

Stručná charakteristika propojení třech částí

Potřeby žáků s mentálním postižením a žáků s PAS v oblasti komunikace (Kopečný)

Komunikativní kompetence vyplývající z rámcových vzdělávacích programů umožňují žákovi mimo jiné pohybovat se v mezilidských vztazích, jejich navazování, uplatnění komunikačního záměru, vyjádření svých potřeb a sebeprosazení. Mentální postižení či poruchy autistického spektra mohou výrazně determinovat vývoj komunikačních schopností, stávají se tak bariérou celkového rozvoje osobnosti žáka. Projevy sekundárních poruch komunikace vznikajících na podkladě závažného zdravotního postižení (symptomatická porucha řeči) se promítají do edukačního procesu i do každodenního života žáka. V tomto kontextu je žádoucí zamýšlet se nad možnostmi podpory (v prostředí školním i mimoškolním ze strany pedagogů, rodinných příslušníků, kamarádů), hledáním zdrojů personálních i materiálních, které mohou představovat klíčový předpoklad pro efektivní využití konkrétních intervenčních přístupů (například využití systémů alternativní a augmentativní komunikace).

1 – část CHARAKTERISTIKY, STAV

Pro nástup dítěte do vzdělávacího procesu je důležité provedení komplexní diagnostiky osobnosti. Vysokou hodnotu nese psychická zralost dítěte, dále zralost pedagogická (školní připravenost, dovednosti, návyky, vědomosti apod.) a připravenost fyzická a celkový zdravotní stav (Valenta In Valenta & Krejčířová, 1997). Narušení kognitivního procesu je zásadním specifíkem mentálního postižení, významné je

2 – část ZDROJE, BARIÉRY a možnosti PODPORY, faktory a podmínky

Inkluzivní způsob vzdělávání s sebou přináší připravenost všech včetně školy a minimum nutných úprav, kdy postižení nemá být limitujícím faktorem ve vzdělávání (Bazalová, 2012). Základní pomocí je umožnit přístup ke vzdělávání a zajištění přístupů odpovídajících konkrétním potřebám žáků. V případě inkluzivního vzdělávání v běžné základní škole je vhodné uvažovat o jeho pozitivěch i negativěch pro konkrétního

3 – část – NÁSTROJE, způsoby INTERVENCE, metody

V souvislosti s projevy narušené komunikační schopnosti u osob s mentálním postižením sehrává zásadní roli způsob komunikace, který volí pedagogové základní školy setkávající se s cílovou skupinou žáků s mentálním postižením. Výzkumné šetření uskutečněné ve školním roce 2017/2018 se soustředilo na charakter komunikace mezi učiteli a žáky základní školy speciální (Ondrušová, 2018). I přes výrazné nápadnosti

<p>uvědomění si psychických funkcí osobnosti žáka s rozličným stupněm mentálního postižení. Franiok (2008) zdůrazňuje změnu užívané terminologie i obrat ve vnímání osob s mentálním postižením, který se projevuje respektem speciálních potřeb, poskytováním služeb a podpory za cílem prožití plnohodnotného života ve společnosti. Výchovu a vzdělávání osob s různými stupni mentálního postižení je třeba brát jako proces celoživotní. Deficity poznávacích procesů jsou patrné, klíčové je rozvíjení těchto oblastí, znalosti i dovednosti prohlubovat a ty již osvojené neustále opakovat (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014). Bendová (In Bendová & Zikl, 2011) konstatuje, že edukační proces žáka s mentálním postižením je narušen. Obtíže ve zrakové či sluchové percepci mohou zasáhnout informace přicházející z okolí, což má dopad již na iniciační etapu. Ještě frekventovanější je</p>	<p>žáka. Vyšší nároky běžného školního prostředí více odpovídají každodennímu životu, nabízí možnost nápodoby chování v majoritním sociálním prostředí, kontakt s intaktními vrstevníky a odbourání izolace, vyšší míru adaptace na budoucí studium, zaměstnání i na život v dospělosti, zvýšení sebevědomí žáka i rodičů, možnost hlubšího rozvíjení specifických zájmů, a také přínos pro zdravou populaci, která se takto může setkávat s jinakostí, tolerovat ji a případně ji více podporovat (Vosmik, Bělohávková, 2010). Thorová (2016) upozorňuje na informovanost učitelů před vstupem žáka do školy, na spolupráci s poradenskými pracovišti a na prevenci šikany. Při vzdělávání v běžné škole může žák se speciálními vzdělávacími potřebami postrádat ochranné prostředí, uspokojení jeho specifických potřeb, může také přinášet vyšší zátěž, a tedy vyšší stres, úzkost a obavy ze selhání. K diskuzi</p>	<p>v komunikaci u sledovaných žáků z šetření vyplynulo, že jak v samotném vyučování, tak i při odpočinku může komunikace mezi učitelem a žáky ze strany učitele probíhat převážně verbální formou, zatímco ze strany žáků převážně formou neverbální. Komunikace je rovněž podporována systémem alternativní a augmentativní komunikace, v průběhu vyučovacího procesu učitel volí kultivovaný, zřetelný a hlasitý projev, který je melodicky modulovaný a emočně zabarvený dle situace: v případě vysvětlování úkolů veselý a motivačně laděný tón řeči, při neplnění úkolu či požadavku, případně při chování neadekvátním dané situaci učitel mění tón hlasu na přísný, či zvyšuje jeho hlasitost. Tempo řeči je vhodné při práci s žáky volit přiměřeně, spíše středně rychlé až pomalejší.</p> <p>Neverbální projev by měl být rovněž zřetelnou a nedílnou součástí komunikace</p>
--	--	---

<p>zasazení mediální fáze – ke zprostředkování prostřednictvím sensorických analyzátorů sice dochází, nicméně je ovlivněn následný proces přenosu informace a uložení do paměti.</p> <p>V roce 1999 byly Vládou ČR schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky formulované do tzv. Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), jejíž konečná verze byla schválena v roce 2001. Vzniklo několik alternativních vzdělávacích forem a programů, které jsou aplikovány za účelem eliminování rozdílů mezi majoritou intaktních žáků a minoritou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a možnosti jejich integrace do běžných škol (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001 [online]). V současnosti je v zemích Evropské unie preferováno inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což</p>	<p>se rovněž nabízí nedostatečné speciálněpedagogické vzdělání učitelů, možnost tlaku rodičů ostatních spolužáků na odchod žáka, sklon k vlastnímu podhodnocování, nemožnost zažít úspěch apod. (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Hope-West (2010) uvádí, že například u žáků s poruchami autistického spektra mohou obtíže akcelarovat při přechodu do vyššího stupně vzdělávání, kde se střídají vyučující jednotlivých předmětů, a kde je zapotřebí přesunu do různých učeben. Organizace výukových pomůcek nebo plnění domácích úkolů může představovat obtíže, které mohou vést až k izolaci, úzkostem nebo traumatům.</p> <p>Zcela zásadní faktor, který ovlivňuje možnosti a způsoby komunikace ve školním prostředí, představuje mentální postižení, při kterém nemusí docházet k vytvoření regulační funkce řeči. Komunikace může v závislosti na stupni postižení probíhat neverbálně,</p>	<p>mezi vyučujícími a žáky. V oblasti mimiky hraje zásadní roli úsměv, který přispívá k přátelské atmosféře a zároveň jej lze využít jako motivační prvek nebo jako součást pozitivní zpětné vazby. Při přímé komunikaci s žákem s mentálním postižením lze uplatňovat i další neverbální komunikační strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • udržování očního kontaktu; • posturika – směřování těla k žákovi; • proxemika – udržování přiměřené vzdálenosti, případně přiblížení či naklonění k žákovi v situacích, jež to vyžadují (pomoc při zvládnání úkolu, výtvarných činnostech apod.); • využití adekvátních gest motivačních (zvednutý palec doprovázený verbální motivací, společné zatleskání) či odkazujících (ukazování na předměty). <p>Komunikace ve školním prostředí,</p>
---	---	---

<p>se odráží v legislativním zakotvení v jednotlivých zemích. Nedílnou součástí speciální pedagogiky je podpora inkluzivního způsobu edukace. Jak uvádí Potměšil (2010), cílem je připravit žáka s postižením na život ve společnosti tak, aby jeho prožívání dosáhlo co nejvyšší kvality, která se co nejvíce přibližuje kvalitě života většiny.</p> <p>Legislativní rámec vzdělávání je zakotven v Zákoně č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. V návaznosti na školský zákon byla vydána Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je ten, který k naplnění vlastních vzdělávacích možností užívá uznaná podpůrná opatření, jejichž výčet je zaznamenán v příloze 1 uvedené vyhlášky.</p>	<p>prostřednictvím gest a užíváním náhradních forem komunikace. V případě vyjádření vlastní potřeby může žák s mentálním postižením učitele k požadovanému fyzicky dovést, případně může jednat na základě rituálů. Jak nastiňuje pozorování chlapce se středně těžkým mentálním postižením uskutečněné ve školním prostředí v rámci šetření Bajgarové (2018). V některých situacích je chlapec schopen své potřeby vyjádřit verbálně, avšak požadavku nemusí širší okolí porozumět z důvodu dyslalického charakteru jeho projevu. Do obtíží v artikulaci se mohou promítat i nápadnosti v koordinaci pohybů v důsledku centrální hypotonie. Na základní známé pokyny sledovaný žák reaguje přiléhavě, ovšem při zadávání většího množství pokynů v jedné větě má chlapec obtíže s jejich udržením ve sluchové paměti. Obtíže v porozumění se ještě výrazněji manifestují v hlučném prostředí, synergicky</p>	<p>mezi učitelem a žáky s mentálním postižením, se z důvodu individuálních komunikačních obtíží žáků často musí opírat o neverbální projevy za intenzivního využívání alternativní a augmentativní komunikace. Šetření realizované v základní škole speciální mimo jiné sledovalo využití systému AAK, konkrétně byl aplikován Výměnný obrázkový komunikační systém, jehož nácvik probíhá individuálně u stolu i za přítomnosti asistenta pedagoga (Ondrušová, 2018). Učitel se nejprve zaměřuje pouze na pokyny týkající se samotného nácviku VOKS, posléze je využíván VOKS řádek a verbální doprovod (opakování věty po učiteli). U žáků s mentálním postižením bylo patrné zlepšení a poměrně rychlé osvojení systému VOKS, brzy po začátku nácviku někteří žáci samostatně vybírají VOKS řádky a z fotografií ty činnosti, které chtějí provádět. Během několika měsíců tedy dochází</p>
---	--	--

<p>V průběhu plánování a realizace vzdělávání žáků s SVP a přiznanými podpůrnými opatřeními je nezbytné zohledňovat jejich individuální možnosti s cílem naplnění jejich maximálního možného vzdělávacího potenciálu a následné plné zapojení.</p> <p>Střední vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je realizovatelné za předpokladu absolvování povinné školní docházky a úspěšného splnění přijímacího řízení, které si stanovuje škola, na niž se osoba hlásí. Nejčastěji využívanými možnostmi získání středního stupně vzdělání u žáků s mentálním postižením či poruchami autistického spektra jsou v současné době odborná učiliště (RVP SOV, [online]), nebo praktické školy jednoleté či dvouleté (RVP PRŠ 1, 2009 [online]; RVP PRŠ 2, 2009 [online]). Možnosti dalšího vzdělávání jsou dostupné v rámci kurzů pro doplnění vzdělání, dále formou večerních škol anebo v</p>	<p>se na tom mohou podílet rovněž další obtíže (přítomné zúžení zvukovodů, častá nemocnost středouší a oscilující pozornost a soustředěnost chlapce), jež mají za následek, že komunikační schopnost je zásadně narušena a neodpovídá chronologickému věku žáka. Klíčovými zdroji pro zvládnutí nároků a příznivou prognózu řečového a jazykového vývoje u žáků s mentálním postižením mimo jiné jsou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitivní motivace; • podpora prostřednictvím systémů AAK; • důslednost učitele; • důslednost logopeda; • důslednost a systematický trénink v domácím prostředí vytvořený ve spolupráci s logopedem; • využití edukativních her (Bajgarová, 2018). 	<p>k používání systému na takové úrovni, že jsou žáci prostřednictvím něho schopni své potřeby či přání vyjádřit. V průběhu pozorování využívali žáci systém především pro výběr odměny po ukončení pracovní činnosti. V některých případech byl využit také systém Makaton, například před svačinou učitel popřál dobrou chuť verbálně a následně použil znak.</p> <p>V případě absence projevů vokalizace i po dlouhodobé intervenci, nebo v situacích, kdy je oblast porozumění na mnohem vyšší úrovni než samotná produkce, je vhodné využít i u dětí s poruchami autistického spektra pro rozvoj komunikace znaky. Předpokladem však je, že se dítě gesta učí docela snadno a dokáže se rychle naučit ukázat na to, co chce. Dle Jelínkové (1999) bývá spojení mezi gestem a jeho významem někdy jednoznačné (např. znak pro <i>Pojď sem!</i>) a jejich použití obvykle osobám s</p>
--	--	--

<p>aktivačních centrech (Křížkovská, 2018 [online]).</p> <p>Mátlová (2018) prezentuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které dlouhodobě sledovalo vzdělávací dráhu chlapce s atypickým autismem. Chlapec splnil podmínky pro vstup na odborné učiliště, které je spolu s praktickou školou speciálněpedagogickým vzdělávacím a výchovným zařízením. Škola sídlí v krajském městě, zajišťuje teoretické i praktické vyučování, a také výchovu mimo vyučování. V odborném učilišti je nabízeno celkem dvanáct tříletých učebních oborů, vzdělávání je zakončeno závěrečnou zkouškou a vydáním výučního listu spolu s vysvědčením o závěrečné zkoušce. Praktická škola je určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří ze zdravotních či jiných důvodů nemohou získat jiný stupeň středního vzdělání. Tato dvouletá škola je zakončena</p>	<p>Richmanová (2015) uvádí, že i děti s autismem podobně ke komunikaci potřebují více názorných příkladů a konkrétních předmětů. Zvyšování schopnosti žáka orientovat se v sociálních situacích a zmenšování pocitu frustrace, které by mohly být příčinou obtíží v chování, podporuje výuka funkční komunikace. Straussová a Knotková (2011) konstatují, že funkčně komunikovat znamená chápat, s kým můžeme o svém přání komunikovat a jak svou žádost k dosažení svého přání adekvátně a jednoznačně předat. V některých případech může mít žák nadstandardní slovní zásobu a obdivuhodné znalosti, a přesto nedokáže za pomoci svých slov řešit banální problém. Z toho důvodu je potřeba funkční komunikace posilovat u všech žáků bez ohledu na rozvinutou či nerozvinutou řečovou produkci. Jelínková (1999) popisuje, že žák s autismem si sílu komunikace nemusí uvědomovat a je</p>	<p>autismem potíže nečiní. Většina gest je však stejně symbolická jako slova a mezi gestem a jeho významem nemusí být dostatečné vizuální spojení. Obtíže nastávají zejména u gest vyjadřujících pocity, emoce či abstraktní pojmy. Gesta bývají mnohdy nejednoznačná a jejich význam je nutné dekódovat ze souvislosti. Richmanová (2015) za účelem zmírnění frustrace dítěte podporuje počáteční využití takových znaků, které se dají snadno naučit (například znaky pro <i>ano, ne, více, chci, jídlo, pití, toaleta</i> apod.) Podle Jelínkové (1999) bývá užití znaků jako alternativního způsobu komunikace u žáků s autismem využíváno spíše méně, neboť velké kognitivní nároky a nápadnosti v kreativě nemusí dovolovat přetvářet gesta v závislosti na situaci, a to ani v případě adekvátního porozumění gestům. U žáků s poruchami autistického spektra se můžeme setkat s těžkostmi v napodobování.</p>
---	--	---

<p>je obdržením vysvědčení o závěrečné zkoušce. Součástí školy je rovněž školní poradenské pracoviště, které působí v oblasti řešení krizových situací, poradenské konzultační činnosti, v oblasti podpory a pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajišťuje také diagnostickou činnost a profesní poradenství. V souladu s primárním zaměřením školy na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vytváří škola pro tyto žáky individuální vzdělávací plány a v průběhu celé školní docházky s těmito programy pracuje.</p> <p>Sledovaný žák se rozhodl pro vzdělávání v oboru knihařské práce. Po vyučení by měl nabýt kompetencí k výkonu odborných činností v knihařských a kartonážnických provozech, měl by být schopen vykonávat pomocné a přípravné práce včetně obslužných a manipulačních prací souvisejících s výrobou a přípravou</p>	<p>vhodné zprostředkovat mu prožitek, že její pomocí lépe dosáhne splnění svých přání. Výběr komunikačních cílů by měl být založen na individuálním hodnocení jak receptivní složky (pochopení toho, co žákovi sdělujeme), tak expresivní složky jazyka (kdy žák sám něco říká). Dítě se jazyku učí mnohem rychleji, jestliže si uvědomuje své prostředí. Pokud je k výuce jazyka zvolena hra, pravděpodobnost osvojení jazyka se tak může zvýšit (Richmanová, 2015). Pro posilování receptivních složek komunikace je důležitá mimo jiné schopnost udržet oční kontakt, dále zvládání dovedností jako je ukazování, reakce na jméno, osvojování podstatných jmen, jednoduchých a složitějších pokynů a nakonec složitých funkčních pokynů. Rozvoj expresivní oblasti představuje osvojování funkční vokalizace a žvatlání, orální motorická cvičení, vyjadřování přání, verbální napodobování,</p>	<p>V důsledku obtíží v oblasti porozumění gestům je u žáků s poruchami autistického spektra vhodné aplikovat jiné komunikační prostředky, využity mohou být trojrozměrné komunikační pomůcky (malé modely předmětů) či Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). U modelů předmětů je žádoucí žáka povzbuzovat, aby model předmětu podal a asistent či učitel by jej pak měl bezprostředně vyměnit za skutečný předmět. VOKS se opírá o stejný princip a je doporučováno doprovázet jej společně s programem podporujícím rozvoj komunikačních schopností (Richmanová, 2015). V této souvislosti se nabízí program Boardmaker, který slouží ke zhotovení a tisku komunikačních tabulek, případně lze využít fotografie, které mohou přispět k minimalizování zmatku a nejistoty. Komunikační tabulky by měly být žákovi kdykoliv k dispozici. Vybrané zásady nácviku</p>
--	---	---

<p>kartonážnických a knihařských výrobků. Možnost uplatnění se nabízí i v tiskárnách (například odebrání tiskovin od strojů). S ohledem na předpokládaný sklon žáků k manuální práci převažuje praktická složka vzdělávání. Chlapec v době šetření navštěvoval druhý ročník odborného učiliště, kromě odborných kompetencí (například ovládání základních technologických postupů, používání běžných strojů a zařízení, organizace pracoviště i spolupráce atd.) by měl být po ukončení vzdělávání vybaven následujícími schopnostmi, které se vážou ke klíčovým kompetencím:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyjadřování přiměřeně situaci každodenního a pracovního života; • vysvětlení, zdůvodnění a obhájení vlastního názoru a jednání; • adekvátní vyjádření svých potřeb; • upřednostňování odpovědné a slušné komunikace; 	<p>užívání podstatných jmen a názvů předmětů, zájmen, pozdravů, jednoduchých vět, společenských otázek, vzájemné konverzace a scénářů. Poněvadž jsou nápadnosti v komunikaci jedním ze třech hlavních společných rysů poruch autistického spektra, prioritou ve výchově a vzdělávání žáka by mělo být právě budování komunikace jako prostředku ke sdílení. Nejjednodušší formou sdílení je sdílení aktuálních a nejsilnějších potřeb, v souvislosti s tím by tedy mělo být cílem naučit žáka ptát se a žádat (Straussová, Knotková, 2011).</p> <p>Bariérami spolupráce s žákem s poruchou autistického spektra může být denní doba, případně den v týdnu. Mátlová (2018) ve svém šetření odhalila, že dle dotazovaného učitele žáka s atypickým autismem, který navštěvuje střední odbornou školu, se do vyučovacího procesu ve druhé polovině týdne velmi výrazně promítá únava</p>	<p>komunikace a logopedické intervence u žáků s autismem je možné formulovat následovně:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zohledňování vývojové úrovně; • respektování skutečnosti, že porozumění jazyku předchází řečové expresi; • nácvik nových aktivních slov by měl probíhat jednotlivě, posléze přidávat krátké věty; • preferování práce v přirozeném prostředí a ve strukturovaných herních situacích; • vybraná slovní spojení aplikovat v co nejširším prostředí a co nejčastěji; • využití vizuální podpory (fotografie, obrázek, piktogram, nápis); • při genezi konverzačního záměru se zaměřit na nácvik slov s potenciálem jejich využití v konkrétním sociálním prostředí (Jelínková, 1999, Weid-Goldschmidt, 2013).
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • ovládání komunikace prostřednictvím elektronické pošty; • vyhledávání informací v internetovém prostředí; • ovládání elementární práce s textovými a tabulkovými programy; • uplatnění základních numerických znalostí. <p>Současně by měl být žák v průběhu středního vzdělávání posílen a rozvíjen v dalších oblastech, které se dotýkají průřezových témat, futuristického smýšlení, případně témat přesahujících individualitu člověka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uvědomování si vlastní kulturní identity; • vědomí ochrany životního prostředí; • identifikování každodenních pracovních i mimopracovních problémů a hledání způsobů řešení; • reálné odhadování vlastních 	<p>chlapce, který polehává na stole a odpočívá. Stav unavitelnosti je pak doprovázen nekontrolovatelnými tiky a pokyvováním hlavy, pobíháním po učebně, či razantnějšími projevy. Z rozhovorů vyplynulo, že zdroji zvládání takových situací může být podpora ze strany:</p> <ul style="list-style-type: none"> • učitele (kontrola, pobízení i opakování úkonů, poskytnutí dostatečného množství času k zodpovězení otázky, kladení jednodušších otázek, zvážení doby odborného výcviku); • rodiče (přiměřený trénink v domácím prostředí podporující samostatnost chlapce, souhlas se zkrácením doby praktické výuky); • psychologa (podpora řešení problémů a stresujících situací); • kolektivu (projevení zájmu od spolužáků kladením otázek). <p>S ohledem na potřeby žáků</p>	<p>Kromě rozvoje funkční komunikace a základů komunikace s vizuální podporou je možné setkat se rovněž s nácvikem sociálních dovedností, které jsou organizovány především pro žáky s Aspergerovým syndromem a žáky s vysoce funkčním autismem. Programy jsou zaměřeny na rozvoj verbálních i neverbálních složek komunikační schopnosti, na uplatňování osvojených dovedností v interakci s druhými lidmi, v konverzaci a v uplatňování společenských pravidel. Zaměřují se taktéž na emoce a jejich zvládání, obrazové scénáře, sociální příběhy, dialogy v komiksových scénářích, instruktážní videa a jejich analýzy s aplikací do praxe (PASPOINT, 2018 [online]).</p> <p>Ve výzkumném šetření realizovaném v letech 2017 a 2018 (Bajgarová, 2018) byl sledován chlapec s mentálním postižením, jemuž je v rámci činnosti speciálně</p>
--	--	--

<p>odborných i osobních kvalit;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stanovení reálných životních i pracovních cílů; • jednání v souladu s environmentálními a ekonomickými principy; • orientace v proměnlivém tržním prostředí; • akceptace požadavků trhu práce; • vnímání hodnoty finančních prostředků; • odhodlání k celoživotnímu vzdělávání. 	<p>s mentálním postižením v oblasti komunikace lze formulovat další strategie jejich podpory:</p> <ul style="list-style-type: none"> • využití přiměřeného, spíše pomalejšího, tempa; • zadávání jasných pokynů v jednoduchých větech s podporou neverbální komunikace; • opakování postupu; • při kladení otázek zprostředkovat možnost výběru; • připravovat na méně obvyklé situace a vysvětlovat jejich průběh; • podporovat vzájemnou důvěru. 	<p>pedagogického centra poskytována logopedická intervence. Po nástupu do základní školy speciální logopedická intervence probíhá v rámci výuky, zpravidla dvakrát týdně po dobu 30 minut. Intervence je soustředěna především na posílení orofaciálního svalstva a budování sociální funkce komunikace, a to mimo jiné například také prostřednictvím Znaků do řeči. U chlapce byla po nástupu do základní školy patrná hypersenzibilita v oblasti dutiny ústní, nápadnosti v pohyblivosti rtů, nedostatečný retní závěr, neobratnost pohybů jazyka, jeho nedostatečná elevace a absence laterálních pohybů. S tím souvisejí obtíže dysfagického charakteru, od třetího ročníku byla zahájena orofaciální terapie zaměřená na orální hypersenzitivitu s cílem posílit svaly čelisti, a dále respirační cvičení. V době šetření se u chlapce podařilo vyvodit laterální pohyby jazyka, během stravování je však stále</p>
--	--	---

		<p>přítomen sací vzor a předozadní pohyby jazyka. Chlapec je však již schopen ukousnout část potraviny, dokáže zaokrouhlit rty, tvořit bilabiální okluzi, dochází ke zlepšení artikulačních schopností, hlásky jsou fixovány převážně na začátku slov. Chlapec se během individuální práce projevuje spíše pasivně, rozumí základním pokynům, avšak oblast porozumění v náročnějších situacích selhává.</p> <p>Jiné zaměření logopedické intervence vyplývá z pozorování chlapce s atypickým autismem, v rámci pracoviště klinické logopedie byla terapie směřována primárně ke korekci narušené výslovnosti hlásek R a Ř (Mátlová, 2018). Po přibližně roce a půl pravidelného intervalu návštěv přibližně jedenkrát za měsíc a intenzivního domácího tréninku v kratších časových úsecích několikrát denně byly hlásky vyvozeny substituční metodou. Na druhém stupni</p>
--	--	---

		<p>základní školy se však sledovaný žák začal účastnit nácviků sociálních dovedností organizovaných speciálně pedagogickým centrem, které se na jejich posilování individuální i skupinovou formou orientuje také, a to především na dovednosti komunikační (zahájení, vedení a ukončení rozhovoru, žádost o informaci a pomoc, vyjadřování a přijímání kritiky i chvály), interakci s druhými lidmi včetně navázání kontaktu, pravidel konverzace, asertivity, komplimentů, ironie a přizpůsobení komunikace situaci. U emocí a jejich zvládnutí je intervence poskytována především za účelem jejich rozpoznání, rozvoje schopnosti empatie a seberegulace. Trénink probíhá převážně formou hry, přehrávání modelových situací a rolí, prací s pracovními listy, textovými ukázkami apod.</p>
--	--	---

Použité zdroje

- Bajgarová, M. (2018). *Rozvoj slovní zásoby u žáka s Downovým syndromem na ZŠ speciální*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petr Kopečný. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/vegfh/>>.
- Bazalová, B. (2012). *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bendová, P. (2011). Mentální postižení. In P. Bendová & P. Zíkl. *Dítě s mentálním postižením ve škole* (s. 9– 30). Praha: Grada.
- Bílá kniha – Národní program rozvoje pro vzdělávání v České republice. (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-vceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazicelospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.
- Fischer, S., Škoda, J., Svoboda Z., & Zilcher L. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
- Franiok, P. (2008). *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta.
- Hope-West, A. (2010). *Securing appropriate education provision for children with autism spectrum disorders: a guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Jelínková, M. (1999). *Autismus. I., Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
- Křížkovská, P. (2018). *Vzdělávání dětí s mentálním postižením. Šance dětem*. Dostupné z: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnimpostizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnimpostizenim.shtml>>.
- Mátlová, J. (2018). *Výchovně-vzdělávací dráha chlapce s atypickým autismem*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petr Kopečný. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/e21ma/>>.
- Ondrušová, M. (2018). *Komunikace mezi učitelem a žákem na základní škole speciální*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petr Kopečný. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/bl9ju/>>.

Petr Kopečný

PASPOINT, *Centrum podpory lidí s autismem a jejich blízkých* (2018). Dostupné z: <<https://www.paspoint.cz/all-projectlist/sluzby/vzdelavani/>>.

Potměšil, M. a kol. (2010). *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-os>>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. (2009). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/ramcoveprogramy-pro-specialni-vzdelavani>>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá. (2009). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/ramcove-programy-prospecialni-vzdelavani>>.

Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál.

Straussová, R., & Knotková, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

Valenta, M. (1997). Činitelé vyučovacího procesu. In M. Valenta & O. Krejčířová. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných* (s. 25– 37). Olomouc: Netopejr.

Vosmik, M., & Bělohlávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.

Weid-Goldschmidt, B. (2013). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: von Loeper Verlag.