



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Sociální dovednosti žáků s mentálním postížením

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika

*Autor práce:* **Bc. Dita Nondková**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Jana Kadavá



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dita Nondková**  
Osobní číslo: **P16000525**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Sociální dovednosti žáků s mentálním postižením**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Zmapovat metody používané pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s mentálním postižením a s autismem v ZŠ speciální.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocování dat, formulace závěrů.

Metody: Pozorování, kazuistika, dotazník, rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2013. Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.

LECHTA, V., 2011. Symptomatické poruchy řeči u dětí. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.

MOOR, J., 2010. Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-787-9.

PIPEKOVÁ, J., aj., 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

ŠAROUNOVÁ, J., 2014. Metody alternativní a augmentativní komunikace. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠVARCOVÁ, I., 2007. Mentální retardace. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.

VÍTKOVÁ, M., 2004. Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

ZÍTKOVÁ, H., 2014. Rozvoj sociálních dovedností u žáků na 1. st. ZŠ. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-739-5850-3.

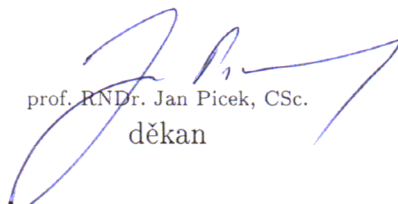
Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Jana Kadavá**


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 19. 6. 2018

Podpis:



## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce, PhDr. Janě Kadavé, za konzultace k diplomové práci. Také bych chtěla poděkovat všem pedagogům pracujícím v ZŠ speciálních, kde jsem mohla realizovat svůj výzkum, za vstřícný přístup.

## **ANOTACE**

Diplomová práce je zaměřena na zmapování metod používaných pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s mentálním postižením a s poruchami autistického spektra v základní škole speciální. Teoretická část popisuje metody a přístupy, které napomáhají rozvoji sociálních dovedností těchto žáků. V první polovině výzkumné části práce autorka používá metodu zúčastněného pozorování k popisu a porovnání těchto metod a přístupů používaných ve dvou třídách základní školy speciální. Dále byla dotazníkovým šetřením sebrána a analyzována data o využívání popsaných metod u zmíněných skupin žáků v několika základních školách speciálních.

### **Klíčová slova**

sociální dovednosti, mentální postižení, poruchy autistického spektra, alternativní a augmentativní komunikace, sociální čtení, procesuální schémata, strukturované učení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is focused on the mapping methods used for development social skills on students with mental disabilities and autistic disorders spectrum in special primary school. The theoretical part describes the methods and approaches, which help to develop social skills of these students. In the first half of the research part author use the method of participating observations to describe and comparing these methods and approaches used in two classes of special primary school. Further, questionnaire data have been collected and analysed due to methods described in the mentioned groups of students in several special primary schools.

### **Keywords**

social skills, mental disability, autistic disorders spectrum, alternative and augmentative communication, social reading, process schemes, structured teaching

# OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ .....	9
SEZNAM GRAFŮ .....	10
SEZNAM ZKRATEK .....	11
ÚVOD .....	12
TEORETICKÁ ČÁST	
1. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI .....	14
1.1 Obecné vymezení .....	14
1.2 Socializace a výchova .....	15
1.3 Další oblasti ovlivňující sociální dovednosti .....	16
1.3.1 Komunikace .....	17
1.3.2 Emoce .....	18
1.3.3 Sociální učení .....	18
1.3.4 Hra .....	20
2. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ .....	21
2.1 Vymezení pojmu .....	21
2.2 Etiologie mentální retardace .....	22
2.3 Klasifikace mentální retardace .....	23
2.4 Charakteristické projevy jednotlivých stupňů MR .....	23
2.5 Downův syndrom .....	26
2.6 Socializace osob s mentální retardací .....	27
3. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	29
3.1 Vymezení pojmu .....	29
3.2 Etiologie autismu .....	30
3.3 Klasifikace poruch autistického spektra .....	31
3.4 Diagnostika některých poruch autistického spektra .....	31
3.5 Triáda problémových oblastí .....	34
3.5.1 Sociální interakce a sociální chování .....	34
3.5.2 Komunikace .....	35
3.5.3 Představitivost, zájmy a hra .....	38
3.6 Socializace osob s autismem .....	39



4. METODY A PŘÍSTUPY ROZVÍJEJÍCÍ SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U ŽÁKŮ	
S MR A S PAS V ZŠ SPECIÁLNÍ .....	40
4.1 Alternativní a augmentativní komunikace .....	40
4.2 Metody nácviku a rozvoje sociálních dovedností .....	43
PRAKTICKÁ ČÁST	
5. ZMAPOVÁNÍ METOD ROZVÍJEJÍCÍCH SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U ŽÁKŮ	
S MP A S PAS V ZŠ SPECIÁLNÍ .....	49
5.1 Charakteristika výzkumu .....	49
5.1.1 Cíl výzkumné části .....	49
5.1.2 Dílčí cíle výzkumu .....	50
5.1.3 Výzkumné šetření a jeho průběh .....	51
5.1.4 Charakteristika výzkumných metod .....	51
5.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku kvalitativního	
výzkumu .....	52
5.2.1 Výzkumné prostředí .....	52
5.2.2 Výzkumný vzorek .....	54
5.3 Metody a přístupy používané pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností během	
edukačního procesu .....	57
5.3.1 Metody a přístupy používané při výuce ve třídě A .....	57
5.3.2 Metody a přístupy používané při výuce ve třídě B .....	62
5.4 Shrnutí poznatků o metodách a přístupech používaných ve sledovaných	
třídách během výuky .....	66
5.4.1 Vyhodnocení výzkumných otázek .....	69
5.5 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku kvantitativního	
výzkumu .....	72
5.5.1 Získaná data a jejich interpretace .....	73
5.5.2 Vyhodnocení hypotéz .....	83
6. SHRUTÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI .....	85
ZÁVĚR .....	87
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	89
PŘÍLOHY	

## SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek č. 1: Třídní pravidla chování – třída B
- Obrázek č. 2: Třída B – uspořádání
- Obrázek č. 3: Komunikační tabule – třída A
- Obrázek č. 4: Jazykový systém Makaton – výuka
- Obrázek č. 5: Hra na nakupování (návčik činností)
- Obrázek č. 6: Hodnotový systém Cyril Mooney – „Co bych měl/a udělat?“
- Obrázek č. 7: Hodnotový systém Cyril Mooney – „Správná věc“ (metodika)
- Obrázek č. 8: Komunikační tabule – třída B
- Obrázek č. 9: Režimová struktura
- Obrázek č. 10: Barevné masážní kameny
- Obrázek č. 11: Procesuální schémata
- Obrázek č. 12: Sociální čtení (nakupování)

## SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1: Žák rozumí verbální a neverbální komunikaci?
- Graf č. 2: Používá žák metody AAK?
- Graf č. 3: Používá žák komunikační a tranzitní kartu?
- Graf č. 4: Používá žák komunikační systém VOKS?
- Graf č. 5: Používá žák znakovou řeč Makaton?
- Graf č. 6: Používá žák při komunikaci speciální pomůcky?
- Graf č. 7: Žák se učí nápodobou?
- Graf č. 8: Žák používá procesuální schémata?
- Graf č. 9: Používáte při nácviku sociální čtení?
- Graf č. 10: Používá žák komunikační lištu?
- Graf č. 11: Používáte pomůcky vizualizace?
- Graf č. 12: Používáte metodu strukturovaného učení?
- Graf č. 13: Umí si žák hrát, např. „Hru na něco“?
- Graf č. 14: Spolupracuje žák s ostatními spolužáky?
- Graf č. 15: Napomáhají žákovi herní aktivity?
- Graf č. 16: Napomáhají tyto metody k rozvoji soc. dovedností?

## SEZNAM ZKRATEK

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
AS	Aspergerův syndrom
BT	Behaviorální terapie
CNS	Centrální nervová soustava
IQ	Intelligenční kvocient
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize)
MP	Mentální postižení
MR	Mentální retardace
PAS	Poruchy autistického spektra
PECS	Picture Exchange Communication System
TEACCH	Treatment and Education Autistic and Communication Handicapped Children
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
ZŠ	Základní škola

## ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma zabývající se sociálními dovednostmi u žáků s mentálním postižením a s autismem v prostředí základní školy speciální. Vzhledem k tomu, že s dospělými i dětmi se zmíněnými formami postižení pracuji řadu let, domnívám se, že nácvik a rozvíjení sociálních dovedností by měly mít v edukačním procesu naprosto zásadní místo.

Lidé s postižením mají celou řadu možností, jakým způsobem naplňovat svůj život (vzdělávání, osobní a rodinný život, pracovní uplatnění). S otevřeností společnosti a s novými možnostmi se ale také otevírá téma ještě užšího začlenění lidí s mentálním postižením a s autismem do společnosti. Takový přístup však zároveň vyžaduje, aby byli připraveni tyto možnosti využít. A právě s tím souvisí nutnost rozvíjet dovednosti, které jim umožní využít co nejvíce možností plnohodnotného života ve společnosti.

Při své práci v základní škole speciální jsem si všimla některých rozdílů v chování dětí s mentální retardací a s autismem v různých sociálních situacích a v sociální interakci, a také v rozdílném používání některých metod a pomůcek v rámci výuky. Ráda bych tyto zkušenosti využila a pokusila se přiblížit práci s žáky s mentálním postižením a s autismem v tomto typu základní školy.

První kapitola teoretické části je věnována obecnému vymezení pojmů sociální dovednosti, socializace, výchova, a také je zde kapitola zabývající se dalšími oblastmi, které mají významný vliv na nácvik a rozvoj sociálních dovedností a úspěšné včleňování žáků do společnosti.

Ve druhé a třetí kapitole jsem se zaměřila na vymezení pojmů mentální retardace, Downův syndrom a poruchy autistického spektra, jejich specifické charakteristiky, etiologii a klasifikaci. Žáci právě s těmito diagnózami navštěvují základní školu speciální, kde probíhal sběr dat pro výzkum popsany v praktické části.

V poslední kapitole teoretické části jsou nastíněny metody, přístupy a způsoby nácviku sociálních dovedností používané v rámci edukační činnosti a intervence.

V praktické části je zdokumentován průběh výzkumu, který probíhal v základní škole speciální a byl prováděn formou smíšeného výzkumu.

Z forem kvalitativního výzkumu bylo zvoleno zúčastněné pozorování a následné vyhodnocení metod používaných ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pozornost byla věnována výzkumnému prostředí a výzkumnému vzorku, kterým byly dvě třídy, z nichž jednu navštěvují žáci s mentálním postižením a druhou žáci s poruchou autistického spektra.

Z metod kvantitativního výzkumu bylo použito dotazníkové šetření, ve kterém byli požádáni o spolupráci pedagogové ZŠ speciálních. Dotazník je zaměřen na otázky týkající se zvládnání různých sociálních dovedností a sociální interakce žáků s mentálním postižením v porovnání s žáky s poruchou autistického spektra, a dále zmapování pomůcek a metod používaných obvykle při nácviku sociálních dovedností v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Dílčím cílem teoretické části práce bylo prostudování odborné literatury, popisující diagnózy mentální postižení a poruchy autistického spektra, zorientovat se v problematice sociálních dovedností a zaměřit se na metody a přístupy, které mohou tyto dovednosti rozvíjet u obou výše vymezených skupin žáků.

Cílem praktické části práce bylo zjistit, zda jsou u žáků s mentálním postižením a u žáků s poruchou autistického spektra rozdíly v používání metod, přístupů a pomůcek vhodných pro nácvik sociálních dovedností při edukační činnosti.

Zmapování poznatků o těchto metodách, přístupech a pomůčkách může posloužit k seznámení laické i odborné veřejnosti se zmíněnou problematikou.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Tato kapitola je zaměřena na teoretické vymezení pojmů sociální dovednost, socializace a výchova. V další části se podrobněji zabývá oblastmi, které mají významný vliv při osvojování si a rozvíjení sociálních dovedností.

### 1.1 Obecné vymezení

**Dovednost** je nejčastěji popisována jako „*způsobilost k řešení problémů a úkolů, která je podmíněna vrozenými předpoklady, ale také získána učením nebo i spontánně (např. při hře)*“ (Valenta, aj. 2015, s. 42).

Pokud jsou tyto dovednosti uplatňovány v interakci mezi lidmi, mluvíme o sociálních dovednostech. Člověk je od svého narození součástí společenství lidí, které na něj působí. Ovlivňuje ho celý komplex vlivů, jež mají v daném okamžiku rozdílnou intenzitu a působnost, zde mluvíme o pojmu sociální prostředí.

Mezi jednotlivcem a sociálním prostředím vzniká sociální kontakt, který obsahuje tři základní složky:

- **sociální percepce** – jak jedinec vnímá svět kolem sebe, jaký si vytváří obraz o lidech a světě a jak vnímá sám sebe jako součást tohoto světa
- **sociální interakci** – jde o souhrn vlivů mezi jedincem a jeho sociálním prostředím, nejčastěji se tento vztah týká interpersonálního kontaktu, a to jak jednostranného, tak oboustranného, kdy vzájemné ovlivňování jedinců může vést ke kooperaci, soupeření, vzájemné pomoci, soutěžení a hře
- **sociální komunikaci** – v rámci sociální interakce se jedinci mezi sebou dorozumívají, vzniká tak subjektivní dojem o druhé osobě na základě vlastních pocitů a také jednání druhé osoby (Vališová, Kasíková, ed. 2011, s. 225-227)

## 1.2 Socializace a výchova

**Socializaci** můžeme chápat jako postupné začleňování se a následný život jedince ve společnosti. Je to proces, který probíhá po celý život a během něhož si člověk osvojuje formy chování, řeč a normy, které vytvářejí kulturu dané společnosti. Aby byl člověk tohoto procesu schopen, musí mít určité vrozené dispozice, které v daném prostředí rozvíjí, mluvíme o sociabilitě (schopnosti navazovat kontakty a vztahy s lidmi kolem sebe, napodobovat, přejímat různé role a tím se sociálně učit).

Mezi faktory, které mají na proces socializace vliv, patří již zmíněné vrozené dispozice, dále je to vliv výchovy a prostředí.

**Výchova** představuje dlouhodobý proces působení na člověka, který ho utváří pro život v dané společnosti. Důležitý je vztah socializace a výchovy. Výchovná činnost usměrňuje socializaci člověka tak, aby byla v souladu s kulturně-společenskými podmínkami dané společnosti a tím plnila vytyčené výchovné cíle.

**Prostředí** si můžeme vymezit jako prostor, který člověka obklopuje, vytváří podmínky pro život v něm, zásadně ho ovlivňuje a formuje jako tzv. **životní prostředí**. Patří sem především prostředí rodiny, školy nebo jiného výchovného zařízení, vrstevnické skupiny aj. (Kraus 2008, s. 59-78).

### **Socializace a rodina**

Proces socializace začíná v rodině tzv. primární socializací. Jde o uvedení dítěte do daného sociálního prostředí. V něm dochází k rozvoji emočních vztahů k blízkým lidem i ke vzdálenějšímu sociálnímu okolí a k vývoji norem, které si dítě osvojuje na základě vymezení chování ze strany dospělých a postupně je přijímá za své. Tyto normy následně formují chování dítěte tak, aby mohlo být součástí příslušného společenství. Dítě si osvojuje sociální role, což jsou vzorce chování a jednání, které od něj společnost očekává vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému statusu (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 93, 94).



## **Socializace a škola**

Dalším významným životním prostředím je škola, která dítěti zásadně pomáhá začleňovat se do interpersonálních vztahů a rozvíjet jeho sociální dovednosti. V průběhu výchovně-vzdělávacího procesu si dítě osvojuje tzv. sociální kompetence, soubor jednání, postojů, schopností a dovedností, které mu umožňují přiměřeně reagovat na životní situace. Schopnost, jak se dokáže jedinec v různých sociálních vztazích a situacích orientovat, ovlivňuje jeho osobní spokojenost a pracovní i sociální úspěšnost. Také mu umožňuje vybudovat si osobní nezávislost (dovednost řídit si svůj život) a osobní odpovědnost – pocit odpovědnosti k sobě samému i k celé společnosti (Vališová, Kasíková, ed. 2011, s. 233-235).

## **Socializace a vrstevnická skupina**

Vrstevnická skupina je naprosto přirozené prostředí dítěte, které je mu názorově i věkově blízké. V ní si dítě může zkoušet a trénovat sociální kompetence získané v rodině a ve škole. Vrstevnické skupiny začínají být důležité až s nástupem dítěte do školy, jejich význam pak dále roste kolem osmého až desátého roku věku dítěte. I ve vrstevnické skupině se samozřejmě uskutečňuje proces socializace, ovšem na základě rovnoprávnosti. Je dobré, pokud rodina a škola mohou uskutečňovat alespoň částečné intervence do těchto skupin (Kraus 2008, s. 88, 89).

## **1.3 Další oblasti ovlivňující sociální dovednosti**

Utváření a rozvoj sociálních dovedností ovlivňuje mnoho vlastností, schopností a stránek lidské osobnosti, jako např. **intelekt**, který lze popsat jako souhrn vrozených vloh a rozumových schopností, ovlivňovaných životními podmínkami, které se projevují při řešení nových situací a problémů a adaptaci na ně (Hartl 1993, s. 79). Značný vliv mají také **kognitivní funkce** (paměť, pozornost, řeč, prostorová orientace, pohotovost k řešení problémů). Mezi oblasti ovlivňující sociální dovednosti patří dále rovněž komunikace, emoce, sociální učení nebo hra.

### 1.3.1 Komunikace

Průcha (2009, s. 130) popisuje komunikaci jako „*vzájemné popisování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání.*“ Sociální komunikace je vzájemné sdělování si informací a vytváření mezilidských vztahů.

Kodým (2014, s. 55) ve své publikaci píše o komunikaci jako „*základním prostředku sociální interakce, při níž dochází k výměně informací s cílem dosažení porozumění a shody, ovlivňovat chování druhých a vzájemné spolupráce.*“

Základní druhy komunikace jsou:

- **verbální komunikace** – řeč mluvená, psaná a čtená
- **neverbální komunikace** – oční kontakt, výraz obličeje (mimika), pohyby rukou (gestika), doteky (haptika), držení celého těla (posturika), pohyby a soulad těla (kinezika), vzájemné vzdálenosti lidí (proxemika ) aj.

Neverbální složka komunikace je vedle té verbální rovněž velice důležitou součástí komunikace mezi lidmi a přenáší velké množství informací.

Komunikace je souhrn všech výše zmíněných výrazových prostředků umožňujících předání sdělení a navázání, udržování a pěstování mezilidských vztahů (Valenta, aj. 2012, s. 228).

Zvláštním případem sociální komunikace je komunikace pedagogická, která probíhá zejména v prostředí školy (ale i mimo ni). Předávání informací probíhá během edukačního procesu (učitel – žák). Závisí na osobnosti a chování pedagoga, který je pro žáka vzorem chování a do určité míry ovlivňuje i jeho hodnotový systém. Pedagog žákovi předává určité sdělení nejen verbálně, ale i srdcem (Kodým 2014, s. 55-64).

### 1.3.2 Emoce

Můžeme je popsat jako vnitřní psychické procesy, které vyjadřujeme osobitými projevy. Dáváme tak najevo vztahy k lidem, předmětům a situacím, které nás ovlivňují. Emoce charakterizuje jejich délka a intenzita. Mezi základní emoce patří radost, hněv, strach, smutek, překvapení, odpor (Valenta, aj. 2012, s. 241).

V souvislosti s emocemi se hovoří o emoční inteligenci. Goleman (In Kodým 2014, s. 82) ji definoval takto: „*Emoční inteligenci se rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, schopnost vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích.*“ Pojem emoční inteligence se používá zejména ve výchově a vzdělávání dětí. Pro dosažení úspěchu v mezilidských vztazích jsou důležité takové emoční vlastnosti, jako například přátelskost, schopnost vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, přizpůsobivost, laskavost, úcta, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských vztahů, vytrvalost (Shapiro 1998, s. 14). Emoční inteligence se ovšem významně doplňuje s intelektovými schopnostmi.

### 1.3.3 Sociální učení

Existují různé druhy učení (senzorické, senzomotorické, pamětní, myšlenkové, sociální). V pojetí jedince, začleňujícího se do společnosti, mluvíme o sociálním učení.

Mezi autory, kteří rozpracovali téma sociálního učení, patří A. Bandura. Zabýval se tím, jak lidé zpracovávají sociální zkušenosti pro svůj další vývoj a chování. Ve své teorii sociálního učení se mimo jiné zaměřil na to, jaký vliv má rodičovská podpora během aktivit dítěte na jeho zlepšující se vnímání sebe sama. A na druhou stranu – zda rodič vnímá aktivnější dítě jako schopnější (Kodým 2014, s. 31, 32).

Sociální učení dělíme na učení napodobováním (imitací) a sociálním posilováním, tyto formy sociálního učení probíhají od časného dětství. Ve školním prostředí se dále rozvíjí učení observační (pozorováním), učení anticipací (očekáváním) a učení identifikací (ztotožněním).

**Učení napodobováním** probíhá od nejtělejšího věku a dochází při něm k napodobování různých činností, emocionálních projevů, mimiky, řeči, ale také projevů chování aj. Toto učení může probíhat buď přímo (pozorováním), nebo i nepřímo (zprostředkovaně slovním doprovodem, zobrazením). Důležitý je zde vzor – model, který podněcuje zájem jedince o tuto formu učení. V rámci socializace mohou působit modely pozitivní i negativní.

**Učení sociálním posilováním** pracuje se systémem pochval a odměn (např. uznání, projev sympatie, láska, různé výhody) a s tresty (neuznání, ignorování, odepření sympatií, různé nevýhody). Učení sociálním posilováním je založené na zpevňování forem chování a jednání, které jsou sociálně funkční. Na druhé straně negativní projevy chování a jednání jsou tlumeny pomocí trestu, případně nejsou posilovány a zpevňovány. Je důležité, aby byly odměny a tresty vázány na konkrétní výchovné situace.

**Učení identifikací** je založeno na přiblížení a ztotožnění se dítěte s projevy chování a jednání druhé osoby, k níž má velmi pozitivní vztah (rodič, učitel, spolužák).

Při **observačním učení** (pozorováním) si jedinec zpevňuje takové modely chování a jednání, které jsou pozitivně posilovány, i když on sám je nezažívá, ale tyto situace pozoruje u jiné osoby a tím si posiluje své vlastní chování.

**Učení anticipací** (očekáváním) pracuje s očekávaným způsobem žákova jednání; učitel například očekává určité jednání nebo reakci od žáka a zpevňuje je slovy „ty to určitě dokážeš, jsi šikovný“. Vyjádření důvěry v žákovo jednání posiluje dosažení jeho cíle (Výrost, Slaměník, ed. 1998, s. 268-270).

Kodým (2014, s. 34) mluví o sociálním učení v jeho vnější podobě, kterou realizuje pedagog pomocí metod vysvětlování, přesvědčování, provádění sociálními situacemi (i formou hry), posilování, využívání schopnosti napodobování a identifikování žáka s učitelem.

### 1.3.4 Hra

Opravilová (1988, s. 35-39) hru charakterizuje jako činnost individuálního napodobování, která dítěti umožňuje poznávat své okolí i samo sebe. Při napodobování se dítě s někým ztotožňuje a učí se vnímat svět jeho očima. Při skupinové hře s určitými pravidly se dítě učí chápat pravidla a normy a respektovat druhé, a nacvičuje si vzájemné soužití ve skupině.

Hra rozvíjí fantazii i představivost, zároveň pracuje s reálným vnímáním světa dítětem. Hra je spontánní bez nároku na konkrétní výsledek. Dítě si hraje pro hru samotnou. Dochází při ní k silným emočním projevům (radost, nadšení, vztek aj.). Umožňuje podívat se na určité situace z různých úhlů pohledu a jejím prostřednictvím si dítě může srozumitelněji uvědomovat svůj vztah k okolnímu světu. Hra je také významnou náplní volného času dítěte (Beyer, aj. 2006, s. 35-38).

Typy her:

- **senzorické** – zaměřené na rozlišování různých vnějších vlastností předmětů (barva, tvar, velikost)
- **intelektuální** – týkají se souvislostí, vztahů, třídění a seskupování (shody a rozdíly, třídění dle klasifikací), rozvíjejí myšlení (puzzle, skládky aj.)
- **didaktické** – hravou formou rozvíjejí kognitivní funkce (množství, podobnost, rovnost, příčinnost aj.)
- **s pravidly** – skupinové hry, kdy se dítě učí spolupráci a mravním zásadám (vyhrávat i prohrávat, nepodvádět)
- **napodobivé** – odráží se v nich svět kolem dítěte a to, jak na něj dítě reaguje (např. hovory s hračkami, hra „na něco“ nebo „na někoho“)
- **konstruktivní** – využívají kombinování, prostorovou orientaci, kooperaci, práci se souvislostmi a vlastnostmi předmětů

Hra může sloužit také jako významný diagnostický materiál, protože je to aktivita, která je dítěti příjemná a je nabita pozitivními emocemi. Má funkci terapeutickou a relaxační a zvláště v prostředí školy může pomoci jako kompenzace zátěžových, příliš jednostranných a na koncentraci zaměřených aktivit (Opravilová 1988, s. 37-39).

## 2. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Tato kapitola je zaměřena na vymezení pojmů mentální postižení, etiologii a klasifikaci mentální retardace, podrobněji se zabývá charakteristickými rysy jednotlivých stupňů mentální retardace. Dále pojednává o charakteristických rysech a projevech Downova syndromu jako nejčastějšího typu mentální retardace. Poslední kapitolou je téma socializace u osob s mentální retardací.

### 2.1 Vymezení pojmu

Jako **mentální postižení / mentální retardaci** označujeme deficit intelektových schopností vzniklý v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním (nejpozději do konce prvního roku života dítěte).

Samotný termín **mentální retardace** byl zaveden ve 30. letech 20. století a vychází z lat. *mentis* = mysl, *retardare* = zdržet, zaostávat (Renotiérová, Ludíková, aj. 2005, s. 161). V současné době existuje mnoho definic mentální retardace (dále jen MR), v nichž je tato diagnóza popisována podle různých faktorů a kritérií.

Podle Valenty (2012, s. 31) lze MR vymežit jako: *„vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“*

U osob s MR jde tedy o vrozený defekt rozumových schopností, díky němuž nejsou schopny dosáhnout příslušného stupně intelektové úrovně, a to za předpokladu adekvátní výchovně-vzdělávací stimulace. K tomu se přidružují další snížené schopnosti v oblasti řečových, poznávacích, pohybových a sociálních schopností.

Lidé s MR jsou naprosto svébytné bytosti s individuálními osobnostními rysy, u nichž se však objevují společné znaky, vyskytující se v různé míře podle hloubky a rozsahu MR. Mezi hlavní znaky patří nízká úroveň rozumových schopností, která se týká schopnosti učit se a následně se adaptovat na různé životní situace. Dalším znakem je, že postižení je vrozené a trvalé. Znak trvalosti je lehce proměnlivý v závislosti na kvalitě a intenzitě výchovně-vzdělávacího působení okolí a závažnosti a hloubce mentálního postižení jedince s MR (Vágnerová 1999, s. 146).

## 2.2 Etiologie mentální retardace

MR může vzniknout vlivem **vnějších (exogenních) příčin** v období:

- **prenatálním** – např. následkem onemocnění, úrazu, intoxikace nebo špatné výživy matky během těhotenství
- **perinatálním** – následkem obtížného průběhu porodu s nedostatkem kyslíku pro dítě (asfyxie), dlouhotrvajícího porodu nebo problematického zásahu lékařského personálu (např. klešťový porod)
- **časně postnatálním** – následkem onemocnění, úrazu nebo špatné výživy dítěte

MR také může být následkem **vnitřních (endogenních) příčin**, kdy je vývoj plodu v těle matky v prenatálním období ovlivněn dědičnými faktory. Mezi ně řadíme například geneticky podmíněné poruchy metabolismu (např. fenylketonurie). Dále jsou to genetické poruchy způsobené odchylkou na genetické informaci dítěte, jako příklad lze uvést tzv. Downův syndrom (trizomie 21. chromozomu).

Všechny zmíněné vlivy mohou zapříčinit MR v rozpětí od lehkého intelektového deficitu až po těžkou a hlubokou mentální retardaci. Na vzniku MR se rovněž může podílet dědičnost určité nižší míry výkonnosti a nedostatku vloh pro určité činnosti (Valenta, aj. 2012, s. 55).

Člověk, u něhož je diagnostikována MR, by měl splňovat 3 kritéria:

- úroveň jeho intelektových schopností (IQ) nepřevyšuje hranici 70 bodů
- jeho schopnost přizpůsobit se běžným nárokům okolí je po celý život spojena s problémy v oblasti komunikační, senzomotorické a sebeobslužné; během školní docházky selhává ve školních dovednostech a v dospělosti není schopen, nebo jen omezeně, samostatného života
- jedná se o vrozenou poruchu (vyskytuje se od narození) a i při používání správných metod rozvoje dané osoby se pokroky daří jen omezeně v rámci daného postižení (Čadilová, aj. 2007, s. 26, 27)

### **2.3 Klasifikace mentální retardace**

Od roku 1992 (v ČR platná od roku 1994) vstoupila v platnost 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), která dělí MR do šesti základních kategorií.

**F 70 Lehká mentální retardace (IQ 69-50)**

**F 71 Středně těžká mentální retardace (IQ 49-35)**

**F 72 Těžká mentální retardace (IQ 34-20)**

**F 73 Hluboká mentální retardace (IQ 19 a níže)**

**F 78 Jiná mentální retardace**

**F 79 Nespecifikovaná mentální retardace**

### **2.4 Charakteristické projevy jednotlivých stupňů MR**

#### **Lehká mentální retardace**

U osoby s lehkou mentální retardací jsou do věku tří let jen nepatrné projevy odlišností ve vývoji. Postupem času však rozdíly v psychomotorickém vývoji narůstají. Projevují se zejména opožděným vývojem řeči a komunikativních dovedností, různými



vadami řeči, agramatismy a celkovou obsahovou chudostí řeči. U dětí s lehkou mentální retardací je patrná nízká míra zvědavosti, jejich hra je spíše stereotypní a chybí v ní prvky fantazie. Také oblast kognitivních funkcí je ovlivněna sníženou schopností logického myšlení, kdy výrazně převažuje myšlení mechanické, horší paměť a zjevné problémy při používání analýzy a syntézy jevů. V rozvoji sociálních dovedností může být patrný pomalejší vývoj, ale často je tato oblast zcela bez problémů. V emoční oblasti může u těchto osob docházet ke značným emocionálním výkyvům (impulzivnost, labilita, úzkostnost). To se může projevit v problematickém chování osob s lehkou MR, proto má velký význam výchovné působení v rodině a ve škole, které významně přispívá k jejich lepší socializaci. Výskyt jedinců s lehkou mentální retardací v počtu jedinců s mentální retardací je 80 %, v populaci 2,6 % (Pipeková, ed. 2006, s. 272).

### **Středně těžká mentální retardace**

U osob se středně těžkou mentální retardací je psychomotorický vývoj již značně opožděn. Projevuje se obsahovou chudostí řeči s významnými agramatismy, dále častými výraznými vadami řeči. Někdy je řeč nahrazena pouze nonverbální komunikací. Také jemná i hrubá motorika jsou narušeny a přetrvává pohybová neobratnost, nekoordinovanost pohybů a nepřesnost v úkonech jemné motoriky. Kognitivní funkce jsou značně oslabeny, chybí schopnost usuzování a propojování znalostí. Sebeobsluha je jen částečná a tyto osoby potřebují častou asistenci. V emoční oblasti jsou významné výkyvy (afekty, labilita). Také frustrační tolerance je značně snížena (snížení snášenlivosti a odolnosti vůči stresu, obtížné zvládnání změn). Celkově je u lidí se středně těžkou mentální retardací problém s řešením složitějších situací, ale někteří se dokáží do značné míry osamostatnit a s určitou mírou dopomoci se úspěšně socializovat. Výskyt jedinců se středně těžkou mentální retardací v počtu jedinců s mentální retardací je 12 %, v populaci 0,4 % (Pipeková, ed. 2006, s. 272, 273).

### **Těžká mentální retardace**

Osoby s těžkou mentální retardací jsou výrazně opožděny ve všech oblastech a toto opoždění je patrné již v předškolním věku. Přidružují se také somatické vady a

příznaky poškození CNS. Jsou schopny osvojit si jednoduché úkony sebeobsluhy. V mnoha případech však nezvládají ani základní hygienické návyky, jako udržení tělesné čistoty, což může přetrvávat až do dospělosti. Kognitivní funkce jsou značně omezeny a přidružují se poruchy pozornosti. Také komunikační dovednosti jsou minimální. Řeč je jednoduchá, většinou omezená na izolovaná slova a slovní zásoba je chudá. Někdy řeč není vytvořena vůbec. V oblasti emocí jsou značné výkyvy a nestálost nálad až impulzivnost. Osoby s těžkou mentální retardací potřebují pomoc a péči druhé osoby celý život. Výskyt jedinců s těžkou mentální retardací v počtu jedinců s mentální retardací je 7 %, v populaci 0,3 % (Pipeková, ed. 2006, s. 273, 274).

### **Hluboká mentální retardace**

U osob s hlubokou mentální retardací je těžké omezení motoriky a většinou se vyskytuje kombinace postižení zraku, sluchu a těžkých neurologických poruch. Často jsou přítomny stereotypní pohyby. Osoby nejsou schopny sebeobsluhy a jsou odkázány na celoživotní péči. Komunikace zcela chybí, smysluplná není ani nonverbální komunikace (výkřiky, grimasy), ale správnými metodami je možné docílit porozumění jednoduchým požadavkům. Častá jsou narušení v emocionální oblasti. Může se objevovat sebepoškozování. Výskyt jedinců s hlubokým mentálním postižením v počtu jedinců s mentální retardací je 1 %, v populaci 0,2 % (Pipeková, ed. 2006, s. 274).

### **Jiná mentální retardace**

Jedná se o specifickou kategorii mentální retardace, která se stanovuje, pokud není u dotyčného jedince možné určit intelektovou úroveň pomocí běžně používaných diagnostických metod z důvodu přidruženého smyslového, somatického nebo jiného postižení – např. neslyšící, nevidomí, nemluvící, osoby s těžkou poruchou chování, osoby s autismem nebo osoby těžce tělesně postižené (Švarcová 2000, s. 30).

## **Nespecifikovaná mentální retardace**

Do této kategorie se zařazují osoby, u kterých je mentální retardace prokázána, ale nespadá ani do jedné z výše uvedených kategorií. U těchto osob jde o snížení úrovně intelektových schopností, dříve diagnostikované jako mírná mentální retardace (IQ 85-69). Příčinou zde není primárně organické poškození mozku, ale jedná se především o vlivy sociální a genetické, jako např. sociální zanedbanost, nepodnětnost rodinného prostředí, smyslové vady aj. (Švarcová 2000, s. 30, 31).

## **2.5 Downův syndrom**

Jedná se o nejrozšířenější a zřejmě nejznámější syndrom pojící se s mentální retardací způsobený chromozomovou aberací (trizomie 21. chromozomu). Poprvé toto onemocnění popsal anglický pediatr John Down v roce 1866.

Dítě s Downovým syndromem se vyvíjí fyzicky, mentálně a emocionálně nepřetržitě, ale pomaleji než ostatní děti. Cílem výchovy u těchto dětí by mělo být dosažení maximální samostatnosti dle možností daného jedince.

Osoby s Downovým syndromem se podle úrovně intelektových schopností mohou vyskytovat v pásmu lehké až těžké MR, nejčastěji však v pásmu středně těžké MR.

V období školní docházky se u nich upravuje svalový tonus a jejich hybnost se zlepšuje. Také jemná motorika se výrazně vyvíjí. Jsou schopni nakreslit postavu, psát písmena, překreslovat dle předlohy. I v řeči se dítě s Downovým syndromem stále rozvíjí, zlepšuje výslovnost, která bývá poměrně často ovlivněna značnými logopedickými vadami a špatnou motorikou mluvidel. I přesto je velmi komunikativní a rádo navazuje kontakty s ostatními lidmi. Někdy bývají svéhlaví a panovační, s častými výkyvy nálad, které se však správně zvolenými výchovně-vzdělávacími postupy daří zmírňovat. Pro jejich velmi dobré sociální dovednosti a chuť se učit jsou schopni se velice dobře sociálně včleňovat do společnosti (Selikowitz 2005, s. 72-76).

Valenta (2012, s. 56-57) udává, že Downův syndrom patří k nejčastějším vrozeným syndromům (jedno dítě na 700 až 1500 porodů, v České republice je to každoročně kolem 70-ti dětí). Rizikovým faktorem může být věk matky nad 35 let.

## **2.6 Socializace osob s mentální retardací**

Vzhledem k tomu, že vývoj dítěte s MR je opožděn v mnoha oblastech (kognitivní, řečové, emocionální), je značně nepříznivě ovlivněn i v oblasti sociální, přičemž rozsah omezení závisí na stupni MR. Takové dítě bývá dlouho symbioticky vázáno na matku z důvodu nedostatečně rozvinutých schopností k vlastnímu osamostatnění.

Sociální interakce je nejvíce narušena opožděným nebo zastaveným vývojem řeči. Bývá zhoršena obsahová i formální stránka řeči. Častá je špatná nebo nepřesná výslovnost, zhoršená sluchová diferenciací a neobratnost v koordinaci mluvidel. Zhoršeno bývá porozumění řečovému projevu z důvodu omezené slovní zásoby. Osoby s MR obtížně chápou žert, ironii, nadsázku a metaforu. V mluveném projevu jsou časté agramatismy a preference krátkých vět, jednoznačných a jednoduchých pojmů a výrazů. Nedostatky v komunikačních dovednostech pak vedou k projevům problémového chování jako náhradě běžné verbální komunikace. Většinou však platí, že komunikaci chápou a snaží se osvojit si jen jinou její formu (Čadilová, aj. 2007, s. 85-89).

Lidé s MR jsou v sociální oblasti buď spíše pasivní, nebo naopak aktivní takovým způsobem, který neodpovídá situaci (nevhodné pokřikování, objímání aj). Pochopení sociálních situací pro ně bývá obtížné. Neschopnost orientace v dané situaci může vyvolávat nevhodné chování, a proto nejistotu v sociální interakci nahrazují určitým stereotypním chováním a navázáním se na známé osoby. Další oblast, která výrazně ovlivňuje socializaci člověka s MR, je oblast emocionální. Jejich reakce bývají vázány na konkrétní podněty. Snížené sebeovládání a výrazná potřeba okamžitého uspokojení potřeb jsou zapříčiněny snížením rozumových schopností. Snahu dodržovat sociální normy a požadavky je tedy nutné zpevňovat převážně vnější pozitivní motivací.

Osoby s MR jsou handicapovány jak primárním postižením, tak i z něj vyplývajícím nedostatkem zkušeností. Při správném vedení v rodině i ve škole jsou však schopny zvládnout určité komunikační dovednosti, základní normy chování a sociální návyky potřebné k tomu, aby se dokázaly adaptovat v prostředí mimo svou primární rodinu (Vágnerová 1999, s. 151-159).

Neodmyslitelnou součástí sociálních dovedností jsou základní sociální návyky (osobní hygiena, úkony oblékání, nácvik samostatného přijímání potravy aj.). Langer (1996, s. 231, 232) upozorňuje na důležitost systematického vedení v prostředí rodiny při nácviku těchto návyků od raného dětství. Důležité je vedení dětí s trpělivostí a systematickostí, s používáním častých pochval a motivace. Na druhou stranu je důležitá i důsledná kontrola správného provádění těchto činností.

## 3. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Tato kapitola je věnována vymezení, etiologii a klasifikaci poruch autistického spektra. Dále se zabývá diagnostikou těchto poruch, přičemž značná její část je zaměřena na triádu problémových oblastí jako základní znak poruch autistického spektra.

### 3.1 Vymezení pojmu

Poruchy autistického spektra, nazývané též pervazivní vývojové poruchy, se u nás začaly diagnostikovat poměrně nedávno. Proto občas bohužel dochází k chybám při diagnostice, nedostupnosti včasné diagnostiky a hlavně nedostupnosti metodické nebo terapeutické péče.

Pervazivní vývojové poruchy jsou velmi závažné poruchy, které naprosto zásadně narušují dětský mentální vývoj. Již z názvu *pervazivní* (vše prostupující) vyplývá, že vývoj dítěte je narušen v mnoha sférách a oblastech. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí, které značně zasahuje oblast komunikace, sociální interakce, fantazie a kreativity. To se projevuje v neschopnosti vyhodnocovat informace správným způsobem a spěje tak k chybnému vnímání a prožívání, které následně ovlivňuje chování (Čadilová, aj. 2007, s. 12-17).

Pro tyto poruchy autistického spektra (dále jen autismus či PAS) je typická značná variabilita symptomů. Těžko bychom hledali dva stejné lidi s podobnými příznaky v chování. Proto britská psychiatrička Lorna Wing v sedmdesátých letech 20. století vymezila tři problematické oblasti (okruhy diagnostických kritérií), které jsou klíčové pro vymezení správné diagnózy. Nazvala je „triádou narušení“ (The National Institute of Mental Health 2018).

Jsou to tyto oblasti:

- **sociální chování** – člověk s autismem není schopen žít v sociální interakci, chybí mu schopnost adaptovat se na prostředí, začne si vytvářet svůj systém pravidel, kterému rozumí jen on sám

- **verbální a neverbální komunikace** – expresivní i receptivní stránka komunikace je značně narušena; dotyčný nemluví nebo používá řeč neadekvátně bez významového obsahu, není aktivní v komunikaci s druhými lidmi; častá je extrémní uzavřenost
- **představivost, zájmy a hra** – chybí spontaneita a hravost, zájmy a aktivity jsou značně rigidní; častá je výrazná přichylnost k zvláštním předmětům a neobvyklá manipulace s nimi; silná ritualizace nefunkčních činností

Autismus se projeví již v prvních letech života. Během určitých věkových období se však intenzita projevů autismu a jejich četnost značně liší. Někdy je možné zaznamenávat určitou tendenci ke snižování intenzity symptomů. Také chování se během vývoje mění, zvláště vlivem sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ale i výchovně-vzdělávacích postupů, které na něj působí. Také však záleží na jeho osobnostním založení, rozumových schopnostech a přítomnosti případných dalších přidružených poruch (Čadilová, aj. 2007, s. 12-17).

### 3.2 Etiologie autismu

Původně byly za příčinu vzniku autismu považovány nedostatečné citové vazby ze strany rodičů, kteří náleželi většinou k vrstvě vzdělaných, ekonomicky dobře postavených lidí s chladnějšími mezilidskými vztahy.

Později mezi příčiny vzniku autismu přibyla onemocnění ovlivňující vývoj mozku v prenatálním a perinatálním období (zarděnky matky v těhotenství, tuberkulózní skleróza, nedostatek kyslíku při porodu, encefalitida nebo dětské nemoci).

Také se objevily teorie o příčinách spojených s metabolickými poruchami organismu, které mají souvislost s chybnými přenosy nervových vzruchů v centrální nervové soustavě, ty pak způsobují nadměrnou smyslovou senzibilitu a stereotypnost chování.

V současné době se etiologie tohoto onemocnění stále zkoumá. Odborníci se přiklánějí k teorii mnoha individuálních faktorů, mezi něž patří příčiny genetické, rizikové vlivy prenatální, perinatální a postnatální, poruchy způsobené somatickými obtížemi a poškozením mozku během těhotenství, porodu a po porodu (Pipeková, ed. 2006, s. 310, 311).

### **3.3 Klasifikace poruch autistického spektra**

Rozlišení druhů autismu podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10):

**F 84.0 Dětský autismus**

**F 84.2 Rettův syndrom**

**F 84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství**

**F 84.5 Aspergerův syndrom**

**F 84.1 Atypický autismus**

**F 84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy**

**F 84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**

**F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

### **3.4 Diagnostika některých poruch autistického spektra**

#### **Dětský autismus**

Patří mezi vývojové poruchy s různorodými symptomy. Projevuje se do tří let věku dítěte. Diagnostická kritéria se zaměřují na vývoj v oblastech sociální interakce, komunikace a představitosti, které jsou vždy do určité míry narušeny. Dále se sledují nespecifické rysy jako strach, poruchy příjmu potravy a spánku, záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování, neschopnost rozhodování a výběru z možností, nedostatek spontaneity a kreativity.

Projevuje se neobvyklými, stereotypními a někdy i bizarními aktivitami a zájmy. V důsledku poruchy je zasažen vývoj dítěte v několika oblastech najednou. Existují velké rozdíly mezi mírou závažnosti poruchy od spíše jen disharmonického vývoje s nerovnoměrným rozvojem psychomotorických dovedností, lehkou poruchou řeči a poruchou pozornosti až po těžkou formu, kterou doprovází neschopnost vyjadřování, těžká MR, motorická stereotypie a těžké poruchy chování doprovázené agresivitou (Čadilová, aj. 2007, s. 18-20).



## **Rettův syndrom**

Syndrom se pojí se závažným neurologickým postižením. Typické znaky jsou porucha koordinace pohybů (nefunkční pohyby rukou) a ztráta kognitivních funkcí. Syndrom se vyskytuje výhradně u dívek. Je způsoben změnami na chromozomu X a pokud se tyto genové mutace vyskytnou u chlapců, způsobují u nich těžkou encefalopatii, kvůli které umírají krátce před nebo po narození. I zde platí, že rozsah neurologického postižení je značný. Od roku 2001 se Rettův syndrom diagnostikuje i v České republice (Thorová 2006, s. 211, 222).

## **Jiná dezintegrační porucha**

K rozvoji této poruchy dochází kolem 2.-4. roku věku dítěte po vývoji, který byl dosud v normě. V některých případech se porucha rozvíjí po somatických onemocněních (infekce, virózy), jindy jsou však příčiny neznámé. Nejprve se začnou ztrácet již nabyté dovednosti a vědomosti, následují emoční poruchy, úzkosti, strachy. Dále se zhoršuje řeč a komunikace, která se postupem let může vytratit úplně. Spolu s ní jsou zásadně narušeny sociální dovednosti a jen velice těžko se dají znovu rozvíjet. Hra a zájmy jsou značně ochuzeny. Přítomny jsou stereotypní činnosti.

U této poruchy jsou typické regresní fáze střídané fázemi mírného pokroku v neverbální oblasti. Dítě většinou lépe funguje v těsném vztahu s matkou, ale jen velmi špatně probíhá jakákoliv jeho separace. Během ní dochází obvykle k zásadnímu vývojovému regresi. U této poruchy je o něco horší prognóza než u dětského autismu (Říčan, Krejčířová, aj. 2006, s. 217, 218).

## **Aspergerův syndrom**

Odlišuje se od dětského autismu hlavně nepřítomností poruchy řeči, pokud je přítomna, tak jen v nepatrné míře. Postupem let je u člověka s Aspergerovým syndromem (AS) výslovnost spíše silnou stránkou. Naproti tomu obsahová stránka, intonace a hlasitost řeči vykazují určité zvláštnosti. Zapojení a udržení linie rozhovoru není člověk s AS schopen realizovat, převládá vedení dlouhých monologů na oblíbená a rigidní témata. Echolálie a zvukové bizarnosti se však u těchto osob nevyskytují.

Naprostou zásadní pro diagnostiku AS je porucha sociální interakce, není rozvinuta neverbální komunikace a zásadně je narušena schopnost orientovat se v emocích druhých. Tyto nedostatky se s přibývajícím věkem mohou odrážet v sociální inhibici a ve zhoršeném chování.

Intelligence se může jevit celkem v pořádku, ale bývá spíše snížena. Typický je úzce profilovaný zájem o určitou oblast – technickou, sběratelskou, cestovní aj. Nevyskytují se pohybové stereotypy. Sociální vztahy jsou narušeny, ale lidé s AS často ve srovnání s jinými typy autismu dosahují dobrého stupně sebeobsluhy. V dospělosti mohou působit poněkud podivínským dojmem, proto žijí většinou samostatně (Říčan, Krejčířová, aj. 2006, s. 218-220).

## **Atypický autismus**

Na rozdíl od dětského autismu se projevuje až po třetím roce života, nebo nejsou naplněny všechny tři okruhy diagnostických kritérií (triáda narušení). Spadají sem jednak děti, u kterých je kromě autismu přítomna také těžká MR, nebo u kterých je naopak normální inteligence spojena s nedostatečně rozvinutou sociální a komunikační oblastí. Sociální dovednosti bývají narušeny méně, než u dětského autismu. Péče o osoby s atypickým autismem se nemusí příliš lišit od ostatních náročnějších forem autismu (Říčan, Krejčířová, aj. 2006, s. 217).

## 3.5 Triáda problémových oblastí

### 3.5.1 Sociální interakce a sociální chování

Jako sociální chování označujeme sociálně-emoční dovednosti uplatňované vůči blízkým osobám (zvláště rodičům), ostatním lidem a vrstevníkům. U dětí se vyskytuje již od narození (sociální úsměv, sociální broukání, oční kontakt aj.). U člověka s autismem je sociální intelekt v porovnání s jeho mentálními schopnostmi značně nízký. Některé osoby s autismem zvládají sociální dovednosti jen na úrovni dítěte v kojeneckém věku, u jiných sociální chování dosahuje úrovně tříletého dítěte a osoby s jeho mírnější formou řeší sociální situace adekvátně věku šestiletého dítěte.

Škála projevů problematického sociálního chování je u těchto osob velmi široká. Neplatí, že jen dítě, které odmítá oční kontakt, nemazlí se a je sociálně odtažité, je autistické. Z tohoto důvodu byly popsány základní typy sociální interakce u lidí s autismem a jejich projevy v oblasti sociálního chování.

**Typ osamělý** – nemá žádnou nebo jen minimální snahu po fyzickém kontaktu (někdy mají rádi lechtání, houpání). Nevyhledává oční kontakt, společnost vrstevníků ani blízkých osob, nemá zájem o komunikaci. Nevěnuje pozornost svému okolí a nezapojuje se do hry, není empatický k ostatním. Dítě má snížený práh bolesti, může být agresivní vůči ostatním, často ničí různé předměty. Výchovné působení dospělých nemá na jeho chování většinou žádný vliv

**Typ pasivní** – sociální kontakt nevyhledává, ale ani se mu nevyhýbá. Neprojevuje své potřeby, nevyjadřuje radost, bez empatie a sociální intuice. Nedokáže poprosit o pomoc, hry s vrstevníky se zúčastňuje pasivně, ačkoli o ně projevuje zájem. Komunikace buď chybí nebo není spontánní. Poruchy chování nejsou časté, je hypoaktivní, celkově v sociálním kontaktu není nápadně odlišný.

**Typ aktivní** – v sociální interakci jedná nepřiměřeně, nedodržuje intimní zónu, nevhodně se dotýká ostatních (líbání, hlazení cizích lidí), hyperaktivní. Komunikace je

přehnaná, zaměřená na vlastní osobu a zájmy, časté je nevhodné a ulpívavé dotazování a obliba v sociálních rituálech (opakované dotazy na jméno, bydliště aj.). Přehnaně gestikuluje, oční kontakt je nefunkční nebo naopak ulpívavý. Neschopný chápat společenská pravidla a sociální situace.

**Typ formální** – pojí se s vyšším IQ, vyjadřovací schopnosti jsou dobré, ale vyjadřování je značně formální s častým používáním slov v kontextu nevhodných. Sociální chování je strojené až chladné i vůči blízkým osobám. Obliba rituálních činností a pedantické dodržování pravidel, přehnaná zdvořilost. Doslovně chápe slyšené, není schopen porozumět nadsázce, vtipu a ironii. Pravdomluvnost bez empatie „za každou cenu“, encyklopedické zájmy.

**Typ smíšený (zvláštní)** – sociální chování obsahuje prvky všech výše uvedených typů, je nesourodé, přičemž záleží na prostředí, situaci a osobě. Problémové chování vůči rodičům nebývá tak časté. Někdy napodobuje chování dospělých osob, pedanticky dodržuje pravidla a napomíná ostatní (Thorová 2006, s. 61-97).

### 3.5.2 Komunikace

Thorová (2006, s. 98) ve své publikaci uvádí, že u 50 % dětí s autismem jsou rodiči zmiňovány problémy s řečí (opoždění řeči, nedostatky v komunikační oblasti). Pokud si dítě řeč osvojí, jsou zde typické odchylky od normy. Bývá významně zasažena úroveň řeči receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Zajímavé je, že řeč většinou není poškozena, ale jsou v ní vždy patrné abnormality, nejméně narušena bývá u Aspergerova syndromu.

Jak uvádí Nesnídalová (1995, s. 112, 113), řeč není pouze opožděna. Pokud dítě začne mluvit, používá slova zvláštním způsobem a ve zvláštních souvislostech. Nejedná se o řeč jako základní komunikační prostředek, ale o vedení monologu, který obsahuje opakující se výrazy, přičemž chybí sdělovací funkce řeči. Dítě s autismem většinou není schopno vést rozhovor, to znamená tvořit otázky nebo na ně nalézat odpovědi a rozvíjet tak samostatné a tvořivé myšlení.

Jde tedy o kvalitativní postižení v oblasti komunikace, které se projevuje aspoň jedním z následujících znaků:

- opoždění nebo absence vývoje řeči
- neschopnost nebo značné omezení v iniciaci konverzace, i přes existenci řečových schopností
- stereotypní a opakovací prvky v řeči (Čadilová, aj. 2007, s. 85-90)

### **Neverbální komunikace u osob s autismem**

Mezi významné nedostatky expresivní neverbální komunikace u dětí s autismem patří špatný oční kontakt, který buď chybí, nebo je kvalitativně nefunkční. Nedokáží zkoordinovat kontakt očí s gesty a pohyby celého těla.

Mimika a výraz obličeje jsou většinou neutrální. Dítě umí pár výrazů emočního prožívání, které používá neadekvátně situaci a neslouží ke komunikaci. Neumí jimi vyjádřit své pocity a prožitky (hypomimie). Úsměv v sociální interakci zcela chybí nebo je nevýrazný.

Chybí pohyb hlavy pro vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu, nebo je málo zřetelný a neadekvátně používaný. Také chybí gesta doprovázející a zvýrazňující konverzaci typu „psst, pojď sem, ty“. Dítě s autismem je schopné se naučit jen několik základních znaků a gest, ale z důvodu omezené schopnosti vizuálně-motorické nápodoby je nedokáže používat jako náhradu komunikace. K tomu přispívá i nedostatečné chápání gest a znaků jako symbolů. Pokud dítě gesta používá, nejsou používána spontánně, ale v naučených situacích.

Také poloha těla (posturace) při komunikaci je zvláštní, dítě se například tlačí k posluchači, dívá se mu zblízka do očí nebo komunikuje bez natočení těla a obličeje. Jindy naopak při konverzaci zaujímá neobvyklé polohy (schoulení do klubíčka, poskakování, schovávání se pod deku aj.). Často komunikaci doplňuje o fyzickou manipulaci, například dostrká druhou osobu k požadovanému předmětu a ukáže na něj její rukou aj.

Kvůli neschopnosti komunikovat a vyjádřit své potřeby se dítě velmi často uchyluje k agresivním, destruktivním nebo sebepoškozujícím projevům a samo tyto projevy nedokáže nahradit přijatelnějšími formami chování. (Thorová 2006, s. 99-104).

Mnohé výše zmíněné nedostatky v komunikaci se také projevují v receptivní neverbální komunikaci. Dítě nechápe výraz obličeje, gesta a postavení těla druhé osoby. Není schopno rozpoznat emoce, které ostatní dávají najevo pomocí neverbální komunikace, a nevnímá jemné rozdíly mezi různými způsoby jejího používání.

### **Verbální komunikace osob s autismem**

Také řeč bývá značně narušena, a to všechny její stránky; zvuková, mluvnická a významová.

Zvuková stránka řeči – melodie, rytmus a rychlost řeči, intonace, artikulace – je významně odlišná, s mnoha zvláštními znaky. Modulace řeči je nerytmická a špatně koordinovaná. Řeč může být překotná a nesrozumitelná, kdy se slova a věty slévají do jednoho toku.

V mluvnické oblasti řeči jsou přítomny nápadné agramatismy, zvláštností je nepoužívání některých zájmen – 1. osoba je zaměněna za 2. nebo 3. osobu. Objevuje se špatné používání rodů, chybné skloňování a časování. Častá je echolálie (doslovné opakování slov, úsloví nebo vět po ostatních lidech, z filmů aj).

Také obsahová stránka řeči je značně neobvyklá výběrem slov, témat a dlouhodobým setráváním u nich, kdy člověk s autismem není schopen určitá slova a témata opustit. Obsah sdělení také ovlivňuje jeho hyperrealistické myšlení, kdy nechápe ironii ani nadsázku (Slowík 2010, s. 117-126).

Pokud chybí člověku s autismem spontaneita a smysl pro přiměřené vedení konverzace, má-li značné potíže s oslovením a pokládá nevhodné dotazy nebo vede monology ulpívající na jednom tématu, pak se řeč jako prostředek komunikace mezi lidmi pro něj stává značně nefunkční.

### 3.5.3 Představitost, zájmy a hra

Tato třetí problematická oblast je typická narušenou schopností představitosti, což znamená neschopnost rozvíjet nápodobu („co se stane, když...?“), všimnout si druhých, přemýšlet o jejich uvažování, ale také plánovat.

Thorová (2006, s. 117) píše, že „*narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že u dítěte se nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení, potažmo celého vývoje.*“

Běžné dítě při hře zapojuje fantazii, myšlení, motoriku a aktivizuje schopnost nápodoby. Když se však hra nerozvíjí, všechny zmíněné funkce také stagnují nebo se vyvíjejí jiným, spíše mechanickým, nekreativním způsobem. Protože se nedostatečně vyvíjí jeho představitost, dítě s autismem se uchyluje k jednoduchým a stereotypním činnostem. Autistické dítě neumí funkční aktivitou zaplnit volný čas. Většinou nemá zájem o běžné hračky a manipuluje s předměty, které nejsou pro dětské hry běžné.

Typickou součástí trávení volného času u dětí s autismem jsou různé stereotypní motorické pohyby až manýry, časté je třepání rukama, skákání, neobvyklé houpání celým tělem, popobíhání. Často jsou tyto pohyby doprovázeny vyráženými hlasovými doprovody. Podobně se vyskytují i další zvláštní vzorce chování, které jsou postaveny na ulpívavých stereotypních činnostech. Jakákoliv, i nepatrná změna, může způsobovat katastrofální a agresivní reakce (Pipeková, ed. 2006, s. 315).

Podobně jako v předchozích dvou problémových oblastech triády (sociální interakce, komunikace), také v případě představitosti a hry existují mezi jednotlivými dětmi značné rozdíly v míře a nápadnosti jejich projevů. Jsou děti s autismem, které jen nejjednodušším způsobem manipuluji s předměty, a jiné, které jsou schopny využít při hře některé zachované kognitivní funkce (myšlení, paměť) – jedná se např. o skládání puzzle, písmenkové skládačky, domina, pexesa aj. (Thorová 2006, s. 115-129).

Člověk s autismem má problém s trávením svého volného času, což má příčiny mimo jiné v deficitech v oblasti sociálních dovedností. Neumí si naplánovat volnočasové aktivity a připravit se na ně. Některé takové aktivity ho naopak mohou frustrovat, např. soutěže, oslavy, společenské hry (Čadilová, aj. 2007, s. 82, 83).

### 3.6 Socializace osob s autismem

Začleňování osob s autismem do společnosti je značně problematické z důvodu jejich deficitu v sociálním chování, komunikaci a představitivosti, jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách. Mnoho lidí s autismem se sociálnímu kontaktu vyhýbá. Nechápe sociální situace a selhávají v interakci s ostatními lidmi, což pak velmi často následně vyvolává jejich další problémové chování. Pokud již v nějaké sociální interakci fungují, většinou je to jen souběžné působení vedle ostatních lidí. Některým je blízkost nepříjemná a vyhovuje jim samota (Čadilová, aj. 2007, s. 81, 82).

Také komunikační dovednosti, které jsou nezbytné pro osvojování sociálních dovedností a socializaci, jsou značně narušeny. Skutečná úroveň řečových schopností bývá poměrně vysoká, přesto jsou jejich dorozumívací schopnosti nedostačující. A bohužel často chybí i vlastní vůle tento deficit nahradit (Slowík 2010, s. 120, 121).

Sociální dovednosti (např. pozdrav, chování v dopravních prostředcích, umět počkat aj.) jsou součástí života ve společnosti. Lidé s autismem jsou schopni se některé dovednosti učit díky specifickým přístupům (např. vizualizace, fázování činností aj).



## 4. METODY A PŘÍSTUPY ROZVÍJEJÍCÍ SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U ŽÁKŮ S MR A S PAS V ZŠ SPECIÁLNÍ

Z předchozího textu vyplývá, že u žáků s MR a s PAS je velice potřebné rozvíjet jejich interakci se světem kolem nich. Velmi důležitou oblastí rozvoje je komunikace, učení, adaptace na nové situace, orientace v čase a v prostoru. V ZŠ speciální, kde jsou vzdělávání žáci se středně těžkou mentální retardací a s autismem, je nácviku těchto oblastí věnována zásadní část vzdělávacího obsahu.

Čadilová (2008, s. 75) píše, že *„kritériem úspěšné intervence není využívání metod jako takových, ale v popředí stojí dítě s konkrétními problémy, které jsou řešeny.“* S tímto ohledem by se mělo přistupovat k metodám a přístupům, kterým je věnována následující kapitola.

### 4.1 Alternativní a augmentativní komunikace

Metody alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) nabízejí možnosti osvojit si jiné formy komunikace pro osoby, které nejsou schopny dostatečně se dorozumívat mluvenou i psanou formou řeči. Augmentativní systémy by měly mít rozšiřující a podporující význam pro stávající úroveň komunikace. Alternativní systémy jsou náhradou za běžnou komunikaci. Při využívání těchto metod by měly být používány všechny dostupné komunikační schopnosti člověka s podporou technických i netechnických pomůcek (obrázky, fotografie, piktogramy, grafické znaky a symboly, čtení a psaní slov, iPad, komunikátory, Big point aj.), ale i bez nich.

#### **Komunikace s vizuální podporou**

Komunikace tohoto typu pracuje s fotografiemi, obrázky, piktogramy, reálnými předměty a jejich zmenšeninami. Je velmi výhodná pro jednodušší srozumitelnost a nepomíjivost sdělení. Zobrazené informace jsou jasné a je možné se k nim opakovaně vracet.

Reálné předměty se doporučuje používat zvláště při nácviku komunikace s dětmi s těžšími formami postižení, výběr předmětů je ale třeba pečlivě zvážit vzhledem k úrovni jejich kognitivních schopností (Pipeková, ed. 2006, s. 318).

### **Komunikace s komunikační kartou**

Tato alternativní metoda komunikace je jedna z nejčastěji využívaných. Na kartě je znázorněn (realisticky, symbolicky, formou piktogramu aj.) předmět s popisem. S její pomocí je možné prohlubovat slovně-obrazové čtení. Žák se učí používat kartu v různých situacích a rozvíjet tak sociální dovednosti. Například karta s obrázkem hrnečku znamená „chci pít“, karta s obrázkem bot „chci jít na vycházku“ atd. Nácvik probíhá tak, že žák kartičku donese a ukáže ji učiteli. Je třeba, aby žádost byla doplněna očním kontaktem. Pokud tento proces žák pochopí, může se celá metoda aplikovat na další kartičky a rozvíjet komunikaci žáka s okolím (Čadilová, aj. 2007, s. 92, 93).

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

Jde o ucelenou metodiku nácviku funkční a iniciativní komunikace, která vychází z amerického programu PECS. V České republice se užívá program VOKS, který je v mnoha ohledech shodný, ale není zcela identický. Dítě se neučí pojmenovávat předměty, ale začíná s aktivní komunikací, např. žádostí o něco. Přes obrázek pastelky nebo reálnou pastelku se dítě domáhá kreslení aj. Cílem této metody je naučit žáka poskládat si smysluplný větný řádek obsahující tři a více obrázků, které vyjadřují nejen potřebu (např. „já chci“), ale také popis a vlastnosti předmětu. Nejde jen o alternativní způsob komunikace, ale o komunikaci jako sociální interakci, kdy jsou nacvičovány jednotlivé prostředky nebo kombinace prostředků (např. oční kontakt, slovní spojení aj.) (Thorová 2006, s. 390, 391).

## **Makaton**

Jazykový systém, který pracuje s omezeným počtem slov (400-600) a používá se jako součást mluvené řeči. Tato slova mají přiřazeny svoje specifické manuální znaky, kterými jsou spolu s odpovídající mimikou během řeči doprovázena. Znakují se jen zásadní slova ve větě. Množina používaných slov se skládá ze dvou jazykových okruhů. Prvním je tzv. jádrová slovní zásoba, sem patří slova, která jsou používána v komunikaci nejčastěji. Druhým okruhem jsou slova, která jsou specifická pro různé tématické oblasti. Slova jsou zvolena tak, aby je žáci dobře chápali a dokázali je využívat v běžných konverzačních situacích. Dále jsou vybírána podle tématických okruhů (např. zelenina, ovoce, potraviny). Program výuky je rozdělen do devíti stupňů, začíná se vždy od prvního stupně (vyjádření základních potřeb a pokynů).

V prostředí ZŠ speciální se Makaton ještě doplňuje o vizuální podobu slov (obrázek, fotografie), aby žák chápal dané slovo a lépe si ho zapamatoval. Úspěšný nácvik této metody je podmíněn častým opakováním a používáním gest v různých typizovaných situacích. Její nevýhodou je však malý okruh osob kolem dítěte s komunikačními problémy, které znaky znají. Je třeba tyto osoby školit a průběžně s nimi pracovat (Šarounová, aj. 2014, s. 14).

## **Specifické formy komunikace**

**Jednoduché manuální znaky** mají význam nejen pro udržení pozornosti při komunikaci, ale také podporují porozumění verbální řeči a zpomalují její tempo (např. jídlo – ukázat si na ústa, jít ven – ukázat na dveře aj.).

Zaměření na **volbu ze dvou možností** je důležitý základ pro funkční komunikaci. Jejím pravidelným nácvikem komunikaci činíme aktivní s osobním zájmem žáka.

Důležitý je rovněž nácvik jednoduchých **žádostí o určitou věc** s pomocí obrázku, fotografie nebo reálného předmětu.

Také využívání **technických pomůcek** (BigMack, Big Point, Talking Button, iPad aj.) pro zlepšení komunikace přináší úspěchy. Do těchto zařízení lze nahrát jednoduchou otázku, reakci nebo žádost. Dítě pak mačká podle situace správné tlačítko. Ta jsou například rozlišena barvou, velikostí nebo tvarem (Šarounová, aj. 2014, s. 102-109).

## **4.2 Metody nácviku a rozvoje sociálních dovedností**

### **Sociální čtení**

Jde o metodu, kterou se žák učí reagovat na běžné vjemy z okolního světa (piktogramy, slova, skupiny slov, symboly). Naučené poznatky pak může okamžitě využívat v každodenní komunikaci a v sociálních situacích, což je velmi motivační. Žáci se učí dle svých individuálních možností a zájmů. Mohou se například připravovat na nakupování tak, že poznávají obaly zboží a třídí je podle typu obchodů. Pak si hrají na nákupy v prostředí třídy a nakonec si vyzkoušejí reálné nakupování.

Velmi přínosné je sociální čtení pro orientaci v čase. Žáci se učí pomocí piktogramů, obrázků nebo fotografií a vštěpují si znalosti dnů v týdnu, měsíců, ročních období, počasí, školního nebo třídního harmonogramu a dalších důležitých událostí.

Sociální čtení se dá kombinovat i s běžným nácvikem čtení globální, genetickou nebo analyticko-syntetickou metodou. Jeho výhodou oproti alternativní komunikaci je všeobecná použitelnost a srozumitelnost pro okolí (Švarcová 2000, s. 91-94).

### **Herní terapie**

Cílem této činnosti je vytvářet prostor pro spontánní nebo strukturované jednoduché hry, kolektivní hry, interakční hry a hry s pravidly, ve kterých dítě rozvíjí schopnost sociálního kontaktu. Během těchto aktivit si dítě nacvičuje a posiluje symbolické myšlení, verbální i neverbální komunikaci a sociální chování ke spolužákům i k dospělým (Thorová 2006, s. 392).

Při herních aktivitách s dětmi s postižením bychom měli být připraveni na určitá omezení, jako je snížená představivost a kreativita, snížená schopnost manipulace s předměty, neschopnost výběru herních pomůcek aj. Pokud jsou však vytvořeny vhodné aktivizující podmínky a dostatečně strukturované prostředí pro hru, mohou děti díky hře dělat v sociálním chování velké pokroky (Valenta, aj. 2012, s. 125).

Mezi některé typy her patří:

- **hra na napodobování** – učitel dělá zrcadlo při herních aktivitách dítěti, jeho projev je však značně přehnaný
- **paralelní hra** – zde se již objevují počátky sociální interakce, kdy si dospělý hraje stejně jako dítě, ale vnáší do hry nové podněty a činnosti
- **paralelní hra dvou dětí** – je rozšířením předcházejícího typu hry, avšak může docházet k interakci mezi dětmi
- **hra s vizuálními scénáři** – dítě si hraje podle daného zvizualizovaného scénáře, kterému jsou přizpůsobeny hračky, vizualizace je zde významným pomocníkem k podnícení aktivity a určité míry kreativity
- **střídavá hra** – zde jde již o interakci mezi dětmi, ty se při hře střídají a napomáhá jim smluvená signalizace, např. předání kostky, označení kroužkem, čepicí aj. (Beyer, aj. 2006, s. 63-72)

### **Sociální příběhy jako vizuální scénáře**

Tyto aktivity na pomezí hry a učení umožňují žákovi lépe pochopit, jak se chovat v různých sociálních situacích. Slouží k tomu krátké grafické rozpracování nějakého jednoduchého sociálního příběhu (např. formou krátkého komiksového scénáře). Takovou základní společenskou situací je třeba zdravení druhé osoby – jak, kdy, kde a jakým způsobem. Názorná vizualizace situací pro žáka významně zpřehledňuje a po čase může dojít i ke zlepšení zvládnání těchto situací v reálném prostředí. Pro tuto metodu, jako pro mnoho jiných, také platí nutnost nácviku aktivit a dostatečně dlouhé zpevnování (Beyer, aj. 2006, s. 69, 70).

Její součástí může být vytváření i-alba, které zejména u dětí s PAS velmi napomáhá k lepší vizualizaci určité situace a ke zvnitřnění řešené situace konkrétním žákem. Fotografický materiál může být doprovázen mluveným slovem.

## Škola Cyril Mooney – hodnotový vzdělávací princip

Tento přístup se zaměřuje na rozvíjení hodnotového systému žáka v rámci edukačního procesu v ZŠ. Celý systém napomáhá vytvářet ve školách atmosféru založenou na upřímnosti, důvěře, svobodě, zodpovědnosti, vnitřní motivaci a vzájemné pomoci. V rámci programu si žáci osvojují dovednosti zaměřené na vztahy k ostatním lidem (rodina, škola, společnost), na své pocity a na základní hodnoty (skolacyril 2017).

Výuka probíhá ve skupinách, kdy každá hodina je tématicky zaměřená dle didaktického materiálu. Ten je strukturován do pěti tématických pracovních sešitů: „1. Poznáváme náš svět“, „2. Myslet na druhé“, „3. Jak rostou“, „4. Zkoumání pocitů“, „5. Porozumění sami sobě“. Při hodinách se kombinuje individuální a skupinový přístup, žáci si zkouší sdělovat své pocity s využitím kresby, pantomimy, vedení rozhovoru, situační scénky aj. S pomocí pedagoga se snaží vyjádřit i složitější témata jako víra, jak zvládat neúspěch, pomoc druhým a mnoho dalších (skolacyril 2018).

### Strukturované učení

Metoda výchovy a vzdělávání vycházející z TEACCH programu a Lovasovy intervenční terapie. Pracuje s teorií učení a chování, a to jak s vnějšími, tak s vnitřními podmínkami chování. Také se zaměřuje na změny v myšlení.

Hlavním metodickým prvkem je **strukturalizace**, tedy nastavení jednoznačných pravidel, posloupností činností a uspořádání času a prostředí, kde se žák pohybuje. Zmatek a nejistota by měly být nahrazeny jistotou, řádem a logikou, které v dítěti vyvolávají pocit bezpečí a důvěry. Pokud žák ztrácí jistotu, dostává se do stresu, což se může projevat problémovým chováním (Thorová 2006, s. 384).

Dalším znakem je **individualizace**, která je chápána nejen jako forma individuálního přístupu k řešení problémů žáka, ale zaměřuje se na jeho osobnost jako takovou. Edukační proces cílí na volbu individuálních metod a přístupů, výběr úloh dle potřeb žáka, úpravu prostředí, vizuálních a komunikačních pomůcek a metod, ale také na motivaci. Důraz na detail a konkrétní potřeby jedince velmi napomáhá nácviku a realizaci jednotlivých činností (Čadilová, Žampachová 2008, s. 30).

Metoda **vizualizace** umožňuje lépe se orientovat v běžných denních činnostech a situacích a také samostatněji zvládat strukturu prostoru a času. Tato metoda napomáhá v sociální interakci žáků a rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Je třeba ji vždy uplatňovat dle individuálních potřeb žáka a vhodně ji propojovat s principem strukturalizace (Čadilová, Žampachová 2008, s. 51, 52).

### **Procesuální schémata**

Jedná se o metodu, která pracuje s vizualizovaným sledem činností, které jsou rozfázované do jednotlivých kroků tak, aby si žák mohl tyto kroky lépe uvědomit, a poté celou činnost pochopit v jejím širším kontextu. Schémata jsou využívána nejen k nácviku sebeobslužných a domácích úkonů, ale i sociálních situací (např. jízda hromadnou dopravou, nakupování, návštěva lékaře, řešení konfliktních událostí, orientace v emočních situacích). Hlavním cílem procesuálních schémat je lepší zvládnutí těchto činností a situací, a ne při nich nadměrně zdržovat. Měly by proto být vytvořeny podle individuálních potřeb žáka a mohou se v průběhu nácviku vhodně upravovat (Čadilová, Žampachová 2008, s. 61, 62).

### **Práce s motivací**

Motivace pro nácvik a vykonávání činností je základním úspěchem v edukačním procesu. Z pohledu žáka jde v některých případech o hlavní a jediný pro něho smysluplný důvod, proč by měl spolupracovat. Pozitivní motivace většinou funguje lépe než trest. Množství a frekvence odměn může být zpočátku častější, ale postupně by se měly spíše snižovat. U žáků s PAS je dobré odměnu vizualizovat, jako poslední krok činností (Čadilová, aj. 2007, s. 84, 85).

Mezi jednotlivé formy odměn patří **materiální odměna**, která představuje sladkosti, jídlo, obrázky, smajlíky, žetony, drobné předměty podle individuální preference jednotlivých žáků. Předávání odměn by nemělo rozptylovat žáka od činností, za které je odměňován.

Jiným typem odměn může být **činnostní odměna**. Zahrnuje aktivity, které má žák rád (poslech hudby, hra s oblíbeným předmětem, aktivity na iPadu aj.). Pozitivní

posilování také funguje u činností, které žák dokáže splnit. Upevní si tak představu o vlastních schopnostech.

Nejhodnotnější je **sociální odměna**, např. slovní pochvala, uznání učitele a spolužáků, pohlazení, úsměv, kývnutí. Je však nutné dobře znát žákovy reakce na jednotlivé formy sociální odměny (např. jestliže žák nesnáší fyzický kontakt, není dobré ho hladit). Pokud tato odměna není příliš účinná, můžeme ji spojit s materiální formou odměny (Schopler, aj. 1998, s. 129-131).

### **Behaviorální terapie**

Tento přístup je využíván pro změny v problémovém chování dítěte. Jak píše Jůn (2007, s. 112), nejdříve je třeba vyhodnotit několik kroků, které jsou významné pro zjištění příčin a průběhu problémového chování: „*1. zaznamenat a popsat problémové chování; 2. analýza prostředí, ve kterém k problémovému chování došlo; 3. analýza činností; 4. diferencní zpevňování; 5. averzivní tlumení.*“

- **zaznamenat a popsat problémové chování** – snažíme se zjistit všechny souvislosti vzniku problémového chování, identifikovat situace, v nichž k němu dochází, zjistit délku jeho trvání a najít jeho spouštěcí mechanismy
- **analýza prostředí** – zabýváme se vlivy působení prostředí na žáka a žáka na prostředí (vlivy primární a sekundární), snažíme se zmapovat prostředí vzniku problémového chování a případně ho upravit, zajímáme se i o vlivy jedince na prostředí, např. jeho neschopnost komunikovat se svým okolím a z ní vyplývající tendenci nefunkční komunikaci nahrazovat agresí
- **analýza činností** – zjišťujeme a analyzujeme činnosti vykonávané během dne, jejich délku, rozsah, náročnost, jsou-li pro dítě zajímavé a smysluplné
- **diferencní zpevňování** – nastupuje v okamžiku, pokud jsme zatím problémové chování nedokázali redukovat a jeho následky je již nutné řešit; snažíme se zavést systém odměn, který podporuje častější projevy vhodného chování



- **restriktivní postupy a averzivní tlumení** – postupy, které většinou nemají dlouhodobé trvání a řeší akutní a okamžité zvládnutí problémového chování dítěte, jedná se např. o omezení pohybu dítěte po nezbytně dlouhou dobu (Autism speaks 2018)

Mezi metody averzivního tlumení patří:

- **time-out** – doba, po kterou žák není v podnětném prostředí; musí následovat po jeho nevhodném chování (např. žák nečekaně a opakovaně napadal spolužáky, byl tedy posazen na místo, odkud ostatní slyší nebo vidí, ale nemůže se zúčastňovat společných aktivit), přičemž doba trvání v minutách by měla odpovídat věku dítěte
- **ignorování** – snažíme se nevnímat si nevhodných projevů žákova chování, je však třeba, aby tento přístup důsledně dodržovaly všechny osoby kolem dítěte (Čadilová, aj. 2007, s. 112-133)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5. ZMAPOVÁNÍ METOD ROZVÍJEJÍCÍCH SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U ŽÁKŮ S MP A S PAS V ZŠ SPECIÁLNÍ

Úvodní kapitoly v této části práce se zaměřují na charakteristiku pozorovaných skupin žáků a jejich školního prostředí, a dále na sledování používaných metod rozvíjejících sociální dovednosti ve třídě žáků s mentálním postižením (dále jen MP) a ve třídě žáků s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) v ZŠ speciální. Kapitola 5.4 je věnována shrnutí těchto metod a jejich komparaci u obou pozorovaných skupin žáků.

Další částí empirického výzkumu je zpracování a vyhodnocení dotazníkového šetření. Výsledkem je zjištění a porovnání těchto metod používaných u žáků s MP a u žáků s PAS v ZŠ speciální.

### 5.1 Charakteristika výzkumu

#### 5.1.1 Cíl výzkumné části

Cílem výzkumné práce je zmapovat metody používané pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s MP a u žáků s PAS v ZŠ speciální.

Získané poznatky by mohly přinést nové informace pedagogickým pracovníkům, kteří pracují s žáky s těmito typy postižení v základní škole speciální, v rámci inkluze v běžném typu ZŠ nebo v jiném edukačním zařízení. Závěry práce by také mohly být užitečné pro rodiny, které tyto děti vychovávají.

### 5.1.2 Dílčí cíle výzkumu

Data v empirické části práce byla získána formou kombinovaného výzkumu (kvalitativní a kvantitativní).

Jedním z cílů kvalitativního výzkumu je zjistit význam používaných metod rozvíjejících sociální dovednosti v prostředí dvou tříd ZŠ speciální. Dalším cílem je porovnání rozdílů mezi sledovanými metodami ve třídě žáků s MP a ve třídě žáků s PAS během edukačního procesu. Úkolem kvalitativního výzkumu je tedy pomocí dlouhodobého zúčastněného pozorování popsat a analyzovat metody a přístupy používané během edukačního procesu u obou skupin žáků v ZŠ speciální.

Na základě dílčích cílů byly zformulovány následující výzkumné otázky:

**VO1: Jaký význam má používání metod rozvíjejících sociální dovednosti během edukačního procesu žáků s MP a žáků s PAS?**

**VO2: Jaké jsou rozdíly v metodách rozvíjejících sociální dovednosti ve třídě žáků s MP a ve třídě žáků s PAS?**

Úkolem kvantitativního výzkumu bylo zformulovat otázky do dotazníkového šetření zaměřeného na zjišťování rozdílů v metodách používaných pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností u žáků s MP a s PAS v prostředí základních škol speciálních.

Na základě toho byly stanoveny následující hypotézy:

**H1: Při nácviku sociálních dovedností u žáků s PAS se více využívají metody alternativní a augmentativní komunikace než u žáků s MP.**

**H2: K rozvoji sociálních dovedností u žáků s MP se více využívají herní aktivity než u žáků s PAS.**

**H3: Pro nácvik sociálních dovedností jsou používány některé rozdílné metody u žáků s MP a u žáků s PAS.**

### 5.1.3 Výzkumné šetření a jeho průběh

Byl vytvořen časový plán v rozsahu od ledna 2017 do června 2018. V jeho první etapě bylo nutné nejdříve shromáždit a prostudovat odbornou literaturu a internetové odkazy pro další zpracování, porovnání a analýzu dostupných informací k tvorbě teoretické části diplomové práce.

Druhá etapa byla zaměřena na samotnou realizaci práce. Bylo nutné vymezit a stanovit výzkumné otázky a hypotézy. Poté proběhl sběr dat.

V závěrečné etapě došlo k vyhodnocení sebraných dat, interpretaci získaných údajů a ke zformulování závěru diplomové práce.

### 5.1.4 Charakteristika výzkumných metod

*„Strategie výzkumu bývá v literatuře nahlížena jako specifický koncept řešení výzkumného úkolu, který zahrnuje řadu teoretických, metodologických, ale i organizačních aspektů.“ (Reichel 2009, s. 38)*

Mezi dva základní přístupy patří přístup kvalitativní a kvantitativní. Použití těchto dvou odlišných strategií má své výhody a nevýhody, ale v rámci výzkumu se mohou vhodně doplňovat.

Kvalitativní přístup se snaží hledat hlubší souvislosti mezi zkoumanými problémy v autentickém prostředí, v co nejvíce ucelené podobě s mnoha vztahy a souvislostmi (Reichel 2009, s. 38-41). Mezi výzkumné metody kvalitativního výzkumu patří pozorování, které bylo použito v této práci. Jde o metodu, která je velmi náročná na oddělení subjektivních pocitů od pozorované skutečnosti. Při zúčastněném pozorování je výzkumník součástí pozorované skupiny, členové skupiny ho nepovažují za rušivý prvek, a proto může lépe sledovat bezprostřední dynamiku celé skupiny (Sochůrek, Sluková 2013, s. 35, 36).

V rámci kvantitativního přístupu se pracuje s předpokladem, že jevy okolního světa jsou měřitelné a porovnatelné. Získaná data lze kvantifikovat a analyzovat statistickými metodami k ověření předpokladů (Reichel 2009, s. 40). Mezi nejčastěji používané metody patří dotazník. Respondent odpovídá na předem vypracované otázky

písemnou formou, což může přinášet jistá omezení (metoda není vhodná pro malé děti, lidi se zrakovým nebo s mentálním postižením atd.). Dotazník může mít podobu nestrukturovanou, polostrukturovanou a strukturovanou. Pro účely této práce byl připraven dotazník strukturovaný, ve kterém byla většina otázek uzavřených (ANO/NE) a menší část otázek otevřených (vlastní slovní vyjádření respondenta).

## **5.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu**

Kvalitativní výzkum probíhal v prostředí dvou tříd základní školy speciální v kraji Praha v období od dubna 2017 do dubna 2018.

### **5.2.1 Výzkumné prostředí**

Výzkum probíhal v základní škole speciální, která sídlí v jedné z pražských městských částí. Jejím zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy. Jde o příspěvkovou organizaci s právní subjektivitou. Škola poskytuje základy vzdělání žákům s mentálním postižením v pásmu středně těžkého stupně mentální retardace, s diagnózou autismu, s poruchami psychomotorického vývoje a dalšími specifickými poruchami učení.

Ve škole pracuje 30 pedagogů, z toho 16 učitelů a 14 vychovatelů. Cílem vzdělávacího procesu je co nejlépe připravit žáky na život v dospělosti. Základními principy vzdělávání jsou individuální přístup k žákům, respekt k jejich jedinečnosti i k jejich specifickým problémům a důraz na maximální možné rozvinutí schopností a dovedností žáka. Žáci jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu ZŠ speciální „Učíme se pro život“, č. j. 0109-2010/021, vzdělávání žáků se středně těžkou mentální retardací a s autismem.

Hlavní budova školy se nachází v nádherné vile z roku 1908, i přes netradiční uspořádání vnitřních prostor velmi dobře slouží jako škola od roku 1982. I díky tomuto

prostředí se daří ve škole rozvíjet rodinný a přátelský přístup. Budova školy má jedno přízemní, dvě nadzemní podlaží a podkroví. V přízemních prostorách školy je místnost, kde probíhá muzikoterapie a některé družinové aktivity (např. zkušebna školní kapely). V prvním podlaží se nachází šatna žáků, kancelář, jídelna a dvě třídy. Ve druhém podlaží jsou další dvě třídy, tělocvična a kancelář vedení školy. V podkroví jsou dvě třídy s menším počtem žáků, herna a cvičná kuchyňka.

Budova školy je zasazena do překrásné vzrostlé zahrady, kde je k dispozici hřiště, trampolína, herní prvky (houpačky, řetězový most, hrazda, trampolína). V zahradě jsou školní záhonky, na kterých žáci z vyšších tříd pěstují zeleninu a bylinky. Také zde probíhá jednou týdně hipoterapie. Zahrada je velmi často využívána během dopoledního vyučování a odpoledních družinových aktivit.

Škola dále využívá nedaleké suterénní prostory činžovního domu, kde jsou realizovány hodiny výtvarné výchovy, keramiky a arteterapie.

K hlavní budově školy patří ještě odloučené pracoviště se čtyřmi třídami. Tato druhá budova je moderní novostavba s prostornými a prosklenými třídami nacházející se v zahradě, kterou mohou žáci využívat k různým aktivitám.

Ve škole jsou třídy s klasickým uspořádáním, které navštěvují žáci se středně těžkou mentální retardací a výuka je zde zaměřena na osvojování základů trivie (čtení, psaní, počítání), nácvik a rozvoj sociálních dovedností, komunikaci, ale také třídění, porovnávání, orientaci v prostoru a v čase. Důležitou součástí je nácvik sebeobsluhy a upevňování hygienických návyků.

Ve třídách pro žáky s autismem je prostor tříd přizpůsoben jejich potřebám (členění pracovního prostoru a učební boxy). Výuka je zaměřena především na rozvoj komunikace, sociálních dovedností a samostatnosti. V rámci rozvoje komunikace a vyjadřování potřeb a přání žáci používají komunikační knihy, vizualizaci prostoru a strukturu činností.

Všechny třídy jsou vybaveny nábytkem na míru dle specifických potřeb žáků s ohledem na jejich individuální učební potřeby.

V rámci hodin tělesné výchovy chodí vybraní žáci na lekce plavání do plaveckého bazénu a třídy se staršími žáky docházejí do velké tělocvičny nedalekého místního sdružení Sokol.

V rámci školy funguje několik zájmových kroužků (taneční, hudební, výtvarný, divadelní). Žáci se účastní mnoha soutěží, přehlídek, festivalů, a také se pravidelně nacvičuje divadelní představení.

Ve škole se klade velký důraz na připomínání si tradičních svátků (Masopust, Velikonoce, Mikulášská nadílka, Advent), ale také na přípravy akcí pořádaných školou (Zahradní slavnost). Pravidlem jsou oslavy narozenin žáků, které probíhají formou společných narozeninových oslav v jídelně školy.

Během školního roku se mohou žáci zúčastnit několika výjezdů mimo Prahu. Jedná se o týdenní pobyt na horách, desetidenní pobyt v Itálii a víkendový výjezd pro žáky, kteří se nezúčastňují dlouhodobějších pobytů.

Mezi dlouhodobé projekty školy patří letní integrovaný tábor pro žáky školy i jejich sourozence nebo kamarády. Personální zajištění tábora zajišťují pedagogové školy, studenti, asistenti a dobrovolníci.

Velmi dobře funguje spolupráce rodiny a školy. Probíhá formou pravidelných konzultací jednou ročně a hlavně průběžných setkávání během celého školního roku podle aktuální potřeby. Rodiče jsou pravidelně informováni o aktivitách jednotlivých tříd prostřednictvím sešitů, tzv. příhodníků, do kterých jsou vleповány fotografie z různých akcí třídy a školy.

### **5.2.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvořili žáci s diagnózou středně těžká MR a s diagnózou PAS s přidruženým různým stupněm MR (lehká, středně těžká a jiná MR). Výzkum byl realizován v prostředí ZŠ speciální v Praze. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou třídách této školy (pro přehlednost dále třída A a třída B).

## **Třída A**

Tuto třídu navštěvuje sedm žáků ve věkovém rozpětí od osmi do čtrnácti let s diagnózou středně těžká mentální retardace, z toho čtyři žáci s Downovým syndromem. Mezi žáky jsou tři dívky a čtyři chlapci.

Žáci jsou přátelští a velmi pěkně spolupracují s paní učitelkou. Výuka probíhá frontálně, ve skupinách a individuálně. Do výuky jsou včleňovány herní aktivity, které probíhají na koberci v rohu třídy. Tomu je uzpůsobeno rozložení třídy a personální zajištění (dva pedagogové).

Ve třídě jsou dva žáci, kteří přečtou celou abecedu a slabikují nebo hláskují jednodušší slova a věty. Ostatní žáci dobře zvládají čtení známých slov (např. dny v týdnu, jména a příjmení žáků a některých učitelů aj.) globální metodou čtení. Všichni žáci dobře chápou jednoduché slovní pokyny, v některých případech doprovázené znaky, a také bez obtíží rozumí neverbálním projevům (mimika, gestika). Žáci s Downovým syndromem mají problémy v řečové oblasti, a proto je při výuce kladen důraz na procvičování verbálních dovedností (logopedická cvičení, nácvik správné výslovnosti jednotlivých hlásek, rozvíjení slovní zásoby), rovněž jsou zde používány metody alternativní a augmentativní komunikace, zvláště jazykový systém Makaton.

V základních sebeobslužných činnostech jsou žáci samostatní nebo potřebují jen minimální pomoc. V sociální interakci jsou aktivní, někdy je naopak třeba je korigovat (např. nevhodné oslovování, objímání, nevhodné dotazy, řešení konfliktních situací). Vzhledem k velkým věkovým rozdílům se učí starší žáci pomáhat mladším. Žáky je nutné motivovat, ale mnoho činností vykonávají i bez nutnosti vnější motivace. Ta je důležitá spíše jako potvrzení, že dělají činnosti správně. Dobře reagují na pochvalu, úsměv, pohlazení, ale také na jedničku, smajlík, obrázek, oblíbenou herní aktivitu atd.

V tomto třídním kolektivu pěkně funguje pospolitost a kooperace. Žáci se během mého pozorování zdokonalili v různých konstruktivních hrách (stavebnice Lego, Kapla aj.), často a rádi hrají společenské hry (Pexeso, Člověče nezlob se) a kolektivní pohybové hry. Také si užívají hry „na něco“, „na někoho“ a dramatizace pohádek nebo příběhů. Během akcí třídy nebo školy dodržují předem domluvená pravidla, akceptují nacvičované základy slušného chování, jako například ohleduplnost vůči starším lidem, neoslovovat cizí lidi, na výstavě nesahat na objekty aj.



## **Třída B**

Do této třídy chodí šest žáků s diagnózou dětský autismus, s přidruženou mentální retardací různých stupňů – lehká, středně těžká a jiná MR. Skladba žáků je jedna dívka a pět chlapců ve věkovém rozpětí od deseti do patnácti let.

Dva žáci čtou a přečtený text chápou dobře. Sebeobsahu zvládají žáci jen s občasným dohledem, dva žáci potřebují častou dopomoc. Žáci ve vzájemných vztazích nejsou aktivní, nekooperují, sociální interakce je velmi slabá. K verbálním projevům musí být buď povzbuzování, nebo je jejich slovní projev nevhodný (vulgarismy, překotné nesmyslné mluvení, opakování slov a slovních pasáží – reklamy, slogany aj.). Během roku se zlepšila vzájemná pozornost a všímavost vůči ostatním spolužákům.

Výuka probíhá strukturovaně a je třeba neustále hlídat dodržování různých třídních pravidel (viz. obrázek č. 1). Třída je rozdělena na část, kde pedagog pracuje se žáky formou frontální výuky, a část, kde žáci pracují v boxech (viz. obrázek č. 2). Důraz je kladen na pevnou strukturu denního harmonogramu. Při komunikaci se dobře uplatňuje obrázkový systém VOKS, piktogramy, fotografie, pomůcky Big Point (tzv. mluvítka). Pracuje se s motivací žáků. Mezi oblíbené motivační prostředky patří smajlík, oblíbená činnost (hra na iPadu, točící předměty, jojo). Časté jsou projevy problémového chování, které jsou řešeny prvky behaviorální terapie (time-out, ignorování, nahrazování nevhodného chování sociálně přijatelným chováním). K prevenci problémového chování slouží vytváření procesuálních schémat určitých aktivit podle potřeb jednotlivých žáků.

## **Cíle rozvoje žáků v sociální oblasti**

Cíle rozvoje v komunikativní oblasti:

- přiměřeně svým schopnostem komunikovat s ostatními
- rozumět sdělením a reagovat na ně
- vyjadřovat své pocity, prožitky a nálady vhodným způsobem
- chápat jednoduché, běžně užívané věty
- využívat komunikačních dovedností pro podporu přátelských vztahů mezi žáky a tlumit naopak jejich nežádoucí projevy

Cíle rozvoje v sociální a osobnostní oblasti:

- uvědomovat si základní vztahy mezi lidmi (pravidla chování a vzájemného soužití)
- navazovat a udržovat vztahy se svými vrstevníky a respektovat druhé lidi (schopnost empatie a pomoci druhým)
- rozpoznat projevy nevhodného a rizikového chování a chápat jeho následky
- uvědomovat si nebezpečí psychického a fyzického zneužívání vlastní osoby

### **5.3 Metody a přístupy používané pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností během edukačního procesu**

Téma sociálních dovedností se prolíná do všech vyučovacích předmětů a dalších výchovně-vzdělávacích činností. Výuka probíhá v učebnách nebo v dalších prostorách školy. Forma výuky je individuální, skupinová, frontální nebo ve vymezených pracovních místech – boxech. Nácvik a rozvoj sociálních dovedností je součástí běžného programu žáků ve škole během dopolední výuky a odpoledních družinových aktivit. Dále probíhá ve speciálních hodinách zaměřených přímo na nácviky a zpevnování těchto dovedností. K praktickému uplatnění sociálních dovedností žáka pak dochází během celého dne ve škole a v rodině, ale také při návštěvách kulturních a společenských akcí, cestování hromadnou dopravou, návštěvách obchodů, kaváren nebo cukráren, výletech, exkurzích a mimoškolních pobytech.

#### **5.3.1 Metody a přístupy používané při výuce ve třídě A**

**Téma:** Ranní komunikace

**Použité metody:** sociální čtení, vizualizace (obrázky, fotografie), strukturované učení, nácvik vyjadřování základních emocí, nácvik komunikace (rozvoj slovní zásoby, nácvik vedení hovoru, jazykový systém Makaton, obrázky a piktogramy)

**Pomůcky:** tabule strukturovaná do několika částí – den, datum, roční období, jména pedagogů, jména žáků a jejich fotografie, vizualizovaný harmonogram dne aj. (viz. obrázek č. 3)

**Průběh aktivity:** Žáci začínají den na kobercové části jídelny (mimo svou třídu). Nejprve se zdraví básničkami s ukazováním, učitelka se ptá, kdo chybí, kolik je žáků ve třídě. Po pásmu básniček se usazují v kruhu na koberci, kde vždy jeden žák zdraví ostatní spolužáky a učitelku. Sdělují si zážitky, např. z víkendu, osobní zážitky, ale také mimořádné situace daného dne. Tento blok končí básničkou a vybraný žák pohlazením své spolužáky „probudí“. Potom se odchází do třídy, kde ranní komunikace pokračuje. Žáci sedí v lavicích a hlásí se, kdo odpoví na otázku, např. „Jaký je den?“, „Kolikátého dnes je?“, „Jaké je roční období?“ aj. Každý den má svou barvu a podle ní se zpívá písnička dne. Podle dne již žáci znají strukturu činností a jsou schopni si sami poskládat vizualizovanou strukturu celého dne. Ta byla v průběhu roku podpořena obrázky a piktogramy. Vždy dva žáci rozdávají jména ostatním, následně dávají celá jména pod svou fotografií na tabuli (podle skupin – holky, kluci) a zdraví se s paní učitelkou podáním ruky a očním kontaktem. Celý rituál je zakončen rozpočítadlem na básničku určitého měsíce a sfouknutím svíčky.

**Analýza a přínos aktivity:** Žáci reagují spontánně a živě. Do všech aktivit se těší a předhánějí se v plnění úkolů a zodpovídání otázek (každý by chtěl odpovídat). Sociální interakce je velmi pěkná a kultivovaná. Žáci nemusejí být pobízeni a je vidět vzájemná podpora a soudržnost, která plyne z pravidelného opakování celého ranního rituálu. Celé povídání je doprovázeno alternativní a augmentativní komunikací (Makaton, obrázky, piktogramy), což přispívá k lepšímu pochopení, zvláště u žáků s logopedickými obtížemi. Díky strukturovanému učení jsou tyto nácviky pro žáky přehledné a srozumitelné. Důležitá je jejich motivace. Mezi hlavní motivační prostředky v této třídě patří pochvala, úsměv, pohlazení, slovní povzbuzení („Jsi dobrá/ý!“). Tento ranní blok slouží k upevňování vztahů mezi žáky, ke vzájemné spolupráci, aktivní komunikaci, vyjadřování pocitů a nálad. Také je to nácvik přiměřených reakcí v rámci sociální interakce (pozdrav, podání ruky, objetí aj.).

**Téma:** Návčik alternativní komunikace Makaton

**Použité metody:** jazykový systém Makaton

**Pomůcky:** zalaminovaná slova s obrázkem

**Průběh aktivity:** Žáci této třídy se pravidelně jednou týdně učí doplňovat komunikaci o manuální znaky jazykového systému Makaton. Návčik probíhá již druhým rokem (viz. obrázek č. 4). Nejdříve se začalo návčikem znaků jednotlivých slov ve významových souvislostech (děkuji, prosím, čekej, pít, jíst), dále slov žákům dobře známých a často využívaných (máma, táta, záchod) a postupně podle potřeby se přidávala slova další. Žáci se učí znak/gesto nápodobou podle paní učitelky a manuální gesta jsou doplněna obrázky nacvičovaných slov. Ze slov jsou skládány drobné příběhy, např. převyprávění ranní přípravy do školy, ranní hygiena, cesta do školy aj. Postupně se aktivita s návčikem začíná více přesouvat i na žáky, protože někteří z nich jsou již schopni znaky ukazovat sami. Důležité je hravé prostředí návčiku, např. hra na hledání kartičky se slovem podle manuálního znaku, hra na hádání znaku, propojování s reálnými předměty.

**Analýza a přínos aktivity:** Makaton žákům velmi usnadňuje plnohodnotnou komunikaci, zvláště těm se závažnějšími vadami řeči (žáci s Downovým syndromem), protože jim umožňuje komunikovat tak, aby jim bylo rozumět a oni sami měli z komunikace radost. Žáci bez logopedických vad si zase procvičují učení nápodobou a učí se se svými spolužáky komunikovat jinými způsoby. Procvičování a chuť komunikovat má pozitivní vliv na rozvoj slovní zásoby žáků a správnou tvorbu větných celků. Důležitá je pravidelnost návčiků a průběžné používání manuálních gest i v běžných situacích. Manuální gesta jsou doprovázena verbálním doprovodem, tím si mluvčí musí více uvědomovat rychlost řeči a skladbu vět – je nucen mluvit pomaleji a v jednodušších větách. Přínosné je i zacvičení osob, které s žáky přicházejí do kontaktu. V rámci školy byly pořádány individuální konzultace s rodiči žáků. Také ostatní pedagogové se průběžně učí základní znaky.

**Téma:** Nácvik nakupování

**Použité metody:** sociální čtení, herní aktivity, vizualizace, aktivní komunikace, modelové situace

**Pomůcky:** pokladničky, umělé peníze a peněženky, zboží, zalaminovaná slova

**Průběh aktivity:** Žáci se nejdříve seznamují s obecnými poznatky o nakupování a sami si sdělují své zážitky. Opakují si, co je třeba, když jdeme na nákup. Poznávají a pojmenovávají zboží podle obrázků nebo podle reálných zmenšených maket. Dále třídí zboží do skupin, určují a pojmenovávají obchody. Vyprávějí, co nakupují s rodiči, nebo co by oni sami rádi nakupovali. Rozvíjení emočního prožitku je při těchto aktivitách přijímáno s nadšením. „Hra na nakupování“ je další fází nácviku (viz. obrázek č. 5). Při ní si v modelových situacích žáci zkoušejí například pozdravit, poprosit, poděkovat, požádat o radu, vybrat zboží aj. Situace se také mohou zvizualizovat pomocí obrázkového scénáře, který je pro žáky určitým návodem a většinou je baví. Tato aktivita se dá samozřejmě tématicky měnit – žáci si takto již nacvičovali například ošetření zranění, návštěvu u lékaře, cestování v dopravních prostředcích aj.

**Analýza a přínos aktivity:** „Hra na něco“ (zde na nakupování) je jedna z aktivit, ve kterých se dá propojit několik metod vhodných pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností. Je to oblast, ve které se žáci dobře orientují a má pro ně značnou míru přitažlivosti. Sociální čtení je metoda velice přínosná, protože díky ní se žáci seznamují a připravují na oblasti běžného života, který je obklopuje. Hravou formou si vyzkoušejí celou řadu sociálních dovedností. Žáci si hrají kolektivně a spolupracují, učí se počkat, nacvičují základy slušného chování, učí se chápat princip nakupování s pochopením významu peněz. Dobrou podporou je vizualizace pomocí obrázků, fotografií, slov, piktogramů a případně prostřednictvím nácviku modelových situací.

**Téma:** Herní aktivity

**Průběh aktivit:** Mezi oblíbené typy her patří konstruktivní hra, kdy si žáci staví z různých stavebnic a kostek. Při této hře musí rozvíjet spolupráci, kreativitu, ohleduplnost, ale také aktivní komunikaci. Dalším typem hry je hra s pravidly, sem patří různé společenské, stolní a kolektivní hry. Při těchto hrách se upevňuje a rozvíjí fair-play přístup, vzájemná spolupráce, umět počkat, nevzdávat se, dodržovat předem domluvená pravidla a neuspokojovat jen své okamžité potřeby. Hra „na něco“ je také velice přínosná (viz předcházející téma). Mezi herní aktivity můžeme zařadit i dramatizaci pohádky nebo určité sociální situace. Například dramatizací pohádky „O veliké řepě“ si žáci nacvičují sociální interakci, orientaci v dějové linii, napodobují popsané situace, spontánně vyjadřují emoce a spolupracují.

**Analýza a přínos aktivity:** Jak již bylo řečeno, hra je výbornou aktivitou sloužící k přirozenému nácviku a rozvoji sociálních dovedností. Hra také slouží ke zklidnění některých konfliktů, a to jak interpersonálních, tak intrapersonálních. Je výborným prvkem motivace (hra jako odměna po vykonané práci). Žáci při ní dobrovolně vstupují do sociálních interakcí a přebírají sociální role, nácviky tak vlastně probíhají samovolně, jen s občasnými zásahy pedagoga.

**Téma:** Rozvíjení hodnotového systému žáků

**Použité metody:** Škola Cyril Mooney – hodnotový vzdělávací systém

**Pomůcky:** pracovní listy, pracovní sešity, výtvarné materiály, knížky

**Průběh aktivity:** Tato aktivita probíhá jednou týdně a žáci si při ní rozvíjejí sociální interakci, komunikaci a mnoho dalších sociálních dovedností, které se uplatňují v běžném sociálním kontaktu. Jednotlivé hodiny jsou věnovány určitým tématům, např. „pomáháme si“, „potřebujeme druhé“, „kouzelná slovíčka“, „jak ostatní rozesmát“, „správné a nesprávné doteky“, „nepřestanu se snažit“, „umět se rozhodnout“, „nevzdávat se“, „co bych měl udělat“ (viz. obrázek č. 6), „správná věc“ (viz. obrázek č. 7) a mnoho dalších (Bhatia 2017, s. 25). Žáci jsou rozděleni do dvou skupin. Každou skupinu vede jeden pedagog, který je koordinátorem a průvodcem daným tématem.

Začíná se tématem hodiny, které pedagog přizpůsobil schopnostem žáků. Následuje čtení na pokračování odpovídající dané lekci (např. „Heidi, děvčátko z hor“). Téma je vždy doprovázeno aktivitou – výtvarnou, pohybovou, herní, dramatizací, ale také velmi důležitou relaxací. Aktivity jsou pro žáky zpestřením a napomáhají lepšímu pochopení tématu. Žáci se učí pracovat nejdříve ve své skupině, kde sdílejí názory a myšlenky se spolužáky. Poté si obě skupiny ukazují navzájem svou práci. Následuje společné povídání o tématu, vlastní názory žáků a chvíle zamyšlení nad nimi. Hodina je zakončena shrnutím, jak se zachováme v běžném životě.

**Analýza a přínos aktivity:** Jde o přístup vhodný pro žáky, kteří dobře komunikují. Vzhledem k tomu, že pracovní sešity jsou vytvořeny pro běžné základní školy a témata jsou poměrně složitá, je nutné provádět správný výběr témat a také je upravovat, doplňovat a vizualizovat. Je překvapivé, že se žáci naučili v dané struktuře hodiny pracovat a postupně mohla být zařazována i velmi složitá témata (např. víra). V průběhu školního roku se ukázalo, že se žáky s mentálním postižením je možné realizovat i takto složitější systém a náplň výuky.

### 5.3.2 Metody a přístupy používané při výuce ve třídě B

**Téma:** Ranní komunikace

**Použité metody:** sociální čtení, vizualizace (obrázky, fotografie), strukturované učení, nácvik vyjadřování základních emocí (vizualizace pomocí obrázků), nácvik komunikace (VOKS, piktogramy, fotografie), práce s motivací

**Pomůcky:** tabule strukturovaná do několika částí – den, datum, roční období, jména pedagogů, jména žáků a jejich fotografie, harmonogram dne, obrázky pro vyjádření emocí (viz. obrázek č. 8)

**Průběh aktivity:** Žáci sedí v půlkruhu kolem tabule, která slouží k nácviku orientace v čase (upevňování znalostí dní, měsíců, ročních období), zapamatování si jmen spolužáků a učitelů, kdo je ve třídě a kdo chybí, nácviku režimu jednotlivých dní, počasí, základních emocí. Tato ranní aktivita probíhá každý den v časovém rozmezí

od osmi do devíti hodin. Žáci mají své pevně stanovené místo, díky čemuž si mohou uvědomit, kdo chybí. Postupně odpovídají na jasně formulované otázky typu: „Jaký je dnes den, měsíc?“, „Jak se jmenuješ?“, „Jak se máš?“, „Kdo není ve škole?“ (žák má říci jméno spolužáka podle jeho krátkého popisu, který mu dá učitelka, např. žák s brýlemi aj.). Všechny otázky jsou jasně formulované a cílené na jednotlivé žáky. Učitelka žáky stále musí vybízet k odpovědím. Následuje otázka na momentální náladu „Jak se cítíš?“, která je zodpovězena pomocí obrázků obličeje vyjadřujících emoce (vizualizace). Zobrazují čtyři základní emoce (smutek, radost, únava, naštvanost). Žáci si samostatně vybírají a předávají slovo dál otázkou „Jak se máš, Matěji?“. Díky tomu si žáci uvědomují přítomnost ostatních lidí ve třídě a nacvičují sociální interakci. Zároveň nacvičují vyjadřování vlastních emocí. Také se učí pokládat otázku, dát prostor ostatním a počkat na odpověď. Rozvíjení této dovednosti je u žáků s PAS velmi důležité, ale značně náročné. Další částí ranní komunikace je denní harmonogram, kdy se žáci opět s vizuální podporou seznámí s činnostmi daného dne. Je jim nabízen výběr ze dvou možností (procházka, výuka) tak, aby se učili aktivně si vybrat dle svého zájmu. Učitelka neustále dbá na to, aby žáci odpovídali v 1. osobě – „Já půjdu ...“.

Kromě společné práce je u některých žáků nutná individuální vizualizace denního režimu, tzv. lišta denního režimu/režimová struktura (viz. obrázek č. 9). Žák si na ni postupně během dne přikládá jednotlivé činnosti a po splnění aktivity zakončuje motivačním smajlíkem nebo mračounem.

**Analýza a přínos aktivity:** Návčik ranní komunikace probíhá každý den stejně nebo velmi podobně po celý školní rok, proto jsou vidět v práci žáků značné pokroky. Ve třídě jsou vždy dva až tři pedagogové, aby výchovné a vzdělávací působení bylo co nejintenzivnější. Důraz je kladen na samostatné vyjadřování s podporou komunikační karty, karty se slovem, piktogramu, obrázku, fotografie, v některých případech tranzitní karty (karta používaná pro vizualizování pohybu žáka k určitému místu ve třídě, většinou se liší barvou). Dále je kladen důraz na aktivní komunikaci, sociální interakci, návčik zájmu o druhé, přímý kontakt s ostatními (podání ruky při pozdravu), všímání si detailů na spolužácích (brýle, vlasy aj.) a na návčik jednoduchého vyjadřování emocí. Nutná je neustálá aktivizace žáků ke komunikaci, jasná struktura činností a vizualizace jednotlivých kroků. Také se pracuje s motivací pomocí smajlíků a mračounů, což



některé žáky pomáhá lépe motivovat při jednotlivých aktivitách a ještě více strukturuje čas během dopoledne. Správná motivace velmi často zabraňuje nežádoucímu chování a agresivním výbuchům (sociální zpevnování), které mohou být reakcí na zmatek nebo nepřehlednost dopoledního programu.

**Téma:** Pohybově-socializační aktivity

**Použité metody:** učení nápodobou, vizualizace

**Pomůcky:** barevné masážní kameny (viz. obrázek č. 10)

**Průběh aktivity:** Tato aktivita většinou následuje po ranní komunikaci nebo je vkládána mezi výukové aktivity během dne. Žáci sedí v půlkruhu a na vyzvání učitelky se zvedají, např. ti, co mají modré tričko, černé boty, brýle aj. Žáci si musí všimnout detailů a reagovat na sebe navzájem, ale i na okamžitý pokyn učitelky. Pokud žák nereaguje, je na dotyčný detail opakovaně upozorněn.

Při další aktivitě žáci opakuji cviky podle předvedení učitelky na pěti barevných, masážních kamenech. Jinou variantou může být cvičení na kamenech podle obrázku opičky, tzv. opičení. Na obrázku je opička v různých cvičebních polohách (např. ruce nad hlavou a otevřená pusa aj.) a žák má na každém kamenu aktivitu zopakovat podle obrázku. Poslední aktivitou je vymýšlení vlastních cviků na jednotlivých kamenech.

**Analýza a přínos aktivity:** Pohybové aktivity jsou velmi důležité pro sociální interakci a u žáků s PAS se při nich dá rozvíjet učení nápodobou, které je pro tyto žáky velmi obtížné. Základem je časté opakování a procvičování. Začíná se jednoduššími činnostmi a postupně se přidávají složitější. Opět je důležitá neustálá aktivizace ze strany pedagoga.

**Téma:** Návuk sociálních situací

**Použité metody:** procesuální schémata, i-alba

**Pomůcky:** obrázky s činnostmi (viz. obrázek č. 11) rozfázované do jednotlivých kroků (Hemzáčková, Kubová 2011, s. 29), iPad

**Průběh aktivity:** Žáci nacvičují činnosti, které jsou složeny z více kroků a je třeba dodržovat nebo být připraven na určitou posloupnost. Takto se rozfázují činnosti denní hygieny, stravování, oblékání (např. mytí rukou, zubů, návštěva toalety aj), žáci se také pomocí schémat připravují na různé akce – nakupování, návštěvu kulturní akce, procházky. Pokud má žák na ulici problémy s dodržováním pravidel (např. přebíhání vozovky, výkřiky, kopání do značek a aut), může nácvik pomocí procesuálních schémat napomáhat toto chování eliminovat. Současně se vytváří i-album – nafocení žáka v určitých fázích situace nebo v jednotlivých situacích (např. žák cestuje hromadnou dopravou, žák nakupuje aj.). Díky i-albu se během vyučování může žák opakovaně připravovat na problémové situace a procházet si je i s komentářem pedagoga.

**Analýza a přínos aktivity:** Nácvik pomocí procesuálních schémat slouží k odstraňování problémového chování. Také napomáhá získat větší jistotu v činnostech, zvláště přínosné jsou nácviky méně obvyklých situací, které vyvolávají u žáků stres a problémy s chováním.

**Téma:** Nácvik nakupování

**Metody:** sociální čtení, vizualizace, modelové situace/sociální scénáře, VOKS

**Použité pomůcky:** obrázky, piktogramy, makety reálného zboží

**Průběh aktivity:** Žáci se seznamují s obrázky a fotografiemi zboží a třídí je (potravin, zelenina, ovoce aj.). Přiřazují je k obchodům, kde lze zboží koupit (viz. obrázek č. 12). Pracují s názvy a s obrázky. Prohlížejí si fotografie obchodů a s pomocí pedagoga je komentují. Zvládají nacvičovat základní fráze používané při nakupování (např. „Dobrý den“, „Děkuji“, „Prosím“).

**Analýza a přínos aktivity:** Při této aktivitě se využívá metoda sociálního čtení, vizualizace a vytváření modelových situací podpořených tzv. sociálními scénáři. Na rozdíl od třídy A se nedají využívat herní aktivity („hra na nakupování“) a sociální interakce je jen velmi omezená. Žáci díky vizualizaci chápou význam jednotlivých obrázků a mají tak možnost se lépe orientovat v běžných aktivitách, jako je v tomto případě nakupování.

## **5.4 Shrnutí poznatků o metodách a přístupech používaných ve sledovaných třídách během výuky**

### **Sociální čtení**

Tato metoda byla používána v obou třídách každý den při základních nácvicích orientace v čase. Jde o metodu, která pracuje s tématy z běžných situací každodenního života žáků. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, značnou výhodou je její propojení s praktickým životem, široká použitelnost a srozumitelnost i pro okruh lidí kolem žáka. Rozvíjí sociální interakci, komunikaci a napomáhá jasným způsobem vysvětlovat situace z každodenního života žáka.

### **Hra a herní aktivity**

Hra byla využívána především ve třídě A, kde si žáci vzhledem k věku a typu postižení (žáci s MP a s Downovým syndromem) hráli opravdu rádi. Pedagogové je ve hře podporovali a běžně hru vkládali mezi výuku, nebo byla přímo součástí výuky. Díky hře se ve třídě vytvořila přátelská a tvůrčí atmosféra. Hra byla využívána také jako relaxační a motivační prvek (např. po dokončené činnosti, před obědem). Při hře si žáci přirozeně rozvíjeli kooperaci, sociální interakci, ohleduplnost, všimání si potřeb druhého, přátelské chování, řešení konfliktních situací, dovednost počkat atd.

Ve třídě B (žáci s PAS) byla ze strany pedagogů také snaha hru začleňovat a využívat ji k nácvikům a k rozvoji sociálních dovedností. Zde se nejvíce uplatnila paralelní nebo střídavá hra žáka s pedagogem, ale nebyla spontánní a nedocházelo k žádným sociálním interakcím mezi žáky. Někdy naopak větší míra interakce vedla ke konfliktům mezi žáky. Také hru na napodobování nebylo možné v této třídě příliš využít.

### **Strukturované učení**

Naprosto zásadní metoda, se kterou se pracovalo během edukačního procesu v obou třídách, ve třídě B však bylo třeba strukturovat činnosti mnohem více než ve třídě A. Jasná struktura činností a prostředí výuky, časová struktura, přístup podle potřeb jednotlivých žáků, častá vizualizace a motivace, to vše jsou hlavní prvky této metody. Díky ní bylo možné vést nácviky efektivně.

### **Vizualizovaná komunikace**

V obou třídách jde o jednu z nejčastěji používaných metod, protože podporuje nácvik komunikace a sociálních dovedností a napomáhá ke srozumitelnosti témat a situací. Je podpůrnou metodou pro všechny ostatní uvedené metody a přístupy. K nejčastějším prostředkům vizualizované komunikace patřily obrázky, fotografie, makety reálných předmětů, videa, vizualizovaná slova a sociální scénáře (komiksy).

V rámci komunikačních nácviků byly ve třídě B často používány programy na iPadu. K nácviku některých frází (např. „Potřebuji na WC.“, „Mohu se napít?“ aj.) bylo využíváno zařízení Big Point s tlačítky odlišných barev, aby žáci mohli lépe nacvičovat věty běžné komunikace. Také se využívaly komunikační karty a ojediněle tranzitní karty.

Ve třídě A byla komunikace nacvičována a rozvíjena spíše tradičními nácviky řeči (popis obrázku, básničky s pohybovým doprovodem, rozvoj slovní zásoby, obratnost mluvidel, logohrátky aj.). Rozvoj řeči se také nacvičoval v rámci sociální interakce při hrách, v modelových situacích a v běžných situacích vyplývajících z normálního života třídy. Kromě toho byla běžná řeč doplňována vizualizovanou alternativní komunikací – Makaton.

### **Jazykový systém Makaton**

Tato metoda byla používána pouze ve třídě A. Během sledovaného období žáci dělali velké pokroky v rozvoji komunikace nejen v prostředí třídy, ale i školy a rodiny. Nácvik byl strukturován tak, aby ho žáci chápali a dobře se v něm orientovali (včetně názorných kartiček se slovy). Vzhledem k tomu, že žákům učení nápodobou při častém opakování nedělalo problémy, byli schopni se znaky rychle naučit. Tento jazykový systém je rozvíjel v řečových schopnostech, v rozvoji slovní zásoby a v celkovém rozvoji komunikačních dovedností. Možnost plnohodnotněji komunikovat se odrazila i v sociálních vztazích a v eliminování konfliktního jednání, plynoucího z neschopnosti vyjádřit se.

### **Procesuální schémata**

Tato metoda byla používána pouze ve třídě B, bohužel však nepříliš často, hlavně kvůli velké časové náročnosti na přípravu a samotný nácvik s žákem (nutno opakovat a žákovi se věnovat intenzivně několik dní před novou sociální situací). Využívala se jen u žáků, kteří měli v nových situacích problémy a nácvikem se předcházelo agresivním projevům chování a konfliktům. Většinou tato metoda žáka na novou situaci připravila velmi dobře a jeho chování bylo pak obvykle bez problémů.

### **Sociální scénáře**

Tato metoda je podobná procesuálním schématům, ale jednotlivé fáze nejsou tak podrobné. Jde v nich hlavně o prožitek a pochopení určité situace nebo zápletky – např. jak se chováme u lékaře, jak mohu pomoci druhým atd. Navozují se modelové situace a ty se pak se žáky nacvičují.

Spolu s metodou procesuálních schémat se mohou propojovat a doplňovat. Jsou časově náročné, ale z pozorování vyplynulo, že je vhodné zařazovat je do výuky v obou třídách. Přinášejí velmi dobré výsledky.

### **Škola Cyril Mooney - hodnotový vzdělávací systém**

Tento přístup byl v rámci pozorování velmi zajímavý. Žáci reagovali výborně na složitá sociální a psychosociální témata. Naučili se vyjadřovat své emoce a potřeby a diskutovat o nich. Nácvik se mohl uskutečňovat pouze ve třídě A, kde jsou žáci na potřebné komunikační úrovni.

### **Motivační přístupy**

V obou třídách byla nutná častá motivace žáků, ale lišila se formou a intenzitou. U žáků třídy A byla více používána motivace sociální (pochvala, úsměv, verbální povzbuzení, pohlazení), která byla v některých případech zpevnována i materiální odměnou (obrázek, jednička). Žáci třídy B byli odměňováni většinou okamžitě po úspěšně vykonané činnosti a mezi nejčastější formy odměny patřily obrázkové žetony se smajlíky nebo oblíbené činnosti. U některých žáků dobře fungovala sociální

motivace – verbální pochvala. V této třídě bylo také nutné motivační systém vizualizovat.

Motivace byla základní hnací silou žáků k vykonávání činností a některým žákům přinášela radost a poháněla je k lepším výkonům. Správná motivace je základem sociálního posilování a významně napomáhá odstraňovat problémové chování žáků.

### **Přístup pomocí behaviorální terapie**

U dvou žáků s autismem ze třídy B bylo nutné řešit jejich problémové chování. Jeden z žáků reagoval na některé situace, žáky a učitele opakovaně velmi agresivním chováním, jehož intenzita se postupně značně zvyšovala (kopání, facky aj.). Druhý žák vykřikoval vulgární slova. Přistoupilo se ke krokům behaviorální terapie (BT). Bohužel se nedařilo zjistit příčiny ani najít pozitivní motivační prostředky, které by u nich dokázaly zabránit nevhodnému chování a posílit chování vhodné. Bylo nutno přistoupit k restriktivnímu postupu. U prvního žáka byla zvolena metoda „time-out“, byl vždy za agresivní jednání oddělen po určitý časový limit od skupiny a měl vymezené místo v rohu třídy, nebo byl v jiné místnosti. Na slovní výpady druhého žáka se pedagogové rozhodli důsledně nereagovat (metoda ignorování), aby tyto jeho verbální projevy nebyly zpevňovány pozorností. Kroky BT byly důsledně dodržovány, přesto do konce mého pozorování nebyly změny v chování obou žáků příliš patrné. U žáků s autismem je nutná dlouhodobá, intenzivní a důsledná pedagogická práce.

#### **5.4.1 Vyhodnocení výzkumných otázek**

Na základě dlouhodobého pozorování bylo možné analyzovat poznatky o metodách a přístupech rozvíjejících sociální dovednosti žáků s MP a žáků s PAS ve třídách ZŠ speciální v rámci edukačního procesu.

**Výzkumná otázka - VO1: Jaký význam má používání metod rozvíjejících sociální dovednosti během edukačního procesu žáků s MP a žáků s PAS?**

Metody pro rozvoj sociálních dovedností jsou velmi významnou součástí edukačního procesu žáků v ZŠ speciální. Jak vyplynulo z předchozího textu, jde vlastně

o neoddělitelnou a zásadní součást výuky. Rozvoj sociálních dovedností má význam nejen v pozitivních sociálních interakcích žáků, při navazování jejich vztahů a rozvoji komunikace uvnitř třídy a školy, ale odráží se i v kontaktu žáka s okolním světem, ve zvládnutí běžných každodenních situací a orientování se v nich. Významně eliminuje výskyt problémového chování žáků. Návuk a rozvoj těchto dovedností také přispívá k lepšímu zvládnutí mnohdy komplikovaného soužití v rodinách žáků. Usnadňuje žákovi orientaci ve společnosti, která ho obklopuje. Umožňuje mu lépe se v dospělosti začlenit do společnosti a žít v ní co nejplnohodnotněji život. Pochopení situací, jejich návuk a rozvoj sociálních dovedností činí žáka spokojenějším a vyrovnanějším.

### **Výzkumná otázka - VO2: Jaké jsou rozdíly v metodách rozvíjejících sociální dovednosti ve třídě žáků s MP a ve třídě žáků s PAS?**

Ve sledovaných třídách bylo několik metod, které byly používány u obou skupin žáků. Většinou se však lišily způsobem provádění, formou návuků i používanými pomůckami nebo prostředky. Jsou to metody sociální čtení, strukturované učení, vizualizovaná komunikace, motivace jako sociální posilování, a omezeně i hra.

Metoda sociálního čtení byla používána v obou třídách často k návuku orientace v čase a v sociálních situacích.

Metoda strukturovaného učení je podpurným přístupem celého edukačního procesu ZŠ speciální a velmi zefektivňuje výuku ve třídách.

Vizualizovaná komunikace zlepšovala komunikaci v obou třídách, ale u žáků s PAS byla mnohem intenzivnější a v některých případech byla i jediným způsobem, jak se s žákem dorozumět.

Motivace je nedílnou součástí působení na žáky s těmito typy postižení, používané prostředky však byly rozdílné. U žáků s MP převažovala sociální motivace, zatímco u žáků s PAS byla častěji používána materiální odměna, kterou bylo navíc nutno vizualizovat ihned po skončení činnosti.

Hra jako metoda rozvoje sociálních dovedností velmi dobře fungovala ve třídě žáků s MP. U žáků s PAS některé typy her nebylo možno realizovat vůbec, jiné hry pak pedagogové používali rádi (např. paralelní nebo střídavou hru), ale snaha zařazovat je do výuky byla motivována spíše výhledem žákova rozvoje v delším časovém horizontu.

Existují však i metody a přístupy, které byly používány pouze v jedné z obou tříd. Ve třídě žáků s MP se používal jazykový systém Makaton. Při této metodě se významně pracuje s nápodobou, která těmto žákům nedělá na rozdíl od žáků s PAS žádné potíže. Dále se v této třídě vyučoval hodnotový přístup Školy Cyril Mooney, který je vázán na aktivní komunikaci a alespoň částečné chápání řeči. V rámci tohoto přístupu se pracuje s emocemi a se sociální interakcí. V této třídě se rovněž využívalo mnoho typů her k nácviku a rozvoji sociálních dovedností, zvláště fantazijní hra „na něco“. Mezi často využívané metody také patřil nácvik sociálních situací.

Naopak mezi metody používané pouze ve třídě žáků s PAS můžeme zařadit procesuální schémata. Jejich přínos pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností žáků byl významný, protože napomáhala předcházení konfliktních situací. V této třídě se více používaly metody vizualizované komunikace (komunikační a tranzitní karty, systém VOKS) a zvláště některé technické pomůcky (iPad s výukovými programy, i-album, Big Point). Vzhledem k tomu, že u dvou žáků této třídy docházelo k problémovému chování, bylo nutné používat restriktivní opatření v rámci behaviorální terapie. Také bylo třeba v této třídě intenzivněji pracovat s jasně formulovanými a vizualizovanými pravidly chování.



## **5.5 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku kvantitativního výzkumu**

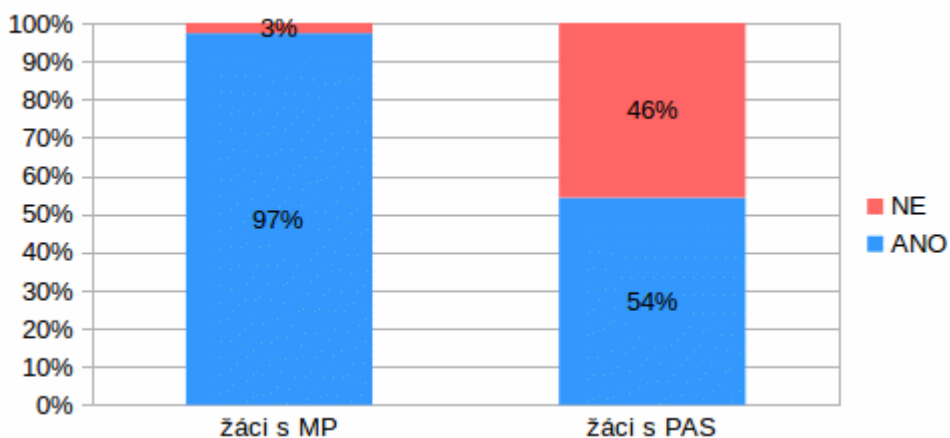
Při kvantitativním výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření, které probíhalo v několika ZŠ speciálních v Praze. Učitelé těchto škol byli požádáni o vyplnění dotazníků v tištěné podobě. Dotazníky obsahovaly otázky mapující metody pro rozvoj sociálních dovedností používané v rámci edukačního procesu žáků s MP a žáků s PAS. Struktura dotazníku obsahovala 20 otázek, z nichž 16 bylo uzavřených (odpovědi ANO/NE) a 4 otázky byly otevřené (vlastní odpovědi pedagogů).

Dotazníkovým šetřením byla sebrána data 72 žáků, z toho 37 žáků s mentálním postižením a 35 žáků s poruchou autistického spektra. Z celkového počtu respondentů bylo 14 dívek (MP = 12, PAS = 2) a 58 chlapců (MP = 25, PAS = 33). Věkové rozpětí žáků bylo 7-19 let, z toho ve věkové kategorii 7-13 let bylo 24 žáků a ve věkové kategorii 14-19 let bylo 48 žáků.

Cílem kvantitativního výzkumu bylo zjistit, porovnat a zaznamenat rozdíly v metodách rozvíjejících sociální dovednosti u žáků s MP a u žáků s PAS v prostředí ZŠ speciálních.

### 5.5.1 Získaná data a jejich interpretace

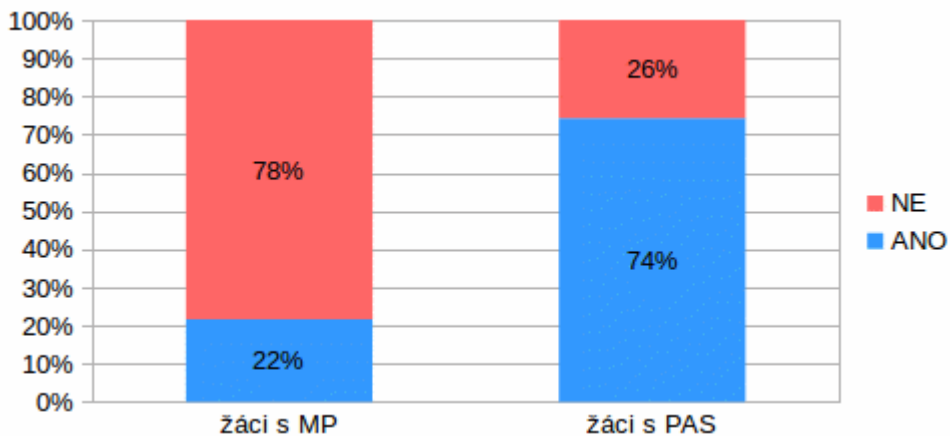
#### Otázka č. 1: Žák rozumí verbální a neverbální komunikaci?



Graf č.1

Výsledky ukazují, že žáci s MP nemají problém s porozuměním verbální a neverbální komunikaci, rozumí jí 97% žáků s MP. U žáků s PAS není porozumění obou typů komunikace tolik rozvinuto, rozumí jí 54% žáků s PAS.

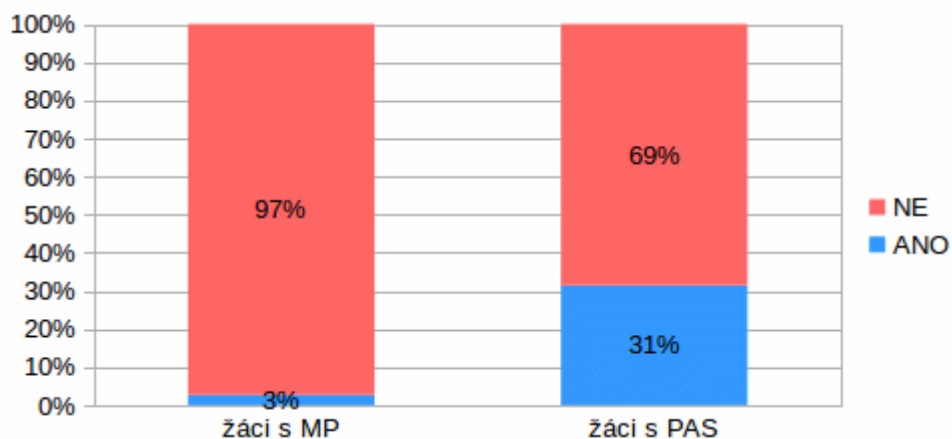
#### Otázka č. 2: Používáte při nácviu sociálních dovedností s žákem metody AAK?



Graf č. 2

Vzhledem k tomu, že téměř 100% žáků s MP rozumí verbální a neverbální komunikaci (viz. graf č. 1) a díky tomu se mnohem lépe orientují v sociálních situacích, není nutno při nácviu sociálních dovedností často využívat metody AAK (22%). U žáků s PAS jsou metody AAK používány častěji (74%), protože u nich je chápání sociálních situací a komunikace méně funkční.

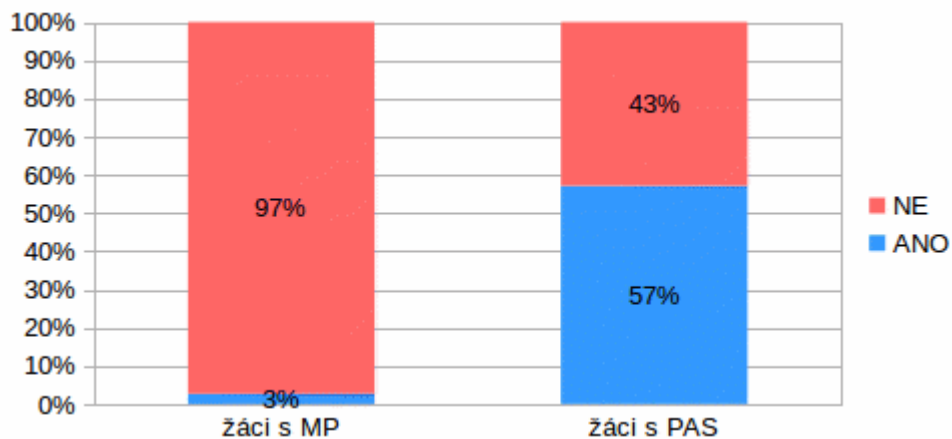
**Otázka č. 3: Používáte při komunikaci se žákem komunikační a tranzitní kartu?**



Graf č. 3

Tento typ komunikace se u žáků s MP prakticky nepoužívá. U žáků s PAS se využívá u těch žáků, kde je schopnost komunikace úplně narušena nebo se teprve začíná s jejím nácvikem – jde o necelou třetinu žáků s PAS (31%).

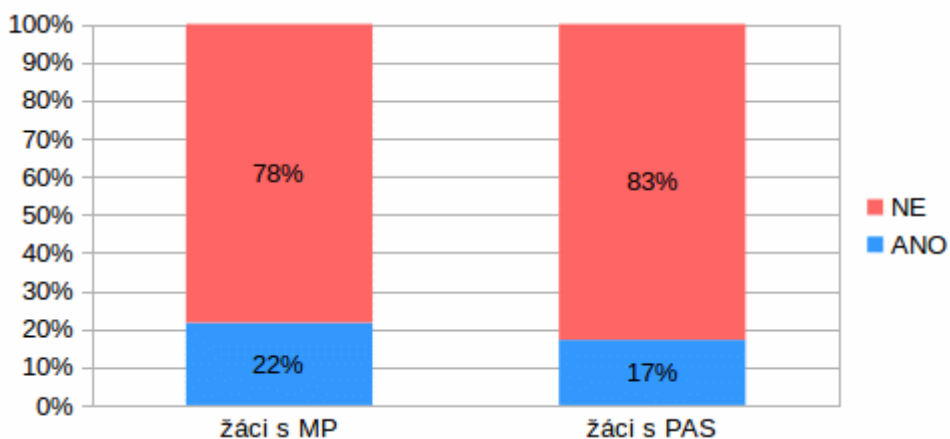
**Otázka č. 4: Používáte při komunikaci se žákem komunikační systém VOKS?**



Graf. č.4

U žáků s MP je téměř nulové používání komunikačního systému VOKS (3%). U žáků s PAS jde o jednu z metod, které jsou využívány často (57%). Někdy se však z této metody používají jen jednotlivé obrázky, pak se nejedná o ucelený systém. Takový způsob použití může být zahrnut spíše do prostředků vizualizace.

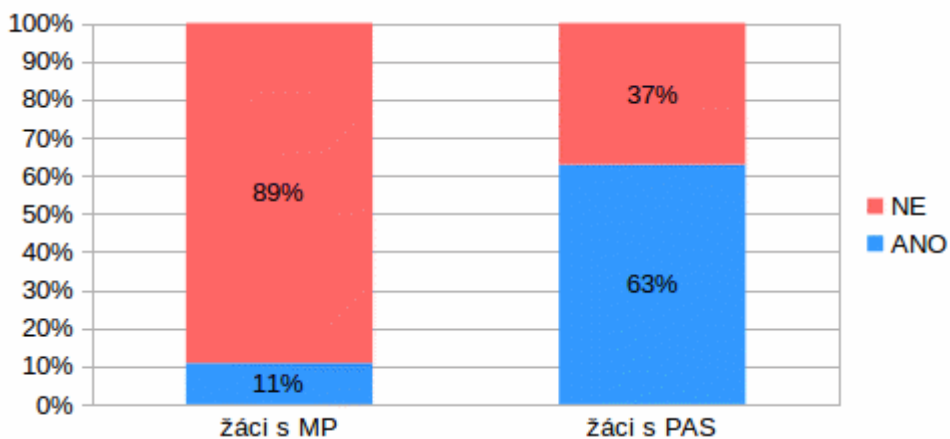
**Otázka č. 5: Používáte při komunikaci se žákem znakovou řeč Makaton?**



Graf č. 5

Ze získaných dat vyplývá, že znaková řeč Makaton se občas používá jak u žáků s MP (22%), tak u žáků s PAS (17%). Výzkum ukázal, že Makaton nepatří k běžně využívaným metodám. Jde spíše jen o jednotlivé třídy nebo skupiny žáků, kde je tato metoda používána (viz. kap. 5.3.1 – používání Makatonu ve sledované třídě během kvalitativního výzkumu).

**Otázka č. 6: Používáte při komunikaci nebo nácvičku komunikace se žákem nějaké speciální pomůcky?**



Graf č. 6

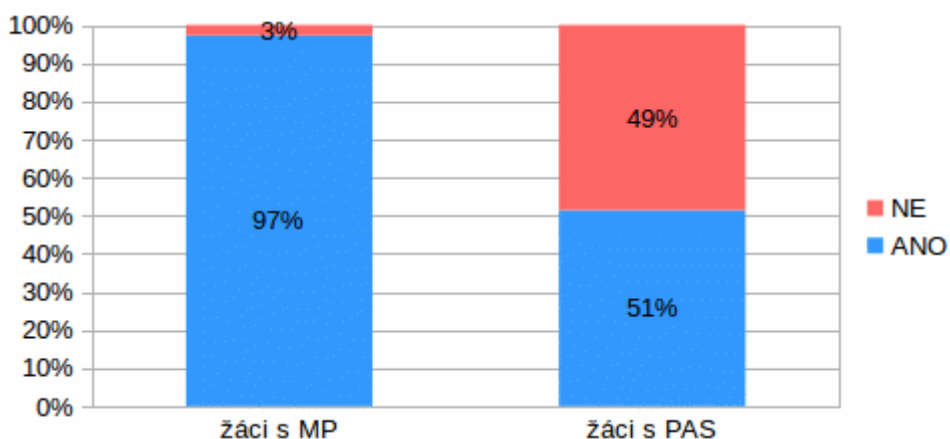
U žáků s MP se využívají speciální pomůcky jen v 11%, protože komunikaci nebo její nácvičku není nutno speciálními pomůckami podporovat. U žáků s PAS se speciální pomůcky využívají u 63% žáků. U těchto žáků se pedagog snaží hledat další prostředky a metody rozvíjející komunikaci podle individuálních potřeb žáka.

**Otázka č. 7: Pokud „ANO“, vypište prosím, jaké pomůcky používáte?**

Mezi speciálními pomůckami, jejichž používání pedagogové uváděli u žáků s MP, jsou výukové programy, speciální programy pro nácvik komunikace na iPadu, dále různé obrázkové slovníčky, karty na výuku znakového jazyka Makaton a další materiály a pomůcky pro výuku a rozvoj řečových dovedností (logopedické obrázky, hry, říkanky).

U žáků s PAS byly uváděny obrázky, piktogramy, videa. Také se objevily pomůcky pro rozvoj smyslů. Z technických pomůcek alternativní a augmentativní komunikace se objevilo využívání pomůcky Big Point – tato pomůcka napomáhá rozvoji aktivní komunikace a nácviku reakcí na sociální situace.

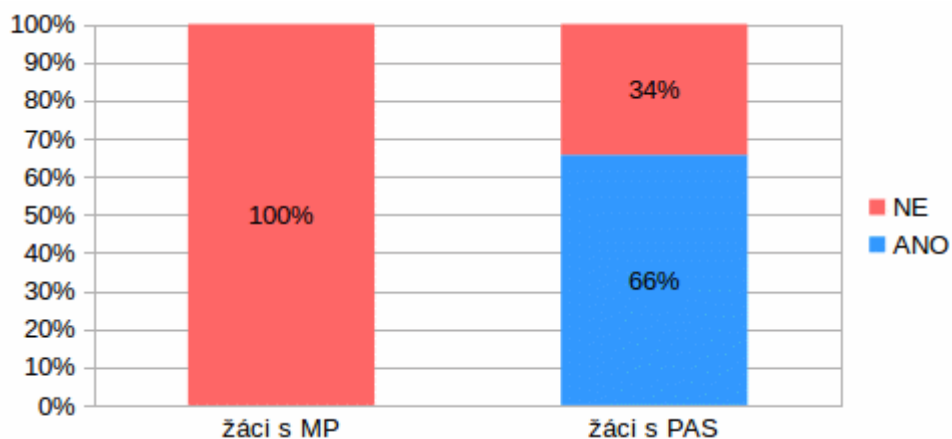
**Otázka č. 8: Žák se v sociálních situacích orientuje a učí se nápodobou?**



Graf č. 7

Podle očekávání se nápodobou dokáže učit více žáků s MP (97%) než žáků s PAS (51%). Překvapivé je spíše to, že jen přibližně polovina žáků s PAS podle názoru pedagogů učení nápodobou nezvládá. Z výsledků vyplývá, že učení nápodobou u některých žáků s PAS je možné a je vhodné ho zkusit využívat.

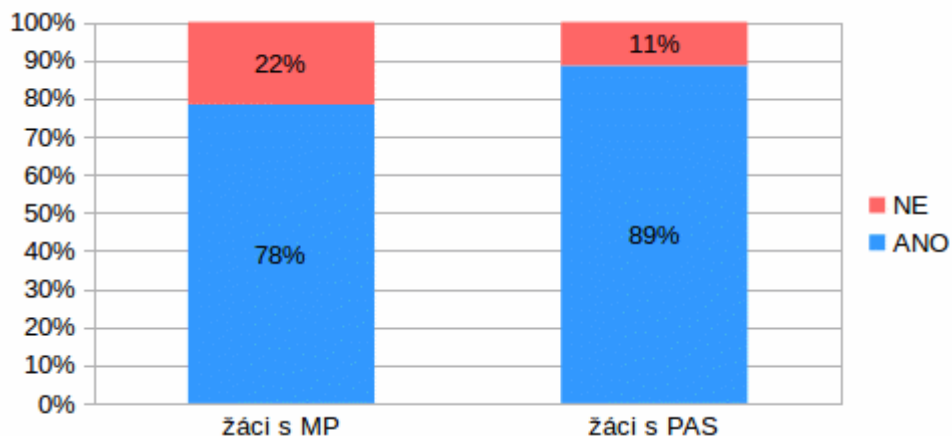
**Otázka č. 9. Je třeba žáka připravovat na nové situace pomocí procesuálních schémat?**



Graf č. 8

Z odpovědí k této otázce vyplývá zcela jednoznačně, že procesuální schémata se u sledovaných žáků s MP pro nácvik sociálních dovedností nevyužívají. U žáků s PAS je tato metoda používána často (66%). Jde o metodu, která, pokud je používána, má výrazný pozitivní vliv na orientaci v řešení reálných situací (viz. kap. 5.3.2; kvalitativní výzkum pozorované třídy žáků s PAS).

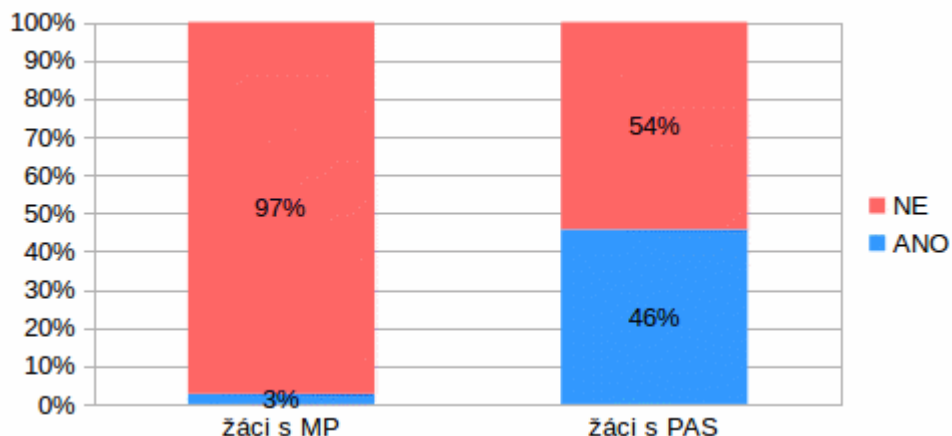
**Otázka č. 10: Používáte při nácviku orientace v čase a v oblastech každodenního života metodu sociálního čtení?**



Graf č. 9

Data v grafu ukazují, že metoda sociálního čtení je u obou sledovaných skupin velmi často používána a pro nácvik orientace v čase a v oblastech každodenního života má svůj velký význam.

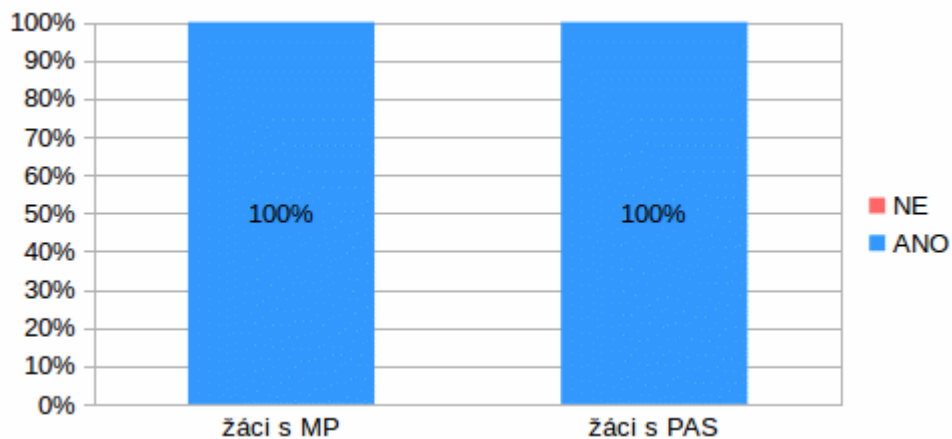
**Otázka č. 11: Používáte k nácvičku denního režimu a komunikace se žákem komunikační lištu?**



Graf č. 10

Využívání komunikační lišty se u sledovaných žáků s MP téměř nevyskytuje (3% = 1 žák z celkového počtu žáků s MP). U žáků s PAS se lišta využívá v necelé polovině případů (46%). Používání komunikační lišty přispívá k větší strukturovanosti dne a lepší názornosti každodenních činností.

**Otázka č. 12: Používáte při komunikaci a nácvičku soc. situací se žákem pomůcky vizualizace?**



Graf č. 11

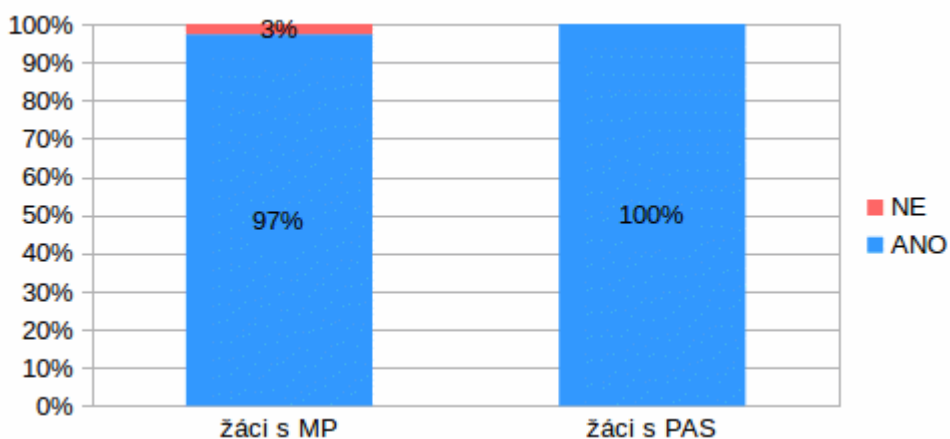
Naprostο jednoznačný výsledek této otázky naznačuje, že vizualizace je jednou z nejvíce používaných metod, a potvrzuje pedagogickou zásadu názornosti, která by měla být při výuce stále přítomna.

### Otázka č. 13: Pokud „ANO“, jaké?

Mezi častými pomůckami vizualizace u žáků s MP byly uváděny obrázky, fotografie, makety reálných předmětů nebo části předmětů. Z výsledků dále vyplývá, že hojně jsou využívány piktogramy. Často se objevovaly sociální scénáře, které napomáhají orientaci v běžných sociálních situacích. V odpovědích se také objevilo využívání technických pomůcek jako dataprojektor a videa.

U žáků s PAS jsou nejpoužívanějšími pomůckami vizualizace piktogramy, fotografie, obrázky, videa situací. Patří sem také komunikační karty. Používány jsou i sociální scénáře jako doplněk procesuálních schémat.

### Otázka č. 14: Používáte při práci s žákem metodu strukturovaného učení?



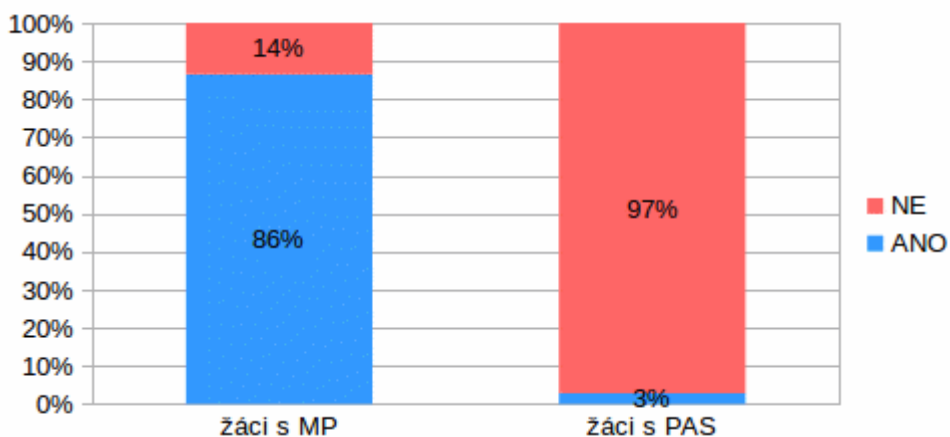
Graf č. 12

Strukturované učení je přístupem, který je u obou skupin využíván téměř ze 100%. Jde o metody strukturalizace, individualizace, motivace a vizualizace, které velmi přispívají k efektivnější výuce žáků a také dobře naplňují potřeby žáků s MP a s PAS. U žáků s MP jsou tyto metody využívány jako součást běžných výukových přístupů a metod.

Strukturované učení se dříve používalo hlavně při výuce žáků s PAS, ale v praxi se ukázalo, že je velmi účinné i u žáků s MP. Odpovědi na tuto otázku v dotazníku to jen potvrzují.



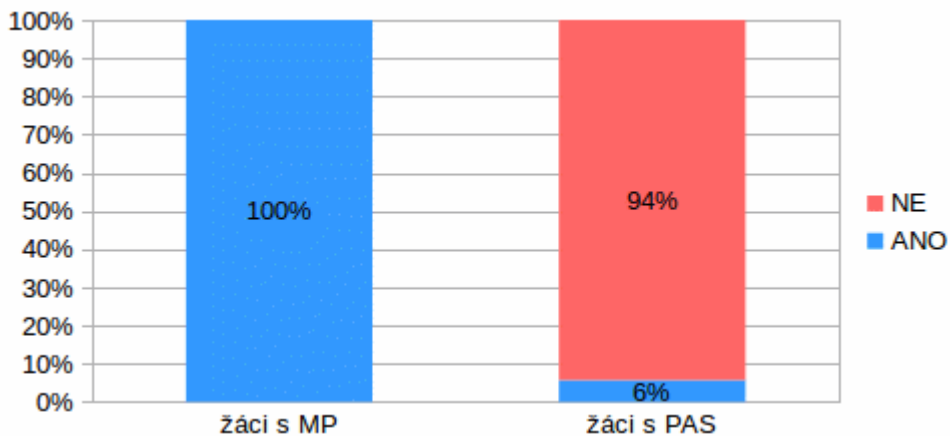
**Otázka č. 15: Umí si žák hrát, např. „Hru na něco“ nebo „Hru na někoho“?**



Graf č. 13

Graf ukazuje, že v používání hry jsou u obou skupin velké rozdíly. Při hře je třeba uplatnit určitou míru fantazie, tvořivosti a sociálních dovedností. To jsou oblasti, jejichž nedostatky jsou základním diagnostickým vodítkem pro určení diagnózy PAS a získaná data to potvrzují.

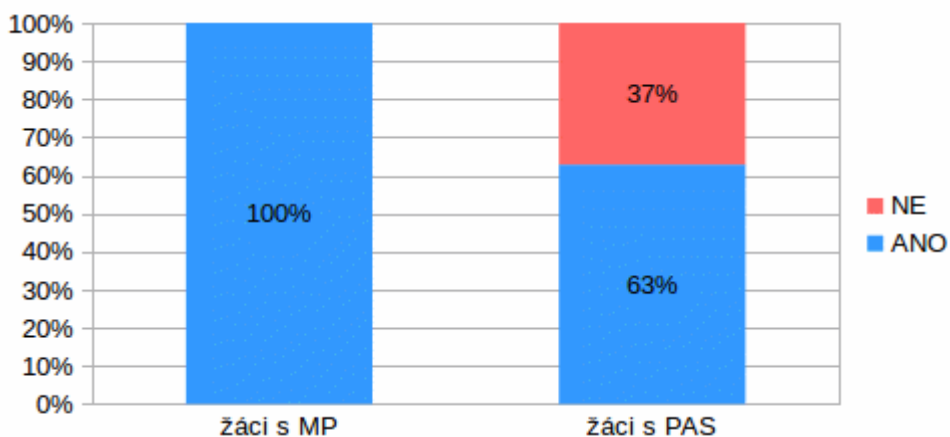
**Otázka č. 16: Dokáže žák při hře spolupracovat s ostatními spolužáky?**



Graf č. 14

Výsledek potvrzuje zjištění z předcházející otázky (viz graf č.13). Je zajímavé, že 100% žáků s MP dokáže při hře kooperovat. Naopak 94% žáků s PAS kooperovat nedokáže, což dokládá platnost tzv. triády narušení u lidí s autismem.

**Otázka č. 17: Napomáhají žákovi k nácviu a rozvoji sociálních dovedností herní aktivity?**



Graf č. 15

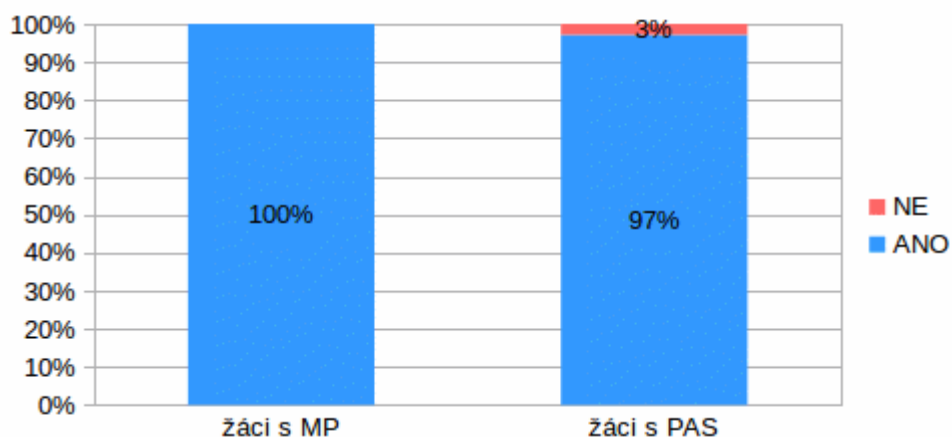
U žáků s MP jsou herní aktivity vnímány 100% kladně. U žáků s PAS se, i přes jejich malou schopnost hrát si a spolupracovat při hře (viz. graf 13, 14), pedagogové přikláněli ze 63% k názoru, že herní aktivity těmto žákům při nácviu a rozvoji sociálních dovedností napomáhají.

**Otázka č. 18: Pokud „NE“, jaké jiné aktivity využíváte při nácviu sociálních dovedností s žákem?**

Tato otázka se týkala 13 žáků s PAS, u kterých byla na otázku č. 17, zda napomáhají žákovi k nácviu sociálních dovedností herní aktivity, zaškrtnuta odpověď NE.

Z jiných aktivit pedagogové uváděli metodu pomalého začleňování do kolektivu a individuální přístup. Jako náhrada hry se objevovaly procesuální schémata a nácviky modelových situací (např. jak se chováme v tramvaji). Dále se objevila vizualizovaná pravidla chování. Z technických pomůcek bylo uvedeno například komunikační album v iPadu (Click a Talk).

**Otázka č. 19: Myslíte si, že výše zmíněné metody napomáhají k rozvoji soc. dovedností žáka?**



Graf č. 16

Až na jednoho žáka s PAS byly všechny odpovědi kladné. To vypovídá o důležitosti metod rozvíjejících sociální dovednosti žáků s MP a s PAS v prostředí ZŠ speciální.

**Otázka č. 20: Pokud „ANO“, napište, jaké metody jsou v nácviku a rozvoji soc dovedností žáka nejpřínosnější?**

Zapsaných metod bylo velké množství. Je znát, že dotazovaní pedagogové si jsou vědomi důležitosti rozvoje sociálních dovedností u těchto žáků v rámci edukačního procesu v ZŠ speciální.

U žáků s MP byly uváděny metody vizualizace, sociální čtení, hra, jazykový systém Makaton, strukturované učení, učení nápodobou a modelové situace. Dále byl zmiňován individuální přístup a motivace.

Se žáky s PAS se často pracuje metodami vizualizace, procesuálních schémat, strukturovaného učení, opakování a imitace. Také se využívají motivační přístupy sociálního posilování a práce s motivací. Dále se objevovaly herní aktivity jako modelové hry nebo střídavá a paralelní hra s dospělým, které jsou důležité pro nácvik spolupráce. Objevily se i metody pro učení pravidel chování.

### 5.5.2 Vyhodnocení hypotéz

Na základě dat získaných metodou dotazníkového šetření bylo možno porovnat rozdíly v metodách používaných pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností u žáků s MP a u žáků s PAS v prostředí ZŠ speciálních. Z výsledků kvantitativního výzkumu bylo možno ověřit nebo vyvrátit navržené hypotézy.

**Hypotéza – H1: Při nácviku sociálních dovedností u žáků s PAS se více využívají metody alternativní a augmentativní komunikace než u žáků s MP.**

K ověření této hypotézy byla použita a porovnána data k otázkám č. 2, 3, 4, 5 a 11 (viz. kap. 5.5.1), doplňující informace byly získány v otázkách č. 6 a 7 (viz. kap. 5.5.1). V otázkách č. 2, 3, 4 a 11 je využívání metod AAK vyšší u žáků s PAS. Pouze u otázky č. 5 (používání znakové řeči Makaton) byl o něco vyšší procentuální počet žáků s MP (22%) než žáků s PAS (17%). Data k otázkám č. 6 a 7 potvrzují hypotézu používáním speciálních pomůcek, z nichž většina patřila mezi pomůcky metod AAK.

**Na základě vyhodnocených dat všech uvedených otázek lze tedy tvrdit, že hypotéza č. 1 byla potvrzena.**

Při nácviku a rozvoji sociálních dovedností se více využívají metody AAK u žáků s PAS, protože jejich porozumění verbální a neverbální komunikaci je horší, než u žáků s MP. Metody AAK slouží k rozvoji komunikace, a tím i k lepšímu chápání sociálních situací a orientaci v nich.

**Hypotéza – H2: K rozvoji sociálních dovedností u žáků s MP se více využívají herní aktivity než u žáků s PAS.**

K ověření této hypotézy byla zpracována a porovnána data k otázkám č. 15, 16 a 17 (viz. kap. 5.5.1). Ve všech třech případech získaná data jednoznačně ukazují, že u žáků s MP jsou herní aktivity využívány k rozvoji sociálních dovedností mnohem častěji, než u žáků s PAS.

**Na základě vyhodnocených dat k otázkám č. 15, 16 a 17 lze tedy tvrdit, že hypotéza č. 2 byla potvrzena.**

Při hře si žáci přirozeným způsobem osvojují řadu dovedností důležitých pro úspěšné a plnohodnotné začlenění do společnosti.

**Hypotéza – H3: Pro nácvik sociálních dovedností jsou používány některé rozdílné metody u žáků s MP a u žáků s PAS.**

K ověření této hypotézy byla zpracována a porovnána data k otázkám č. 3, 4, 9, 11 a 15 (viz. kap. 5.5.1.).

**Na základě vyhodnocených dat k otázkám č. 3, 4, 9, 11 a 15 lze tedy tvrdit, že hypotéza č. 3 byla potvrzena.**

Mezi tyto metody patří hlavně používání procesuálních schémat a některých metod AAK, jako je komunikační a tranzitní karta, komunikační systém VOKS a komunikační lišta. Tyto metody jsou používány téměř výhradně žáky s PAS.

Naopak výhradně u žáků s MP je pro nácvik sociálních dovedností využívána hra a herní aktivity.

## 6. SHRnutí PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAxi

Z empirického výzkumu vyplývá, že nácviku a rozvoji sociálních dovedností žáků s mentálním postižením a žáků s poruchami autistického spektra je v ZŠ speciální věnován velký prostor. Lépe se orientovat v sociálních situacích a zvládat aktivní komunikaci je základem pro jejich plnohodnotné začleňování do společnosti. V rámci edukačního procesu jsou používány různé metody, přístupy a pomůcky, které je třeba vybírat podle individuálních potřeb žáka. Tyto metody a pomůcky si pedagogové často vytvářejí a upravují dle potřeb žáků nebo celé třídy.

Výzkum ukázal, že jednou z takových často používaných metod je vizualizace, která má podpůrnou funkci při komunikaci a při nácviku sociálních dovedností. Pedagogové využívají mnoho vizualizačních pomůcek, které zlepšují komunikaci žáků s MP i žáků s PAS. Některé konkrétní formy použití metody jsou u těchto dvou skupin žáků rozdílné. U žáků s PAS je dobré mít vizualizované každodenní činnosti, fáze činností, pravidla chování a celkovou strukturu dne. Pro žáky s MP je vizualizace také velmi přínosná, používá se jako doprovodná metoda k běžnému verbálnímu projevu.

U obou skupin žáků je rovněž často používána metoda strukturovaného učení, díky ní jsou výuka i nácviky efektivní. Přehledně a jasně vymezuje rámec celého výchovně-vzdělávacího působení na žáka. Tato metoda také přispívá k eliminování konfliktních situací a problémového chování jednotlivých žáků.

Sociální čtení je další metodou hojně využívanou při orientaci v sociálních situacích. U obou skupin žáků se pomocí ní nacvičuje časová orientace a porozumění každodenním činnostem jako nakupování, návštěva lékaře aj. Metodu sociálního čtení lze vhodně propojovat se sociálními scénáři a nácvikem modelových situací z běžného života.

Zajímavé byly výsledky šetření týkající se hry, která přirozeně rozvíjí u žáků s MP sociální zdatnost, komunikaci, kooperaci a mnoho dalších dovedností. Z výsledků

šetření vyplynulo, že hra a herní aktivity mají u žáků s MP zásadní význam v rozvoji sociálních dovedností. Výzkum potvrdil teoretická východiska, poukazující na značný deficit schopností žáků s PAS hrát si. Také však přinesl zajímavý poznatek, že se pedagogové přesto snaží při nácviku a rozvoji sociálních dovedností žáků s PAS hru často využívat. Především jde o paralelní nebo střídavou hru žáka s dospělým.

Metody a pomůcky AAK mají významný podíl na úspěšném rozvoji sociální interakce a aktivní komunikace, a to zvláště u žáků s PAS.

Při dlouhodobém zúčastněném pozorování mne zaujala jedna z méně obvyklých metod AAK – znaková řeč Makaton, která patří k těm nepříliš často využívaným. Žákům s MP s logopedickými vadami, kteří mají snahu komunikovat, tato metoda nejen napomáhá v rozvoji jejich verbálních dovedností, ale hlavně jim přináší větší radost z komunikace.

Z výzkumu vyplynulo, že metodou, která je využívána výhradně při nácviku sociálních dovedností u žáků s PAS, jsou procesuální schémata. Tato metoda, je-li používána, přináší velmi dobré výsledky, žáci nacvičovaným situacím lépe rozumí a dokáží je pak zvládat i v běžném životě. Jen je náročná na přípravu a časový prostor.

Spolu s používáním metod a pomůcek je dobré dbát na příjemnou a vstřícnou atmosféru ve třídě a ve škole, s ohledem na individuální potřeby žáků. Stojí za to snažit se nacházet takové komunikační systémy, které by žákům umožnily lépe chápat různé sociální situace a tím přispívat k jejich větší pohodě. Na druhou stranu je důležité žáky učit přizpůsobovat se pravidlům společnosti a snažit se případné nevhodné projevy problémového chování nahrazovat chováním sociálně přijatelným, proto je také třeba pracovat s motivací žáků a vhodným způsobem uplatňovat různé motivační přístupy.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na zmapování metod používaných pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s mentálním postižením a u žáků s poruchami autistického spektra v ZŠ speciální. Získaná data potvrdila důležitost nacvičování a rozvíjení sociálních dovedností obou sledovaných skupin žáků.

Nejprve bylo nutné prostudovat odbornou literaturu a odborné zdroje pro základní orientaci v problematice sociálních dovedností u žáků s MP a u žáků s PAS. V úvodu teoretické části práce jsem se proto zaměřila na popis pojmů sociální dovednosti, socializace a výchova, komunikace, hra a učení. To jsou oblasti, které významně napomáhají včleňování jedince do společnosti.

V dalších kapitolách jsem se snažila o vymezení a základní charakteristiku diagnóz sledovaných žáků, tedy mentální retardace a poruch autistického spektra. V poslední kapitole teoretické části jsem se zabývala popisem metod, přístupů a pomůcek, které napomáhají nácviku a rozvíjení sociálních dovedností žáků s MP a PAS.

K získání dat potřebných pro naplnění vytyčeného cíle, tedy zmapování metod rozvíjejících sociální dovednosti v prostředí ZŠ speciální, byly použity metody smíšeného výzkumu.

V jedné části práce byla zpracována data získaná v rámci kvalitativního výzkumu, kde se pomocí dlouhodobého zúčastněného pozorování podařilo popsat metody využívané při nácviku a rozvoji sociálních dovedností ve třídě žáků s MP a ve třídě žáků s PAS a tyto poznatky porovnat. Shrnutím této části bylo zodpovězení výzkumných otázek.

Další část práce byla zaměřena na kvantitativní výzkum a byla při něm použita metoda dotazníkového šetření. Výzkum probíhal v několika základních školách speciálních. O spolupráci při vyplňování dotazníků byli požádáni pedagogové, kteří odpovídali na otázky týkající se používaných metod, pomůcek a přístupů rozvíjejících sociální dovednosti v rámci edukačního procesu. Výsledky šetření byly zpracovány do grafů a dotazované metody byly porovnány u obou sledovaných skupin žáků.



V závěru této kapitoly došlo k vyhodnocení hypotéz. Zpracovaná data potvrdila vytyčené hypotézy a ty byly ověřeny.

Díky získaným datům, jejich zpracování a následnému shrnutí bylo možno zaznamenat poznatky o používaných metodách, které lze využít nejen výhradně ve speciálně-pedagogické praxi, ale i při výchovném působení v rodině nebo v dalších institucích. Tyto poznatky byly shrnuty v šesté kapitole.

Závěrem této práce bych chtěla vyjádřit obdiv všem pedagogům, kteří při edukační činnosti žáků s MP a žáků s PAS vymýšlejí nové přístupy a pomůcky, a ty si i mnohdy sami vytvářejí. S velikou energií a zaujetím přistupují k individualitě každého žáka a snaží se vyhovět jeho potřebám tak, aby se žáci mohli co nejlépe rozvíjet v mnoha oblastech. Pedagogové si jsou vědomi důležitosti nácviku a rozvoje sociálních dovedností žáků a přizpůsobují tomu obsah a formu výuky.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam literatury:

BHATIA, L., 2017. *My jsme svět – 3. díl*. 1. vyd. Cyril Mooney Education. ISBN 978-80-906953-2-0.

BEYER, J., GAMMELTOFT, L., 2006. *Autismus a hra*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-157-3.

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K., aj., 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

HARTL, P., 1993. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HEMZÁČKOVÁ, K., KUBOVÁ, L., 2011. *Čteme obrázky – procesní schémata*. 1. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-055-8.

KODÝM, M., 2014. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-046-4.

KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGER, S., 1996. *Mentální retardace*. 3. přeprac. vyd. Praha: Kotva. ISBN 80-900254-8-X.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

NESNÍDALOVÁ, R., 1995. *Extrémní osamělost*. 2. oprav. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-024-3.

OPRAVILOVÁ, E., 1988. *Dítě si hraje a poznává svět*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 14-209-88.

PIPEKOVÁ, J., ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj., 2005. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Praha: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1073-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., aj., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

SHAPIRO, L. E., 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-238-6.

SCHOPLER, E., REICHLER, R., J., LANSINGOVÁ, M., 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-199-1.

SELIKOWITZ, M., 2005. *Downův syndrom*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-973-9.

SLOWÍK, J., 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-69.

SOCHŮREK, J., SLUKOVÁ, K., 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-943-1.

ŠAROUNOVÁ, J., aj., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0. ŠVARCOVÁ, I., 2000. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ, I., 2000. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7.

THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-496-6.

VALENTA, M., aj., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., aj., 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., ed., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., ed., 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.

### **Seznam internetových zdrojů:**

Autism speaks: *Applied Behavior Analysis (ABA)* [on line]. [viděno 4. 2. 2018].

Dostupné z:

<https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/applied-behavior-analysis-aba>

Skolacyril: *hodnotové vzdělávání* [on line]. [viděno 4. 3. 2018].

Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/>

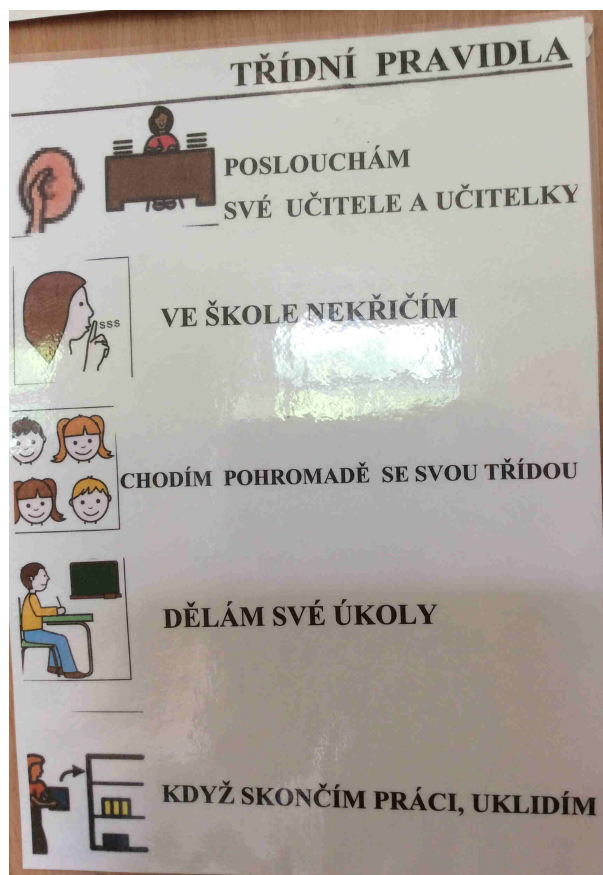
Skolacyril: *sit-beside-me.org*. [on line]. [viděno 27. 11. 2017].

Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/film-sit-beside-me/>

The National Institute of Mental Health: *Autism Spektrum Disorder* [on line]. [viděno 15. 5. 2018]. Dostupné z:

<https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>

## PŘÍLOHA 1



Obrázek č. 1: Třídní pravidla chování – třída B



Obrázek č. 2: Třída B – uspořádání



Obrázek č. 3: Komunikační tabule – třída A



Obrázek č. 4: Jazykový systém Makaton – výuka



Obrázek č. 5: Hra na nakupování (návčik činností)



Obrázek č. 6: Hodnotový systém Cyril Mooney – „Co bych měl/a udělat?“



## 5 Správná věc

Podívejte se na tyto obrázky. Děláte činnosti znázorněné na obrázcích? Ty, které děláte, označte vedle obrázku barevným puntíkem.



● Balíte si svoji svačinu.



● Necháváte svůj pokoj neuklizený.



● Odhazujete na ulici odpadky.



● Perete se.



● Hrajete si se svým sourozencem.



● Berete si věci bez zaplacení.

Obrázek č. 7: Hodnotový systém Cyril Mooney – „Správná věc“ (metodika)



**DNY V TÝDNU**

UTERÝ UTĚRY  
STŘEDA STŘEDA  
ČTVRTEK ČTVRTEK  
PÁTEK PÁTEK  
SOBOTA  
NEDĚLE

VČERA  
DNES  
ZÍTRA

**KDO JE VE ŠKOLE**

JOHN  
DENIS  
ROMAN  
KRYŠTOF  
JASMÍNA  
DOROTA  
RÍŠA  
ISABELL  
MATĚJ  
MARIE  
VLADO

**TŘÍDA**

**REŽIM DNE**

POVIDÁNÍ  
UČENÍ V ROZKROHU  
HRAČKA  
ZÁBRÁNKA  
PROSEBNÉ UČENÍ  
PROČOVÁNÍ  
OBĚD  
ODPOVÍDÁNÍ  
DRŽENKA  
DOKAL

**DATUM**

24. KVĚTEN

**POČASÍ**

SLAŽNĚ

**ROČNÍ OBDOBÍ**

JARO

**KDO CHYBÍ?**

DOROTA  
ROMAN

**CALENDAR**

27. 0  
18. 25. 30. 8  
9. 1 29. 11  
1. 17. 26.  
5. 2. 23. 4. 16. 2.  
15. 1. 20. 13.  
22. 14. 27. 31. 3. 28.

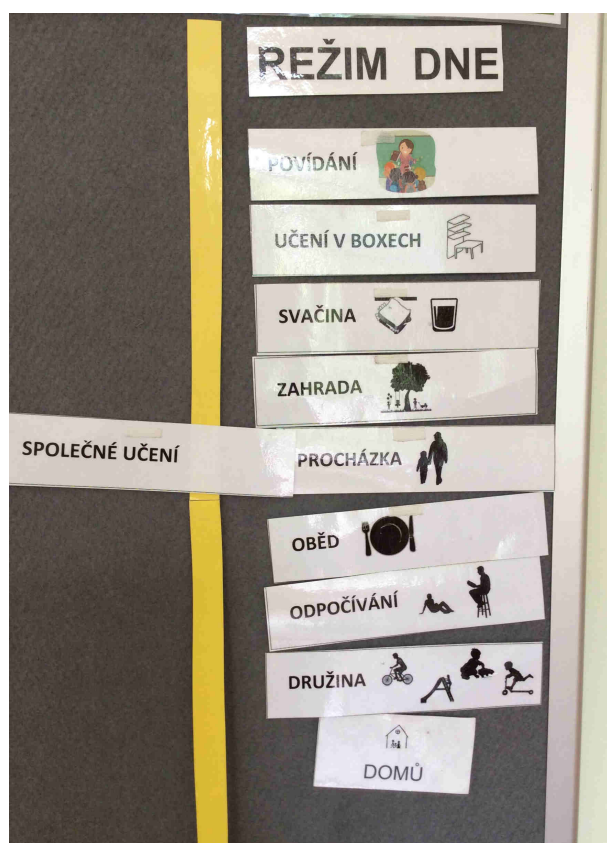
**ZIMA**

POVIDÁNÍ

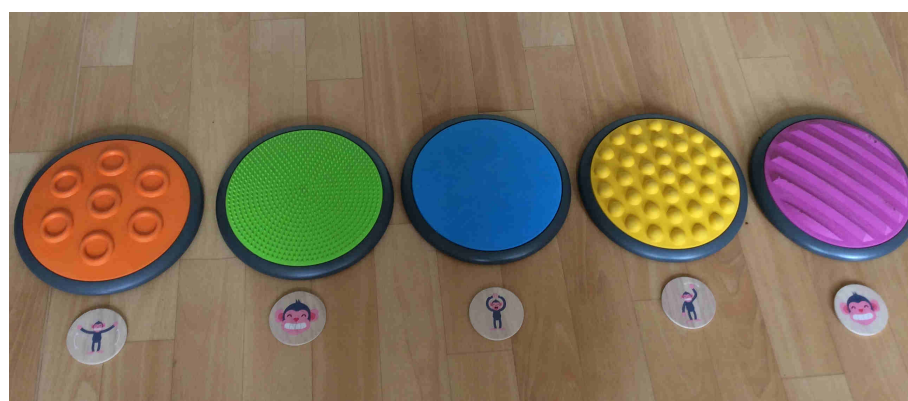
SEDM  
POSLUCHÁM  
NEKROČIM  
ODPOVÍDÁM NA OTÁZKY

ANO NE

Obrázek č. 8: Komunikační tabule – třída B

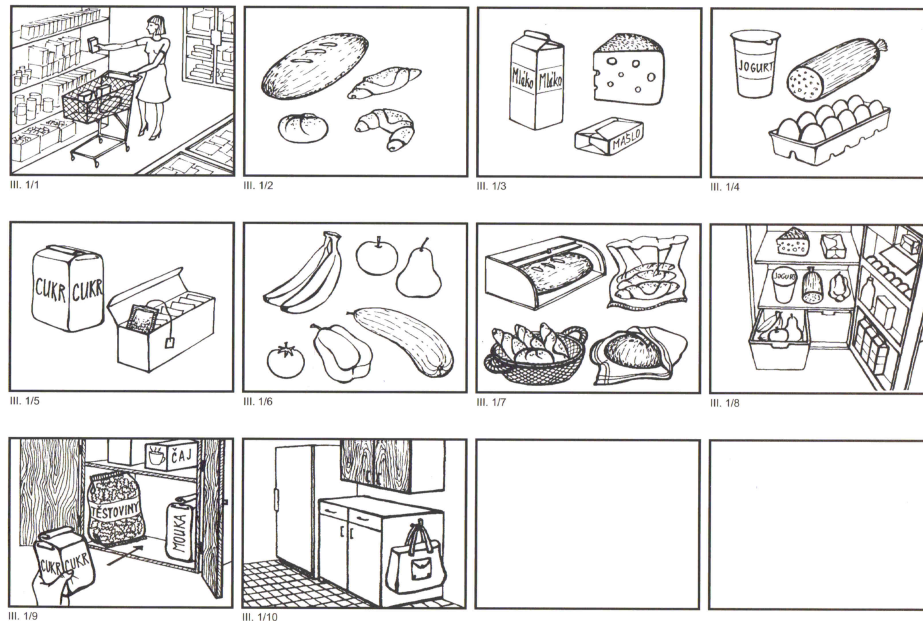


Obrázek č. 9: Režimová struktura



Obrázek č. 10: Barevné masážní kameny

Nákup, jeho třídění a uložení



29

Obrázek č. 11: Procesuální schémata



Obrázek č. 12: Sociální čtení (nakupování)

## **PŘÍLOHA 2**

### **Dotazník**

Vážené paní učitelky, páni učitelé,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku.

Jeho cílem je zmapovat metody, které používáte v rámci výuky žáka ZŠ speciální pro nácvik a rozvoj sociálních dovedností.

Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity v diplomové práci.

Velice děkuji za Vaši spolupráci.

S pozdravem Dita Nondková,

studentka magisterského studia Speciální pedagogiky,

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, Technická univerzita Liberec.

Zakroužkujte prosím odpovídající kategorii:

Diagnóza žáka:	mentální postižení	poruchy autistického spektra
Jedná se o:	dívku	chlapce
Věková kategorie:	7-13 let	14-19 let

1. Žák rozumí verbální a neverbální komunikaci?

ANO

NE

2. Používáte při nácviku sociálních dovedností s žákem metody AAK?

ANO

NE

3. Používáte při komunikaci se žákem komunikační a tranzitní kartu?

ANO

NE

4. Používáte při komunikaci se žákem komunikační systém VOKS?

ANO

NE

5. Používáte při komunikaci se žákem znakovou řeč Makaton?

ANO

NE

6. Používáte při komunikaci nebo nácviku komunikace se žákem nějaké speciální pomůcky?

ANO

NE

7. Pokud „ANO“, vypište prosím, jaké pomůcky používáte?

---

8. Žák se v sociálních situacích orientuje a učí se nápodobou?

ANO

NE

9. Je třeba žáka připravovat na nové situace pomocí procesuálních schémat?

ANO

NE

10. Používáte při nácviu orientace v čase a v oblastech každodenního života metodu sociálního čtení?

ANO

NE

11. Používáte k nácviu denního režimu a komunikace se žákem komunikační lištu?

ANO

NE

12. Používáte při komunikaci a nácviu soc. situací se žákem pomůcky vizualizace?

ANO

NE

13. Pokud „ANO“, jaké?

---

14. Používáte při práci s žákem metodu strukturovaného učení?

ANO

NE

15. Umí si žák hrát, např. „Hru na něco“ nebo „Hru na někoho“?

ANO

NE

16. Dokáže žák při hře spolupracovat s ostatními spolužáky?

ANO

NE

17. Napomáhají žákovi k nácviu a rozvoji sociálních dovedností herní aktivity?

ANO

NE

18. Pokud „NE“, jaké jiné aktivity využíváte při nácviu soc. dovedností s žákem?

---

19. Myslíte si, že výše zmíněné metody napomáhají k rozvoji soc. dovedností žáka?

ANO

NE

20. Pokud „ANO“, napište, jaké metody jsou v nácviu a rozvoji soc dovedností žáka nejprínosnější?

---