zásady, které se používají ve vzdělávacím procesu.

**Otázka č. 11** „Jak komunikuje dítě s Vámi, má-li nedostatečně rozvinutou verbální komunikaci (mluvenou řeč)?“



Graf č. 8: Forma komunikace dítěte

V grafu č. 8 největší část respondentů 28 (67 %) uvedlo, že dítě s nimi komunikuje nesrozumitelnou řečí a při tom ukazuje na předměty či osoby, 3 (7 %) respondenti uvedli, že dítě s nimi nekomunikuje (nemluví), 5 (12 %) respondentů má ve třídě dítě, které nemluví, ale ukazuje na předměty, další 3 (7 %) napsali, že dítě dokáže znakovat a ukazovat na předměty a 3 (7 %) respondenti spolu s dítětem využívali k dorozumění komunikační knihu. Touto otázkou jsme zjistily, že většina dětí má potřebu komunikovat a volí různé způsoby komunikace.

**Otázka č. 12** „Jak řešíte situaci, když Vám dítě nerozumí?“

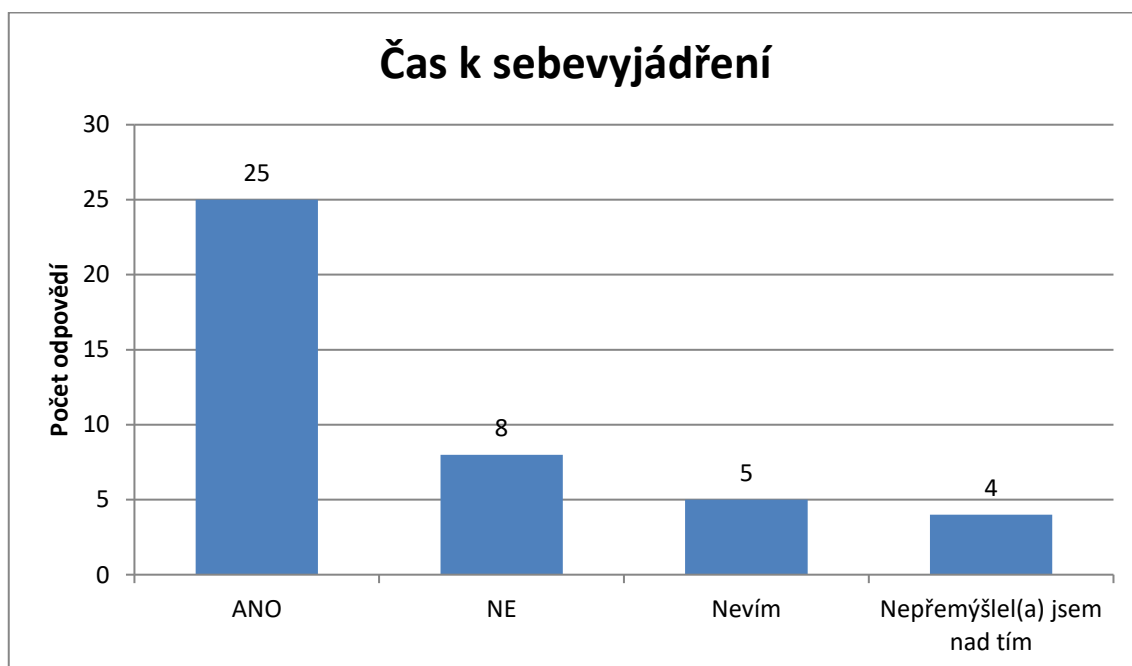
Tabulka č. 3: Reakce učitele

Reakce učitele	Počet odpovědí	%
Žádná	0	0 %
Ukazuje předměty, obrázky	1	2 %
Jednoduché pokyny	2	5 %
Znovu vysvětluje	3	7 %

Žádá o pomoc kolegy(ně)	0	0 %
Jinak (používá gesta)	1	2 %
Kombinuje předešlé metody	35	84 %
<b>Celkem</b>	<b>42</b>	<b>100 %</b>

Z tabulky č. 3 je patrné, že pedagogové volí několik způsobů komunikace, když jim dítě nerozumí. Pouhé ukazování předmětů či obrázků používá 1 (2 %) pedagog, jednoduché pokyny volí 2 (5 %) pedagogové, znovu vysvětlují a opakují informace 3 (7 %) pedagogové, jinou formu komunikace uvedl 1 (2 %) pedagog, a to používání vymyšlených znaků a gest. Kombinaci všech uvedených metod používá 35 (83 %) pedagogů. Z odpovědí vyplývá, že většina pedagogů volí více způsobů komunikace, které vedou k dorozumění s dítětem.

**Otázka č. 13** „Mají podle Vás děti dostatek času (popř. pomůcek) k sebevyjádření?“



Graf č. 9: Čas k sebevyjádření

V grafu č. 9 respondenti zaznamenali nejčastěji odpověď ANO, kterou zvolilo 25 (59,5 %) pedagogů, odpověď NE uvedlo 8 (19 %) pedagogů, 5 (12 %) pedagogů neví, zdali mají děti čas k sebevyjádření a 4 (9,5 %) nad tímto nepřemýšleli. Autorka bakalářské práce se domnívá, že odpověď NE uvedli ti pedagogové, kteří pracují ve třídě samostatně, bez pomoci jiného pracovníka.

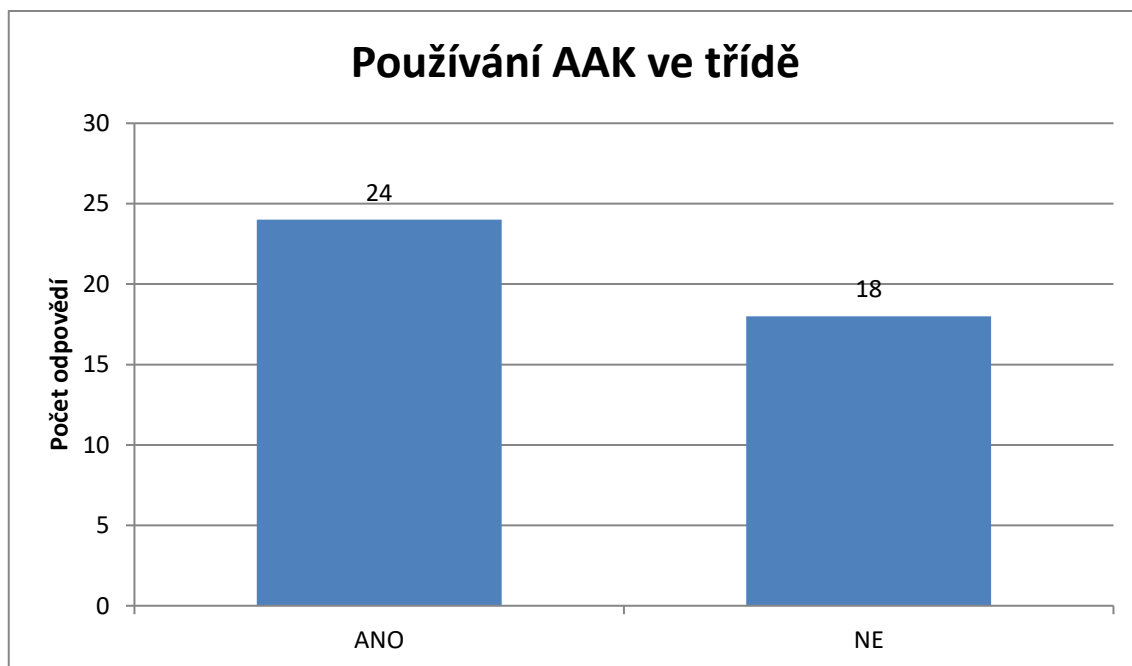
**Otázka č. 14** „Jakou formou probíhá spolupráce na rozvoji komunikace dítěte s rodinou?“

Tabulka č. 4: Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou	Počet odpovědí	%
Rodina nechává na MŠ	22	52 %
Rodina předává potřebné informace MŠ	13	31 %
Spolupráce nefunguje	7	17 %
<b>Celkem</b>	<b>42</b>	<b>100 %</b>

Z tabulky č. 4 je zřejmé, že 22 (52 %) respondentů vnímá, že rodina nechává na mateřské škole způsob a formu komunikace, kterou dítě používá, 13 (31 %) jich napsalo, že rodina předává potřebné informace mateřské škole, která s nimi následně pracuje a 7 (17 %) vnímá spolupráci s rodinou jako nefunkční. Má-li být rozvoj komunikace dítěte úspěšný, je zapotřebí, aby fungovala spolupráce mezi rodinou a dítětem. Používání metody by mělo být jednotné jak pro rodinu, tak mateřskou školu.

**Otázka č. 15** „Využíváte AAK ve Vaší třídě u jednoho či více dětí?“

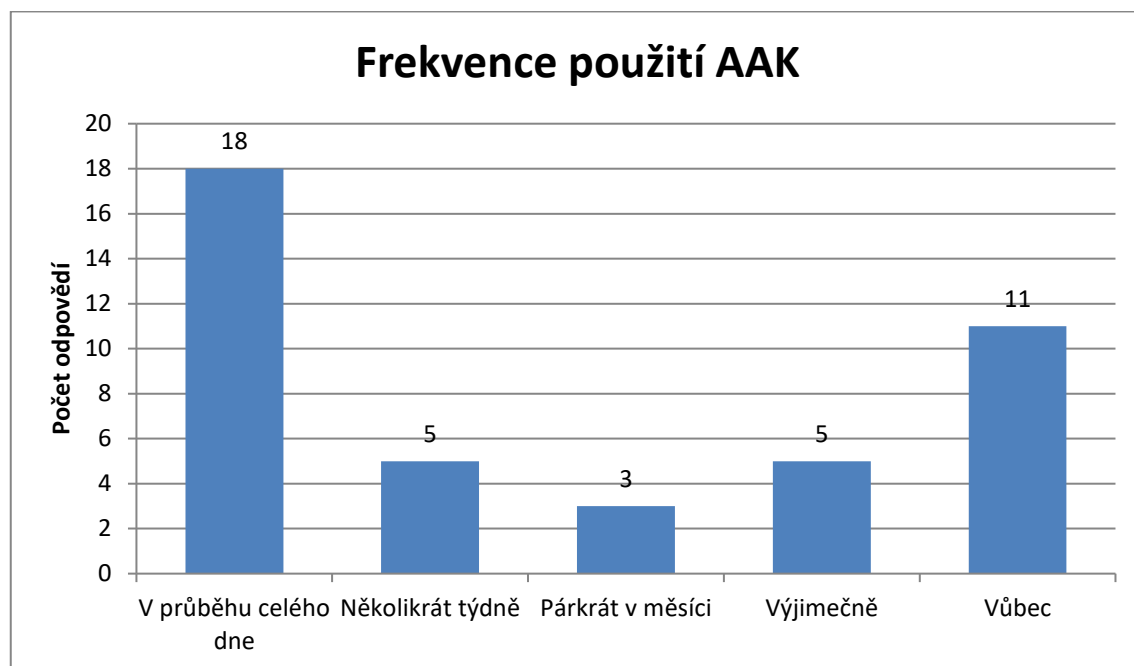


Graf č. 10: Používání AAK ve třídě



V grafu č. 10 odpovědělo 24 (57 %) respondentů, že využívá AAK ve třídě, 18 (43 %) respondentů nepoužívá AAK ve své třídě. Byť větší část respondentů uvedla, že používá metody AAK ve své třídě, tak si autorka není zcela jistá, zdali opravdu pedagogové znají metodiku AAK a používají jej cíleně v praxi.

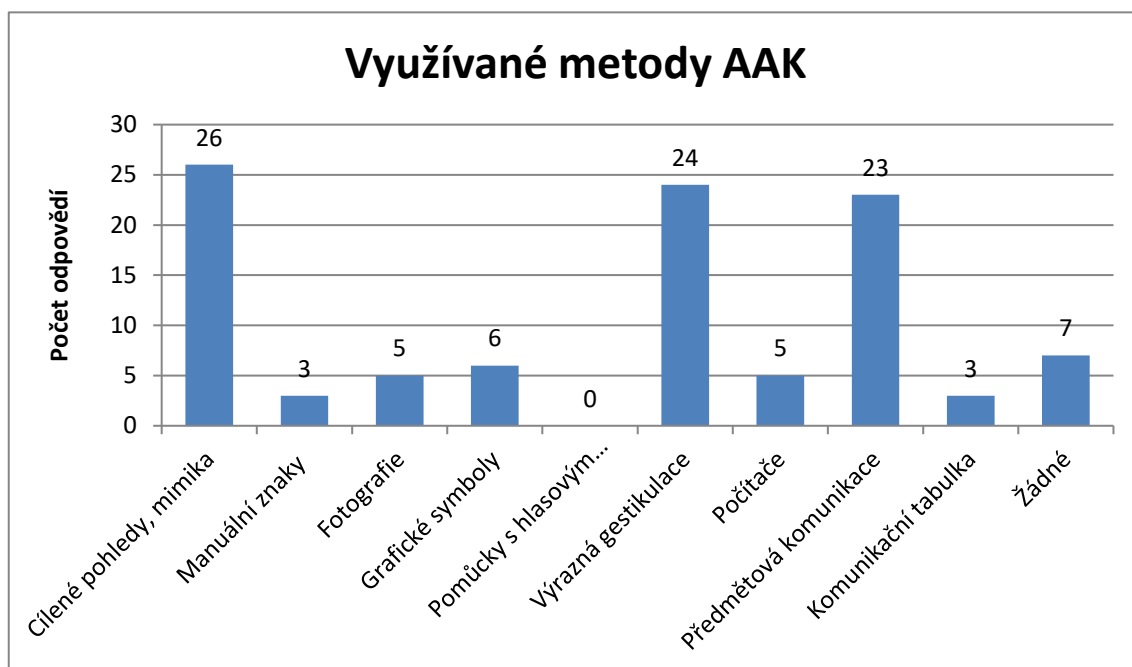
**Otázka č. 16 „Jak často využíváte metody AAK“?**



Graf č. 11: Frekvence použití AAK

Graf č. 11 znázorňuje frekvenci použití AAK v běžné mateřské škole. 18 (43 %) respondentů používá AAK v průběhu celého dne, 5 (12 %) jich používá AAK několikrát týdně, 3 (7 %) využívají AAK párkrát v měsíci, 5 (12 %) ji používá výjimečně a 11 (26 %) respondentů uvedlo, že AAK nepoužívá vůbec. Tato otázka byla uzavřená a respondenti odpovídali pouze na jednu z možností. Z větší části jej uváděli různé frekvence použití AAK. Autorka této práce se domnívá, že odpovědi na otázku jsou mylné. Po přepočítání odpovědí vychází, že 31 respondentů používá AAK, přestože v otázce č. 15 bylo uvedeno pouze 24 respondentů používající metody AAK. Z toho lze usoudit, že otázka nemusela být dobře pochopena, a tudíž jsou zde uvedeny nepravdivé informace.

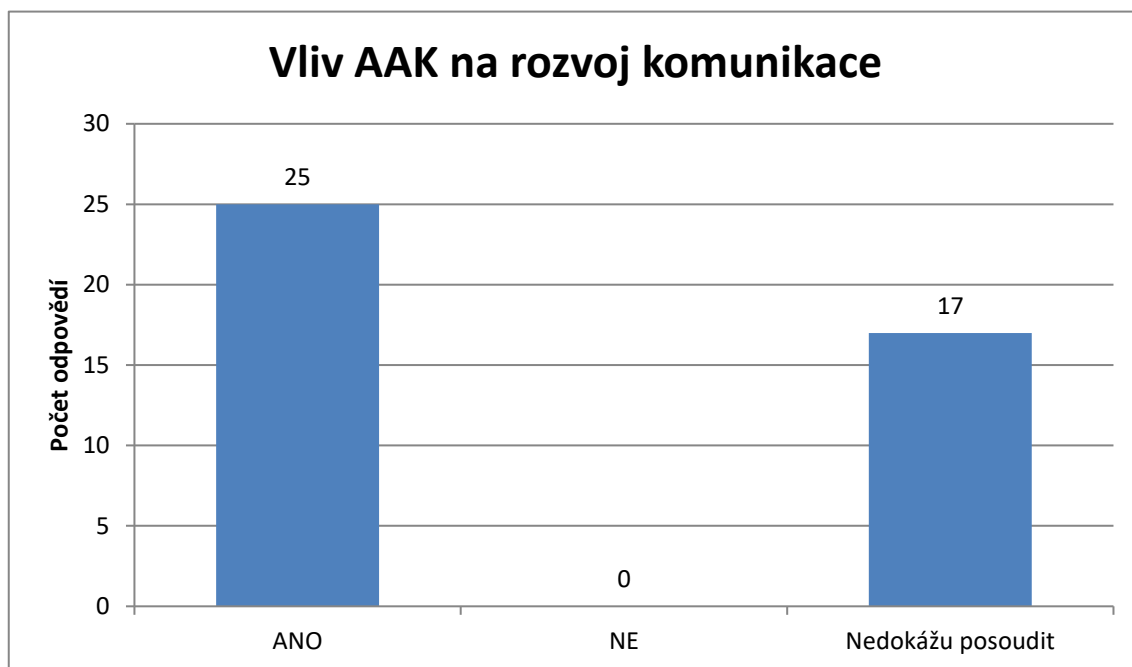
### Otázka č. 17 „Které z metod AAK využíváte?“



Graf č. 12: Využívané metody AAK

V grafu č. 12 byly znázorněny nejčastěji používané metody AAK v běžné třídě. Respondenti uvedli vždy minimálně dva způsoby jimi používané komunikace. Autorka vybrala do této otázky pouze některé komunikační metody, o kterých se domnívá, že by mohly být použitelné v běžné mateřské škole. Mezi nejčastěji používané metody patřily: cílené pohledy, mimika, jíž uvedlo 26 (25,5 %) respondentů, druhou nejčastější metodou byla výrazná gestikulace, kterou zvolilo 24 (23 %) respondentů, na třetím místě se objevila předmětová komunikace, jíž uvedlo 23 (22,5 %) respondentů. Použití manuálních znaků uvedli 3 (3 %) respondenti, fotografie používá 5 (5 %) respondentů, grafické symboly 6 (6 %) respondentů, počítače 5 (5 %) respondentů, komunikační tabulky 3 (3 %) respondenti, pomůcky s hlasovým výstupem nepoužívá žádný z respondentů a 7 (7 %) jich uvedlo, že nepoužívá metody AAK. Odpovědi z této otázky se opět rozcházejí s předchozími zjištěními, kde v otázce č. 15 uvedlo 24 respondentů, že používá metody AAK, nyní jej po zhodnocení odpovídá, že 35 respondentů používá AAK.

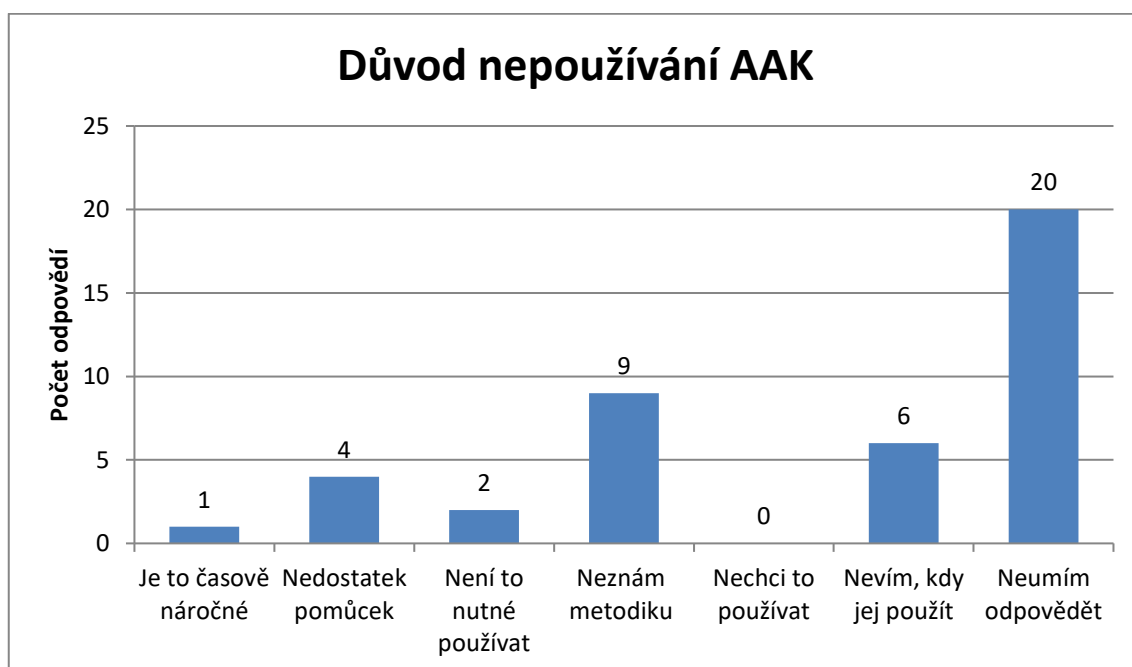
**Otázka č. 18** Vnímáte vliv Vámi používaného systému AAK na rozvoj komunikace dítěte (vyjadřování i porozumění)?“



Graf č. 13: Vliv AAK na rozvoj komunikace

Z grafu č. 13 je patrné, že 25 (59,5 %) pedagogů si myslí, že AAK má vliv na rozvoj komunikace (vyjadřování i porozumění) a 17 (40,5 %) jej nedokáže posoudit. Nikdo z respondentů nevedl, že by použití metody AAK nemělo vliv na rozvoj komunikace dítěte.

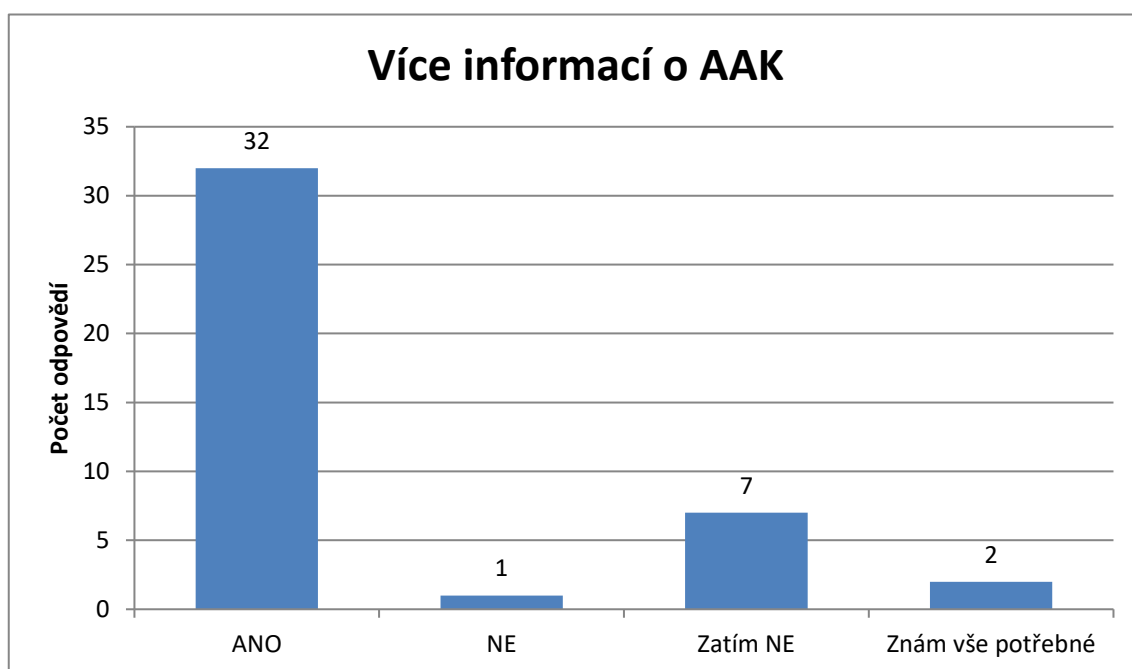
**V otázce č. 19** „Z jakého důvodu nepoužíváte metody AAK?“



Graf č. 14: Důvod nepoužívání AAK

Jako časově náročná metoda se jeví 1 (2 %) pedagogovi, 4 (10 %) uvádí, že nemají dostatečné pomůcky pro aplikaci AAK, 2 (5 %) se domnívají, že není nutné užívat AAK, 9 (21 %) nezná metodiku pro aplikaci AAK, 6 (14 %) neví, u kterých dětí jej použít a za jakých okolností se může používat AAK a 20 (48 %) respondentů neumí odpovědět. Tato otázka nenabízela možnost odpovědět, že pedagogové AAK využívají v praxi. Z toho lze usoudit, že 20 respondentů zvolilo odpověď „Neumím odpovědět“, i když AAK používají.

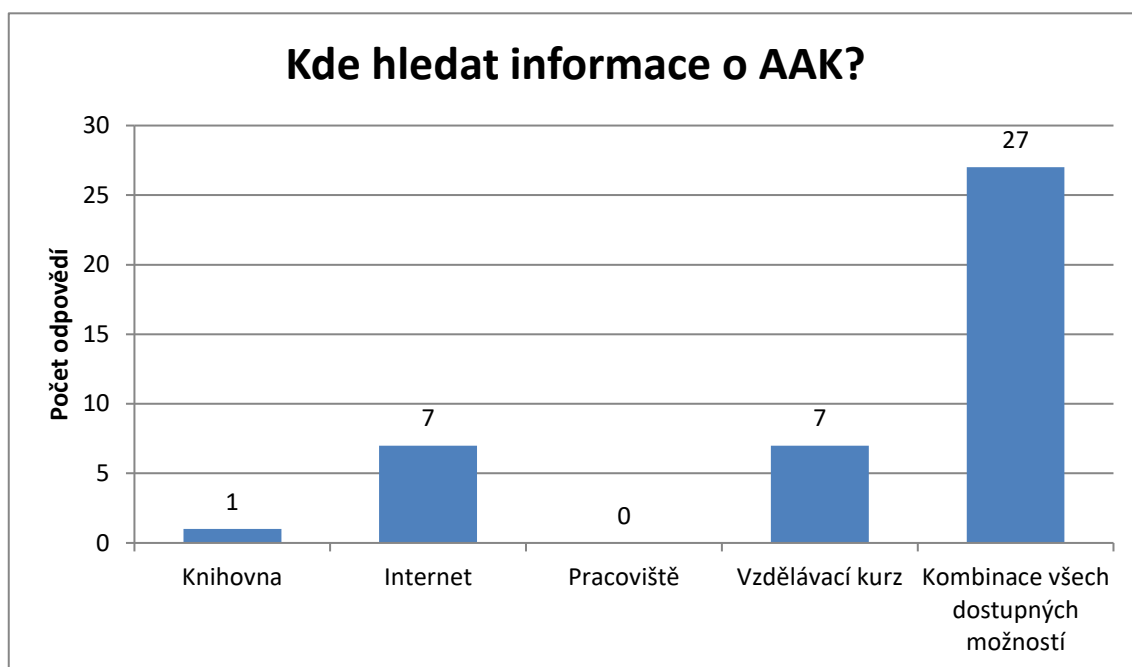
**Otázka č. 20** „Chtěl(a) byste se o metodě AAK dozvědět více?“



Graf č. 15: Více informací o AAK?

Z grafu č. 15 je zřejmé, že 32 (76 %) respondentů by se rádo dozvědělo více informací o metodách AAK. Tato informace je velice potěšující a svědčí o chuti se dále sebevzdělávat a pracovat na profesním rozvoji. 1 (2 %) pedagog nechce vědět více o AAK, dalších 7 (17 %) uvedlo, že zatím se nechce nic dozvědět o AAK a 2 (5 %) znají vše potřebné k metodám AAK. Autorka práce se domnívá, že získání potřebných informací může být poměrně komplikované, neboť vydané literatury je nedostatek, je obtížně sehnatelná a v některých případech neobsahuje kompletní informace. Nicméně v zahraničních studiích a člancích je možné zjistit další doplňující informace. Důležitá je motivace k sebevzdělávání ze strany pedagogů i široké veřejnosti.

### Otázka č. 21 „Kde byste hledali informace k metodám AAK?“



Graf č. 16: Kde hledat informace o AAK?

Z grafu č. 16 je patrné, že 27 (64 %) respondentů by kombinovalo veškeré dostupné zdroje informací, 1 (2 %) by hledal informace v knihovně, 7 (17 %) by hledalo informace na internetu, 7 (17 %) by navštívilo vzdělávací kurz a žádný z pedagogů by nehledal informace k metodám AAK na svém pracovišti. Lze předpokládat, že na pracovišti nebude dostatečné množství informací k AAK, neboť dotazník byl určen pro pedagogy běžných mateřských škol, kde pedagogové využívají spíše mluvenou řeč (verbální komunikaci).

## 8. Souhrn výsledků a diskuse

V praktické části jsme prostřednictvím dotazníkového šetření hledali odpovědi na průzkumné otázky, abychom dokázali vyhodnotit určený cíl průzkumu. Tímto cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou využívány komunikační systémy v běžných mateřských školách. Následně budou výše popsána získaná data diskutována a budou zodpovězeny průzkumné otázky.

### 1. průzkumná otázka

Jakou formou komunikují pedagogové mateřských škol s dětmi, jejichž úroveň verbální komunikace je na nedostatečné úrovni?

Prostřednictvím dotazníků respondenti uvedli, že nejčastěji kombinují různé formy komunikace. Nejčastěji to bylo spojení cílené mimiky, pohledy očí, gest a předmětové

komunikace. O tom, zdali pedagogové používali cíleně metody AAK lze polemizovat. Důvodem byla neshoda v odpovědích na otázky č. 15, 16 a 17. Dle názoru autorky zhruba polovina respondentů nezná metodiku AAK a neví kdy jej použít. Usuzuje dle výsledků dotazníkového šetření a opírá se o odpovědi na otázky „zdali využívají AAK“ a „které metody AAK používají“. V otázce č. 15 uvedlo 24 respondentů, že používá tyto metody, ale z otázky č. 17 vyšel výsledek již 35 respondentů používajících metody AAK. Což je o 11 respondentů více než v otázce č. 15. Příčinou může být uvědomění si, že metody při komunikaci s dítětem běžně používají. Lze předpokládat, že tuto formu volí u dětí, které nemají výrazné komunikační problémy. Spojení cílené mimiky, pohledů do očí, gest a předmětové komunikace se jeví jako vhodný způsob komunikace u dětí, které potřebují podpořit v rozvoji komunikačních dovedností. Tím potvrzujeme tvrzení Kunové a Skalové (in Šarounová a kol. 2014, s. 83 – 87), že při komunikaci s dítětem je vhodné volit krátká slova, doprovázená gesty. Gesta děti lépe napodobují, a tudíž je používají dříve než slova. Předmětová komunikace byla třetí nejčastější volenou metodou. Z pohledu autorky je to dobře volená metoda, neboť děti prostřednictvím předmětů dokáží komunikovat lépe než při mluvené řeči. Stejně tak jako Šarounová a kol. (2014, s. 17) se přikláníme k použití předmětové komunikace jako jedné z prvních možností AAK. Výběr formy předmětové komunikace bude velice individuální záležitostí dle osobnosti dítěte.

Autorka se dále domnívá, že metody AAK cíleně používá ve své třídě 6 pedagogů, kteří v dotazníku uvedli jako nástroj komunikace komunikační tabulku, fotografie a grafické symboly. Tento způsob komunikace se využívá u dětí s řečovým postižením, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 2. až 5. stupně, jak jej zmiňuje Vrbová a kol. (2015).

## **2. Průzkumná otázka**

Jaké jsou podmínky pro rozvoj komunikace dětí v běžné mateřské škole s využitím AAK?

Na tuto otázku jsme se snažili najít odpověď prostřednictvím otázek, které byly zaměřeny na počet pedagogů ve třídě během hlavní činnosti, počet dětí ve třídě, počet dětí s SVP, kvalifikaci a zkušenosti pedagogů a také spolupráci s rodinou. Lze totiž předpokládat, že velký počet dětí ve třídě a nízký počet pedagogických pracovníků ovlivňuje použití metody AAK stejně jako počet dětí s SVP ve třídě. Odpovědi v dotazníkovém šetření ukázaly na to, že nejvíce respondenti uváděli počet dětí mezi 21 – 25 a 26 – 28 na jednu třídu. Z toho lze vyvodit, že zavedení a používání metody AAK u dětí s narušenou komunikační schopností bude náročnější, než kdyby tomu bylo

při nižším počtu dětí ve třídě. Tímto výrokem se přikláníme k tvrzení Vrbové a kol. (2012, s. 40) která uvádí, že *prostředí naplněné třídy je více zatěžující na dítě především množstvím akustických podnětů, neustálých ruchů, střídáním činností, množstvím činností a jevů vyžadujících pozornost dítěte*. Některé děti se zvýšenou citlivostí na zvukové podněty a oslabenou nervovou soustavou, ztrácí pozornost. Takové prostředí je velmi zátěžové a znesnadňuje použití AAK.

Dále jsme zjistili, že ve třídě pracuje převážně 1 pedagog s asistentem pedagoga, popřípadě dva pedagogové. 14 respondentů uvedlo, že je ve třídě samo s dětmi a zároveň 14 respondentů uvádí, že nemá ve třídě dítě s SVP. Z toho lze usoudit, že ve třídě, kde není dítě s SVP není asistent pedagoga, ten je využíván až od 3. stupně podpory (u NKS).

Kvalifikační předpoklady a délka praxe mohou být ukazatelem, který dává předpoklad k používání či nepoužívání AAK. Polovina respondentů uvedla, že má více jak desetiletou praxi v běžné mateřské škole. Pouze jeden pedagog má praxi ze speciální třídy či speciální mateřské školy. Z těchto informací lze usoudit, že pedagogové s víceletou praxí, mají více zkušeností s rozličnými dětmi, a tudíž i s různými komunikačními technikami. Rovněž se autorka domnívá, že pedagogové s delší praxí prošli více školeními, a tudíž mají větší povědomí o možnostech rozvoje komunikace dítěte než začínající pedagogové.

Kromě těchto aspektů je důležité se zaměřit i na materiální vybavení běžných mateřských škol. Byť pouze 4 pedagogové uvedli, že důvodem nepoužívání AAK je nedostatečná vybavenost, lze se domnívat, že počet nedostatečně vybavených mateřských škol je vyšší. Autorka toto tvrzení odůvodňuje informacemi z dotazníkového šetření, kde 15 respondentů uvedlo, že nezná metodiku a neví kdy se AAK používá. Tudíž je možné, že neví, které pomůcky lze použít a jaká je finanční náročnost těchto pomůcek. Autorka například má na svém pracovišti k dispozici barevnou tiskárnu, laminovací stroj, fólie, samolepící suché zipy, pořadače na vytvořené materiály a nově má i Send a message od společnosti Miniland, který lze použít nejen jako společenskou hru „pošli zprávu“, ale i jako komunikační pomůcku. Tato pomůcka má v sadě 64 plastových úchopů, do kterých lze dát libovolný obrázek. Plastové úchopy s obrázky jsou v pětibarevném provedení, a lze je vložit do plastového stojanu pro vytvoření věty o šesti slovech, dle potřeby lze použít další 3 plastové stojany. Pomůcka neslouží přímo k nahrazení komunikačního systému, ale může být pomůckou pro rozvoj komunikace u menších dětí, díky snadné manipulaci.



Obr.4. Send a Message (portfolio autorky)

Také bychom se měli zaměřit na spolupráci mezi pedagogy a rodinou. Nežřídká se stává, že pedagogové mají ve třídě dítě s narušenou komunikační schopností, ale rodiče odmítají navštívit odborné pracoviště, které by bylo schopné posoudit komunikační úroveň dítěte. V těchto případech nastává komplikovaná situace, která někdy nemá řešení. Nejjednodušší cesta se jeví jako spolupráce rodiny s mateřskou školou. Mají-li pedagogové potřebné vědomosti o možnostech podpory komunikačních dovedností, mohou jej předat rodičům a ti pak spíše dokáží zhodnotit význam návštěvy odborných pracovišť. Když se pedagogům podaří přesvědčit rodinu k odbornému vyšetření dítěte, nastává další okamžik, zdali předají výsledek pedagogům mateřských škol, nebo si jej nechají jen pro sebe. Chceme-li rozvíjet komunikační dovednosti dítěte, je značně přínosná spolupráce s rodinou, která nám poskytne potřebné informace.

## Závěr

Pojmy Alternativní a augmentativní komunikace jsou pro mnoho lidí neznámými. Autorka se o tom mohla přesvědčit během svého studia a tvorby této práce. V rámci praxe navštívila logopedické i běžné mateřské školy, které využívají metody AAK a zároveň mohla navštívit zařízení, kde by se metody AAK uplatnily, ale bohužel se nevyužívají. Autorka pro svou bakalářskou práci vybrala běžné mateřské školy, neboť v jedné z nich pracuje a má tak vlastní zkušenosti s dětmi, u kterých by se mohly aplikovat metody AAK k podpoře rozvoje komunikace.

Cílem bakalářské práce na téma Aplikace alternativní a augmentativní komunikace bylo popsat problematiku alternativní a augmentativní komunikace a zjistit míru využití komunikačních systémů v rámci běžných mateřských škol. V teoretické části byly pomocí odborných zdrojů objasněny termíny, které úzce souvisí s AAK. Dále byl uveden



vývoj řeči a jazykové roviny. Větší část zaujímal samostatná kapitola AAK, která byla věnována výhodám a nevýhodám AAK, popisu jednotlivých skupin, u kterých lze AAK využít, uvedení postupu při zavádění do praxe a rozdělení pomůcek. Praktická část přinesla výsledky průzkumu, realizovaného formou dotazníkového šetření, kterým bylo zjišťováno, jakou formou komunikují učitelé v mateřských školách s dětmi, které komunikují nedostatečně a jaké jsou podmínky pro rozvoj komunikace dětí v běžné mateřské škole s využitím AAK. Dotazník byl určen pedagogům běžných mateřských škol. Bylo jím zjištěno, že velká část pedagogů vzdělává děti, které verbálně nekomunikují přiměřeně svému věku. Rovněž bylo zjištěno, že pedagogové nejčastěji používají výraznou mimiku, cílené pohledy do očí, gesta a předmětovou komunikaci. Lze předpokládat, že zmíněné způsoby komunikace jsou využívány u dětí s oslabením řečových funkcí. U žáků s řečovým postižením pedagogové volí komunikační tabulku, fotografie a grafické symboly. Rovněž více jak polovina respondentů uvedla, že vnímá pozitivní vliv AAK na rozvoj komunikace. Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že 67 % pedagogů má ve třídě dítě s SVP a zároveň i asistenta pedagoga.

Výsledky průzkumu, realizovaného formou dotazníkového šetření, v rámci této bakalářské práce ukázaly, že zhruba polovina pedagogů nezná alternativní a augmentativní komunikaci a neví kdy by ji mohl použít.

### **Navrhovaná opatření**

Na základě zjištěných skutečností se v následující kapitole autorka práce pokusí navrhnout doporučení pro praxi, která by mohla situaci s využíváním AAK v běžných mateřských školách zlepšit.

Metody AAK jsou používány po celém světě. Stejně tak jako u nás je informovanost o jejich použití velmi nízká až nedostatečná. Stále mezi veřejností i některými odborníky (v našem případě pedagogy) panuje mylná domněnka, že při používání AAK nebude rozvíjena mluvená řeč (verbální komunikace). Dle ústního sdělení Aldona Mysakowska-Adamczyk z mezinárodní konference AAK Tábor 2019, které se autorka této práce účastnila, je to celosvětový problém, se kterým se potýká mnoho zemí. I když se každoročně koná akce s názvem „Mezinárodní měsíc povědomí o AAC“ v říjnu která je spojena s aktivitami a událostmi, jejichž cílem je seznámit veřejnost s různými možnostmi dorozumívání, stejně je informovanost mezi lidmi nedostatečná.

Prvním navrhovaným opatřením je rozšířit informovanost o metodách AAK. S tímto opatřením by se mělo začít již v rámci studia (středoškolského a vysokoškolského).

Autorka této práce se přiklání ke studiu nejen teoretickému, ale i praktickému. Pouhé nastudování literatury je nedostačující pro někoho (tím jsou myšleni studenti prezenčního i kombinovaného studia), kdo se nepohybuje v prostředí, kde jsou lidé vyžadující AAK. Druhou skupinou, která by měla projít školením jsou pedagogové kteří již pracují ve školství. Byť by se měl každý pedagog sebevzdělávat a seznamovat se s novými metodami ve vzdělávání, tak ne všichni dostanou tu možnost jet na školení či vzdělávací kurz, aby si doplnil potřebné vzdělání. V některých případech je na vině časová, finanční náročnost kurzu či semináře anebo pořádání kurzů jen v některých městech. Pořádání častějších a cenově dostupných seminářů s různým místem konání po České republice by mohlo přispět k většímu zájmu o tuto problematiku. Rovněž by bylo přínosné, kdyby ředitelé mateřských i základních škol dostaly prostřednictvím elektronické pošty základní informace o AAK v podobě „brožury“. V neposlední řadě by měli být o metodách AAK informováni rodinní příslušníci jedince s NKS a široká veřejnost. Autorka se domnívá, že je u nás jen malé procento populace, která ví o dalších možnostech komunikace. Dle ústního sdělení Aldona Mysakowska-Adamczyk je například pouze ve třech zemích zaveden „symbol přístupu ke komunikaci“. Tento symbol znamená, že firma, obchod nebo nabízená služba je přístupná komunikaci. Zaměstnanci těchto zařízení a institucí jednají s každým jedincem s NKS důstojně a s úctou, zároveň jsou schopni úspěšně komunikovat s lidmi jež mají komunikační potíže. Zaměstnanci mají k dispozici komunikační nástroje, které pomáhají lidem porozumět a sdělit své potřeby a přání (Communication Access Symbol, 2020). Výskyt symbolu ve třech zemích svědčí o tom, že prozatím není společnost dostatečně připravena a informována o náhradních a doplňkových komunikačních systémech.



Obr. 5 Communication Access Symbol (Mckenna 2020)

Pro používání AAK v mateřské škole je zásadní nejen prostředí, ve kterém se dítě s narušenou komunikační schopností vyskytuje ale i proškolení a množství pedagogů v jedné třídě. Druhým navrhovaným opatřením je zajištění dostatečného množství pedagogických i nepedagogických pracovníků. Například v Kanadě se uplatňují komunikační asistenti, kteří se věnují individuálnímu rozvoji komunikace jedince (CDAC 2020). U nás jsou místo toho využíváni asistenti pedagoga např. u dětí s narušenou komunikační schopností u receptivních dysfázií, afázií, autismem, kombinovaných postižení a ojediněle s mutismem (Vrbová 2012, s. 16).

Asistenti by mohli dopomoci např. při

- oboustranné komunikaci s vrstevníky
- asistenci při komunikaci s pedagogy
- asistenci při komunikaci s okolím
- asistenci při komunikaci během volnočasových aktivit

Kromě zajištění dostatečného personálu se autorka přiklání ke snížení počtu dětí ve třídě při hlavní činnosti. Ve třídách, kde není možné z prostorových důvodů rozdělit děti do dvou tříd se nabízí možnost vytvořit dvě pracovní skupiny. K tomu je ovšem předpoklad, že bude ve třídě dostatečné množství vyučujících. Pracovní skupina s počtem dětí do 15, bude pro dítě s NKS vhodnější nejen kvůli možnosti individuální práce, ale i snížení nadměrného hluku a rušivých elementů ve třídě.

## Seznam použitých zdrojů:

- ANON, 2020. *Southgateschool: Makaton* [online]. [vid. 15. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.southgateschool.co.uk/makaton-visuals/>
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BENDOVIÁ, P., 2014. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-508-0.
- BOČKOVÁ, B., 2015. *Vybrané kapitoly z alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7896-3.
- CDAC – COMMUNICATION DISABILITIES ACCESS CANADA, 2020. *Assistants and Intermediaries* [online]. [vid. 6. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.cdacanada.com/resources/communication-assistance-database/about/assistants-and-intermediaries/>
- FISCHER, S. a ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HOUSAROVÁ, B., 2011. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-789-5.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANOVCOVÁ, Z., 2010. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 2.vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5186-7.
- MCKENNA, J., 2020. *Communication access symbol* [online]. 20. 9. 2011 [vid. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.johnmckenna.com.au/blog/2011/09/20/new-good-communication-access-symbol/>

- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOLÁŘ, P. et al. 2009. *Rehabilitace v klinické praxi*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-657-1.
- KRAHULCOVÁ, B., 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, B. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda. ISBN 25-095-88.
- KUBOVÁ, L., 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech-market. ISBN 80-902134-1-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, V. a kol., 1990. *Logopedické repetitorium*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V. a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LORM, 2015. *Česká verze Lormovy abecedy* [online]. [vid. 15. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.lorm.cz/pro-hluchoslepe/komunikace-hluchoslepych/lormova-abeceda/>
- LUDÍKOVÁ, L. a kol., 2005. *Kombinované vady*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1154-7.
- MIKULÁŠTÍK, M. 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
- PLEVOVÁ, I. a SLOWIK, R. 2010. *Komunikace s dětským pacientem*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2968-8.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. a roz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SCOPE, 2020. Communication Access [online]. [vid. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.scopeaust.org.au/services-for-organisations/access-and-inclusion-for-businesses/communication-access/>
- SCHMIDTOVÁ J., 2019. *Asociace dětské a dorostové psychiatrie* [online]. [vid. 1. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/autismus/>
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, M., 1984. *Logopedie předškolního věku*. 1. vyd. Praha: SPN. Knižnice speciální pedagogiky.
- ŠAROUNOVÁ, J. a kol., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠKODOVÁ, E., a kol., 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, M. a kol., 2018. *Mentální postižení*. 2. přepr. a aktual. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VRBOVÁ a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3312-7
- VRBOVÁ R. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti* [online]. [vid. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/3-diagnostika-zaka-zejmena-s-durazem-na-pedagogickou-diagnostiku-2/>
- VYBÍRAL, Z., 2000. *Psychologie lidské komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
- VYMĚTAL, J., 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2614-4.

**Příloha: Dotazník**

**Alternativní a augmentativní komunikace (náhradní a doplňkové komunikační systémy) v běžné MŠ**

Dobrý den,

jmenuji se Zuzana Šupolová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia Speciální pedagogika na Technické univerzitě v Liberci.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který bude zcela anonymní. Tématem mé práce je „Alternativní a augmentativní komunikace v běžných mateřských školách“. Výsledky z dotazníku budou zpracovány pouze pro účel bakalářské práce.

Moc bych Vám chtěla poděkovat za ochotu a Váš čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

**Pokyny pro vyplnění dotazníku:**

Zakroužkujte, nebo doplňte prosím jednu, popř. více z uvedených možností, jež vystihují Vaši odpověď.

**1. Kolik let učíte v běžné mateřské škole?**

- a) do 2 let
- b) 2 – 6 let
- c) 6 – 10 let
- d) nad 10 let

**2. Učil(a) jste ve speciální třídě či speciální mateřské škole?**

- a) ano
- b) ne

Pokud je odpověď ano, kolik let jste tam učil(a)?.....

**3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- a) střední s maturitou
- b) vyšší odborné
- c) bakalářské
- d) magisterské
- e) doktorské
- f) jiné.....

**4. Absolvoval(a) jste vzdělávací program, či studium pro pedagogy zaměřené na speciální pedagogické vzdělání? Pokud je Vaše odpověď ANO – odpovězte na otázku č. 5.**

- a) ano
- b) ne

**5. V jaké oblasti jste absolvoval(a) speciální pedagogické vzdělání?**  
uved'te.....

**6. Kolik pedagogů a nepedagogů pracuje ve Vaší třídě, během hlavní činnosti?**

počet pedagogů.....  
počet asistentů pedagoga.....  
počet chův.....  
počet školních asistentů.....

**7. Kolik dětí máte ve třídě?**

uved'te.....

**8. Kolik z těchto dětí má SVP (speciální vzdělávací potřeby)?**

uved'te.....

**9. Máte v běžné třídě dítě, které se pomocí verbální komunikace dostatečně nedorozumí, přiměřeně svému věku?**

- a) ano
- b) ne

**10. Jakou formou komunikujete (popř. byste komunikovali) s těmito dětmi, kdybyste je měli ve třídě?**

- a) mluvenou řečí
- b) cílenou neverbální komunikací – výrazná mimika, gesta
- c) obrázky, fotky, předměty
- d) jinak.....



**11. Jak komunikuje dítě s Vámi, má-li nedostatečně rozvinutou verbální komunikaci (mluvenou řeč)?**

- a) nekomunikuje
- b) používá komunikační knihu
- c) znakuje
- d) ukazuje na předměty, děti
- e) mluví, ale nesrozumitelně
- f) jinak.....

**12. Jak řešíte situaci, když Vám dítě nerozumí?**

- a) nijak
- b) snažím se znovu a jinak vysvětlit
- c) ukazuji předměty, obrázky
- d) žádám o pomoc kolegyni
- e) používám jednoduché pokyny
- f) jinak.....

**13. Mají podle Vás děti dostatek času (popř. pomůcek) k sebevyjádření?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím
- d) nepřemýšlel (a) jsem nad tím

**14. Jakou formou probíhá spolupráce na rozvoji komunikace dítěte s rodinou?**

- a) rodina nechává na MŠ způsob a formu komunikace, kterou „používá“
- b) rodina předává potřebné informace ke způsobu komunikace s dítětem
- c) spolupráce s rodinou nefunguje

**15. Využíváte AAK ve Vaší třídě u jednoho či více dětí?**

- a) ano
- b) ne

**16. Jak často využíváte metody AAK?**

- a) v průběhu celého dne
- b) několikrát týdně
- c) párkrát v měsíci
- d) výjimečně
- e) vůbec

**17. Které z metod AAK využíváte?**

- a) cílené pohledy očí, mimika
- b) gesta
- c) manuální znaky
- d) předmětová komunikace
- e) fotografie
- f) komunikační tabulky
- g) systém grafických symbolů
- h) počítače
- i) pomůcky s hlasovým výstupem
- j) žádné

**18. Vnímáte vliv Vámi používaného systému AAK na rozvoj komunikace dítěte (vyjadřování i porozumění)?**

- a) ano
- b) ne
- c) jiné.....

**19. Z jakého důvodu nepoužíváte AAK?**

- a) je to časově náročné
- b) nemám dostatek pomůcek
- c) myslím si, že to není nutné používat
- d) neznám metodiku použití
- e) nechci to používat
- f) nevím, u kterých dětí se AAK využívá
- g) neumím/nechci odpovědět
- h) jiné.....

**20. Chtěl (a) byste se o metodě AAK dozvědět více?**

- a) ano
- b) ne
- c) zatím ne
- d) znám vše potřebné

**21. Kde byste hledali informace k AAK?**

- a) v knihovně
- b) na internetu
- c) na svém pracovišti
- d) ve vzdělávacím kurzu

**22. Je něco, co Vám v dotazníku chybělo?**

.....