

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Jana Horčičáková

**Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením  
v kombinaci s PAS**

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací na téma *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS* vypracovala samostatně a že veškerá literatura a další prameny, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou v práci řádně citovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne 25. srpna 2023

.....

Jana Horčičáková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PaedDr. Milanu Valentovi, PhD., za odborné vedení diplomové práce. Také děkuji ředitelům škol, kteří mi umožnili uskutečnit výzkum na půdě jejich škol, a pedagogům, kteří byli ochotni se se mnou podělit o své zkušenosti. Ze všeho nejvíce však děkuji svým nejbližším za to, že mě podporovali nejen v psaní této práce, ale také v celém studiu.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>1 OSOBA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....</b>	<b>7</b>
1.1 Definice sluchového postižení.....	7
1.2 Příčiny vzniku sluchových vad.....	8
1.3 Klasifikace sluchových vad.....	9
1.3.1 Klasifikace podle rozsahu ztráty sluchu.....	9
1.3.2 Klasifikace podle lokalizace.....	9
1.3.3 Klasifikace podle doby vzniku.....	10
1.4 Komunikace s osobami se sluchovým postižením .....	11
1.4.1 Komunikační prostředky osob se sluchovým postižením .....	12
1.4.2 Kompenzační pomůcky.....	14
1.4.3 Zásady pro komunikaci s žáky se sluchovým postižením .....	18
<b>2 OSOBA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....</b>	<b>20</b>
2.1 Definice poruch autistického spektra .....	20
2.2 Příčiny vzniku poruch autistického spektra .....	21
2.3 Projevy poruch autistického spektra.....	23
2.3.1 Specifické projevy (triáda problémových oblastí).....	24
2.3.2 Nеспецифické projevy .....	26
2.4 Formy poruch autistického spektra.....	29
2.4.1 Klasifikace podle MKN-10 .....	29
2.4.2 Klasifikace podle MKN-11 .....	32
2.4.3 Klasifikace dle funkčnosti.....	33
2.4.4 Klasifikace dle sociálního chování .....	34
2.5 Komunikace s osobami s PAS .....	35
2.5.1 Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) .....	37

<b>3</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>41</b>
3.1	Speciální vzdělávací potřeby .....	42
3.2	Podpůrná opatření .....	43
3.2.1	PO 1. stupně .....	45
3.2.2	PO 2. - 5. stupně.....	45
3.3	Účastníci vzdělávacího procesu .....	47
3.3.1	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	48
3.3.2	Rodina žáka se SVP.....	48
3.3.3	Poradenské zařízení .....	49
3.3.4	Pedagog .....	49
3.3.5	Asistent pedagoga.....	50
3.4	Speciální vzdělávání (školy podle §16 odst. 9 školského zákona) .....	50
3.4.1	Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v ČR.....	51
3.4.2	Vzdělávání žáků s PAS v ČR.....	53
<b>4</b>	<b>SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V KOMBINACI S PAS .....</b>	<b>56</b>
4.1	Stanovení výzkumného cíle .....	56
4.2	Výzkumné otázky .....	56
4.3	Použité techniky a metoda výzkumu .....	57
4.4	Charakteristika výzkumného souboru .....	57
4.5	Vlastní výzkumné šetření.....	57
4.5.1	Žák 8. ročníku běžné základní školy .....	58
I.	Případová studie.....	58
	Pavel, 13 let .....	58
4.5.2	Žák 8. ročníku ZŠ pro sluchově postižené .....	67
4.6	Výsledky výzkumného šetření.....	71
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Každý z nás se v životě někdy setkal s jedinci s různými typy postižení. Tato skutečnost nám umožňuje poznávat a učit se respektu vůči lidem s odlišnostmi. Neustále jsou na společnost kladeny nové výzvy, stejně tak i na vzdělávací systém. Vzdělávání je nezbytnou součástí rozvoje společnosti. Poskytuje žákům klíčové dovednosti a znalosti, které jsou nezbytné pro jejich úspěšný osobní a profesní život.

V současné době je upřednostňován inkluzivní trend, rovné příležitosti pro všechny jsou stále více zdůrazňovány jako základní hodnoty moderní společnosti. Tímto se otevírá otázka: Jak efektivně lze podporovat a vzdělávat žáky se sluchovým postižením a poruchami autistického spektra, aby měli možnost plně se rozvíjet a aktivně se zapojovat do společnosti? Je nutné si uvědomit, že ne vždy lze inkluzi považovat za tu jedinou správnou a vhodnou cestu.

Diplomová práce na téma *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS* přináší podrobný pohled nejen na problematiku života se sluchovým postižením a poruchou autistického spektra, ale také na vzdělávání těchto žáků z pohledu pedagogů. Motivací k tomuto tématu mi byla skutečnost, že jsem již během bakalářského studia absolvovala jednu ze svých odborných praxí v základní škole pro sluchově postižené, kde jsem se tehdy setkala i s žáky, kteří měli kromě tohoto postižení také poruchu autistického spektra. Tito žáci představují specifickou skupinu s individuálními potřebami, vyžadují zvláštní přístup a pedagogickou podporu. Už jen v případě žáků s izolovanou sluchovou vadou nebo PAS je obtížná komunikace a s tím i spojená další práce v rámci edukačního procesu. Kombinace těchto dvou obtíží to vše výrazně ztěžuje.

Cílem této diplomové práce je zkoumat současný stav možností vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra, s důrazem na efektivní pedagogické metody, komunikační strategie a výukové pomůcky. Práce se také zaměřuje na hledání způsobů, jak co nejlépe podpořit rozvoj žáků s touto kombinací postižení. Budou tedy zkoumány individuální potřeby konkrétních žáků se sluchovým postižením kombinovaným s PAS a jak je možné tyto potřeby integrovat do výchovně-vzdělávacího procesu. Velká pozornost bude věnována způsobům efektivní komunikace.

Práce je tvořena čtyřmi kapitolami. První tři kapitoly předkládají teorii na základě studia odborné literatury týkající se problematiky sluchového postižení, poruch autistického spektra a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtvrtá kapitola je věnována výzkumu, jeho metodologii, průběhem a výsledky šetření.

# 1 OSOBA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

*„V úplné tmě a tichu, které mě oddělují od světa, mi ze všeho nejvíc chybí přátelský zvuk lidského hlasu. Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“* Helen Kellerová

## 1.1 Definice sluchového postižení

Podle Horákové (2012) se pojem „sluchové postižení“ týká *„velmi heterogenní skupiny osob, která je diferencována především podle stupně a typu sluchového postižení“* (Horáková, 2012, s. 10). Termín zahrnuje osoby neslyšící, nedoslýchavé i ohluchlé. Tyto kategorie osob se jsou různorodé, a to z důvodu dalších faktorů, jež jejich sluchové postižení ovlivňují. Takovými faktory rozumíme zejména kvalitu a kvantitu sluchového postižení, věk konkrétního jedince, jeho mentální dispozice, další přidružená postižení apod.

Langer a Kučera upozorňují, že termíny „sluchová ztráta, sluchová porucha a vada sluchu“ nelze považovat za synonyma pojmu „sluchové postižení“. Sluchová ztráta, porucha či vada sluchu totiž označují konkrétní nedostatečnost funkce sluchového aparátu. Sluchovým postižením rozumíme *„sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami“* (Langer, Kučera, 2012, s. 2). Z uvedeného vyplývá, že ne každá objektivně naměřená ztráta sluchu musí nutně vyústit ve sluchové postižení. *„Sluchové postižení je sociálním důsledkem určité objektivní poruchy nebo vady. Hranice, kdy o něm začínáme hovořit, je tedy relativní a odvíjí se od úrovně sluchu průměrné lidské populace. Oproti této většinové populaci je člověk s určitým stupněm omezení sluchových funkcí znevýhodněn, sociálně handicapován, a je tak tedy snížena kvalita jeho života“* (Langer, Kučera, 2012, s. 2).

V současnosti se již upouští od termínu „sluchově postižený“, který je zejména v laické veřejnosti ustálený a hojně využívaný. Odborná veřejnost se přiklání k používání pojmu „osoba se sluchovým postižením“, jelikož v tomto případě je na prvním místě zdůrazněna individualita člověka a teprve poté jeho stav (postižení). Další označení, s nimiž se můžeme zejména v neoborné veřejnosti setkávat, jsou „osoba s vadou sluchu“, „neslyšící“ či „hluchý“. Za nežádoucí a zastaralé označení považujeme pojem „hluchoněmý“. Jedná o termín nepřesný, ba dokonce zavádějící, jelikož ani člověk s úplnou ztrátou sluchu není ve skutečnosti němý (Krahulcová, 2001; Langer, Kučera, 2012).

Pojem „porucha sluchu“ vyjadřuje přechodný stav, který může nastat v souvislosti s onemocněním. Po úspěšné léčbě (konzervativní nebo chirurgické) může mít nemocný opět

normální sluch. Oproti tomu termínem „sluchová vada“ chápeme stav trvalý. Může se vyskytovat v různých stupních závažnosti a nedá se vyléčit, pouze je možné sluchové vady kompenzovat (Hahn, 2019).

Termín „nedoslýchavost“ vyjadřuje určitý příznak, nejedná se o onemocnění jako takové. Jestliže je nedoslýchavost spojena s onemocněním zevního zvukovodu a boltce, bubínku, středního ucha a Eustachovy tuby, jedná se o převodní poruchu. Na druhé straně jsou poruchy percepční (senzoreineurální), které se pojí s onemocněním vnitřního ucha, nervu a sluchové dráhy (Hahn, 2019).

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, definuje „neslyšící“ jako „*osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.*“

Je vhodné se alespoň zmínit, že sluchové postižení má vliv na psychomotorický vývoj dítěte. U dětí s postižením sluchu je prokázána normální inteligence, avšak mají omezené možnosti přijímat informace, proto dochází ke zpoždění verbálních i nonverbálních projevů. Tyto děti jsou však dychtivé poznávat svět jako každé jiné dítě (Mukšnáblova, 2014).

## 1.2 Příčiny vzniku sluchových vad

Existuje mnoho různých faktorů, které mohou vést ke vzniku sluchových vad. Mohou mít různou intenzitu, někdy může dokonce dojít ke kombinaci různých příčin. Není výjimkou, že etiologie sluchového postižení nemusí být zcela jednoznačná. V odborné literatuře autoři nabízejí různé pohledy na kategorizaci příčin.

Hahn (2019) sluchové vady dělí na vrozené (endogenní, vnitřní) a získané (exogenní, vnější). Získané sluchové vady mohou vznikat z různých příčin, a to v období prenatálním, perinatálním nebo i postnatálním. Skákalová (2011) rovněž rozlišuje vady na vrozené a získané. Mezi vrozené řadí vrozené vývojové vady, genetické vady a vlivy působící na plod během těhotenství matky (např. infekční onemocnění matky, užívání toxických látek). Do skupiny získaných sluchových vad zařazuje následky různých nemocí (např. průšnic, meningitidy, zánětu středního ucha, degenerativních onemocnění, nádorů a dalších) nebo traumatického poškození. To vzniká například následkem úrazu, nepřiměřeného hluku či užívání toxických látek. Také podle Hampla (2013) vzniká sluchové postižení ze dvou příčin. Uvádí, že endogenní sluchové vady vznikají v důsledku dědičnosti, zatímco exogenní sluchové vady mají kořeny v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období vývoje dítěte.



Příčinami sluchového postižení se ve své publikaci zabývá také Skřivan (2013). Jednou z nejčastějších vnějších příčin vzniku poruchy či vady sluchu je podle něj dlouhodobé nebo opakované vystavování sluchu nadměrnému hluku. K tomu může docházet například v pracovním prostředí, ale také při hlučných zájmových činnostech (hlasitý poslech hudby, koncerty, diskotéky) či v některých sportovních aktivitách (střelba).

Zhoršování sluchu je také jedním z charakteristických znaků stárnutí organismu.

### 1.3 Klasifikace sluchových vad

Rozsah ztráty sluchu zásadně ovlivňuje schopnost jedince vnímat zvuky z okolního prostředí. Poruchy a vady sluchu můžeme rozlišovat podle tří hledisek: podle velikosti ztráty sluchu, podle místa vzniku sluchové vady a podle doby jejího vzniku (Langer, Kučera, 2012).

#### 1.3.1 Klasifikace podle rozsahu ztráty sluchu

*„Kvantita jednotlivých stupňů sluchové vady je vyjadřována v decibelech (dB), hlasitost zvuků, které se vyskytují v prostředí člověka, je vyjádřena stupnicí od 0 do 140 dB (např. šepot – 30 dB, tichý rozhovor – 40 dB, běžný hovor – 50–60 dB, diskotéka – 110 dB)“* (Souralová, Langer, 2005, s. 11).

Znalost stupně poruchy sluchu je zásadní, protože ovlivňuje způsob komunikace a hraje také klíčovou roli při určování sociálního dopadu vyplývajícího ze sluchového postižení (Langer, Kučera, 2012). Rozdělení sluchových vad podle rozsahu ztráty sluchu nabízí klasifikace podle Světové zdravotnické organizace (WHO):

- **normální sluch** – ztráta 0 až 25 dB;
- **lehká nedoslýchavost** – ztráta 26 až 40 dB;
- **střední nedoslýchavost** – ztráta 41 až 55 dB;
- **středně těžká nedoslýchavost** – ztráta 56 až 70 dB;
- **těžká nedoslýchavost** – ztráta 71 až 90 dB;
- **velmi těžká sluchová vada** – ztráta nad 90 dB, hluchota. Při hluchotě není možné vnímat sluchem ani s použitím sluchadla, nelze ji kompenzovat (Hahn, 2019).

#### 1.3.2 Klasifikace podle lokalizace

Rozdělení sluchových vad a poruch podle místa poškození sluchového orgánu je nezbytné pro stanovení vhodného způsobu případné léčby a rehabilitace. Dle místa patologického nálezu a místa vzniku sluchové poruchy Hložek (1995) rozlišuje periferní poruchy a centrální vady.

Langer a Kučera (2012) uvádějí podle Hložka další dělení periferních poruch.

- **Převodní poruchy** – vznikají narušením přenosu (převodu) mechanické energie v oblasti vnějšího nebo středního ucha. Díky tomu, že funkce kochleárního ústrojí zůstává neporušena a kostní vedení zvuku je zachováno, převodní sluchová porucha nikdy nepřivodí absolutní hluchotu (nejvyšší možná ztráta se pohybuje v rozmezí 40 až 60 dB). Zlepšení nebo úplné odstranění převodní poruchy navíc obvykle umožňuje chirurgický zákrok.
- **Percepční vady** – jsou důsledkem dysfunkce Cortiho orgánu v hlemýždi (kochleární vady sluchu) nebo narušením sluchové dráhy ve sluchovém nervu (suprakochleární vady sluchu). Percepční vady sluchu jsou, na rozdíl od převodních poruch, obvykle nevratné. Přestože převodní aparát funguje správně, percepční vady mohou způsobit úplnou ztrátu sluchu.
- **Smíšené poruchy** – jsou kombinací převodních poruch a percepčních vad. Celková ztráta sluchu je výsledkem kombinace ztrát způsobených patologií obou ústrojí.

V případě centrálních vad jde obvykle o komplikované vady v oblasti podkorového a korového systému sluchové dráhy (sluchové centrum). Projevují se různorodými symptomy, například tím, že jedinec dokáže rozlišit a slyšet určité zvuky, ale nerozumí mluvené řeči s podobnou intenzitou (Langer, Kučera, 2012).

### 1.3.3 Klasifikace podle doby vzniku

Z hlediska doby vzniku sluchové poruchy či vady je obecně rozlišujeme podle toho, zda vznikly v období prenatálním, perinatálním anebo v období po porodu. Langer a Kučera (2012) nabízí členění poruch sluchu ze speciálně pedagogického pohledu:

- **prelingvální sluchové vady (poruchy)** – vznikají dříve, než je ukončen základní vývoj jazyka a řeči (k tomu dochází obvykle v rozmezí čtvrtého až sedmého roku věku dítěte, v průměru je to v 6. roce věku), a proto neumožňují nebo výrazně omezují spontánní osvojení mluveného jazyka a následně lidské řeči. V případě náhlé ztráty sluchu v prelingválním období se dosud nabyté jazykové a řečové dovednosti začínají postupně vytrácet. Jestliže není včas zahájena příslušná odborná surdopedická a logopedická péče, může dojít k jejich úplnému zániku. *„Přirozeným komunikačním prostředkem osob s prelingvální poruchou nebo vadou sluchu těžšího stupně je tak příslušný*

*národní znakový jazyk, protože jeho spontánní osvojení není vázáno na sluchové funkce“ (Langer, Kučera, 2012, s. 29);*

- **postlingvální sluchové vady (poruchy)** – k jejich vzniku dochází až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Jedinec (dítě nebo dospělý) s postlingválně získanou vadou sluchu již má jazykové i řečové dovednosti dostatečně osvojeny, fixovány a zautomatizovány, a proto tedy nedochází k jejich úplnému vymizení. S dosavadními dovednostmi lze pracovat a dále je rozvíjet. Jelikož však jedinci chybí zpětná sluchová kontrola, objevují se artikulační a prozodické změny v mluveném projevu. V případě včasného poskytnutí náležité a efektivní surdopedické a logopedické péče je možné tyto změny eliminovat (Langer, Kučera, 2012).

## **1.4 Komunikace s osobami se sluchovým postižením**

Komunikace patří k nejdůležitějším životním potřebám člověka. Je to proces založený na koloběhu informací. Nejvyšší formou mezilidské komunikace je komunikace verbální, tedy prostřednictvím slov, která je obecně považována za přirozený způsob komunikace (Bendová, 2012).

Také edukační proces je založen na přenosu informací. Komunikace mezi učitelem a žáky je klíčová. Ve školách se setkáváme s žáky, u nichž se objevuje určitá míra narušení komunikační schopnosti, ať už se jedná o děti s logopedickými vadami, nebo o děti, jejichž narušení komunikační schopnosti je způsobeno jiným, dominantním postižením. V současné době inkluzivního vzdělávání je potřeba zejména zvyšovat povědomí o vhodných způsobech práce s dětmi s narušenou komunikační schopností, ale s dětmi s postižením. V rámci výchovně-vzdělávacích procesu se totiž mohou potýkat s určitými komunikačními bariérami, které by měli být schopni jako profesionálové překonat (Bendová, 2012).

Každému člověku vyhovuje něco jiného, stejně tak každému mohou vyhovovat jiné prostředky a způsoby komunikace. Ty závisí na druhu a závažnosti sluchové vady, a také na individuálních schopnostech jedince. Komunikace s těmito dětmi či žáky není jednoduchá. V zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých jedinců, je uvedeno, že tyto osoby mají právo na vzdělávání.

Jedince se sluchovým postižením můžeme rozlišit na základě jejich preferovaného způsobu komunikace do dvou skupin. První z nich představují lidé, kteří používají tzv. audio-orální způsob komunikace. Ti tedy využívají hlasitou řeč pro produkci jazyka a zvukovou amplifikaci (pomocí kompenzačních pomůcek a odezírání) pro příjem jazyka.

Druhá skupina komunikuje vizuo-motoricky, a to prostřednictvím českého znakového jazyka, znakované češtiny a prstové abecedy (Bendová, 2012).

Optimální způsob komunikace pro jedince se sluchovým postižením představuje takový systém, díky němuž vzniká informační kód, který je přijatelný pro obě strany – komunikátora i komunikanta. U osob s těžším sluchovým postižením může chybět nebo být výrazně omezená zpětná sluchová kognitivní vazba. To vede k přirozenému upřednostňování vizuálně-motorických kódů informace (Krahulcová, 2014).

### **1.4.1 Komunikační prostředky osob se sluchovým postižením**

#### **Hlasitá řeč**

U dětí s lehkým až středně těžkým sluchovým postižením dochází k postupnému osvojování řeči podobně jako u jejich zcela zdravých vrstevníků, a to napodobováním mluvních vzorů ze svého okolí, jen s tím rozdílem, že využívají kompenzační pomůcky k zesílení zvuků. V rámci speciálně pedagogické péče je nutné pracovat s těmito dětmi na rozvoji problematických oblastí a řeči jak z formálního, tak i obsahového hlediska.

Děti s těžkou ztrátou sluchu jsou na tom, co se týče osvojování řeči, podstatně hůře. Vývoj řeči je v případě těchto dětí buď omezený, přerušovaný, nebo opožděný. To závisí na době vzniku sluchové vady, na jejím rozsahu, době jejího diagnostikování, včasnosti zahájení speciálně pedagogické péče, kombinaci s dalším postižením apod. Je důležité pro rozvoj řeči u těchto dětí zajistit logopedickou péči (Bendová, 2012).

#### **Odezírání**

Jde o přijímání informací pomocí zraku a rozumění jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou, postojů těla, situace a kontextu obsahu mluveného. Odezírání je dovednost, kterou se musí lidé postupně naučit. Nelze ani předpokládat, že osoby s vadou sluchu mají větší schopnost k odezírání než průměrný slyšící člověk. Vlohy pro odezírání se individuálně liší také u osob se sluchovým postižením. Je nutné mít tuto skutečnost na paměti hlavně při realizaci vzdělávacího procesu.

Nejen vrozené vlohy k odezírání ovlivňují kvalitu této dovednosti. Ovlivněna je také dalšími faktory. Tyto faktory mohou být vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory ovlivňující kvalitu odezírání řadíme např.: věk dítěte v době vzniku ztráty sluchu, dosaženou úroveň v tréninku odezírání, dosaženou úroveň vývoje řeči, znalost jazyka, kvalitu zraku dítěte, mentální úroveň dítěte, momentální zdravotní a psychický stav odezírající osoby, sociální úroveň dítěte a jeho sociální zkušenost se situacemi, během nichž odezírá. Kvalita odezírání

je ovlivněna také vnějšími faktory, těmi jsou například: kvalita artikulace mluvčí osoby, navázání zrakového kontaktu, světelné podmínky, vzdálenost mezi mluvčím a odezírající osobou (ideální je vzdálenost 0,5 až 4 metry), překážky mezi mluvčím a odezírajícím (např.: vousy, žvýkačka, cigareta, ...) apod. (Bendová, 2012).

### **Prstová abeceda (daktylní abeceda, daktyl)**

Jedná se o vizuálně-motorickou komunikační formu, při které se používají různé polohy a postavení prstů za účelem vyjádření písmen, která jsou poskládána do slov. Rozlišujeme tři základní typy daktylní abecedy. Prvním z nich je abeceda jednoruční, při níž se používají polohy a postavení prstů pouze jedné ruky. Druhým typem je abeceda dvouruční, při té se používají obě ruce, jak už napovídá sám název. Posledním typem je daktyl do dlaně, ten se využívá v komunikaci s osobami hluchoslepými při hmatové komunikaci.

Prstová abeceda nachází své využití zejména v případech, kdy je potřeba doslovného slovního převodu a formální přesnosti, například při používání názvů ulic, míst, firem, ale také jmen a příjmení či při výuce cizích jazyků. Prstovou abecedu nelze použít samostatně, je považována za pouhý doplněk komunikace (Bendová, 2012).

### **Český znakový jazyk**

*„Komunikace lidí, kteří neslyší, je od komunikace mluvenou řečí na první pohled odlišná: neslyšící lidé nevyužívají k dorozumívání zvuk (lidský hlas) a sluch, ale tvary, pozice a pohyby (ruky nebo rukou, obličejových svalů, hlavy, horní části trupu) a zrak. Jejich jazyk, opřený o viditelnou tělesnou aktivitu vnímanou zrakem, je jazyk vizuálně-motorický“* (Macurová, Zbořilová a kol., 2018).

Podle zákona č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, § 4 odst. 1, je český znakový jazyk: *„základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.“* Může být také využíván v komunikaci hluchoslepých osob v taktilní formě, ta spočívá ve vnímání výrazových prostředků hmatem.

Český znakový jazyk splňuje všechna kritéria přirozeného jazyka (znakovost, systémovost, produktivnost, svébytnost a historický rozměr). Má také vlastní gramatiku. Proto je považován za plnohodnotný jazyk, je srovnatelný s jinými jazyky. Je prostředkem verbální komunikace, ale na rozdíl od mluveného jazyka je tvořen specifickými vizuálně-pohybovými prostředky (Bendová, 2012).

## **Znakovaná čeština**

Jedná se o uměle vytvořený komunikační systém (na rozdíl od českého znakového jazyka, který je jazykem přirozeným), vytvořený s cílem usnadnit komunikaci mezi lidmi slyšícími a neslyšícími. Využívá znaků z českého znakového jazyka, které jsou však používány v souladu s gramatickými pravidly českého jazyka. Přechází tak k doslovnému překladu z mluveného jazyka do znaků. Pro přesnost (např. při skloňování) je využívána jako doplněk prstová abeceda. Současně znakování doprovází tichá, nebo hlasitá výslovnost českého jazyka (Bendová, 2012).

### **1.4.2 Kompenzační pomůcky**

U všech osob se sluchovým postižením, které mají alespoň zbytky sluchu, je pro vnímání zvuku potřeba zesílit zvuk pomocí kompenzačních pomůcek, a tím sluch podpořit. Kompenzační pomůcky mohou být individuální, tedy pro použití jedním člověkem, a kolektivní (Bendová, 2012). Jedná se o speciální zesilovací přístroje, jejichž funkcí je usnadnit jedincům se sluchovým postižením komunikaci s okolím a tím i lépe zvládat následky jejich postižení (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

### **Individuální pomůcky**

#### Sluchadla

Sluchadla mohou používat osoby s lehkým až těžkým sluchovým postižením. Proces, který se odehrává ve sluchadlech, je založen na příjmu zvuku pomocí mikrofonu, jeho zesílení a následně úpravě zvukového signálu podle skutečné ztráty sluchu. Signál je následně odveden do reproduktoru, který je umístěn ve zvukovodu (Jeřábková in Bendová, Jeřábková, Růžičková 2006).

Podle tvaru (konstrukčního provedení) rozlišujeme sluchadla krabičková (kapesní), brýlová, závěsná, boltcová, zvukovodová a kanálová. Všechny tyto varianty sluchadel mají svá pozitiva, ale i negativa. Čím větší je sluchadlo, tím je vyšší jeho výkon. Naopak menší sluchadla lze umístit hlouběji do zvukovodu a zároveň poskytují přirozenější sluchový vjem, například přesnější akustickou orientaci v prostoru. S menším rozměrem sluchadla však stoupá jeho cena (Langer, Kučera, 2012).

Každé sluchadlo zahrnuje čtyři funkční prvky – mikrofon, zesilovač, potenciometr a reproduktor. Primárním účelem sluchadla je zvýšení hlasitosti zvuku pomocí zesilovače, jehož volba je závislá především na stupni sluchové vady. Krabičková, brýlová a závěsná sluchadla obsahují také ušní tvarovku, která pevně sedí v boltci ucha, aby se zesílený

akustický signál neztrácel. Ušní tvarovky jsou vytvářeny na míru podle odlitku ucha konkrétní osoby. Ve specializovaných obchodech je možné zakoupení univerzálních tvarovek (Langer, Kučera, 2012).

Podle způsobu zpracování signálu rozeznáváme sluchadla analogová a digitální. V případě analogových sluchadel je zvuk, zachycený mikrofonom, transformován na elektrický proud, který je následně poslán do zesilovače a poté do reproduktoru, kde je opět proměněn na zvuk. Analogová sluchadla jsou považována za jednodušší a cenově dostupnější alternativu, nevýhodou je však nižší výkon a kvalita zvuku. U digitálních sluchadel se zvuk přeměňuje na digitální signál, což probíhá prostřednictvím převodu do binárního kódu a následného zpracování v mikroprocesoru. Tento typ sluchadel má schopnost potlačit rušivé zvuky (např. šumy) a je známo, že reaguje méně citlivě na rušení mobilními telefony. Cena za digitální sluchadla se pohybuje v řádech desetitisíců korun, proto jsou pro osoby se sluchovým postižením obtížněji dostupná (Jeřábková in Bendová, Jeřábková, Růžičková 2006; Langer, Kučera, 2012).

Další kritérium, podle kterého můžeme rozlišovat sluchadla, je podle charakteru zvuku. Na jedné straně jsou to sluchadla umožňující přenos zvuku vzduchem, na straně druhé jde o sluchadla využívající kostního vedení zvuku. V případě sluchadel, jejichž reproduktor využívá pro přenos akustické energie ušní tvarovku, se jedná o první variantu, tedy o sluchadla se vzdušným přenosem zvuku. Ušní tvarovka (vločka) vede do zvukovodu, kde se rozkmitá bubínek a následně se přenesou energie na středoušní kůstky a do vnitřního ucha. Při kostním vedení zvuku sluchadla fungují tak, že elektrický signál, vyslaný ze zesilovače, je předán do zařízení, které se nazývá vibrátor. Tento vibrátor přichází do kontaktu se spánkovou kostí a přenáší vibrace kostmi do vnitřního ucha. Existuje také speciální typ sluchadla, zvaný BAHA (Bone ANchored Hearing Aid), který se chirurgicky umísťuje do kosti spánkové za uchem. Tímto způsobem jsou vibrace přeneseny přímo do kosti, což zlepšuje srozumitelnost, protože vibrace nejsou tlumeny kůží. Použití tohoto typu sluchadla je možné až po 6. až 8. roce života, když je kost dostatečně pevná a silná, operační šroub má totiž délku 3 až 4 mm (Horáková, 2012).

Účinnost a efektivita sluchadel neustále stoupá, což je dáno nejen jejich kvalitou, ale také jejich nastavením. To provádí odborný lékař, jako je foniatr nebo audiolog, na základě výsledků vyšetření sluchu klienta. Kvalitní diagnostika je pro optimální nastavení sluchadla zásadní. Pro dosažení správného nastavení sluchadla je rovněž důležité absolvovat několikrát schůzek s audiologem, během nichž se testují různé úpravy nastavení (Langer, Kučera, 2012).

## Kochleární implantát

Kochleární implantáty jsou určeny pro zcela neslyšící jedince nebo jedince s prakticky nevyužitelnými zbytky sluchu. Tyto implantáty fungují na základě elektrické stimulace zachovaných vláken sluchového nervu, takže napodobují funkci poškozené kochley. Zvukový signál zachycený mikrofonem je podobně jako u analogových sluchadel přeměněn na sérii elektrických impulsů. Tyto impulsy jsou následně přeneseny do implantovaného zařízení, umístěného pod kůží za uchem, kde jsou zpracovány. Elektrody vedoucí z tohoto zařízení jsou zavedeny do vnitřního ucha, kde stimulují vlákna sluchového nervu a vyvolávají sluchový vjem (Langer, Kučera, 2012).

Protože toto zařízení pracuje na principu stimulace sluchového nervu, není vhodné pro jedince s postižením tohoto nervu, s centrální sluchovou vadou nebo anatomickými odchylkami v hlemýždi (Horáková, 2012).

Podle Horákové (2012) se kochleární implantát skládá z vnějších a vnitřních komponentů. Vnější část, nazývaná také jako vstupní část, se skládá z mikrofonu, řečového procesoru a vysílací cívky. Vnitřní část implantátu je tvořena přijímačem a svazkem 22 elektrod, které jsou chirurgicky umístěny do hlemýždě. Každá z těchto elektrod je směřována do odlišné oblasti hlemýždě, což umožňuje optimalizované vnímání různých zvukových vjemů.

Lidé ucházející se o kochleární implantaci absolvují řadu diagnostických procedur, zahrnující audiologická, psychologická a logopedická vyšetření. Během období 6 měsíců jsou pečlivě sledováni a provádí se u nich komplexní hodnocení. Kochleární implantace je vhodná pro různé věkové skupiny, jak pro dospělé, tak i pro děti. U postlingválně ohluchlých dospělých je doporučeno, aby doba mezi ztrátou sluchu a chirurgickým zákrokem nebyla příliš dlouhá, jelikož hlemýžď časem zkožnatí, a to omezuje možnost stimulovat sluchový nerv. V případě postlingválně ohluchlých dětí platí stejné doporučení, přičemž nejkratší možný interval pro operaci je uváděn půlrok po ztrátě sluchu. U prelingválně neslyšících dětí nebo u těch s včasně získanou hluchotou je důležité provést operaci do 6 let věku, neboť implantace provedené později by nebyly účinné z důvodu nevyvinutého sluchového centra v mozku (Jeřábková in Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006).

Původně byl kochleární implantát určen pouze dospělým, dnes jsou používány zejména u dětí ohluchlých, ale i narozených s hluchotou. Hahn (2019) považuje za ideální věk mezi 1. a 2. rokem života. Uvádí, že doba od ohluchnutí delší než 10 let nemá příliš vysokou naději na příznivý funkční výsledek.



### Osobní zesilovače

Jde o jednoduchá zařízení, jejichž funkcí je zesílení zvuku do sluchátek. Jejich nevýhodou je, že se nedají v uchu úplně utěsnit, při velkém zesílení tak hrozí zpětná vazba. Z tohoto důvodu nejsou osobní zesilovače vhodné pro používání osobami s těžkou ztrátou sluchu nebo zbytky sluchu. Naopak výhodou je snadná obsluha zesilovače. Hodí se tak například i pro využití u lékaře nebo na úřadech (Kašpar, 2008).

### **Kolektivní pomůcky**

#### Indukční smyčka

Indukční smyčka přeměňuje analogový elektrický signál na elektromagnetické pole, které může být sluchadlem zachyceno kdekoli uvnitř oblasti, kde je smyčka navinuta. Výhodou použití indukční smyčky spočívá v tom, že signál, který je touto cestou zachycen, není narušován okolním prostředím. Právě z tohoto důvodu se indukční smyčky uplatňují nejen ve školách pro žáky se sluchovým postižením, ale také v divadlech, kinech, koncertních sálech či některých domácnostech (Jeřábková in Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006).

#### FM systémy

FM systémy fungují na principu bezdrátového přenosu zvukového signálu. K přenosu zvuku z mikrofonu do sluchátek dochází na určitých frekvencích. K tomu je zapotřebí souběžně používat vysílač a přijímač. Přenos signálu může probíhat i bez vizuálního kontaktu. Nevýhodou je možnost rušení signálu jinými rádiovými signály (Jeřábková in Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006).

#### Infračervené signály

V tomto případě se zvuk přenáší prostřednictvím infračervených vln. Může se běžně používat v domácnosti (např. při poslechu televize), ale také ve velkých prostorách. Výhodou je, že u těchto zařízení nedochází k rušení jiným signálem. Naopak nevýhodou je potřeba vizuálního kontaktu a nemožnost používat zařízení za jasného slunečního světla (Jeřábková in Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006).

K zesilování zvuku je možné, kromě výše uvedených kompenzačních pomůcek, také další zařízení, například mobilní telefon či počítač (Langer, Kučera, 2012).

### 1.4.3 Zásady pro komunikaci s žáky se sluchovým postižením

Bendová (2012) ve své publikaci uvádí zásady, které se týkají nejen samotné komunikace s žáky se sluchovým postižením, ale také celkového přístupu a práce s nimi v rámci fungování ve škole:

- Používání vhodné kompenzační pomůcky sluchové ztráty.
- Žák, který používá sluchadla, by měl znát zásady jejich používání a zvládat manipulaci s nimi (například před tělesnou výchovou si je sundat a poté znovu nasadit). Poučení o obsluze kompenzačních pomůcek by měl být také učitel.
- Zajištění vhodného místa v rámci zasedacího pořádku. Nejvhodnější je zpravidla místo ve druhé až čtvrté lavici v řadě uprostřed. Žák by měl na učitele vidět přímo. Pokud je to možné, je vhodné uspořádání lavic do tvaru podkopy, aby dítě vidělo na učitele i na spolužáky. To ale není možné vždy splnit (vzhledem k počtu žáků nebo velikosti prostoru).
- Zajištění optimálních světelných podmínek (např. zabránit oslňováním sluncem).
- Učitel by měl umožnit žákovi odezírání z jeho rtů. Neměl by se během výkladu procházet, otáčet se zády a zapisovat na tabuli.
- Znakující pedagog by měl mít ideálně tmavý horní díl oblečení (kontrast mezi figurou a pozadím zvyšuje kvalitu přenosu informací).
- Zajištění co možná nejlepších akustických podmínek v místnosti (např. využit koberec).
- Používat speciální pomůcky pro zkvalitnění příjmu informací (např. FM systémy, indukční smyčku).
- Dodržování zrakového kontaktu s žákem. Vždy vyčkat, až žák zaměří svůj pohled na mluvčího.
- Kontakt lze navázat buď tím, že se mluvčí dostane do zorného pole žáka, nebo případně dotekem na paži nebo rameno dítěte.
- Důležité je respektovat unavitelnost dítěte. Koncentrace pozornosti při odezírání nebo vnímání znakování je náročná.
- Zajištění poskytnutí poznámek dítěti se sluchovým postižením. Není v možnostech dítěte vnímat zrakem výklad a zároveň si zapisovat.
- Je důležité uvědomit si, že dítě se sluchovým postižením nedisponuje schopností spontánně reagovat.

- Neměnit náhle téma hovoru.
- Zjišťovat míru porozumění ze strany dítěte.
- Presentovat důležité informace v písemné podobě.
- Respektovat potíže v českém jazyce, zejména při výuce čtení, psaní diktátů, aplikaci gramatických pravidel apod.
- Brát na vědomí možné riziko stagnace úrovně čtenářských dovedností.
- Respektovat potíže v dalších vzdělávacích oblastech (např. v cizích jazycích, řešení slovních úloh, při hudební výchově, tělesné výchově apod.).
- Respektovat náročnost přechodu na druhý stupeň.

Také Potměšil (2005) vymezil zásady pro práci s žáky se sluchovým postižením:

- **Zásada zrakového kontaktu** – je potřeba dítě již od počátku intervence učit vnímat obličej komunikčních partnerů.
- **Diference přístupu podle preferovaného komunikačního stylu** – dítě má právo zvolit si optimální způsob komunikace a odborníci by měli být schopni mu toto právo zajistit.
- **Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti** – spočívá v respektování věku, míry a druhu postižení a individuálních schopností a možností dítěte.
- **Zásada názornosti** – jde například o názorné uvádění věcí a jevů do vztahů, a to nejen při výuce, ale i při výchovných situacích.
- **Zásada systematickosti** – je důležité hned od počátku intervence postupovat systematicky. Například při počátečním učení dítěte mluvené řeči je žádoucí pro danou věc vybrat pouze jedno označení, které bude používáno ve všech prostředích a všemi osobami, aby došlo k upevnění tohoto slova (Potměšil in Ludíková a kol., 2005).

## 2 OSOBA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

*„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“* Jim Sinclair

### 2.1 Definice poruch autistického spektra

První zmínky o autismu byly zaznamenány již v roce 1911, kdy švýcarský psychiatr Eugen Bleuer použil tento termín k pojmenování jednoho z příznaků pozorovaných u osob trpících schizofrenií (Thorová, 2016). Označení autismu jako diagnózy začalo být užíváno od roku 1943, kdy americký psychiatr Leo Kanner pozoroval nepřiměřené chování u svých pacientů v dětském věku, což označil jako časný dětský autismus. Rok nato nezávisle na Kannerovi zmínil rakouský psychiatr Hans Asperger autismus ve vztahu ke specifickým zvláštnostem v chování u svých pacientů. Tento jev Asperger nazval autistickou psychopatií. Roku 1981 byl namísto tohoto označení poprvé použit pojem „Aspergerův syndrom“ britskou psychiatrickou Lornou Wing, která byla rovněž významná tím, že poprvé definovala triádu symptomů spojených s poruchami autistického spektra (srov. Thorová, 2016; Čadilová, Žampachová, 2012).

Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy, přičemž slovo „pervazivní“ znamená „všepřonikající“, tedy ovlivňující celou osobnost jedince, a pojem „vývojové“ naznačuje, že tyto poruchy ovlivňují celý průběh vývoje jedince. Tyto poruchy se vyznačují obtížemi v oblasti mezilidských vztahů (zejména v oblasti sociální interakce a komunikace), dalším příznakem je stereotypní a rituální chování (Řičan, Krejčířová a kol., 2006). Všechny tyto znaky jsou velmi obtížně pochopitelné pro okolí jedince s tímto typem poruchy. Pervazivní vývojové poruchy výrazně ovlivňují chování jedince, omezují možnosti vzdělávání a výrazně komplikují sociální seberealizaci a začlenění jedince do společnosti (Fischer, Škoda, 2008).

Podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN, ICD), vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která byla publikována roku 2018 a do českého jazyka přeložena v roce 2022, je nově PAS zařazena do kategorie „Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy“. Skupina pervazivních vývojových poruch tak zanikla (Thorová, 2021). Změny, které MKN-11 přinesla, se dotkly také Aspergerova syndromu. Tato kategorie rovněž zanikla. Nebyl totiž prokázán dostatek rozdílů mezi PAS a Aspergerovým syndromem,

proto došlo ke sloučení těchto kategorií (Skuse, 2018). Podle Bazalové (2023, s. 51) lze Aspergerův syndrom podle MKN-11 zahrnout do těchto kategorií:

- „6A02.0 Porucha autistického spektra;
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem;
- 6A01.22 Vývojová jazyková porucha s narušením hlavně pragmatického jazyka.“

Pedagogický slovník definuje autismus jako vývojovou poruchu, která se projevuje neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. „Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Je neschopen sdílet emocionální prožitky (radost, smutek) zájmy s ostatními lidmi. Dvě třetiny lidí trpících autismem zůstávají postiženi po celý život“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 23). Z této definice vyplývá, že lidé s autismem často projevují tendence být samotářští a uzavření do vlastního světa, čemuž napovídá i samotný termín „autismus“. Tento termín pochází z řeckého slova „authos“, což v překladu znamená „sám“. Přestože tito jedinci obvykle nejsou schopni vyjádřit své emoce a nerozumí emocím ostatních lidí, je důležité si uvědomit, že sami prožívají své vlastní emoce velmi intenzivně.

## 2.2 Příčiny vzniku poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra jsou vrozené a představují postižení trvalé, celoživotní. Doposud však nebyla vymezena jednoznačná etiologie. Mezi uváděné příčiny jejich vzniku patří „genetická podmíněnost, exogenní vlivy v prenatálním období vývoje (infekce, onemocnění matky), nedostatek kyslíku při narození, metabolické poruchy organismu jedince apod. (Mühlpachr in Vítková a kol., 2004; Vančátová, 2016)“ (Adamus, 2019, s. 13).

V průběhu let se názory odborníků na příčinu vzniku autismu měnily. Vzniklo tak mnoho teorií, které se snažily vznik autismu objasnit.

Dříve jsme se mohli setkávat s přístupem založeným na psychoanalýze. Tento přístup naznačoval, že svou vinu na vzniku autismu mají rodiče. Psychoanalytický přístup se zaměřoval na nedostatečný emocionální vztah rodičů k dítěti a nedostatečnou péči matek o své potomky, což mělo způsobit špatné zážitky v raném dětství. Vágnerová však uvádí, že odlišný a chladnější přístup k dětem spíše vyplynul z autismu samotného, než že by byl jeho příčinou (srov. Thorová, 2016; Vágnerová, 2014).

Naopak behaviorální teorie byly založeny na předpokladu, že problematické chování pozorované u jedinců s autismem lze odnaučit a přeučit. V tomto kontextu existovaly dva rozdílné přístupy, a to pozitivní zpevnování a naproti tomu používání trestů. Z behaviorálních přístupů vychází terapie ABA – aplikovaná behaviorální analýza (Thorová, 2016).

Na přelomu 20. a 21. století si pozornost získal tzv. vývojový neurobiologický model. Podle této teorie dochází k poškození vyvíjejícího se mozku v průběhu těhotenství z dosud neprokázaných příčin (Komárek in Thorová, 2016).

V 80. a 90. letech došlo ke střetu dvou silných teorií. Jednou z nich byla kognitivní teorie, podle níž je porucha sociální interakce důsledkem poruchy myšlení. Obhájci této teorie uskutečnili řasu výzkumů a testů, aby dokázali, že pro osoby s autismem je schopnost uvědomovat si duševní stavy mnohem problematictější než pro osoby s jiným typem postižení (ale srovnatelným intelektem). Naproti tomu socioemoční teorie vzniku autismu považuje za primární právě neschopnost zapojení se do sociální interakce. Postupem času došlo k integraci obou těchto teorií. Na počátku 21. století, při studiu konektivity center v mozkové kůře, bylo nejprve zjištěno, že u lidí s poruchou autistického spektra je konektivita mozku výrazně oslabená. Podle pozdějších studií však byla naopak zjištěna hyperkonektivita. Neurobiologický výzkum i nadále pokračuje (Thorová, 2016).

Při vysvětlování původu autismu hrají důležitou úlohu také genetické faktory. Výzkumy ukazují, že v rodinách, v nichž se vyskytují děti s autismem, se objevila i jiná onemocnění neuropsychologického původu. Patří mezi ně ADHD, sociální fobie a obsedantně kompulzivní poruchy (Schopler, Mesibov in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Otázkou dědičnosti se zabýval nespočet odborníků, kteří zkoumali geny, jejich dysfunkce a mutace. Bylo zjištěno, že většina mutací, jež byly při výzkumu identifikovány, vznikají ještě před početím přímo ve spermii nebo vajíčku. Dalším zjištěním podporujícím teorii o vlivu genetiky, je častý výskyt autistického chování v příbuzenstvu dítěte s autismem. Podle Gillberga (1995) lze téměř v polovině případů u dětí s Aspergerovým syndromem najít v jeho příbuzenstvu člověka s touto poruchou, nebo alespoň s výraznými osobnostními rysy či sociálním deficitem.

Koncem 90. let se do povědomí veřejnosti dostala teorie, že autismus vzniká po použití kombinované očkovací vakcíny proti zarděnkám, spalničkám a příušnicím. S touto hypotézou přišel britský gastroenterolog Andrew Wakefield. Výsledky jeho studie byly zveřejněny v časopisech a rozpoutaly tak nejrůznější debaty a dohady. Vzniklo velké množství konspiračních teorií o škodlivosti očkování a obrovská protiočkovací kampaň. Tato teorie se dostala také do českých médií. Je nutné zdůraznit, že Wakefieldova studie byla terčem

kritiky, a to z důvodu nekvalitních metodologických postupů, neetického zacházení s pacienty a nepřiznaného střetu zájmů. Jeho hypotéza o škodlivosti očkování v souvislosti se vznikem autismu se ani po několikerém přezkoumání různých výzkumných týmů nepotvrdila. Nakonec byla také Wakefieldovi odebrána lékařská licence. Přestože v roce 2010 došlo k úplnému odstranění článku a souvislost mezi očkováním a autismem nebyla nikdy prokázána, výrazně se zvýšila aktivita antivakcinačních hnutí, což přineslo za následek snížení proočkování populace. S tím vznikl nový druh ohrožení (Thorová, 2016).

V současné době je autismus považován za vývojovou poruchu postihující vývoj centrální nervové soustavy, jejímž důsledkem je dopad na kognitivní, neurologické a integrativní fungování člověka. Příčiny vzniku autismu jsou heterogenní a multifaktoriální. *„Soudobé poznatky nejsou prozatím na takové úrovni, aby dokázaly vysvětlit přesný mechanismus příčin vzniku autismu. Roli hrají genetické vlivy, faktory prostředí a imunitní systém člověka“* (Thorová, 2016, s. 53).

### **2.3 Projevy poruch autistického spektra**

Porucha autistického spektra je podle aktuálně platné MKN-11 *„charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů a aktivit, které jsou jednoznačně netypické nebo nepřiměřené vzhledem k věku jedince a sociokulturnímu kontextu. (...) Deficity jsou natolik závažné, že poškozují osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, pracovní nebo jiné důležité oblasti fungování a jsou obvykle všudypřítomným rysem fungování jednotlivce (...)“* (Bazalová, 2023, s. 48).

V odborné literatuře je uváděna tzv. triáda problémových oblastí, která definuje specifické projevy autismu. Triáda zahrnuje obtíže v oblasti sociální interakce, komunikace a představitivosti a zájmů. Je důležité zdůraznit, že nelze najít dvě děti s totožnými projevy PAS, neboť tyto poruchy jsou velmi různorodé a ovlivňuje je velké množství faktorů, jež jsou popsány v předchozí podkapitole.

Kromě specifických projevů jsou v souvislosti s autismem zmiňovány i projevy nespecifické, jež se u osob s autismem často také vyskytují.

### 2.3.1 Specifické projevy (triáda problémových oblastí)

#### Sociální interakce a sociální chování

Každé zdravé dítě začíná komunikovat se svými rodiči již od okamžikem narození, se svou matkou dokonce i v době matčina těhotenství. U dětí s poruchou autistického spektra se však v této oblasti objevují nedostatky. Potíže v sociálních vztazích jsou podle Jelínkové (2001) nejzávažnější ze všech problémů, jež autismus provázejí. Tyto deficity mají vliv na vývoj dítěte s autismem, jeho chování a schopnost učení. Schopnost navazovat a udržovat sociální vazby a vztahy totiž závisí na schopnosti mezilidské komunikace. Z důvodu nedostatků v oblasti komunikace nemohou mezilidská komunikace a sociální vztahy u osob s autismem probíhat na funkční úrovni (srov. Bazalová, 2011; Žampachová, Čadilová, 2015 in Adamus, 2019).

Dítě s poruchou autistického spektra nerozumí neverbálnímu chování druhých lidí, a také nejsou schopny správně neverbálně komunikovat. Na gesta k pochování či objetí často nereagují vstřícně, mohou dokonce reagovat negativně na jakékoli doteky. Typický je nezájem o jiné osoby a dávání přednosti samostatné hře (Adamus, 2019).

Thorová (2016) však zdůrazňuje, že každé dítě, které vykazuje známky odtazitosti, nezájmu o sociální nebo zrakový kontakt, nelze považovat za autistické. Toto obecné tvrzení považuje za klišé. Taktéž tvrdí, že u dětí s PAS se můžeme setkat se dvěma protipóly v oblasti sociální interakce. Na jedné straně je to pól osamělý, kdy se dítě při snaze o kontakt s okolím odvrací, protestuje, schovává se, zakrývá si uši nebo oči apod. Na straně druhé uvádí pól extrémní, nepřiměřené aktivity. To se týká dětí s PAS, které se naopak snaží navazovat sociální kontakt až nepřiměřeně, nectí sociální normu, dotýkají se druhých lidí, nebo dokola a dlouho dovedou povídat o věcech, které ostatní lidi nezajímají a mohou být obtěžující.

Děti s poruchou autistického spektra zpravidla primárně vztahy nevyhledávají, nebývají iniciátorem kontaktu. Mnohdy ani na případný kontakt nereagují, dávají přednost samotě, nezajímají se o druhé. Ne však proto, že by o společenskou interakci nestáli, jen zkrátka nevědí, jak na to. „*Jejich netečnost a odtazitost vyplývá z nejistoty a neschopnosti navázat přiměřený kontakt*“ (Adamus, 2019, s. 16).

Jedinci s PAS mají výrazně sníženou schopnost sdílení pozornosti, s ostatními lidmi nesdílejí radost a zájmy. Dále je u osob s autismem typické doslovné chápání instrukcí a situací a nedostatečná empatie. Tito jedinci velmi obtížně chápou, a často nechápou, city, přání a záměry druhých. Velké deficity jsou pozorovány také v základních sociálních dovednostech,



jako například umění požádat o pomoc, vyhledat či poskytnout někomu druhému útěchu (srov. Čadilová, Žampachová, 2012; Sládečková, Sobotková, 2014; Thorová, 2016).

## **Komunikace**

Prvním signálem, který upozorní rodiče na to, že může být s dítětem něco v nepořádku, bývá často opožděný vývoj řeči. Ovlivněna je jak dovednost vyjadřování (expresivní složka řeči), tak i schopnost vnímání řeči (receptivní složka). Kromě toho bývá narušena celková komunikace, tedy nejen verbální, ale také neverbální. Nejméně narušenou oblast komunikace mívají jedinci s Aspergerovým syndromem (Thorová, 2016).

Lidé s autismem mívají obtíže s pochopením abstraktních pojmů, přijímají sdělení doslovně, nerozumí ironii a nadsázce. Někteří nedokáží využívat svou řeč efektivně a mohou mít problém s reciprocitou. Často se zaměřují na určitá témata, aniž by brali v potaz reakce a zájem posluchače. Může se stát, že nedokážou udržet téma rozhovoru, nebo naopak nemají tendenci komunikovat vůbec. Kromě neschopnosti sledování průběhu řeči a vnímání rozhovoru mívají jedinci s PAS problém s vhodným používáním neverbálních prvků komunikace. Typicky mají obtíže s navazováním a udržováním zrakového kontaktu, postavením těla během komunikace a vhodným využíváním gest a mimiky obličeje (Žampachová, Čadilová, 2015).

Charakteristickým prvkem verbálního projevu osob s autismem je echolálie, dále také opakující se a ritualizované vzorce řeči, s užíváním vlastního žargonu. Mohou se objevovat společensky nevhodné výroky, vulgarismy, nebo naopak také nepřiměřené používání zdvořilostních frází. Verbální projev jedince s PAS působí často mechanicky až uměle, chybí spontánnost a sociálně efektivní komunikace (Adamus, 2019).

Deficity v řečových schopnostech a komunikačních dovednostech se projevují jak v interakci mezi dětmi s PAS, tak i mezi dospělými. Tyto nedostatky se promítají do každodenního života, do různých běžných situací. U dětí tyto deficity mají dopad také v oblasti vzdělávání. Žák, který má potíže s využíváním základů komunikačních dovedností, může mít obtíže požádat o pomoc, radu či vysvětlení učiva. Může na sebe upozorňovat nevhodným způsobem, vykřikovat, běhat po třídě, projevovat se agresivně vůči okolí apod. (Žampachová, Čadilová, 2015).

## **Představitost, zájmy, hra**

Problémy v této oblasti triády negativně ovlivňují schopnost plánování a brání adekvátnímu rozvoji hry, která je klíčová pro učení. Nedostatky v představitosti vedou k tomu, že děti upřednostňují hry vhodné pro mladší věkovou kategorii. Vyhledávají jednoduché

a předvídatelné činnosti. Neobvyklé pohyby, jako jsou stereotypní gesta rukou, hlavy nebo celého těla, nejsou výjimkou. Tyto projevy se často objevují, když je dítě vystaveno stresu nebo cítí úzkost, pomáhají mu se uklidnit (Čadilová, Žampachová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2014; Thorová, 2016).

Lidé s autismem často projevují sklony k třídění a řazení věcí do různých skupin, nacházejí potěšení v činnostech s přesýpáním, a jsou schopni se naučit z paměti informace založené na určitém uspořádání, jako například jízdni řady či značky. Většinou se jejich zájmy soustředí na písmena a číslice, které si děti s PAS velmi rychle osvojí. S hračkami často manipulují tak, že je rozebírají, otáčejí je, nebo si s nimi házejí, než aby si s nimi hráli podle jejich původní funkce. Děti bývají fascinovány pohybem a rotací, často je upoutávají točící se nebo jinak se pohybující předměty. Když po dítěti budeme požadovat přerušování jeho činnosti, může následovat problematické chování (Thorová, 2016).

Repetitivní a rituální chování může mít různé podoby. Vždy záleží na stadiu vývoje autistického jedince a na prostředí, v němž žije. Pokud neobvyklé chování osoby s PAS nepředstavuje riziko a nenarušuje život dotyčného jedince ani jeho okolí, pak není náprava nutná. Naopak, některé stereotypy a rutiny mohou být využívány pro motivaci a podporu dítěte s autismem. Jestliže však neadekvátní chování nabývá na intenzitě a frekvenci, je nezbytné jednat a hledat okamžité řešení a možnosti nápravy. V dospělosti mohou být sklony k opakování a rituálům mírnější (Adamus, 2019).

### **2.3.2 Nespecifické projevy**

Kromě již zmíněných specifických projevů se s autismem pojí také množství nespecifických rysů. Do této skupiny řadíme odlišnosti ve smyslovém vnímání, odlišnosti v motorickém vývoji, emoční reaktivitu, problémové chování, snížený práh bolesti, ale také obtíže se spánkem, jídlom či oblékáním (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

#### **Percepční poruchy**

Podle Thorové (2016) jsou v oblasti vnímání pozorovány následující charakteristiky: zvláštní způsob vnímání, přecitlivělost nebo naopak malá citlivost na smyslové podněty, fascinace a výrazný zájem. Za přecitlivělost považuje úzkostné až panické reakce či záchvaty vzteku.

Zdravý člověk běžně používá 5 smyslů: zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Každý z těchto smyslů může být nějakým způsobem narušen. U všech smyslů se můžeme setkat s nadměrnou

citlivostí (hypersenzitivita), nebo naopak sníženou citlivostí (hyposenzitivita). Nyní si uvedeme stručné charakteristiky odlišností ve smyslovém vnímání podle Thorové (2016).

- **Zrakové vnímání:** Odlišnosti se často týkají zaměření na drobné detaily namísto celkového pohledu na objekt. U některých dětí může být problematické navázat a udržet zrakový kontakt, nebo se soustředit na jediný sledovaný předmět. Naopak existují i osoby s autismem, které vykazují protikladné rysy. Mohou dlouhou dobu pevně upírat zrak na jeden konkrétní objekt a trvá jim dlouho, než svou zrakovou pozornost přesunou na jiný objekt. Mohou také zírat zcela nehybně.
- **Sluchové vnímání:** Reakce na různé sluchové stimuly se mohou lišit i v případě jednoho jedince. Někdy může dítě působit, jako by bylo hluché, protože nereaguje na oslovení či zvuky. Jindy naopak může zareagovat i na velmi slabý zvuk. Děti s autismem si často zakrývají uši. U některých dětí mohou určité zvuky vyvolávat až panickou reakci. Mnoho lidí s PAS nesnáší hluk nebo šum lidských hlasů. Často mají rádi hudbu – obvykle stejný žánr nebo určitého interpreta.
- **Čichové vnímání:** Jedinci s autismem mohou být velmi citliví na určité pachy (např. parfémů, aviváž, pot, desinfekční prostředky či některá jídla). Někteří naopak svůj čich vůbec nepoužívají.
- **Chutňové vnímání:** Můžeme se setkat s extrémní vybíravostí a odmítáním určitých jídel. Děti s autismem často preferují jídla bez chuti (suchá rýže, suchý rohlík) nebo konzumují jen několik stejných potravin. Některé děti dokonce jedí svá jídla v přesně daném pořadí, jídla musí být naservírována přesně podle jejich představ. Druhým typem jsou děti s autismem, které konzumují všechno, a to i nestravitelné předměty.
- **Hmatové vnímání:** Děti s PAS mnohdy nepříznivě reagují na doteky, které jsou pro ně nepředvídatelné. Mohou mít také obtíže s oblékáním, jelikož mají nepříjemné pocity z dotyku látky na těle. Často jim vadí činnosti, při kterých hrozí znečištění (např. modelování z plastelíny či keramické hlíny). Stejně tak nemají v oblibě činnosti jako stříhání nehtů či česání a umývání vlasů. Jestliže je v oblasti hmatového vnímání jedinec hyposenzitivní, mívá sklony k dyspraxii a selhává pak v činnostech, které vyžadují ruční práci.

## **Odlišnosti v motorickém vývoji**

U některých dětí může dojít k opožděnému vývoji motorických dovedností, v těchto případech jsou jim doporučovány rehabilitace. Naopak motorický vývoj jiných autistických dětí se může pohybovat v rámci normy. Mohou mít problémy s jemnou motorikou (souvislost může být právě s hypo- nebo hypersenzitivitou v oblasti hmatového vnímání). U některých jedinců s autismem pozorujeme nápadné stereotypní pohyby. Těmito pohyby je myšlena například manipulace s rukama nebo prsty v okolí vlastních očí nebo hrudníku. Mohou se však objevovat i stereotypní pohyby celého těla – kývání, poskakování, otáčení se kolem vlastní osy. Důvody pro provádění těchto pohybů mohou být různé: od jednoduché fascinace pohybem, přes jejich použití k uklidnění v případě stresu až po zaplňování volného času. Někdy kromě těchto stereotypních pohybů mohou být přítomné i motorické tiky. S věkem stereotypní chování může postupně odeznívat, hlavně díky nábívkou funkčních a sociálních dovedností (Thorová, 2016).

Další z motorických odlišností je tendence k sebezraňování. Toto chování může být přítomno i u dětí bez zdravotních problémů, nicméně s časem obvykle samo vymizí, stejně tak jako stereotypní chování.

## **Emoční reaktivita**

Jak již bylo dříve zmíněno, lidé s poruchami autistického spektra mají obtíže s rozeznáváním a vyjadřováním emocí. Obzvláště u dětí s autismem je nápadná velmi chudá emoční reaktivita. „*Některé děti projevují jen velmi omezenou škálu emocí, v extrémních případech neprojevují emoce vůbec. (...) Frustrační tolerance, tedy schopnost snášet nepříjemné podněty, bývá extrémně nízká. Dítě může reagovat emočním výbuchem i na banální situace, (...), a to zcela nepřiměřeně svému věku*“ (Thorová, 2016, s. 162). V souvislosti s nízkou frustrační tolerancí může u osob s PAS docházet k výbuchům zlosti, agresivním projevům či útokům, nebo naopak uzavření do sebe. Mohou také prožívat intenzivní úzkost a deprese.

## **Adaptabilita**

Vzhledem k charakteru PAS je obecně schopnost přizpůsobovat se změnám u těchto jedinců narušena vždy, míra narušení je však různá a závisí na různých faktorech, jako je inteligence, úroveň komunikace, úroveň emoční reaktivity apod. Reakce na změny mohou být tedy různé. Někteří jedinci změny mohou dokonce vítat, za předpokladu dodržení určitých rituálů, které jim vytváří jistotu (Thorová, 2016).

## **Problémy v chování**

Mezi hlavní faktory, které přispívají k problematickému chování u jedinců s poruchou autistického spektra, zahrnujeme nízkou schopnost adaptace, sníženou frustrační toleranci, nepřiměřené reakce na změny, omezenou schopnost sebeovládání, nedostatečnou samostatnost, a neschopnost předvídat nebezpečí. Snížená schopnost seberegulace a agresivní projevy vůči vlastní osobě souvisí s faktem, že osoby s autismem obvykle projevují nižší citlivost na bolest, jak uvádějí autoři (Čadilová, Jůn, 2007; Hrdlička, Komárek, 2014; Thorová, 2016).

## **2.4 Formy poruch autistického spektra**

Od roku 1994 byla ještě donedávna platná 10. revize „Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů“ (MKN-10). Nová, jedenáctá revize (MKN-11) vstoupila v platnost 1. ledna 2022. Vzhledem k tomu, že klasifikací podle MKN-10 jsme se řídili téměř po tři dekády, je vhodné zde uvést alespoň stručné rozdělení typů poruch autistického spektra podle této, již zaniklé, klasifikace, v komparaci s nově přijatou MKN-11.

### **2.4.1 Klasifikace podle MKN-10**

Pervazivní vývojové poruchy byly začleněny do kategorie „Poruchy psychického vývoje“, značené kódy F80 – F89. Konkrétně pro označení skupiny pervazivních vývojových poruch se používal kód F84. Do této kategorie byly řazeny tyto poruchy: Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jiná dětská dezintegrační porucha, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, Jiné pervazivní vývojové poruchy, Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (Šporclová, 2018).

#### **Dětský autismus (F84.0)**

Ve starší literatuře byly pro označení této poruchy používány také termíny „Kannerův syndrom“ či „infantilní autismus“. Dětský autismus představuje jednu ze základních a nejvíce prozkoumaných forem PAS.

Podle Gillberga a Peeterse (1998) je pro stanovení diagnózy dětského autismu zapotřebí splnit minimálně šest kritérií. Z toho alespoň dvě kritéria by měla být spojena s omezením sociální interakce, minimálně jedno kritérium by mělo souviset s problémy v komunikaci a nejméně jedno kritérium by se mělo týkat oblasti zájmů. Podle Thorové (2016) se musí u jedince objevit všechny projevy diagnostické triády, a ty zároveň musí být patrné do tří let věku dítěte, aby se mohlo jednat o diagnózu „dětský autismus“. Specifické projevy mohou doprovázet i další, nespecifické projevy, které nemají tak jednoznačný charakter,

jako např. poruchy spánku a jídla, fobie či projevy agrese vůči sobě samému (srov. Gillberg, Peeters, 1998; Thorová, 2016; ÚZIS ČR, 2023).

### **Atypický autismus (F84.1)**

Jak již naznačuje samotný název, atypický autismus se odlišuje od dětského autismu, a to buď věkem, kdy se projevy objevují, tedy až po třetím roce života, nebo tím, že nejsou splněna všechna kritéria nutná pro diagnostiku dětského autismu. Tuto formu PAS často pozorujeme u dětí s těžkou vývojovou poruchou řeči a hlubokou mentální retardací (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007; Hrdlička, Komárek, 2014; Thorová, 2016).

### **Rettův syndrom (F84.2)**

Tento syndrom se vyskytuje pouze u dívek. Je způsoben genetickou poruchou chromozomu X. Mutace tohoto genu způsobuje u chlapců tak závažné poruchy, že jsou neslučitelné se životem. Nicméně byly pozorovány i vzácné případy chlapců s tímto postižením (Thorová, 2016).

Podle MKN- dochází k jeho nástupu v období mezi 7. až 24. měsícem života dítěte. *„Po období časného vývoje, probíhajícího normálně, se objevuje částečná nebo pozvolná ztráta řeči a porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou, současně se zástavou růstu hlavy. Ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní kroutivé pohyby rukou a spontánní hyperventilace jsou charakteristické. Je zastaven vývoj hraní a vývoj sociální, ale sociální zájmy mají tendenci se udržovat. Ataxie trupu a apraxie se začíná vyvíjet od čtyř let a často následují choreoatetoidní pohyby. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace“* (ÚZIS ČR, 2023).

Dívky postižené tímto syndromem se obvykle dožívají věku 40 až 50 let (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

### **Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)**

Označována bývá také jako Hellerův syndrom či infantilní demence. Jedná se o specifický typ poruchy, který je charakterizován postupnou ztrátou dovedností v různých oblastech vývoje. Tato ztráta následuje po období zcela normálního vývoje a probíhá během několika měsíců. Většinou se projevuje ztrátou zájmu o okolí, stereotypními pohybovými vzorci a narušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu. Někdy může být tato porucha spojena s encefalopatií, ale diagnóza se zakládá především na pozorovaných projevech chování (ÚZIS ČR, 2023).

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)**

Tato kombinovaná porucha postihuje jedince se středně těžkou mentální retardací a současně se u nich vyskytuje hyperaktivita a opakující se stereotypní pohyby. Je zajímavé, že v průběhu dospívání hyperaktivita postupně klesá a mění se na hypoaktivitu (Adamus, 2014).

### **Aspergerův syndrom (F84.5)**

Pro tento typ PAS je charakteristický průměrný intelekt, který se pohybuje v pásmu normy, ale může se pohybovat i v jiných hodnotách. Může, ale také nemusí, být opožděný vývoj řeči. U dětí s Aspergerovým syndromem je obvyklé, že již v pěti letech dokáží mluvit plynule, výrazně se v mluvě odlišují od ostatních dětí. Jejich řeč působí mechanicky, je strohá a často zahrnuje slova a fráze charakteristické pro řeč dospělých. Odlišná může být také intonace a hlasitost projevu. Hlavním rysem pro diagnostiku je výrazně postižená oblast sociální interakce, čehož si lze všimnout již u velmi malých dětí. Děti s Aspergerovým syndromem mají potíže s adaptací a často vykazují neobvyklé, stereotypní zájmy. Mají obvykle hluboké znalosti ve svých zájmových oblastech a těžko se dají zaujmout něčím jiným. Pocit bezpečí a jistoty jim poskytují rituály, které dodržují, a často vyžadují také účast okolí (Gillberg, Peeters, 1998; Krejčířová, Říčan, 2006; Thorová, 2016).

V dospělosti se jedinci s Aspergerovým syndromem projevují různě. Někteří jsou schopni nalézt si zaměstnání a setrvat v něm, založit si rodinu a vést běžný život. Naopak existuje skupina jedinců, kteří i v dospělosti zůstávají u svých rodičů a kvůli obtížím spojeným s poruchou se nedokážou plně začlenit do normálního každodenního života (Thorová, 2016).

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)**

Podle Adamuse (2014) se jedná o poruchy, kde je postižena celá diagnostická triáda, avšak ne do takové míry jako u autismu nebo atypického autismu. Tuto kategorii lze rozdělit na dvě skupiny dětí. První z nich tvoří děti s určitým narušením kvality komunikace, sociální interakce a hry, ale toto narušení je méně výrazné než u dětí s autismem. Druhou skupinu tvoří děti, které mají narušenou představivost, mají obtíže s oddělením fantazie od reality, což často souvisí se schizotypními nebo schizoidními rysy.

## 2.4.2 Klasifikace podle MKN-11

S nově přijatou 11. revizí Mezinárodní klasifikace nemocí zanikla skupina pervazivních vývojových poruch. Nahradila ji kategorie „Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy“, s označením 6A. Porucha autistického spektra nese označení 6A02.

Neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy se vyznačují klinicky významným narušením kognitivních procesů, emoční regulace nebo chování jedince. Obvykle jsou spojeny s dysfunkcí psychologických, biologických nebo vývojových procesů, tvořících základ duševního a behaviorálního fungování. Tyto poruchy často souvisí s distresem, tedy s nepříjemným, intenzivním stresem, provázeným úzkostnými a depresivními reakcemi, s nepříznivým dopadem na osobnost a zdraví jedince. Autismus ovlivňuje různé aspekty fungování, jako jsou osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, pracovní a další důležité oblasti (Thorová, 2021).

Pro poruchu autistického spektra jsou charakteristické trvalé deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat sociální interakci a komunikaci, a také opakujícími se, nepružnými vzorci chování a zájmů. Nástup této poruchy obvykle nastává v určitém vývojovém období, často v raném dětství, ačkoli příznaky se mohou plně projevit až později, kdy nároky sociálního prostředí přesáhnou omezené schopnosti jedince. Deficity jsou natolik závažné, že negativně ovlivňují důležité aspekty života. Tyto nedostatky jsou obvykle všudypřítomné a patrné ve všech situacích. Lidé na spektru projevují různorodou škálu intelektuálních a jazykových schopností (Thorová, 2021).

Podle MKN-11 (WHO, 2018; Thorová, 2021) existuje několik subtypů poruchy autistického spektra, které korespondují s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Spektrum zahrnuje celou škálu schopností, od jedinců s vysokým IQ a silnými jazykovými schopnostmi až po osoby s poruchami intelektu a omezenou jazykovou schopností. Zde je stručná charakteristika jednotlivých subtypů PAS podle MKN-11:

### **Porucha autistického spektra (6A02.0)**

Veškerá kritéria definice PAS jsou splněna. Intelektuální kapacita a adaptivní chování se pohybují v rozmezí normy (schopnosti jsou přibližně nad 2,3 percentilem). Schopnost užívat funkční jazyk, ať už mluvený či znakový, k vyjádření vlastních potřeb nebo přání je zachována nebo jen mírně narušena.



### **PAS s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka (6A02.1)**

Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí PAS a poruchy intelektu. Schopnost užívání funkčního jazyka (mluveného i znakového) za účelem vyjádření osobních potřeb či přání je zachována nebo pouze mírně omezena.

### **PAS bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem (6A02.2)**

Všechna kritéria definice poruchy autistického spektra jsou splněna. Intelektuální schopnosti a adaptivní chování odpovídají normě (přibližně nad 2,3 percentilem). Schopnost používat funkční jazyk je vzhledem k věku značně postižena. Jedinec není schopen využít více než jednotlivá slova nebo jednoduché fráze, když se snaží vyjádřit své osobní potřeby nebo přání.

### **PAS s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem (6A02.3)**

Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí PAS a poruchy intelektu. Schopnost používat funkční jazyk je vzhledem k věku značně narušena. Schopnost používat funkční jazyk je vzhledem k věku značně postižena. Jedinec není schopen využít více než jednotlivá slova nebo jednoduché fráze, když se snaží vyjádřit své osobní potřeby nebo přání.

### **PAS bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka (6A02.4)**

Veškerá kritéria definice PAS jsou splněna. Intelektová kapacita a adaptivní chování se pohybují v rozmezí normy (přibližně nad 2,3 percentilem). Schopnost užívání funkčního jazyka pro vyslovení svých vlastních požadavků či přání téměř nebo zcela chybí.

### **PAS s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka (6A02.5)**

Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí PAS a poruchy intelektu. Schopnost užívání funkčního jazyka pro vyslovení svých vlastních požadavků či přání téměř nebo zcela chybí.

## **2.4.3 Klasifikace dle funkčnosti**

V literatuře se můžeme setkat také s klasifikací podle funkčnosti. Pojem funkčnost zahrnuje schopnost adaptace, což je schopnost přizpůsobit se novým situacím a podmínkám, a také schopnost přijímání informací a navazování vztahů. Obecně platí, že čím nižší je úroveň funkčnosti poruchy, tím vyšší jsou požadavky na péči a podporu. Míra funkčnosti slouží pouze jako orientační ukazatel, protože některé děti nelze přesně zařadit do konkrétní skupiny, a s postupem věku může funkčnost procházet změnami.

Dítě s autismem může mít různé reakce na změny, které se mohou týkat téměř jakýchkoliv situací, jako je narušení běžného programu, pokus o ovlivnění hry, přechod na jiný typ oblečení v souvislosti se změnou ročního období, změny v jízdnicích řádech apod. Jedinec může například změnu zdánlivě přijmout, avšak odmítne spolupracovat. V jiných případech může projevovat nelibost, ale nechá si důvody změny vysvětlit. Extrémní reakcí může být projev agrese (Adamus, 2014; Thorová, 2016).

V literatuře (Hrdlička, Komárek, 2014; Thorová, 2016; Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017) se objevuje následující rozdělení typů autismu podle funkčnosti:

### **Vysoce funkční autismus**

Pro tuto formu autismu je charakteristické, že základní sociální interakce a schopnost komunikace jsou obvykle zachovány. Schopnost řeči je vyvinutá a jedinci projevují ochotu komunikovat s různými lidmi. Rozumové schopnosti se mohou pohybovat v hraničním pásmu, v pásmu normy, ale i v pásmu nadprůměru.

### **Středně funkční autismus**

Pro tyto jedince je omezená schopnost navazování sociálních kontaktů. Často u nich můžeme pozorovat stereotypní pohyby. Rozumové schopnosti se pohybují v rozmezí lehké a středně těžké mentální retardace.

### **Nízko funkční autismus**

Jedinci s nízko funkčním autismem vykazují velmi omezenou schopnost navazovat sociální kontakty. U některých se nemusí rozvinout řeč, a pokud ano, často se jedná o echolálii. Typicky se u těchto jedinců objevují jednoduché stereotypní činnosti. Výjimkou nebývá ani sebezraňování a agresivní chování. Většina těchto jedinců má rozumové schopnosti na úrovni těžké mentální retardace.

#### **2.4.4 Klasifikace dle sociálního chování**

Britská psychiatrička Lorna Wing, která zde byla již dříve zmíněna v souvislosti s tím, že definovala triádu problémových oblastí, v 70. letech 20. století identifikovala také tři typy autistů na základě jejich vzorců chování. Šlo o typ aktivní, pasivní a osamělý. Později přidala čtvrtý typ, formální. O pátém, smíšeném, typu se dozvídáme od Thorové. Celkově tak rozlišujeme pět typů sociálního chování u jedinců s poruchou autistického spektra (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007; Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017):

### **Typ aktivní**

Takový jedinec rád navazuje kontakty, nebere ohled na druhé, má potíže s odhadnutím intimní zóny. Mívá také oblíbené rituály.

### **Typ pasivní**

U těchto jedinců pozorujeme celkovou hypoaktivitu, nejsou schopni spontánní interakce. Kontakt s druhými lidmi se nevyhýbají, ale sami ho nevyhledávají, nejsou iniciátory. O vrstevníky se zajímají, ale neumí se zapojit.

### **Typ osamělý**

Jedinci představující tento typ nestojí o kontakt s druhými lidmi, jsou odtažití a uzavření do sebe. Typicky mají snížený práh bolestivosti.

### **Typ formální**

Tento typ představují jedinci s vyšším IQ. Zpravidla mají dobré vyjadřovací schopnosti, ale jejich projev působí uměle, nepřirozeně. Jejich chování může být vnímáno jako chladné a nedostatečně emotivní. Zajímají se o dodržování společenských norem a rituálů. Nerozumí ironii a nadsázce, sdělení chápou doslovně.

### **Typ smíšený**

Objevují se velké výkyvy v kvalitě kontaktů, závisí to na prostředí, situaci a osobě, se kterou jedinec komunikuje. Dítě představující tento typ působí vyzrálým dojmem, neboť používá fráze a prvky chování typické pro dospělé jedince.

## **2.5 Komunikace s osobami s PAS**

Komunikace sehrává v životě člověka významnou roli, ovlivňuje totiž rozvoj osobnosti člověka. Prostřednictvím komunikace je možné sdílet své pocity, myšlenky, přání, požadavky atd. s ostatními lidmi. Nejen, že schopnost komunikovat ovlivňuje kvalitu života daného jedince, ale v případě osob s PAS či jiným typem postižení ovlivňuje i jeho rodinu a další osoby v jeho okolí (Karunová, 2020).

Vzhledem k tomu, jak je komunikace v životě člověka důležitá, a tomu, že jedinci s autismem mají s komunikací potíže, je potřeba při komunikaci s nimi dodržovat jisté zásady. Například Hnilíčková (2023) ve svém článku navrhuje z pozice rodiče dítěte s autismem, jak s těmito dětmi komunikovat:

**1. Neptejte se, oznamujte.** Otázky bychom měli spíše nahradit pokyny. (Např.: „Dej mi ruku.“ namísto „Dáš mi ruku?“) Dítě s autismem totiž zpravidla na každou otázku začne hledat odpověď.

**2. Pokládejte uzavřené otázky,** na které lze odpovědět ANO/NE. (Např.: „Chceš modré tričko?“ namísto „Jaké chceš tričko?“)

**3. Opakujte otázky s dovětkem: Ano, nebo ne?** (Např.: „Chceš jít přes náměstí? Ano, nebo ne?“)

**4. Zopakujte odpověď dítěte.** Dáváme mu tím najevo, zda jsme jeho odpověď správně pochopili.

**5. Stručně a naprosto jasně formulujte své pokyny.** Dítě nemusí pokyn pochopit z okolností a může se zachovat jinak, než my očekáváme. Potom je zmatené, protože nejsme spokojení, přestože pokyn splnilo. (Např.: „Dej špinavé oblečení do koše na prádlo.“ namísto „Dej prádlo do koše.“)

**6. Neříkejte, co nedělat. Říkejte, co udělat.** Když dítěti řekneme, co nemá dělat, nepochopí z toho, co dělat má. (Např.: „Zuj si boty na rohožce.“ namísto „Nechod' dovnitř v botách.“)

**7. Dávejte na výběr.** (Např.: „Chceš dát špagety do misky, nebo na talíř?“)

**8. Za splnění pokynu vždy dítě pochvalte.** Vhodné je vybrat si krátké slovní spojení nebo slovo, které budete používat. (Např.: „Ano, správně. Výborně.“)

Ve svém dalším článku uvádí Karunová (2023) čtyři pravidla, čemu se vyhnout při komunikaci s dítětem s PAS:

**1. Nevyvolávejte strach.** Jakmile začne mít dítě strach, přestane komunikovat a spolupracovat, může se uzavřít nebo přejít do afektu.

**2. Nevyvíjejte nátlak.** Dítě pod tlakem znervózní a přestane spolupracovat. Může začít křičet, ubližovat sobě a posléze i svému okolí.

**3. Neignorujte dítě.** Každý hledáme v komunikaci pochopení. Pokud někdo komunikuje (a to může zahrnovat různé způsoby, jako pláč, křik apod.), určitě to nedělá s úmyslem být přehlížen. Dělá to proto, že potřebuje podporu nebo s námi něco sdílet.

**4. Nepoužívejte nejednoznačná slova.** Používáním jednoznačných pokynů můžeme předejít mnohým nedorozuměním. (Např. „Drž se žebříku oběma rukama.“ namísto „Lez nahoru opatrně.“)

Kromě toho, jak již bylo několikrát zmíněno, není vhodné v komunikaci s jedincem s PAS používat ironii, sarkasmus a nadsázku.

Bendová (2012) popsala zásady pro komunikaci s dětmi s poruchami autistického spektra. Uvádí, že je potřeba vytvořit funkční komunikaci mezi dítětem a jeho okolím. Mimo to ještě zdůrazňuje, že je důležité podporovat rozvoj sociálního citění dítěte a na rozvoji sociálních vztahů.

### **2.5.1 Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)**

V případě výrazného narušení komunikační schopnosti je žádoucí zavést alternativní způsob komunikace. Systémy náhradní (alternativní) a doplňující (augmentativní) komunikace napomáhají k řešení komunikačních deficitů. Jedním z prvotních a nejdůležitějších úkolů rodičů je nalézt vhodný způsob komunikace, který bude pro jejich dítě efektivní (Bazalová, 2017).

Alternativní a augmentativní komunikace je využívána v různých formách dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč, ať už dočasně nebo trvale. Tento způsob komunikace nahrazuje chybějící řeč jinými komunikačními prostředky. Zároveň augmentativní komunikace podporuje již existující formy komunikace.

Podle Bendové (2013) je hlavním cílem AAK minimalizovat možnosti vzniku komunikačního deficitu u osob s postižením a narušenou komunikační schopností, vytvořit podpůrný či náhradní komunikační systém, díky němuž se jedinec stane rovnocenným komunikačním partnerem.

AAK spočívá v nácviku znaků, piktogramů, symbolů, psaní a čtení slov. Není možné určit, která z forem komunikačních systémů, nabízených AAK, je vhodná pro kterou konkrétní poruchu. Komunikační systémy nelze paušalizovat, naopak vždy záleží na schopnostech konkrétního jedince. Důležité je zachování individuálního přístupu a potřeb dítěte. U dětí s PAS jsou však nejčastěji využívány tyto komunikační systémy: znak do řeči, Makaton, trojrozměrné předměty, fotografie a grafické symboly, jako jsou Bliss, PCS a piktogramy (Karunová, 2020).

**PECS (Picture Exchange Communication System)** – jedná se o ucelenou metodiku, tento komunikační systém je běžně používaný v zahraničí, ale také u nás. V ČR je známý jako Výměnný obrázkový komunikační systém, pod zkratkou VOKS (Thorová, 2016). Cílem tohoto systému je umožnit nemluvícím jedincům funkčně komunikovat. Pomocí obrázků se jedinec učí dorozumívat se, a také porozumět okolí.

Metoda VOKS se skládá ze sedmi výukových lekcí a čtyř doplňkových:

### 1. Výměna obrázku za věc

Zde je důležité pochopení principu „dám – dostanu“. Dítě musí pochopit, že když něco chce, vezme daný obrázek a podá jej komunikačnímu partnerovi. Ten vysloví věc, která je na obrázku a dítěti ji podá.

### 2. Užívání komunikační tabulky a nácvik samostatnosti

Cílem je, aby dítě samo užívalo komunikační tabulku. Ze své tabulky vezme obrázek a ten podá komunikačnímu partnerovi. Tuto lekci můžeme rozdělit do 3 učebních částí:

- a) odejmutí obrázku z komunikační tabulky;
- b) nácvik samostatnosti - dítě se učí zahájit a navázat konverzaci;
- c) prodlužování vzdálenosti mezi žákem a komunikační tabulkou. Žák musí dojít ke komunikační tabulce, odejmout z ní obrázek a přijít s ním ke komunikačnímu partnerovi.

### 3. Rozlišování obrázků

Dítě má na své komunikační tabulce několik obrázků. Cílem je, aby správně určil obrázek věci, kterou požaduje a donesl jej komunikačnímu partnerovi.

K této lekci se vztahuje první lekce doplňková. Cílem i obsahem této doplňkové lekce je rozvíjení obrázkové slovní zásoby. Důležité je, aby každý obrázek měl své pevné místo v tabulce.

### 4. Tvoření jednoduché věty

Snažíme se o komunikaci celou větou. V případě, že klient něco chce, měl by zvolit obrázek, který značí „Já chci“ a obrázek věci, kterou požaduje. Zde přichází na řadu druhá doplňková lekce, kde se snažíme o navázání očního kontaktu. Vyjadřování v jednoduchých větách rozdělujeme na 2 části:

- a) tvoření věty doplněním - na větěném proužku je obrázek „Já chci“ a dítě doplní věc, kterou chce;
- b) tvoření kompletní věty - dítě vyhledává správné obrázky pro sestavení věty.

### 5. Nácvik na otázku „Co chceš?“

K této lekci se váže třetí doplňková lekce, která spočívá ve snaze o rozvíjení vět dalšími prvky - barva, velikost, místo,...

## 6. Odpovědi na otázky „Co vidíš?“, „Co máš?“, „Co je to?“

Zde je naším cílem, aby dítě dokázalo odpovědět na náhodně kladené otázky. Tato část je pro dítě značně těžší a může vyžadovat větší motivaci, protože již nejde o to, co dítě chce. Tuto lekci doplňuje čtvrtá doplňková lekce, kdy se snažíme obrázek „Já chci/Já vidím“ převést do infinitivu. Zde se nám také tvoří základ pro následující lekci. Také je důležité začít dítě učit význam slov ANO/NE.

## 7. Spontánní projev, komentování

Snažíme se o spontánní reakci na měnící se situaci. Toto může být opět obtížné, protože je vyžadováno vlastní zapojení žáka bez pomocných otázek (Sedláčková, 2009).

*„Metoda VOKS usiluje o to, aby byl klient aktivní hned od počátku nácviku komunikace. K tomu napomáhají efektivní a účelné odměny. V začátcích se využívá odměn ve formě oblíbených potravin a předmětů. Vhodné odměny se zjišťují pozorováním klienta, zjistí se, co rád jí a s čím rád manipuluje. S klientem je proveden řízený výběr, který pomůže seřadit potraviny a předměty dle priorit klienta. Výsledkem je hodnotová hierarchie klienta v oblasti potravin a předmětů“ (Knapcová, 2005, s. 24).*

**PCS (Picture Communication Symbols)** – spočívá v používání barevných nebo černobílých piktogramů. Jde o jednoduché obrázky, které jsou srozumitelné pro kohokoliv. I běžná, intaktní populace využívá piktogramy, a to na místech, kde je potřeba rychle předat jednoduché informace (například na nádražích či jiných veřejných místech). Valenta uvádí soubor piktogramů PCS, snadných pro pochopení, a proto vhodných pro používání při komunikaci s osobami s postižením (Valenta, 2011; Slowik, 2016).

Je potřeba, aby výuka piktogramů byla spojena s mluvenou řečí. Pokud dítě nechápe piktogram, doporučuje se propojení s fotografií nebo trojrozměrným předmětem. Piktogramy pomáhají usnadňovat orientaci v prostředí i čase. Zásadní je také spolupráce s rodinou dítěte. Je potřeba, aby byly doma i ve škole používány stejné symboly. Samozřejmostí by měl být denní kontakt pedagoga s rodinou dítěte, předávání informací o jeho pokrocích, návrhy na aktivity a upevňování používání nových piktogramů (Valenta, 2013).

**PICS (Pictogram Ideogram Communication Symbols)** – jde o kanadské černobílé piktogramy, se kterými lze v ČR pracovat v softwaru Altík a ve výukovém programu Méd'a (Bazalová, 2017).

**Fotografie, obrázky, komunikační deníky, referenční předměty** – v komunikačních denících jsou obsažena vizuální zobrazení různých témat (např. jídlo, oblečení, zájmy), dítě vybírá obrázek podle svých schopností (pohledem, ukázáním atd.). Referenční předměty jsou konkrétní a jejich funkcí je odkazovat na nějakou skutečnost či aktivitu. Například hrnek v denním režimu dítěte s PAS znamená čas svačiny apod. (Bazalová, 2017).

**Programy a softwary** – např. Altík, Méd'a, Mentio, Boardmaker, SymWriter, Grid 2.

**Znak do řeči** – jde o komunikační systém tvořený znaky. Znaky a symboly doprovází mluvená řeč (Bazalová, 2017).

**Makaton** – jedná se o jazykový systém používaný zejména ve speciálních školách. Své využití má například u dětí s mentálním postižením, PAS, ale i u osob s problémy v komunikaci důsledkem úrazu (Savková, 2023).

**Bliss** – složitější jazykový program, proto není vhodný k používání u dětí s mentálním postižením (Bazalová, 2017).



### 3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Ne každé dítě se narodí zdravé. Jsou děti, které mají různá tělesná či zdravotní omezení, a jejich vzdělávání má určitá specifika. Např. u dětí se sluchovým postižením, tj. s omezením sluchového vnímání či s hluchoslepotou, je nutný specifický přístup. U těchto dětí dochází často k narušení komunikačních schopností, problémy mohou nastat také např. z hlediska sociální přizpůsobivosti anebo dochází ke kombinaci sluchového postižení a dalších přidružených postižení, např. PAS a další (Slowík, 2022).

Existují žáci, kteří potřebují speciální přístup. Mají speciální vzdělávací potřeby, které jsou dány na základě jejich diagnostiky. V českém školství jsou prováděna různá podpůrná opatření ve vzdělávání. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat běžné školy. Nutná je příprava pedagogů pro inkluzivní vzdělávání a podpora v praxi, v neposlední řadě je to také spolupráce mezi školou, rodinou a ostatními subjekty, včetně rozvoje škol coby centra inkluzivní komunity (Slowík, 2022).

S handicapovanými jedinci se v běžném životě setká každý z nás. Společnost se mění a mění se také postoj lidí k odlišnostem, k lidem s různým typem a stupněm postižení. Jak uvádí Slowík (2022, s. 13), *„postoje okolí k originalitě lidského jedince a třeba i k jeho výrazným odlišnostem mají zásadní dopad na úroveň a kvalitu socializace prakticky každého člověka a zejména těch, kteří jsou ohroženi nepřijetím nebo přímo sociálním vyloučením“*. Jsme svědky změn ve společnosti z hlediska smyslu sociální, ekonomické, etnické a kulturní diverzifikace, která nemá souvislost s migračními vlnami či dalšími vnějšími vlivy, ale s vnitro-společenskými trendy a procesy (Slowík, 2016).

Snaha léčit různé nemoci a napravovat vady a poruchy má své historické kořeny. I tam, kde není možná léčba, je možné usilovat o kvalitní výchovu, vzdělávání, o osobnostní rozvoj a úspěšné začlenění handicapovaného jedince do společnosti. (Slowík, 2016).

Pojem „inkluzí“ se stal modelem sociální existence, kdy se v historickém kontextu mění přístup společnosti k lidem s odlišností. V současném postmoderním světě je pozornost věnována inkluzivním trendům, inkluzivním hodnotám a etickému rozměru inkluze. Jsou dány určité parametry inkluzivního společenství, kdy významnou roli sehrává speciální a inkluzivní pedagogika, a to se svými průniky i protiklady. V rámci oboru speciální pedagogika jsou určité cílové skupiny, postupy, a to také v edukační či poradenské praxi. Je to poměrně mladý, neustále se rozvíjející obor, a své uplatnění nachází jak ve školství, tak i v sociálních službách a v dalších klinických oblastech (Slowík, 2022).

Inkluzivní trend je spojován nejvíce se školní edukací, a to s ohledem na respektování lidských práv z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání (Slowík, 2022). Důraz je kladen na celoživotní učení, na trvalý osobnostní rozvoj, což se týká také lidí postižených, a to stejně, jako všech ostatních. Prostřednictvím speciální pedagogiky je možné tyto jedince vychovávat, vzdělávat a rozvíjet, a to i navzdory jejich znevýhodnění, aby byli schopni prožít kvalitní a smysluplný život (Slowík, 2016).

### 3.1 Speciální vzdělávací potřeby

V § 16 odst. 1 školského zákona stojí, že: *„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.“*

Podle MŠMT žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být:

- žáci s tělesným, zrakovým, sluchovým či mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami, zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí;
- žáci s narušenou komunikační schopností;
- žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování;
- žáci z odlišných kulturních a životních podmínek;
- žáci s odlišným mateřským jazykem;
- žáci nadaní a mimořádně nadaní s přidruženými speciálními vzdělávacími potřebami (např. nadání a porucha pozornosti ADHD či ADD, nadání a Aspergerův syndrom).

Především pedagog musí být na vyučovací hodinu řádně připraven, spolupracovat jak s rodiči postiženého dítěte, tak případně s asistentem pedagoga, s odbornými pracovníky a dalšími aktéry vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem speciální vzdělávací potřeby zahrnuje soubor činností, metod, technik a přístupů užívaných v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti mají radost z každého úspěchu, podporuje to jejich zdravé sebevědomí, sebehodnocení, sebeúctu, a ty je potřebné všemi prostředky u všech dětí podporovat (Barvíková, 2015).

Při vzdělávání těchto žáků je možné využívat v současné době moderní technologie, např. počítač, tablet, fonátor, různé speciální počítačové programy, bzučáky, CD, DVD. Vhodné jsou také různé obrázkové soubory, speciální učebnice a další. Tyto pomůcky je však nutné zařazovat do výuky vhodným způsobem tak, aby nebyli rušeni ostatní žáci, aby jejich užití bylo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přínosné. Tito žáci

by se neměli v žádném případě cítit z kolektivu ostatních spolužáků vyčleňováni. Pedagog by měl být tím, kdo stmeluje celý třídní kolektiv a vysvětlí žákům specifika vzdělávání jejich spolužáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Barvíková, 2015).

### 3.2 Podpůrná 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, §16 odst. 1).

Školský zákon v §16 odst. 2 dále vymezuje, že:

*„Podpůrná opatření spočívají v:*

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“*

Podpůrná opatření či pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy i žáků se sluchovým postižením a s PAS, vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žák s postižením je vzděláván na běžné základní škole, a to za použití dostupných podpůrných opatření

(asistent pedagoga, kompenzační pomůcky atd.). Pokud však školské poradenské zařízení shledá, že vzdělávání takového žáka na běžné škole za pomoci podpůrných opatření není dostačující, pak doporučí, aby jedinec s postižením byl zařazen do speciálně zřízené školy anebo třídy. O zařazení dítěte rozhodují na základě doporučení odborníků z center zákonní zástupci dítěte. Úspěšnou integraci ovlivňují již výše zmíněné aspekty. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nutno vytvářet vhodné podmínky ke vzdělávání, a to na základě jejich potřeb. Je možné vypracovat individuální vzdělávací plán žáka, zřídit funkci asistenta pedagoga apod. (Sancedetem, 2023).

Prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb. k novelizovanému školskému zákonu uvádí pět stupňů podpůrných opatření ve vzdělávání. První tři stupně se týkají podpory žákům s oslabením sluchového vnímání v důsledku zdravotních komplikací, žákům s lehkou až středně těžkou nedoslýchavostí, s kochleárním implantátem a dalšími lehkými přidruženými postiženími. Čtvrtý a pátý stupeň se týká žáků se závažným sluchovým postižením, který závažnou měrou ztěžuje komunikaci prostřednictvím českého jazyka. Posouzení, do jakého stupně je žák zařazen, vydává školské poradenské pracoviště, a to na základě klíčových kompetencí daného jedince (Valenta, 2020).

Podpůrná opatření se týkají organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcek, úpravy obsahu vzdělávání, podpory sociální a zdravotní, přípravy na výuku, hodnocení těchto žáků, ale také práce s třídním kolektivem či úpravy prostředí. Řada těchto opatření je běžně ve školách využívána, některá jsou legislativně vymezena, avšak nejsou aplikována vždy v praxi. Jedná se např. o výuku znakového jazyka či o poskytování tlumočnických služeb (Barvíková, 2015).

Podpůrná opatření jsou poskytována dle stupně postižení a stupně podpory z hlediska nezbytné úpravy organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení a podmínek vzdělávání a školských služeb, a to dále dle členění do stupňů podle organizační a finanční náročnosti, která odpovídá zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám daného žáka (školský zákon, § 16, odst. 2). Škola zajišťuje či ustanovuje předměty v rámci školního vzdělávacího programu pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními, např. logopedické potíže, řečová výchova, nácvik sociální komunikace, zraková stimulace a další (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

### 3.2.1 PO 1. stupně

Do 1. stupně podpůrných opatření řadíme:

- žáky s oslabením v oblasti sluchového vnímání, ke kterému dochází u daného jedince např. v důsledku opakovaných zánětů a jiných onemocnění ke zhoršení sluchové percepce a po vyléčení se vrací do normálu,
- žáky s jednostrannou hluchotou s obtížemi v určování směru přicházející zvuku, kteří potřebují přijímat informace ze strany zdravého ucha. Jedná se o vadu trvalou, která však neovlivňuje významným způsobem osvojování komunikativních kompetencí či výsledky vzdělávání.

Pedagogická diagnostika je prováděna pedagogem, lze požádat o pomoc také odborná pracoviště. Žák se vzdělává na základě plánu pedagogické podpory (Barvíková, 2015).

### 3.2.2 PO 2. - 5. stupně

Do 2. stupně podpůrných opatření náleží:

- žáci s onemocněním delším než šest měsíců, kteří se dlouhodobě potýkají s chronickým onemocněním (degenerativní, cévní a další),
- žáci s lehkou nedoslýchavostí se sluchadly, s trvalými potížemi z hlediska zhoršených poslechových podmínek,
- žáci se středně těžkou a výjimečně také s těžkou nedoslýchavostí, se sluchadly či s kochleárním implantátem, s přeslechy, se záměnami zvukově podobných slov apod. (Barvíková, 2015).

Do 3. stupně podpůrných opatření jsou zařazeni:

- žáci se středně těžkou nedoslýchavostí s výrazně zhoršeným sluchovým vnímáním,
- žáci s těžší vadou sluchu, s kochleárním implantátem s částečnou kompenzací vady,
- žáci se souběžným dalším postižením (obě lehká, jedno lehké a druhé středně těžké).

Jedná se o žáky s omezenou slovní zásobou v českém jazyce, s komunikačními problémy. Tito žáci jsou vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu s ohledem na typ či stupeň postižení, možná je podpora asistenta pedagoga dle potřeby (Barvíková, 2015).

Do 4. stupně podpůrných opatření náleží:

- žáci s těžkou vadou sluchu,
- žáci se souběžným dalším postižením (obě středně těžká anebo jedno středně těžké a druhé těžké).

Jedná se o žáky s výraznými sluchovými obtížemi, kteří jsou závislí na odezírání, řeč neslyší, nerozumí jí. Mají omezenou slovní zásobu, často se potýkají s problémy v sociálních interakcích, je u nich nezbytností zajistit výuku prostřednictvím znakového jazyka. Možná je podpora asistenta pedagoga, tlumočnicka znakového jazyka, druhého učitele anebo přepisovatele mluvené řeči, a to po celou dobu výuky (Barvíková, 2015).

Do 5. stupně podpůrných opatření jsou řazeni:

- žáci, u kterých výše uvedená podpůrná opatření selhala, tj. žáci s těžkou sluchovou vadou (oboustranná hluchota, souběžné těžká postižení).

Tito žáci komunikují zejména prostřednictvím českého znakového jazyka anebo s pomocí náhradního komunikačního systému. Mají malou slovní zásobu, problémy při výuce, pomoc a podpora ze strany dalšího pedagogického pracovníka či tlumočnicka znakového jazyka je nezbytná po celou dobu výuky ve škole, a to dle individuálních potřeb daného jedince (Barvíková, 2015).

Sluchové postižení ovlivňuje zásadním způsobem kvalitu i kvantitu přijímaných informací, a tím i proces vzdělávání, komunikaci s okolím a další aspekty běžného každodenního života. V případě kombinace s dalším postižením je nutné věnovat vzdělávání žáka ještě větší úsilí, vytvářet vhodné podmínky ke vzdělávání s podpůrnými opatřeními, s podporou dalších pracovníků (speciální pedagog, asistent pedagoga, odborná pracoviště a další). Zásadní je podpora rodiny a vzájemná spolupráce rodiny žáka a školy (Barvíková, 2015).

Výraznou podporu při vzdělávání potřebují zejména žáci od 3. stupně podpory. Děje se tak v souladu se zákonem č. 155/1998 Sb., ve znění novely č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Velmi důležité je:

- individuální přístup,
- úprava prostředí (uspořádání lavic ve třídě, vytvoření vhodného pracovního místa),
- minimalizovat či odstranit únavu sluchového soustředění na práci, střídání činností,

- vhodná komunikace, zlepšení komunikačního prostředí,
- vhodné rozvržení vyučovací hodiny,
- omezení hlučnosti ve třídě,
- zamezení rušení žáka apod.

U žáků s kombinovaným postižením je možné zkrácení výuky ze zdravotních důvodů (úprava obsahu vzdělávání). Vhodné je také snížení počtu žáků ve školní třídě, což však v mnoha školách není z kapacitních či jiných důvodů možné. Samotné snížení počtu žáků ve třídě však nezajistí bezproblémové vzdělávání žáka se sluchovým postižením v kombinaci např. s PAS. Podpůrná opatření se dle stupně podpory daného žáka týkají také mimoškolních činností, např. školních výletů, exkurzí apod. (Barvíková, 2015).

### **3.3 Účastníci vzdělávacího procesu**

Účastníky vzdělávacího procesu jsou všechny zainteresované strany, tj. samotné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho rodiče, vedení školských zařízení, pedagogové, speciální pracoviště včetně zákonodárců, kteří vydávají legislativní opatření v dané oblasti. Všechny žáky je nutné zapojovat aktivně do výuky, a to prostřednictvím různých interaktivních technik a metod zaměřených na rozvoj klíčových dovedností (evokační, kognitivní, komunikační, vizualizační aj.). V současné době globalizace, informačního boomu a sociálních médií, kdy dosavadní metody výuky již pozbývají na účinnosti, je potřebné podpořit pedagogickou praxi (Sieglová, Žampachová, 2019).

Vzdělávání není jen o nabývání znalostí, ale také o spolupráci, motivaci, o kritickém myšlení, o komunikaci apod. Hlavními aktéry vzdělávání jsou pedagogové, učitelé. Ti předávají žákům informace, rozvíjí jejich dovednosti a schopnosti. Zprostředkovatelem vzdělání je vzdělávací systém, jehož účelem je připravit žáky pro jejich další uplatnění ve společnosti, na trhu práce. Současné 21. století je hektické, plné změn. Na každého z nás jsou kladeny vysoké nároky v osobním i v profesním životě, důraz je kladen na vzdělání a další vzdělávání, na celoživotní učení. Vzdělávání se netýká jen dětí, tj. žáků a studentů, ale také dospělých. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují podporu a pomoc v rámci vzdělávacího procesu, mezi další již výše zmiňované aktéry vzdělávacího procesu náleží všichni, kteří se vzdělávat chtějí a jsou správně motivováni (Sieglová, Žampachová, 2019).

### **3.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Současné české školství se stále potýká s chybějící koncepcí ministerstva školství, s nedostatečným počtem odborníků a s nevyhovujícími podmínkami ve školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vhodné je podle mnoha odborníků proto kvalitní vzdělání ve speciální škole, kde se dítě učí sociálním dovednostem, lépe se orientuje ve světě, jsou obklopeni jazyk, který je jim smyslově dostupný. Kritizována jsou odborníky často také podpůrná opatření, chybějící koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Prazsky.denik.cz, 2016).

Při zvažování vhodnosti zařazení žáka s postižením do běžného vzdělávacího procesu je nutné posoudit veškeré faktory, které mohou mít vliv na žákovu úspěšnost. U sluchově postiženého žáka je důležitá komunikace, vytvoření vhodných podmínek ke vzdělávání, např. pozice žáka ve třídě, učitel by měl být v zorném poli žáka, měl by mluvit jasně a zřetelně, artikulovat, měl by více psát na tabuli apod. Je také potřebné kontrolovat, zda žák rozumí sdělovanému, dorozumívat se s ním preferujícím komunikačním systémem, udržovat zrakový kontakt, spolupracovat s tlumočnickem, asistentem pedagoga (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou dnes vzdělávání v běžných školách také žáci s PAS. Jedná se o děti, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra, a jejich intelektové schopnosti se pohybují od pásma nadprůměru po lehkou mentální retardaci. Tito žáci mohou být vzdělávání dvěma způsoby, a to buď ve specializované třídě pro žáky s autismem zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo formou individuální integrace v běžné škole (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

Oba tyto způsoby vyžadují podpůrná opatření, a to od využívání specifických metod a přístupů, přes úpravu obsahu vzdělávání až po úpravu hodnocení. Ve většině tříd jsou tyto žáci vzdělávání ve spolupráci s asistentem pedagoga. U těchto žáků je výuka individuální, příp. v malých skupinách. Pedagog musí přizpůsobit výuku tomuto žáku, průběh vyučování je závislý na charakteru vyučovacího předmětu, na způsobu výuky (Metodický portál RVP.CZ, 2023). V případě žáků s PAS je možné využívat strukturované učení.

### **3.3.2 Rodina žáka se SVP**

Také rodina žáka se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje dostatek informací, jak s dítětem pracovat v domácím prostředí. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou poskytována různá podpůrná opatření, nutná je však také podpora ze strany rodiny, aby byly individuální potřeby jedince vhodným způsobem rozvíjeny (Barvíková, 2015).



Velmi důležité je také sebehodnocení, podpora sebedůvěry, správný způsob vysvětlení dítěti, že má postižení, což může být u dětí s postižením sluchu a dalším kombinovaným postižením (v našem případě PAS) velmi těžké. (Jedlička, 2015).

Někteří rodiče tápou, zda dítě umístit do běžné školy či do školy speciální. I oni potřebují dostatek informací, podporu v rozhodování. K dítěti sluchově postiženému v kombinaci s PAS je nutný individuální přístup. Pokud má takové dítě sourozence, pak je důležité věnovat pozornost také jemu, budovat kladný sourozenecký vztah. Děti s různě závažným postižením se od ostatních dětí liší, mají ztížené podmínky do startu života, potřebují hodně pochopení a porozumění.

### **3.3.3 Poradenské zařízení**

V ČR vyvíjejí svou činnost poradenská zařízení, jedná se např. o Středisko rané péče Tamtam. Dalšími institucemi spadajícími mezi poradenská zařízení jsou speciálně pedagogická centra a mateřské školy, které zabezpečují edukační intervenci. Dále jsou to pedagogicko-psychologické poradny anebo služby sociální péče, včetně neziskových a církevních organizací a středisek výchovné péče (Sancedetem, 2023).

Poradenská zařízení zajišťují diagnostické, edukační, terapeutické a formativní intervence a služby pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami i pro jejich rodiny. Významnou roli sehrávají také Orgány sociálně právní ochrany dětí. Co se týče školních poradenských pracovišť, pak se jedná o výchovné poradce, školní metodiky prevence, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga (surdopeda, psychopeda) a další, kteří s dětmi s postižením pracují a poskytují jim podporu v rámci vzdělávacího procesu (Bazalová, 2023).

### **3.3.4 Pedagog**

Pedagogové zastávají v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zásadní roli. Je nutné věnovat zvýšenou pozornost vzdělání a dalšímu vzdělávání pedagogů. Pedagogové nejsou většinou v běžných školách připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon definuje, že každé dítě se vzdělává přednostně ve škole v místě svého bydliště, pokud je tato schopna mu nabídnou odpovídající vzdělávání a adekvátní rozvoj. Předpokladem úspěchu v běžných školách jsou speciální pedagogové, který plní podpůrná opatření (Bazalová, 2023).

Speciální pedagog by měl disponovat určitými kompetencemi. Součástí oboru speciální pedagogika je psychopedie, jejichž cílovou skupinou jsou děti i dospělí jedinci s vývojovou

poruchou intelektu, např. s poruchou autistického spektra apod. (Bazalová, 2023). Obor zabývající se jedinci se sluchovým postižením se nazývá surdopedie.

Uplatnění najde v systému školství při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami také školní speciální pedagog. Jeho činnost vymezuje Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jeho cílem je podpora co nejširšího okruhu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bazalová, 2023).

### **3.3.5 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je posilou pedagogického sboru, je však nutné zabývat se funkčností jeho působení. Tito pracovníci mohou svou prací posilovat pozitivní klima ve třídě i v celé škole. Na straně škol, rodičů i celé veřejnosti však stále přezívají některé stereotypy (Gabašová, 2019).

Asistent pedagoga je přímou podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků s PAS plní zásadní roli průvodce a podporovatele úskalími vzdělávání, je často také kamarádem a pomocníkem, který s žákem řeší nejen školní problémy. Je důležité, aby si asistent pedagoga a žák tzv. „sedli“, důležitá je důvěra, dostatek empatie (Čadilová, Žampachová, 2021).

Od 1. září 2023 dochází ke změnám v požadavcích na kvalifikaci asistentů pedagoga, a to na základě novely zákona č. 183/2023. Pozici asistenta pedagoga mohou vykonávat také vysokoškoláci, kteří vystudovali obor s psychologickým zaměřením nebo také zájemci s vyšším odborným vzděláním v rámci šestiletého či osmiletého studia na konzervatoři. Kurz „studium pro asistenty pedagoga“ bude nově stačit již jen na „nižší úroveň“ (pomocné výchovné práce). Týká se to však asistentů, kteří začnou studovat tento kurz až po 1. září 2023 (Asistentpedagoga.cz, 2023).

## **3.4 Speciální vzdělávání (školy podle §16 odst. 9 školského zákona)**

V ČR je výchova a vzdělávání vymezena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Kromě obecných zásad a cílů vzdělávání, charakteristiky vzdělávacích programů a popisu vzdělávací soustavy zahrnuje v § 16 odst. 1 vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě tohoto paragrafu jsou vytvářeny vhodné podmínky, formy a obsah vzdělávání s ohledem na potřeby těchto žáků. Podstatný je také odst. 2 písm. d) školského zákona,

který se věnuje užívání speciálních učebnic, didaktických pomůcek a kompenzačních učebních pomůcek, které poskytují školy (Sancedetem, 2023).

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně žáků se sluchovým postižením a žáků s poruchami autistického spektra), lze vzdělávat v rámci hlavního vzdělávacího proudu, díky inkluzi, která byla v ČR zavedena s přijetím vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, §19, odst. 1 je uvedeno: „*Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.*“ Z toho vyplývá, že tito žáci však mohou být vzděláváni také ve školách, třídách, odděleních či skupinách, které jsou zřízeny podle §16 odst. 9 školského zákona (tzv. speciální školy). V případě žáků se sluchovým postižením se jedná o mateřské, základní či střední školy pro sluchově postižené. Žáci s poruchou autistického spektra mohou být vzděláváni například ve školách pro žáky s více vadami, vždy v závislosti na jejich přidruženém postižení.

### **3.4.1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v ČR**

Sluchové postižení v kombinaci s PAS má svá specifika, tak jako každé jiné postižení. Kombinace několika postižení však může vzdělávání žáků značně ztížit a působit danému jedinci problémy. Záleží však na diagnostice, na druhu sluchové vady či poruchy, na jejich příčině, na symptomech spojených se sluchovým postižením. Sluchové vady a poruchy mají různé příznaky, velmi důležitá je také prevence poruch a vad sluchu. Řada žáků s postižením sluchu používá sluchadla, kochleární implantát a je v logopedické péči (Mukšnáblová, 2014).

V posledních letech byly provedeny významné legislativně-správní i metodické změny v českém školství, týkající se také podpůrných opatření u dětí, které se potýkají při vzdělávání s různými potížemi, handicapem či deficitem. To může vést u těchto dětí ke specifickým poruchám učení a chování, vůči ostatním žákům jsou znevýhodněny. Jsou využívána různá podpůrná opatření, různé didaktické metody a intervenční postupy, tj. podpůrné pomůcky, pracovní listy, cvičení. Velký význam má speciální pedagogika, pomoc a podpora asistenta pedagoga, pedagogicko-psychologická poradna a další odborná pracoviště (Valenta, 2020).

Je faktem, že schopnost číst, psát a počítat s porozuměním je nezbytností. Zejména čtení slouží nejen k relaxaci, ale především k získávání informací, k základní orientaci v současné moderní hektické době. Skupiny dětí, pro které je získání těchto dovedností ztížené, např. děti se sluchovým postižením či děti s PAS, potřebují specifický přístup, mají tedy speciální vzdělávací potřeby. Dětem sluchově postiženým je možné pomoci proniknout do tajů písmenek, motivovat je a nabídnout jim jen to nejlepší k rozvoji všech dovedností (Daňová, 2008).

Cílem komplexní výchovy a vzdělávání o sluchově postižené žáky je maximální rozvoj jejich osobnosti, jejich úspěšná socializace. Záleží na stupni poruchy sluchu dítěte, na studijních předpokladech daného jedince, na jeho inteligenci, osobnostních vlastnostech, na motivaci dítěte i pedagogů a rodinných příslušníků. Aby bylo možné vybrat výchovně-vzdělávací proces, který bude vhodný pro dítě se sluchovým postižením, je nutné kvalifikovat sluchovou poruchu, stupeň postižení (Sancedetem.cz, 2023).

Prvním stupněm zabezpečení výchovy a vzdělávání sluchově postižených jedinců je raná péče (např. Středisko rané péče Tamtam). Základní školy pro sluchově postižené vyučují na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP), na jehož základě si škola vypracovává vlastní školní vzdělávací program a zařazuje do něj speciální vyučovací předměty (např. logopedii, rozvoj komunikačních dovedností, znakový jazyk a další). Základní školy pro sluchově postižené se řídí ustanovením § 46 odst. 3 školského zákona. V něm se uvádí, že základní vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 vzdělávající se ve třídách a školách s upravenými vzdělávacími programy může trvat se souhlasem Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže (MŠMT) deset let (I. stupeň 1. až 6. ročník, II. stupeň 7. až 10. ročník). Také počet žáků je v jedné školní třídě omezen, minimální počet žáků je šest, maximální čtrnáct (Sancedetem, 2023). V současnosti funguje 7 základních škol pro sluchově postižené v Čechách (3 v Praze, Liberec, Hradec Králové, České Budějovice a Plzeň) a 6 na Moravě v Ostravě-Porubě, Valašském Meziříčí, Olomouci, Brně, Ivančicích a Kyjově (Langer, Kučera, 2012).

Jak mnozí odborníci uvádějí, inkluze není řešením a může mnohdy sluchově postiženého žáka spíše izolovat z kolektivu ostatních dětí. Jedním z největších problémů je jazyková bariéra. Kritickým obdobím je období před nástupem do školy, kdy se u dítěte rozvíjí řeč. Rodiče musí rozhodnout o způsobu komunikace. Vzdělávání sluchově postižených jedinců se v různých zemích liší tím, jak se k odlišnostem staví společnosti. V Česku je často kritizován úzký pohled na problematiku sluchově postižených dětí, a to především medicínský. Je nutné dbát nejen na to, aby tyto děti prospívaly, ale také aby měly dostatečný sociální kontakt.

Neslyšící děti používají většinou znakový jazyk, často potřebují tlumočníka. V Česku je nedostatek neslyšících pedagogů. (Prazsky.denik.cz, 2016).

### **3.4.2 Vzdělávání žáků s PAS v ČR**

Děti s poruchami autistického spektra vyžadují specifický přístup, mají problémy se začleňováním do kolektivu ostatních dětí, do samostatného života. V odborné literatuře najdou rodiče, ale také pedagogové a asistenti pedagoga, rady, jak odstranit u těchto žáků nežádoucí chování, jak zlepšit komunikaci a posílit nezávislost dítěte. Významnou roli sehrává v rámci výchovy rodina, sourozenci, dále jsou to vztahy s vrstevníky. Mnoha rodinám s dítětem s PAS je poskytována pomoc a podpora např. ze strany střediska, sociálních pracovníků, osobních asistentů. Existují vzájemná setkání rodičů těchto dětí, kde mohou sdílet své pocity, zkušenosti, rady a dodat si sebedůvěru (Šarközyová, 2021).

PAS je velmi závažná porucha dětského mentálního vývoje, důsledky tohoto postižení daného jedince provázejí celým životem. PAS se projevuje různými symptomy, v různé intenzitě, kdy některé mohou časem vymizet, jiné se naopak mohou prohloubit. Vhodná intervence a úprava prostředí může tyto projevy PAS zmírnit, a to tak, že daný jedinec bude schopen úspěšně fungovat v běžném životě. Jedince s PAS může rozrušit i maličkost, mohou být agresivní apod. U řady dětí je však PAS doprovázeno dalšími poruchami a onemocněními. Je tedy nutné jim výuku či vzdělávání přizpůsobit s ohledem na jejich postižení (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

Mnoho rodičů, ale také pedagogů, se potýká s problémy při výchově a vzdělávání dětí či žáků s PAS. Nutné je další vzdělávání pedagogů, dostatečná informovanost rodičů těchto dětí o PAS, o přístupu k těmto dětem. Tyto děti mívají nestabilní chování, mají odlišný způsob myšlení. Narození dítěte s autismem ovlivní chod celé rodiny, ale je k dispozici řada dobrých rad a doporučení, jak s těmito dětmi pracovat, aby byl život pro ně samotné i pro jejich okolí příjemnější, což se týká také procesu vzdělávání žáků s PAS. Děti s poruchou autistického spektra jsou někdy agresivní, mají své zvyky a rituály, jejichž porušení či narušení vyvolává u těchto dětí reakce, které může okolí vnímat jako nepřiměřené. Děti s PAS potřebují pomoc při zvládnání každodenních situací, a to jak v domácím prostředí, tak i ve škole (Šarközyová, 2021).

Dětem s PAS je nutné porozumět. Je mnoho aspektů, které by měly teoreticky fungovat, a v praxi naprosto selhávají. V oblasti dětí s postižením přinesla značné změny novela školského zákona a prováděcí vyhláška. Je však otázkou, co se pro děti s PAS změnilo,

jakým způsobem byly legislativní změny implementovány do praxe a do každodenního života daného jedince, jeho rodiny a potažmo také školy, vzdělávání (Bazalová, 2017).

Při vzdělávání žáků s PAS je důležité mít vytvořenou osnovu vyučovací hodiny, její strukturu ze strany pedagoga, a žák by měl být s průběhem hodiny seznámen. Měl by poté plnit dílčí úkoly na základě míry symptomatiky autistického postižení. Pokud není k potřebám žáka přihlíženo, pak může docházet k opakovanému selhávání daného žáka, k negativistickým postojům, k projevům problémového chování, k nechuti a odmítání docházet do školy a vzdělávat se (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

Velkým úskalím u žáků s PAS se mohou stát přestávky, čas oběda, mimoškolní akce, různé výcviky apod., tedy trávení volného času ve škole. Pro intaktní žáky je tento čas vítané zpříjemnění pobytu ve škole, jsou pod menším či žádným dohledem pedagoga. U většiny žáků s PAS se předpokládá přiměřené sociální chování, schopnost podřídit se pravidlům, přizpůsobit své chování dané situaci. Účast žáka na různých aktivitách je však limitována problémy souvisejícími s PAS. Většina z nich má sníženou míru adaptability, jejich myšlení není dostatečně flexibilní, aby reagovali pružně na aktuální situace, nemají schopnost přizpůsobit se a plnit očekávání pedagoga (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

Žákům s PAS je potřebné vysvětlovat, dávat informace do souvislostí, hledat logiku mezi novými a naučenými fakty. Množství úkolů by mělo být přiměřené, aby je byl žák schopen splnit, dokončit. U těchto žáků se projevují výkyvy ve výkonu, pokyny pro něj by měly být věcné, krátké a přesné, konkrétní. Na žáka by pedagog neměl spěchat, pracovní listy by měly být upraveny a při zadávání úkolů by pedagog neměl spoléhat na verbální pokyny, ale měl by využívat vizuální podporu, kdy dochází k rozvoji dovedností žáka s PAS orientovat se na pracovní ploše, v pracovním listě, v sešitě. Těmto žákům by měl být dán prostor na přestávku, pokud je unavený, neklidný či pasivní. Může se vyskytnout problémové chování, k hypersenzitivním projevům, kdy příčinou může být např. zvýšený hluk apod. (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

Výše uvedené informace a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se týkají jak žáků sluchově i jinak postižených, tak také žáků s PAS, případně žáků, kteří mají kombinaci různých postižení, v tomto případě sluchové postižení v kombinaci s PAS. Výchova, komunikace a vzdělávání sluchově postiženého jedince je již tak dost složitá a vyžaduje specifický individuální přístup pedagogů, o to větší pozornost musí být věnována žákovi, který má postižení kombinované.

Jak sluchové postižení, tak poruchy autistického spektra jsou či postižení, se kterým musí žít samotné dítě i jeho rodiče. Pokud se jedná o kombinované postižení

těchto dvou poruch, pak je vzdělávání o to problematictější. I přesto je nutné najít vhodný přístup, metody a techniky, jak s žákem pracovat, aby se rozvíjely jeho dovednosti a schopnosti, aby bylo připraveno v rámci školního vzdělávání na budoucí život. I v budoucnu mají tito jedinci ztížené podmínky např. z hlediska vstupu na trh práce, hledání vhodného partnera a začlenění se do většinové společnosti. (Metodický portál RVP.CZ, 2023).

## **4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V KOMBINACI S PAS**

Tato kapitola je věnována metodologii výzkumu. Jsou zde stanoveny cíle, výzkumné otázky, bližší popis užitých technik, metody výzkumu, metody sběru dat a charakteristika objektu výzkumu. Nakonec se tato kapitola věnuje samotnému výzkumnému šetření, analýze a interpretaci jeho výsledků.

### **4.1 Stanovení výzkumného cíle**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra.

Stanoveny byly tyto dílčí cíle:

- zjistit, jaké jsou možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra;
- zjistit, jaké metody a pomůcky při výuce těchto žáků pedagogové využívají;
- zjistit, jaké formy komunikace s žáky se sluchovým postižením v kombinaci s PAS pedagogové využívají.

### **4.2 Výzkumné otázky**

#### **Hlavní výzkumná otázka:**

V čem je vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra specifické?

#### **Vedlejší výzkumné otázky:**

Jaké možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra nabízí školský systém v ČR?

Jaké metody a pomůcky při výuce žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS pedagogové využívají?

Jaké formy komunikace s žáky se sluchovým postižením v kombinaci s PAS pedagogové využívají?



### 4.3 Použité techniky a metoda výzkumu

Za účelem uskutečnění výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Podle Hendla (2005, s. 50) jde o: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Metodami pro sběr dat byly zvoleny a použity metody rozhovoru a pozorování. Tyto dvě metody sběru dat se vzájemně prolínají a doplňují. „*Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky rozhovoru. Porozumění vycházející z prolínání dvou metod, hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování, vede ke komplexnosti situace*“ (Švaříček a kol., 2014, s. 158). Všechna sesbíraná data byla dále uspořádána tak, aby bylo možné provedení jejich analýzy.

Dále bylo využito techniky případové studie, jejímž cílem je zachycení podrobných informací, které dohromady tvoří jeden celek (Hendl, 2005).

??? otevřené kódování?

### 4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Pro účely výzkumu v této diplomové práci byl použit záměrný výběr výzkumného souboru. Předpokladem je, že vhodnými informanty jsou ty osoby, které mají zkušenost se zkoumanou problematikou. Výzkumník má za úkol tyto osoby vyhledat a podrobit je zkoumání (Gavora, 2010).

Výzkumným souborem byli vyučující ZŠ, kteří se během své práce setkávají s žáky sluchově postiženými v kombinaci s poruchou autistického spektra. Do výzkumného souboru byli zahrnuti také konkrétní žáci s tímto kombinovaným postižením, bez nichž by nebylo možné tento výzkum uskutečnit. Vzhledem k tomu, že jde o specifickou kombinaci postižení, jedná se o malý, ale reprezentativní vzorek. Na jedné straně se jedná o žáka 8. ročníku běžné základní školy, který je v této škole vzděláván podle principů inkluzivního vzdělávání. Na straně druhé je to také žák 8. ročníku, vzdělávaného ve škole pro sluchově postižené, tedy ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Z důvodu ochrany osobních údajů nejsou uváděna pravá jména účastníků výzkumu.

### 4.5 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné šetření, tedy rozhovory a pozorování se uskutečnilo na dvou místech. Prvním z nich je základní škola, v níž je v jedné ze tříd 8. ročníku vzděláván žák se sluchovým

postižením a Aspergerovým syndromem, v rámci inkluzivního vzdělávání v běžné třídě. Druhé místo, kde se výzkum rovněž odehrával, je základní škola pro sluchově postižené, kde je rovněž v 8. ročníku vzděláván žák s kombinací sluchového postižení a poruchy autistického spektra.

Všichni zúčastnění, tedy jak žáci (a jejich zákonní zástupci), tak i pedagogové, byli seznámeni s cílem práce a s účastí na výzkumu souhlasili. Sběr dat byl uskutečněn na jaře 2023, během několika předem domluvených setkání.

#### **4.5.1 Žák 8. ročníku běžné základní školy**

##### **I. Případová studie**

##### **Pavel, 13 let**

##### Rodinná anamnéza

Pavel žije s oběma svými biologickými rodiči a o 4 roky mladší sestrou v bytě panelového domu ve velkém městě. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Otec pracuje jako programátor, matka jako ekonomka v menší firmě na zkrácený úvazek. Matka Pavlovi zcela podřídila svůj denní i profesní režim z důvodu doprovázení syna do a ze školy, vaření obědů apod. Pavel se totiž odmítá stravovat ve školní jídelně.

Není známo, že by se v rodině objevovaly sluchové vady, pouze Pavlova babička z otcovy strany má nedoslýchavost, která se začala projevovat od 60 let věku. U matky jsou pozorovány autistické rysy, nicméně oficiální diagnózou nedisponuje. Pavlova mladší sestra se prozatím jeví jako zcela zdravé dítě, navštěvuje 4. ročník běžné základní školy.

##### Osobní, zdravotní a školní anamnéza

Pavel se narodil v roce 2010 jako zcela zdravé dítě, těhotenství i porod probíhaly bez komplikací. Jeho vývoj byl v normě do tří let věku, vyvíjel se jako jeho vrstevníci. Od dvou let se začaly projevovat nepatrné příznaky jako zvýšená plačtivost (hlavně mimo domácí prostředí) a silná citová vazba na matku. Později se rodičům zdálo, že má Pavel na svůj věk malou slovní zásobu a že se vyhýbá komunikaci a hře s jinými dětmi. Upřednostňoval samostatnou a stereotypní hru, velmi nerad chodil na pískoviště. Pavel byl vyšetřen ve třech letech u audiologa na matčin popud. Zdálo se jí, že ne vždy reaguje na sluchové podněty a na zavolání, a také že se jeho slovní zásoba příliš nevyvíjí. Výsledek byl potvrzen, byla mu zjištěna třicetiprocentní ztráta sluchu, tedy v pásmu lehké nedoslýchavosti. Sluchová vada byla od počátku řešena nasazením sluchadel. Sluchadla používá dodnes.

Po diagnostikování sluchové vady a nastavení její vhodné kompenzace se začala rozvíjet Pavlova slovní zásoba. Z důvodu odchylek v artikulaci matka s Pavlem navštěvovala

klinického logopeda. Pavlovi trvalo několik sezení, než začal s logopedkou komunikovat. Poté, co si získala jeho důvěru, došlo k výraznému zlepšení. Po roce byla logopedická péče ukončena.

U Pavla však stále častěji nastávaly situace, kdy plakal při pobytu venku, zejména v obchodech či hromadné dopravě, kde byl hluk a velké množství lidí. Na hluk reagoval zakrýváním uší, někdy dokonce vytažením sluchadel z uší.

V mateřské škole se Pavel také necítil dobře a hodně plakal, téměř nekomunikoval s ostatními dětmi, často neadekvátně reagoval na různé situace (například když si s ním jiné dítě chtělo hrát a vzalo si jednu z jeho hraček, Pavel toto dítě uhodil nebo kousnul a začal hlasitě křičet, házet hračkami apod.). Matce bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Odtud byli posláni na vyšetření do speciálně pedagogického centra a k dětskému psychiatrovi. Chlapci byl v jeho 5 letech diagnostikován Aspergerův syndrom a inteligence v pásmu lehkého nadprůměru. S určením této diagnózy se všem ulevilo v tom smyslu, že už byla známa příčina Pavlových projevů. Učitelky k žákovi přistupovaly s ohledem na jeho diagnózu. Postupem času si Pavel obzvlášť oblíbil jednu z učitelek, se kterou byl ochotný komunikovat. Stále upřednostňoval samostatné činnosti, nejraději si kreslil papoušky. Těmito obrázky svou oblíbenou učitelku denně obdarovával.

Před nástupem do 1. třídy bylo speciálně pedagogickým centrem doporučeno vzdělávání ve škole pro sluchově postižené. Matka s tímto nesouhlasila, podle jejího názoru je sluchová vada dostatečně kompenzovaná a chtěla zkusit, jak to chlapci půjde v běžné škole. Své rozhodnutí obhajovala tím, že její syn má nadprůměrný intelekt a nepotřebuje zvláštní péči. Chlapec tedy nastoupil do běžné základní školy.

První dva roky školní docházky probíhaly téměř bezproblémově, chlapec učivo zvládal, avšak byl často s prací hotov mnohem rychleji než ostatní děti. Ve volných chvílích si kreslil papoušky a další exotické ptáky. O přestávkách ostatní děti nevyhledával, neměl s nimi společná témata. Ve druhém pololetí 2. třídy začaly eskalovat jeho nepřiměřené reakce vůči chování vrstevníků, a hlavně také vůči učitelům. Nedokázal se smířit s, byť jen nepatrným, neúspěchem. Stačilo, když se v něčem spletl, a ihned šel do afektu. Pokud náhodou nebyl v něčem nejlepší nebo nejrychlejší z dětí ve třídě, rozčílil se a svůj vztek si vybíjel například boucháním hlavou do lavice, házením věcmi po spolužácích, křikem a brekem. Nejčastěji se do těchto stavů dostával v hodinách tělesné výchovy. Pavel nebyl tak obratný a hbitý jako jeho vrstevníci, a tak nezažíval úspěch, na který byl zvyklý v jiných předmětech. Nesnášel jakékoli kolektivní hry a soutěže, protože se bál prohry. Když byl náhodou v týmu,

kteřý nevyhrál, okamžitě na spolužáky útočil. Jednou svého spolužáka dokonce pokousal za to, že se mu smál.

Z důvodu těchto jeho projevů, které se objevovaly čím dál tím častěji, bylo chlapci po kontrolním vyšetření v SPC doporučeno od třetího ročníku vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a s podporou asistenta pedagoga. Asistentka mu byla oporou ve výuce v případě, že si nebyl jistý, zda zadání úkolu pochopil správně, dodávala mu pocit jistoty. Také mu byla oporou vždy, když se blížil nebo nastal jeho afekt. S asistentkou se mohl jít kdykoli dle potřeby projít po chodbě a uklidnit se, odpočinout si od ostatních dětí.

Tak je tomu dodnes. Pavel se stále vzdělává s podporou asistentky pedagoga a IVP, jen se mu během uplynutých let 2x změnila asistentka. Změnu vždy nesl špatně, trvalo mu průměrně tři měsíce, než si zvyknul na novou asistentku. Aktuálně v 8. ročníku má asistentku, která je s ním od 6. třídy. Asistentka je mu velkou oporou.

V 6. ročníku došlo navíc ke spojení žáků z různých tříd, což byla pro Pavla opět jedna velká, neočekávaná změna. Svě nové spolužáky dodnes ignoruje, nemá si s nimi co říct. I když se občas někdo ze spolužáků snažil s Pavlem navázat řeč, Pavel ihned změnil téma na takové, které je zajímavé pro něj. To jeho vrstevníky odrazuje od dalšího kontaktu s ním. Někdy se zdálo, že o kamarády stojí, ale i přes veškerou snahu a podporu ze strany asistentky se mu nedaří s vrstevníky funkčně komunikovat. Uzavírá se do sebe a komunikuje pouze s asistentkou. Pořád má potřebu hovořit o stejných tématech, která ho extrémně zajímají – historie, Rusko, exotičtí ptáci. Rád se chlubí tím, že zná z paměti názvy všech 85 ruských samosprávných celků, nebo že umí napsat názvy sopek na Islandu.

Rád poslouchá skupiny Kabát a Arakain, pořád sepisuje seznamy jejich písní, řazené podle roku vydání a alb. Zajímavé je, že chodí také na koncerty těchto kapel – zde mu velké množství lidí a hluk nevadí. Střídají se období, kdy poslouchá jen a pouze jednu z těchto skupin, poté třeba po roce poslouchá zase tu druhou, a tak pořád dokola.

Navzdory jeho nadprůměrné inteligenci vykazuje známky infantilního chování. Jeho největší zálibou, a také jedinou náplní jeho volného času, je hraní si na koncert se svou sestrou a plyšáky. Dle jeho slov však jeho sestru již tato činnost příliš nebaví, a tak se jí snaží uplácet sladkostmi. Zatím se mu to většinou daří, nechce se smířit s tím, že sestra chce mít čas také jen pro sebe a že by ji bavilo a zajímalo něco jiného.

Pavel i přes svůj věk a přesto, že bydlí o ulici vedle školy a nemusí ani přecházet přes cestu, nechodí do školy sám. Nikdy v životě se nepohyboval venku sám. Tvrdí, že se necítí bezpečně ve volném a nehlídaném prostoru. Pohybovat se po budově školy mu problémy nečiní.

Co se týče školních výletů a exkurzí mimo školu, Pavel se většinou neúčastní, matka jeho neúčast vždy omlouvá. Jediný pro něj přijatelný výlet je výlet do zoo. Výjimečně se účastnil workshopu mimo školu, kde měli žáci možnost dělat různé pokusy a vyrábět věci z keramické hlíny a ze dřeva. Pavel odjakživa odmítal práci s plastelínou, je mu odporná. Kupodivu na této školní akci se zapojil do modelování keramiky, avšak pouze s rukavicemi. I to však bylo považováno za velký pokrok. Taktéž práci s pilou si vyzkoušel, nebyl z toho však nadšený.

Zhruba od pololetí 7. třídy se výrazně zhoršil jeho vztah ke spolužákům, respektive spíš vztah jeho spolužáků vůči němu. S nástupem puberty si z něj začali spolužáci dělat legraci, zejména v případech, kdy mívá nepřiměřené reakce. Stačí, když dostane známku 1- nebo 2, a už má záchvat vzteku, brečí, obviňuje všechny okolo, hází věcmi. Některé spolužáky tyto reakce začaly bavit a někdy se je snaží schválně vyvolat. Naposledy byl incident, kdy spolužáci o přestávce naschvál pouštěli zvuky psího štěkání, což Pavla velmi rozrušilo. Následovala intervence se třídou se školním speciálním pedagogem a školním metodikem prevence.

Bez ohledu na projevy spolužáků v posledním roce se Pavel každé ráno už několik let netěší, vždy přichází negativně naladěný. Odůvodňuje to tím, že škola je nuda a že se bojí, že by se mohl psát nějaký test. Velice ho stresuje už jen představa, že by mohl udělat v něčem chybu (i když se to stává zřídka kdy). Odmítá se zapojovat do soutěžních týmových i individuálních aktivit v rámci výuky, bojí se prohry. Na druhou stranu ale působí sebevědomě a často se nad spolužáky povyšuje („Oni to neví a já to vím. Nechápu, jak to nemůžou vědět.“), což se spolužákům také moc nelíbí.

Pavlova maminka by si představovala jeho přeřazení do jiné třídy. Z důvodu maximálního možného počtu žáků s podpůrnými opatřeními, daného vyhláškou, však toto bylo vedením školy zamítnuto.

S maminkou Pavel dochází pravidelně na terapie s psychologkou, která se s ním snaží pracovat na rozvoji dovednosti zvládnání svých vlastních emocí. Psycholožka matce navrhla, že by mohl chlapec přejít na jiný typ školy, kde by nebyl hodnocen známkami, protože už jen z představy známky horší než 1 má stres. V rámci školy má Pavel také jednou týdně hodinu speciálně pedagogické péče, kde se s ním pracuje na rozvoji sociálních dovedností. V případě potřeby má možnost navštívit také školní psychologku, která jej vyslechne.

## **II. Analýza rozhovorů s pedagogy a záznamů z pozorování**

### Třídní učitelka, vyučující matematiky a občanské nauky

Pavlova třídní učitelka uvádí, že Pavel je velice inteligentní chlapec, který má však velké nedostatky v oblasti komunikačních a sociálních dovedností. Je spíše samotářský, kontakt se svými spolužáky nevyhledává. Rád však diskutuje se svou asistentkou nebo vyučujícími.

Žák sedí v první lavici u dveří, asistentka má své místo vzadu, během výuky se pohybuje po třídě a dle potřeby vypomáhá žákům se SVP. Pavel se na svou asistentku obrací poměrně často, zejména v hodinách matematiky. Není si v tomto oboru jistý, nevěří si. Neustále se ujišťuje, zda pochopil úlohu správně. Má pomalé pracovní tempo, které je způsobeno tím, že si stále kontroluje své výpočty. Přestože se stává jen zřídka, že by udělal chybu, Pavel má z matematiky velké obavy.

Představa, že udělá chybu, je pro něj velmi stresující. Pokud se výjimečně stane, že v něčem chybuje, následuje výbuch vzteku. Snaží se vinu přenést na učitelku anebo na někoho ze spolužáků pod záminkou, že někdo mluvil, jeho to rušilo a špatně rozuměl apod. Nikdy neuzná svou vlastní chybu. S žákem neustále pracujeme na tom, aby si uvědomoval, že chybovat je lidské a nikdo není neomylný. Někdy jeho vztek eskaluje, bouchá pěstmi nebo hlavou do lavice. Několikrát se stalo, že hodil po spolužákovi předmět, nebo že v afektu odsunul a převrátil lavici. Těmto vyhoceným situacím se snažíme předejít, ne vždy se to však daří. Jestliže je zřejmé, že Pavlův vztek se stupňuje, asistentka s ním odchází na chodbu a prochází se, aby se uklidnil. Někdy se uklidní během pár minut, výjimečně to trvá i půl hodiny.

Problémem však nejsou jen chyby a známka horší než 1. Pavlovi se nelíbí cokoli, co není podle jeho představ (např. aktivity ve výuce, domluva třídy na školním výletu apod.). Bytostně nenávidí domácí úkoly a jakékoli školní záležitosti, kterým se má věnovat i mimo školu (např. dlouhodobé úkoly, projekty). Rovněž odmítá skupinové úkoly. Zpočátku měli někteří spolužáci snahu přijmout ho do skupiny, ale Pavel, pokud se jednalo o téma, které ho zajímá, byl až příliš dominantní a nenechal ostatní na úkolu pracovat. Proto s ním už nikdo ani ve skupině být nechce. Pavlovi to ale nevadí a na těchto úkolech pracuje sám. Odmítá na nich však pracovat mimo školu. Raději na nich stráví veškeré přestávky a dobu před začátkem výuky, jen aby nemusel doma nic do školy dělat.

Žák je vzděláván dle základů TEACCH programu, který spočívá ve vizualizaci a jasném strukturování výuky. Vyučující při výuce matematiky využívá co možná nejvíce vizuální pomůcky, jako jsou obrázky, schémata a grafy. To pomáhá nejen Pavlovi, ale i ostatním žákům, lépe porozumět abstraktním pojmům. Při vysvětlování matematických úkolů používá konkrétní

příklady a situace, které jsou pro žáky srozumitelné a blízké s ohledem na každodenní život, propojuje teorii s praxí. Učitelka se snaží vysvětlovat odborné pojmy pomocí jednoduššího jazyka, pro lepší srozumitelnost. Z důvodu toho, že Pavel má lehkou nedoslýchavost, která je kompenzována sluchadly v obou uších, volí pomalejší tempo řeči a snaží se co nejlépe artikulovat. Někdy má sama ze sebe pocit, že to možná přehání a že její projev může působit někdy až nepřirozeně. Snaží se na svém mluvním projevu pracovat. Vždy se ujišťuje, zda Pavel dobře rozumí, v případě potřeby mu informace znovu zopakuje. Žák si na řečový projev vyučující většinou nestěžuje. Často si však stěžuje na okolní zvuky a vyrušování spolužáky.

Učitelka respektuje žákovo individuální pracovní tempo a jeho individuální potřeby. Poskytuje mu na úkoly více času, v případě potřeby vysvětlení se může kdykoli obrátit na ni nebo na asistentku. Obě se ho snaží pozitivně motivovat a dodávat mu jistotu.

### Vyučující českého jazyka a dějepisu

Pavel se v hodinách českého jazyka projevuje povětšinou bezproblémově. Přestože má sluchovou vadu, jeho slovní zásoba je dost bohatá, ve srovnání s vrstevníky dokonce nadprůměrná. Stejně tak, co se týče pravopisu a gramatiky, mezi svými spolužáky vyniká. Přesto však nemá rád diktáty a jakékoli hodnocené úlohy (bojí se, že udělá chybu). Pokud se vyučující snaží výuku ozvláštnit hrami či soutěžemi, Pavel se těchto aktivit nechce účastnit, aby se náhodou nestalo, že by chyboval a ostatní to viděli. Vždy se ho zeptá, jestli si je opravdu jistý, že to nechce zkusit. Jeho rozhodnutí respektuje.

Pavel nemá rád dlouhodobé úkoly, na kterých musí pracovat i doma. Na toto naráží v případě, kdy učitelka zadává na začátku školního roku za úkol vypracování čtenářských deníků. Všichni vyučující ČJ jsou vždy pro daný ročník domluveni na určitém počtu přečtených knih za pololetí. V 8. ročníku vyžadují 5 knih za pololetí, tedy celkem 10 knih za školní rok. To vychází průměrně na jednu knihu za měsíc. Žáci mají k dispozici seznam žánrů a doporučené literatury. Mohou si však vybrat jakékoli jiné knihy, které však budou spadat do zadaných žánrů. Pavel každý rok z důvodu zadání čtenářských deníků tropí scény. Nebaví ho čtení. Říká, že je to zbytečná a nudná aktivita. K žákovi je přistupováno s respektem, ale do určitých mezí. Stejně jako ostatní žáci, tak i on je povinen úkoly plnit, ať už se mu to líbí, nebo ne. Rád totiž zkusí, co si k pedagogům může dovolit a snaží se s některých úkolů vyvléct. Důležitá je důslednost. Pokud si vyučující trvají na svém, Pavel úkoly vždy dokáže splnit, jen někdy se spoustou řečí okolo.

Jeho oblíbený předmět je dějepis. Zajímá se o historii a dokáže velmi často vyučující doplňovat při výkladu. Svými znalostmi mezi vrstevníky naprosto vyniká.

Dokonce se v 7. ročníku výjimečně nechal přemluvit k účasti v dějepisné soutěži, která byla určená žákům 9. ročníků. I přesto se umístil mezi 30 nejlepšími soutěžícími, z celkových 200 účastníků.

Také tato vyučující při výuce češtiny i dějepisu dodržuje zásadu strukturalizace a vizualizace výuky. Jako oporu používá prezentace, obrázky, diagramy a další. Co se týče úkolů, žák má na ně vždy dostatek času, dle svých individuálních potřeb. Jeho pracovní listy obsahují zpravidla méně úkolů než pracovní listy ostatních spolužáků.

Vždy žákovi dává jasné a stručné pokyny, aby přesně věděl, co se od něj očekává. Vyučující respektuje jeho potřeby, je však nutné odlišit, kdy už se žák snaží svého handicapu využívat ve svůj vlastní prospěch, když se chce vyhnout některým úkolům. Proto učitelka klade důraz na důslednost a od svých požadavků v tomto smyslu neustupuje, pokud ví, že žák je schopen daný úkol splnit.

### Vyučující zeměpisu

Zeměpis je Pavlův nejoblíbenější předmět, vedle dějepisu v něm taktéž vyniká. Velmi rád obohacuje výklad vyučující. Mnohdy se stává, že je problém ho zastavit. Je schopen o čemkoliv hovořit velmi dlouho, což ostatní spolužáky pochopitelně nebaví a většinu z nich jeho poznatky nezajímají. Často totiž své vyprávění začíná tzv. „od Adama“ a trvá mu, než se dostane k jádru věci. Pokud se ho vyučující nebo spolužáci pokusí v jeho výkladu zastavit, cítí se dotčen a urazí se. V příští hodině se však situace často opakuje.

Po konzultaci s pracovníci ze speciálně pedagogického centra vyučující přešla k zásadě, že žák má možnost se vyjádřit a výuku svým výkladem obohatit, avšak musí dopředu vědět, že má na toto omezený čas. Pavlovi bylo vysvětleno, že výuku vede primárně vyučující, která si jeho nadšení a poznatků velice váží a jeho znalosti obdivuje. Žák je podporován v jeho zájmech a je mu dáván dostatečný prostor k jeho realizaci. Dobrovolné úkoly však často odmítá, protože se mu na nich nechce pracovat mimo dobu školní výuky. Pěkná známka za aktivitu pro něj není motivací, jelikož dostává samé jedničky. Zeměpisné soutěže se účastnil pouze jednou.

### Asistentka pedagoga

Asistentka, se kterou je Pavel již od 6. třídy, přichází do školy každý den v 7:15, stejně tak i Pavel, přestože vyučování mu začíná každý den až v 8:00. Maminka ho denně přivádí do školy, i když bydlí hned ve vedlejší ulici a není potřeba ani přejít přes cestu. Škola se snaží



vést žáka k co největší samostatnosti, ovšem s maminkou je někdy těžká řeč. Samá má panickou hrůzu ze psů, kterou ve svém synovi také vypěstovala a podporuje ji.

Podle slov asistentky, ale i třídní učitelky, matka Pavlovi neustále tzv. „vymetá cestičku“, ve všem mu ustupuje a není příliš důsledná. Dokonce mu denně chystá věci do školy, včetně oblečení na další den. Jinými slovy, pečuje o něj až příliš, a Pavel moc dobře ví, že když něco chce, nebo naopak nechce, maminka mu vždy vyhoví nebo se o to alespoň pokusí. Jako příklad uvádí situaci, kdy se Pavel snažil o to, aby nemusel chodit do výuky pracovních činností, protože se bojí pracovat s pilou. Matka se opravdu snažila se školou tuto výjimku domluvit, nicméně škola neshledala důvod, proč by se neměl tento žák výuky pracovních činností účastnit. Ruční práce napomáhají jeho rozvoji motoriky, což Pavlovi rozhodně prospěje. Ukázalo se, že důslednost se vyplatila. Když škola na výjimku nepřistoupila, Pavel se v praktické výuce zapojoval stejně tak jako ostatní žáci. Jeho výrobky sice nejsou „dokonalé“, ale vždy je pochválen a pozitivně ohodnocen. Nakonec má ze svých výkonů radost.

Pavel asistentku vyhledává pro svůj pocit jistoty, cítí v ní zastání a oporu. Nutná pomoc asistentky je v případech, kdy se chlapec splete, něco přeslechne, nestihne, nebo dostane známku horší než 1. Sám žije ve své utkvělé představě o tom, že je nadprůměrně inteligentní, a tedy i dokonalý, což v něm rodina podporuje. Není schopen se smířit s tím, že občas v životě chybuje každý. Jakoukoli, i sebemenší chybu považuje za naprosté selhání, nadává si, křičí, obviňuje všechny okolo, někdy je i agresivní vůči věcem a spolužákům. Jeho afektivní reakce jsou řešeny vždy mimo třídu pohovorem, zklidněním a následně se vrací do třídy.

V dřívějších letech, bylo potřeba s chlapcem pracovat na rozvoji chápání emocí. Byly k tomu používány obrázky, fotografie, videa pro lepší pochopení situací. V současné době již Pavel emoce rozeznává, nicméně se svými emocemi neumí pracovat. Teoreticky ví a chápe, které reakce jsou v daných situacích přijatelné a které nikoliv, nicméně do praxe to převést stále nedokáže. Nesčetněkrát s ním bylo probíráno, že nikdo na světě není dokonalý a každý občas chybujeme. Také, že jeho spolužáci opravdu nejsou zvědaví na jeho emoční výlevy. Pavel všechno odsouhlasí, ale když pak taková situace nastane, opět reaguje nepřiměřeně. Nutno je také podotknout, že jsou u něj časté infantilní prvky v chování. Z hochy, který naprosto vyniká inteligenčně nad svými vrstevníky, se během několika vteřin stává malé, vztekající se dítě.

Pavel potřebuje mít jasnou strukturu časového rozložení dne i týdne. Na své školní lavici má postavený kalendář, do kterého si zapisuje vše, co považuje za důležité – školní akce, plánované testy a zkoušení, ale i záležitosti mimo školu. Jakmile se občas stane, že je změna v rozvrhu, je z toho nespokojen. Za uplynulé roky se ale na tyto změny naučil nereagovat negativně.

Hůř však snáší změny vyučujících. Také se stává, že pokud mají suplovanou hodinu, Pavel si automaticky představuje, že se bude jednat o volnou hodinu, kde se nebude probírat ani opakovat žádné učivo. Velmi se pokaždé diví a rozčiluje, když ho vyučující ujistí, že suplovaná výuka je také výuka. Vždy se snaží s vyučujícím diskutovat a dosáhnout svého, naštěstí jsou však učitelé důslední, a tak se s tím žák musí smířit.

Asistentka i školní speciální pedagožka se snaží s Pavlem pracovat na rozvoji sociálních dovedností. Pavel má stále problém s komunikací v tom smyslu, že je rozhovor často jednostranný. Neustále má potřebu hovořit pořád o stejných tématech (zoo, exotičtí ptáci, oblíbené kapely, Rusko, islandské sopky). Nebere v potaz názory a postoje druhého. Také v případě, kdy je s ním řešena jeho neadekvátní reakce na určité situace, nevnímá nikoho jiného, jen sebe. Pořád dokola mluví o svém problému a obviňuje všechny kolem z toho, že mu nikdo nerozumí, protože je autista. Často také vyžaduje, aby škola kontaktovala maminku, aby si pro něj přišla, protože je rozrušen. Tyto rozhovory musí být rázně ukončeny, aby se vrátil zpět do výuky. Matka je kontaktována a vyzvedne si ho jen v případech, kdy je Pavel opravdu výrazně agresivní, což se stává zřídka.

Do budoucna je nutné zapracovat na tom, aby byl Pavel samostatnější a zodpovědnější, co se týče chystání věcí do školy, samostatného výběru oblečení, umývání vlasů, stříhání nehtů apod. Stejně tak by bylo vhodné, aby si pomalu začal navykat na samostatný pohyb venku. Bydlí hned u školy a i v jeho 13 letech ho denně přivádí maminka. Také by bylo vhodné zajistit chlapci nějakou náplň volného času. Kromě toho, že chodí do školy, celé dny sedí nebo leží doma a poslouchá muziku. Je tělesně neobratný, což se projevuje nejen v hodinách tělesné výchovy, ze které se mnohdy snaží vykroutit, ale také při běžných každodenních činnostech. Nedokáže si sám ukrojit a namazat chleba. Jediné ovoce, které jí, je jablko, ale jen v nakrájené podobě na měsíčky. Toto také sám nedělá, vždy mu ho nakrájí matka. Zeleninu nekonzumuje vůbec. Zlepšení jeho stravovacích návyků by bylo žádoucí, nicméně s chlapcem je to v tomto ohledu těžké, proto nedochází na obědy do školní jídelny, vaří mu maminka, která má částečně práci na home office. Velmi důležité je s Pavlem i nadále pracovat na zvládnutí svých vlastních emocí, smířit se s chybováním a naučit se situace řešit jinak, než křikem a brekem.

## 4.5.2 Žák 8. ročníku ZŠ pro sluchově postižené

### I. Případová studie

#### Filip, 14 let

##### Rodinná anamnéza

Filip pochází z úplné rodiny. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou. Otec se živí jako elektrikář, má vlastní firmu. Matka pracuje jako ošetřovatelka v nemocnici. Filip má dvě starší sestry, je nejmladší ze tří dětí. Rodina žije v rodinném domě na okraji velkého města.

Oba rodiče i nejstarší Filipova sestra jsou zcela zdraví, druhorozená sestra má lehkou nedoslýchavost. Mezi příbuznými z matčiny linie se sluchová vada vyskytla u její sestry, ta má středně těžkou nedoslýchavost. Filipův bratranec, syn matčiny sestry, má ADHD a lehkou nedoslýchavost.

##### Osobní, zdravotní a školní anamnéza

Filip je synem slyšících rodičů. Těhotenství bylo po celou dobu bez problému, při porodu se objevily mírné komplikace, narodil se císařským řezem. Když se Filip narodil, již během novorozeneckého screeningu byly pozorovány mírné odchylky od normy při vyšetření sluchu. Matka po zkušenostech s druhorozenou dcerou, která má lehkou nedoslýchavost, a s vědomím, že v rodinné linii mají vady sluchu, docházela se synem k odborným lékařům již od počátku. Byla mu zjištěna těžká sluchová vada.

Podle rodičů byl Filip klidné, usměvavé dítě, plakal pouze při koupání. Přítomnost jiných dětí nevyhledával, vystačil si většinou sám. Doma si hrál také většinou o samotě, občas se svými sestrami. Vyhybal se zrakovému kontaktu i dotekům. Nesnášel, když ho kdokoliv, včetně rodičů, chytil za ruku, objal apod. V případě, že se mu něco znelíbilo, uhodil někoho hračkou, štípal, škrábal apod. Rád trávil čas pobytem venku, avšak stále na stejném místě. Stejně tak při procházkách či cestě z obchodu nebo kamkoli, vyžadoval chodit stále stejnou cestou. V případě změny cesty hystericky plakal. Také pokaždé, když se měl koupat, nastávaly u něj až panické záchvaty. Rodiče se začali zajímat o to, čím by mohlo být takovéto Filipovo chování způsobeno. Začali mít obavy, že by mohl být problém i někde jinde, než jen ve sluchu. Ve dvou a půl letech byl Filipovi diagnostikován dětský autismus.

Vzhledem k těžké vadě sluchu, ale i autismu, byl ve Filipově případě velký problém s vývojem řeči. Navíc s ním byla těžká domluva. Matka se synem začala docházet k dětskému psychologovi a psychiatrovi. Bylo jí doporučeno komunikovat s dítětem pomocí obrázků a začít se s ním učit znakovému jazyku. Počátky byly krušné, ale brzy komunikace s využitím obrázků

začala fungovat. Obzvláště se osvědčily obrázky smajlíků, kdy zelený usměvavý smajlík znamenal pochvalu, a červený znamenal, že Filip udělal něco, co není vhodné. Na tyto smajlíky se naučil reagovat téměř ihned a byly v komunikaci s ním používány ještě během docházky na 1. stupni ZŠ. Taktéž se rodičům osvědčilo s Filipem používat obrázky při učení se režimu dne, při řešení kritických situací apod.

Filip začal své předškolní vzdělávání v mateřské škole pro sluchově postižené, na základě doporučení speciálně pedagogického centra. Zde si zvyknul poměrně rychle, ve třídě nebylo mnoho dětí. Nebyl plačtivý, ostatních dětí si téměř nevšímal, jen občas se s někým dostal do konfliktu. V mateřské škole se učil komunikovat pomocí českého znakového jazyka, ale nerad touto formou komunikoval. Více mu vyhovovaly obrázky. Filipovi rodiče začali navštěvovat kurz českého znakového jazyka a svého syna se snažili v této formě komunikace podporovat. Postupem času začal Filip příležitostně znakování využívat, i když stále preferoval obrázky a piktogramy.

Do 1. třídy nastoupil Filip s jednoletým odkladem do základní školy pro sluchově postižené. Z důvodu jeho diagnózy dětského autismu mu byla přidělena asistentka pedagoga, která byla zcela neslyšící. Ta s ním, dle rodičů, odvedla velký kus práce. Dbala na to, aby, pokud možno, co nejvíce používal pro komunikaci znakový jazyk a odezírání. Stejná asistentka s Filipem pokračovala až do jeho 5. třídy, postupně se jí podařilo dosáhnout toho, že Filip přestal vyžadovat komunikaci pomocí obrázků. Do 5. ročníku mu byla poskytována zpětná vazba pomocí již zmíněných smajlíků, později to již nebylo potřeba.

Od 6. ročníku došlo ke změně asistenta, kterého má dodnes. Přestože byl 5 let zvyklý na jednu osobu, přijal tuto velkou změnu bez velkých obtíží. Asistent je mu velkou oporou. Již od prvního stupně má potíže s českým jazykem (pravopisem a gramatikou, ale také porozuměním textu). Dále mu činí obtíže cizí jazyk. Naopak mu ho baví matematika, miluje čísla a neustále si něco počítá.

S jeho oblibou v číslech souvisí Filipův největší zájem – jízdní řády vlaků. Přestože vlakem cestuje rodina jen minimálně, Filip je vlaky přímo posedlý. Nejen, že má několik sešitů vyhrazených pro zápis časů příjezdu a odjezdu vlaků, ale také si některé časy odjezdů na určitých trasách pamatuje. Doma má celou sbírku modelů vláček. Dále si libuje v seřazování předmětů, na všechno má svůj systém, například podle barvy či velikosti. Pozorovat lze u něj další zvláštnost – je ochoten nosit pouze jednobarevná trička s límečkem. Nikdy nenosí kraťasy, ani v létě.

Filip má také speciální požadavky ohledně pokrmů. Každé ráno přesně v 6:30 snídá kakao a koláč s tvarohem. Musí to být kulatý koláč, například závin nebo buchtu by nesnědl.

Dále nejí nic zeleného (např. zelenou papriku, špenát, pórek, brokolici) a pokud jde o maso, to konzumuje pouze v podobě mletého masa. Vzhledem k jeho speciálním požadavkům se nestravuje ve školní jídelně, nicméně nosí si stravu s sebou do školy, kde je mu umožněno jídlo si ohřát v mikrovlnné troubě. V tomto ohledu je samostatný a nevyžaduje cizí pomoc. Sám si dojde do jídelny, kde si jídlo sám ohřeje. U stolu však sedí zásadně sám.

Ve škole je Filip spokojený, respektive na nic si nestěžuje. Učitelé i asistent jsou dostatečně vybaveni zkušenostmi pro práci s žáky s různými kombinacemi postižení, včetně poruch autistického spektra. Spolužáci jej respektují, oni jemu nevadí. Občas se dokonce zasměje, pokud někdo udělá něco vtipného.

## **II. Analýza rozhovorů s pedagogy a záznamů z pozorování**

### Třídní učitelka, vyučující anglického jazyka

Ve třídě, do které Filip chodí, je celkem 5 žáků, všichni jsou chlapci. Je tedy čas i prostor věnovat se každému žákovi individuálně a respektovat jejich potřeby. Třídní učitelka je slyšící, ovládá český znakový jazyk. Všichni pedagogové a asistenti pedagogů se pravidelně účastní kurzu českého znakového jazyka.

Filip je nekonfliktní, oproti tomu, jak se projevoval ještě v době, kdy chodil na 1. stupeň. Nyní již většinou nepotřebuje obrázky k tomu, aby chápal situace, avšak stále mu občas činí potíže rozeznávat emoce druhých lidí a pochopit, jak se dotyčný cítí a z jakého důvodu. Svých spolužáků si většinou nevšímá, ale nevadí mu. Se dvěma spolužáky se zná od mateřské školy, jsou na sebe zvyklí. Nikdo si z Filipa nedělá legraci, respektují ho i s jeho zvláštnostmi.

Třídní učitelka ve své třídě vyučuje anglický jazyk. S tím má Filip značné potíže. Prostřednictvím znakového jazyka se anglický jazyk učí velmi obtížně. V tomto předmětu je nejen pro Filipa, ale také pro jeho spolužáky se sluchovým postižením, stěžejní využívání vizuálních pomůcek, jako jsou obrázkové slovníky, piktogramy, schémata, myšlenkové mapy apod. Vyučující také při výuce používá videoukázky znaků v cizím jazyce.

Nejen v případě Filipa, ale i ostatních žáků se sluchovým postižením, je bráno v potaz, že mají obtíže s psaným projevem a dodržováním správnosti gramatických pravidel. Většinou tito žáci mají problémy i v jazyce českém, v cizím jazyce je to tedy pochopitelné.

### Vyučující českého jazyka a výtvarné výchovy

V českém jazyce má Filip značné potíže, ať už jde o pravopis, gramatiku nebo porozumění čtenému textu.

Ve výuce učitelka používá kombinaci mluveného výkladu se znakováním v českém znakovém jazyce. Odborné termíny a složitější pojmy zapisuje na tabuli. Snaží se co nejvíce využívat různé vizuální pomůcky. Vzhledem k malému počtu žáků ve třídě je možné začleňovat do výuky nejrůznější hry a aktivity, které by ve velkém počtu žáků, jako tomu bývá v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu, byly jen těžko uskutečnitelné.

Při výuce a upevňování gramatických jevů používá pomůcky jako různé přiřazování kartiček, domino (např. pádové otázky), češtinářské hry na způsob deskových her apod. Často také využívá interaktivní tabuli, díky níž mohou žáci také upevňovat a ověřovat své znalosti.

Oproti žákům běžných škol mají žáci se sluchovým postižením mnohem chudší slovní zásobu. Naráží na to zejména v hodinách čtení, kdy se učitelé snaží, aby byli žáci co nejlépe vybaveni do života dovedností porozumění čtenému textu. Vzhledem k chudé slovní zásobě je to pro tyto žáky složité. Během pozorování výuky bylo patrné, že žáci neznají i (pro slyšící) naprosto běžná slova. Z toho důvodu vyučující volí texty, které mohou působit, jako že jsou určené pro mladší děti. V této třídě, tedy v 8. ročníku, žáci v hodinách čtení používali texty z pohádek (např. Křemílek a Vochoomůrka). I v těchto jednoduchých, pohádkových textech se vždy našlo hned několik slov či slovních spojení, kterým žáci nerozuměli. Učitelka se vždy zeptala, zda někdo z žáků toto dané slovo zná, pokud ano, ať se jej pokusí svým spolužákům vysvětlit. Jestliže toho nebyl nikdo z žáků schopen, vyučující tyto výrazy či slovní spojení vždy trpělivě vysvětlovala, a to pomocí mluveného i znakového jazyka.

Učitelka využívá také speciální učebnice pro žáky se sluchovým postižením, a také jiné texty, které jsou speciálně upravené pro účely výuky žáků se sluchovým postižením. K nahlédnutí poskytla přepsané (pro slyšící většinu známé) příběhy do jednodušších vět, s použitím jednodušších slov a frází.

Zvláště velké potíže mají žáci s porozuměním českých rčení, přísloví apod. Ve vyučovací hodině, kdy se tomuto tématu věnovali, opět učitelka využila metodu vizualizace. Propojila výuku ČJ s výtvarnou výchovou a žáci měli za úkol vybrat si přísloví, které se mu líbí, a ztvárnit ho kresbou. Takovéto podobné propojování těchto dvou předmětů vyučující uskutečňuje vždy, když je to možné a vhodné pro lepší pochopení učiva.

### Vyučující matematiky a fyziky

Matematika a fyzika patří mezi Filipovy oblíbené předměty. Ve výuce kvůli tomuto konkrétnímu žákovi není potřeba využívat nic zvláštního, má dobrou představivost a logické myšlení. Obecně ve výuce sluchově postižených žáků vyučující používá co nejvíce vizuálních pomůcek, jako grafy, diagramy, obrázky, schémata, tabulky apod. Pro lepší chápání geometrie

využívá při výuce tvorbu pomůcek, které jsou hmatatelné. Například si žáci dle instrukcí vytvářejí modely geometrických těles z papíru či jiných materiálů.

Stejně tak i ve fyzice je klíčovou součástí názornost. Vyučující se žáky prakticky zkouší experimenty, díky nimž si žáci dovedou danou problematiku lépe představit (např. měření rychlosti, vzdálenosti, hmotnosti, síly apod.).

#### Asistent pedagoga

Současný asistent pedagoga spolupracuje s Filipem už 2 roky. Přestože byl předtím zvyklý 5 let na jednu asistentku, kupodivu tuto změnu přijal bez problému. Pedagogové se domnívají, že vzhledem k nástupu puberty Filipovi vyhovovalo, že nyní má k dispozici asistenta mužského pohlaví. Pravdou je, že po určité době, kdy si spolu vytvořili vztah, se začal s asistentem „bavit“ o věcech, které většinou chlapci řeší mezi sebou, s vrstevníky. Vzhledem k poruše autistického spektra však této komunikace není schopen, proto vyhledává asistenta.

Asistent je zcela slyšící, jeho otec je neslyšící, a tak vyrůstal odmalička v bilingvním prostředí, proto ovládá znakový jazyk. Vzhledem k tomu, že má přímou zkušenost s neslyšícím v rodině, je u žáků oblíbený, protože jim rozumí. Navíc se jedná o chlapeckou třídu, žáci asistenta považují za kamaráda, a zároveň k němu chovají respekt.

## **4.6 Výsledky výzkumného šetření**

### Hlavní výzkumná otázka

***V čem je vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra specifické?***

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra je specifické hned v několika oblastech.

První z těchto oblastí je oblast individuálních potřeb. Každý člověk, ať už zdravý, nebo s určitým handicapem, je jedinečný a má individuální schopnosti a potřeby. Ne každý žák, i kdyby měli všichni stejný druh postižení, je schopen stejných výkonů. Proto je potřeba každému z nich vytvořit podmínky pro to, aby mu byla poskytnuta možnost maximálního možného rozvoje jeho dovedností, schopností, a také jeho osobnosti. Individuální vzdělávací potřeby je nutné specifikovat pomocí vypracování individuálního vzdělávacího plánu, kde jsou stanoveny konkrétní postupy a podmínky, jak bude žák vzděláván. Velkou pomocí v oblasti naplňování individuálních potřeb žáků je bezpochyby podpora žáků asistentem pedagoga.

Další specifickou oblastí je komunikace. Jedná se o komunikaci nejen s žáky, ale také s jeho rodinou. Spolupráce s rodinou je stěžejní pro zajištění individuálních potřeb žáka (a to nejen žáka s postižením). Žáci se sluchovým postižením, ale i žáci s poruchou autistického spektra, mají obecně nedostatky v oblasti komunikačních dovedností. Když dojde ke kombinaci těchto dvou postižení, komunikaci s těmito jedinci to značně komplikuje. Je proto potřeba věnovat zvýšenou pozornost právě oblasti komunikačních dovedností, aby byli tito jedinci schopni fungovat v běžném každodenním životě, aby dokázali adekvátně řešit konkrétní situace.

S oblastí komunikace jsou úzce spojeny sociální interakce a sociální dovednosti. I v této oblasti mají tito jedinci problémy. Je důležité tyto dovednosti s žáky s PAS a sluchovým postižením nacvičovat, snažit se je co možná nejlépe socializovat.

#### Vedlejší výzkumné otázky

#### ***Jaké možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra nabízí školský systém v ČR?***

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra je v České republice možné jak v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu, tak i ve školách speciálních, zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. To závisí na typu a rozsahu postižení žáka. Podle toho vystaví školské poradenské zařízení doporučení. Jestliže pracovníci ŠPZ shledají, že vzdělávání v běžné škole by nebylo dostačující pro rozvoj dítěte, doporučí vzdělávání ve speciální škole. Konečné rozhodnutí je však na zákonných zástupcích dítěte. Proto se setkáváme s případy, kdy jsou žáci s určitým druhem postižení umístěni v běžných školách, kde se bohužel nemusí cítit šťastně, protože neprospívají, nebo jednoduše nezapadají do kolektivu z důvodu toho, že jsou „jiní“.

#### ***Jaké metody a pomůcky při výuce žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS pedagogové využívají?***

V obou případech žáků zúčastněných na výzkumném šetření, tedy v případě vzdělávání žáka s kombinovaným postižením v běžné základní škole, tak i žáka vzdělávaného ve škole pro sluchově postižené, bylo zjištěno, že žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu, který přesně specifikuje jejich individuální speciální vzdělávací potřeby.

V obou školách, napříč vyučovacími předměty, se vyučující shodují na tom, že při výuce žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra je potřeba využívat metodu vizualizace. Vizuelní pomůcky, ať už se jedná o obrázky, grafy,



tabulky, schémata, myšlenkové mapy, plány apod., pomáhají žákům se sluchovým postižením a PAS lépe porozumět informacím či instrukcím, díky konkrétní představě. Také je důležité propojování teorie s praxí, ať už jde o provádění experimentů, nebo o modelové situace.

Klíčovým prvkem pro výuku žáků s poruchou autistického spektra je učení sociálním dovednostem. V této oblasti mají tito jedinci výrazné potíže. Dále je v případě žáků s PAS důležitá jasná struktura a rutina, pro jejich pocit jistoty a bezpečí, aby byli schopni předvídat, co se bude dít. V případě náhlých změn je potřeba s žákem pracovat na tom, aby tyto změny dokázal přijmout.

Ve škole pro sluchově postižené vyučující používají speciální učebnice, které jsou určeny pro výuku žáků se sluchovým postižením. Jde o učebnice a další pomůcky obsahující jinou grafickou úpravu než běžné učebnice, dále může jít o adaptace textů do jednodušší podoby jazyka.

Je diskutabilní, zda je vhodné při vzdělávání žáků s PAS do výuky zařazovat soutěžní a skupinové aktivity. Žáci s poruchou autistického spektra jsou zpravidla nespokojení, když něco není podle jejich představ. V případě prohry nebo neúspěchu často reagují neadekvátně. Dalo by se říci, že soutěže nejsou ve vzdělávání žáků s PAS vhodné, protože se kvůli nim mohou dostávat do stresu, a tím jejich reakce mohou eskalovat až v agresi. Na druhou stranu je prohra a neúspěch běžnou součástí lidského života, každý z nás si tím musí projít. Z tohoto pohledu by tedy naopak bylo vhodné, aby se prostřednictvím her tito jedinci učili zpracovávat své emoce a reagovat přiměřeně situaci.

### ***Jaké formy komunikace s žáky se sluchovým postižením v kombinaci s PAS pedagogové využívají?***

V případě obou žáků, kteří byli účastníky na výzkumném šetření, byly v době jejich docházky na 1. stupni pro usnadnění komunikace využívány obrázky. Jednalo se o obrázky umožňující pochopení emocí, hodnocení chování pomocí barevných smajlíků, obrázkové karty situací či obrázky sloužící k nácviku denních rutin.

Vyučující žáka běžné základní školy, vzhledem k jeho lehké sluchové vadě, vhodně kompenzované sluchadly, volí pomalejší tempo řeči, používají jednodušší jazyk, odborné termíny či složitější výrazy zapisují na tabuli a vysvětlují jinými slovy tak, aby byly pochopitelné. Mimo to také dodržují zásady, které jsou pro komunikaci s žáky se sluchovým postižením a PAS nezbytné, například zajištění dostatečného osvětlení a odstranění rušivých podnětů, aby byl žák co nejlépe schopen odezírat ze rtů vyučujícího.

Druhý žák, vzdělávaný ve škole pro sluchově postižené, v současné době vyžaduje komunikaci prostřednictvím českého znakového jazyka, přestože v mladším věku tuto formu komunikace zcela odmítal a upřednostňoval pouze komunikaci s podporou obrázkových materiálů. Někteří pedagogové ve škole pro sluchově postižené jsou zcela slyšící, jiní mají také určitou sluchovou vadu, nebo alespoň zkušenost se sluchovou vadou v rodině. Pravidelně se dále vzdělávají v dovednosti komunikovat v českém znakovém jazyce.

V neposlední řadě se pedagogové snaží vytvářet takové podmínky, aby se žáci (nejen) s postižením nebáli kdykoli požádat o pomoc.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce s názvem *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS* bylo zjistit a popsat specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra, zjistit, jaké jsou možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra, jaké metody a pomůcky při výuce těchto žáků pedagogové využívají a jaké formy komunikace s žáky se sluchovým postižením v kombinaci s PAS pedagogové využívají.

Diplomová práce na téma *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS* přináší podrobný pohled nejen na problematiku života se sluchovým postižením a poruchou autistického spektra, ale také na vzdělávání těchto žáků z pohledu pedagogů.

Cílem této diplomové práce bylo zkoumat současný stav možností vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra, s důrazem na efektivní pedagogické metody, komunikační strategie a výukové pomůcky. Práce se také zaměřuje na hledání způsobů, jak co nejlépe podpořit rozvoj žáků s touto kombinací postižení. Byly zkoumány individuální potřeby konkrétních žáků se sluchovým postižením kombinovaným s PAS a možnosti naplňování těchto potřeb do výchovně-vzdělávacího procesu. Velká pozornost je věnována způsobům efektivní komunikace.

Práce je tvořena čtyřmi kapitolami. První tři kapitoly předkládají teorii na základě studia odborné literatury týkající se problematiky sluchového postižení, poruch autistického spektra a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtvrtá kapitola je věnována výzkumu, jeho metodologii, průběhem a výsledky šetření.

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ADAMUS, Petr. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.

ADAMUS, Petr. *Možnosti podpory osob s autismem v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2019. ISBN 978-80-7599-155-3.

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

Asistentpedagoga.cz, *Novela zákona o pedagogických pracovnících přináší změny v kvalifikaci asistentů pedagoga*. Němec Zbyněk, 2023. [online]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-prinasi-zmeny-v-kvalifikaci-asistentu-pedagoga> [online]. [cit. 2023-06-23].

BARVÍKOVÁ, Jana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-02-10]. ISBN 978-80-244-4690-5. Dostupné z: <https://www.vydavatelstviupol.cz/cz/978-80-244-4690-5>

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, Barbora. *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3725-1.

BENDO VÁ, Petra. *Alternativní komunikační techniky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3703-3.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDOVÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1436-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, HORÁKOVÁ, Radka, KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie a surdopedie – texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Pacient s poruchou autistického spektra v ordinaci lékaře*. Praha: APLA, 2012. ISBN 978-80-87690-03-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. 2. vyd. Praha: Pasparta, 2021. Dobrá škola. ISBN 978-80-88290-97-1.

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. *Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění novely č. 384/2008 Sb.* In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

FISCHER, Slavomír, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy: prevence životních selhání a krizová intervence*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

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

GILLBERG, Christopher. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-201-7.

HAHN, Aleš a kol. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*. 2. vyd. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0572-4.

HAMPL, Igor. *Surdopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-327-9.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HLOŽEK, Zdeněk. *Základy audiologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995.

HNILIČKOVÁ, Hana. *Čeho je vhodné se v komunikaci s dítětem s PAS vyvarovat*. Autismport [online]. 2023[cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/ceho-je-vhodne-se-v-komunikaci-s-ditetem-s-pas-vyvarovat>

HNILIČKOVÁ, Hana. *Jak je možné komunikovat s nemluvicím dítětem, které má zároveň potíže s porozuměním běžné řeči: příklad dobré praxe*. Autismport [online]. 2023 [cit. 2023-07-10]. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/jak-je-mozne-komunikovat-s-nemluvicim-ditetem-ktere-ma-zaroven-potize-s-porozumenim-bezne-rci-priklad-dobre-praxe>

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení – Úvod do surdopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.155/

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

KARUNOVÁ, Hana a kol. *Komunikační mosty v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5878-6.

KAŠPAR, Zdeněk. *Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-15-0.

KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-07-0.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

LANGER, Jiří, KUČERA, Pavel. *Základy surdopedie* [online]. © 2012 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-02.pdf>

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MACUROVÁ, Alena, ZBOŘILOVÁ, Radka a kol. *Jazyky v komunikaci neslyšících: Český znakový jazyk a čeština*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3412-8.

Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize [online]. © 2023 [cit. 2023-06-08]. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5034-7.

NPI, Metodický portál RVP.CZ, *Doporučení, Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením – doporučení*, 2023. Dostupné z WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12186> [online]. [cit. 2023-08-25].

NPI, Metodický portál RVP.CZ, *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, 2023. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10847> [online]. [cit. 2023-06-25].

NPI, Metodický portál RVP.CZ, *Vzdělávání žáků s PAS*, 2023. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12745> [online]. [cit. 2023-06-25].

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

Sancedetem.cz, *Vzdělávání dětí se sluchovým postižením*, Pospíšilová Ivana, 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-sluhovym-postizenim> [online]. [cit. 2023-06-25].

SAVKOVÁ, Irena Johanka. *Makaon* [online] © 2023. [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: [Makaton \(diakonie.cz\)](http://Makaton(diakonie.cz))

SEDLÁČKOVÁ, Zuzana. *Výměnný obrázkový komunikační systém u dítěte s poruchou autistického spektra: Bakalářská práce*. Brno: Masaryková univerzita, 2009.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.

SKŘIVAN, Jiří. Screening sluchových poruch, vyšetřování sluchu a současné možnosti léčby a kompenzace nedoslýchavosti. *Medicína pro praxi*, roč. 10/2013. ISSN 1214-8687.

SKUSE, David. *Few people mourn Asperger syndrome's loss from diagnostic manuals*. SPECTRUM. [online] 2018. Dostupné z: <https://www.spectrumnews.org/opinion/viewpoint/people-mourn-asperger-syndromes-loss-diagnostic-manuals/>

SLÁDEČKOVÁ, Soňa a Irena SOBOTKOVÁ. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4219-8.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-4865-3.

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



SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1084-2.

ŠARKÖZYOVÁ, Lucie. *Moje dítě s autismem: jak pomoci dítěti s PAS zvládat každodenní situace*. Praha: Martin Koláček - E-knihy jedou, 2021. ISBN 978-80-281-0141-1.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978- 80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Autismport [online]. 2021 [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 3. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-244-5715-4.

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Páté aktualizované a rozšířené vydání. Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VRBOVÁ, Renata a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností* [online]. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-04-12]. ISBN 978-80-244-4691-2. Dostupné z: <https://www.vydavatelstviupol.cz/cz/978-80-244-4691-2>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. 2018. [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2725-2.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, ČADILOVÁ, Věra a kol. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s podporou ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-03-11]. ISBN 978-80-244-4689-9.

Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-pas/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Mgr. Jana Horčíčáková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s PAS
<b>Název v angličtině:</b>	The specifics of education of pupils with hearing impairment in combination with ASD
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se v prvních třech kapitolách, které jsou teoretické, zabývá sluchovým postižením a poruchami autistického spektra (příčinami a druhy těchto poruch, možnostmi a způsoby komunikace s žáky s těmito druhy postižení). Dále se zabývá problematikou vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Poslední kapitola, která je zároveň praktickou částí práce, se zabývá analýzou rozhovorů s pedagogy, kteří se při své práci setkávají s žáky s kombinací sluchového postižení a poruchou autistického spektra. Cílem práce je zjistit a popsat specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra.
<b>Klíčová slova:</b>	Sluchové postižení, porucha autistického spektra, Aspergerův syndrom, komunikace, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, inkluze, speciální vzdělávání.
<b>Anotace v angličtině:</b>	In the first three theoretical chapters this diploma thesis deals with topics of hearing impairment and autism spectrum disorders (causes and types of these disorders, possibilities and methods of communication with students with these kinds of disabilities). It also talks about the issue of education of pupils with special needs. The last chapter,

	<p>which is at the same time a practical part of the work, presents the analysis of interviews with teachers who, in the course of their work, meet pupils with a combination of hearing impairment and autism spectrum disorder. The aim of the diploma thesis is to find out and describe the specifics of the education of pupils with hearing impairment in combination with an autistic spectrum disorder.</p>
<p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p>	<p>Hearing impairment, autism spectrum disorder, Asperger's syndrome, communication, special educational needs, support measures, inclusion, special education.</p>
<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p>-</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>82 stran</p>