

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace pedagogů se žáky základních škol speciálních  
Communication of pedagogues with pupils of special elementary schools

Mgr. Eliška Troníčková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph. D.  
Studijní program: Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základní školy  
a střední školy (NO 114A300099)  
Studijní obor: N VZ-SPG 20 (114A300099, 0113TA300002)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace pedagogů se žáky základních škol speciálních potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence žádným způsobem. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 11. 2024

Ráda bych touto formou poděkovala vedoucí práce PhDr. Veronice Blažkové, Ph. D. za ochotu, trpělivost, inspirující podněty a cenné rady při vypracování této diplomové práce.

Díky patří i ředitelům/ředitelkám a pedagogům ze základních škol speciálních, kteří mi pomohli při realizaci průzkumu.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se věnuje problematice komunikace pedagogů na základních školách speciálních. V teoretické části se práce zabývá základními pojmy, které jsou rozděleny, pro lepší přehlednost, do kapitol a podkapitol. Konkrétně jsou v diplomové práci zmíněny pojmy zdraví, komunikace žáků a pedagogů, alternativní a augmentativní komunikace, poruchy autistického spektra a vzdělávání těchto žáků.

Hlavním cílem práce bylo zjistit preference výběru komunikačních způsobů pedagogem při komunikaci s žákem s poruchou autistického spektra. V praktické části diplomové práce byly použity dvě výzkumné metody. Rozhovor (interview) s pedagogy a případová studie. Konkrétně bylo zjišťováno, jaké komunikační prostředky využívají pedagogové při komunikaci s těmito žáky a pro lepší pochopení problému do hloubky jsou v práci zpracovány i konkrétní kazuistiky některých žáků. Další otázkou, kterou se práce zabývá, jsou možnosti vzdělávání pedagogů v oblasti komunikačních dovedností.

## **Klíčová slova**

Zdraví, komunikace, poruchy autistického spektra, náhradní komunikační systém, vzdělávání

## **Abstract**

The thesis deals with the issue of communication of teachers in special primary schools. In the theoretical part, the thesis deals with basic concepts, which are divided, for better clarity, into chapters and subchapters. Specifically, the thesis mentions the concepts of health, communication between pupils and teachers, alternative and augmentative communication, autism spectrum disorders and education of these pupils.

The main aim of the thesis was to find out the preferences of the choice of communication methods by the educator when communicating with a pupil with autism spektrum disorder. Two research methods were used in the practical part of the thesis. Interview with teachers and case study. Specifically, it was investigated what means of communication are used by teachers when communicating with these pupils and for a better understanding of the problem in depth, specific case studies of some pupils are also presented in the thesis. Another issue addressed in the thesis is the possibilities of training teachers in communication skills.

## **Keywords**

Health, communication, autism spectrum disorders, alternative communication system, education

## Obsah:

Úvod.....	8
Teoretická část .....	10
1 Zdraví a komunikace.....	10
2 Komunikace .....	13
2.1 Formy komunikace.....	14
2.2 Funkce komunikace .....	14
2.3 Narušené komunikační schopnosti.....	15
2.4 Komunikace a autismus .....	17
3 Poruchy autistického spektra.....	19
3.1 Pojem autismus .....	20
3.2 Klasifikace autismu.....	20
3.3 Projevy .....	22
4 Alternativní a augmentativní komunikace .....	24
4.1 Systémy AAK .....	24
4.1.1 VOKS.....	25
4.1.2 Piktogramy .....	25
4.1.3 Bliss.....	26
4.1.4 Makaton .....	26
4.1.5 Prstová abeceda.....	26
4.1.6 Znakový jazyk.....	26
4.1.7 Znak do řeči.....	27
4.1.8 Fotografie.....	27
4.2 Výhody a nevýhody .....	28
5 Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.....	29
5.1 Speciální třídy .....	30
5.2 Základní školy speciální.....	31
5.3 Speciální pedagog .....	33
6 Komunikace pedagogů se žáky ve speciálních školách.....	35
Praktická část .....	37
7 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	37
7.1 Metody výzkumu .....	37

7.1.1	Rozhovor .....	38
7.1.2	Případová studie .....	38
8	Průběh výzkumu .....	40
8.1	Průběh rozhovorů .....	40
8.2	Průběh případové studie .....	41
9	Charakteristika a popis vybraných škol .....	42
9.1	Základní škola speciální Chotouňská .....	42
9.2	Základní škola speciální Rooseveltova .....	42
9.3	Základní škola speciální Slunce .....	43
10	Analýza zjištěných dat z rozhovorů .....	45
10.1	Shrnutí jednotlivých dat .....	50
10.2	Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1 .....	52
10.3	Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2 .....	52
11	Případová studie .....	54
11.1	Uvedení do problému .....	54
11.2	Stručná analýza případu .....	54
11.3	Celkové shrnutí .....	55
12	Diskuse výsledků .....	57
12.1	Doporučení pro praxi .....	59
	Závěr .....	60
	Seznam použitých zkratk .....	63
	Seznam použitých a informačních zdrojů .....	64
	Přílohy .....	68
	Příloha č. 1 – Rozhovorové otázky .....	68
	Příloha č. 2 – Transkripce rozhovorů .....	70
	Příloha č. 3 – Kazuistiky .....	89
	Příloha č. 4 – Fotografie komunikačního systému VOKS .....	96

# Úvod

Citát: „*To nejdůležitější v komunikaci je slyšet to, co nebylo řečeno.*“

Peter Drucker

Komunikace patří k základním lidským potřebám a její nepřítomnost, nedostatek nebo narušení vede k izolaci a psychické nepohodě, která negativně ovlivňuje zdraví.

Člověk komunikuje denně již od narození a jeho komunikační dovednosti se stále vyvíjejí a zdokonalují. Postupně člověk zjistí, že každá sociální skupina má svá pravidla a v každé společnosti je potřeba pravidla dodržovat a přizpůsobit se jim. Komunikace není pouze o tom, že mluvíme, ale záleží i na našem postoji, jak se u toho tváříme, jaký máme tón hlasu, ve kterém prostředí komunikace probíhá a s kým – zda s přáteli, rodinou, úřady.... Komunikace nám může být příjemná i nepříjemná, ale je všude přítomná. Existují lidé, kteří komunikaci nepřikládají žádný zvláštní význam, prostě komunikují a nijak o tom nepřemýšlí. Pak jsou tu lidé, kteří přemýšlí, jak komunikovat v určité skupině lidí nebo s jednotlivci. Přemýšlí o komunikaci a jejím využití v dané situaci. Ale jsou mezi námi i tací, kteří nekomunikují běžným způsobem a jejich začlenění do společnosti se tak stává obtížné. Jejich komunikace je omezena pouze na podobnou komunikačně sociální skupinu a na komunikačním partnerovi, který je ochoten a schopen s nimi komunikovat a poskytnout jim pocit, že někam patří, že jim rozumí a bere je jako rovnocenné.

Právě odlišná komunikace mě vedla k tématu diplomové práce. Inspirovala jsem se u kolegů pedagogů ve speciální škole, která je určena pro děti s autismem a dalším přidruženým postižením, kde se komunikace stává hlavním úkolem vzdělávání. Všimla jsem si významných rozdílů metod i názorů mezi pedagogy v oblasti komunikace s těmito žáky.

Cílem diplomové práce je zjistit preference výběru komunikačních způsobů pedagogem při komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra a porovnání těchto způsobů na vybraných základních školách speciálních.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části se věnuji pojmům zdraví,



komunikace, poruchám autistického spektra, alternativní komunikaci a vzdělávání.

V části praktické se zabývám výzkumem, který zrealizuji na vybraných základních školách speciálních, a je zaměřen na výběr alternativních komunikačních způsobů pedagogem při komunikaci s žáky těchto škol. Využiji k tomu rozhovoru s pedagogy jako výzkumnou metodu, která mi pomůže odpovědět na výzkumné otázky. Další výzkumnou metodou bude případová studie, ve které zpracuji všechny dostupné informace do kazuistik, jejichž zaměření bude na komunikační systémy u vybraných žáků.

## **Teoretická část**

### **1 Zdraví a komunikace**

Slovo „zdraví“ používáme v každodenním životě. Vždyť i kořen slov „zdravit“ a „pozdrav“ je odvozen od zdraví. *„Zdravíme-li někoho, přejeme mu vlastně zdraví. Zdraví patří k nejvýznamnějším hodnotám života každého člověka.“* Machová, Kubátová a kol. (2015, s. 10)

Pojem zdraví neznamena pouze absenci nemoci. Zdraví již překročilo oblast medicíny a je chápáno v širších souvislostech. Můžeme ho chápat jako aktivní a dynamický proces překonávající každodenní vlivy, i jako hodnotu, která tvoří základ pro plnohodnotný život (Kovaříková, Marádová, 2020).

Současné pojetí zdraví člověka, podle definice Světové zdravotnické organizace (WHO), je chápáno jako vyvážený vztah tělesné, duševní a sociální pohody. Mezi základní činitele, kteří utváří a ovlivňují zdraví člověka, patří mimo jiné způsob života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí. Zdraví je předpokladem pro aktivní a spokojený život (Machová, Kubátová a kol., 2015).

Na kvalitě lidského zdraví se spolu s genetickým vybavením podílí i faktory, které mohou pozitivně i negativně ovlivňovat zdraví (Kovaříková, Marádová, 2020). Machová, Kubátová a kol. (2015) uvádí souhrn těchto faktorů a jejich členění na biologické (např.: bakterie, viry, paraziti), fyzikální (např.: hluk, teplota...), chemické (mikroklimatické podmínky) a sociální (socializace, míra životní spokojenosti, životní úroveň aj.)

Člověk se těmto vlivům neustále přizpůsobuje a záleží na každém jedinci, jak se na tyto vlivy zvládne adaptovat. Zda dokáže překonávat rizika a směřovat k optimálnímu rozvoji.

Ve společnosti je vztah ke zdraví spojen s právem člověka na zdravý vývoj, osobní bezpečí a zdravotní péči (Kovaříková, Marádová, 2020).

Podpora zdraví spočívá v aktivní účasti jednotlivců, ale i skupin, komunit, organizací a společnosti jako celku. Zdraví tedy není jen hodnotou individuální, ale také společenskou. Je výsledkem mnoha vztahů, kterými je člověk zapojen do širšího

lidského společenství. „*Proto péče o zdraví a starost o ně připadá také společnosti.*“ Machová, Kubátová a kol. (2015, s. 10) Člověk jako sociální bytost potřebuje patřit do nějaké společnosti. Ovšem pokud vztahy ve skupině vedou k nadměrnému duševnímu napětí a stresům, může dojít k poškození nejen duševního, ale i tělesného zdraví. Dnešní doba přináší celkové zhoršení mezilidských vztahů, které jsou ovlivněny mimo jiné i nedostatkem času, spěchem, honbou za penězi, úspěchem a pracovní vyčerpáním, které společně vytvářejí stresové situace v rodině (Machová, Kubátová a kol., 2015).

Rodina jako primární společenská skupina ovlivňuje děti v jejich dalším životě. V rodině se utváří mimo jiných i příklady sociálního chování, budování mezilidských vztahů a schopnosti přizpůsobit se životu i pravidlům ve společnosti.

Právě komunikace nás provází celým životem a může mít různou úroveň. Je schopna nám poskytnout potěšení, ale může nás také deprimovat. Jsou okamžiky, při kterých nám ostatní nerozumí, ať už jde o nedorozumění, strach, obavy, komunikační nedostatky nebo vůbec nedokážeme navázat kontakt. Takové problémy mohou výrazně ovlivnit nejen sebevědomí jedince, ale i mezilidské vztahy, a dokonce celý další průběh života (Mikuláščík, 2010). Dovednosti, návyky a postoje se vytvářejí již v dětství, a při jejich posilování a správné motivaci přetrvávají dál (Machová, Kubátová a kol., 2015).

K socializaci přispívá i povinný vzdělávací systém, který se u dětí stává dalším pilířem v jejich životě.

Škola se tak stává významnou součástí podpory zdraví i zdravého způsobu života (Machová, Kubátová a kol., 2015). Školy se řídí státními kurikulárními dokumenty. Rámcový vzdělávací program (RVP) závazně vymezuje rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání, které na sebe navazují. V RVP jsou zdůrazněny klíčové kompetence a jejich provázanost se vzdělávacím obsahem, uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou pro ně dosažitelné, připravit je na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je složitý a dlouhodobý proces. Klíčové kompetence jsou souborem vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, návyků a schopností důležitých pro osobní rozvoj. Jednotlivé kompetence nestojí izolovaně vedle sebe, ale různými způsoby se

prolínají. Mají nadpředmětovou podobu a jsou vždy výsledkem celkového procesu vzdělávání. V etapě základního vzdělávání jsou klíčové kompetence – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Jednou ze vzdělávacích oblastí je Člověk a zdraví, která směřuje především k poznávání sama sebe jako živé bytosti, pochopení hodnoty zdraví a jeho ochranu. Vzdělávací obor Výchova ke zdraví, vzhledem k individuálnímu i sociálnímu rozměru zdraví, obsahuje výchovu k mezilidským vztahům a je propojen velmi úzce s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti, hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova má každodenní využití v běžném životě a reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Průřezové téma se prolíná celou škálou vzdělávacích oblastí (RVP ZV, 2023).

Vzdělávací obor *výchova ke zdraví* je jednou z priorit základního vzdělávání, jejímž cílem je utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence, které mají význam pro celý život, a to v oblasti tělesné, duševní i sociální. Vedle upevňování hygienických, stravovacích, pracovních a jiných preventivních návyků jde i o rozšíření a prohloubení poznatků o rodině, škole, společenství vrstevníků, člověka ve vztazích mezi lidmi, ale i o přírodě, zdravém životním stylu a rozhodování ve prospěch zdraví (Machová, Kubátová a kol., 2015).

Již nestačí vědět, co je a co není zdravé/bezpečné. Je důležité, aby se u žáka postupně formovaly trvalé postoje k celoživotní podpoře a ochraně zdraví, a to na základě získaných poznatků a osvojených sociálních dovedností jako jsou mezilidské vztahy, komunikační dovednosti, pomáhající a prosociální chování, dovednosti pro kooperaci a další (Pernicová, 2008).

## 2 Komunikace

Komunikace je velmi široký pojem a neexistuje jasná ani jediná definice. V této kapitole se pokusím pojem komunikace co nejvíce přiblížit ze sociálně psychologického pohledu, kdy je komunikace důležitá pro lidské bytí a patří k základním lidským potřebám.

Smyslem komunikace (latinsky *communicare* = společně něco sdílet, česky = dorozumívání) je společné používání symbolů tak, abychom si navzájem porozuměli (Mikuláščík, 2010). Mezilidskou komunikaci lze vymezit jako interakci pomocí symbolů – jazyka, gest, mimiky, sdělovacího pohledu očí apod. Komunikace není vztahem mezi lidmi, ale je jeho nezbytnou podmínkou. Při komunikaci jde o vysílání informací komunikátorem a reakci na sdělení příjemcem (Karunová a kol., 2021).

Klenková (2006) uvádí čtyři vzájemně prolínající se a ovlivňující se prvky. Mezi první řadí *komunikátora* jako osobu předávající informaci. Druhým prvkem je *komunikant*, který informaci od komunikátora přijímá a reaguje na ni. Třetím prvkem je *komuniké*, sdělení, které je předáváno a čtvrtým prvkem je *komunikační kanál*, který je důležitý v jeho jednotný, předem domluvený, jazykový kód.

Komunikace je proces, kterým se dorozumíváme s ostatními a patří k základním životním potřebám lidí i zvířat. Pomocí komunikace získáváme i předáváme informace druhým. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, která nám umožňuje dělat si představu o sobě samém i o jiných (Mikuláščík, 2010).

Při komunikaci dochází k obousměrnému procesu, který pomáhá vytvářet vztah mezi dvěma i více stranami.

Schopnost úspěšně komunikovat předpokládá existenci komunikační kompetence jako souboru všech znalostí, které umožňují komunikovat v určitém kulturním společenství. Soubor zahrnuje znalost jazyka a jeho užívání v různých situacích (gramatika a lexikální zásoba) a znalost komunikačních norem (Valenta a kol., 2015).

Po narození je nejběžnějším komunikačním prostředkem křik. Kojenec křikem projevuje libé či nelibé pocity, které prožívá. Následuje stádium broukání (jednoduchá artikulace), žvatlání (pudové – hra s řečovými orgány), napodobování, rozumění řeči (spojování slov s konkrétní věcí) a vlastní řeč. Řeč není vrozená a její

vývoj je individuální a souvisí s celkovým zdravotním stavem a psychomotorickým vývojem.

## 2.1 Formy komunikace

Rozlišujeme základní funkce komunikace, a to verbální a neverbální. Verbální komunikace využívá řeči jako prostředku dorozumívání typický pro člověka, jež je přizpůsoben po intelektuální i fyzické stránce, a dokáže tuto dovednost ovládat. Verbální komunikaci můžeme ještě dále rozlišovat na mluvenou a psanou. Nedílnou součástí verbální komunikace je i komunikace neverbální. Jde o způsob držení těla (posturika), pohled – oční kontakt, mimiku, gestiku, proxemiku, haptiku, vzhled (zevnějšku). Tento způsob komunikace je často přijímán i vysílán nevědomky a stejně, možná i více důležitý než verbální projev (Mikuláščík, 2010).

Komunikace činem je méně zmiňovanou formou. Jak uvádí Olga Zelinková (2011), její interpretace je obtížná. Především se jedná o podrobnou znalost situace, znalost vzájemných vztahů zúčastněných osob, postoje a chování jednotlivce k ostatním a uvědomění si kontextu (situace, které předcházely). Je to způsob komunikace, který se také často děje nevědomky.

## 2.2 Funkce komunikace

Komunikace není pouze o sdělování informací a naslouchání, ale i o sdílení například určitých postojů, názorů, norem, atmosféry... Komunikace je součástí našich životů a dotýká se všech každodenních činností.

Komunikace má několik funkcí mezi, kterými není jasná hranice. Funkce se často překrývají a prolínají. Níže jsou uvedeny jejich obecné charakteristiky.

Funkce *informativní* má za úkol předávat informace, fakta a data mezi lidmi. Pokud je obohacena o význam a vysvětlení např. popisu, postupu, organizace a návodu, jak něco udělat nebo čeho dosáhnout, je funkcí *instruktivní*. Obě uvedené funkce, které jsou uplatňovány zejména prostřednictvím institucí, nazýváme funkcí *vzdělávací a výchovnou*. Funkce *poznávací* souvisí s funkcí informativní. Umožňuje nám sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky, plány a v konverzaci s druhými nám to pomáhá v rozšíření vlastních zkušeností. Další funkcí, která působí na jiného člověka

se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení, nebo způsob konání z hlediska racionálního – pomocí argumentů a logiky; emocionálního – dost často manipulativní, působení na city; motivačního; paradoxního se nazývá funkce *přesvědčovací*. Tam můžeme zařadit i funkce *posilovací* a *motivující*, u kterých jde posilování sebevědomí, vlastní potřeby nebo o posilování vztahu k něčemu. Funkce, která má vyplňující charakter, vytváří pocity pohody a spokojenosti, má pobavit a rozesmát, je funkcí *zábavnou*. *Socializační a společensky integrující* funkce slouží k vytváření vztahů mezi lidmi, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti. Komunikace závisí na naší společenské úrovni, ve které se nacházíme a do které (společenské vrstvy, skupiny) chceme patřit, protože každá skupina má odlišný způsob komunikace. S tím souvisí i funkce *souvztažnosti*, která je procesem umožňujícím pochopit a vstřebat informace, dávat je do určitých souvislostí. Mezi další funkce, které probíhají na osobní úrovni, patří funkce *osobní identity*. Jde o velmi důležitou aktivitu, která nám pomáhá již od dětství ujasnit si věci o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí a osobní sebepojetí. K uvolňování vnitřního napětí slouží funkce *svěřovací*. Pomocí sdělování informací, s různou hloubkou, jiné osobě se nám stává určitou podporou. V okamžicích, které nám přerůstají přes hlavu, slouží zase k odreagování funkce *úniková*. Jedná se o nezávaznou komunikaci, která nás má odreagovat (Mikuláščík, 2010).

Při komunikaci využíváme všech funkcí, které nikdy nestojí izolovaně vedle sebe, ale proměňují se v souvislosti s danou situací každého samotného účastníka.

### **2.3 Narušené komunikační schopnosti**

V prvním roce života dítěte dochází k vyslovení prvních slov. Porozumění řeči se však vyvíjí dříve. Jazykový a komunikační vývoj postupuje rychle dopředu. První slabiky se spojují do prvních slov. Pomocí použití krátkých jednoduchých vět slovní zásoba narůstá a zdokonaluje se. Pokud vývoj probíhá neobvykle, je potřeba problém konzultovat s odborníky.

„*Narušení komunikační schopnosti se projevuje ve verbální i neverbální oblasti.*„, Lechta (2003, s. 266) Nejčastěji se uvádí, že narušená schopnost komunikace se týká vad a poruch řeči. Tohoto tématu se týká i několik důležitých pojmů, které je potřeba zmínit, a které obecně s komunikací souvisejí. Pojem *jazyk* označujeme jako souhrn

sdělovacích prostředků používané ve společenské skupině (systém signálů, znaků, symbolů). *Řečí* rozumíme schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci i interakci. *Mluvou* rozumíme způsob používání řeči, artikulace včetně jejího emocionálního zabarvení. Narušená komunikační schopnost se tedy netýká pouze mluvené řeči, ale zahrnuje i její grafickou podobu a mimoverbální prostředky (Slowík, 2016). Lechta (2003) na straně 17 uvádí: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“

Narušená komunikační schopnost má různé podoby, od lehkých artikulačních odchylek až po ztrátu schopnosti komunikovat (Vrbová a kol., 2015). Komunikace je významným faktorem socializace a předurčuje budoucí postavení dítěte ve společnosti. Při nepřiměřeném způsobu komunikace může dojít k diskriminaci dítěte jeho okolím a nepřiměřenou reakcí dítěte s narušenou komunikační schopností, jako například agresivita, vykřikování... (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Pro komunikaci mluvenou řečí je základním předpokladem dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkových a řečových center, nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence. Komunikační schopnost může být narušena z mnoha různých příčin, jako je nezralost (opoždění vývoj), organické poškození CNS (centrální nervové soustavy), sluchové postižení, poškození mluvidel a psychickými faktory (Slowík, 2016). Komunikační schopnost člověka je narušena při individuálním osvojování a používání jazyka. Narušení může být trvalé (organové postižení) nebo přechodné (většinou při dyslaliích). „*Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. V celkovém klinickém obraze může dominovat nebo může být příznakem jiného, dominujícího postižení, onemocnění či narušení (symptomatické poruchy řeči).*“ Lechta (2003, s. 18) Postižení v komunikaci se může projevovat například echolálií, monotónní řečí bez intonace, ale i nedostatkem v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka. Nesprávným používáním zájmen nebo neschopností chápat abstraktní pojmy. Narušení může být úplné nebo částečné. Narušené komunikační schopnosti si člověk může, ale nemusí uvědomovat. U většiny autistických dětí je vývoj řeči opožděný, nebo se nevyvine vůbec (Lechta, 2003).



U dětí se specifickými potřebami je vhodné jejich komunikační schopnosti rozvíjet i v pozdějším věku, neboť mnoho dětí má vyšší potenciál a jejich začlenění do globální společnosti převážně spočívá právě v komunikaci.

## 2.4 Komunikace a autismus

Komunikace dětí s autismem má svá specifika. Vzhledem k tomu, že každé dítě má jiný stupeň a hloubku potíží, je nastavení komunikace individuální. Komunikace začíná v rodině a vstupem do vzdělávací instituce se mění a dále vyvíjí. Tyto instituce se snaží maximálně vyjít vstříc rodinným zvyklostem a potřebám dítěte tak, aby se dítě v komunikaci zdokonalilo a posunulo dál v rámci svých možností a schopností. Je tedy nutná spolupráce celé rodiny. *„Děti s autismem nekomunikují jako jiné děti. Potřebují se naučit způsob, jak a proč komunikovat.“* Beyer, Gammeltoft (2006, s. 14)

V rámci poruch autistického spektra se setkáváme s dětmi s různou řečovou vybaveností, jako jsou děti nemluvící, děti s dyslalií, děti s dobrou slovní zásobou i děti výrazně jazykově nadané. Ale také s různými intelektovými schopnostmi, mezi které řadíme děti s mentální retardací, děti s podprůměrnými či ostrůvkovitými schopnostmi, děti průměrné, s nerovnoměrným vývojem i děti nadprůměrně nadané. Tyto děti také mají různý stupeň zájmu o sociální kontakt. Mohou být mazlivé, pasivní, netečné, fixované na blízké osoby, aktivní, ale neschopné dodržovat pravidla sociálního chování. Symptomy se kombinují v mnoha variacích, a tak prakticky nenajdeme dvě děti se stejnými projevy. Můžeme vypožorovat, že některé faktory (např. řeč, úroveň neverbální komunikace, rozumové schopnosti, emoční stabilita) mají podstatný vliv na tíži postižení. Ve spektru nacházíme i děti s výrazně nerovnoměrným profilem symptomů (dítě s relativně dobrými vyjadřovacími schopnostmi a zájmem o sociální kontakt, které je extrémně závislé na rituálech a často se sebezraňuje). Dítě nemluvící, které výrazně preferuje sociální kontakt, zároveň se s oblibou věnuje jednoznačně vyjádřeným stereotypním činnostem, nebo dítě s velmi málo rozvinutou řečí a nezájmem o sociální interakci, které nemá vyhraněné stereotypní zájmy (Thorová, 2006). *„Děti s autismem potřebují pro komunikaci více konkrétních předmětů a názorných příkladů.“* Richman (2015, s. 78)

Komunikační handicap snižuje schopnost porozumět složitějším souvětím, ironickému tónu, sarkasmu a citovému zbarvení.

Důležitá dovednost k podpoře komunikace je naučit dítě ukazovat a případně jakýmkoli způsobem pojmenovat své potřeby a přání. To jim umožní být samostatnější a nezávislejší. Mohou, a většina dětí s autismem to dělá, používat ruku dospělého k manipulaci za účelem dosažení vlastního přání a potřeb. Ukazování umožní dětem využívat volbu, a tím potvrdit i porozumění. Zpočátku může být nutné manipulovat rukou dítěte k žádanému předmětu, avšak formou hry a motivací mohou děti povzbudit k další úrovni praktických dovedností (Čadilová, Žampachová, 2013). „*I děti s autismem jsou samozřejmě schopné naučit se používat řeč či jinou formu komunikace správným a smysluplným způsobem.*“ Richman (2015, s. 78)

Naučení se a používání komunikačního systému je důležité pro další život, kdy dítě s narušenou schopností komunikace dokáže uspokojit své potřeby, a to nejen tělesné, ale i sociální.

Pokud je komunikace nějakým způsobem narušena, ovlivňuje i socializační proces a postavení jedince ve společnosti. Nepřiměřený způsob komunikace dítěte s PAS (poruchou autistického spektra) negativně dopadá na jeho okolí, potažmo na jedince samotného, neboť jeho projev se neseťkává s pochopením. To má za následek, že postižený jedinec může trpět úzkostmi, depresemi... (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Většina dětí s PAS se snaží využívat takové komunikační strategie, které jsou pro ně dlouhodobě výhodné. K upoutání pozornosti i vytržení z nudy může dítě využít vztek, chovat se agresivně k sobě i ostatním. Dítě s PAS může využít i strategii mazlení, když je to pro něj výhodné. Vzhledem k neschopnosti sociální komunikace a porozumění vlastním emocím je důležité těmto dětem poskytnout dostatečnou míru podpory a naučit je si věřit, a zároveň být zodpovědný za svoje chování (Straussová, 2021).

### 3 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) vznikají na základě abnormálního vývoje mozku. Navenek jsou pozorovatelné abnormality ve třech oblastech: 1. narušená sociální interakce, 2. narušená komunikace, 3. abnormality v chování, zájmech a hře. Tyto oblasti označujeme jako „autistickou triádu“. Projevy plynoucí z těchto vývojových deficitů se mohou lišit u každého člověka s PAS intenzitou i vzájemnou kombinací.

Obecně lze říci, že osoby s poruchou autistického spektra se v mnohém podobají, ale každý je originální ve svých projevech (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Thorová (2006) na straně 98 uvádí: „*Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace.*“ Pervazivní vývojové poruchy se projevují už v prvních letech života. Diagnostika těchto poruch je obtížná z několika hledisek. Rozsáhlost a různorodost jednotlivých symptomů se liší jak v četnosti, tak i v síle projevu, nebo mohou zcela chybět. Různý bývá i stupeň závažnosti poruch. Projevy dítěte se markantně mění věkem. Objevují se a mizí. V určitých věkových úsecích je autistické chování zřetelnější, jindy můžeme zaznamenávat ustupující tendenci typické symptomatiky. Chování dítěte se mění v průběhu vývoje. Vliv na to má i sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá – rodina, škola (absolvuje výchovně vzdělávací program). Další podstatnou částí jsou osobnostní charakteristiky dítěte, jeho kognitivní schopnosti a případně i přítomnost jiné přidružené poruchy. Zařazování dětí do určité kategorie pervazivních vývojových poruch je obtížné. Vzájemně se překrývají. Poruchy autistického spektra nejsou způsobeny chybným výchovným vedením, ale jsou považovány za vrozené. Komunikační a sociální dovednosti jsou vždy narušeny, v různé míře závažnosti. Odlišné chování těchto jedinců přináší v životě řadu komplikací v rodině, při vzdělávání, v kontaktu s vrstevníky, při osobnostním zrání a adolescenci (Thorová, 2006).

Pervazivní vývojové poruchy pronikají celou osobností, výrazně mění chování, možnosti socializace i vzdělávání jedince. Ve většině případů jde také o děti s mentální retardací – nízkofunkčním autismem (Hutyrová a kol., 2014).

### **3.1 Pojem autismus**

Autismus (řecké slovo autos = sám) chápeme jako „obrácený do sebe“ (Karunová a kol., 2021). Autismus řadíme mezi poruchy neurovývojové. Přítomnost poruch autistického spektra ovlivňuje fungování dítěte i dospělého člověka ve všech oblastech (Thorová, 2006).

Děti s autismem mají problém zaměřit pozornost k aktivitám v okolním světě, ve kterém se pohybují. Často je pro něj tento svět obtížně srozumitelný a matoucí. Dítě neumí předvídat jednotlivé události, vše se pro něj stává velkou nejistotou a cítí se v ohrožení. Brání se všemi prostředky i problémovým chováním. Pomoc můžeme hledat ve vizualizaci – konkrétní předměty, fotografie, obrázky. Pro dítě s autismem se pak aktivity stávají srozumitelnějšími (Čadilová, Žampachová, 2013).

Děti s autismem zůstávají na nízké vývojové úrovni a je potřeba jim vytvořit podmínky a poskytnout jim speciální pozornost, jako je vizualizace, napodobování, zrcadlení, střídání pořadí. Autistické děti si musí neustále vytvářet stabilní představy toho, co vnímají, neboť je pro ně velmi obtížné představit si něco jiného než to, co vidí nebo slyší. Jejich chování je opakujícím se rituálem (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Některé projevy autismu bývají okolím interpretovány jako schválnost, drzost a nevychovanost, ale to vzniká pouze v nedostatečné informovanosti společnosti.

### **3.2 Klasifikace autismu**

Aktuální verze MKN-10 z roku 2022 uvádí mimo jiné poruchy uvedené pod kódem F80 – F89. Mají společné vlastnosti, mezi které patří nástup v kojeneckém věku nebo v dětství; postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy; stálý průběh bez remisí a relapsů. Ve většině případů je postižena řeč, prostorová orientace a motorická koordinace. Opoždění nebo poškození je obvykle přítomno již velmi časně. V této podkapitole se zaměříme na kategorie pervazivních vývojových poruch, které jsou označeny kódem F84.

Skupina poruch pod kódem uvedeným výše je charakterizována kvalitativním porušením sociální interakce na úrovni komunikace s omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. K vyznačení současné somatické a mentální retardace lze použít dodatkový kód.

F84.0 *Dětský autismus* je pervazivní vývojová porucha, která je definována přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje před třetím rokem věku dítěte, charakteristickým typem abnormální funkce sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti a agrese namířená proti sobě.

F84.1 *Atypický autismus* je typ pervazivní vývojové poruchy, která je odlišná od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Tato podpoložka je užívána v případech, kde je abnormální a porušený vývoj až po třetím roku věku dítěte a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (porucha sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování). Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči.

F84.2 *Rettův syndrom* je stav dosud zjištěný pouze u dívek s obvyklým nástupem ve věku 7-24 měsíců, kdy v období časného vývoje probíhá vše normálně a až poté se objevuje částečná nebo pozvolná ztráta řeči, porucha obratnosti a užívání rukou současně se zástavou růstu hlavy. Charakteristická je ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní kroutivé pohyby rukou a spontánní hyperventilace. Zastavuje se vývoj hraní a sociální vývoj, ale sociální zájmy mají tendenci se udržovat. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace.

F84.3 *Jiná dětská dezintegrační porucha* je typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakteristická normálním vývojem, po kterém následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech vývoje, a to v průběhu několika měsíců. Tento stav je doprovázen ztrátou zájmu o okolí, stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu. V některých případech může být porucha spojena s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.

F84.4 *Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby*. Tato porucha je špatně definovatelná, označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém je hyperaktivita a porucha pozornosti,

ale i stereotypní chování. Po stimulacích se nezlepšuje (na rozdíl od dětí s normální inteligencí). V dospívání jeví hyperaktivita sklon k nahrazení sníženou aktivitou (což u hyperkinetických dětí s normální inteligencí nebývá). Tento syndrom je často sdružen s řadou vývojových opoždění. Do jaké míry je tento typ příznaků způsoben nízkým IQ nebo organickou chorobou mozku, není známo.

F84.5 *Aspergerův syndrom* je porucha charakterizovaná kvalitativním porušením sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči ani kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají tendenci přetrvávat do dospívání i dospělosti.

F84.8 *Jiné pervazivní vývojové poruchy*

F84.9 *Pervazivní vývojová porucha NS* (Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, 2024).

### 3.3 Projevy

Jedinec postižený autismem nemusí mít nutně všechny znaky a symptomy s autismem spojené. Lidé s autismem vykazují podobné symptomy, avšak neexistují dvě stejné děti se stejnými projevy (Richman, 2015). Z prvních viditelných projevů bývá velmi nízký zájem, nebo úplná absence zájmu o oční kontakt, lidskou tvář, opětvání úsměvu, projevování radosti a další sociální interakce (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Děti mohou mít přehnaný zájem nebo odmítání taktilních podnětů, chuťovou nebo čichovou přecitlivělost, abnormální zrakovou stimulaci, která se může projevat zíráním do světla, rovnáním předmětů do řady apod. Jedinec nemusí reagovat vůbec nebo má extrémní reakci na nepodstatné zvuky, které není schopen ignorovat (Lechta, 2003).

*„Děti s autismem jsou si v mnohém podobné, mají podobné nedostatky v určitých oblastech vývoje a mají i své silné stránky. Každé dítě je však v rámci autistického spektra jiné.“* „Děti s autismem si vytvářejí repetitivní (opakující se) motorické manýry a stereotypní vzorce chování, které manifestují různým způsobem.“ „Vzorce chování se mohou omezit na některý smysl. Abnormální smyslové reakce se mohou projevat různě.“ Richman (2015, s. 9)

U jedinců s autismem můžeme pozorovat stereotypní vzorce chování, které mohou být abnormálně zaměřeny na určitý vzorec a snahu o jejich neměnnost. Pozorovat můžeme i stereotypní a neobvyklé zacházení s hračkami se zaměřením na určitou část předmětu (Lechta,2003).

Děti s autismem jsou náročné na péči, kdy vyžadují speciální a zvýšenou péči rodiny i školy. Děti mohou v neznámých situacích podléhat panice, záchvatům vzteku a mohou být obtížně zvladatelné, pokud nejsou na situaci dostatečně připraveny.

## 4 Alternativní a augmentativní komunikace

Alternativní komunikace je způsob dorozumívání, který nahrazuje běžnou řečovou komunikací. Augmentativní forma komunikace je rozšíření o další podpůrné prvky, jako jsou gesta, pohyby apod. (Karunová a kol., 2021).

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) lidem umožňuje se dorozumívat, komunikovat se svým okolím, vyjadřovat svoje pocity, přání a reagovat na podněty. Komunikace s ostatními lidmi je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka. Její narušení vede k negativnímu ovlivnění celého vývoje dítěte, a tedy je nutné hledat jiné způsoby komunikace, aby i jedinci s postižením mohli vyjádřit své emoce, přání i myšlenky a poznávat svět kolem sebe (Klenková, 2006).

AAK se snaží minimalizovat komunikační deficit a vytvořit podpůrný nebo náhradní komunikační systém u osob s narušenou komunikační schopností tak, aby se staly rovnocennými komunikačními partnery a jejich začlenění do společnosti bylo snazší. Schopnost komunikovat pozitivně ovlivňuje kvalitu života celé rodiny. Alternativní forma komunikace otevírá možnosti těm, u kterých je nějakým způsobem narušena komunikační schopnost. AAK je využívána při absenci řeči, kterou nahrazuje, nebo podporuje již existující komunikační prostředky (Karunová a kol., 2021). Vzhledem k velkému množství existujících metod AAK je možné jejich výběr individuálně přizpůsobit daným potřebám a schopnostem dítěte. O výběru vhodné metody by měl rozhodovat odborník, který dokáže objektivně posoudit možnosti konkrétního dítěte a dál vybranou metodu přizpůsobovat. Výběr metod by se měl řídit věkem dítěte, jeho kognitivními dovednostmi, předpoklady dalšího vývoje, verbálními a fyzickými dovednostmi, schopnostmi interakce a soustředění (Housarová, 2011).

### 4.1 Systémy AAK

Komunikační systémy se zaměřují na podporu již existujících komunikačních možností a schopností daného dítěte. Jejich hlavním cílem je zvýšení kvality porozumění řeči a usnadnění vyjadřování (Janovcová, 2003).

Techniky alternativní a augmentativní komunikace můžeme členit do skupin dle náročnosti její realizace. *Bez pomůcek* je kategorie, u které není potřeba pomůcek ani jiných prostředků a je založena na neverbálním základě (zrakový kontakt a pohledy, mimika, gesta, ukazování, pantomimické znaky, ukázky činností).



Kategorie *s pomůckami* využívá zástupné předměty v reálné podobě, fotografie reálných předmětů a činností, které jsou postupně nahrazovány obecnějšími piktogramy, komunikační tabulky. Kategorie *s pomůckami zprostředkujícími využití dalších nástrojů* je tvořena technickými a mechanickými pomůckami, které usnadní komunikaci tak, aby klient mohl jejich prostřednictvím realizovat svůj komunikační záměr, a to s ohledem na svoje specifické potřeby (Hutyrová a kol., 2014).

#### **4.1.1 VOKS**

Výměnný obrázkový komunikační systém je vytvořen především pro děti s poruchou autistického spektra, ale své uplatnění našel i u dalších osob, které mají poruchy komunikace, nebo jim postižení neumožňuje využití mluvené řeči. Výhody, oproti jiným metodám, jsou v názornosti a systému odměn, které zvyšuje motivaci a iniciativu dětí. Zvyšuje se jejich zájem o komunikaci, neboť děti neukazují na obrázky, ale přinášejí je. Pro systém VOKS je vypracovaná metodika přesného postupu a funguje tak, že z počátku dítě za přinesený obrázek dostane věc, která je na něm znázorněna, proto se vybírají obrázky předmětů, které dítě bezpečně zná. Jakmile dítě pochopí princip komunikace, je možné postupně zařazovat další. Zpočátku je zapotřebí dvou pedagogů, kdy jeden z nich plní funkci komunikačního partnera a druhý asistenta žáka. Ten dítě jen zlehka pohybem navádí, nemluví na něj, nesnaží se o oční kontakt, ani dítě nechválí.

#### **4.1.2 Piktogramy**

Piktogramy jsou grafické znaky, které patří mezi nejčastěji využívané komunikační systémy, protože s jejich formou se můžeme setkat v běžném životě. Jejich úkolem je jasně, rychle a srozumitelně sdělit informaci v podobě příkazu, pokynu, varování, doporučení apod. (Karunová a kol., 2021). Systém piktogramů je důležité zavádět postupně. Od jednoduchých, které si dítě nejdříve osvojí až ke složitějším, kdy se postupně přidávají další. Obvykle se začíná tématem rodiny a postupně se zařazují činnosti a předměty, které dítě zná z běžného života. Vzhledem k tomu, že systém obsahuje i činnosti, je dítě schopné se postupně naučit sestavovat i jednoduché věty. Piktogramy mohou pomoci při jednoduchém pracovním postupu, výrobě nebo znázornit denní režim dítěte, rozvrh ve škole a další. Manipulace s piktogramy pomáhá posilovat paměť dítěte. Dítě tak procvičuje koordinaci ruka – oko, motoriku, soustředění, pozornost a trpělivost.

### **4.1.3 Bliss**

Bliss je systém, u něhož se místo slov využívají symboly (dvojměrné nebo trojměrné). Jednotlivé symboly se skládají z geometrických tvarů, které se dají dále spojovat a kombinovat, čímž dochází k rozšíření slovní zásoby. Pokud se systém správně zavede a osvojí, může docházet i ke spojování určitých symbolů, které svou strukturou připomínají věty, a to i bez znalosti pravidel gramatiky. Systém má jisté požadavky na paměť a na pochopení, ale je univerzální a funguje ve všech jazycích. V praxi jsou tyto symboly většinou uspořádány do individuálních komunikačních tabulek. Systém Bliss se používá v mnoha zemích, ale Česká republika jej příliš nevyužívá, i přesto, že jeho systém pracuje na podobném principu jako Braillovo písmo pro nevidomé nebo znaková řeč pro neslyšící a umožňuje tak mezinárodní komunikaci (Janovcová, 2003).

### **4.1.4 Makaton**

Makaton představuje spojení znaků se symboly a mluvenou řečí, které vycházejí z běžného života (Janovcová, 2003). Makaton je založen na znakování (jednou rukou nebo oběma) a vždy je doprovázeno mluvenou řečí, která je obohacena o mimické prvky, modulaci hlasu a používání příslušných grafických symbolů. Převážně se znakují pouze klíčová slova ve větě, která mají podstatný význam (Valenta a kol., 2015). Výuka Makatonu probíhá dle stanovené příručky, a to ve dvou rovinách. Formální rovina slouží k vyučování dětí i dospělých s postižením a je strukturovaná. Neformální rovina je určena co největšímu počtu lidí v okolí dítěte nebo dospělého, kteří by jej při styku s těmito osobami měli využívat v každodenním životě (Kubová, 1996).

### **4.1.5 Prstová abeceda**

Prstová abeceda vychází z mluveného jazyka a využívá dané, formalizované, ustálené postavení prstů a dlaně jedné ruky k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je součástí českého znakového jazyka a znakové češtiny, kde se využívá například k odhláskování cizích slov, odborných termínů a pojmů, pro které dosud nejsou ustáleny žádné znaky českého znakového jazyka (Zákon o znakové řeči č. 155/1998, 2024).

### **4.1.6 Znakový jazyk**

Znakový jazyk stejně jako prstová abeceda je český znakový jazyk uznáný jako plnohodnotná forma komunikace podle zákona č. 155/1998 Sb. O znakové řeči.

Jedná se o nezávislý komunikační systém, který je tvořený vizuálně-pohybovými prostředky (tvary rukou, jejich postavením, pohyby, doprovázené mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu). Richman je přesvědčen, že pokud dítě s PAS splňuje níže uvedená kritéria, je možné znakový jazyk využívat. Základním kritériem je, že dítě se snadno učí gesta a rychle se učí ukazovat na to, co chce. Jeho receptivní jazyk je na mnohem vyšší úrovni než jazyk expresivní; dítě je viditelně ve stresu, protože nedokáže vyjadřovat své myšlenky a city. Dalším předpokladem či kritériem je, že dítě ani po dlouhodobé odborné řečové terapii nejeví známky vokalizace (Richman, 2015).

#### **4.1.7 Znak do řeči**

Vložení znaku do řeči je založeno na přirozených gestech, postavení těla a pohybech, kterými je mluvený projev doprovázen. Využívá se i některých znaků znakového jazyka.

#### **4.1.8 Fotografie**

Fotografie konkrétních osob, předmětů a činností jsou vhodnou formou pro zobrazení abstraktních obsahů (Karunová a kol., 2021).

Výběrem výše uvedeného komunikačního systému může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění problémům s chováním (křik, pláč, sebepoškozování, apod.), částečně odstranit nervozitu, projevy nespokojenosti nebo agresivitu. Použití konkrétní metody závisí nejen na doporučení speciálně pedagogického centra a rodině, ale i na předchozím vzdělávání dítěte, a to doma i ve vzdělávacím zařízení. Mnoho rodin spolupracuje s různými organizacemi, které jsou zaměřené právě na komunikaci. Patří mezi ně například Nautis, Za sklem, Integrované centrum Sasov a centrum ABA, které vychází z behaviorismu, principů učení a chování. Podrobná analýza a využití behaviorálních principů mají pozitivní vliv na zmírnění symptomů neurovývojových poruch, a tím se zvyšují šance na zařazení dětí s PAS do běžného života. Jednotlivé školy nemají jednotný komunikační systém a formy komunikace různě kombinují i na základě konkrétního proškolení pedagogů.

## 4.2 Výhody a nevýhody

Každý přístup a užívání AAK má své klady a zápory. K výhodám můžeme určitě zařadit celkové snížení pasivity, rozvoj kognitivních jazykových dovedností a rozvoj osobnosti. Zároveň můžeme za výhodu považovat aktivování osob s tělesným či kombinovaným postižením a jejich zvýšené zapojení do procesu rehabilitace včetně nejbližších osob. K dalším výhodám můžeme zařadit i schopnost se samostatně rozhodovat či rozšiřovat studijní a pracovní nebo volnočasové aktivity lidí s postižením tělesným i kombinovaným (Karunová a kol., 2021).

K nevýhodám, při využívání AAK systému patří vzbuzování pozornosti okolí. Společensky má menší využitelnost ve srovnání s mluvenou řečí a celkově odděluje uživatele používající AAK systém od veřejnosti. Další nevýhodou je delší čas pro nácvik AAK systému a časová prodleva pro vyjadřování (Karunová a kol., 2021).

Pro většinu alternativních komunikačních systémů je charakteristická jejich relativní jednoduchost, kdy se používají velmi zjednodušená gramatická pravidla. Naučení se s nimi a používání k dorozumívání je poměrně snadné, ale nesmí chybět vůle a ochota blízkých osob, které se stávají často jediným komunikátorem pro takového jedince (Slowík, 2016).

Tyto systémy komunikace jsou pro některé osoby často jedinou možností dorozumívání s ostatními, ale zároveň nemusí být srozumitelné pro okolí. Znamená to, že okruh komunikačních partnerů je úzký a orientovaný pouze na lidi ovládající stejné dorozumívací metody. Tím přetrvává zvýšené riziko sociální izolovanosti (Karunová a kol., 2021).

## 5 Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

Současná legislativa podporuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je ukotvena v § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb.

Speciální vzdělávání může být zajišťováno několika formami. V základní škole speciální; formou individuální integrace ve třídách základních škol nebo škol samostatně zřízených pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu; formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v základních školách nebo základních školách samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení; v rámci jiného způsobu plnění povinné školní docházky, který je stanoven zákonem pro individuální vzdělávání a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, RVP ZŠS, 2024).

Do poruch autistického spektra neboli pervazivní vývojové poruchy patří Aspergerův syndrom, dětský autismus, atypický autismus, dezintegrační porucha a Rettův syndrom, který jako jediný není od odborníků řazen do těchto poruch (Thorová, 2006).

Přítomnost různých projevů související s diagnózou, ale i přidružené poruchy, ztěžuje vzdělávání těchto žáků. Zohlednění všech osobnostních a charakterových zvláštností těchto jedinců vyžaduje speciální přístup, specifické metody práce a celkový individuální přístup s maximální podporou. To vše můžeme považovat za účinnou pomoc při vzdělávání i úspěšném fungování ve školském zařízení. Většina žáků vzdělávací proces zvládá pouze s velkými obtížemi, proto je důležité, aby byl pedagog dostatečně a efektivně informován o aktuální vývojové úrovni žáka v jednotlivých oblastech a kladl tak na žáka přiměřené požadavky (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Účinná intervence spočívá v nábítku pracovních a sociálních dovedností, v rozvoji funkční komunikace. Včasná a vhodně zvolená intervence a specifické postupy mohou handicap výrazně zmírnit, a díky tomu i zlepšit vyhlídky do budoucna. Jde o to zajistit strukturované a předvídatelné prostředí, které umožní dítěti porozumět světu. Vrozená porucha některých (dosud ne přesně známých) mozkových funkcí, dítěti, neumožňuje do plné míry porozumět tomu, co vidí, slyší či

v běžném životě prožívá. Duševní vývoj dítěte je kvůli tomuto handicapu narušen v několika oblastech – hlavně v oblasti komunikace, v sociálním chování, v představitosti a v oblasti vnímání. Mnoho z těchto dětí vykazuje určitou míru stereotypního, rigidního a kompulzivního chování včetně zvláštních zájmů. Frekvence symptomů a tíže poruchy se u každého jedince liší. Některé dovednosti mohou zcela chybět, nebo jsou výrazně opožděné (Thorová, 2006).

Se zařazením dítěte do sociální skupiny je nezbytné nadále podporovat rozvoj a nácvik sociálních a komunikačních dovedností i v domácím prostředí prostřednictvím všech členů rodiny (Čadilová, Žampachová, 2013). Je důležité připravit žákům prostředí důvěry. Dát jim prostor, kde při dostatečné podpoře si žáci začnou věřit, a že jejich schopnosti jsou dostatečné k fungování ve společnosti (Straussová, 2021).

Nácvik komunikace i nácvik herních aktivit jsou velmi důležitou kapitolou výchovně vzdělávacích intervencí. Pomocí hry lze propojit fyzický a sociální rozměr světa, což u dětí s autismem lze těžko, neboť podněty procházejí pouze přes fyzický přístup. Je důležité poskytnout dětem s PAS kreativní podmínky pro rozvoj hry a podporovat tak jejich herní aktivity cíleně zaměřené. S pomocí hry lze předvádět různé variace s ohledem na potřeby dítěte. Herními aktivitami lze opakovat známé události a situace, a zároveň poznávat další možné variace (Beyer, Gammeltoft, 2006). Obecně lze říci o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, že je hlavním úkolem snižování nerovnosti a zaměření se na účinnou prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných znevýhodněných žáků tak, aby byly co nejméně ovlivněny faktory, které jedinec nemůže ovlivnit (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

## **5.1 Speciální třídy**

Ředitelé škol mají možnost zřizovat speciální třídy, které vznikají jako součást běžné základní školy. Třídy jsou určeny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Speciální třídy jsou zřizovány podle § 16 odst. 9 školského zákona (č. 561/2004 Sb.) a poskytují speciální vzdělávání žákům se speciálními

vzdělávacími potřebami, které je zajištěno speciálním pedagogem a podmíněno platným doporučením školského poradenského zařízení a žádostí zákonného zástupce. Obsah vzdělávání, forma, míra jeho podpůrných opatření a individuální plán je v těchto třídách plně zohledněn. Žáci se v těchto třídách, učí vzájemnému respektu, pochopení a sociálním dovednostem. Pokud nejsou v běžných školách zřízeny speciální třídy, jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleňováni do běžných tříd, které jsou zpravidla označovány jako inkluzivní. Inkluze spočívá v přizpůsobení se potřebám žáků, což vyžaduje určité systémové změny (změna školní kultury, politiky, praxe, materiálního vybavení apod.). Heterogenní studijní skupiny díky těmto změnám mohou nabídnout všem žákům stejné příležitosti při vzdělávání. A žák se speciálními vzdělávacími potřebami má možnost s pomocí podpůrných opatření (nezbytné úpravy ve vzdělávání, s ohledem na jeho zdravotní stav, či jiné životní podmínky) naplnit své vzdělávací potřeby a uplatnit nebo užívat svých práv na rovnoprávném základě s ostatními (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16, 2024).

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami má nenahraditelnou roli i asistent pedagoga či osobní asistent žáka, kteří jsou svou přítomností velkou oporou pro pedagogy i žáky samotné. Asistent pedagoga přispívá k rozvoji osobnosti žáka a podílí se na vzdělávání pod vedením učitele (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015).

## **5.2 Základní školy speciální**

Základní školy speciální jsou zřizovány v souladu s § 16 odst. 9 školského zákona (č. 561/2004 Sb.). Školy jsou určeny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se*

*speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16, 2024) „*Speciální vzdělávání je poskytováno žákům, u kterých byly na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.*“ Fischer a kol. (2014, s. 51)

V současné době existuje v České republice široké spektrum základních škol speciálních, které jsou zřizovány v souladu s platnou legislativní úpravou a jsou členěny podle druhu handicapu nebo jejich kombinace. Najdeme tak speciální školy zaměřené na určitý handicap či znevýhodnění, které žák má a škola takovému žákovi zajistí specifické podmínky vzdělávání včetně pomůcek, které jsou důležité pro jeho další rozvoj.

Základní škola speciální je určena žákům se sníženým intelektem, pro které by vzdělávání v běžné škole bylo velmi obtížné. Většinou se jedná o žáky se středně těžkou mentální retardací a v současné době i s těžkou a hlubokou mentální retardací. Výchova a vzdělávání těchto žáků je velmi obtížná a náročná, proto je důležité zajistit vhodné podmínky pro jejich výuku, které spočívají v malé skupině vzdělávajících se žáků, ve speciálních učebnicích i sešitech, ve speciálních pomůckách, klidném prostředí a především ve vstřícném, chápavém a tolerantním personálu, v čele se speciálním pedagogem. Základní školy speciální mají upravený vzdělávací program, a žákům je poskytována nevyšší míra podpůrných opatření s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb (Kelnarová, Matějková, Vojkovská, 2016).

Hlavním cílem je osvojení si hygienických návyků, sebeobsluhy a pracovních dovedností s předměty denní potřeby. Rozvíjet psychické i fyzické schopnosti, vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky tak, aby jim bylo umožněno maximální zapojení do společnosti. Dalším důležitým cílem je vybavit žáky základními vědomostmi a dovednostmi – triviem (čtení, psaní, počítání) v rámci individuálních možností žáka.

Základní školy speciální si vytváří školní vzdělávací programy, které vycházejí z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žáků v základních



školách speciálních. Vzdělávací proces se plně přizpůsobuje žákům s postižením, a to za maximální podpory podpůrných opatření. Vzdělávání na základních školách speciálních má desetiletou školní docházku, která se řídí rámcovým vzdělávacím programem zpracovaným školou na školní vzdělávací program, který má dva oddíly. První oddíl je určen pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a druhý oddíl je určen pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, který je zaměřen na rozvoj motoriky. Vzhledem k nízké koncentraci soustředění těchto žáků je důležitá motivace. K rozvoji motoriky pak pomáhá tělesná výchova a další motorické činnosti. Učivo je redukováno na základní vědomosti a dovednosti, v jednotlivých vzdělávacích oblastech, vzdělávacích oborech zaměřených na praktické činnosti a dovednosti (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, RVP ZŠS, 2024).

### **5.3 Speciální pedagog**

Speciální pedagog je pedagogický pracovník a jeho náplň práce je upravována dle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dle výše uvedeného zákona získává speciální pedagog svou odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu, který je zaměřený na speciální pedagogiku a jeho pracovní náplň se tak stávají pouze ty speciálně pedagogické činnosti, ke kterým získal kompetence po absolvování studia. Pracovní zařazení speciálního pedagoga sebou obnáší určité změny v kompetencích, kdy záleží na tom, zda je pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, pracovníkem mateřské, základní nebo střední školy (zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. § 18, 2024).

§ 22b školského zákona uvádí mimo jiné povinnosti pedagogických pracovníků, kdy pedagogický pracovník je povinen vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání; chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta; chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních. Svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj. Zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci

školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku a poskytovat dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16, 2024).

Role speciálního pedagoga ve vzdělávacím procesu má nezastupitelnou funkci. Speciální pedagog by měl disponovat vedle své odbornosti i rozsáhlými osobnostními předpoklady, které zahrnují celý komplex požadavků. Pedagog by měl být vyrovnaný a emočně stálý; dostatečně empatický se sociálními dovednostmi, tak aby dokázal žákům vytvořit bezpečné prostředí; vyrovnaný s velkou dávkou trpělivosti a komunikačními dovednostmi, které z velké míry ovlivňují vzdělávání žáků se specifickými potřebami; organizačně schopný a samostatný, spravedlivý i aktivní. Neměla by mu chybět sebereflexe, která pozitivně ovlivňuje další postupy a postoje. Pozitivně přistupovat ke všem žákům bez předsudků a zaujatosti. Smyslem práce speciálního pedagoga je motivování žáků s handicapem k aktivitám a zájmům, které ho mohou dále rozvíjet.

Základem pro vzdělávání je dobrá komunikace i spolupráce všech zúčastněných. Speciální pedagog totiž není jediným, který rozhoduje o výchově a vzdělání žáka se speciální vzdělávacími potřebami. Míra jejich úspěšnosti závisí na spolupráci s dalšími odborníky a rodinou (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

## **6 Komunikace pedagogů se žáky ve speciálních školách**

Cílem je uznání hodnoty každého jedince, jakkoli odlišného či znevýhodněného, a uplatňovat jeho práva na rozvoj a respektovat individuální osobnost. Úkolem speciálního pedagoga je vychovávat, vyučovat a vzdělávat. Pedagogovi jde především o dosažení maximální míry socializace, začlenění postižených osob do společnosti, a to s ohledem na individuální možnosti a schopnosti žáka (Kelnarová, Matějková, Vojkovská, 2016).

U žáků s PAS ve speciálních školách se ke komunikaci používají většinou alternativní metody. Najít vhodný komunikační systém se stává pro většinu rodičů hlavním úkolem a společně se speciálně pedagogickým centrem se snaží najít vhodný komunikační systém pro konkrétní dítě.

Při komunikaci se žákem je nutné respektovat nejen jeho věk a pohlaví, ale i typ a stupeň narušené komunikační schopnosti, osobnostní vybavení žáka i další přidružené komplikace jako například porucha hybnosti, závažnější senzomotorické postižení a další (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Ve škole by mělo být upraveno pracovní prostředí tak, aby každý žák věděl, kde má své místo, které je vybaveno vizualizací denního režimu a je pro žáka přehledné. Takové, ve kterém se dokáže lépe orientovat v tom, co ho čeká. Vizualizace pracovního programu žákům pomáhá porozumět tomu, co se od něj očekává. Strukturované učení by mělo být navrhováno tak, aby pro žáka bylo srozumitelné, minimalizovalo problémy s chováním a žákovi poskytovalo jasnou představu o množství práce, která ho čeká a informuje i o jejím ukončení. Speciální pedagog navrhuje učení tak, aby bylo respektováno pracovní tempo žáka, a aby mohl být úspěšný a práce pro něj nebyla únavná a tíživá, ale zároveň ho posouvala vpřed.

Upravené podmínky, postupné opakující se kroky, pochvala při žádoucí reakci dítěte a jednoduché instrukce jsou výhodné pro postupné učení. Pozitivním posilováním každého podnětu, který následuje po žádoucím chování, zvyšuje frekvenci tohoto chování a pedagog tak může zařazovat i obtížnější úkoly (Richman, 2015).

Ve třídě je potřeba pravidelně procvičovat sociální a komunikační dovednosti, u kterých by rozhodně neměla chybět trpělivost. Je nutné neustálé opakování a požadavky přizpůsobovat individuálním možnostem a schopnostem žáka. Žáci s autismem na sebe nechtějí upozorňovat a nejsou schopni si požádat

o pomoc nebo se zeptat, proto je nutné si ověřit jejich pochopení. V sociálních dovednostech pedagog nacvičuje různé konkrétní situace, v nichž se žák může ocitnout. Žákům s autismem chybí empatie, intuice i sociální instinkt, proto se pedagog nemůže spolehnout, že i přes nácvik podobné situace se žák zachová stejně. Pokud speciální pedagog bude žáka s autismem maximálně motivovat k činnosti či komunikaci, musí mít přehled o tom, co dítě rádo dělá nebo co má rádo a odměnit ho za dobrý výkon. Upoutání pozornosti, s ohledem na individualitu každého žáka, nabuzení potřeby, s návrhem možného uspokojení, můžeme žáka přesvědčit k práci i komunikaci. Čím více informací o žákovi máme, čím více ho známe a rozumíme jeho pocitům, tím větší šanci máme si ho získat (Mikuláščík, 2010). Odměna, v tomto případě výchovný prostředek, na žáka působí jako motivace s pozitivním účinkem, který žákovi přináší radost a uspokojení. Splnění úkolu se tak stává snazším a z vlastní iniciativy, které končí uspokojením některých žákových potřeb.

Pro komunikaci, jsou důležité komunikační dovednosti a schopnosti obou komunikačních parterů i znalost komunikačních prostředků a strategií každého pedagoga v návaznosti na specifika každého žáka (Karunová a kol., 2021).

## **Praktická část**

Praktická část diplomové práce na téma Komunikace pedagogů se žáky základních škol speciálních je členěna na několik částí – cíle a výzkumné otázky, použité metody, průběh výzkumu, charakteristiku vybraných základních škol speciálních, popis zjištěných dat a jejich analýzu, shrnutí výsledků a kazuistiky žáků s využitím AAK systémů.

### **7 Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit výběr komunikačních způsobů, které pedagogové používají při komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra a co jejich výběr ovlivňuje. Jde o zmapování využití komunikačních systémů a proškolenosti pedagogů v oblasti komunikačních dovedností na vybraných základních školách speciálních, které jsou stejně zaměřeny (a to na žáky s poruchou autistického spektra a dalším přidruženým postižením).

Cílem práce je: Zjistit preference výběru komunikačních způsobů pedagogem při komunikaci s žákem s poruchou autistického spektra.

Výzkumné otázky:

VO1 Zjistit, jaké komunikační systémy používají pedagogové základních škol speciálních.

VO2 Zjistit, zda se pedagogové dále vzdělávají v oblasti komunikačních dovedností.

#### **7.1 Metody výzkumu**

Výzkumné metody a techniky jsou nástroje umožňující řešit problémy v jejich celistvosti. Význam pojmu metoda má své kořeny v řečtině a znamená de facto „touto cestou“. Cesta, jež vede k určitému cíli, kterou badatel stanovil pro daný výzkum (Pelikán, 2011). Výzkum je proces, jehož cílem je získání údajů, které rozšíří znalosti o daném problému či tématu a vysvětlí určitou část reality za použití výzkumných nástrojů, jako jsou například dotazníky, pozorovací schémata, interview a další (Gavora, 2010).

Pro sběr dat jsem zvolila výzkumnou metodu rozhovoru s pedagogy na vybraných základních školách speciálních na podzim roku 2024. Podstatou výzkumu je zjistit

preferenci pedagogem používaných komunikačních systémů a co ovlivňuje jejich výběr. Další výzkumnou metodou bude případová studie, kterou provedu u vybraných žáků, a bude zaměřená na komunikační systémy a následnou analýzu dopadů na jejich vzdělávání.

### **7.1.1 Rozhovor**

Explorativní metoda, která se opírá o ústní komunikaci respondenta (Pelikán, 2011). Gavora (2010) uvádí, že vhodnější a mezinárodně užívaný termín je interview. Jak už z názvu vyplývá, jde o interpersonální kontakt. Metodu, která zachycuje fakta, ale i motivy a postoje respondentů.

Strukturovaný rozhovor slouží k získání odpovědí na předem připravený soubor otázek. Realizace výzkumného rozhovoru probíhá za použití stejných otázek pro všechny respondenty, na které je výzkum zaměřen (Pelikán, 2011).

Důležité je vytvoření optimální atmosféry tak, aby badatel vytvořil vstřícné ovzduší pro respondenty a ti tak byli ochotni spolupracovat a poskytnout objektivní informace (Pelikán, 2011).

Otázky rozhovoru jsou navrženy tak, aby jejich zodpovězení bylo účelné vzhledem k výzkumným otázkám. V první části rozhovoru jsou otázky, které přiblíží vybrané školní prostředí a dále se zabývá otázkami ohledně komunikace pedagogů se žáky s poruchou autistického spektra. Druhá část rozhovoru se věnuje komunikačním dovednostem a dalšímu vzdělávání.

### **7.1.2 Případová studie**

Případová studie je výzkumná metoda zabývající se popisem jednotlivých (vybraných) případů – jejich vznikem, průběhem, odstraněním povahových vlastností nebo vyléčením duševních chorob apod. Může se týkat jednotlivce i skupin lidí či institucí. Slouží pro podobné případy jako pomoc a srovnání (Hartl, Hartlová, 2004). „*V případové studii jde o detailní studium jednoho nebo několika málo případů.*“ Hendl (2016, s. 102) Jde o zachycení složitosti případu, podrobné zkoumání a porozumění v celém kontextu souvislostí. Osobní případová studie je jedním typem případové studie, která se věnuje minulosti, faktorům, postojům a zkoumá možné příčiny, determinanty, procesy a zkušenosti s ním související (Hendl, 2016). Případové studie nejsou typické pouze pro etnografii, psychologii či sociologii, ale také stále více patří k postupům v pedagogickém výzkumu, a to

v hledání odpovědí na otázky týkající se jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jejich další dopady (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Analýza dokumentů zahrnuje osobní a školní dokumenty žáka obsahující informace o žákovi, jeho rodině, diagnóze a anamnéze. Kazuistiky uvedené v přílohách jsou zaměřeny na žáky s AAK systémy a na dopady na jejich vzdělávání. Fakta jednotlivých případů a jejich následná analýza umožní nahlédnout a pochopit širší souvislosti do hloubky problému.

Žáci, které jsem si vybrala, jsou vzdělávání v základní škole speciální a v jejich základních dokumentech nalezneme mimo jiné údaje o narušené komunikační schopnosti a jejím vývoji.

## 8 Průběh výzkumu

Oslovila jsem vytipované základní školy speciální a seznámila se s prostředím jednotlivých škol. S ochotnými pedagogy jsem udělala rozhovory a individuální odpovědi jsem postupně zaznamenala a zpracovala. V případové studii jsem u vybraných žáků zaznamenala všechny dostupné informace a vypracovala z nich kazuistiku, které jsou v přílohách diplomové práce.

### 8.1 Průběh rozhovorů

Vybrané školy jsem požádala o spolupráci na výzkumu diplomové práce. Ochota ředitelek/ů a pedagogů odpovídat na otázky v nahrávaném rozhovoru mě potěšila. Pedagogy jsem navštívila v jejich školách. Požádala jsem vedoucí pracovníky o představení školy a s předem domluvenými pedagogy udělala krátký rozhovor na téma Komunikace pedagogů se žáky na základních školách speciálních.

Vedení školy bylo velmi vstřícné a dovolilo nám použít prostor, ve kterém byl klid a nikdo ze žáků ani dalších pracovníků nás nevyrušoval. Pedagogy, ochotni se mnou rozhovor udělat, jsem uvedla do problému a následoval nahrávaný rozhovor.

Rozhovor je rozdělený na dvě části týkající se jednotlivých výzkumných otázek. Odpovědi budu následně analyzovat a zpracovávat viz kapitola 10.

- První pražská škola, Základní škola speciální v ulici Chotouňská je má kmenová škola. Kolegové a kolegyně mi vyšli vstříc. Domluvila jsem si s nimi čas, který jim vyhovoval. Jednotlivé rozhovory jsme vedli ve volné učebně, ve které nás nikdo nerušil.
- Druhou školou, kterou jsem oslovila, je Základní škola speciální v Rooseveltově ulici v Praze. Po emailové a telefonické komunikaci s vedením školy jsme společně vybrali termín. Po prvotním uvedení a povídání o jejich škole, kde jsem měla možnost nahlédnout do některých prostor budovy v Rooseveltově ulici, následovaly rozhovory s ochotnými pedagogy. I zde jsme měli k dispozici volnou učebnu, ve které jsme jednotlivé rozhovory mohli udělat bez rušení a ve vstřícné atmosféře.
- Do třetí školy, která má sídlo mimo Prahu, ale spadá do Středočeského kraje, Soukromá škola Slunce, jsem se vydala po domluvě v termínu, který se hodil vzhledem ke vzdálenosti oběma stranám. Vedení školy mi umožnilo



nahlédnout do tříd i dalších prostor budovy v pobočce v Unhošti, které využívají, a já tak měla možnost malé exkurze, která byla velmi podnětná.

## **8.2 Průběh případové studie**

Pro zpracování jednotlivých případových studií jsem využila informací od matek vybraných žáků, které souhlasily s jejich poskytnutím. Dále jsem využila dokumentace ze speciálně pedagogického centra, jejichž součástí jsou i dotazníky. Sociální pracovníce vyplňuje dotazníky společně s matkou žáka a postupně přidává další nové informace, které jsou obohaceny i o poznámky předchozích pedagogů. Všechny informace jsou vedené v dokumentaci žáka, která s ním pokračuje až do ukončení školní docházky. Informace jsem získala u předchozích pedagogů a využila i vlastní získané zkušenosti. Do jednotlivých kazuistik jsem uvedla a zapracovala všechny dostupné informace.

## **9 Charakteristika a popis vybraných škol**

Školy, které jsem vybrala, jsou zaměřeny na žáky s podobným typem postižením. Pedagogové, asistenti pedagoga i vychovatelé ke svým žákům přistupují individuálně a respektují všechny jejich zvláštnosti. Vzdělávání v těchto školách je v souladu s RVP a pomáhá žákům se zdravotním postižením se začleněním. Kromě trivia, které zahrnuje čtení, psaní a počítání se žáci učí samostatnosti, pracovním činnostem a zdokonalují jejich sebeobslužné a hygienické návyky.

### **9.1 Základní škola speciální Chotouňská**

Základní škola speciální je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Pražská škola sídlí v městské části Prahy 10 - Malešice. Zřizovatelem školy je Magistrát hlavního města Prahy. Ke škole patří také školy při Fakultní nemocnici Královské Vinohrady. Budova je umístěna v klidné lokalitě, v těsné blízkosti Malešického parku. Kapacita školy je 60 žáků. K budově patří členitá zahrada, která je vybavena několika herními prvky. Ve škole se nachází deset učeben, z toho jedna třída náleží Praktické škole jednoleté, která má k dispozici cvičnou kuchyňku. Tři učebny školy mají relaxační místnosti, které žákům slouží k relaxaci, odpočinku a připravovaného Snoezelenu. Všechny učebny jsou vybaveny velkým množstvím pomůcek. Třídy jsou různě uspořádány tak, aby vyhovovaly docházejícím žákům a jejich potřebám. V budově najdeme dále tělocvičnu, počítačovou učebnu a keramickou dílnu. Součástí školy je i speciálně pedagogické centrum, se kterým probíhá úzká spolupráce a většina klientů využívá jejich služeb. Škola nabízí vedle školní družiny také zájmové kroužky – plavání, atletiku, keramiku, muzikoterapii a canisterapii. Škola je určena pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, pro žáky se souběžným postižením více vadami a pro žáky s autismem.

### **9.2 Základní škola speciální Rooseveltova**

Pražská škola sídlí v městské části Prahy 6 - Bubeneč. Zřizovatelem školy je Magistrát hlavního města Prahy. Škola má další dvě detašovaná pracoviště. Základní škola speciální je umístěna ve dvou objektech, a to v Rooseveltově a Alžírské ulici. Součástí školy je Dvouletá škola praktická, která spolu se speciálně pedagogickým

centrem sídlí v ulici Pod Marjánkou. Základní škola speciální sídlí ve vile v Rooseveltově ulici, která se nachází v blízkosti Stromovky a je hlavní budovou. Velká přilehlá zahrada je vybavena herními prvky i hřištěm s umělým povrchem, které je téměř denně využíváno. V Alžírské ulici, v městské části Praha - Vokovice, se nachází další třídy, kde jde o pronajatý prostor v moderním pavilonu Dětského centra Paprsek. Jedna třída je umístěna v přilehlém stacionáři a složí žákům s těžkým zdravotním postižením, jejíž součástí je relaxačně stimulační místnost Snoezelen. Škola je určena pro žáky se středně těžkým stupněm mentální retardace, s poruchami psychomotorického vývoje, se specifickými poruchami učení a pro žáky s diagnózou autismus. Základní školy speciální mají kapacitu 71 žáků, celkem v deseti třídách.

### **9.3 Základní škola speciální Slunce**

Škola Slunce vznikla v roce 1991 jako první soukromá škola v České republice pro děti s více vadami a působí ve Středočeském kraji na Kladensku. Je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Soukromá základní škola se školním klubem a družinou vzdělává žáky se speciálními potřebami, poskytuje denní komplexní péči, která zahrnuje výchovu a vzdělávání, rehabilitaci, lékařskou, psychologickou a logopedickou péči. Škola nabízí svozy a rozvozy žáků mikrobusem a autobusem. Má celkem tři pobočky, a to Mateřskou školu v Horním Bezděkově a Kyšicích, základní školu ve Stochově a Unhošti i s přípravným stupněm, a Střední školu v Unhošti, která nabízí jednoleté a dvouleté studijní obory. Na školu Slunce navazuje Centrum služeb *Slunce všem*, které poskytuje sociální, terénní, ambulantní, pobytové a poradenské služby. Škola provozuje chráněnou pekárnu a Kavárnu, ve které zaměstnává lidi s postižením. Součástí školy je i speciálně pedagogické centrum Slunce. V roce 2017 vznikla ještě pedagogicko-psychologická poradna.

Žáci mohou využívat různých terapií například Snoezelenu vybudovaném přímo ve škole ve Stochově; relaxační jízdy na koních a canisterapie. Kapacita základní školy je 70 žáků a vzdělávají se zde žáci s různým typem postižení. V budově školy ve Stochově se nacházejí i rehabilitační třídy pro žáky s těžkými hendikepy.

Celé uskupení Slunce je unikátním zařízením nabízející kompletní vzdělávání pro děti i žáky se zdravotním postižením a poskytující širokou škálu vzdělávacích a sociálních služeb pro děti a dospělé s různými druhy mentálního a kombinovaného postižení. Vše zastřešuje Nadační fond *Slunce pro všechny*, který pomáhá i s dofinancováním.

Všechny školy, jsou vybaveny školními pomůckami, které odpovídají všem dětem a jejich vývojovým stupňům. Postupně jsou obměňovány a doplňovány o další nové a zajímavé, které mohou žákům a jejich pedagogům nabídnout další možnost rozvoje v různých oblastech.

## 10 Analýza zjištěných dat z rozhovorů

Otázky rozhovoru byly vytvořeny pro respondenty, kteří pracují v základní škole speciální. Celkový počet respondentů je devět náhodně vybraných pedagogů. Ke zpracování a následné interpretaci dat jsem využila otevřené kódování, což je proces rozebírání, porovnávání, prozkoumávání a kategorizace údajů. Rozhovor se skládá z několika otázek, které se týkají komunikace se žáky s poruchou autistického spektra a školenosti v oblasti komunikačních dovedností. Základní informace o respondentech jsem pro větší přehlednost zpracovala do tabulky.

Jednotlivé rozhovory jsem začala základní větou tak, abych respondenty uvedla do problému. „*Dobrý den, jsem studentkou pedagogické fakulty a chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který bude sloužit výhradně pro mou diplomovou práci na téma Komunikace pedagogů na základních školách speciálních. Mám připraveno několik otázek a rozhovor s Vámi mi pomůže odpovědět na výzkumné otázky mé diplomové práce.*“

U rozhovorů jsem se jednotlivých respondentů prvotně zeptala, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru, abych byla schopná všechny odpovědi správně zaznamenat. Všichni respondenti bez výhrad souhlasili.

V následující části jsou uvedeny otázky a odpovědi rozhovoru, který byl veden s vybranými a ochotným respondenty.

- V jaké škole působíte? (viz tabulka č. 1)
- Jaké je Vaše křestní jméno? (viz tabulka č. 1)
- Kolik je Vám, prosím, let? (viz tabulka č. 1)
- Kolik let už je Vaše praxe? (viz tabulka č. 1)
- Jaké je Vaše vzdělání? (viz tabulka č. 1)

RESPONDENT (číslo)	POHLAVÍ	VĚK	PRAXE (ROKY)	VZDĚLÁNÍ (ROKY)	ŠKOLA
1	Muž	45	24	VŠ	Praha CH.
2	Žena	35	16	VŠ	Praha CH.
3	Muž	44	20	VŠ	Praha CH.
4	Žena	48	25	VŠ	Praha R.
5	Žena	61	39	VŠ	Praha R.
6	Žena	57	8	VŠ	Praha R.
7	Žena	46	18	VŠ	Unhošť
8	Žena	51	11	VŠ	Unhošť
9	Žena	55	6	VŠ	Unhošť

Tabulka č. 1: Základní Informace o respondentech, kteří pracují s žáky s poruchou autistického spektra, Zdroj: vlastní výzkum

Další otázky se vztahují k první výzkumné otázce (VO1)

- Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

1. *respondent* má ve třídě nejvíce žáků a to 7 s poruchou autistického spektra z celkového počtu osmi zapsaných. 2. *respondent* uvedl 4 žáky z celkového počtu sedmi. 3. *respondent* odpověděl, že má ve třídě zapsaných 6 žáků s PAS z celkového počtu sedmi. 4. *respondent* má 6 žáků a všichni mají poruchu autistického spektra. 5. *respondent* uvedl 6 žáků ve třídě a PAS z celkového počtu osmi zapsaných. 6. *respondent* uvedl, že momentálně mají ve třídě 5 žáků s touto poruchou a pouze jednoho s jinou. 7. *respondent* pouze 2 žáky ze sedmi, 8. a 9. *respondenti* shodně uvedli 4 žáky s PAS z osmi žáků.

- Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

*Respondenti* č. 1, 3 a 6 mají ve třídě po jednom žákovi s jiným postižením. *Respondent* č. 2 uvádí tři žáky s jiným postižením. *Respondent* č. 4 nemá zapsaného žádného žáka bez PAS. *Respondent* č. 5 uvedl, že má ve třídě dva žáky s jiným postižením. *Respondent* č. 7 má zapsáno pět žáků s jiným postižením či poruchou. *Respondenti* č. 8 a 9 mají shodně po čtyřech žácích bez PAS.

- Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

*Respondent č. 1* uvedl mentální postižení, *respondent č. 2* také mentální postižení a Syndrom fragilního X chromozomu. *3. respondent* Downův syndrom. *Respondent č. 5* uvedl středně těžké mentální postižení a *6. respondent* také středně těžké mentální postižení v kombinaci s vývojovou dysfázií. *Respondent č. 7* pak Downův syndrom a mentální retardaci, *8. respondent* mentální retardaci, ADHD a epilepsii v invazivní formě. *Respondent č. 9* uvedl shodně s respondentem číslo tři Downův syndrom.

- Většina dětí má narušenou komunikační schopnost. Na základě čeho vybíráte komunikační systém?

*Respondent č. 1* vybírá komunikační systém na základě využívání v předchozím vzdělávacím zařízení, nebo který používají doma a na základě vlastních zkušeností. *Respondent č. 2* na základě vlastních zkušeností a drobným testováním, čemu žák rozumí a co umí. *Respondent č. 3* navazuje na schopnosti žáka a předchozí komunikační systémy. *4. respondent* také vybírá na základě vlastních zkušeností, nebo navazuje na předchozí systémy z jiných vzdělávacích institucí či z domova. *5. respondent* nevyužívá žádný komunikační systém a uvádí, že ve třídě má starší žáky, se kterými se dorozumí. Rozumí pedagogovi, a když něco chtějí, tak si dokážou ukázat. *Respondent č. 6* nejdříve zjistí na základě rozhovoru s rodiči, jak doma komunikují, a pak vybírají vhodný komunikační systém. *7. a 8. respondenti* nevyužívají komunikačních systémů, nebylo potřeba. *Respondent č. 9* uvedl, že používají maximálně piktogramy.

- Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

*1. respondent* využívá hlavně znak do řeči a VOKS, *2. respondent* také znak do řeči, forma obrázkové komunikace, kterou se snaží ukotvit do VOKSU a verbální komunikační prostředky. *Respondent č. 3* používá základy znaku do řeči a plánují VOKS. *Respondent č. 4* využívá fotografií, piktogramů a znaků. *5. respondent* využívá hlavně verbální komunikace a piktogramy pouze na sociální komunikaci a přikládání slov. *Respondent č. 6* používá piktogramy, znak do řeči a fotografie. *Respondenti č. 7 a 8* používají pouze verbální komunikaci a pro vizualizaci

a strukturalizaci využívají piktogramů. *9. respondent* uvedl, že hlavně používají verbální komunikaci a maximálně piktogramy.

Ve druhé části rozhovoru jsem pokládala připravené otázky, které se vztahují k druhé výzkumné otázce (VO2).

- Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošel/la nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

*Respondenti č. 1 a 3* odpověděli, že prošli školeními – znak do řeči a VOKS. *Respondenti č. 2 a 4* uvedli pouze VOKS; *respondenti č. 5 a 6* uvedli, že neprošli žádným školením na komunikační dovednosti. *Respondent č. 7* odpověděl – prstovou abecedu, piktogramy. *Respondent č. 8* – znaková řeč, VOKS, nonverbální komunikace. A *respondent č. 9* si nevzpomíná na žádné takové školení.

- Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

U této otázky se všichni respondenti shodli, že mají možnost účastnit se školení, a to nejen na komunikační dovednosti, ale i dalších seminářů a školení, které je vhodné pro jejich práci ve škole.

- Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

Všichni respondenti uvedli, že vedení školy je k účasti na seminářích vstřícné, že se mohou účastnit školení různého typu, ale jak uvádí *respondent č. 7.*, pokud to vedení dává smysl.

- Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

*Respondenti č. 1, 2, 3, 7 a 9* odpověděli, že by se rádi zúčastnili nějakého takového školení. *Respondent č. 4* uvedl ano, pokud by to bylo ku prospěchu a *respondent č. 5* ano, ale jen kdyby to bylo nutné. *Respondent č. 6* možná ano, a *respondent č. 8* uvádí, že komunikační školení už určitě ne, ale nebrání se jiným.

- Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

Pro *respondenta č. 1* je motivací hlavně vzdělávání žáků. *Respondent č. 2* uvedl, že jeho k tomu vede lépe porozumět a lépe komunikovat se žáky a také osobní rozvoj. *3. respondent* uvedl, jako motivaci osobní rozvoj a *4. respondent*, aby lépe porozuměl a mohl komunikovat se žáky za předpokladu, aby to bylo funkční do dalšího života. *Respondent č. 5* uvedl v předchozí otázce ano, ale pouze v případě,



že by to bylo nutné vzhledem k okolnostem (žák, který to potřebuje). Pro *7. respondent* je motivací, aby se domluvil se všemi dětmi ve škole a *9. respondent*, aby žákům pomohl.

- Pokud ne: Jaké jsou důvody, nebo překážky?

*6. respondent* uvedl, jako důvod neúčasti na takovém školení, že už má dost zkušeností z praxe a podobně na to byl *respondent č. 8*, který už má dostatečně bohaté zkušenosti.

- Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

*1. respondent* uvedl, že nabídka je, ale jejich propagace je nízká. Spíše se prosazují školení typu Snoezelenu. *2. respondent* odpověděl, že těchto školení určitě není dostatečné množství. *Respondent č. 3* uvedl, že nabídka těchto školení je široká, ale že to je hlavně velký byznys, a že to v dnešní době dělá kdekdo, takže ta kvalita tomu pak odpovídá a není například použitelná v praxi. *4. respondent* odpověděl, že školení na komunikační dovednosti jsou, ale vždy jsou zaměřeny pouze na jednu dovednost, kterou ale pedagogové kolikrát potřebují využívat v jedné třídě na vícero způsobů. *Respondent č. 5* uvedl, že určitě ano a *6. respondent* asi ano, ale nedokáže to odhadnout. *7. respondent* nemá přehled, ale spíše se přiklání, že nabídka dostatečná není a že předávání těchto poznatků většinou nebývá úplně využitelné pro praxi. *Respondent č. 8* uvedl, že určitě není dostatečná nabídka těchto školení, školení se opakují, ale neposouvají dál, zůstávají na stejné (základní) úrovni. *9. respondent* uvedl, že pokud člověk hledá, tak je najde, takže chybí propagace.

V závěru rozhovoru jsem položila poslední otázku, která umožnila respondentům se vyjádřit k dalším neuvedeným problémům či podnětům týkající se komunikace se žáky s poruchou autistického spektra.

- Měl/la byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

*1. respondent* vidí hlavní problém v tom, aby komunikační dovednosti, které žák využívá ve třídě, používali i doma. *2. respondent* uvedl, že bez nalezení vhodného komunikačního způsobu se nedá žáky vzdělávat ani s nimi komunikovat. *Respondent č. 3* také využil otázky, kde dodal, že komunikační systémy jsou dobré, ale ne pro každého žáka. *4. respondent* dodal, že to je hlavně o učiteli a spolupráci rodiny. *Respondent č. 5* odpověděl, že u malých žáků je to velká pomoc, ale žáci by

se měli postupně naučit komunikovat ukazováním bez verbální komunikace. *6. respondent* také využil otázku a vyjádřil své poznatky, že je tato práce čím dál tím náročnější, a to nejen v komunikaci, ale hodně i v chování. *Respondent č. 7* uvedl, že by rád s takovými žáky navázal hlubší vztahy a že cítí určité rezervy ve své praxi. *8. respondent* poukázal na důležitost komunikace se žáky a lidmi s PAS, ve své odpovědi upozorňuje na častější výskyt těchto poruch, a jak je důležité naučit se s nimi komunikovat, protože jsou a budou součástí naší společnosti. *Respondent č. 9* uvedl skutečnost, že žáci s PAS přemýšlí jinak a že je na nás, najít cestu k pochopení a fungování.

### **10.1 Shrnutí jednotlivých dat**

Z výše uvedené tabulky si můžeme všimnout, že z větší části se jedná o ženy, ale muži zde mají také své zastoupení. Věkový průměr respondentů je 49 let a nejmladšímu respondentovi je 35 let, tomu nejstaršímu 61 let. Délka praxe v oboru je průměrně 18,5 let a pohybuje se od 6 do 39 let. Ovšem celková praxe ve školství bude mnohem vyšší, neboť někteří respondenti začali pracovat v základních školách speciálních až v pozdějším věku. Do té doby vykonávali své pracovní činnosti v běžných školách. Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku.

Z první části rozhovoru vyplývá, že vzdělávání žáků s PAS probíhá v menších kolektivech, a to od šesti do osmi žáků. Z uvedených údajů vyplývá, že 10 % má ve třídě žáky pouze s PAS a 90 % tříd vzdělává žáky i s jiným postižením. Nejčastěji jsou uváděny – mentální postižení od lehkého, po středně těžké až těžké; Downův syndrom; poruchy chování; ADHD; dále pak Syndrom fragilního X chromozomu; a invazivní forma epilepsie. V některých třídách tvoří žáci s poruchou autistického spektra většinu. V Praze je to 75 % a ve škole sídlící mimo Prahu pak polovinu žáků ve třídě s PAS. V jednom případě dokonce menšinu.

Dále se dozvídáme, že komunikační systém si pedagogové nejčastěji vybírají na základě předchozího vzdělávání nebo přejímají nastavený komunikační systém z rodiny, a to v 55,5 % dotázaných a z toho 44 % i na základě vlastních zkušeností. Zbýlých 44,5 % dotázaných nevyužívá žádný komunikační systém, pouze piktogramy na doplnění učební látky.

Nejčastější komunikací technikou, která vyplývá ze zjištěných odpovědí, je mluvená řeč, která je omezena na krátké jednoduché věty, příkazy a instrukce. Mezi dalšími nejpoužívanějšími komunikačními technikami jsou piktogramy a znak do řeči, které jsou zastoupeny, oba v 55 % odpovědí. Z 33 % je používán výměnný obrázkový systém (VOKS) a fotografie jsou využívány pouze u 22 % dotázaných.

Druhá část rozhovoru byla zaměřena na proškolenost pedagogů v oblasti komunikačních dovedností. Z odpovědí vyplývá, že většina oslovených respondentů (67 %) prošla v minulosti školením zaměřeným na komunikaci. Nejvíce zastoupeným školením je výměnný obrázkový systém a to z 55 %, znak do řeči z 33 % a tři respondenti uvedli ještě školení na prstovou abecedu, piktogramy a nonverbální komunikaci. 33 % dotázaných neprošlo žádným školením na komunikační dovednosti.

Respondenti se shodli v odpovědích na otázky, zda je vedení vstřícné k účasti na seminářích a zda mají možnost těchto školení. Všichni uvedli, že možnost mají a vedení je k těmto aktivitám nakloněno a plně je podporuje.

Z odpovědí na další otázku vyplynulo, že většina respondentů (88 %) by se rádo v budoucnu zúčastnilo dalších školení s podobným zaměřením. Jejich nejčastěji uváděná motivace (55 %) je hlavně porozumět svým žákům, dokázat se s nimi domluvit a pomoci jim. 22 % respondentů uvedlo jako motivaci osobní rozvoj a 11 % vzdělávání žáků, dokázat jim nabídnout větší možnosti v oblasti komunikace a dorozumívání. 22 % respondentů uvedlo jako důvody neúčast na těchto školení již dostatečné zkušenosti získané v praxi či předchozích školení.

V otázce dostatečné nabídky školení na komunikační dovednosti vyplynulo, že 55 % respondentů si myslí, že nabídka je. Z toho 22 % je přesvědčeno, že nabídka školení nemá dostatečnou propagaci jako například Snoezelen. Jeden respondent uvedl, že to je hlavně velký byznys, který se nedá úplně využít v praxi.

33 % respondentů si myslí, že nabídka rozhodně dostatečná není a uvádí, že se školení stále opakují, jsou pořád na stejné (základní) úrovni a nikam se neposouvají, nebo nejsou plně využitelné v praxi. Jeden respondent odpověděl, že dostupnost těchto školení vůbec nedokáže odhadnout.

K závěrečné otázce se vyjádřili všichni respondenti. Z odpovědí vyplynulo, jak je důležitá hlavně spolupráce školy a rodiny v rozvoji komunikačních dovedností. Jak

je důležité se naučit se žáky, ale i dospělými s podobným postižením komunikovat, najít vhodný komunikační systém nebo techniku, kterou je potřeba dále rozvíjet, a to hlavně u menších žáků. V odpovědích se objevil i názor, že lidé s postižením by se měli více naučit komunikovat ukazováním a porozumět mluvené řeči. Mezi další zmíněné podněty byla zmíněna náročnost práce s postiženými, a to nejen v komunikaci, ale také v jejich chování, myšlení a celkového fungování ve společnosti. Jak je důležité tyto žáky i dospělé pochopit v globálním kontextu a přijmout skutečnost, že jsou součástí naší společnosti.

## **10.2 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1**

Odpovědi z rozhovoru směřované na první výzkumnou otázku: Jaké komunikační způsoby pedagogové používají, vyplynulo, že mezi nejčastějšími odpověďmi se objevovala mluvená řeč, kterou používají všichni pedagogové. Někteří obohacují řeč o znaky a třetím nejvyužívanějším komunikačním způsobem je výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Na výše uvedené systémy je většina pedagogů proškolená. Méně jsou pak využívány piktogramy, které se ale ve většině škol využívají k vizualizaci a strukturalizaci dne, rozvrhu hodin a jako doplněk k učební látce. Pedagogové vybírají komunikační techniky převážně na základě předchozích zkušeností žáka a rodiny. Nastavují je pomocí vlastních zkušeností z praxe. Všem pedagogům jde hlavně o porozumění a pochopení žáka, jeho další vzdělávání a posouvání žáka ve všech oblastech na jeho maximální možnou úroveň s ohledem na jeho obtíže.

## **10.3 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2**

Z odpovědí na druhou část rozhovoru můžeme zkonstatovat, že pedagogové jsou částečně proškoleni v oblasti komunikace a někteří by se rádi vzdělávali i v budoucnu. Jejich hlavní motivace je lepší porozumění žákům, které vzdělávají a nabídnout jim lepší podmínky jak v oblasti komunikace a porozumění, tak i v oblasti vzdělávání. Nabídka školení zaměřená na komunikační techniky či dovednosti podle většiny respondentů je, ale bohužel mají malou propagaci a musí si je individuálně vyhledávat. Tato úroveň školení není vysoká, stále se opakující v základním podání a podle respondentů nemá dostatečné využití v praxi.

Z rozhovorů dále vyplývá, že většina pedagogů čerpá ze svých již získaných zkušeností, které dokážou v praxi dále aplikovat, rozvíjet a kombinovat různé komunikační techniky přizpůsobené žákům individuálně.

## 11 Případová studie

Pro případovou studii jsem zvolila jako cílovou skupinu žáky s poruchou autistického spektra a dalším přidruženým postižením, kteří používají náhradní komunikační systém VOKS (viz Příloha 4). Jedná se o žáky navštěvující základní školu speciální a jejich cestu životem, která prochází nejrůznějšími zkouškami. Z důvodu ochrany osobních údajů jsem žákům změnila jména, ale ostatní uvedené informace jsou pravdivé.

### 11.1 Uvedení do problému

- Prvního žáka, kterého jsem si vybrala, fiktivní jméno Šimon, je narozen v listopadu 2014. Jedná se o žáka s mentálními schopnostmi pohybujícími se v pásmu středně těžkého mentálního postižení, Dětským autismem a s narušenou komunikační schopností viz Příloha 3, kazuistika 1.
- Druhý žák, říkejme mu Oliver, je narozen v listopadu roku 2009. Má výrazně narušené komunikační schopnosti, opožděný psychomotorický vývoj a symptomy poruch autistického spektra viz Příloha 3, kazuistika 2.
- 

### 11.2 Stručná analýza případu

- Šimon se začal seznamovat s náhradním komunikačním systémem už v mateřské škole, do které docházel. Ve škole v této technice pokračovali a nyní Šimon pro komunikaci využívá náhradní komunikační systém VOKS, který je však potřeba neustále obohacovat a zlepšovat jeho využití. Prospívá mu škola, do které chodí rád i malý třídní kolektiv. Šimona je potřeba vést ke zdokonalování a prohlubování hygienických, sebeobslužných návyků a dovedností, které mu pomohou v budoucnu k jeho větší samostatnosti.
- Oliver před nasazenou medikací byl velmi neklidný a doba soustředění byla velmi krátká. Po medikaci se dostavilo zlepšení jeho celkového neklidu a doba udržení pozornosti se prodloužila. Po vyšetření v SPC a konzultaci s matkou byl Oliverovi, třídnímu učiteli a matce doporučeno, aby došlo k nácvičku komunikačního systému VOKS. Tato technika pomohla Oliverovi jak v soustředění se na určitou věc, tak na získání věci, kterou potřeboval, aby uspokojil své potřeby. Postupné navyšování slov (předmětů, věcí i sloves), by

měly Olivera posunout v jeho komunikačních dovednostech tak, aby si dokázal říct o věci, vyjádřit své potřeby a nebyl frustrovaný z toho, že mu nikdo nerozumí. Komunikační systém používá Oliver ve škole teprve druhým rokem a je u něj vidět velký posun jak v komunikačních dovednostech, tak v prodloužené době soustředění.

Já sama učím na základní škole speciální, mám tak zkušenosti s těmito žáky. Přímo ve třídě mám žáka jménem Oliver. Vzhledem k tomu, že v době, kdy Oliver přecházel na náhradní komunikační systém VOKS jsem neměla žádné zkušenosti, byl žák zařazen do třídy, kde komunikační systém využívají v plném rozsahu. Během několika týdnů se podařilo sehnat dostatek pedagogů a financí k uspořádání školení VOKS, které vedla přímo paní Knapcová, která je u nás v tomto průkopnicí. Moje vyškolení a Oliverovo zaškolení prospělo oběma a nyní je naše komunikace lehčí. Už vím, co si Oliver přeje, čím ho mohu motivovat k práci a on ví, jak získá z dané situace co nejvíce.

### **11.3 Celkové shrnutí**

Žáci se po proniknutí do náhradního komunikačního systému VOKS celkově stali klidnějšími. Již si uměli „říct“, co potřebují, pochopit, co po nich pedagog chce a VOKS se stal svým způsobem motivačním prostředkem. Po provedeném, vypracovaném úkolu následuje moment, na který se žáci těší. A to, že po správném dokončení úkolu mohou pomocí VOKS dostat odměnu, kterou si přejí, kterou tam mají na obrázku. Náhradní komunikační systém VOKS je dlouhodobý proces, který při správném užívání má výsledky. Neustále je obohacován o další obrázky (slova), a tím se zvyšují nároky na žáka. Nastává zde samozřejmě moment, kdy tento náhradní komunikační systém musí ovládat celá společnost kolem žáka, a ne všichni pedagogové jsou pro tento systém vyškoleni. Narazila jsem ve své praxi i na kolegy, kteří tomuto náhradnímu komunikačnímu systému nejsou nakloněni, právě proto, že komunikační skupina je omezená. Rozumím oběma stranám. Ano, komunikační prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a vyrůstá, a se kterým komunikuje, je omezeno pouze na výše uvedený systém. Je nutné mít svou komunikační knihu stále s sebou, což je v některých případech náročné. Ale zároveň jsem přesvědčena, že člověk, který třeba úplně neví, jak systém funguje, ale žák systém ovládá bez problémů,

dokáže porozumět žákovi bez větších problémů, obzvláště když žák již umí sestavit větu na větném proužku. Celkově si myslím, že u žáka jde o pozitivní moment, kdy se necítí odstrčený od společnosti, ve které se pohybuje a nemusí být tak frustrovaný z toho, že mu nikdo nerozumí. Žáka to celkově posouvá vpřed. Viděla bych zde jakési rovnítko, že čím lépe dokážeme s žákem komunikovat, tím více můžeme žákovi nabídnout a posunout ho v dalších oblastech, kterých může dosáhnout, i navzdory jednotlivým postižením a znevýhodněním ve svém životě.



## 12 Diskuse výsledků

Většina pedagogů pracuje v přímé spolupráci s asistenty pedagoga a společně tak tvoří tým, který dodržuje stejná pravidla i postupy při výchově a vzdělávání žáků s postižením. Žáci s poruchou autistického spektra jsou vzděláváni v menších kolektivech tak, aby se jim pedagogičtí pracovníci mohli individuálně věnovat a rozvíjet je v jejich dalších možnostech. Poruchy autistického spektra jsou dle Thorové (2006) pervazivní vývojové poruchy, které vznikají na základě abnormálního vývoje mozku a jejich rozsáhlost a různorodost se liší v četnosti i síle projevu. Diagnostika je tak obtížná. Podle Hutýrové a kol. (2014) jde o většinu žáků s mentální retardací. Vysokoškolsky vzdělaní pedagogové mají poměrně velkou praxi v oboru vzdělávání dětí. V pražských základních školách speciálních, kde probíhal výzkum, tvoří většinu vzdělávajících se dětí právě žáci s poruchou autistického spektra. V soukromé Základní škole Slunce žáci s poruchou autistického spektra představují menšinu a mají zde žáky, kteří dokážou komunikovat bez komunikačních systémů. Mezi žáky s jiným postižením se nejčastěji objevila mentální retardace různých stupňů, Downův syndrom, ale i další jako například poruchy chování, ADHD a poškození chromozomu X. Jde o vzdělávání žáků s nejrůznějšími vadami a postižením. Většina pedagogů je v zastoupení žen, ale najdou se mezi nimi i muži, kteří určitě do školství patří, neboť u žáků budí přirozený respekt. Vzdělávání probíhá v malých třídních kolektivech ve školách, které jsou pro tyto účely zřizovány podle školského zákona a jsou plně přizpůsobeny žákům. Vzdělávání zajišťují pedagogové, kteří jsou podle zákona vzděláni v oboru speciální pedagogiky a mohou tak s těmito žáky pracovat.

V teoretické části se věnuji komunikaci a dopadu na zdraví. Pokud člověk, v tomto případě žák, nedokáže komunikovat, je potřeba zvolit nějaký alternativní komunikační systém. Je potřeba vybrat systém, který bude funkční vzhledem k žakovým potřebám a možnostem jeho využití i v běžném životě, aby se žák cítil bezpečně v prostředí, ve kterém vyrůstá. Žampachová, Čadilová a kol. (2020) uvádí, že postižený jedinec může trpět úzkostmi a depresemi, neboť se jeho projev setkává s nepochopením. Většina žáků aspoň částečně rozumí mluvené řeči, kterou rodina, pedagogové a jejich asistenti běžně používají. Komunikace je však z větší části omezena pouze na jednoduché instrukce a povely, které jsou obohaceny o znaky a gesta. Jak uvádí Karunová a kol. (2021), že komunikaci lze vymezit jako interakci

pomocí symbolů – jazyka, gest, mimiky a pohledu očí. Mikuláščík (2010) považuje komunikaci za proces, kterým se s ostatními dorozumíváme a má své formy, které je potřeba přizpůsobit intelektuálně i fyzicky každému jedinci. Karunová a kol. (2010) uvádí, že při absenci řeči je důležité využít náhradní komunikační systém, který řeč buď plně nahradí, nebo podpoří již existující komunikační prostředky. Další komunikační technikou využívanou pedagogy na školách je výměnný obrázkový komunikační systém a piktogramy. Právě piktogramy jsou využívány při vizualizaci a jako učební pomůcka. Z průzkumu vyplývá, že komunikační techniky, jako je Bliss, Makaton, prstová abeceda a znakový jazyk své zastoupení ve zmiňovaných školách nemají a ani většina pedagogů pro ně není vyškolená. Fotografie jsou užívány pedagogy v menší míře a slouží ke konkretizaci ještě před využitím piktogramů. Pedagogové čerpají převážně ze své praxe a získaných zkušeností.

Většina pedagogů se vyjádřila, že vstřícnost vedení ke školení je dobrá a podporující, což mě osobně překvapilo, neboť jsem si myslela, že překážkou by mohla být absence pedagoga a jeho následné zastoupení a suplování. To se ale nepotvrdilo. Co se týče nabídky školení, bylo vyjádření pedagogů s připomínkami, které nelze vynechat. Školení jsou, ale stále se opakují, a to jen v základní úrovni, takže pedagogy nikam dál neposouvají. Pokud chtějí pedagogové nějaké školení, ve většině případů si ho musí sami aktivně vyhledávat, neboť nabídka do škol chodí pouze v omezeném množství. Sama jsem si zkusila školení na komunikační dovednosti vyhledat a nějaká jsem našla, ovšem neustálé klikání myši bylo dost vyčerpávající, a pokud nevíte, kde hledat, dá to dost práce. Někteří pedagogové považují dnešní školení pouze za byznys, který může dělat každý, ale většinou to nebývá použitelné v praxi. I moje zkušenosti ze školení nejsou valné. Školitelé se často chvástají vlastními úspěchy, což je určitě chvályhodné, ale zabere to poměrně dost času, který je vymezený na pedagogy, kteří jsou dychtiví po nových vědomostech, a zbude tak na předání něčeho nového jen málo času a často jsou předávány informace, které už zná. Učitele to trápí, na školení by chtěli chodit rádi. Podle jejich slov by bylo dobré, kdyby někdo udělal školení na komunikační dovednosti, kde bude od každého něco užitečného. Protože většina pedagogů se shodla, že z každého školení potřebují nějakou část a komunikační techniky musí různě kombinovat tak, aby to vyhovovalo individuálně každému žákovi.

Ze závěrečných otázek a jejich odpovědí je jasné, že pedagogové, kteří tuto práci dělají, ji dělají s láskou a jejich hlavním cílem je porozumět žákovi a rozvíjet jeho další schopnosti, a to nejen v oblasti komunikace na nejvyšší možnou úroveň, ale také, aby mohl žák nějakým způsobem existovat ve společnosti. Pedagogové se snaží nabídnout žákům i jejich rodinám příjemné a podnětné prostředí, které žáka motivuje k dalším činnostem a přináší mu radost.

Jsem ráda, že jsem mohla nahlédnout do takových škol a seznámit se s dalšími zkušenostmi pedagogů, kteří svoji práci dělají, protože je baví. Někteří pedagogové byli před začátkem rozhovoru trochu nervózní, ale během prvních otázek opadly obavy a já s napětím poslouchala jejich poznatky, zkušenosti i podněty, které jsem zpracovala ve výzkumné části diplomové práce.

## **12.1 Doporučení pro praxi**

Ze zjištěných dat vyplývá, že školení na komunikační dovednosti mají v dnešní době malou propagaci a nabídky do škol chodí pouze v omezeném množství a stále se opakují. Pedagogové jsou podporováni vedením, mají i motivaci, ale aktivní vyhledávání považují za určitou překážku. Mezi další ne příliš lichotivé poznatky musím zahrnout i školení, které se nejen stále opakují, ale nemají žádnou návaznost, nejsou více propracované a chybí jim provázanost, kterou by pedagogové uvítali.

Doporučení pro ředitele základních škol speciálních je delegování práce na vybraného pedagoga, který by měl za úkol vyhledávat v určitém časovém intervalu nejvhodnější školení. Zvolený pedagog by měl respektovat požadavky ostatních spolupracovníků a vedení a nabízet dostupné možnosti školení a seminářů ostatním pedagogickým pracovníkům na pravidelných setkáních popřípadě pedagogických poradách, kde by mělo docházet k předávání zkušeností ze seminářů. Velké a nepřehledné množství nabídky dalšího vzdělávání s sebou nese riziko menší kvality a je potřeba si tyto poznatky mezi sebou předávat a selektovat.

## Závěr

K tématu diplomové práce jsem se inspirovala v oboru vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Vedla mě k tomu skutečnost, jak porozumět žákům s tímto i jiným postižením, se kterou pracuji. Jak pro ně musí být těžké a frustrující, že se nedokážou vyjádřit, že jim okolí nerozumí. Komunikace je běžnou součástí životů, může probíhat slovně, písemně nebo tělem. Ale pokud tohle člověk z nějakého důvodu nedokáže, stává se pro něj komunikace „noční můrou“.

V teoretické části jsem vysvětlila některé pojmy, které s komunikací a s poruchou autistického spektra souvisí. V praktické části jsem si stanovila cíl a výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi pomocí rozhovorů s pedagogy a zpracováním případové studie žáků, kteří nemohou komunikovat běžným způsobem.

V dnešní době je komunikace velkým tématem. Je to doba, která přináší v technické oblasti velký pokrok, který však mění komunikaci, jako běžný rozhovor na „esemeskování“ a „e-mailování“. Lidé spolu přestávají komunikovat tváří v tvář a vytrácí se tak gesta, postoje komunikačních partnerů i tón hlasu. Nemyslím si, že tento způsob komunikace je správný a určitě má negativní dopad na naše zdraví. Vždyť ze „sms“ zprávy nebo e-mailu nedokážeme rozpoznat naladění protější strany, tón hlasu, ani nevidíme jeho postoj, grimasy a gesta. Můžeme si tak napsaná slova vyložit podle vlastní nálady a mnohdy může vzniknout problém, který by ani nenastal, pokud bychom spolu hovořili proti sobě. Dnešní doba není pro běžnou komunikaci příliš nakloněna. Na komunikaci je potřeba stále pracovat, nevyhýbat se rozhovorům, ani těm nepříjemným a neomezovat se pouze na psaní a vzkazy.

V diplomové práci se věnuji skupině, která to má ještě o něco těžší. Rádi by komunikovali, ale nemohou, neboť jejich postižení je omezuje v komunikačních dovednostech. Komunikace patří k základním lidským potřebám a vyžaduje určitou péči, ochotu a učení se takovým komunikačním dovednostem, které postiženého jedince nevyčlení ze společnosti úplně a snaží se o naplnění jeho potřeb.

Pokud člověk nemůže z nějakého důvodu uspokojit své potřeby a nezaleží na tom, jak je starý, cítí se ostrčený, smutný, frustrovaný a snaží se jakýmkoliv způsobem své potřeby naplnit. Používá nejrůznější způsoby a formy komunikace, které pro okolí nemusí být příjemné, přijatelné ani pochopitelné. Ale přesto, když se

člověk zamyslí, proč dotyčný tak jedná a přijde na to, mysl jedince se uklidní, přestane pracovat v úrovni nedosažitelnosti a celkově se zklidní, což má i pozitivní dopad na jeho zdraví. Stane se přístupnějším a otevřenějším dalším, novým možnostem.

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že používané komunikační techniky většinou navazují na předešlé a pedagogové volí další dle vlastních zkušeností. Když opomenou skutečnost, že všichni pedagogové mluví, tak nejvíce používají znaky do řeči a výměnný obrázkový komunikační systém. Hned za nimi jsou piktogramy, které se využívají víceúčelově, a to jak při vizualizaci, tak jako jedna z pomůcek k učení.

Ze získaných dat výzkumu dále vyplynula skutečnost, že lidé pracující v oblasti s těmito žáky, jsou ochotni se učit další komunikační techniky, které by pomohli v komunikaci s postiženými, ale nabídka těchto školení je poměrně nízká, nebo málo propagovaná a bez aktivního vyhledávání se k nim dostanou pouze školení v základní úrovni a žádná další návaznost na ně není.

Celková proškolenost pedagogů v oblasti komunikace je poměrně na nízké úrovni, ale praxe je naučila kombinovat nejrůznější způsoby a techniky. Pedagogové dokážou komunikaci přizpůsobit jednotlivým žákům a snaží se je rozvíjet jak v oblasti komunikace, tak v dalších dovednostech, které jim usnadní život ve společnosti.

Z výše uvedených informací, které jsem v diplomové práci uvedla, je pro mě komunikace stále na prvním místě v oblasti vzdělávání žáků nejen s poruchou autistického spektra, ale i s jiným postižením. Pokud nejsme schopni s žákem dostatečně komunikovat, jsou omezeny obě strany. Učitel žáka nemůže posouvat tolik vpřed v jeho dalších možnostech a žák ztrácí motivaci k učení i komunikaci jako takové. Je to o získání důvěry v sebe sama, pozitivním přístupu a radosti ze života.

Rámcový vzdělávací program nabízí oblasti a obory, které vedou k získání jednotlivých kompetencí, které mají všechny žáky připravit na další vzdělávání, pracovní život i život jako takový. Zaleží na každém jednotlivci, rodině i na učiteli, jak své zkušenosti, dovednosti a vědomosti dokážou předat svým dětem, žákům. Zda

je jejich motivace natolik silná, aby žáci byli přístupní k získávání dalších a nových dovedností, a to nejen v komunikační oblasti.

Ke každému jedinci, i postiženému, je důležité přistupovat individuálně a respektovat jeho potřeby. V úvodu práce jsem začala citátem a ráda bych i citátem skončila.

*„Komunikace je klíčem k pochopení a soužití s druhými.“*

Martin Luther King Jr.

## **Seznam použitých zkratek**

ADHD – Attention - deficit/Hyper aktivity disorder

(porucha pozornosti s hyperaktivitou)

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

PAS – poruchy autistického spektra

CNS – centrální nervová soustava

IVP – individuální vzdělávací plán

IQ – inteligenční kvocient

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí 10 verze

NS – nervová soustava

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

WHO – World Health Organization (světová zdravotnická organizace)

## Seznam použitých a informačních zdrojů

BEYER, Jannik a GAMMELTOFT, Lone. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem. Speciální pedagogika*. Praha: Portál, 2006.

ISBN 80-7367-157-3.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří; SVOBODA, Zdeněk a Zilcher, Ladislav. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální; učebnice pro studenty učitelství; Slavomil Fischer... [et al.]*. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HABR, Jonáš; HÁJKOVÁ, Helena a VANÍČKOVÁ, Hana. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka. Ostatní odborné publikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004  
ISBN 80-7178-303-X

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOUSAROVÁ, Blanka. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-789-5.

HUTYROVÁ, Miluše; VALENTA, Milan; LANGER, Jiří; LUDÍKOVÁ, Libuše; MLČÁKOVÁ, Renata et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

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



KARUNOVÁ, Hana; CIESLAR, Jakub; FLEKAČOVÁ, Lucie; BEDNÁROVÁ, Lucie; PAZOURKOVÁ, Lucie et al. *Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5878-6.

KELNAROVÁ, Jarmila; MATĚJKOVÁ, Eva a VOJKOVSKÁ, Gabriela. *Speciální pedagogika pro zdravotnické obory. 1. díl*. Praha: Galén, 2016. ISBN 978-80-7492-273-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Pedagogika. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava; MARÁDOVÁ, Eva. *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-142-5

KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech - Market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.

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

MACHOVÁ, Jitka; KUBÁTOVÁ, Dagmar a kolektiv. *Výchova ke zdraví. 2 aktualizované vydání*. Pedagogika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5351-5.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Ostatní odborné publikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi: 2., doplněné a přepracované vydání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 2., nezměněné vyd.* V Praze: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. *Speciální pedagogika*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

STRAUSSOVÁ, Romana. *Poradce ředitelky mateřské školy. Pedagogický článek. Zbořte mýty ve výchově dítěte s PAS*. Praha: Forum, 2021. (měsíčník – únor).

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. Ostatní odborné publikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. *Pedagogická praxe*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5713-0.

Internetové zdroje:

PERNICOVÁ, Hana. Základní vzdělávání. Odborný článek: *Výchova ke zdraví v učebních osnovách ŠVP - aktualizovaná verze (rvp.cz)*. NIP národní pedagogický institut Metodický portál RVP.CZ, online. 29. 1. 2008. Odborné články - clanky.rvp.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1932/VYCHOVA-KE-ZDRAVI-V-UCEBNICH-OSNOVACH-SVP-AKTUALIZOVANA-VERZE.html>

[Citováno 21.9.2024 20:33]

Zákon č. 155/1998 Sb. *Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. Aktuální znění. Verze 4, *Zákony pro lidi. cz*, online. 2012. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155/zneni-20120101> [Citováno 15. 5. 2024 10:23]

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, paragraf 16)*. Aktuální znění. Verze 54, *Zákony pro lidi.cz*, online. 2024-2025. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20240101> [Citováno 30. 6. 2024 23:18]

Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (paragraf 18)*. Aktuální znění. Verze 18, *Zákony pro lidi. cz*, online. 2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1> [citováno 3. 7. 2024 23:08]

Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*: RVP ZŠS. Praha: Tauris, online, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0 11 Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS_kor-final.pdf) [Citováno 2. 7. 2024 22:10]

*Mezinárodní klasifikace nemocí - MKN-10*. Aktuální verze, online, 2024. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84> [Citováno 14. 4. 2024 16:41]

Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*: RVP ZV. Praha: MŠMT, online, 2023. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_zmeny.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf) [Citováno 15. 10. 2024 18:34]

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1 – Rozhovorové otázky**

*„Dobrý den, jsem studentkou pedagogické fakulty a chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který bude sloužit výhradně pro mou diplomovou práci na téma Komunikace pedagogů na základních školách speciálních. Mám připraveno několik otázek a rozhovor s Vámi mi pomůže odpovědět na výzkumné otázky mé diplomové práce.“*

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

V jaké škole působíte?

Jaké je Vaše křestní jméno?

Kolik je Vám, prosím, let?

Kolik let už je Vaše praxe?

Jaké je Vaše vzdělání?

#### **VO1**

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

#### **VO2**

Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru. Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošel/la nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

Pokud ne: Jaké jsou důvody, nebo překážky?

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru, měl/la byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

## Příloha č. 2 – Transkripce rozhovorů

### Respondent č. 1 – MPCHM

Dobrý den souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano.

Na jaké škole působíte?

- Základní škola speciální – Chotouňská.

Jaké je vaše křestní jméno?

- Muž M.

Kolik je vám let?

- 45

Prosím, kolik let je vaše praxe?

- 24

Jaké je vaše vzdělání?

- Vysokoškolské, učitel

Kolik žáků máte ve třídě s poruchou autistického spektra?

- 7

Máte někoho bez poruchy autistického Spektra a kolik?

- Asi jen jeden

A předpokládám, že má teda jiné postižení, jaké?

- Mentální retardace spojené s předčasným porodem.

Předpokládám, že většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Na základě používání žáka, nebo třeba co používal ve školce, nebo ve škole předchozí. Co používá doma a na základě vlastních zkušeností.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáků s žáky autistického spektra?

- Využíváme znak do řeči a VOKS.

Nyní přicházíme k druhé části rozhovoru.

Ráda bych se vás zeptala, zda jste v minulosti prošel nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Ano, znak do řeči a "potom vlastně ten výměnný obrázkový systém – VOKS.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Ano mám.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Ano.

Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- Ano

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

- Pro vzdělávání žáků v té komunikaci.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- Myslím si, že je malá propagace těchto seminářů a že se více prosazují jiné, například Snoezelen.

Jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měl byste zájem ještě něco dodat nebo změnit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického.

- Jo, asi byl bych rád, kdyby se vhodné komunikační techniky nebo metodiky používali i doma, ne jenom ve škole. Tam je často problém. Bylo by to prostě pro ty žáky lepší.

## Respondent č. 2 – LPCHŽ

Dobrý den souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano, souhlasím.

Na jaké škole působíte?

- Ve speciální škole pro děti s mentálním postižením, středně těžká až těžká mentální retardace, s dalšími souběžnými vadami, jako třeba autismus nebo Downův syndrom.

Jaké je vaše křestní jméno?

- Žena L.

Kolik je vám let?

- 35

Prosím, kolik let je vaše praxe?

- Hmm 16

Jaké je vaše vzdělání?

- Magistr speciální pedagog učitel

Kolik žáků máte ve třídě s poruchou autistického spektra?

- 4

Máte někoho bez poruchy autistického Spektra a kolik?

- Asi tři

A předpokládám, že má teda jiné postižení, jaké?

- Dvakrát syndrom fragilního X, jedno „Obyčejná mentální retardace“, no tak to vychází.

Předpokládám, že většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Na základě zkušeností z praxe a ve škole, třídě drobným testováním v běžném školním provozu, ve třídě. Testování jestli rozumí, jestli jsou schopni komunikovat. A co vlastně umí?

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- Prvotně to s čím přijdou, což znamená velmi často znakování. Takže znak do řeči a nějaká forma obrázkové komunikace, kterou se pomalu snažíme



ukotvit do výměnného obrázkového komunikačního systému, do VOKSU a s tím, že používáme verbální komunikační prostředky, znakování a i ty obrázky.

Nyní přicházíme k druhé části rozhovoru.

Ráda bych se vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Ano, na výměnný obrázkový systém VOKS.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Ano, mám.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Ano.

Zúčastnila byste se ráda nějakého školení na komunikační dovednosti?

- Ano.

Pokud ano, co vás k tomu vede, jaká je motivace?

- Chci lépe porozumět dětem a lépe s nimi komunikovat a pochopit více komunikačních systémů.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- Myslím, že nabídka těchto školení je, ale dostatečná určitě není.

Jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat nebo změnit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického?

- Ano, že bez nalezení vhodného komunikačního kanálu se nedá vyučovat, vzdělávat ani navazovat s nimi kontakt.

### **Respondent č. 3 – MPCHM**

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano

V jaké škole působíte?

- Chotouňská

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Muž M.

Kolik je Vám, prosím, let?

- 44

Kolik let už je Vaše praxe?

- 20 let.

Jaké je Vaše vzdělání?

- vysokoškolské

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- 6

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- Jeden,

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

- žák je s Downovým syndromem.

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Na základě schopností dítěte, a také na základě dosavadních komunikačních systémů, které využívalo, než přišlo k nám.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- Zatím základy znaku do řeči, plánujeme VOKS

Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošel nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Ano, prošel jsem znak do řeči, výměnný obrázkový systém.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Ano, mám.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Vedení nás plně podporuje.

Zúčastnil byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- V případě zajímavé nabídky ano.

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

- Rozvoj mých dovedností.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- Ano, ano samozřejmě, já myslím, že škála tady těch školení je opravdu široká, v dnešní době je to velký byznys. Například s učebnicí na VOKS bez vyškolení to prostě nedostaneš do ruky. Školení dneska dělá kdekdo a podle mého názoru, ne všechna školení jsou kvalitní a použitelná v praxi.

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měl byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

Komunikační systémy jsou dobré, ale ne každá je vhodná pro každého žáka.

## Respondent č. 4 – JPRŽ

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano, souhlasím.

V jaké škole působíte?

- Působím v Základní škole Rooseveltova, což je speciální škola, která vzdělává děti se středním mentálním postižením v kombinaci s poruchami autistického spektra.

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Žena J.

Kolik je Vám, prosím, let?

- Je mi 48 let.

Kolik let už je Vaše praxe?

- Jéééé, no tak to už je nespočítatelně asi tak 25 let pracuju v oboru.

Jaké je Vaše vzdělání?

- Vysokoškolské.

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- No my teď od září máme šest dětí, jsou to samý chlupci.

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- Ne, letos ne.

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Na základě zkušeností. Máme ve třídě už starší děti, tak podle toho co již měli v těch předešlých ročnících. U některých děláme VOKS, někde máme jenom kartičky. Hodně, hodně dětí si nosí i kartičky z domova. No a taky jsou ale děti, kde to musíme všechno dělat sami. A ty rodiče třeba nespolupracují.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- My máme hodně postižené děti, tak nejvíc komunikujeme pomocí fotografií. Ale někteří už umí různé piktogramy a různé znaky, které máme v komunikaci. U každého dítěte máme komunikační sešit nebo takový komunikační desky tak podle toho, co který zvládá. A některé děti mají,

používají jenom třeba nástěnky ve školách nebo různé komunikační proužky, nebo takové znaky.

Nyní přicházíme k druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Ano, prošla jsem školením na výměnný obrázkový komunikační systém. Kdysi dávno.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Ano,

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- naše paní ředitelka je tomu velmi nakloněna.

Zúčastnila byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- No určitě kdyby někdo přišel s nějakou metodou, která by nám byla ku prospěchu tak moc ráda.

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

- No protože je to důležité pro ty děti, když neumí mluvit, když nepoužívají tu verbální komunikaci, tak se s nimi nějakým způsobem domluvit, ale aby to bylo potom funkční i do dalšího života, protože ono taky, když je naučíte jenom výměnný obrázkový komunikační systém, oni to taky nepoužívají třeba v prodejně nebo u lékaře, tak aby to bylo funkční pro to dítě.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- Já myslím, že dostatečná nabídka je, ale víte co, mi v těch speciálních školách, my musíme hlavně improvizovat, protože každé to dítě je úplně jiné a vy musíte pro každé dítě nastavit ten komunikační systém, tak aby mu odpovídalo, a to školení nás připraví jenom na jeden, jeden typ těch dětí, ale mi to různě kombinujeme. To není tak, že se všemi můžete dělat VOKS, že se všema můžete pomoci piktogramů, to je hrozně různorodé.

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- Já si myslím, že je to hlavně o tom učiteli. A o té spolupráci s tou rodinou.

## **Respondent č. 5 – HPRŽ**

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano

V jaké škole působíte?

- Pracuji jako učitelka v Rooseveltově ulici.

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Žena H.

Kolik je Vám, prosím, let?

- 61

Kolik let už je Vaše praxe?

- Začínám 40 rok, takže 39.

Jaké je Vaše vzdělání?

- speciální pedagogika učitelství

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- 6 dětí

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- 4,

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

- plus dva mají středně těžké mentální postižení.

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Já mám ve třídě starší děti a ty už dokážou, co nemluví, komunikovat i bez pomoci komunikačních systémů. Dokážou ukázat, co chtějí a rozumějí, když se jim něco říká.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- Používáme piktogramy jenom, když si opakujeme sociální nějaký, sociální komunikaci, tak piktogramy a k tomu přikládáme slova.

Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Žádným

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Ano máme

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Ano, ano

Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- Ano, ale...

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

- pouze jako možnost v dalších školních letech, nebo že budu mít malé děti jako prvňáčky, kteří budou potřebovat třeba VOKS.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- určitě

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- No, že u těch malých je to jako velká pomoc, ale postupně, aby se naučili komunikovat i ukazováním, bez verbální komunikace, když neumí mluvit.

## Respondent č. 6 – JPRŽ

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Dobrý den, ano.

V jaké škole působíte?

- Já působím ve speciální škole v Rooseveltově ulici na Praze 6.

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Žena J.

Kolik je Vám, prosím, let?

- Je mi 57.

Kolik let už je Vaše praxe?

- A myslíte tady na té škole? Tak to 8 let. Ale celou dobu od studií pracuji s dětmi.

Jaké je Vaše vzdělání?

- Vysokoškolské.

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- Teď jich tam mám pět.

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- Ano, jednoho,

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

- ten má kombinaci středně mentálního postižení a myslím, že tam má výrazně asi další obtíže, nemluví. Takže možná nějaká vývojová dysfázie.

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- No, vždycky si tak s rodičema, když přijdou děti do první třídy, tak si s nimi popovídám, co už mají z domu a potom podle toho určíme, jaký komunikační systém bychom měli nastavit, jak s nimi komunikovat.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- Používáme piktogramy, nebo znak do řeči. Často děti chodí s fotkama.



Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Teď si nevzpomínám, že bysme něco měli. Ale ne, teď ne.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- To určitě, ale my se teď soustředíme na jiné věci, trošičku máme teď tady problémové chování, tak se soustředíme na tady tyhle věci víc.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Já myslím, že naše nová paní ředitelka je moc příjemná a vstřícná.

Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- No, víte co, asi jo. Ale tak člověk už toho taky hodně umí za tu svoji praxi.

Pokud ne: Jaké jsou důvody, nebo překážky?

- Já myslím, že už z té praxe mám těch zkušeností dost.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- To asi ano, ale já to nedokážu odhadnout.

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- No, je to čím dál náročnější, Vám řeknu, a ne tak ta komunikace, ale to chování. Jo, je to opravdu náročnější ty děti.

## Respondent č. 7 – JUŽ

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano.

V jaké škole působíte?

- Speciální škola slunce, soukromá.

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Žena J.

Kolik je Vám, prosím, let?

- 46

Kolik let už je Vaše praxe?

- 18

Jaké je Vaše vzdělání?

- vysokoškolské speciální pedagog

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- Dva, teď momentálně.

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- 5

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

- další Downův syndrom, mentální retardace

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- No. Úplně nepracujeme ve třídě s komunikačním systémem, protože do teď jsme se s každým dítětem nějak dorozuměli, ale máme tam holčičku, která by určitě možná potřebovala nějaký komunikační systém. Přestože už jsme ve fázi, kdy si rozumíme. Tak ze začátku to bylo těžký, ale teď nemáme komunikační systém.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- Ne. Autisti, kteří tam jsou, tak komunikují.

Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Jo, ale kdysi dávno, v rámci školy. Prstovou abecedu, piktogramy, ale jinak teď dlouho ne.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Určitě, škola umožňuje.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Velmi vstřícné.

Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- Ano

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

- Motivace je ta, abychom se s každým dítětem, nejen ty, které jsou v naší třídě, že jo, ale škola je přece jenom větší, takže domluvit se s kterýmkoli dítětem jakékoliv třídy.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- To úplně nemám přehled, ale asi, asi ne, že málokterý odborník je schopen to předat formou, která bude využitelná v té škole nebo pro jednotlivé děti.

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- No určitě bychom se rádi dověděli mnohem víc, jak s nimi pracovat, jak s nimi komunikovat prohloubit vlastně vztahy. Prvotně škola nebyla určena žákům s poruchou autistického spektra, takže jsme vlastně někteří z nás amatéři, že opravdu úplně dobře s těma dětma pracovat, já osobně neumím.

## Respondent č. 8 – KUŽ

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano

V jaké škole působíte?

- V soukromé základní a mateřské škole Slunce v Unhošti

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Žena K.

Kolik je Vám, prosím, let?

- 51 let

Kolik let už je Vaše praxe?

- 11

Jaké je Vaše vzdělání?

- Mám vysokoškolské vzdělání a mám speciální pedagogiku a mám učitelství a ještě jsem si udělala tříletý kurz Montessori vzdělávání pro děti 6 až 12 let.

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- 4 čtyři autisty, takový ty vysokofunkční nebo středně funkční se zachovalým intelektem, nebo lehce sníženým.

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- 4

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

- Mám tam, protože já učím na druhém stupni, mám takové děti, jako by lepší, kteří mají buď poruchy učení, nebo chování nebo kombinaci nebo třeba se i ..., maj třeba oblasti, kde se už pohybují třeba jakoby na hraně mentální retardace. ADHD. Pak mám ještě jednu specialitu, to je chlapec, který má epilepsii a vlastně v takové té formě invazivní, že vlastně se projevoval asi do 5. Třídy jako těžký autista a po náročné keto dietě se to strašně zlepšilo a vlastně až tak od sedmé třídy začal vnímat svět, komunikovat a tak, a tam je to teda velmi těžký, protože ten kluk se vlastně teďka jakoby jeví, že kdyby ten to neměl tak by byl možná, že i vysoce inteligentní, ale ta epilepsie mu úplně vyjedla matematiku, orientaci, rovnováhu. A to se vlastně projevuje ve všech sférách bytí a učení ve škole, takže to je taky hodně náročné.

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Narušenou? Tyhle ti to nemají, ale určitě ty dva měli, když byly menší jo. Takže protože já sama jsem matka dvou autistů, takže ono ještě období třeba kdy třeba jako by je víc narušená, třeba do těch sedmi let. V podstatě spousta těch dětí s autismem třeba do pěti let nemluví nebo třeba používá echolálii. Já jsem třeba vlastní děti rozmluvila přes básničky, písničky, přes rytmizaci. A to jsem ještě nevěděla, že je třeba nějaký výměnný obrázkový komunikační slovník a tak. A spousta dětí, se přes tohle to učí. Takže já jsem třeba, jako mladá maminka, tak jsem vlastně procházela školením pro matky, pro ty pečující, třeba od Nautisu. Takže já jsem se třeba učila, jak funguje výměnný obrázkový komunikační systém.

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- Všichni co mám já ve třídě, tak mluví, ale samozřejmě my jak jsme malá škola, jsme propojení, takže máme i kontakty s těma jinýma dětma a třeba na prvním stupni jsou i autisti, ty se hodně pohybují v echoláliích a třeba u kolegyně tam je třeba chlapec, kterej je takovej středně funkční autista, kterej hovoří pouze anglicky, takže pouze ti, co umí anglicky, mu rozumí, ale ta angličtina je většinou echolálická. Určitě používám vizualizaci rozvrhu hodin v lavici, odendavací piktogramy, dny v týdnu, datumy, čísla.

Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Ano, ano. Znakovou řeč. Pak jsem i udělala si přes ten Nautis jsem si udělala ten výměnný obrázkový komunikační systém, ale pak jsem se teda ještě zaměřila v té komunikaci na tu nonverbální. Takže jsem se ještě učila, jak děti s autismem učit číst obličej, výrazy v obličej, protože neumí vnímat ty emoce sami. Takže taky jakoby ta komunikace, že jo. Aby poznali, jestli se cítíš dobře, nebo jestli jsi šťastnej a tak.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Máme.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- Když mu to dává smysl, tak ano.

Zúčastnila byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- No na komunikační To už asi nepotřebuji., ale chtěla bych třeba jiný.

Pokud ne: Jaké jsou důvody, nebo překážky?

- Protože to mám jako 20let doma, 10 let ve škole, takže to už asi umím. Ale jsou další věci, který přicházejí s tím a to... Takže jakoby na komunikaci už nepotřebuji.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- Určitě není, protože vlastně jak jsme speciální škola, tak vlastně nás ty organizace jakoby něco nabízí, nabízejí tak nás oslovujou, takže pak nám to vedení pošle, ale ty školení se strašně opakují a není nic. A je velmi těžký najít, jakoby najít něco, co by jako bylo užitečného pro nás, pro autisty a tak... To jsou pořád takový ty stejné témata v prvním levelu, takže jako nic. Jakoby nic, tak aby nás to obohatilo a takový strašně těžký, člověk už jako něco ví a potřebuje jakoby další level, ale to už není, no. Takže nás posouvá jen ta praxe a zkušenosti no.

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- No, že to je strašně důležitý, protože jako když těch autistů se rodí čím dál, tím víc, ono se to jakoby říká, že to jakoby takový díky tomu, že jakoby je lepší diagnostika, ale myslím si, ze své osobní zkušenosti a co vidím, že těch dětí je čím dál tím víc, a že to je asi podle mě jakoby nějaký další evoluční krok ve vývoji lidstva, jako by dítě s autismem. Aa a a jsou to prostě naši spoluobčani a spousta z nich je jakoby funkčních, spousta z nich i známých osobností a my se prostě musíme naučit s nima komunikovat, jo? Je potřeba tomu trochu pomoc, pochopit to myšlení a můžete poznat zajímavého člověka, který vás strašně vobohatí. Jo, ale musíte prostě vědět jak na to. Oni se musí učit, jakoby ty naše zvyky, tak mi taky musíme, protože jich je hodně a budou prostě součástí společnosti, budou a jsou jakoby no jako přínosem, jo. Takže prostě se musíme naučit s nima komunikovat.

## **Respondent č. 9 – MUŽ**

Dobrý den, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

- Ano

V jaké škole působíte?

- Na Základní škole Slunce.

Jaké je Vaše křestní jméno?

- Žena M.

Kolik je Vám, prosím, let?

- 55

Kolik let už je Vaše praxe?

- 6, možná víc

Jaké je Vaše vzdělání?

- Vysokoškolské v oboru speciální pedagogika, momentálně studuju učitelství na prvním stupni a potom mám Předškolní vzdělávání.

Kolik žáků máte ve třídě a poruchou autistického spektra?

- 4

Máte-li nějaké žáky bez poruch autistického spektra, kolik jich je?

- 4

Předpokládám, že mají nějaké jiné postižení, jaké?

- Downův syndrom

Většina dětí má narušenou komunikační schopnost, na základě čeho vybíráte komunikační systém?

- Nepoužíváme, maximálně piktogramy

Jaké komunikační způsoby používáte při komunikaci se žáky a poruchou autistického spektra?

- Máme tam chlapce z Ruska, kteří mluví rusky, ale češtině, krátkým větám, rozumí. Nejvíce používáme piktogramů. Pracujeme na bázi vizualizace a strukturalizace hlavně rozvrhu hodin. Ale hlavně znak do řeči, aby se dorozuměli.

Nyní přecházíme ke druhé části rozhovoru.

Ráda bych se Vás zeptala, zda jste v minulosti prošla nějakým školením na komunikační dovednosti a jakým?

- Určitě, konkrétně nevím, ale bylo v rámci studia.

Máte možnost absolvovat školení, které se týká komunikačních dovedností?

- Ano. No ono to je o tom, že to nepoužíváme, protože nám ty děti tady mluví, ale potřebujeme je rozmluvit, tady máme spíš problémy logopedické a artikulační problémy, že třeba těm dětem není rozumět.

Je vedení školy vstřícné k účasti učitelů na různých seminářích?

- ano

Zúčastnil/a byste se rád/a nějakého školení na komunikační dovednosti?

- Ano, ale spíš vyhledávám na to rozmluvení.

Pokud ano: Co Vás k tomu vede, jaká je vaše motivace?

- Abych jim pomohla.

Myslíte, že je dostatečná nabídka školení na komunikační dovednosti?

- Já myslím, že kdo si to chce najít, tak si to najde. Nikdo vám to na podnose určitě nepřinese, ale pokud chce a bude se třeba ptát kde, tak já si myslím, že toho je docela hodně.

Nyní jsme v závěru našeho rozhovoru.

Měla byste zájem ještě něco dodat, nebo zmínit ke komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra?

- No, oni přemýšlí úplně jinak než my, zjistila jsem, že i vidí jinak než my, že oni mají všechno zkříženě. Takže vy se nemůžete ohradit, že on něco neví, jenom musíte na to... přijít na tu cestu, jak mu to říct a aby to pochopil, a on je potom i rád, že to funguje.



## Příloha č. 3 – Kazuistiky

### Kazuistika 1

#### **Uvedení do problému:**

Žáka, kterého jsem si vybrala je narozen v listopadu 2014, navštěvuje základní školu speciální v Praze. Jde o žáka s mentálními schopnostmi pohybujícími se v pásmu středně těžkého mentálního postižení, Dětským autismem a s narušenou komunikační schopností.

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka narozena v roce 1976, vysokoškolsky vzdělaná v oboru finanční analýzy s nadprůměrným IQ. Otec s diagnózou F84.5 (Aspergerův syndrom), čtyři vysoké školy, ale nejsou v žádném kontaktu. Chlapec má sourozence-sestru dvojče. Její zdravotní stav je velmi dobrý. Vztah mezi sourozenci byl od malička dobrý, Šimon svou sestru vnímal, hrály si spolu, ale většinou respektoval pouze matku. Šimon vydržel bez matčiny přítomnosti například u babičky, ale neposlouchal ji. Zbožňoval svou chůvu. Celkové rodinné zázemí je dobré a podnětné. Péče matky je na velmi dobré úrovni.

#### **Osobní anamnéza:**

Chlapec se narodil po rizikové graviditě – preeklampsie (od 27. týdne) a vícečetná gravidita. Porod proběhl v 31. týdnu, byl indukovaný (vyvolaný) a sekci (císařským řezem). Šimon byl první z dvojčat. Váha 1480 gramů, délka 41 centimetrů. Jeho poporodní adaptace byla komplikovaná. Měl krvácení do mozku, cystu. Byl 14. dní v inkubátoru, kde podstoupil fototerapii, jelikož měl slabý novorozenecký icterus (žloutenku). Byl to dráždivý kojeneček, špatně spal a pořád křičel. Jeho raný psychomotorický vývoj byl opožděný. Sedět začal v 10. měsících, chodit v 17. měsících. Vývoj řeči byl též opožděný. Rehabilitoval Vojtovou metodou. Od malička byl Šimon v péči neurologa a klinického logopeda.

V červenci 2017 byl vyšetřen na Klinice dětského a dorostového lékařství. Závěr z tohoto vyšetření byl, že vývojová úroveň psychomotorických schopností chlapce je významně podprůměrná. Stagnace vývoje řeči, poruchy pozornosti a nedostatečná emocionální kontrola odpovídající symptomatice z okruhu poruch autistického spektra.

V dubnu 2019 podstoupil Šimon operaci zubů, se kterými měl problémy. Po operaci se mu ulevilo a začal se lépe rozvíjet. Nyní pravidelně docházejí na dentální hygienu. Pravidelně navštěvují psychiatrii, kde postupně dochází k zamedikování žáka. Risperdalem, Diazepamem a léky na spaní.

### **Závěry ze speciálně pedagogického centra:**

V lednu 2018 byl chlapec vyšetřen ve speciálně pedagogickém centru. Závěr z tohoto vyšetření byl opožděný psychomotorický vývoj s výkony ve prospěch manipulace, konstrukce a tvarové paměti. Narušená komunikační schopnost, omezená reciprocita (vzájemnost) v sociálním kontaktu, symptomatika poruch autistického spektra-dětský autismus a narušená schopnost koncentrace pozornosti.

V září 2020 podstoupil chlapec kontrolní vyšetření. Jde o žáka s opožděným psychomotorickým vývojem, v pásmu středně těžkého mentálního postižení, se symptomatikou poruch autistického spektra-dětský autismus, s narušenou komunikační schopností a omezeným sociálním kontaktem.

Květen 2023 a závěry z vyšetření se, nijak zvlášť, neliší od předchozího vyšetření. Je však zaznamenán pokrok ve všech oblastech psychomotorického vývoje. Výraznější pokrok zejména v oblasti sebeobslužných dovedností.

### **Školní vzdělávání:**

Šimon navštěvoval dětský klub Klubíčko, v lednu roku 2018 nastoupil do Mateřské školy Zajíc (Nautis), kde jeho vzdělávání probíhalo zdárně. Nástup do MŠ proběhl bez obtíží, chlapec byl učenlivý a zapojoval se do aktivit. Šimon byl ve školce spokojený. S nástupem do ní začal chlapec lépe spát. Pokud Šimon něco potřeboval, ukázal na to. Jeho hra byla běžná - stavění z kostek, vození věcí v autě, dokázal sledovat pohádku a navazoval vztahy s ostatními dětmi. Doma začal navazovat kontakt se sestrou a začal si všimnout kočky, kterou začal hladit. Zajímaly ho technické pomůcky, na kterých časem dokázal ovládat několik jednoduchých aplikací. V době docházky do MŠ byl plně na plenách, ale probíhalo trénování vysazováním. Sám se nenajedl. Oblékání nezvládal, svlékání probíhalo ve vzteku. V mateřské škole se začalo s postupným osvojováním komunikačního systému VOKS.

Od září 2020 nastoupil Šimon do základní školy speciální. Stravování se zlepšilo, dokázal používat lžičku a zkoušel vidličku. Stále na plenách. Nemluvil, pouze mama a ne. Ve škole se navázalo na komunikační systém VOKS.

### **Současný stav žáka:**

Šimon chodí do základní školy speciální, momentálně je ve čtvrtém ročníku. Navštěvuje ergoterapii a fyzioterapii (chodí po špičkách). Na vzdělávání se podílí třídní učitel a asistent pedagoga. Sebeobsluhu v rámci třídy zvládá, pomocí názorného znaku pro malou potřebu. Velká potřeba se zatím nedaří. Trénuje stolování a používání celého příboru. Navštěvuje školní jídelnu, některá jídla jsou nahrazována jídlem z domova. Navštěvuje i školní družinu. Ve třídě je plně orientován v jednotlivých aktivitách a školní požadavky plní s výraznější dopomocí asistenta pedagoga a třídního učitele. Pro práci je třeba, aby byl naladěný. Má tendenci neustále posouvat nastavené hranice a je často vzdorovitý a tvrdohlavý. Avšak zabírá odklonění k jiné aktivitě. Šimon je výrazně mazlivý, a v některých momentech toho využívá-útěk od činnosti či odvedení pozornosti. VOKS používá s více jak 200 znaky. Nové znaky si osvojuje velmi rychle. Větný proužek používá, ale zatím minimálně. Ve znacích se dobře orientuje a dokáže vyjádřit, pomocí znaků, své potřeby. Pomocí VOKS znaků je ochoten plnit jednotlivé úkoly. Systém VOKS užívá i v domácím prostředí. Je velmi zvědavý, oční kontakt dokáže navázat, ale neudrží jej dlouho. Jednoduchým instrukcím rozumí dobře a bez větších potíží. Pozornost a soustředění kolísá, je potřeba ho neustále motivovat například drobnou odměnou. Hrubá motorika je ovlivněna chůzí po špičkách, jinak na dobré úrovni. Jemná motorika je trochu horší. Levá ruka se téměř nezapojuje. Preferuje pravou ruku, úchop psacího náčiní není plně fixován a má slabý přitlak. S podporou a mírným vedením ruky dokáže naznačit některé tvary. Šimon dokáže číst některé nápisy globální metodou.

Matka plně spolupracuje se školou, je velmi sdílná a snaží se Šimonovi zajistit vše dostupné. Šimon je schopen i dopravy s jinou osobou. Matka někdy využívá dopravní služby společnosti BEZBA.

**Závěr:**

Šimon pro komunikaci využívá náhradní komunikační systém VOKS, který je potřeba neustále obohacovat a zlepšovat jeho využití. Prospívá mu škola, do které chodí rád i malý třídní kolektiv. Šimona je potřeba vést ke zdokonalování a prohlubování hygienických a sebeobslužných návyků a dovedností, které mu pomou v budoucnu k jeho větší samostatnosti.

## Kazuistika 2

### **Uvedení do problému:**

Žáka, kterého jsem si vybrala, je narozen v listopadu roku 2009. Má výrazně narušené komunikační schopnosti, opožděný psychomotorický vývoj a se symptomy poruch autistického spektra.

### **Rodinná anamnéza:**

Matka narozena v roce 1986. Vyučena cukrářkou, ale pracuje ve zdravotnictví pro převoz krve. Nyní na rodičovské dovolené. Biologický otec Olivera narozen 1977, vyučen automechanikem, pracoval jako řidič, zemřel před dvěma lety. S Oliverem byl pouze o víkendech, jednou za čtrnáct dní. Matka se vdala a nyní chlapec vyrůstá v úplné rodině. Nevlastní otec Olivera přijal a vychází spolu dobře. Pracuje jako řidič kamionu. Matka je zdráva, ale nevěděla, že je nositelkou poškozeného chromozomu X. Oliver má mladšího bratra necelé tři roky, narozen předčasně, z darovaného vajíčka. Neboť matka se chtěla vyhnout možným problémům, souvisejícím s poškozením chromozomu.

### **Osobní anamnéza:**

Chlapec má dvě nesouvisející postižení. Genetické poškození X chromozomu (fragilní chromozom) a velmi těžkou perinatální zátěž. Oliver je narozen z dvojčat v šestém měsíci těhotenství císařským řezem. Chlapec měl velké zdravotní komplikace a dlouho bojoval o život. Porodní váha byla 860 gramů a délka 37 centimetrů, jeden a půl měsíce byl krmen stříkačkou skrz sondu přímo do žaludku. Oliver se narodil bez krve, byla nutná transfúze a měl krvácení do mozku IV. stupně. Oliverovo dvojče se narodilo s rozštěpem patra, byl na ventilaci, a nedožil se ani měsíce života. Zemřel na selhání plic. V důsledku zdravotního postižení má Oliver výrazně opožděný psychomotorický vývoj. Začal chodit ve dvou letech, chůze byla málo stabilní a často chodil po špičkách. Byl dlouho na plenách, ale při vysazení dokázal vykonat potřebu. Byl krmen, ale postupně bylo zařazeno používání lžice s dopomocí. Nedařilo se ani pít z hrnku, používal lahvičku s násoskou. Aktivní řeč se nerozvinula, ale mluvené řeči částečně rozumí.

Oliver je v péči neurologie, psychiatrie a speciálně pedagogického centra. Chlapec je zameditován Stratterou, která působí stimulačně a používá se k léčbě nedostatku pozornosti.

Navštěvoval mateřskou školu speciální. A nyní základní školu speciální. Adaptace na školní zařízení proběhla v obou případech bez větších problémů, neboť Oliver je od malička kontaktní, ale preferuje společnost dospělých. Jiné děti akceptuje, ale nevyhledává. Rád si hraje sám.

Oliver má v období listopadu a prosince těžší období, kdy pláče. Pravděpodobně teskní po dvojčeti.

### **Závěry ze speciálně pedagogického centra:**

Chlapec s opožděným psychomotorickým vývojem. Jeho aktuální mentální schopnosti se pohybují na rozhraní středně těžkého a těžkého mentálního postižení. Narušená komunikační schopnost. Symptomy autistického spektra - stereotypní a repetitivní vzorce chování, zvláštnosti v oblasti sociální interakce. Výrazný psychomotorický neklid, porucha pozornosti. S nasazením medikace se však mírně prodloužila doba soustředění.

Vzhledem k závažným speciálním vzdělávacím potřebám je doporučeno vzdělávání se snížením výstupů na minimální úroveň, a to pomocí individuálního vzdělávacího plánu, který umožňují učivo přizpůsobit možnostem a schopnostem žáka. Zaměření IVP na komunikační dovednosti, koncentraci pozornosti a posílení paměti. Rozvoj samostatnosti a sebeobsluhy, grafomotorických dovedností. Po konzultaci s matkou probíhá nácvik komunikačního systému VOKS.

### **Současný stav žáka:**

Aktivní chlapec, jenž má psychomotorický neklid a velmi krátkou dobu soustředění. Jeho hra má manipulační charakter. Hraje si sám, s věcmi manipuluje a těší ho, když vydávají silné zvuky. Rád si točí s káčou, kterou získává po vypracování úkolů. Má rád tablet, hlavně aby vydával zvuky a další hlučné domácí spotřebiče. Na sebeobslužné a hygienické návyky je potřeba dohlížet. Mluvené řeči částečně rozumí, reaguje na jednoduché povely. Aktivní řeč se nerozvíjí. Jako náhradní komunikační systém částečně používá VOKS, který se postupně navyšuje o další slova. Oliver pochopil systém, ale pokud nemá možnost použití VOKS systému,

dokáže získat věc, kterou chce i jiným způsobem. Například navede dospělého na indicie, dovede je k věcem, které jsou klíčové pro získání jeho oblíbené věci. Oliver dokáže svým hlučným projevem cíleně provokovat dospělého a čeká na reakci. Chlapec si dokáže vyndat svačinu a u oběda s použitím lžice nebo vidličky se sám bez větších problémů nají. Dříve nerad chodil, ale nyní chodí rád na procházky, kdy chodí vzadu a všechny kontroluje, aby nikdo nechyběl a spolužáky i kamarády rodiny úspěšně nahání. Pokud se Oliverovi něco nedaří, kouše se do zápěstí. Odloučení od matky zvládá dobře, tráví týden u babičky a pravidelně se s ní stýká. Nemá problém odejít s někým cizím, bohužel s kýmkoliv. Když byl mladší brácha miminko, Oliverovi vadil jeho pláč. Nyní už chce se vším pomáhat (třeba přebalovat).

Chlapec dokáže jednoduché vkládačky a postupně se zlepšuje v sestavování obrázků z více kusů, částečně dokáže třídit barvy. Vše strká do pusy a okusuje. U psacího náčiní je nutná dopomoc v úchopu i vedení ruky. Orientaci na ploše má dobrou, ale pozornost vydrží jen krátce.

### **Závěr:**

Oliver před nasazenou medikací byl velmi neklidný a doba soustředění byla velmi krátká. Po medikaci se dostavilo zlepšení jeho celkového neklidu, doba udržení pozornosti se prodloužila a došlo k nárůstu komunikačního systému VOKS, který pomohl jak v soustředění se na určitou věc, tak na získání věci, kterou potřeboval, aby uspokojil své potřeby. Postupné navyšování slov by měly Olivera posunout v jeho komunikačních dovednostech tak, aby si dokázal říct o věci, vyjádřit své potřeby a nebyl frustrovaný z toho, že mu nikdo nerozumí. Komunikační systém používá Oliver ve škole, ve školní družině a částečně i doma. U Olivera je vidět, v oblasti komunikace, velký posun. Je potřeba respektovat jeho nálady, obzvláště v období před vánočními svátky. Má plačtivé období a nechce dělat žádný úkol, ani komunikovat, vyhledává samotu. Po tomto období se dostaví pocity potřebnosti a Oliver chce pracovat na úkolech, které si sám vyhledá a nosí nadšeně ke stolu.

