

VÝZNAM TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE PŘI PODPOŘE AAK U ŽÁKŮ S PORUCHAMI KOMUNIKACE

THE IMPORTANCE OF TEAMWORK IN SUPPORTING AAC FOR STUDENTS WITH COMMUNICATION DISORDERS

Jaromír Maštalíř¹, Monika Koudelková²

¹ Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci (ČESKÁ REPUBLIKA)

² FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřská škola, Rožňavská, Olomouc (ČESKÁ REPUBLIKA)

DOI: 10.21062/edp.2025.002

Abstrakt

Appropriate teamwork can be considered as one of the key factors in promoting alternative and augmentative communication (AAC) in individuals with impaired communication abilities. A cooperative effort of support and open communication among all involved is one of the significant predictors of successful and natural implementation of AAC in the individual's life. The aim of this paper is to reflect on the process of supporting AAC in two pupils educated in a primary school, established under § 16 of the Education Act, by those directly involved in the process. Furthermore, to find out what form, within the selected time periods, the described teamwork has taken or is currently taking. Methods: a qualitative research design was chosen to reflect on the cooperation of those involved in AAC support with two selected pupils. These were the people who form the so-called "AAC support team" for the pupils: two class teachers, - pupil 1. and 2., the mother of pupil 2., a special educator from the special education centre and the communication and speech teacher who currently works with both pupils. A semi-structured interview was chosen. The specific interview items were, in relation to the aim and research questions divided into three predefined thematic areas, which naturally follow each other in terms of content and time: searching for a suitable AAC system; testing and putting the AAC system into practice; current setup and current functioning. The results of the research investigation show that the form of cooperation accentuates the natural processes in the school environment. The communication and speech teacher of the school in question and the teaching staff in the classroom (class teacher, teaching assistant) play a significant role in the promotion of communication for both pupils. Significant support for one of the pupils was also observed on the part of the family, representing in particular the mutual and regular sharing of information, based on personal contact. For the first pupil, the use of manual signs has been successful. For the second pupil, AAC support is more comprehensive, involving school staff and family, with progress influenced by the pupil's health. In both cases, the speech teacher plays a key role, providing methodological support and coordination. The findings highlight the importance of involving as many formal and informal communication partners of the pupil as possible in the process of AAC support, at all stages – in relation to the school environment and beyond.

Keywords: alternative and augmentative communication; impaired communication skills; primary school student; teamwork

ÚVOD

Komunikace je nástrojem, který by měl umožnit zapojení do společnosti. Jedinec s potřebou podpory AAK si musí osvojit dostatečné dovednosti, aby byla komunikace funkční v rámci reálných interakcí v různých prostředích a s různými komunikačními partnery. Pro dosažení dlouhodobých výsledků je nutné, aby byla intervence AAK zaměřena do přirozených prostředí, jako je domov, škola nebo práce (Light & McNaughton, 2015). „Komunikujeme od narození až do smrti. Komunikace nám pomáhá vytvářet vztahy s ostatními lidmi, poznávat věci a jevy kolem sebe, učit se novým věcem, hrát si, pracovat, ovládat a sdílet své emoce, předávat si informace. Bez možnosti komunikovat nemůžeme být dobrou součástí jakéhokoli sociálního prostředí“ (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021, s. 9). Pomocí komunikace utváříme vlastní postoje, posilujeme nebo tlumíme emoce. Komunikací můžeme jedince přesvědčovat, aktivizovat nebo ho v jeho odhodlání „zbrzdit“. Pokud člověk z

nějakého důvodu nemůže komunikovat standardním způsobem, nabízejí se mu jiné cesty a úpravy, díky kterým může realizovat svůj komunikační potenciál. Pro takové případy poskytuje řadu možností alternativnía augmentativní komunikace (Loncke, 2014). „*Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) je obecný pojem znamenající určitý přístup k osobám s těžkým tělesným, mentálním či kombinovaným postižením*“ (Laudová, 2007, s. 565). Americkou asociací pro řeč a sluch (ASHA) je AAK označována jako oblast výzkumu, klinické praxe a vzdělávání. Odvětví AAK zkoumá, jak by se u osob s vážnými poruchami řečové produkce a/nebo porozumění daly překonat jejich potíže v rámci účasti na mluvené i psané komunikaci (ASHA in Beukelman & Mirenda, 2013). Šarounová (2014) vnímá AAK jako šanci pro lidi, kterým je z různých důvodů znemožněno se dorozumět běžným způsobem. Janovcová (2003) doplňuje, že augmentativní komunikace si klade za cíl jedinci usnadnit a zkvalitnit porozumění řeči i samotné vyjadřování. „*Cílem AAK je umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívát a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti*“ (Laudová, 2007, s. 565). Za hlavní cíl AAK Janovcová (2003) považuje zapojení jedinců s komunikačními obtížemi do procesu aktivního dorozumívání a společenského života. „*Cílem AAK je umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívát a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti*“ (Laudová, 2007, s. 565).

Týmová spolupráce – pilíř podpory AAK

Zajištění efektivního používání AAK je do jisté míry závislé na spolupráci mezi zúčastněnými, jako jsou například logopedi, učitelé nebo pracovníci ze zdravotnického či sociálního sektoru. Ukazuje se, že kvalitní týmová spolupráce odborníků z různých oborů může přispět k lepším výsledkům podpory AAK u jedince s těžkou poruchou komunikace (Uthoff a kol., 2021). „*Spolupráce všech členů léčebně-rehabilitačního týmu je také předpokladem dalšího rozvoje metod i technických pomůcek k rozšiřování náhradních komunikačních technik*“ (Laudová, 2007, s. 580). Pozitivní zkušenosti týkající se otevřenosti vůči AAK byly ve výzkumu Uthoff a kol. (2021) pozorovány zejména ve spolupráci s učiteli nebo logopedy. Naopak smíšené zkušenosti byly zaznamenány v případě spolupráce s pečovateli a lékaři. Překážku ve spolupráci představoval například nedostatek znalostí v oblasti AAK nebo vážnoucí komunikace mezi zúčastněnými stranami. Účastníci vyjádřili potřebu větší ochoty ke spolupráci, a to od všech osob podílejících se na péči o daného jedince.

Slowík (2022) upozorňuje na to, že komunikace mezi rodinou a školou by se neměla soustředit pouze na řešení aktuálně vzniklých problémů, naopak by se měla zaměřit na sdělování informací kladných. Jednou z forem setkávání týmu mohou být porady, jejichž příprava by podle Mikulaštica (in Klugerová, 2017) měla být zaměřena na určení přesného termínu a místa porady, přičemž v ideálním případě se bude jednat o pravidelná setkávání. Předem by měla proběhnout příprava tématu a odhad délky setkání. Kontrola plnění stanovených cílů, se kterými by měli být seznámeni všichni členové týmu, se dotýká fáze přípravy i samotné porady (tamtéž).

Struktura týmu – potenciální členové a vzájemné vazby

Porozumění různým strukturám týmu pomůže při nastavování spolupráce, vymezení rolí jednotlivých členů týmu, jejich úkolů a odpovědnosti (Da Fonte, Boesch, 2019). Tým může být složen z následujících členů (Kukumbergová, 2014; Skalová, Kunová & Šarounová, 2021; Beukelman & Mirenda in Da Fonte & Boesch, 2019): žák, respektive samotný uživatel AAK; jeho rodiče, další členové rodiny a blízcí; učitelé; asistent pedagoga; pracovníci školského poradenského zařízení (ŠPZ); speciální pedagog; psycholog; logoped; pečovatelé a ošetřovatelé; fyzioterapeut a ergoterapeut; odborník z technického oboru; specialista v oboru AAK; expert na AAK. Úspěšná intervence v oblasti AAK vyžaduje, aby hlavní z členů týmu zastával pozici koordinátora a došlo ke spolupráci více odborníků. Důležitou roli zastává každý člen týmu a každý se podílí na zabezpečení efektivního užívání AAK u daného uživatele (Kukumbergová, 2014). Za nejdůležitějšího člena týmu shodně Beukelman & Light (2020), Šarounová (2014) považují právě žáka s potřebou podpory v oblasti komunikace, který musí dostat možnost projevit své potřeby, názory a vlastní rozhodnutí.

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

Téměř každodenní podporu, ve vazbě na žáka a v oblasti AAK, poskytují pedagogové. Jejich úkolem je zajištění používání systému AAK v prostředí školy a během vyučovacích aktivit, zároveň by však měli podporovat co nejvyšší samostatnost a nezávislost žáka (Soto a kol. in Da Fonte & Boesch, 2019). „*Učitel je ten, kdo vede vzdělávací proces všech dětí (dětí se speciálními potřebami nevyjímaje), asistent pedagoga by měl být mostem mezi dítětem, které potřebuje zvýšenou podporu, a zbytkem skupiny*“ (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021, s. 37). Důležitou roli v procesu podpory AAK zastávají speciální pedagog a logoped (Ball a kol., Soto a kol. in Da Fonte & Boesch, 2019). Speciální pedagog je společně s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a případně školním psychologem součástí školního poradenského pracoviště (ŠPP). Novosad (2009) řadí do školního poradenského systému také logopedy a logopedické asistenty. Logopedi budou pravděpodobně zodpovědní za tvorbu plánu výuky AAK i školení žáka, rodinných příslušníků a dalších důležitých zúčastněných osob, což od logopeda vyžaduje znalost daného systému AAK (Ball a kol., Kent-Walsh a kol., Ratcliff, Koul & Lloyd in Da Fonte & Boesch, 2019). Na vytvoření co nejpríznivějších vzdělávacích podmínek pro žáka s potřebou podpory komunikace se rovněž významně podílejí pracovníci ŠPZ (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021).

Poradenské služby jsou v těchto zařízeních poskytované nejen samotným dítětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, ale také školám a školským zařízeními (§ 1 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Žákům s „*mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ poskytuje poradenské služby SPC (§ 6 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Velmi cenné jsou rady poradenských odborníků, například ohledně výběru a používání konkrétní pomůcky nebo volby komunikačního slovníku. Zejména zpočátku by spolupráce s ŠPZ měla být intenzivní, zde ovšem narážíme na problém přehlcení pracovníků ŠPZ, kteří mají v péči velký počet klientů a nejsou proto obvykle schopni takový typ podpory zajistit (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021).

Dalšími členy týmu mohou být pracovníci sociálních služeb, pečovatelé a ošetřovatelé (Da Fonte & Boesch, 2019; Kukumbergová, 2014). Otázkami fyzického přístupu prostředků AAK a polohováním se bude zabývat fyzioterapeut nebo ergoterapeut (Beukelman & Light 2020). Pracovníci ze sféry zdravotnictví se mohou spolupodílet také na výběru vhodného systému AAK. V této fázi případně může hrát roli odborník z technického oboru (Beukelman & Mirenda, 2013). Ten nabídne technickou podporu pro speciální hardware a software. U nás takové služby nabízí například firma Petit HW-SW (2024) či firma Spektra (2017). Návrhy intervence AAK se zabývá specialista v oblasti AAK, kromě toho může poskytovat služby přímo nebo v případě potřeby zajistit konzultace (Da Fonte & Boesch, 2019). V některých případech může být jedním z členů týmu expert na AAK. Může se jednat o pracovníka univerzity, který v oblasti AAK provádí výzkum, a kromě jiného je schopný zajistit konzultační služby a školení nebo právní a metodické poradenství (Beukelman & Mirenda, 2013). V ideálním případě se týmové spolupráce budou účastnit všechny organizace, které se na péči o jedince podílejí. Společně s rodiči má pak takový tým šanci dosažení lepších výsledků (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021).

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ve vazbě na výzkumný problém a cíle (níže) byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Důvodem bylo získat detailnější vhled do zkoumané problematiky, s možností sledování v rámci daného přirozeného prostředí.

Výzkumný problém byl vymezen následovně: Týmová spolupráce u jedinců s podporou AAK., může – ve vazbě na konkrétního jedince i v rámci jednotlivých fází procesu podpory – nabývat různých podob.

Cíle výzkumného šetření:

1. Popsat spolupráci osob, které se účastní podpory AAK u vybraných žáků.
2. Popsat spolupráci osob poskytující podporu AAK u vybraných žáků ve vybraných časových úsecích.

S přihlédnutím k výzkumnému problému a cílům, byly vymezeny výzkumné otázky (VO):

- VO1: Jaké faktory pohledem účastníky, byly pro ně určující ve vazbě na výběr vhodného systému AAK?
- VO2: Jak probíhalo zavádění vybraného druhu AAK do praxe?
- VO3: Jakými způsoby jednotliví členové týmu podíleli na podpoře vybraného žáka?
- VO4: Jak účastníci popisují aktuální zkušenost s nastaveným systémem AAK u žáka?
- VO5: Jak účastníci popisují aktuální zkušenost v kontextu týmové spolupráce?

Účastníci výzkumného šetření a použité metody sběru informací

Autoři se rozhodli pro realizaci výzkumného šetření zaměřeného na reflexi spolupráce osob účastnících se podpory AAK u dvou vybraných žáků. Následoval výběr účastníků dle předem definovaných kritérií (níže). Rozsah výběru účastníků do následných rozhovorů, jinými slovy – jak bude podpůrný AAK v rámci daného žáka početný – nebyl předem znám (zde princip tzv. sněhové koule). Mezi kritéria volby žáků patřilo: žák základní školy, zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona (speciální ZŠ); výrazně narušená komunikační schopnost; v současnosti využívá podpory AAK. Co nebylo při výběru rozhodujícím kritériem: pohlaví žáka; věk; typ zdravotního postižení; specifický druh užívaného systému AAK. Jako kritérium výběru účastníků rozhovoru byla stanovena jakákoliv osoba zúčastněná na podpoře AAK u daného žáka, v jakékoli fázi podpory (viz VO1-VO5).

Do výzkumného šetření byli zahrnuti celkem 2 žáci (Žák 1 a Žák 2), jejich základní charakteristiky jsou obsahem níže uvedené Tabulky 1.

Tab. 1 Základní charakteristika vybraných žáků

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

Ve vazbě na výše uvedené žáky byly osloveny a zařazeny ty osoby, které u nich tvoří tzv. „podpůrný AAK tým“. Jednalo se konkrétně o dvě třídní učitelky Ž1 (TU1) a Ž2 (TU2) matku Ž2 (M), speciální pedagožku z SPC u Ž2 (SP) a o učitele komunikace a řečové výchovy (UK) Ž1 i Ž2. UK se na této základní škole (ZŠ) primárně zaměřuje na oblast podpory AAK a rozvoj neverbální komunikace. Matka Ž1 se zapojením svého syna do výzkumného šetření souhlasila, ale rozhovoru se neúčastnila.

Pro sběr kvalitativních dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Konkrétní položky dotazování byly, ve vazbě na cíl a VO1-VO5 rozděleny do tří předem vymezených tematických oblastí, které na sebe obsahově i časově přirozeně navazují – *hledání vhodného systému AAK; zkoušení a zavádění systému AAK do praxe; aktuální nastavení a současné fungování*. Samotné položky dotazování tedy reflektují obsah jednotlivých časových úseků podpory v oblasti AAK a zároveň jsou přímo vázány na výzkumné otázky. Jelikož účastníkem rozhovoru se mohla stát osoba zapojená do procesu podpory AAK v jakékoli fázi, pokládané otázky se od tohoto odvíjely a týkaly se pouze oblastí, které osoba podpory AAK u daného žáka účastnila.

Rozhovory byly uskutečněny z větší části v rámci osobních setkání v prostředí dané ZŠ, jeden z nich pak online prostřednictvím videohovoru s ohledem na možnosti účastníka. Jednotlivé rozhovory byly zaznamenávány na nahrávací zařízení za účelem následné doslovné transkripce. Ze získaných dat byly odstraněny všechny osobní údaje a informace, které by mohly vést k identifikaci žáků nebo účastníků výzkumného šetření.

Pro získání významově propojených segmentů transkribovaných rozhovorů a jejich následné zpracování (tj. analýza získaných informací), byla použita metoda otevřeného kódování. Autoři přitom využili fázi organizace, zaměřenou na pečlivé a opakované autorské čtení s využitím poznámkového aparátu. Pro potřeby segmentace byly použity ty části transkribovaných rozhovorů, které měly významovou vazbu na výzkumné otázky a cíle dotazování. V rámci daného časového úseku (hledání vhodného systému AAK; zkoušení a zavádění AAK do praxe; aktuální nastavení AAK a současné fungování), byly analyzovány a následně vymezeny jednotlivé tematické okruhy a k nim vztažená dílčí subtemata, které daný okruh, respektive zkoumanou oblast obsahově saturovala (Tab2). Výstupem celého procesu analýzy získaných informací je sumarizace daných oblastí, předkládaná v části Výsledky a reflektována v části Diskuse.

Tab. 2 Vymezení tematických okruhů a popis jejich obsahu

Časový úsek	Tematický okruh	Popis obsahu
Hledání vhodného systému AAK	Potíže v komunikaci u žáků s mentálním postižením a vadou řeči	Komunikační bariéry; reakce na neúspěšnou komunikaci.
	Diagnostika a výběr vhodné metody AAK	Diagnostika; faktory ovlivňující volbu konkrétního systému.
	Proces zavádění AAK a rozvoj podpory	Zapojení vybraných odborníků; využití vybraných prostředků u žáků; spolupráce mezi MŠ a ZŠ.
	Role rodiny a školního personálu v podpoře komunikace	Zavádění AAK; sdílení informací mezi odborníky a školním personálem.
	Průběžné hodnocení efektivity zvolené metody AAK	Ověřování schopnosti žáků používat vybrané prostředky v běžných situacích;
Zkoušení a zavádění AAK do praxe	Implementace a využití AAK ve školním prostředí	Zapojení vybraných odborníků; spolupráce mezi pedagogy ve škole, spolupráce s rodinou při integraci AAK do každodenní praxe.
	Volba a úpravy komunikačních systémů pro konkrétní potřeby žáků	Použití manuálních znaků u Ž1; využití metody VOKS a vizuálů u Ž2, práce se symbolizací.
	Motivace jako klíčový prvek při nácviu AAK	Motivace prostřednictvím vybraných prostředků; posilování komunikačních dovedností pravidelným používáním VOKS.
	Vývoj komunikačních dovedností žáků	Postupné osvojování manuálních znaků; vyjadřování potřeb a popisu dění; Ž2 pomalý pokrok v používání metody VOKS a dosažení zlomového bodu,
	Vliv zdravotního stavu na rozvoj komunikačních schopností	Ovlivnění pokroků Ž2 aktuálním zdravotním stavem, opakované návraty k jednodušším fázím komunikace.
	Technické pomůcky v procesu podpory komunikace	Použití spínačů a tabletů jako nástrojů motivace u Ž2.
Aktuální nastavení AAK a současné fungování	Individuální přístup a přístupy práce	Manuální znaky, DaR; podpora verbální komunikace; VOKS, vizuály; přizpůsobení dle daného prostředí žáka.
	Pokrok v komunikačních dovednostech žáků	Jednoslovní vyjádření skrze znaky; tvoření víceslovných sdělení, zlepšení schopnosti rozlišovat fotografie a symboly, efektivnější využívání principu VOKS
	Motivace a zájem o komunikaci	Chuť komunikovat, interakce; zážitkové a vizuální pomůcky,
	Role rodiny	Omezená spolupráce z důvodu jiné preference, aktivní zapojení, matka jako plnohodnotný člen týmu
	Týmová spolupráce a sdílení informací	Osobní předávání informací; ústní sdělování ve škole; nesystematičnost formálních záznamů.
	Nastavení a hodnocení spolupráce	Pozitivní hodnocení týmu ve škole i dalších zapojených osob; plány na zlepšení spolupráce v AAK mezi školou a rodinou,

VÝSLEDKY

Hledání vhodného systému AAK

Žák 1 (Ž1): před zahájením podpory AAK měl Ž1 potíže s dorozumíváním jak v prostředí školy, tak v rodině. U Ž1 je ke středně těžkému MP přidružena těžká vada řeči. Komunikace na verbální úrovni byla pro Ž1 náročná, při neúspěchu reagoval vztekem vůči druhým nebo opuštěním interakce. TU1 popisuje, že s podporou komunikace se začalo hned po nástupu Ž1 do ZŠ, což bylo v druhém ročníku, a po diagnostice jeho mentální úrovně. Učitelé ve

třídě si nevěděli rady, jak řeč rozvíjet, a proto hledali způsoby, aby se mohl Ž1 co nejlépe dorozumívat. Podporu AAK založenou na využití manuálních znaků u Ž1 navrhla logopedka. Výběr tohoto typu komunikačního systému byl ovlivněn předchozími neúspěchy v rozvoji vyjadřování prostřednictvím verbální řeči, dále naopak dobrým porozuměním mluvené řeči a zároveň schopnostmi Ž1 provádět a napodobovat pohyby rukou. Práci na rozvoji komunikace u Ž1 prostřednictvím manuálních znaků převzal od logopedky UK, který se na ZŠ zaměřuje především na rozvoj neverbální komunikace u žáků s využíváním prostředků AAK. Cílem UK pro Ž1 bylo si nejprve ověřit, jak si Ž1 bude znaky pamatovat a používat je v běžných situacích.

Žák 2 (Ž2): s Ž2 se okolí potřebovalo již v brzké době nějakým způsobem dorozumět, jelikož podle matky (M) nemluvila. U Ž2 se při nepochopení jejího komunikačního záměru rovněž objevoval vztek a křik. M zmiňuje úskalí nespolečnosti Ž2 s okolím, zejména při řízených činnostech. První podpora AAK byla zahájena v době docházky do mateřské školy (MŠ). První, kdo začal s AAK u Ž2, byla speciální pedagožka ze SPC (SP1), její roli pak převzala druhá speciální pedagožka (SP), vše za podpory učitelky MŠ a především rodiny. Informace o Ž2 byly shromažďovány na základě pozorování ve třídě MŠ nebo prostřednictvím rozhovoru s M. Výběr komunikačního systému pro Ž2 byl ovlivněn jak typem a mírou zdravotního postižení, tak předchozími zkušenostmi M a školy s metodou VOKS. Konkrétně brala SP v potaz, zda je Ž2 schopna uchopovat kartičky a diferencovat fotografie. UK dodává posouzení schopnosti soustředění, kdy porozumění grafickým symbolům spadá do logopedického hlediska posuzování schopností a dovedností žáka za účelem volby AAK. Ž2 se UK do procesu podpory AAK zapojil s přechodem na ZŠ. V ten moment byla už komunikace u Ž2 nějakým způsobem nastavena z MŠ, nicméně podle UK fáze hledání a zkoušení vhodné podpory AAK stále probíhá. UK konzultoval a sdílel informace se SP, která s Ž2 pracovala v období předškolního vzdělávání. V případě Ž2 byla spolupráce základní a MŠ zajištěna, a díky tomu mohla podpora navázat na už získané základy AAK.

Zkoušení a zavádění AAK do praxe

Žák 1 (Ž1): v procesu zavádění systému AAK do praxe, u Ž1 konkrétně manuálních znaků hraje významnou roli UK, který se Ž1 individuálně pracuje na osvojování si komunikačních dovedností v rámci setkání jednou týdně. Na ZŠ mimo UK zajišťují žákům podporu v oblasti komunikace učitelé a asistenti pedagoga ve třídě. Ze strany UK jsou informováni nebo společně konzultují a domlouvají se na zařazování prvků AAK do běžného dění třídy. Zde je vhodné podotknout, že úzká spolupráce a otevřená komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga je pro zařazení metod AAK do činností ve třídě zásadní.

Z důvodu dobrého porozumění mluvené řeči Ž1 a jeho schopnosti napodobovat znaky se odklonilo od používání symbolů nebo obrázků. Podle jeho třídní učitelky (TU1) se rovnou přešlo ke „znakové řeči“, UK hovoří o „znakovém jazyku“. Některé ze znaků, které si Ž1 osvojoval ze začátku, vycházely z českého znakového jazyka a jejich podoba byla případně uzpůsobena dle jeho individuálních potřeb. Ze systémů AAK nejvíce vyhovuje Ž1 rozhodně současné používání manuálních znaků. Podle UK by se dalo říci, že se jedná o náhradní komunikační systém TU1 se zmiňuje také o podpoře s využitím metody globálního čtení.

Pravidelná setkávání UK s Ž1 jednou týdně prolíná přirozený rozhovor na konkrétní téma a zároveň jsou setkání zaměřena na rozvoj jemné motoriky a pohybové koordinace prostřednictvím manuálních činností, které Ž1 motivují. TU1 podotýká, že si Ž1 ne všechny znaky zapamatuje. Po nějakém čase začal Ž1 používat jednoduché znaky v interakci s ostatními, byl schopen vyjádřit své potřeby, požadavky nebo popsat dění kolem – na základě toho se potvrdilo, že je daný systém AAK efektivní.

Žák 2 (Ž2): významnou úlohu zde sehrává UK, který se Ž2 individuálně pracuje na osvojování si komunikačních dovedností. Z dalších osob, které ovlivnily nácvik AAK u Ž2, SP jmenuje fyzioterapeutku, která radila ohledně aktuálních zdravotních změn nebo polohování. Později M hovoří o osobních asistentech Ž2, kteří jsou rovněž zapojeni do procesu podpory komunikace. Se Ž2 průběžně zkoušeli pracovníci SPC, MŠ a MŠ různé způsoby podpory komunikace. Co se konkrétních prostředků týče, SP zmiňuje fakt, že v MŠ SP1 začala s trojrozměrnými předměty. SP zmiňuje, že tehdy s Ž2 využívala také několik znaků Baby Signs, neboť jiné komunikační systémy založené na používání manuálních znaků byly pro Ž2 příliš obtížné. Na MŠ se však od znaků upustilo z důvodu motorických obtíží Ž2 a nedostatečné schopnosti udržet pozornost a soustředit se na komunikačního partnera.

Co se týče využití technických pomůcek, M se zmiňuje o zkoušení spínačů už v MŠ. Tablet v tomto období SP s Ž2 nezkušela, jedním z důvodů byl úmysl rozvoje jemné motoriky Ž2 prostřednictvím uchopování kartiček. UK tablet využíval při nácviku AAK jako motivaci. Ke komunikaci se ale tablet zatím nezdá jako ideální volba kvůli tomu, že Ž2 by si na něm chtěla spíš hrát.

U Ž2 se prozatím nejvíce osvědčila podpora komunikace skrze vizuály, doplněné metodou VOKS. S touto metodou prý Ž2 začala již v MŠ a pokračuje na ZŠ. UK vysvětluje, že VOKS Ž2 vyhovuje díky tomu, že je motivační, faktický

a hmatatelný. Návčik VOKS probíhal podle SP klasickým způsobem, zapojena byla jak škola, tak rodina. M popisuje, že doma začínali s výběrem mezi dvěma kartičkami a oblíbenou sladkostí, aby Ž2 pochopila princip výměny. V předškolním věku byly pro Ž2 piktogramy zatím příliš složité a nerozeznávala je, z toho důvodu probíhal prvotní návčik přes barevné fotografie, které zobrazovaly známé konkrétní předměty nebo osoby. V současné době Ž2 začíná s černobílými symboly. Cesta Ž2 od reálných předmětů, přes barevné fotografie až k černobílým symbolům odpovídá škále netechnických komunikačních systémů seřazených dle obtížnosti symbolizace od nejjednodušších až po nejsložitější. UK zdůrazňuje, že je potřeba tyto „výměny“ v rámci systému VOKS dělat u Ž2 pravidelně, aby docházelo k posilování tohoto prostředku AAK, jako něčeho, co je přirozené.

U Ž2 byl návčik AAK jak v MŠ a ZŠ, tak v prostředí domova založen na motivaci. M zmiňuje sladkosti nebo jiné pochoutky, ve školním prostředí využívali SP, třídní učitelka Ž2 (TU2) a UK hraček nebo tabletu. Účastníci rozhovoru často naráželi na ovlivnění pokroků v komunikaci aktuálním zdravotním stavem Ž2. Podle SP se několikrát vraceli na začátek. I přesto, že s metodou VOKS pracuje Ž2 od mateřské školy, teprve v poslední době začala v tomto ohledu reagovat více. Ž2 byla schopna prostřednictvím VOKS požádat o oblíbenou věc a podle SP díky tomu nedocházelo k tak častým výkyvům nálad. Za zlomový okamžik UK považuje moment, kdy Ž2 sama bez jakéhokoli navádění došla ke komunikační tabulce a podala obrázek učitelce.

Aktuální nastavení AAK a současné fungování

Žák 1 (Ž1): v současné době, se u obou žáků, na podpoře AAK podílejí UK a pedagogičtí pracovníci ve třídě. UK pokračuje s žáky v individuální práci, na kterou pak navazují učitelky a zařazují prvky AAK do dění ve třídě. S Ž1 nadále pracuje na rozvoji verbální komunikace školní logopedka. Ž1 aktuálně ke komunikaci užívá především manuální znaky, které doplňuje vlastními posunky, onomatopoickými zvuky nebo jednoduchými slovy. TU1 popisuje komunikaci jako totální. Zatím má Ž1 tendenci se vyjadřovat jedním znakem, občas znaky propojí ve vícelslovná sdělení. Některé znaky jsou pro Ž1 upravené nebo zjednodušené. První osvojené znaky Ž1 byly ovlivněny znakovým jazykem nebo Znakem do řeči, nyní ale UK vychází z jazykového programu Dorozumívání a Ruce (DaR). UK jazykový program DaR kvituje i z toho důvodu, že má podle něj dobře zpracovanou českou metodiku. TU1 i UK hodnotí současnou úroveň komunikace Ž1 velmi pozitivně. Ž1 je schopen pohotově vyjádřit velkou část informací, které chce předat. Osvojování znaků je rychlejší a jejich provedení preciznější, komunikační schopnosti se u Ž1 postupně stále zlepšují. Důležitá je pro UK skutečnost, že Ž1 má chuť komunikovat, vyhledává interakce s druhými a neztrácí zájem dále komunikovat ani v případě, kdy druhá strana nepochopí.

Prostřednictvím manuálních znaků Ž1 komunikuje především ve školním prostředí. Do prostředí rodiny, až na pár znaků, zatím využití AAK neproniklo. Spolupráce s rodinou Ž1 zůstává na základní úrovni, co se týče školních povinností, ale propojení spolupráce v oblasti AAK doposud plně neproběhlo. TU1 i UK narážejí na skutečnost, že spolupráce s rodinou je ovlivněna tím, že Ž1 má více sourozenců. Podle jejich slov rodiče řeší více jiných záležitostí, a tak nemají tolik prostoru pro soustředění se na rozvoj komunikace u Ž1. Pokroky u Ž1 průběžně sledují UK a TU1 a slovně se informují při osobních setkáních ve škole.

Současné nastavení týmové spolupráce v rámci školy, hodnotí TU1 i UK pozitivně. Co se týče způsobu zaznamenávání informací o žácích, zmiňují zúčastnění: psaní vlastních poznámek (například na základě pozorování); zprávy pro pedagogické rady (obecné shrnující hodnocení); diagnostické sešity (hodnocení a směřování výuky); individuální slovník/ komunikační tabulku se zásobou znaků nebo fotek a symbolů. Nebylo zjištěno, že by k záznamu informací konkrétně ohledně AAK byl používán nějaký formulář nebo postup. Informace si členové podpůrných týmů předávají zpravidla slovně.

Žák 2 (Ž2): v současnosti využívá metody VOKS, na kterou zhruba v posledním roce začala reagovat více. UK a M popisují, že u Ž2 došlo k pochopení principu VOKS a celkové registrování a rozlišování fotografií nebo symbolů je na lepší úrovni než v minulosti. Ž2 komunikuje tím způsobem, že přinese například obrázek věci, kterou by chtěla. Mimo VOKS se Ž2 vyjadřuje prostřednictvím onomatopoických zvuků, jednoduchých gest, kývnutím hlavy, ukazováním nebo dovedením druhé osoby na nějaké místo. Z komunikačních pomůcek Ž2 pracuje s komunikační tabulkou, ze které vybere kartičku a přinese komunikačnímu partnerovi – jedná se tedy o výše popsany princip VOKS. Momentálně Ž2 začíná s komunikačním blokem, ve kterém jsou prozatím dvě strany kombinující fotografie a symboly. Jedna strana komunikačního bloku Ž2 je určena pro používání ve škole, druhá pro prostředí doma.

Z dalších pomůcek Ž2 účastníci rozhovoru zmiňují UK a M zážitkový deník, týdenní harmonogram nebo komunikační lištu pro případ, kdy je potřeba pomůcku přenášet. Rodina Ž2 je do procesu podpory AAK zapojena. Konkrétně M je plnohodnotným členem podpůrného týmu, který udržuje kontakt s dalšími osobami zúčastněnými na podpoře Ž2 a dochází ke vzájemnému sdílení informací týkajících se oblasti komunikace Ž2.

Prostředků AAK Ž2 využívá v domácím prostředí i mimo domov a M s podporou AAK plánuje pokračovat do budoucna.

Také osoby účastnéné na podpoře Ž2 se vzájemně informují a domlouvají téměř výhradně prostřednictvím osobního kontaktu, který vyplývá z přirozeného setkávání ve škole, a tato forma jim vyhovuje. Jedná se například o setkávání učitelek s UK v moment „předávání“ žáka z individuální hodiny nebo vídání TU2 s M při přivedení Ž2 do školy nebo při vyzvedávání. UK s M konzultuje, když dojde k nějakému posunu nebo změně u Ž2. Konzultace mezi UK s M není tak častá, je ale v plánu rodinu zapojit ve větší míře. Kontaktování přes telefon nebo e-mail volí jen v ojedinělých případech. Nastavení týmové spolupráce ve škole, vnímá podpůrný tým kolem Ž2 kladně. Zdá se, že spolupráce mezi členy týmu je otevřená, zaměřená na předávání si aktuálních postřehů týkajících se komunikace Ž2 a společné hledání ideálního řešení. Škola a rodina Ž2 pracují na vzájemném doplňování si symbolů.

DISKUSE

Hledání vhodného systému AAK

Žák 1 (Ž1): pokud je porucha komunikace natolik závažná, že verbální komunikace je nedostatečná nebo selhává, je nutné naučit dotyčného komunikovat jinými způsoby – tj. pomocí technik AAK (Laudová, 2007; Lino, Carvalho & Lourenço, 2024). Dle Slowíka (2010) je komunikace u jedinců s MP vždy ovlivněna – vpřípadě středně těžkého MP se objevují odchylky závažnějšího charakteru, osoby s těžkým MP ke komunikaci užívají ojediněle pár jednoduchých slov, především ale neartikulovaných zvuků, gestikulace nebo ukazování. MP je jednou z nejčastějších příčin těžce NKS, žáci s MP zároveň tvoří nejpočetnější skupinu vyžadující podporu AAK. U jedinců s výrazně narušenou komunikační schopností můžeme rovněž zaznamenávat různé projevy tzv. problémového chování, jako je např. agresivita vůči spolužákům nebo (Beukelman & Mirenda, 2013). Neverbální dítě se během dne může dostat do mnoha situací, kterým neporozumí a jeho chování, které se od toho odvíjí, je pak snadné označit za zlobení, nespolečnost, vztekání se nebo agresivitu (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021). Frustraci vzniklou z nepochopení napomáhá snižovat právě využití AAK (Muchová, 2015).

Jestliže podporu komunikace zahájíme v rané fázi vývoje, zvyšujeme tím pravděpodobnost účinného používání prostředků AAK v budoucnosti (Loncke, 2014; Melissa a kol. 2024). Mimo pedagogy a speciální pedagogy řadí Da Fonte & Boesch (2019) mezi důležité členy podpůrného týmu právě logopedy. Při volbě komunikačního systému založeného na manuálních znacích je důležité kromě hodnocení verbálních schopností a porozumění věnovat zvláštní pozornost motorickým dovednostem jedince a pečlivě posoudit jejich úroveň. (Sowersa & Wilkinson, 2023).

UK kromě přímé podpory žáků, rovněž poskytuje i metodickou podporu směrem k daným pedagogům školy. S ohledem na konkrétní zaměření UK ho lze považovat za specialistu v oblasti AAK. Člověk v této pozici se zabývá plánováním a případně také realizací intervence AAK, což odpovídá úloze UK na ZŠ (Da Font & Boesch, 2019). V rámci plánování AAK podpory Skalová, Kunová & Šarounová (2021) doporučují zvolit si drobné cíle, na které pak v podpoře komunikace budeme navazovat.

Žák 2 (Ž2): první, kdo započal cílenou podporu, byla pracovnice ze SPC. Pracovníci ŠPZ se mohou na podpoře komunikace u žáka se specifickými vzdělávacími potřebami v této oblasti významně podílet, navíc jedná-li se o SPC při škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Podpora z jejich strany by měla být intenzivní zejména zpočátku (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021; Melissa a kol. 2024). Pohled rodiče, co se týče zjišťování a naplňování potřeb žáka, považuje Slowík (2022) za zásadní, zároveň názory a možnosti okolí žáka by při výběru systému AAK by neměly být opomíjeny (Kunhartová, Horvátová & Potměšil, 2011). U Ž2 je vzhledem k TP důležité brát v úvahu hledisko somatopedické zaměřené na úroveň motoriky, rozsah a přesnost pohybů, míru unavitelnosti i zmíněnou schopnost manipulace a úchopu (Mlčáková, Maštalíř, Melounová & Rybaříková, 2019). V rozhovorech byla také zmíněna etapa přechodu Ž2 z MŠ do ZŠ. Cyklus intervence AAK se opakuje s každou životní změnou, jako je například právě nástup do ZŠ. S tím souvisí i proces hodnocení (assessment), který zahrnuje průběžné shromažďování informací o žákovi s cílem porozumět jeho současným potřebám a následně navázat vhodnou intervencí (Dodd, 2017; Da Fonte & Boesch, 2019).

Zkoušení a zavádění AAK do praxe

Žák 1 (Ž1): pokud jedinec využívající AAK současně navštěvuje některé ze vzdělávacích zařízení, jsou pedagogové a asistenti pedagoga důležitými členy týmu, kteří žákovi poskytují téměř každodenní podporu. Pedagogičtí pracovníci musí dobře znát osobnost, zvyky a preference žáka, měli by předvídat jeho reakce v různých situacích.

Pedagogové a asistenti pedagoga zastávají obtížnou roli, která vyžaduje schopnost a ochotu komunikovat o aktuálních potřebách žáka s dalšími pracovníky školy i s jeho rodiči (Da Fonte & Boesch, 2019; Skalová, Kunová & Šarounová, 2021; Bathobile & Bornman, 2024; Melissa a kol. 2024). Metodu globálního čtení, kterou se snaží Ž1 využívat, Janovcová (2003) řadí mezi prostředky AAK a je vhodná mimo jiné pro žáky s MP, pro které byla také původně vytvořena. Kromě stimulace zrakového vnímání, verbálního myšlení nebo pozornosti, rozvíjí i žákovy dovednosti v oblasti komunikace (Arana a kol., 2024).

U obou žáků se rovněž hovořilo o motivaci. Nalezení vhodné motivace, o kterou bude dítě jakýmkoli způsobem projevovat zájem, je nejdůležitějším krokem k rozvoji AAK (Říhová & Jelínková, 2019). Výběr motivující aktivity je obzvláště důležitý pro děti, které s využíváním AAK začínají (Kukumbergová, 2014). Šarounová (2014) zastává názor, že situace, v nichž budeme nový způsob komunikace nacvičovat, by měly být pro žáka zajímavé a motivující. UK rovněž zmiňoval fakt, že se snaží u Ž1 komunikaci skrze AAK zařazovat do běžných denních činností. Laudová (2007) k tomu dodává, že osvojování prostředků AAK je neefektivnější, probíhá-li v přirozených prostředích a situacích. Většina z nás se naučila používat mluvenou řeč díky tomu, že jsme byli jazyku po dlouhou dobu vystaveni. Stejně tak bychom měli postupovat při rozvoji komunikačních schopností u dětí s potřebou podpory komunikace, a to prostřednictvím vizualizace prostředí kolem a doprovázením řeči odpovídajícími symboly (Říhová & Jelínková, 2019). „Předvádění“ používání AAK v každodenních situacích společně s vlastní řečí zahrnuje princip modelování, který může výrazně pomoci pro přirozené užívání prostředků AAK u dítěte (Šarounová, 2014).

Jak bylo reflektováno, díky AAK. byl Ž1 po nějaké době schopen vyjádřit své potřeby, požadavky nebo popsat dění kolem. Beukelman & Light (2020) doplňují, že užívání AAK vede právě zejména ve snížení pasivity jedince a zvyšuje přirozené zapojení všude tam, kde byl dříve jen posluchačem.

Žák 2 (Ž2): pokud je fyzioterapeut členem podpůrného týmu, bude se zabývat otázkami fyzického přístupu, hodnocením pohybových dovedností nebo právě zmíněným polohováním (Beukelman & Mirenda, 2013). Pracovníci sociálních služeb, pečovatelé nebo ošetřovatelé mohou samozřejmě také představovat důležité členy podpůrného týmu, kteří se podílejí na zabezpečení efektivního užívání systému AAK (Foster Skalová, Kunová & Šarounová, 2021; Kukumbergová, 2014). „Ideální je...když spolupracují všechny organizace, které mají dítě v péči – tedy mateřská škola, SPC i sociální služba, případně jiný subjekt. Ve spojení s rodiči pak může jít skutečně o tým lidí, kteří společně mohou dosáhnout lepších výsledků, než když pracují sami za sebe“ (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021, s. 48).

Z rozhovorů vyplývá, že se u Ž2 nejprve zkoušely trojrozměrné předměty. A využívání jednoduchých manuálních znaků (Baby Signs). Využití reálných předmětů je dobrým začátkem pro následný přechod k symbolům (Šarounová, 2014). Baby Signs je program vytvořený pro slyšící batolata a spočívá v jednoduchém znakování (Tilton a kol., 2010). Tento program je primárně určený pro děti s běžným vývojem, ovšem existují studie, podle kterých je využití Baby Signs prospěšné i u dětí s poruchami vývoje a různými typy zdravotních postižení (Tilton in Herzánová a kol., 2021). Štíhová a kol. (2014) potvrzují, že používání znaků klade vyšší nároky na pozornost i paměť. Rozvoj motorických schopností je u osob, které mají v této oblasti potíže, velmi důležitý. Trénink pohybových dovedností bude v ideálním případě probíhat současně s nácvikem komunikace, což bylo v případě Ž2 splněno.

Co se zavádění hi-tech AAK prostředků týče, Říhová & Jelínková (2019) souhlasí s tím, že s využitím technologie může mít vliv na motivaci komunikovat. Nabízí se využití různých her, dějových aplikací nebo elektronických knížek, které podporují porozumění a rozvoj jádrové či tematické slovní zásoby. Propojení hry s technologiemi je pro děti obvykle velmi lákavé, pro rozvoj komunikace je však nezbytné zajistit přítomnost a vzor dospělého (tamtéž). Tablet může být vysoce motivující, stává se ale, že se komunikaci prostředkem AAK nepodaří zopakovat, protože žák tablet už nepustí z ruky (Herzánová a kol., 2021).

Aktuálně se u Ž2 nejvíce využívá komunikace s využitím metody VOKS, přičemž Ž2 preferuje jiné vizuální zobrazení, nežli je primárně u VOKS nastaveno (černobílé piktogramy). Knapcová (2018) potvrzuje, že v případě, kdy dítěti nevyhovují výchozí černobílé symboly VOKS, je možné je nahradit jakýmkoli jiným typem symbolů nebo fotografiemi. Vizualizovat můžeme nejen prostředí, ale také režim dne nebo postup řešení sebeobslužných a pracovních činností.

U Ž2 účastníci reflektovali zlomový okamžik, kdy Ž2 sama bez jakéhokoli navádění došla ke komunikační tabulce a podala obrázek učitelce. „Nejdůležitějším krokem v celém procesu učení se nové formy komunikace je pochopení dítěte, že určitým pohybem anebo ukázáním na obrázek či znak může vyjádřit svůj pocit, potřebu...a komunikační partner mu porozumí“ (Štíhová a kol., 2014, s. 88). Aktivní zahájení komunikace bez čekání na výzvu je důležitým pokrokem. Obecně by se pobídky ze strany komunikačního partnera měly postupně snižovat (Šarounová, 2014).

Optimální motivací může být pro žáka s MP právě oblíbená hračka nebo dobrota (Muchová, 2015). Stejně tak výběr prvních slov do komunikačního slovníku byl u obou žáků ovlivněn jejich zájmy, oblíbenými činnostmi nebo předměty. Výběr pojmů se dále odvíjel od základních potřeb v oblasti sebeobsluhy nebo často užívaných pojmů v prostředí školy. Zájmy dítěte by měly být východiskem jak pro výběr pojmů do komunikačního slovníku, tak pro výběr činností pro nácvik AAK (Štíhová a kol., 2014). Díky využití jakýchkoli oblíbených aktivit zvyšujeme přirozenou potřebu žáka zapojit se do procesu komunikace (Šarounová, 2014).

Aktuální nastavení AAK a současné fungování

Žák 1 (Ž1): U Ž1 probíhá podpora AAK na úrovni UK a pedagogičtí pracovníci jeho kmenové třídy. Podle Šarounové (2014) je toto zcela legitimní a není třeba stavět logopedickou péči společně s budováním mluvené řeči proti výuce AAK – v ideálním případě bude logopedická péče s užíváním metod AAK propojena. Zároveň bylo zmíněno, že při komunikaci využívají prvky tzv. totální komunikace, která zahrnuje: „...široké spektrum možností náhrady mluvené řeči, které se navzájem doplňují: gesta, fotografie, piktogramy, ukazování, prstovou abecedu, pohyby těla atd. Záměrem totální komunikace je, aby uživatel používáním určitého komunikačního systému využíval všechny své schopnosti a aby komunikace byla pro něj co nejpřirozenější“ (Kantor, 2012, s. 31).

Ž1 jsou také ponechány jeho původní znaky. Herzánová a kol., 2021, uvádějí, že v případě, že se napodobení znaku v původní podobě nedaří, je možné jeho provedení individuálně přizpůsobit. Řídíme se vždy pravidlem, aby byl uživatel schopný znak běžně používat. S tímto se také ztotožňuje Muchová (2015), která uvádí, že je možné do komunikačního slovníku zařazovat také znaky, které si žák sám vytvoří.

Bylo reflektováno, že Ž1 využívá jazykový program DaR. „Znaky DaR vycházejí z českého znakového jazyka, odpovídají českému prostředí a jsou součástí naší kultury. Některé znaky se podobají přirozeným gestům, která používá každý z nás při běžné komunikaci. Jsou upraveny tak, aby je bylo možno snadno pohybově ztvárnit a byly dobře rozpoznatelné...“ (Herzánová a kol., 2021, s. 19).

UK poznamenává, v rodině stále ještě funguje svébytný způsob komunikace. Toto zjištění odpovídá výsledkům studie zaměřené přímo na pohled rodin, které ukazují, že komunikace má sice pro členy rodiny a budování vztahů velký význam, AAK, tak jak je ve škole nastavena a pojímána, zde ovšem hraje malou roli a komunikace je v prostředí rodiny založena na přirozených komunikačních prostředcích (výraz obličeje, pohled očí, vokalizace, postoj) (Doak, 2021).

Co se nastavení další motivace a aktivní komunikace Ž1 týče, Laudová (2007), doplňuje, že jestliže je vyjádření srozumitelné všem účastníkům komunikace, snižuje se míra frustrace nebo pasivity žáka, která byla zapříčiněna opakovanými neúspěšnými pokusy o komunikaci.

Informování rodiny je velmi důležité a rady ohledně podpory komunikace by členům rodiny měly být poskytnuty co nejdříve (Beukelman & Light, 2020). Klíčové je, aby i rodina sehrávala významnou roli partnera v osvojování si a zejména využívání (transferu) daného systému AAK u jejich dítěte v přirozeném prostředí (tj. nejenom ve škole). Pokud tomu tak není, může to být jedno z rizik neúspěchu Muchová (2015). Neboť z pohledu zúčastněných výzkumu Uthoff a kol. (2021) je motivace rodinných příslušníků ke spolupráci nezbytná pro zajištění úspěšné implementace prostředků AAK.

Zaměstnanci školy by měli rodičům zdůrazňovat, že vzdělávání žáka není pouze úkolem školy. Zároveň má situace rodičů vliv na to, do jaké míry se mohou žákovi věnovat. Což by si měli pedagogové rovněž uvědomovat (Valenta, 2015). Rodiče dítěte s postižením se kromě běžných problémů ve výchově musejí vyrovnat s mnoha dalšími obtížemi, za kterými stojí specifické potřeby jejich dítěte. Dle výzkumných studií prožívají rodiče dítěte se zdravotním postižením výrazně vyšší míru stresu v porovnání s rodiči dětí bez postižení, společný rodinný život je negativně ovlivněn v mnoha ohledech. To všechno, s čím se rodiče potýkají, má vliv i na ostatní sourozence (Havelka & Bartošová, 2019). Členům rodiny a dalším komunikačním partnerům je vhodné poskytnout potřebné informace o komunikačním systému a základní trénink (Da Fonte & Boesch, 2019; Uthoff a kol., 2022).

Co se předávání si informací týče (týká se obou žáků), pro posílení týmové spolupráce doporučují zpracovat podrobný plán podpory a vytyčit si konkrétní cíle (Uthoff a kol., 2022). Herzánová a kol. (2021) popisují tvorbu portfolia konkrétně pro uživatele DaR (zde Ž1), většinu důležitých postřehů bychom ale mohli zobecnit i na jiné systémy AAK. Zaznamenávání pokroků ke každému žákovi napomáhá pro lepší zhodnocení dosavadního postupu a plánování dalších kroků. Záznamy nemusejí být nijak obsáhlé, mělyby však zahrnovat: zhodnocení výchozích komunikačních schopností uživatele; vybrané prvky AAK (znaky, symboly) a popis situací, ve kterých

je začneme zavádět; jména osob, které budou v jednotlivých prostředích klíčové a budou rozvoj komunikace pravidelně sledovat; vyhodnocení úvodního plánu (kolikrát denně, v jakém prostředí a v jakých situacích se prostředků AAK užívá, kdo je užívá, kde se to daří více, kde méně); plán další podpory navazující na vyhodnocení původního plánu; záznamy o konkrétní podobě komunikačního slovníku; záznamy o obtížích, včetně návrhů řešení; záznamy o společných schůzkách (tamtéž).

Žák 2 (Ž2): ve vazbě na aktuální úroveň systému VOKS u daného žáka, která odpovídá zvládnutí třetí výukové lekce VOKS. Ta si zejména klade za cíl diferenciaci, výběr chtěného z několika obrázků na komunikační tabulce a přinesení partnerovi. Následující výuková lekce je zaměřena na tvoření jednoduché věty: „Já chci...“ (Knapcová, 2018). „...pokud je komunikace spojena s fyzickým podáním kartičky, uživatelé si lépe uvědomí interakci, která při komunikaci nastává, a rychleji se naučí pomocí symbolů nebo fotografií skutečně funkčně dorozumívat“ (Šarounová, 2014, s. 28).

Pokud jedinec v rámci VOKS využívá komunikační tabulku, by měla odpovídat fyzickým možnostem a aktuálním komunikačním potřebám uživatele. Komunikační kniha může mít podobu fotoalba nebo kroužkového bloku. Výhodné bývají komunikační knihy s odnímatelnými obrázky a proužkem pro tvorbu vět (Šarounová a kol., 2014). Slovní zásoba používaná ve škole a slovní zásoba používaná doma se od sebe mohou výrazně lišit (Beukelman & Mirenda, 2013). Podoba komunikační knihy se časem mění a odráží aktuální možnosti a potřeby žáka (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021).

Zážitkové deníky, jsou většinou vedeny formou knihy nebo sešitu, do kterého pravidelně přidávají například fotografie vztahující se k nějakému prožitému okamžiku. Zážitkové deníky jsou pro dítě motivační a podněcují k „vyprávění“ o zážitcích druhým a komunikačnímu partnerovi nabízejí témata k hovoru. Lištu, kterou má Ž2 k dispozici například při pobytu mimo domov s osobními asistenty, bychom mohli označit za tematickou tabulku, jelikož obsahuje omezený počet symbolů nebo fotografií, které jsou vybrány pro konkrétní situaci (Šarounová, 2014). Harmonogram žáka je založený na vizualizaci rozvrhu činností a je sestavený ze symbolů, které odpovídají danému komunikačnímu systému (Knapcová, 2018).

Co se dalších prostředků komunikace týče (onomatopoické zvuky, jednoduchá gesta, kývnutím hlavy, ukazováním nebo dovedením druhé osoby na nějaké místo), jmenované způsoby komunikace u Ž2 odpovídají specifikům komunikace osob s těžkým MP: „...častěji se ale snaží dorozumět neartikulovanými zvuky, dotyky, gestikulací, ukazováním na předměty apod. Je tedy zcela namístě využívat alternativních metod komunikace; mezi osvědčené patří piktogramy nebo jiné srozumitelné symbolické a obrázkové systémy“ (Slowík, 2010, s. 50). Účastníci uvedli, že konzultování mezi školou a matkou Ž2 není tak časté. Užívání prostředků AAK by nemělo být pouze příležitostné, naopak by se mělo stát součástí každodenních aktivit (Kukumbergová, 2014). V tomto ohledu je účinné se zaměřit na vzdělávání a školení komunikačních partnerů, díky kterému budou schopni přizpůsobit své postupy (Bruno & Dribbon, 1998; Torrison a kol., 2007). Ukazuje se, že tyto změny mají pozitivní vliv na komunikaci jedinců užívajících AAK (Kent-Walsh, Murza, Malani & Binger in Light & McNaughton, 2015;). Osobní kontakt však zůstává nenahraditelnou formou komunikace a je důležité se při setkáních nezaměřovat pouze na aktuální problémy, ale na pozitivní zkušenosti a pokroky žáka (Slowík, 2022). Při každé vzájemné interakci by členové týmu měli myslet na to, že jejich hlavním společným cílem je blaho žáka (Vondráková in Melounová & Mičáková, 2019).

Doporučení

Autoři předkládají několik návrhů/doporučení, směřující zejména ke konkrétním žákům (Ž1 a Ž2) a osobám, aktuálně tvořící jejich „podpůrný AAK tým“.

Tab. 3 Návrh doporučení a další podpora AAK u vybraných žáků

Spolupráce a vzájemná komunikace	Plánování a dokumentace
Zapojení rodiny – učitel plánuje obě rodiny žáků do procesu podpory AAK zapojit ve větší míře. Je na místě zdůraznit důležitost aktivního podílení se rodiny žáka na vytváření funkční komunikace, která bude přetrvávat i po ukončení školní docházky. Jednou z příčin problematického užívání znaků v prostředí rodiny Ž1 je podle UK skutečnost, že sourozenci Ž1 se více rozvíjejí verbálně. Zaměření se na prostředky AAK společně	Individuální plánování podpory – je vhodné pro každého žáka vytvořit plán podpory AAK, který bude zahrnovat přehled komunikačních dovedností, cíle, role a úkoly zúčastněných. Zaznamenávání si dosavadního postupu poskytuje základ pro naplňování dalších potřebných kroků. Záznamy mohou být stručné, je ale důležité, aby byl plán průběžně aktualizován a hodnocen.

s bratrem by naopak mohlo sourozencům v rozvoji řeči pomoci. Nemusíme se obávat potlačování přirozeného řečového vývoje (Skalová, Kunová, & Šarounová, 2021).

Různé možnosti podpory členů rodiny, a zejména sourozenců dítěte s postižením nabízí např. *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením* (Havelka & Bartošová, 2019) nebo *A na mě nikdo nemá čas: jak se cítí a jak to vidí sourozenci lidí (nejen) s autismem* (Bittmannová & Bittmann, 2018).

Poskytnutí informací a školení – aby se členové rodiny, ale i jiní komunikační partneři žáka, mohli zapojit do procesu podpory AAK mimo prostředí školy, je nutné jim poskytnout potřebné informace z oblasti AAK a zajistit školení používání konkrétního systému, případně komunikační pomůcky.

Společné setkávání všech členů podpůrného týmu – Vytvoření návrhu pro pravidelné setkávání všech členů týmu, kteří jsou primárně zapojeni do procesu podpory ve vazbě na konkrétní žáky, by mohlo pomoci k efektivnímu vzájemnému sdílení informací za přítomnosti všech zúčastněných. Současně by tato setkání poskytovala prostor vyhodnocení efektivity podpory komunikace a následné plánování do budoucna.

Komunikace mezi jednotlivými členy týmu by měla být pravidelná a její forma by měla vyhovovat všem zapojeným. Účastníkům výzkumného šetření nejvíce vyhovuje předávání informací prostřednictvím osobního kontaktu v prostředí školy. Bylo by vhodné si pro tato setkání vytyčit konkrétní dobu a klidné místo, aby byla zajištěna vyšší míra soustředění pro řešení potřebných záležitostí ohledně žáka využívajícího AAK.

Četnost komunikace mezi jednotlivými členy týmu – účastníci rozhovoru vyslovili přání častějšího konzultování a rychlejšího předávání informací. Frekvence setkávání se může odvíjet od aktuálních pokroků či potřeb žáka, je ovšem ovlivněna také časovými možnostmi členů týmu. Je důležité, aby zúčastnění průběžně sdíleli své možnosti, představy a zejména aktuální potřeby žáka, a na základě toho se domlouvali na detailech setkávání.

Zapojení rodiče do individuální práce s žákem – Nabízí se možnost účasti rodiče či jiných členů rodiny na některé z individuálních hodin zaměřených na nácvik AAK u daného žáka. Tento přístup by mohl pomoci pro vyjasnění nesrovnalostí za účelem sjednocení přístupu školy a rodiny v podpoře komunikace.

Sjednocení používané terminologie – používání

Zaměření na konkrétní cíle – Počáteční vytyčení cílů by mělo v ideálním případě předcházet výběru vhodného systému AAK a mělo by být založeno na společné dohodě členů týmu. Podoba stanovených cílů by měla být konkrétní a měřitelná, abychom následně mohli zhodnotit jejich naplňování. Dodd (2017) doporučuje ke každému cíli stanovit několik bodů.

Pro zhodnocení efektivity AAK za účelem navázání další intervence je nutné průběžně sledovat a zaznamenávat aktuální komunikační potřeby žáka a jeho dovednosti napříč aktivitami a prostředím. Formulář pro analýzu konverzace, která může odhalit silné a slabé stránky žáka užívajícího prostředků AAK, nalezneme například v publikaci *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole* (Štiňová a kol., 2014, s. 146-147). Tabulka pro záznam je rozdělena do několika oblastí, zahrnuje například oblast iniciace konverzace, použité komunikační prostředky nebo emoce, ke kterým značíme četnost výskytu a doplňujeme o případný komentář.

Vzory formulářů pro plánování implementace prostředků AAK, pro vytyčení rolí a úkolů členů týmu či dotazníky pro posouzení komunikačních schopností žáka za účelem zhodnocení efektivity podpory komunikace a další nalezneme například v publikaci *Effective Augmentative and Alternative Communication Practices. A handbook for School-Based Practitioners* (Da Fonte & Boesch 2019).

Návrh obsahu portfolia žáka pro zaznamenávání postupů uvádí v *Metodice výuky a používání znaků DaR* Herzánová a kol. (2021, s. 53). Některé důležité body portfolia jsou popsány výše v diskuzi. Konkrétně pro uživatele systému DaR, kterým je i Ž1, můžeme dle zmíněných autorek zahrnout záznamy o: všech osvojených znacích; době, která byla pro jejich osvojení potřebná; podobě prováděného znaku a to, jak se odlišuje od oficiální podoby; znacích převzatých ze slovníku českého znakového jazyka; individuálně přizpůsobených znacích.

Vzorový plán aktivit týmu je popsán v *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole* (Štiňová a kol., 2014, s. 82-83). Zahrnuje vzorové cíle pro žáka a členy týmu AAK. K plánovaným činnostem je zde doporučeno stanovit zodpovědnou osobu (kdo), dobu provedení (kdy) a případný doplňující komentář. Kolonka „kdo“ může samozřejmě zahrnovat všechny komunikační partnery žáka nebo členy podpůrného týmu a „kdy“ může být nastaveno na každý den.

stejně terminologie minimalizuje riziko vzniku nejasností a usnadňuje tak porozumění mezi členy podpůrného týmu. Používáním jednotného jazyka zajistíme, že informace nebo instrukce, směřované ze strany učitele ke kolegům, rodičům a naopak, budou mít jasný význam. Kupříkladu je rozdíl mezi pojmy „gesto“ a „znak“. Pokud hovoříme o „obrázku“, měli bychom si ujasnit, zda se jedná o barevnou či černobílou fotografii, barevný piktogram nebo černobílý symbol, jelikož tyto vizuální pomůcky se liší obtížností symbolizace.	
--	--

Limity

První limit spočívá v malém výzkumném vzorku. Ten vycházel zejména z konkrétní situace (vybrané školy). Zde byl před samotnou realizací studie osloven pedagog (učitel komunikace) s žádostí o spolupráci a vytipování rodičů, kteří by byli ochotni se studie účastnit. Ze strany školy se do studie zapojili třídní učitelé žáků i pracovníce SPC. Ze strany rodin s rozhovorem souhlasila jen jedna z matek (Ž2). Matka Ž1 se zapojením svého syna do výzkumného šetření souhlasila, ale rozhovoru se nakonec neúčastnila. Z tohoto důvodu lze považovat získané informace, zejména v rámci řešené VO5 u Ž1 za neúplné či „jednostranné“ (pohled odborníků), neboť zde chybí popisovaná zkušenost matky. Účast na studii byla zcela dobrovolná, což s sebou nese aspekt vysoké míry angažovanosti i motivace. Tento aspekt lze vnímat jak pozitivně, tak na druhou stranu nelze vyloučit, že některý z účastníků mohl během dotazování záměrně zamlčet či zkreslit (faktor upřímnosti a otevřenosti) některou ze skutečností, kdy by odkryl možné osobní či profesní selhání. Rovněž je potřeba vzít v potaz potencionální neopodstatněnou reflexi kvalitní týmové spolupráce na pracovišti a to jen za účelem zachovat vzájemnou kolegiálnost. Za limitující lze považovat také to, že se v některé časové úseky odkazovaly do minulosti a tudíž nelze vyloučit i možné zkreslení či neúplnost informací v rámci procesu rozpomínání se.

ZÁVĚR

U prvního z žáků (Ž1) byl nalezen vhodný a efektivní způsob podpory komunikace, který jako první navrhla logopedka, a tím jsou manuální znaky. Jeho schopnost vyjádřit své myšlenky a potřeby je na dobré úrovni, aktivně vstupuje do interakce a má chuť komunikovat. Přesto se využití prostředků AAK z velké části vztahuje pouze na prostředí školy, kde je do procesu podpory přímo zapojen učitel komunikace a ve třídě třídní učitelka, druhá učitelka a asistentka pedagoga. Třídní učitelka žáka a učitel komunikace otevřeně spolupracují, pravidelně si předávají informace a průběžně sledují pokroky, do procesu podpory však zatím nebyla plně zapojena rodina žáka. Zároveň tito členové podpůrného týmu vyjádřili obavy, že jakmile žák dokončí vzdělání v dané škole a pokud nebude v rámci AAK stran rodiny či někoho dalšího podporován, budou se jeho možnosti a dosavadní nabitá komunikační kompetence pravděpodobně postupně snižovat.

V případě druhého žáka (Ž2) bylo do procesu podpory AAK postupně zapojeno více osob. Už v MŠ mateřské škole začaly s podporou komunikace, zkoušením a nácvikem AAK speciální pedagožky z SPC, které v tomto období spolupracovaly s učitelkami mateřské školy a s rodinou žákyně. V současné době se na podpoře AAK ve školním prostředí podílejí učitel komunikace, třídní učitelka a dva asistenti pedagoga. Kromě jmenovaných byla podpora komunikace ovlivněna ze strany fyzioterapeutky, nyní jsou mimo prostředí školy zapojeni osobní asistenti žákyně. Dosavadní pokroky žákyně v oblasti komunikace nebyly lineární a byly ovlivněny dopady kombinovaného postižení a jejím aktuálním zdravotním stavem. Členové týmu plánují ve spolupráci na podpoře komunikace této žákyně nadále pokračovat, současné nastavení spolupráce hodnotí pozitivně.

Ukazuje se, že podoba spolupráce zúčastněných vyplývá z přirozeného dění ve školním prostředí. Významným prvkem je v tomto případě učitel komunikace, který se jako kmenový zaměstnanec dané školy výhradně zaměřuje na hledání vhodných možností podpory komunikace u žáků s narušenou komunikační schopností, nácvik a trénink AAK, včetně zajištění metodické podpory směrem ke kolegům a dle potřeby komunikuje i s rodiči. Třídní učitelka a asistenti pedagoga po domluvě s učitelem komunikace prostředky AAK implementují

do běžného dění třídy. Předávání informací je průběžné a zpravidla založené na osobním setkávání, což napomáhá v uplatnění jak stejného přístupu v oblasti podpory AAK, tak naplňování aktuálních potřeb žáků.

Je důležité brát v úvahu, že vytvoření funkční komunikace představuje pro žáka a jeho podpůrný tým „běh na dlouhou trať“. Aby bylo zajištěno efektivní užívání AAK i do budoucnosti, je třeba zapojit a přirozeně propojovat co nejvíce komunikačních partnerů, se kterými se daný žák v prostředí školy i mimo ni setkává.

Zdroje

- [1] Arana, C. E. N., Joya, D. I. C., & López, Y. P. G. (2024). Using GRM and PECS for improving reading skills in students with autism spectrum disorder. *Revija Za Elementarno Izobrazevanje*, 17(1), 19-36. doi:<https://doi.org/10.18690/rei.2675>.
- [2] Bathobile, Ch. N. & Bornman, J. (2024). Augmentative and alternative communication training: The effect on perceptions of special school teacher. *South African Journal of Education*, 44(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v44n3a2467>.
- [3] Beukelman, D. R & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing.
- [4] Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Paul H. Brookes Publishing.
- [5] Bittmannová, L. & Bittmann, J. (2018). *A na mě nikdo nemá čas: jak se cítí a jak to vidí sourozenci lidí (nejen) s autismem*. Pasparta.
- [6] Bruno, J. & Dribbon, M. (1998). Outcomes in AAC: Evaluating the effectiveness of a parent training program. *Augmentative and Alternative Communication: AAC*, 14(2).
- [7] Da Fonte, M. A. & Boesch, M. C. (2019). *Effective Augmentative and Alternative Communication Practices. A handbook for School-Based Practitioners*. Routledge.
- [8] Doak, L. (2021). Rethinking family (dis)engagement with augmentative & alternative communication. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 21(3), 198-210. DOI: 10.1111/1471-3802.12510.
- [9] Dodd, J. L. (2017). *Augmentative and Alternative Communication Intervention: An Intensive, Immersive, Socially Based Service Delivery Model*. Plural Publishing, Incorporated.
- [10] Skalová, P. F., Kunová, A. & Šarounová, J. (2021). *Jak si porozumět, domluvit se a společně si hrát: neverbální dítě v mateřské škole*. Pasparta.
- [11] Havelka, D. & Bartošová K. (2019). *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením*. Portál.
- [12] Herzánová, B., Gwoždžová, L., Laudová, L., Staňková & K., Šarounová, J. (2021). *Augmentativní a alternativní komunikace: program Dorozumívání a Ruce: metodika výuky a používání znaků DaR*. Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci.
- [13] Janovcová, Z. (2003). *Alternativní a augmentativní komunikace*. Masarykova univerzita.
- [14] Kantor, J. (2012). *Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením*. In: Ludíková a kol. (2012). *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [15] Knapcová, M. (2018). *Komunikační systém – VOKS*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- [16] Klugerová, J. (2017) *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- [17] Kunhartová, M., Horváthová, I. & Potměšil, M. (2011). *Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [18] Laudová, L. (2007). *Augmentativní a alternativní komunikace*. In: Škodová, E., Jedlička a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Portál.

- [19] Loncke, F. (2014). *Augmentative and Alternative Communication: Models and Applications for Educators, Speech-language Pathologists, Psychologists, Caregivers, and Users*. Plural Publishing, Incorporated.
- [20] Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*. 31(2), DOI: 10.3109/07434618.2015.1036458.
- [21] Lino, C. C. A., Carvalho, E. S., Lourenço, G. F. (2024). Translation and adaptation for the cross-cultural validation of the Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication (FIATS-AAC). *Revista CEFAC*, 26(6). DOI: 10.1590/1982-0216/202426613923.
- [22] Melissa J. C., Da Fonte, A. Boesch, C. B., Gillian C. N. Bounds, M. C. & Bowers, K. N. (2024). Together We Can Do Great Things! AAC Teams From the Perspective of Special Education Teachers. *Communication Disorders Quarterly*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/15257401241273877>.
- [23] Melounová, Z. & Mlčáková R. (2019). *Komunikační strategie pedagogů s rodinnými příslušníky při edukaci žáků s narušenou komunikační schopností*. In: Mlčáková, R., Maštaliř, J., Melounová, Z. & Rybaříková, K. (2019). *Narušená komunikační schopnost a speciální vzdělávání*.
- [24] Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Portál.
- [25] Petit HW-SW. (2024). <https://petit-os.cz/index.php>.
- [26] Říhová, L. & Jelínková, E. (2019). *Jak technologie ve spojení s vhodnými metodami mohou pomoci při rozvoji rané komunikace u dětí se speciálními potřebami* [online]. INSPO informační a komunikační technologie pro osoby se specifickými potřebami. <https://www.helpnet.cz/sites/default/files/soubory/Rihova.pdf>.
- [27] Sowersa, D. J. & Wilkinson, K. M. (2024). Speech-Language Pathologists' Approach to Alternative Access for Augmentative and Alternative Communication for Children With Motor Impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 37(2) DOI: 10.1111/1471-3802.12510.
- [28] Spektra v.d.n. (2017). <https://spektra.eu/>
- [29] Slowik, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- [30] Slowik, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Portál.
- [31] Šarounová, J. (2014) *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Portál.
- [32] Štiňhová, A., M. Kukumbergová, A. Vozárová & T. Jánošková. (2014). *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole*. Štátny pedagogický ústav.
- [33] Tilton, M., Kopřivová, I., Procházková, I. & Kormanová, A. (2010). *Vědecký základ programu Baby Signs* https://www.babysigns.cz/wp-content/uploads/2016/02/Vedecky_zaklad_programu_Baby_Signs_CZ.pdf.
- [34] Torrison, Ch., Jung E. Baker, K., Beliveau, Ch. & Cook, A. (2007). The impact of staff training in Augmentative/Alternative Communication (AAC) on the communication abilities of adults with developmental disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 35(1&2), pp. 103-130.
- [35] Uthoff, S. A. K., Zinkevich, A., Boenisch, J., Sachse, S. K., Bernasconi, T., Brütt, A. L. & Ansmann L. (2022). "Finding Common Ground" – Impact of a Complex Intervention on Collaboration in Augmentative and Alternative Communication Care of People without Natural Speech. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2022:15, 2431–2446. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S370510>.
- [36] Uthoff, S. A. K., Zinkevich, A., Boenisch, J., Sachse, S. K., Bernasconi, T. & Ansmann, L. (2021). Collaboration between stakeholders involved in augmentative and alternative communication (AAC) care of people without natural speech. *Journal of Interprofessional Care*. 35(6), 821-831. DOI:10.1080/13561820.2020.1860918.
- [37] Valenta, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [38] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.