



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Studies

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Zdravotně sociální fakulta  
Ústav humanitních studií v pomáhajících profesích

Bakalářská práce

# Rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením v primárním vzdělávání

Vypracovala: Denisa Jarešová  
Vedoucí práce: PhDr. Vlastimila Urbanová

České Budějovice 2016

## Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením v primárním vzdělávání, konkrétně na prvním stupni základní školy speciální. Základní škola speciální vytváří jedinečné podmínky pro vzdělávání žáků se středně těžkou, těžkou a hlubokou mentální retardací. Cílem vzdělávání je vybavit žáky nejen znalostmi a dovednostmi, ale zejména rozvíjet jejich fyzické a psychické schopnosti a předpoklady, aby se mohli v maximální možné míře začlenit do společnosti.

Teoretická část práce se skládá z pěti kapitol a jejich dílčích podkapitol. První kapitola je zaměřena na mentální postižení – jeho vymezení a charakteristiku jednotlivých stupňů mentálního postižení. Druhá kapitola pojednává o vzdělávání – vymezuje primární vzdělávání, popisuje možnosti primárního vzdělávání žáků s mentálním postižením a podrobně se zabývá vzděláváním žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální. Třetí kapitola se zabývá osobností – vymezuje pojem osobnost, vyzdvihuje důležitost rodiny a školy jako významných socializačních činitelů, popisuje zvláštnosti v osobnosti žáků s mentálním postižením a zmiňuje některé metody a nástroje, které užívají speciální pedagogové za účelem rozvoje osobnosti žáků. Čtvrtá kapitola je věnována komunikaci – obsahuje definici a popis komunikace a komunikačních dovedností, charakteristiku narušené komunikační schopnosti, následně výčet a charakteristiku často se vyskytujících symptomatických poruch řeči, popis řeči žáků dle stupně jejich mentálního postižení a nakonec nástroje a metody rozvoje komunikačních dovedností. Pátá až sedmá kapitola obsahuje stručný popis tří zařízení Jihočeského kraje, v nichž probíhal výzkum k mé bakalářské práci. Konkrétně se jedná o zařízení Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny, Diakonie ČCE – středisko Rolnička a ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z.ú. Jsou zde podrobněji popsány základní školy speciální těchto zařízení.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit názory speciálních pedagogů týkající se možností rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním

postižením na prvním stupni základní školy speciální. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké metody, nástroje a formy práce speciální pedagogové používají za účelem dosažení tohoto rozvoje žáků.

K naplnění uvedených cílů bylo vybráno kvalitativní šetření. K získání potřebných informací sloužila metoda dotazování a zvolenou technikou byl polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl veden s šesti speciálními pedagogy, kteří působí na prvním stupni základní školy speciální ve výše zmíněných zařízeních. Výzkum se uskutečnil v březnu roku 2016. V příloze jsou uvedeny otázky k polostrukturovanému rozhovoru.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že speciální pedagogové neshledávají žádné bariéry ve vzdělávání na základních školách speciálních, jež by bránily optimálnímu rozvoji žáků, ba naopak. V těchto školách se uplatňuje ke každému žákovi individuální přístup, tudíž jsou respektovány specifické potřeby všech žáků. Všechny tři základní školy speciální, v nichž probíhal výzkum, využívají terapeutické přístupy, prostředky alternativní a augmentativní komunikace, dodržují vlastní denní rituály a poskytují svým žákům logopedickou péči. Nástroje a metody podporující rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností žáků se na jednotlivých školách liší, v zásadě se však přizpůsobují dle potřeb jednotlivých žáků.

Bakalářská práce by mohla sloužit jako studijní materiál především pro studenty oboru speciální pedagogika či psychologie. Také by mohla poskytnout zajímavé a důležité informace rodičům žáků s mentálním postižením, pedagogům a dalším osobám, které se věnují problematice rozvoje žáků s mentálním postižením.

## **Klíčová slova**

Žák s mentálním postižením

Primární vzdělávání

Osobnost

Komunikační dovednosti

## **Abstract**

The bachelor thesis is aimed to personality development and communication skills of pupils with mental disorder in primary education, particularly in first grade of special primary school. This kind of school creates unique facilities for education of pupils with intermediate, upper-intermediate and deep mental retardation. The goal of education is equip these pupils with knowledge and also develop their physical and mental abilities and conditions for adaptation in society in maximal range.

The theoretical part is composed of five chapters and their own parts. The first one is aimed to mental disorder – its determination and characteristics each grades of mental disorder. The second chapter deals with education – it determinates primary education, describes choices of pupils in primary education with mental disorder and deals with education of pupils with mental disorder in first grade in primary school in detail. The third chapter deals with personality – it determinates the term personality, rises up the importance of family and school system as important socialization factors, describes curiosity in each personality of pupils with mental disorder and informs us about some methods and tools, which use special teacher in order to develop personality of pupils. The fourth chapter is engage in communication – it includes the definition and description of communication and communication skills, the characteristics of disruptive communication skill, the list and characteristics of common appearing symptomatic disorder of speech, the speech descriptions of pupils according to the level of their mental disorder and finally tools and methods of development communication skills. In the fifth until the seventh chapter there is brief description of three organizations in South-bohemian region, where the research for the purpose of this thesis took place. Particularly there are following organization – The Nursery school, Primary school and Practical school Trhové Sviny, Diakonie ČCE – the Rolnička centre and ARPIDA, the centre for rehabilitation of people with health disorder, z. ú. There are special primary schools described in detail in these organizations.

The main goal of the practical part was find out the opinions of special teachers who deal with choices of development personality and communication skills of pupils

with mental disorder in first grade in special primary school. The part goal was find out what methods, tools and forms of work special teachers use in order to achieve this development of pupils.

For a fulfillment above stated goals was chosen a qualitative investigation. To gain important information was used the method of asking and the chosen technology was a half structured interview. The interview was done with six special teachers, who work in first grade of special primary school in above stated organization. The research was done in March 2016. In attachment there are questions to half structured interview.

From research results follows that special teachers do not find out any spectacles in education in special primary schools that defend an optimal development of pupils. In these schools is used individual attitude so that is why specific needs of all pupils are respected. All of three special primary schools, in which the research took place, are using therapy attitude, means of alternative and augmentative communication, they keep their own daily rituals and provide their pupils speech treatment. The tools and methods supporting personality development and communication skills of pupils are different in each school but on principle there are adapting in order to fulfill needs of each pupil.

The bachelor thesis could be used as a study material mainly for students in branch of special pedagogy or psychology. It also can provide interesting and important information for parents who have children with mental disorder, teachers and other people who are devote on this problematic.

## **Key words**

A pupil with mental disability

Primary education

Personality

Communication skills

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2016

.....

Denisa Jarešová

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Vlastimile Urbanové za odborné vedení mé práce, trpělivost a cenné rady při jejím zpracovávání. Dále děkuji všem respondentům, speciálním pedagogům, za jejich vstřícnost a poskytnutí potřebných informací prostřednictvím rozhovorů.

# Obsah

<b>Obsah .....</b>	<b>8</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Mentální postižení .....</b>	<b>12</b>
1.1 Vymezení mentálního postižení .....	12
1.2 Stupně mentálního postižení a jejich charakteristika.....	13
1.2.1 Lehká mentální retardace.....	13
1.2.2 Středně těžká mentální retardace .....	14
1.2.3 Těžká mentální retardace.....	14
1.2.4 Hluboká mentální retardace .....	15
1.2.5 Jiná mentální retardace .....	16
1.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace .....	16
<b>2 Vzdělávání .....</b>	<b>17</b>
2.1 Vymezení primárního vzdělávání.....	17
2.2 Primární vzdělávání žáků s mentálním postižením .....	17
2.2.1 Základní škola speciální .....	18
<b>3 Osobnost .....</b>	<b>22</b>
3.1 Vymezení pojmu osobnost.....	22
3.2 Rodina a škola jako významný socializační činitel .....	22
3.3 Osobnost žáků s mentálním postižením.....	24
3.4 Rozvoj osobnosti žáků s mentálním postižením .....	26
3.4.1 Osobnostní a sociální výchova.....	26
3.4.2 Terapeutické přístupy .....	27
<b>4 Komunikace .....</b>	<b>30</b>
4.1 Komunikace a komunikační dovednosti.....	30



4.2	Narušená komunikační schopnost žáků s mentálním postižením .....	31
4.2.1	Symptomatické poruchy řeči .....	31
4.2.2	Řeč dle stupně mentálního postižení .....	32
4.3	Rozvoj komunikačních dovedností žáků s mentálním postižením.....	33
4.3.1	Alternativní a augmentativní komunikace .....	34
4.3.2	Jazyková komunikace, Člověk a komunikace .....	35
4.3.3	Logopedická péče dle stupně mentálního postižení .....	38
<b>5</b>	<b>Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny .....</b>	<b>39</b>
5.1	Základní škola speciální.....	39
<b>6</b>	<b>Diakonie ČCE – středisko Rolnička .....</b>	<b>40</b>
6.1	Základní škola speciální.....	40
<b>7</b>	<b>ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z.ú.....</b>	<b>41</b>
7.1	Základní škola speciální.....	41
<b>8</b>	<b>Cíle práce a výzkumné otázky .....</b>	<b>42</b>
8.1	Cíle.....	42
8.2	Výzkumné otázky .....	42
<b>9</b>	<b>Metodika .....</b>	<b>43</b>
9.1	Použitá metoda a technika.....	43
9.2	Charakteristika výzkumného souboru .....	43
9.3	Průběh výzkumu .....	44
<b>10.</b>	<b>Výsledky .....</b>	<b>45</b>
10.1	Zpracování výsledků.....	45
<b>11</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>59</b>
<b>12</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>64</b>
<b>13</b>	<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>66</b>
<b>14</b>	<b>Příloha.....</b>	<b>73</b>

# Úvod

Povinná školní docházka v České republice se týká všech jedinců příslušného věku, tedy i jedinců s mentálním postižením. Není tomu tak dávno, kdy byli jedinci s mentálním postižením umisťováni do ústavů a byli považováni za nevzdělavatelné. V současné době se vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo ve speciálních typech škol v rámci speciálního vzdělávání. Společnost usiluje o to, aby jedinci s mentálním postižením splynuli s intaktní společností, proto se do popředí dostává integrace i v oblasti vzdělávání. Vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu však není vhodné pro každého žáka s tímto druhem postižením. Žáci s těžšími stupni mentálního postižení se obvykle vzdělávají v základní škole speciální, protože vzdělávání v této škole je uzpůsobené jejich potřebám. Základní škola speciální neučí žáka pouze vědomostem a dovednostem, ale snaží se rozvíjet všechny stránky jeho osobnosti, aby byl schopen začlenit se do společnosti a také v ní fungovat. Rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností je nedílnou součástí tohoto rozvoje žáka.

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální. Jako praktikantka jsem navštěvovala základní školu speciální v několika zařízeních. Práce s jedinci s mentálním postižením mě vnitřně obohacuje a v následujících letech bych se chtěla profesně věnovat vzdělávání žáků s mentálním postižením, jsou to hlavní důvody mého výběru již zmiňovaného tématu bakalářské práce.

Cílem práce je zjistit názory speciálních pedagogů ohledně možností rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální a jaké metody, nástroje a formy práce se za účelem tohoto rozvoje žáků zde používají.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou část a praktickou část. V teoretické části je popsáno mentální postižení, vzdělávání, osobnost, komunikace a základní školy speciální, ve kterých byl proveden výzkum, a to v zařízeních Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny, Diakonie ČCE – středisko Rolnička a ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z.ú.

Praktická část obsahuje již zmíněný cíl práce, výzkumné otázky, použitou metodiku a techniku sběru dat, charakteristiku výzkumného souboru a samotný průběh výzkumu. Pro účel výzkumu bylo vybráno kvalitativní šetření a technikou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor.

# 1 Mentální postižení

## 1.1 Vymezení mentálního postižení

Mentální postižení se řadí k nejběžnějším poruchám, které se v populaci vyskytují bez ohledu na kontinent, rasu, kulturu a ekonomický stav společnosti (Valenta a kol., 2014).

Objevují se problémy etického rázu s označením a terminologií týkající se mentálního postižení. V současné době se nejčastěji užívá termín mentální retardace. Po konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně v roce 1959 se začal tento termín používat v širším měřítku a nahradil pojmy předešlé. Existuje velké množství definic, které však mají vcelku společné zaměření na globální snížení intelektových schopností jedince (Valenta a kol., 2014).

V Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10) definuje WHO mentální retardaci jako: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“ (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2013).

Mezi hlavní znaky mentální retardace patří:

- snížená úroveň rozumových schopností – inteligenční kvocient (IQ) pod 70
- potíže v adaptaci na běžné životní podmínky
- nestandardní vývoj dítěte
- vrozená a trvalá porucha, kdy určitého zlepšení zdravotního stavu je možné dosáhnout vhodným působením sociálního prostředí (Fischer, Škoda, 2008).

Stejně jako předešlé pojmy, tak i termín mentální retardace nabyl pejorativní zabarvení, tudíž bude pravděpodobně zanedlouho nahrazen jiným pojmem (Valenta a kol., 2014).

Stále však naši společnost provází pojmová nejasnost týkající se zejména vymezení vztahu mentální retardace a mentálního postižení. Valenta uvádí, že mentální postižení je širší pojem než mentální retardace, který zahrnuje všechny jedince s IQ nižším než 85 (Valenta a kol., 2014). Mentální postižení kromě mentální retardace zahrnuje také hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, jež znevýhodňuje žáka hlavně při vzdělávání na škole hlavního vzdělávacího proudu a indikuje podpůrná opatření při edukaci. Pojem mentální postižení je užíván zejména v poradenské a pedagogické praxi, kde má svou oporu v několika legislativních dokumentech (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012). Oproti tomu Černá zastává názor, že termíny jedinec s mentálním postižením a jedinec s mentální retardací jsou v české psychopedii užívány jako synonyma (Černá, 2015).

## **1.2 Stupně mentálního postižení a jejich charakteristika**

### **1.2.1 Lehká mentální retardace**

Hodnoty IQ jedinců s lehkou mentální retardací se pohybují mezi 50 – 69. V dospělosti odpovídají mentálnímu věku 9 – 12 let (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2013). Vznik lehké mentální retardace je podmíněn vlivem dědičnosti, sociální deprivace nebo nedostatečného podněcování k činnosti. Do 3 let věku nebývá zpomalení psychomotorického vývoje jedinců příliš výrazné, nápadnější projevy se začnou objevovat až později. Mezi projevy lehké mentální retardace můžeme zařadit opožděný vývoj řeči a komunikačních schopností, vady řeči, nepřiměřenou slovní zásobu, konkrétní myšlení (někdy schopnost abstrakce),

slabší paměť, poruchu koordinace pohybů, nedostatečnou zvědavost a stereotyp ve hře. Sociální dovednosti se rozvíjí pomaleji, ale v sociálně nenáročném prostředí nemusí mít jedinci žádné výrazné problémy. Emocionální stránka bývá narušena, typickými projevy jsou zvýšená sugestibilita, sklony k úzkosti, impulzivita a emoční labilita (Pipeková, 2010).

### **1.2.2 Středně těžká mentální retardace**

Hodnoty IQ jedinců se středně těžkou mentální retardací jsou mezi 35 – 49. V dospělosti odpovídají mentálnímu věku 6 – 9 let (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2013). Středně těžká mentální retardace má často organickou příčinu (Pipeková, 2010). Uvažování jedinců někdy postrádá základy logického myšlení. V jejich slovní zásobě chybí méně běžné konkrétní výrazy. Verbální projev je chudý s nesprávnou artikulací a gramatikou (Vágnerová, 2014). Sekundárními projevy středně těžké mentální retardace jsou epilepsie, autismus a další poruchy. Vývoj hrubé i jemné motoriky není optimální, což se projevuje neobratností a špatnou koordinací pohybů. Jedinci se středně těžkou mentální retardací obvykle potřebují pomoc další osoby při sebeobsluze. Jsou emočně labilní a jejich reakce bývají nepřiměřené situaci (Pipeková, 2010).

### **1.2.3 Těžká mentální retardace**

Hodnoty IQ jedinců s těžkou mentální retardací se pohybují mezi 20 – 34. V dospělosti odpovídají mentálnímu věku 3 – 6 let (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2013). Příčina mentální retardace může být genetická, ale i negenetická. Častými negenetickými příčinami mentální retardace bývají infekce, poruchy vývoje centrální nervové soustavy a poškození zárodečných

buněk (Pipeková, 2010). Jedinci s těžkou mentální retardací chápou pouze základní souvislosti a vztahy. Naučí se jen několik slov, které špatně artikulují a používají nepřesně, v horším případě nemluví vůbec (Vágnerová, 2014). Opoždění jejich psychomotorického vývoje je velmi nápadné. Objevují se často přidružené somatické vady a centrální nervová soustava bývá celkově poškozena. Někteří jedinci neudrží tělesnou čistotu, jiní jsou schopni osvojit si základní hygienické návyky. Emocionální stránka je výrazně narušena. Je nutností, aby o ně někdo celoživotně pečoval (Pipeková, 2010).

#### **1.2.4 Hluboká mentální retardace**

Hodnoty IQ jedinců s hlubokou mentální retardací jsou nižší než 20. V dospělosti odpovídají mentálnímu věku do 3 let (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2013). Příčina mentální retardace bývá obvykle organická (Pipeková, 2010). Poznávací schopnosti se u jedinců s hlubokou mentální retardací prakticky nerozvíjí, jsou schopni rozlišovat pouze známé a neznámé podněty a reagovat na ně buď pozitivně, nebo negativně. Základy řeči se obvykle nevytvoří vůbec (Vágnerová, 2014). Většina jedinců je imobilní nebo značně omezena v pohybu a také inkontinentní. Jejich schopnost pečovat o své elementární potřeby je minimální, tudíž vyžadují stálou pomoc a dohled ze strany jiné osoby. Běžně se u těchto jedinců vyskytují těžké neurologické poruchy, tělesné nedostatky omezující hybnost, epilepsie, pervazivní vývojové poruchy, poruchy zraku a sluchu. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezené (Švarcová, 2011).

### **1.2.5 Jiná mentální retardace**

Pokud není snadné stanovit stupeň mentálního postižení jedinců, používá se kategorie s názvem jiná mentální retardace. Důvodem jsou další přidružená postižení: somatické, senzorické, těžké poruchy chování nebo autismus (Pipeková, 2010).

### **1.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace**

Nespecifikovaná mentální retardace je stanovena v případech, kdy je u jedinců prokázána mentální retardace, ale nelze je zařadit ani do jedné z předchozích kategorií z důvodu nedostatku informací (Švarcová, 2011).



## 2 Vzdělávání

### 2.1 Vymezení primárního vzdělávání

Termín primární vzdělávání je používán ve shodě s mezinárodní terminologií. V Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání (ISCED) je primární vzdělávání označeno kódem ISCED 1. V České republice primární vzdělávání zahrnuje:

- první stupeň základních škol včetně speciálních
- první a druhý stupeň zvláštních škol (dnešní základní školy praktické)
- nižší, střední a vyšší stupeň pomocných škol (dnešní základní školy speciální)
- rehabilitační třídy (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, 1997).

Primární vzdělávání se uskutečňuje na počátku povinné vzdělávací dráhy žáků a jeho posláním je vytvářet základní složky gramotnosti (Průcha, 2015). Primární vzdělávání by mělo respektovat přirozené potřeby všech žáků, důležitý je správný výběr vhodného vzdělávacího programu dle individuální úrovně zrání a učení každého jedince (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

### 2.2 Primární vzdělávání žáků s mentálním postižením

Primární vzdělávání žáků s mentálním postižením je zakotveno ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška definuje možné formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením (mentální postižení je jedním z několika druhů zdravotního postižení). „(1) *Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno*

- a. formou individuální integrace,*

- b. formou skupinové integrace,*
- c. ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo*
- d. kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c)“ (Česko, Vyhláška č. 73/2005, §3, odst. 1).*

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, nabízí žákům s mentálním postižením i jiné způsoby, jak mohou plnit povinnou školní docházku. Mezi jiné způsoby plnění povinné školní docházky patří:

- individuální vzdělávání bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole
- vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením odpovídající jejich duševním a fyzickým možnostem (Česko, Zákon č. 561/2004).

Žák s mentálním postižením může využívat podpůrná opatření, která usnadňují jeho vzdělávání. Mezi základní podpůrná opatření patří:

- speciální metody, formy, postupy a prostředky vzdělávání
- speciální učebnice a vzdělávací materiál
- rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky
- předměty speciálně pedagogické péče
- pedagogicko – psychologické služby
- snížený počet žáků ve třídě
- asistent pedagoga (Česko, Vyhláška č. 73/2005).

### **2.2.1 Základní škola speciální**

Vzdělávání v základních školách speciálních se v mnoha ohledech liší od vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Odlišnosti můžeme pozorovat ve skladbě a struktuře rámcového učebního plánu, organizaci vzdělávání (nižší počty žáků ve třídě, vysoce individuální přístup k žákům, rozdělení vyučovací hodiny na více jednotek) a v uplatňování rozmanitých speciálněpedagogických prostředků a metod ve výuce (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

V základní škole speciální se mohou vzdělávat žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a autismem. Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou zahrnuti do kategorie žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (Brychnáčová, Málková, 2008).

Vzdělávání v základní škole speciální je desetileté. Žáci plní povinnou devítiletou školní docházku, absolvování posledního ročníku je nepovinné (Švarcová, 2011). Vzdělávání je rozděleno na první stupeň (1. – 6. ročník) a druhý stupeň (7. – 10. ročník) (Pipeková, 2010).

Mimořádný význam ve výchovně vzdělávacím procesu má osobnost učitele, speciálního pedagoga, která by měla být vybavena vysokou mírou trpělivosti a empatie. Pokud je speciální pedagog na žáky hodný, mívají ho velice rádi. Zároveň má obvykle u žáků velkou autoritu, uznávají ho. Významnou roli ve výchově a vzdělávání hraje také asistent pedagoga, který může působit přímo v procesu vyučování žáků s těžším stupněm mentálního postižení. Podle pokynů speciálního pedagoga pracuje individuálně s jednotlivými žáky (Švarcová, 2011). Ve třídě, ve které se vzdělávají žáci s těžkým zdravotním postižením, mohou souběžně působit tři pedagogičtí pracovníci, z nichž minimálně jeden je asistent pedagoga (Česko, Vyhláška č. 73/2005).

Obsah vzdělávání je zaměřen zejména na osvojení si přiměřených poznatků, rozvoj pracovních dovedností, vytváření návyků potřebných k uplatnění v praktickém životě, rozvoj motorických a komunikačních dovedností, nácvik sebeobsluhy a dosažení co nejvyšší míry samostatnosti. Důležité je respektovat individuální zvláštnosti žáků (Švarcová, 2011). Učivo odpovídá jejich mentální úrovni. Žáci si osvojují praktické dovednosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Při vyučování se uplatňují alternativní formy komunikace, zejména neverbální komunikace, koncept bazální stimulace a různé terapie (Pipeková, 2010). Před zahájením výuky, nebo po jejím skončení dochází v některých školách ke společnému setkávání učitelů a žáků v takzvaném komunitním kruhu, jehož smyslem je sdělování si zážitků a pocitů, plánování činností, motivace k učení, zjišťování znalostí a hodnocení výsledků práce. V rámci kruhu probíhají také různé rituální činnosti (Dvořáková a kol., 2015).

Cílem vzdělávání je rozvíjet fyzické a psychické schopnosti žáků, rozvíjet jejich potenciál a vybavit žáky takovými dovednostmi, návyky a vědomostmi, aby byli schopni zapojit se do společenského života (Švarcová, 2011). Pokud žák není schopen plnit cíle vzdělávání, vytváří se pro něj individuální vzdělávací plán, který stanovuje cíle výuky tak, aby odpovídaly jeho schopnostem a možnostem. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, vychází ze školního vzdělávacího programu školy a slouží k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka (Zormanová, 2014).

Hodnocení žáků je pouze slovní. Náležitosti slovního hodnocení jsou obsaženy v podrobném metodickém pokynu (Švarcová, 2011).

Úspěšným ukončením základního vzdělávání v základní škole speciální žák získává základy vzdělání (Pipeková, 2010).

Pro realizaci vzdělávání žáků v základní škole speciální byl v souladu se školským zákonem vydán Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS), který má dva díly:

- první díl vymezuje rámce vzdělávání pro žáky se středně těžkým mentálním postižením
- druhý díl vymezuje rámce vzdělávání pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Každá škola si vypracovává svůj školní vzdělávací program, kterému musí odpovídat vzdělávání na dané škole (Brychnáčová, Málková, 2008).

V základní škole speciální platí i dobíhající Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy určený žákům s těžkým mentálním postižením, hlubokým mentálním postižením a žákům se souběžným postižením více vadami (Pipeková, 2010). Žáci se vzdělávají v rehabilitačních třídách základní školy speciální, kde si osvojují základní vědomosti, dovednosti a návyky, díky kterým mohou dosáhnout určité míry soběstačnosti (Švarcová, 2011).

## **Charakteristika prvního stupně základní školy speciální**

Vzdělávání na prvním stupni je počátkem povinného a systematického vzdělávání, které navazuje na předškolní vzdělávání, případně na výchovu v rodině (Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Na prvním stupni základní školy speciální (1. – 6. ročník) se pozornost pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu zaměřuje na žákovo aktivní vnímání, koncentraci pozornosti, zpřesňování orientace v okolním prostředí a zlepšování analytických a syntetických činností v oblasti vnímání a myšlení. Také dochází k rozvoji grafomotorických dovedností, osvojování si prvních písmen a vytváření základních početních představ. Ve všech výchovách jsou systematicky rozvíjeny všechny stránky řeči, především však slovní zásoba, výslovnost, kvalitní vnímání a porozumění mluvené řeči. Důraz je kladen zejména na hudební výchovu, tělesnou výchovu, výchovu správného společenského chování a výchovu k pozitivnímu vztahu k sobě, ostatním lidem a prostředí, které nás obklopuje (Valenta, Müller, 2007). Kromě základních znalostí trivie (čtení, psaní a počítání) je velmi důležité, aby si žák osvojil sociální dovednosti. U žáků s těžším stupněm mentálního postižení jsou sociální dovednosti důležitější pro další období jejich života než ovládnutí základů trivie. Mentální a sociální zrání není úměrné zrání fyzickému. Žák má problémy s osvojováním nových sociálních rolí, důvodem je snížení jeho intelektu a často také izolace od běžného společenského prostředí (Pipeková, 2010).

## **3 Osobnost**

### **3.1 Vymezení pojmu osobnost**

Pojem osobnost má v psychologii více významů. Můžeme jej chápat jako:

- hodnotící pojem
- psychickou individualitu jedince
- strukturu celku psychiky (Říčan, 2010).

Osobnost ve smyslu struktury celku psychiky je chápána jako určitý komplex, který obsahuje několik složek, jež jsou relativně samostatné. Každá složka má svou vlastní funkci a s ostatními tvoří souhru (Říčan, 2010). Mezi složky osobnosti patří: stavba těla, schopnosti, temperament, charakter, motivace, jáství a životní dráha (Smékal, 2009).

Na osobnost jedince působí různé podněty, které se vzájemně podmiňují a ovlivňují. Lze je dělit z hlediska tří faktorů:

- biologické faktory: dědičnost, vrozené dispozice, výživa, onemocnění a přírodní prostředí
- společenské faktory: rodina, vzdělávací instituce, sociální skupiny, kultura a civilizace
- výchova: uskutečňuje se v rodině, ve škole, i v širším společenském prostředí (Smékal, 2009).

### **3.2 Rodina a škola jako významný socializační činitel**

Rodina je i v dnešní době nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí v životě každého jedince. Její důležitost spočívá v předávání hodnot z generace na generaci. Funguje jako hlavní socializační činitel, který se uplatňuje na samém počátku rozvoje

osobnosti člověka a ve velké míře ho ovlivňuje. Socializace jedince může být úspěšná pouze tehdy, pokud rodina plní všechny své funkce (Kraus, 2014).

Mezi funkce rodiny patří:

- biologicko – reprodukční funkce
- sociálně – ekonomická funkce
- ochranná funkce
- socializačně – výchovná funkce
- emocionální funkce
- rekreační, relaxační a zábavní funkce (Kraus, 2014).

Pokud rodina plní všechny své funkce přiměřeně, nazýváme ji rodinou funkční. Rodina může být dysfunkční a to v případě, kdy některé funkce nejsou plněny v dostatečné míře, avšak život rodiny není principiálně ohrožen. Nejhorším případem je rodina afunkční, která nezvládá plnit své základní funkce, a následkem toho dochází k narušení socializačního vývoje dítěte (Kraus, 2014).

Další důležitou institucí v životě každého jedince je škola. Svými specifickými socializačními a výchovně vzdělávacími aktivitami pečuje o soudržnost kolektivu a také o rozvoj osobnostních dispozic žáka. Škola nabízí smysluplné motivy k utvoření stabilních postojů a hodnot, čímž dochází k individuálnímu rozvoji osobnosti. Zvýšení odolnosti žáků vůči působení mimoškolních negativních vlivů by mělo dosáhnout právě výchovné a socializační prostředí školy (Procházka, 2012).

Mezi posilující výchovné a socializační mechanismy ve školním prostředí patří:

- pozitivní vrstevnické vztahy
- jednoznačně vymezený postoj k negativním jevům ve společnosti
- pozitivní komunikační a sociální klima školy
- úspěšná spolupráce s rodiči
- multikulturní prvky vzdělávacího programu školy (Procházka, 2012).

### 3.3 Osobnost žáků s mentálním postižením

Psychickou strukturu osobnosti žáků s mentálním postižením nelze globálně charakterizovat, protože každý člověk je jedinečný se svými charakteristickými rysy osobnosti. U většiny z nich se ale projevují některé společné znaky, jejichž individuální podoba je ovlivněna mnoha dalšími faktory (Švarcová, 2011).

Vnímání u jedinců s mentálním postižením je charakteristické určitými zvláštnostmi, patří mezi ně: pomalé vytváření počitků a vjemů s velkým množstvím nedostatků, inaktivita vnímání (Švarcová, 2011), zpomalenost zrakového vnímání, poruchy fonemického sluchu, snížená hmatová citlivost, nepřesné vnímání času a prostoru a narušené vnímání vlastního těla (Bendová, Zikl, 2011).

Narušení motorických funkcí je velice individuální záležitost, která závisí na mnoha aspektech mentálního postižení (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). Porucha motoriky se může projevovat od prostého opoždění motorického vývoje až po imobilitu (Švarcová, 2011).

Myšlení je zjednodušené a váže se na konkrétní skutečnost. Projevuje se značnou stereotypností a preferencí známého. Jedinci nejsou schopni nadhledu, což má za následek snížení jejich kritičnosti. Často se nechají ovlivnit svým okolím bez vytvoření vlastního názoru (Fischer, Škoda, 2008).

Řeč bývá narušena po stránce obsahové i formální. Slovní zásoba je omezená, s čímž souvisí i nižší schopnost porozumění a jednoduchost jejich vyjadřování. Řečový projev je nápadný kvůli méně přesné výslovnosti a často nevhodnému použití různých slovních spojení. U jedinců s těžším stupněm mentálního postižení se verbální schopnosti nerozvíjí téměř vůbec (Fischer, Škoda, 2008).

Paměť je spíše mechanická. Jedinci si osvojují nové informace až po mnohačetném opakování a následně je brzy zapomínají. Své vědomosti umí málokdy uplatnit v praxi, jejich vybavování bývá často nepřesné. Nedokážou rozlišovat podstatné informace od méně důležitých a kvalitně třídit své paměťové stopy. (Valenta, Müller, 2007).

Záměrná pozornost je nestálá a snadno unavitelná. Jedinci mají sníženou schopnost pozorovat více jevů najednou a se zvyšujícím se množstvím výkonů narůstá také počet



chyb. Pozornost udrží jen krátkou dobu. Po náročné aktivitě by měl následovat odpočinek (Valenta a kol., 2014).

Z hlediska emočních projevů jsou jedinci více citově otevření. V některých situacích mají problémy s ovládním svého chování, protože řídicí funkce mozku je nedostatečná. Na situace, kterým rozumí a umí je zvládnout, přenášejí kladné emoce, ale protože dění kolem sebe často nerozumí, tak se u nich mohou objevit neurotické a psychopatické problémy. Intenzita emočních reakcí s rostoucím věkem klesá (Valenta a kol., 2014).

Jedinci s mentálním postižením mívají poměrně často nedostatek vůle projevující se nesamostatností, neschopností překonávat překážky a řídit své jednání, ale také zdánlivými kontrasty ve volných projevech. Mezi takové kontrasty můžeme zařadit nedostatek iniciativy a úzkostnost versus neovladatelnost v podobě agresivity a impulzivnosti, dalším kontrastem je zvýšená sugestibilita versus tvrdohlavost a vzdorovitost. Všechny kontrasty však vypovídají o nezralé osobnosti (Švarcová, 2011).

Motivace těchto jedinců bývá snižena a ještě více klesá, pokud se mají učit novým věcem a pro ně ne příliš zajímavým. Existují různé způsoby, jak je motivovat. Klíčová je motivační diagnostika (Černá, 2015).

Od intaktních vrstevníků se liší též specifickou aspirací. Typický je výkyv sebehodnocení na jednu stranu, projevuje se nadhodnocováním se, nebo podhodnocováním se (Valenta, Müller, 2007).

Mentální retardace nemá negativní vliv na talent, dispozice a schopnosti. Jedinci s mentálním postižením mohou být talentovaní a kreativní. Dokonce je mezi nimi mnoho umělců (Valenta a kol., 2014).

Charakter závisí na výchově a působení okolního prostředí, ale proces jeho utváření je do jisté míry ovlivněn zvláštnostmi jejich nervové soustavy. U jedinců, kteří prodělali stejné onemocnění, se mnohdy utvářejí podobné charakterové rysy (Švarcová, 2011).

### **3.4 Rozvoj osobnosti žáků s mentálním postižením**

V prostředí školy dochází k sociálnímu a osobnostnímu rozvoji jedince. Je to jedna z funkcí výchovy a vzdělávání. Žák se učí respektovat pravidla a normy ve škole a tím také ve společnosti. Do jisté míry se musí přizpůsobovat a resocializovat a z části svou osobnost rozvíjí svobodně (Prokop, 2001).

Z Národního programu rozvoje vzdělávání (2001) vyplývá, že vzdělávání je nástrojem i cestou rozvoje osobnosti člověka. Jedním z cílů vzdělávání je rozvoj lidské individuality, který zahrnuje podporu seberealizace, kultivaci a maximální uplatnění znalostí, schopností a dovedností každého jedince. Základním cílem rozvoje lidské individuality je kognitivní, afektivní a psychomotorický rozvoj člověka (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

#### **3.4.1 Osobnostní a sociální výchova**

Osobnostní a sociální výchova je jedním z průřezových témat prvního dílu RVP ZŠS, jež si škola může vybrat a zařadit do vzdělávání žáků, přičemž škola si vybírá minimálně tři průřezová témata. Smyslem průřezových témat je seznámit žáky s aktuálními problémy současného světa. Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na formování osobnosti žáka a má každodenní využití v životě. Jejím účelem je pomáhat žákovi utvářet praktické dovednosti a hledat cestu k životní spokojenosti. Osobnostní a sociální výchova je propojena s několika vzdělávacími oblastmi, do nichž se promítá. Může být součástí obsahu některých vyučovacích předmětů, nebo může mít podobu samostatného předmětu, či se uplatňovat ve specifické formě (projekt, kurz, seminář). Přínos nalzáme především v rozvoji vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot žáků. Jedním z tematických okruhů Osobnostní a sociální výchovy je právě Osobnostní rozvoj, který se zaměřuje na rozvoj schopností poznávání, sebepojetí,

sebepoznání, sebeorganizaci, seberegulaci a psychohygienu. Dalšími tematickými okruhy jsou Sociální rozvoj a Morální rozvoj (Brychnáčová, Málková, 2008).

### **3.4.2 Terapeutické přístupy**

Obecně je můžeme vymezit jako způsoby odborného a cíleného jednání s jedincem, které se zaměřují na odstranění či zmírnění jeho problémů a potíží, nebo dokonce směřují k odstranění jejich příčin. Terapeutické přístupy se uplatňují buď primárně v podobě jednotlivých terapií, nebo sekundárně jako součást jiných odborných činností zaměřených na podporu člověka se znevýhodněním či postižením, například ve speciálním vzdělávání (Müller a kol., 2014). Lze je vnímat i jako výchovné přístupy, protože kromě terapeutické funkce mají také významný aktivizační, motivační a socializační potenciál (Valenta, Müller, 2007).

#### **Arteterapie**

Arteterapie je nejvíce rozšířenou expresivní terapeutickou metodou ve speciální pedagogice. Vymezuje se jako aplikace prostředků výtvarného umění, jejichž účelem je změnit chování, emoce, myšlení a další osobnostní předpoklady člověka individuálně a společensky přijatelným směrem. Cílem arteterapie přizpůsobené jedincům s mentálním postižením je snížení psychického napětí, uvolnění kreativity, zlepšení komunikace, celkové uvolnění, vzájemné působení osobnostních složek, socializace osobnosti, nácvik sebeovládání a sebereflexe. Arteterapie může být použita jako samostatná metoda, nebo může být kombinována s ostatními terapiemi. Má různé formy a metody (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

#### **Muzikoterapie**

Muzikoterapii je expresivní terapie, která na jedince aplikuje hudební prostředky, přičemž její účel je stejný jako u arteterapie. Hudba působí bezprostředně na člověka

sama o sobě a ovlivňuje jeho psychické funkce a osobnostní rozvoj. Muzikoterapie využívá různé hudební složky, například harmonii, melodii, rytmus, zvukovou barvu, dynamiku, tempo a takt. Má dvě formy: aktivní – aktivní hudební tvorba, receptivní – prožívání a vnímání hudby (Valenta a kol., 2014).

### **Canisterapie**

Canisterapie se řadí k terapiím s účastí zvířete. Při této terapii je terapeutickým prostředkem pes, který je zprostředkovatelem v dosahování terapeutických cílů. Pes může napomáhat k rozvoji komunikace, psychické stimulaci, dosažení určitého stupně samostatnosti a navodit pocit bezpečí a jistoty. Canisterapie dosahuje pozitivních změn v oblastech kognitivních funkcí, motorických funkcí, komunikačních funkcí (verbálních i neverbálních), tělesných funkcí, prožívání a navazování vztahů. U jedinců s mentálním postižením jsou nejčastěji používány tyto formy canisterapie: hlazení psa, mazlení se psem a hry se psem s využitím pomůcek (Valenta, Müller, 2007).

### **Hipoterapie**

Hipoterapie je další terapií, jejímž terapeutickým prostředkem je zvíře, konkrétně kůň. Funguje na bázi fyzioterapie, kdy využívá přirozeného chůzového mechanismu koně jako rehabilitační prvek a stimul. Trojrozměrný pohyb koňského hřbetu je jedinečnou balanční plochou. Cílem je dosáhnout souhry pohybu koně a klienta a následně pozitivních změn v oblastech narušených motorických funkcí jedince. Klient koně neovládá, kůň musí být vždy veden vodičem (Valenta a kol., 2014). Při působení hipoterapie můžeme pozorovat změny v osobnosti jedinců s mentálním postižením. Dochází k zvýšení sebevědomí, rozvoji přiměřeného sebehodnocení, úpravě emotivity, odbourávání úzkosti a nedůvěry, snížení agresivity, zlepšení komunikačních schopností, podpoře kreativity, vytváření pocitu zodpovědnosti a podpoře intelektových funkcí (Klech, 2014).

## **Bazální stimulace**

Bazální stimulace je psychologická aktivita určená jedincům s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Její koncepce je založena na rozvoji vnímání. Jedinci obvykle nemívají dostačující přísun patřičných podnětů potřebných pro svůj rozvoj. Bazální stimulace se snaží nabízet podněty pro vývoj jejich osobnosti v základní nejjednodušší podobě, což vyplývá z významu pojmu bazální stimulace = základní nabídka podnětů. Podněty se dělí na somatické, vibrační, vestibulární, čichové a chuťové, sluchové a zrakové, komunikativní a sociálně – emocionální (Vítková, 2014).

## **Snoezelen**

Snoezelen je vnímán jako multifunkční metoda, která je určena širokému spektru osob zahrnující i jedince s mentálním postižením. Realizuje se v příjemném, upraveném prostředí a využívá různé prvky (světelné, zvukové, čichové a mnoho dalších) s cílem vyvolat smyslové pocity (Snoezelen, 2016). Doprovázející osoba, nejčastěji rodič, by neměla mít žádné požadavky a také by neměla neočekávat výkon ze strany jedince. Mezi doprovázející osobou a jedincem dochází k významnému rozvoji neverbální komunikace, otevírají se nové cesty k vzájemnému pochopení, porozumění a sdílení prožitků (Truschková, 2007). Snoezelen se uplatňuje v mnoha zařízeních, můžeme se s ním setkat i v základních školách speciálních. Mezi cíle snoezelenu patří kromě dosažení uvolnění a spokojenosti klienta také podpora rozvoje jeho osobnosti a stimulace všech smyslů. V osobnostním rozvoji můžeme pozorovat změny v oblasti kognitivních procesů, emocionality, komunikace, motoriky a motivace. Ve školských zařízeních může snoezelen sloužit jako opatření zaměřené na podporu procesu vzdělávání (Snoezelen, 2016).

## 4 Komunikace

### 4.1 Komunikace a komunikační dovednosti

Komunikace je obecně lidská schopnost, jež spočívá v užívání výrazových prostředků k vytváření a udržování vztahů mezi lidmi. Ve velké míře ovlivňuje osobnostní rozvoj (Klenková, 2006). Je základním nástrojem interakce, podle kterého si děláme představu o sobě samém a o lidech kolem nás. Pomocí komunikace dokážeme získávat a předávat informace, ale také vysvětlovat, vyjadřovat a popisovat své pocity a nálady (Mikuláščík, 2010). Komunikace mezi lidmi je umožněna díky systému vzájemně sdílených znaků, které mají různou podobu podle formy komunikace. Nakonečný uvádí tři formy komunikace:

- 1) verbální komunikace: mluvená a psaná řeč
- 2) meta- nebo paralingvistické znaky: například hlasitost řeči, její tón, rychlost a délka pomlky
- 3) nonverbální komunikace: například kinezika, mimika, smích, pláč, gesta, jednání a pohledy (Nakonečný, 2009).

Každý jedinec má jiné předpoklady ke kvalitnímu komunikování. Odlišnosti lze pozorovat v rozdílných komunikačních dovednostech a schopnostech (Plaňava, 2005). Komunikační dovednosti lze definovat jako souhrn úrovně řečového projevu, zdravé sebedůvěry, emočních kompetencí, poznání sebe samého a komunikačních partnerů. Základními komunikačními dovednostmi jsou: mluvení, naslouchání, poslouchání, čtení, psaní a vnímání nonverbální komunikace (Vymětal, 2008).

## **4.2 Narušená komunikační schopnost žáků s mentálním postižením**

Za narušenou komunikační schopnost je považován stav, kdy některá jazyková rovina (či několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jedince. Mezi jazykové roviny patří foneticko-fonologická, morfologická, syntaktická, lexikální a pragmatická rovina. Narušená komunikační schopnost se vztahuje k verbální i neverbální komunikaci a k receptivní i expresivní složce řeči (Lechta, 1990).

U jedinců s mentálním postižením bývá narušená komunikační schopnost symptomem jejich mentálního postižení. Jedná o symptomatické poruchy řeči, které jsou definovány jako narušená komunikační schopnost doprovázející jiné dominantní postižení (Lechta, 2011). Mezi příčiny narušené komunikační schopnosti u jedinců s mentálním postižením patří: snížená mentální úroveň, opožděný motorický vývoj a porucha motorické koordinace, poruchy sluchu, nepodněné prostředí a anomálie mluvních orgánů (Klenková, 2006).

### **4.2.1 Symptomatické poruchy řeči**

Mezi nejčastěji vyskytující se poruchu řeči u jedinců s mentálním postižením patří dyslalie neboli patlavost. Projevuje se nesprávnou výslovností celé řady hlásek, vynecháváním hlásek a obvykle bývá kombinována s dalšími poruchami řeči. Často má orgánovou příčinu (Lechta, 2011).

U jedinců s mentálním postižením se vyskytuje také huhňavost, která je charakterizována jako patologicky změněná nosovost mající za následek deformitu zvuků artikulovaných hlásek. Huhňavost může být otevřená (patologicky zvýšená nosovost), zavřená (patologicky snížená nosní rezonance) nebo smíšená (Bytešníková, 2012). Příčinou otevřené huhňavosti bývá nedostatečná inervace

měkkého patra, častěji se však vyskytuje zavřená huhňavost jako následek orgánových změn (Lechta, 2011).

Řeč některých jedinců s mentálním postižením je zrychlená s vynechávání hlásek a někdy i celých slabik, tato porucha řeči se nazývá breptavost. Opět bývá často kombinována s dalšími poruchami řeči. U jiných jedinců se však mohou vyskytnout opačné projevy charakterizující poruchu řeči s názvem bradylalie, která vzniká jako následek pomalého spojování představ a projevuje se nápadně zpomaleným tempem řeči. (Lechta, 2011).

Dalším problémem v řeči bývá koktavost, jejíž četnost je u mentálně postižených jedinců oproti normě několikanásobně vyšší a v mnohých případech bývá spojena s breptavostí. Tato porucha plynulosti řeči mívá často i orgánový podklad. Nejčastěji se koktavost vyskytuje u dětí s Downovým syndromem (Lechta, 2011).

Pokud je mentální retardace spojena s poruchou motoriky, tak se v některých případech objeví u jedinců dysartrie (Lechta, 2011). Projevuje se poruchou motorické realizace řeči a podkladem pro její vznik je organické poškození centrální nervové soustavy. Nejtěžším stupněm dysartrické poruchy řeči je anartrie, při níž jedinec není vůbec schopen verbálně komunikovat (Klenková, 2006). Porucha je typická pro jedince s mentálním postižením v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou, kdy z hlediska logopedické péče mají tito jedinci velmi špatnou prognózu (Lechta, 2011).

Poměrně často se u jedinců s mentálním postižením vyskytuje echolálie, která je charakterizována jako opakování slyšených slov a zvuků bez pochopení jejich smyslu, zřejmě se jedná o projev napodobovacích reflexů (Lechta, 2011).

#### **4.2.2 Řeč dle stupně mentálního postižení**

Jedinci s lehkou mentální retardací mohou dosáhnout úrovně druhé signální soustavy, ale v usuzovacích schopnostech jejich myšlení zaostává. Jsou schopni věci zobecňovat a myslet abstraktně. Verbální schopnosti těchto jedinců mohou být v běžných komunikačních situacích uspokojivé, tudíž jejich řeč nemusí působit nijak



zvláště nápadně. Někdy mají problém zformulovat své myšlenky do slov, důvodem je disharmonie mezi vnitřní a vnější řečí (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Jedinci se středně těžkou mentální retardací mohou dosáhnout úrovně první signální soustavy. Někdy dokážou opakovat delší řečové celky, ale nerozumí jejich významu. Postupně se učí dorozumívat se svým okolím pomocí řeči. Je zde velký rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

U jedinců s těžkou mentální retardací zůstávají řečové projevy na pudové úrovni. Někteří z nich si osvojí několik slov a reagují na zavolání, v těžších případech vydávají jen nesrozumitelné zvuky. Nikdy však nedosáhnou úrovně vyšší nerovné činnosti (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Jedinci s hlubokou mentální retardací zpravidla vydávají pouze neartikulované skřeky bez projevů mimiky, které odpovídají jejich citovému rozpoložení. Komunikace má nižší pudovou úroveň. Většina těchto jedinců se nějakým způsobem hlasově projevuje, nemluvicí jedinec se objevuje zcela výjimečně (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

### **4.3 Rozvoj komunikačních dovedností žáků s mentálním postižením**

Z hlediska školního prostředí hraje důležitou roli sociální komunikace, která se uplatňuje ve společné činnosti, interpersonálních vztazích a vzájemném působení. Specifickým druhem sociální komunikace je komunikace pedagogická, díky níž probíhá proces edukace a dochází k naplňování pedagogických cílů. Žáci jsou vedeni k otevřené, všestranné a účinné komunikaci za pomoci stimulace komunikačních dovedností (verbálních i neverbálních) a podpory jejich vzájemné koordinace. Komunikace prostřednictvím mluvené a psané podoby řeči je hodnocena jako neúčinnější prostředek edukačního procesu (Zezulková, 2014).

### 4.3.1 Alternativní a augmentativní komunikace

Alternativní (náhradní) a augmentativní (doplňková) komunikace, zkráceně AAK, představuje multidisciplinární oblast, jež se neustále rozvíjí. Zabývá se možnostmi využití těchto způsobů komunikace u osob s těžkými poruchami vyjadřovacích schopností (Bendová, 2011). Alternativní komunikační systémy jsou používány jako náhrada běžné mluvené řeči, kdežto augmentativní komunikační systémy podporují rozvoj již existujících komunikačních dovedností, které jsou však pro dorozumívání nedostatečné (Klenková, 2006). AAK má různé techniky, které se dělí do skupin podle míry náročnosti využití pomůcek či technických prostředků pro její realizaci. Techniky lze rozdělit do tří skupin: techniky s pomůckami, techniky bez pomůcek a techniky s pomůckami zprostředkujícími použití dalších nástrojů (Valenta a kol., 2014).

Pro žáky s mentálním postižením je třeba modifikovat metody AAK podle jejich schopností. Hledíme na schopnost rozpoznat symbol, porozumět jeho názvu a umět jej při komunikaci prakticky použít (Šarounová a kol., 2014).

Žáci s mentálním postižením používají ke komunikaci nejrůznější pomůcky, patří mezi ně: symboly, předměty, obrázky, fotografie, piktogramy, komunikační tabulky, výměnný obrázkový komunikační systém, počítače, notebooky, tablety, iPady a mnoho dalších (Šarounová a kol., 2014). Piktogramy jsou symboly, které mají obvykle podobu bílého obrázku s černým pozadím. Slovník piktogramů se sestavuje na základě výběru obrázků podle potřeb jednotlivce. Komunikační tabulky se také vytváří dle potřeb konkrétního uživatele. Mohou obsahovat symboly, číslice, písmena, slova a dokonce i věty (Švarcová, 2011). Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) užívá obrázky, na které jedinec neukazuje, ale přímo je vyměňuje za požadovanou činnost nebo věc. VOKS využívají jedinci s různými poruchami komunikace, především s poruchou autistického spektra (Beerová, 2005). Žáci s mentálním postižením často používají jednoduché znakové systémy - Znak do řeči a Makaton, které doprovázejí a zviditelňují orální řeč (Valenta, Müller, 2007). Znak do řeči užívá k doplnění mluvené řeči manuální znaky. Znakují se ta slova, která jsou stěžejní pro pochopení významu věty, nebo která se obtížně vyjadřují mluvenou řečí (Švarcová, 2011). Makaton je

mezinárodní komunikační program užívající jako prostředky komunikace grafické a manuální znaky, které mají svůj původ ve znakové řeči neslyšících. Grafické znaky mají podobu jednoduchých černobílých kreseb (Beerová, 2005). Vždy záleží na individuálních schopnostech a dovednostech žáka s mentálním postižením. Uvedené techniky využívají zejména žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením (Šarounová a kol., 2014).

U žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením nejsou leckteré metody AKK vůbec využitelné, protože jsou pro ně příliš složité. Důležité je začít nejjednoduššími metodami a v případě úspěchu postupem času zkoušet náročnější. Mezi vhodné metody patří: používání nejjednodušších manuálních znaků, nácvik výběru ze dvou konkrétních věcí, nácvik jednoduché žádosti o konkrétní věc a využití pomůcek s hlasovým výstupem, takzvaných komunikátorů. Avšak u některých jedinců použití i těchto jednoduchých technik nemusí docílit žádného posunu v jejich komunikačních schopnostech a dovednostech. V tom případě je na místě stimulovat je jiným způsobem, například metodou již zmíněné bazální stimulace (Šarounová a kol., 2014).

### **4.3.2 Jazyková komunikace, Člověk a komunikace**

Rozvoj komunikačních dovedností žáků v základní škole speciální vyplývá z určitých vzdělávacích oblastí a jejich jednotlivých vzdělávacích oborů, které jsou uvedeny v RVP ZŠS. Liší se u žáků se středně těžkým mentálním postižením a u žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Ze vzdělávacích oborů vychází jednotlivé vyučovací předměty (Brychnáčová, Málková, 2008).

Pro žáky se středně těžkým mentálním postižením je určena vzdělávací oblast Jazyková komunikace, která je hlavní vzdělávací oblastí podporující rozvoj komunikačních dovedností žáků. Obsahuje učivo, které se zaměřuje na rozvoj čtení, psaní, vyjadřovacích schopností, citového a smyslového vnímání. Realizuje se prostřednictvím vzdělávacích oborů Čtení, Psaní a Řečová výchova (Brychnáčová, Málková, 2008).

Vzdělávací obor Čtení se zaměřuje na rozvoj čtecí dovednosti žáků, učí žáky číst text s porozuměním a vnímáním jeho obsahu a umožňuje jim získávat nové informace.

Učivo zahrnuje:

- cvičení zaměřená na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, analyticko-syntetické činnosti, vyvozování hlásek a písmen, čtení pomocí obrázků, čtení slov a jednoduchých vět, alternativní způsoby čtení, poslech pohádek (Brychnáčová, Málková, 2008).

Vzdělávací obor Psaní rozvíjí jemnou motoriku, grafomotoriku a stimuluje myšlení žáků. Žáci se učí grafickým dovednostem, které jsou následně rozvíjeny. Učivo se zaměřuje na:

- uvolňovací cvičení, rozvoj psychomotorických schopností, rozeznávání hlásek a písmen, zlepšení orientace na papíře, psaní hůlkovým i psacím písmem, alternativní nácvik psaní, psaní krátkých slovních spojení a číslic, přepis, opis (Brychnáčová, Málková, 2008).

Vzdělávací obor Řečová výchova učí žáky mluvené podobě mateřského jazyka, srozumitelnému vyjadřování a podporuje rozvoj jejich komunikačních dovedností.

Učivo se orientuje na:

- dechová, fonační a artikulační cvičení, rozvoj fonematického sluchu, nácvik výslovnosti a intonace, rytmizaci slov, rozvoj řeči, nácvik AAK, popis obrázků, přednes básničky, vyprávění příběhu, poslech a reprodukci textu, dramatizaci určité situace (Brychnáčová, Málková, 2008).

Pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami je určena vzdělávací oblast Člověk a komunikace, která jim umožňuje najít vhodnou formu komunikace a rozvíjet ji. Využívají se především různé formy AAK. Tato vzdělávací oblast se realizuje ve vzdělávacích oborech Řečová výchova a Rozumová výchova (Brychnáčová, Málková, 2008).

Vzdělávací obor Řečová výchova podporuje u žáků rozvoj slovní zásoby, řečových a komunikačních dovedností, vnímání a chápání jazykových sdělení a užívání metod AAK. Učivo se zaměřuje na:

- dechová cvičení, fonační a fonetická cvičení, motoriku mluvidel, napodobování slyšeného, užívání metod AAK, tvorbu a rozvoj slovní zásoby pomocí obrázků a předmětů, používání počítačových programů zaměřených na rozvoj komunikačních dovedností (Brychnáčová, Málková, 2008).

Vzdělávací obor Rozumová výchova se zaměřuje na rozvoj poznávacích schopností, grafických schopností, paměti a logického myšlení. Učivo zahrnuje:

- nácvik sebeobsluhy, osvojení si stravovacích a hygienických návyků, získání znalostí týkajících se vlastní osoby a rodiny, porozumění vztahům ve škole, rozvoj názorného myšlení, tvoření asociací, nácvik orientace v čase a prostoru, hry rozvíjející psychomotorické schopnosti, uvolňovací cviky horních končetin, nácvik psaní hůlkovým písmem, globální metodu čtení, sociální čtení, sociální počty (Brychnáčová, Málková, 2008).

Globální metoda čtení je metodou analytickou, kdy se při čtení postupuje od celku k jednotlivým částem. Tato metoda vychází z tvarové psychologie, podle které žák vnímá nejprve celky (věty nebo slova) a postupem času dojde sám k hláskové analýze. Žáci rozumí obsahu textu, ač neznají písmena, protože si zapamatují tvary tištěného písma (Globální čtení, 2012).

Sociální čtení je založeno na principu, že si žák interpretuje slova, skupiny slov, piktogramy, symboly a další zřetelná znamení, která se vyskytují v jeho okolním prostředí, aniž by využíval čtecí technické dovednosti. Zřetelná znamení poznává a reaguje na ně, přestože neumí číst (Globální čtení, 2012).

Sociální počty jsou v podstatě založeny na stejném principu jako sociální čtení. Žák nevyužívá všechny matematické vztahy, pojmy a operační znaky, ale i přesto si interpretuje čísla a číslice, s nimiž se setkává ve svém okolním prostředí, a přiměřeně na ně reaguje (Globální čtení, 2012).

### 4.3.3 Logopedická péče dle stupně mentálního postižení

Logopedická péče, která se věnuje nápravě narušené komunikační schopnosti, je jedinci s mentálním postižením hojně využívána. Její vliv na zlepšení poruchy ovšem závisí na velkém množství vnějších a vnitřních faktorů. Rozvoj řeči ovlivňuje především stupeň snížení intelektu, ale také forma a typ mentální retardace (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

U žáků s lehkou mentální retardací je těžiště logopedické péči především v rozvíjení obsahové stránky řeči a později v úpravě výslovnosti. Nejprve je třeba docílit toho, aby měl jedinec dostatečnou slovní zásobu a chápal význam slov, až potom se logoped začne zabývat úpravou výslovnosti (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

U žáků se středně těžkou mentální retardací se logopedická péče zaměřuje na rozvoj aktivní slovní zásoby, celkový rozvoj obsahové stránky řeči a nácvik dalších dovedností, které se pojí s vývojem řeči (jemná a hrubá motorika, grafomotorika). Cílem je maximální možný rozvoj všech komunikačních dovedností přiměřeně k mentální úrovni jedince (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Logopedická péče u žáků s těžkým a hlubokým stupněm mentální retardace spočívá v nácviku základních neverbálních technik a alternativních komunikačních metod. Rodina často vzdá logopedickou péči u svého potomka kvůli minimálnímu pokroku v rozvoji jeho komunikačních dovedností (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Logopedické péči těchto jedinců obvykle předchází orofaciální stimulace. Klade si za cíl stimulovat a posílit motoriku mluvních orgánů a zlepšit hybnost svalů potřebných k polykání. Existují různé koncepty této terapie (Mlčáková, 2014).

## **5 Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny**

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny je organizace, která poskytuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami speciálně pedagogickou péči. Organizace je právním subjektem s příspěvkovou formou hospodaření. Svá pracoviště má ve dvou městech, hlavní pracoviště sídlí v Trhových Svinech a odloučené pracoviště v Českých Budějovicích. V Trhových Svinech se nachází základní škola speciální, základní škola praktická a školní družina. V Českých Budějovicích mohou žáci navštěvovat mateřskou školu speciální, základní školu speciální, školní družinu, praktickou školu jednoletou a praktickou školu dvouletou (Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny, 2014).

### **5.1 Základní škola speciální**

Vzdělávání v základní škole speciální v Českých Budějovicích je určeno žákům se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením. Ve výuce je uplatňován individuální přístup ke každému žákovi, který vyplývá z individuálních výchovně – vzdělávacích plánů. Ve třídách bývají přítomni také asistenti pedagoga, kteří zohledňují potřeby jednotlivých žáků. Materiální vybavení tříd je uzpůsobené pro edukaci žáků s různými druhy postižení. Do výuky jsou zařazovány terapie dle potřeb žáků. Během školního roku se žáci účastní různých sportovních a kulturních akcí a také navštěvují zájmové kroužky, jejichž nabídka je v této škole velmi pestrá. Výuka žáků s těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením probíhá v rehabilitačních třídách podle rehabilitačního vzdělávacího programu. Třídy jsou vybaveny specifickými rehabilitačními a výukovými pomůckami. (Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny, 2014).

## **6 Diakonie ČCE – středisko Rolnička**

Křesťanské centrum Rolnička poskytuje široké spektrum služeb, které jsou určeny dětem a dospělým osobám s různými typy zdravotního postižení (zejména však s mentálním a kombinovaným postižením) a jejich rodinám. Mezi nabízené služby patří vzdělávací, terapeutické, rehabilitační, pracovní a sociální služby. Tato nezisková organizace je nejen myšlenkově, ale také organizačně spjata s křesťanskou církví, konkrétně s Českobratrskou církví evangelickou, tudíž veškerá její činnost probíhá v souladu s křesťanskými zásadami. Při poskytování služeb se klade důraz na profesionální přístup ke klientům, respektování hodnoty každého člověka a jeho jedinečnosti. Smyslem Rolničky je umožnit jedincům se zdravotním postižením prožít život v sepětí s rodinou a podpořit jejich integraci do života majoritní společnosti. Rolnička sídlí v Soběslavi a od roku 2013 má svou pobočku v Táboře (Diakonie Českobratrské církve evangelické, 2016).

### **6.1 Základní škola speciální**

Základní školu speciální v Soběslavi navštěvují žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením. Vzdělávají se podle školního vzdělávacího programu "Společně to dokážeme", který spojuje výchovně vzdělávací proces s komplexní odbornou péčí o žáky. Při vzdělávání žáků jsou využívány různé rehabilitační metody, reedukační a kompenzační pomůcky. Třídy bývají naplněny do počtu maximálně šesti žáků, s nimiž pracuje speciální pedagog, asistent pedagoga a vychovatel. Vzdělávání je realizováno individuálně formou terapií ve speciálních místnostech a skupinově ve třídách. K integraci žáků do společnosti významně přispívá řada mimoškolních aktivit. Každoročně probíhají jarmarky, výstavy a oslava Dne dětí. (Diakonie Českobratrské církve evangelické, 2016).



## **7 ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z.ú.**

Centrum ARPIDA je nestátní nezisková organizace, která pomáhá rodinám pečovat o jedince s tělesným a kombinovaným postižením. Péče je poskytována v duchu uceleného systému rehabilitace, na níž se podílí školy, školská zařízení, zdravotnické zařízení a středisko sociálních služeb. Služby jsou určeny nejen jedincům se zdravotním postižením, ale i jejich rodinám. Mezi odborné činnosti, které centrum ARPIDA zajišťuje, patří: preventivní, detekční, diagnostická, terapeutická, rehabilitační, poradenská, metodická, posudková, výchovně vzdělávací, zájmová a respitní činnost. Cílem je dosáhnout optimálního vývoje každého jedince, jeho maximální možné soběstačnosti a integrace do společnosti. Činnost centra vychází ze základních principů křesťanské etiky. Důraz je kladen zejména na vzájemnou úctu, porozumění, sounáležitost a vysokou odbornost poskytované péče (ARPIDA, 2015).

### **7.1 Základní škola speciální**

Základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s kombinovaným postižením. Žáci mívají tělesné postižení v kombinaci s jedním nebo několika dalšími zdravotními postiženími. Pro žáky s těžkým kombinovaným postižením, kteří mají těžkou mentální retardaci, je určen rehabilitační vzdělávací program. Specifikem základní školy speciální je nízký počet žáků ve třídě a přítomnost obvykle dvou pedagogických pracovníků, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga. Žák může mít ve třídě také osobního asistenta. Koordinovaná péče o žáky v duchu uceleného systému rehabilitace zahrnuje kromě pedagogických prostředků dále prostředky léčebné, pracovní a sociální (ARPIDA, 2015).

## **8 Cíle práce a výzkumné otázky**

### **8.1 Cíle**

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit názory speciálních pedagogů na možnosti rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální.

Dílčím cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaké metody, nástroje a formy práce speciální pedagogové používají ve snaze dosáhnout optimálního rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností těchto žáků.

### **8.2 Výzkumné otázky**

- 1) Jaký je pohled speciálních pedagogů na možnosti rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální?
- 2) Jaké metody, nástroje a formy práce se uplatňují na prvním stupni základní školy speciální za účelem dosažení optimálního rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením?

## **9 Metodika**

### **9.1 Použitá metoda a technika**

K naplnění hlavního a dílčího cíle praktické části mé práce bylo užito kvalitativní šetření. Pozornost byla zaměřena na výše uvedené výzkumné otázky. K získání potřebných informací sloužila metoda dotazování ve formě ústně kladených otázek. Technikou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, jenž byl veden s vybranými speciálními pedagogy, kteří působí na prvním stupni základní školy speciální. Speciální pedagogové souhlasili s tím, že výsledky jednotlivých rozhovorů budou zpracovány anonymně pouze pro účely mé bakalářské práce. V příloze je uvedeno čtrnáct základních předem připravených otázek, které byly položeny všem speciálním pedagogům během rozhovoru.

### **9.2 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor se skládal z šesti speciálních pedagogů působících ve třech různých zařízeních Jihočeského kraje. Konkrétně se jednalo o:

- dva speciální pedagogy Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy Trhové Sviny
- dva speciální pedagogy Diakonie ČCE – střediska Rolnička
- dva speciální pedagogy centra ARPIDA.

Kritériem výběru speciálních pedagogů bylo vykonávání přímé pedagogické činnosti ve třídách na prvním stupni základní školy speciální, ve kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením. Všichni speciální pedagogové byli seznámeni s tématem mé

bakalářské práce a charakterem otázek připravených k rozhovoru. V rámci zachování slíbené anonymity neuvádím v rozhovorech jejich jména.

### **9.3 Průběh výzkumu**

Výzkum probíhal ve všech třech zařízeních v březnu roku 2016. Všichni respondenti, speciální pedagogové, byli osloveni prostřednictvím e-mailové zprávy nebo telefonicky po předchozím získání souhlasu a poskytnutí kontaktu od ředitele zařízení. K poskytnutí rozhovoru se kladně vyjádřilo šest z deseti oslovených speciálních pedagogů. Na začátku setkání byli speciální pedagogové seznámeni s tématem a cílem mé bakalářské práce, jednotlivými otázkami a formou zpracování poskytnutých informací. Byli ujištěni, že rozhovory budou zpracovány anonymně a to pouze pro účely mé bakalářské práce. Všechny rozhovory se uskutečnily přímo v budovách škol, kde speciální pedagogové působí. Byly vždy vedeny ve třídách před začátkem, nebo po skončení výuky žáků. Prostředí školy, vybrané speciálními pedagogy pro realizování rozhovorů, mělo pozitivní vliv na jejich průběh. Speciální pedagogové byli velice milí a ochotní mi poskytnout potřebné informace. S nahráváním rozhovoru na diktafon souhlasili dva z nich, další čtyři rozhovory byly zaznamenány písemně. Rozhovor s každým speciálním pedagogem trval patnáct až dvacet pět minut. Otázky k rozhovorům byly předem připraveny. V některých případech byly pokládány ještě doplňující otázky na základě vzniklé komunikační situace.

## 10. Výsledky

V následující podkapitole jsou zpracovány výsledky všech rozhovorů. Rozhovory byly vedeny se šesti speciálními pedagogy, z nichž každý působí na prvním stupni základní školy speciální v Jihočeském kraji. Přepisy rozhovorů nejsou doslovné, pouze podstatné informace jsou zachovány v původní podobě a v textu označeny kurzivou. Každý rozhovor začíná stručnou charakteristikou speciálního pedagoga, jež obsahuje základní údaje o jeho osobě. Z důvodu zachování anonymity jsou speciální pedagogové označeni jako speciální pedagog č. 1, 2, 3, 4, 5 a 6. Společné otázky, které byly položeny všem speciálním pedagogům, jsou uvedeny v příloze mé práce.

### 10.1 Zpracování výsledků

#### **Speciální pedagog č. 1**

Pohlaví: Žena

Délka praxe v oboru: 8 let

Zařízení: Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny – odloučené pracoviště České Budějovice

Škola: Základní škola speciální

Třída: 1., 2. a 3. ročník základní školy speciální

Vzdělávání na prvním stupni základní školy speciální se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností, utváření základů sebeobsluhy a přiměřené soběstačnosti žáků. *„Aby se naučili zout se, about se, ne všichni to zvládají. Donedávna nedokázali sedět na židlích, polehávali, poběhávali po třídě.“* Komunikace žáků je založena zejména na obrázcích a piktogramech.

Respondentka nevnímá žádné bariéry ve vzdělávání na své škole, které by bránily přiměřenému rozvoji žáků. *„Jsme tady přizpůsobený jejich postižení, vycházíme z diagnózy. Každému se tu věnujem individuálně.“*

Na otázku týkající se zvláštností osobnosti žáků s mentálním postižením odpovídá: *„Každé dítě je opravdu jiné. Jakákoliv změna dělá problém, proto je důležité udržovat denní rituály. Mají záchvaty, křičí, poškozují se.“* Následně zdůrazňuje, že je velmi důležité žáky motivovat k práci odměnami, nejvíce na žáky platí sladkosti. *„Úspěch je, že s dopomocí naší ruky na interaktivní tabuli ukážou červenou barvu, nebo když něco podají. Dlouho trvalo, aby nechali na sebe sáhnout od nás, abychom jim převlíkly tričko.“* Všichni žáci mají diagnostikovanou těžkou mentální retardaci a v mnohých případech mají k mentálnímu postižení přidružené další poruchy.

V zařízení se využívají různé terapie, které podporují rozvoj osobnosti žáků. *„Používáme canisterapii, hipoterapii, bazální stimulaci, zrakovou stimulaci.“* Přínos těchto terapií respondentka spatřuje hlavně ve zklidnění dětí, zlepšení koordinace jejich těla, celkovém zlepšení psychického stavu a uvolnění.

Školní vzdělávací program této školy obsahuje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. *„Máme ho tu obsažený v předmětech Smyslová výchova, Rozumová výchova, v rámci Pracovní výchovy a ještě v dalších předmětech.“*

Pravidelně realizované činnosti ve výuce, které dle názoru respondentky značně rozvíjejí osobnost žáků, jsou denní rituály. *„Každý den těm dětem řekneme pomocí obrázku, co je za den, stimulují se hmatově, čichově. Každý den má jinou barvu, zvuk a vůni. Pomocí fotografií ukazujeme, co budou dělat. Říkáme si, kdo jak se jmenuje, každé dítě má svou fotografii se jménem. Při rituálu se zklidní a pak jdou pracovat k interaktivní tabuli.“*

Mezi často užívané nástroje při práci s žáky patří již zmíněná interaktivní tabule, dále tablety a krabicové úkoly. *„U těch krabicových úkolů mají místo rozdělený na tři části. Vezmou úkol, splní ho a dají ho napravo. Vychází to vlastně ze strukturovaného učení. Úkoly obsahují třeba knoflíky, které prostrkávají otvorem, někdo zvládá třídít barvy a tvary.“*

Jako hlavní faktor, který ovlivňuje úroveň komunikačních dovedností žáků, vnímá mentální postižení a jeho rozsah.

Žádný žák této třídy nemluví. Řečové projevy žáků charakterizuje respondentka následovně: „*Někdo rozumí slovům, někdo obrázkům nebo gestům. ... vydává zvuky, přijde, vezme vás za ruku a odvede, že něco potřebuje. Všichni řvou a vydávají různé zvuky, tleskají, točí se, kývají se.*“ Symptomatické poruchy řeči se u žáků nevyskytují.

Mezi nejčastěji užívané prostředky AAK u těchto žáků jsou fotografie, obrázky a předměty. „*Někdy se používají věci, které znají, třeba autíčko, že někam pojedeme, nebo boty, že se někam půjde, toaletní papír, že se půjde na záchod.*“

Zařízení poskytuje žákům logopedickou péči. Respondentka uvádí, že svým způsobem se uplatňuje logopedická péče i při výuce v hodinách Řečové výchovy, kdy ona sama dělá s žáky různá logopedická cvičení. Následně zmiňuje další aktivity probíhající v hodinách Řečové výchovy: „*Děláme dechová cvičení, rozcvičujeme mluvidla. Snažíme se hýbat rty, jazykem pomocí foukání do perliček, bublifuku. Ptáme se, kde máš jazýček, kde máš pusinku.*“

Respondentku už nenapadají žádné další metody či nástroje, které by se ve škole používaly za účelem rozvoje komunikačních dovedností žáků, pouze zdůrazňuje užitečnost výše zmíněné interaktivní tabule: „*Tam máme různé zvuky. Jsou tam hlasy zvířátek, který jsou u dětí hodně oblíbený, rozkliknou si kočičku, která začne mňoukat.*“

## **Speciální pedagog č. 2**

Pohlaví: Žena

Délka praxe v oboru: 11 let

Zařízení: Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny – odloučené pracoviště České Budějovice

Škola: Základní škola speciální

Třída: Přípravné třídy základní školy speciální až 8. ročník základní školy speciální

Vzdělávání v této třídě je zajímavé tím, že se zde vzdělávají žáci, kteří se teprve připravují na vstup do základní školy speciální, společně s žáky 1. – 8. ročníku základní

školy speciální. Kromě žáků s mentálním postižením jsou ve třídě i žáci s autismem a poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD). Respondentka používá při práci s žáky zejména názorný materiál. Spektrum specifík ve vzdělávání vnímá jako velmi různorodé.

Zastává názor, že v základní škole speciální nic nebrání přiměřenému rozvoji žáků. *„Ve třídě je málo dětí, tím pádem máme možnost se těm dětem jednotlivě věnovat. Výhoda speciální školy je v tom, že každý dítě má vlastně svoji učitelku, protože tady mám ve třídě asistentku.“*

Zvláštnosti v osobnosti žáků s mentálním postižením jsou dle jejího názoru různorodé, u každého žáka pozoruje jiné odlišnosti. Snadnou unavitelnost vnímá jako společný znak všech žáků, ale osobnostní vlastnosti jednotlivých žáků se značně liší a často jsou i protikladné. *„Některý děti jsou veselé, vstřícný, samozřejmě nemají sociální komunikační zábrany, protože tam není ta inteligence. Některý děti naopak, objevují se tam třeba i prvky agrese.“* Motivovat žáky k činnosti považuje za samozřejmost. Motivaci vnímá jako odměnu po splněním úkolu. Žáky odměňuje bonbonem a hrami na tabletu.

Při práci s žáky se uplatňuje několik terapeutických přístupů. *„Máme tu canisterapii, hlavně hipoterapii používáme, jezdíme pravidelně každý týden na koně. Ted' jsme tu měli taky slečnu na arteterapii. Pak chodíme do auticentra na harmonizační lůžko, to je v rámci té muzikoterapie. Do výuky zařazujeme i bazální stimulaci.“* Přínos terapií hodnotila globálně. Každá terapie dle jejího názoru svým způsobem působí na tělo i psychiku jedince.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova má škola zpracované ve svém školním vzdělávacím programu. *„Uplatňujeme ho v jednotlivých klíčových kompetencích a vlastně ve všech, v podstatě ve všech předmětech. Od Prvouky po Matematiku a Český jazyk, prostě ve všech předmětech.“*

Ve výuce se pravidelně realizují činnosti, které rozvíjí zejména kognitivní schopnosti žáků, přičemž se klade důraz na rozšíření slovní zásoby. *„Používáme hodně piktogramy a používáme obrázky. Vyrábíme si vlastní pracovní listy, používáme*



*interaktivní tabuli. O hodinách si snažíme hodně povídat, to si myslím, že je dost důležitý.“*

Respondentka zmiňuje další zajímavé metody a nástroje využívané ve škole, které rozvíjí osobnost žáků. Za skvělou metodu považuje Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, která má dle jejích slov velmi pozitivní vliv na rozvoj kognitivních schopností žáků. Žáci také často používají různé výukové programy na počítačích a iPadech. Některé metody práce s žáky s mentálním postižením jsou shodné s metodami práce s autistickými žáky. *„Stejně jako u autistů děláme i u dětí s mentálním postižením žetonový systém odměňování, kdy za splněný úkol dostanou žeton a pak až mají všechny žetony, tak dostanou odměnu“*. Dále zdůrazňuje důležitost kontaktu žáků s okolním světem mimo školní třídu. *„Pořádáme výlety, různé kulturní akce. Oni tady v té třídě fungují naprosto super, ale třída není život.“*

Faktorů ovlivňujících komunikační dovednosti žáků vidí respondentka hned několik. Největší vliv má dle jejího názoru stupeň mentálního postižení. Následně zmiňuje vliv rodinného prostředí a dalšího přidruženého postižení. *„Jestli ta rodina je schopná vůbec s tím dítětem komunikovat na úrovni, která je pro dítě přijatelná. Pak to samozřejmě záleží i na těch finančních podmínkách té rodiny. No a pokud má to dítě ještě přidružený další postižení, třeba autismus, tak je jasný, že ta řečová schopnost bude někde úplně jinde.“* Zmíněné faktory vnímá jako podstatné příčiny veškerých potíží žáka.

Řeč žáků s mentálním postižením hodnotí jako jednodušší, její vývoj je opožděn ve srovnání s běžnou ontogenezí řeči. Dále porovnává úroveň řečových projevů jednotlivých žáků ve své třídě: *„V naší třídě máme všechny žáky mluvící, ale i tak jsou tam velký rozdíly. Někteří odpovídají jen jedním slovem a jiní mají poměrně velkou slovní zásobu, mluví v souvětích a jsou schopni si říct, co potřebují. Obecně ale tyto děti nejsou příliš iniciátorem komunikace.“*

Řeč většiny žáků provází symptomatické poruchy řeči. Respondentka zmiňuje, že úplně nejčastější poruchou řeči je dyslalie a dále se u žáků vyskytuje také dysfázie a koktavost.

Někteří žáci používají prostředky AAK. Tyto prostředky jsou užívány žáky, jejichž slovní zásoba je chudá. „*Používáme VOKS, motivační různé věci a samozřejmě obrázky, piktogramy, ale nejvíce asi ty obrázky. Každému žákovi sedí něco jiného. Samotnej VOKS používáme jen částečně, protože tu komunikační knihu sebou nikam brát nebudu, snažíme se od toho VOKSu přejít k tý slovní komunikaci.*“ Žáci s dostatečnou slovní zásobou prostředky AAK nepotřebují.

Na otázku týkající se poskytování logopedické péče respondentka odpovídá, že zde mají logopedickou poradnu. Mimo logopedickou poradnu se dle jejího názoru logopedie realizuje v podstatě v každé třídě o hodinách Řečové výchovy. Jako problém uvádí, že často chybí návaznost doma, rodiče s žáky logopedická cvičení nedělají.

Vyučovací hodina Řečové výchovy je velmi pestrá, respondentka hovoří o mnoha aktivitách, které v hodinách s žáky realizuje: „*Děláme uvolnění mluvidel, dechová cvičení, pak děláme obecná artikulační cvičení, pak cílená, kdy už jsou zaměřené na jednu hlásku. Když už se naučí pojmenovat obrázek, tak to musí správně vyslovit, ba nemusí mít vyvozený všechny hlásky. Potom tam hrajeme spoustu didaktických her, posilujeme sluchovou paměť.*“

Nakonec uvádí ještě další metody podporující rozvoj komunikačních dovedností žáků. „*Ještě mě napadá, že děláme Sfumato, to je splývavý čtení, při kterém děti nezapoují jenom zrak, ale i hlas a sluch, lépe potom čtou. Jo a sociální scénáře, kdy si trénujeme vzájemnou komunikaci. Vyloženě nacvičujeme různé životní situace, kdy je tam prosba, omluva a tak.*“

### **Speciální pedagog č. 3**

Pohlaví: Žena

Délka praxe v oboru: 3 roky

Zařízení: Diakonie ČCE – středisko Rolnička v Soběslavi

Škola: Základní škola speciální

Třída: 2., 3. a 8. ročník základní školy speciální

Vzdělávání na prvním stupni základní školy speciální je dle názoru respondentky charakteristické menším počtem žáků ve třídě, individuálním přístupem ke každému žákovi, používáním především názorných pomůcek a nedodržováním pevně stanoveného rozvrhu. *„Není pevně dodržován rozvrh, vstupují do něj ty rehabilitace. Nejsou tady vlastně dodržovány ani ty čtyřiceti pěti minutové hodiny, když už se žák nesoustředí, tak má přestávku, pohrajou si.“* Dále uvádí, že ve třídě mají několik vzdělávacích programů, protože každý žák má jiné schopnosti a postupuje jinak rychle.

Bariéry ve vzdělávání na své škole respondentka nevnímá, pouze poukazuje na obecný problém, který se dle jejího názoru týká většiny základních škol speciálních. *„Problém je, že ty různé rehabilitace a aktivity zasahují do výukových hodin a my pak musíme to učivo s tím žákem dohnat. Rozptyluje to žáky ty přechody a oni se pak nesoustředí. Jinak ty rehabilitace jsou samy o sobě dobré, to jo.“*

Zvláštností v osobnosti žáků s mentálním postižením je dle názoru respondentky mnoho. *„Náladovost určitě, výbuchy agrese, výbuchy lítosti, špatná představitost, potom nadměrná únava oproti intaktním jedincům. Dál třeba nesamostatnost, jsou zcela závislí na druhé osobě, někteří i co se týče sebeobsluhy. Nemají představitost, proto je třeba využívat všechny smysly.“* Motivací pro zlepšení pracovního výkonu žáků jsou různé hry a soutěže.

Terapeutické přístupy se ve výuce žáků uplatňují a respondentka je hodnotí jako velmi prospěšné. Využívá se bazální stimulace, která může být zklidňující i posilující, vybírá se podle potřeby žáka. Dále v zařízení probíhá logopedie, canisterapie, fyzioterapie a arteterapie. *„Nevím, jestli se to dá považovat za terapii, ale máme tu taky masážní vanu s tryskami, někdo jezdí do bazénu.“* Přínos terapií spatřuje v individuálním rozvoji žáka a rozvoji jeho smyslů.

Respondentka si není jistá, zda školní vzdělávací program obsahuje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. *„Osobnost žáků ale rozvíjíme, děláme to přirozeně, ani nad tím nepřemýšlíme.“*

Ve výuce se dbá na to, aby jednotlivé činnosti měly určitý řád. Respondentka se snaží s žáky dodržovat obvyklé rituály, ale uznává, že ne vždy se jí to daří, zejména kvůli nedostatku času. *„Máme kalendář, kde si opakujeme, co je za den, jaký je počasí,*

*jakou máme náladu, každý den má svou vůni. Někdy se nám ale stane, že se to prostě nestíhá a tohle vynecháme. Pak děláme pravidelně dramatizaci různých situací v životě, s kterými se běžně setkáme. V pátek čteme dětem četbu na pokračování.“ Za největší rituál považuje pravidelné ranní setkávání žáků a učitelů ze všech tříd v tělocvičně, které probíhá každý den. Společně si zde sdělují, co pěkného zažili a co nového je čeká.*

Při vzdělávání se uplatňuje řada speciálních nástrojů, které nejsou v běžných školách standardní. Respondentka říká, že s asistentkou vyrábí spoustu specifických pomůcek. *„Vyrábíme si demonstrační obrázky, máme šitou abecedu z látky, vytváříme různé didaktické pomůcky, hmatové desky.“* Mezi další užívané neobvyklé nástroje řadí světelnou tabuli a iPad s různými výukovými programy.

Komunikační úroveň žáků je dle názoru respondentky ovlivněna druhem mentálního postižení, případně přidruženým tělesným postižením, povahou žáka a přístupem speciálního pedagoga.

Respondentka si všímá značných rozdílů v řečových projevech jednotlivých žáků. Rozptyl řečových dovedností žáků ve své třídě popisuje následovně: *„Rozdíly v řeči žáků jsou obrovské, od zvedání ruky na ano/ne, vydávání zvuků, jednoslovných odpovědí po normální řeč v souvislých větách. Někdo nemluví vůbec a někdo mluví moc hezky. A jeden žák používá znakovku. Slovní zásobu rozšiřují rychle ale.“*

Na otázku týkající se výskytu symptomatických poruch řeči u žáků odpovídá, že v její třídě mají dva žáci dysartrii a jeden žák s dětskou mozkovou obrnou zadržává, jinak se u žáků žádné další poruchy řeči nevyskytují.

Z prostředků AAK se nejčastěji využívají obrázky, piktogramy, znak do řeči a notebooky. *„Při psaní některý děti používají notebook, protože by tužku neuchopily. Jeden žák má speciálně upravenou klávesnici k notebooku kvůli přidruženému těžkému motorickému postižení.“* Několik žáků používá také tablety, iPady a komunikační tabulky.

Na otázku, zdali zařízení poskytuje žákům logopedickou péči, odpovídá respondentka ano. Nic bližšího o jejím průběhu neví.

V hodinách vyučovacího předmětu Řečová výchova se respondentka snaží různými způsoby rozšiřovat slovní zásobu žáků. *„Vyprávíme si zážitky z víkendu,*

*děláme dramatizaci běžných životních situací, pojmenováváme předměty ve třídě. Pravidelně čtu dětem pohádky z knížky, dávám jim obrázky, aby popsaly, co na nich je. Taky se hodně učíme básničky a dáváme dětem hádanky na soutěž.“*

Respondentka má zkušenost ještě s dalšími metodami a nástroji, které napomáhají rozvoji komunikace u žáků. Zmiňuje zvukové pexeso, výukové programy v počítači, ozvučené hračky a metodu globálního čtení.

#### **Speciální pedagog č. 4**

Pohlaví: Žena

Délka praxe v oboru: 12 let

Zařízení: Diakonie ČCE – středisko Rolnička v Soběslavi

Škola: Základní škola speciální

Třída: 1. a 3. ročník základní školy speciální

Pro vzdělávání na prvním stupni základní školy speciální je dle názoru respondentky charakteristické zapojování všech smyslů žáka, sledování unavenosti žáka, názornost ve výuce, uplatňování individuálního přístupu ke každému žákovi, časté střídání aktivit a zařazování odpočinkových činností do výuky.

Respondentka nevnímá žádné bariéry ve vzdělávání, které by bránily přiměřenému rozvoji žáků.

Zvláštnosti v osobnosti žáků popisuje následovně: *„Žáci mají ulpívavé myšlení, jsou roztěkaní, mají špatnou paměť a často se u nich projevuje absence vůle. V každé činnosti je potřeba velká podpora a dopomoc.“* K činnosti motivuje žáky věci, kterou milují. Říká, že u každého žáka je to něco jiného, ale nejčastěji to bývají sladkosti.

Z terapeutických přístupů se ve třídě využívá bazální stimulace, canisterapie, rehabilitační cvičení, hydroterapie, logopedie a arteterapie. Respondentka si není jistá, zdali by se za muzikoterapii dalo považovat bubnování, které zde pravidelně probíhá. *„Přínos terapií spočívá v uvolnění a uklidnění dětí. Mají prožitek, který nezažijou doma. Stimulují je k dalším činnostem, mohou se projevit samy za sebe a motivuje je to k aktivitě.“*

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova je součástí školního vzdělávacího programu. Respondentka uvádí, že se prolíná ve všech předmětech, nejvíce však v Sociální výchově, při níž chodí s žáky nakupovat, navštěvuje čajovnu, nebo divadlo. Dále se zmiňuje o jednodenních, týdenních a celoročních projektech zaměřených na rozvoj osobnosti žáků.

Ve výuce se pravidelně realizují činnosti podporující rozvoj osobnosti žáků. „Pravidelně máme ranní kruh ve třídě. Říkáme si v něm, co je za den a takový ty věci a děti vypráví o tom, co dělaly. Máme taky pravidelně jednou týdně Biblickou hodinu, kdy přijde pan farář a vypráví dětem biblický příběh a zpívá s nimi písně, při těchto hodinách se setkávají se zdravýma vrstevníkama z mateřské školy.“ Žádné další nástroje nebo metody napomáhající rozvoji osobnosti žáků respondentku nenapadají.

Za faktory ovlivňující úroveň komunikačních dovedností žáků respondentka považuje stupeň mentálního postižení, přidružené další postižení a rodinné zázemí.

Respondentka nepozoruje odlišnosti v řečových projevech jednotlivých žáků. „Žáci nemluví, jen opakují nesrozumitelně slova, spíše teda slabiky. Vydávají různé zvuky.“

Symptomatické poruchy řeči se u žáků prakticky nevyskytují, protože nemluví. Někteří žáci mají možná dysfázii, ale jak říká respondentka, je to těžko prokazatelné. „Nedá se poznat, jestli ty jejich minimální řečové projevy jsou následkem dysfázie, nebo je jejich příčinou autismus.“

Nejčastěji užívanými prostředky AAK jsou obrázky a předměty, pomocí kterých se žákům vše vizualizuje. Někteří žáci používají VOKS, znakový jazyk nebo znaky do řeči.

Zařízení poskytuje žákům logopedickou péči. Respondentka dodává, že kdyby rodiče s logopedy více spolupracovali, tak by výsledky této péče mohly být mnohem lepší.

V předmětu Řečová výchova respondentka realizuje s žáky různé aktivity, uvádí některé z nich: „Čtení pohádky, poznávání různých předmětů, cvičení na vyvozování řeči, skládání příběhu z obrázků, dramatizace situací i pohádek. Je toho spoustu, co děláme.“

Respondentka nemá zkušenost s žádnými dalšími metodami či nástroji, které rozvíjí komunikační dovednosti žáků.

### **Speciální pedagog č. 5**

Pohlaví: Žena

Délka praxe v oboru: 6 let

Zařízení: ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z.ú.

Škola: Základní škola speciální

Třída: 2. a 3. ročník základní školy speciální

Vzdělávání na prvním stupni základní školy speciální je dle názoru respondentky specifické malým počtem žáků ve třídě, větším počtem praktických činností v hodinách, a individuálním přístupem učitelů, který vychází z postižení žáka.

Bariéry ve vzdělávání, které by bránily přiměřenému rozvoji žáků, na své škole nepozoruje.

Zvláštnosti v osobnosti žáků popisuje následovně: *„Záleží na jejich postižení, každý žák je úplně jiný. Tady máme takovou různorodou skupinku. Co je u všech, tak to je porucha koncentrace a krátkodobá paměť. Musí se jim všechno ukazovat názorně, musíme jim ukazovat konkrétní věci.“* K motivaci používá maňásky a zvířátka.

V zařízení se využívají různé druhy terapií, které mají pozitivní účinky na rozvoj osobnosti žáků. Respondentka říká: *„Máme tady různé druhy terapií. Muzikoterapii, arteterapii, ergoterapii, fyzioterapii, logopedii a používáme i metodu bazální simulace a ještě canisterapii a hipoterapii.“* Přínos každé terapie je jiný, obecně však působí na fyzickou a psychickou stránku. Z hlediska psychické stránky dochází k uvolnění, navozování příjemných pocitů a pocitu bezpečí, navázání kontaktu mezi terapeutem a jedincem a zvyšování sebevědomí. Po fyzické stránce dochází k uvědomování si svého těla, zlepšení motorických dovedností a sebeobsluhy a zapojování i jiných svalových skupin než při běžném pohybu.

Respondentka se domnívá, že průřezové téma Osobnostní a sociální výchova je ve školním vzdělávacím programu zařazeno povinně. Uplatňuje se téměř ve všech předmětech, při různých slavnostech a projektech školy.

Mezi pravidelně realizované činnosti ve výuce rozvíjející osobnost žáků patří denní rituály. *„Ráno probíhá společné přivítání. Řekneme si, kdo chybí, jak se kdo jmenuje, jaký je dnes den. Potom společně zpíváme a rytimizujeme.“*

Respondentka zmiňuje faktory ovlivňující komunikační dovednosti žáků následovně: *„Ovlivňují to fyziologické podmínky, jak jsou na tom z hlediska toho postižení, potom sociální faktory, v jakém prostředí žijou, jakou mají výchovu a jakou mají rodinu. A ve škole vyučující, jak s nima pracují, v jakým jsou složení ty žáci a potom ta jejich mentální úroveň.“* Dle jejího názoru by měli mít žáci ve škole automaticky ideální podmínky k rozvoji komunikačních dovedností.

Respondentka pozoruje značné odlišnosti v řečových projevech jednotlivých žáků. Někdo mluví plynule a někdo vydává pouze zvuky. Většina žáků však vydává různé zvuky. *„A dost často ty šikovný žáci napodobují ty horší, jakože místo toho, aby je táhli, tak je to naopak, že oni napodobují ty jejich zvuky.“*

Nejčastější symptomatickou poruchou řeči u žáků je dysfázie a několik žáků má patlavost. Respondentka říká, že úplně nezávadná řeč není ve třídě u žádného žáka.

Za nejvíce užívaný prostředek AAK považuje znak do řeči, který dle jejího názoru ovládají žáci, učitelé i rodiče. Poměrně často se uplatňuje metoda VOKS a vyfocené konkrétní předměty, jež žáci dobře znají. *„Myslím si, že je dobrý to kombinovat, že není třeba se zaměřovat jenom na jednu metodu.“*

Zařízení poskytuje žákům logopedickou péči a všichni žáci této třídy ji využívají.

Ve vyučovacím předmětu Řečová výchova se realizují různé zajímavé aktivity. Respondentka zmiňuje některé z nich: *„Tak jsou to právě ty říkadla se znaky, snažíme se je zařazovat do každého říkadla, aby to mohly s náma provádět i ty děti, který nemluví. Hodně zpíváme písničky, rytimizujeme říkadla, děláme dramatizaci pohádek nebo říkadla, pracujeme s maňásky a hračkami, děláme jakoby ožívání těch hraček.“*

Respondentka nemá zkušenost s žádnými dalšími metodami či nástroji, které rozvíjí komunikační dovednosti žáků.



## **Speciální pedagog č. 6**

Pohlaví: Žena

Délka praxe v oboru: 2 roky

Zařízení: ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z.ú.

Škola: Základní škola speciální

Třída: 5., 6. a 7. ročník základní školy speciální

Na první otázku týkající se specifík vzdělávání žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální respondentka odpovídá: *„Používáme názorný pomůcky. Je tu jiný časový rozvrh, žáci mají delší čas na vypracování věcí a dáváme jim hodně pauzy, ty jsou třeba. Vždycky je zátěž, uvolnění, pořád se to takhle střídá. Taky hodně měníme činnosti.“*

Bariéry ve vzdělávání bránící přiměřenému rozvoji žáků respondentka nevnímá. Říká, že to ve škole dobře funguje. *„Žáci kromě výuky chodí na terapie, do bazénu, je to tu hodně pestrý.“*

Zvláštnosti v osobnosti žáků popisuje následovně: *„Žáci potřebují vysokou motivaci, k tomu používáme jejich oblíbené předměty. Mají rádi svůj řád, ritualizaci činností. Je u nich menší schopnost soustředit se, udržet pozornost a jsou více bezprostřední, co cítí, to řeknou. Je těžký rozeznat, jestli jsou unavení nebo simulují, oni totiž rádi předstírají, aby nemuseli nic dělat.“*

Respondentka říká, že je zde opravdu hodně terapií, které žáci využívají. Zmiňuje canisterapii, hipoterapii, ergoterapii, muzikoterapii, arteterapii, fyzioterapii, logopedii a terapeutický bazén. Terapeutické účinky shrnuje: *„V podstatě u všech dochází k zlepšení pohody dětí, jejich psychického stavu a některé působí i na tu hrubou a jemnou motoriku.“*

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova je obsaženo ve školním vzdělávacím programu a ve výuce je uplatňováno hlavně ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Pravidelné činnosti ve výuce podporující rozvoj osobnosti žáků popisuje respondentka následovně: *„Každý den si říkáme, co je za den, jaký je měsíc, počasí,*

roční období, co kdo dělal. Dále si žáci mezi sebou automaticky pomáhají, vozičkářovi pomůže ten zdravý. Taky si každý ráno vaříme všichni čaj a u toho si povídáme.“ Žádné další speciální metody či nástroje neuvádí.

Úroveň komunikačních dovedností žáků dle názoru respondentky ovlivňuje rodina, intelekt, motivace, Řečová výchova ve škole, logopedická péče a také chuť žáka komunikovat.

V řečových projevech žáků pozoruje respondentka velké rozdíly: „*Nemluvící děti teda nemáme vůbec. Jedna žačka má pár svých oblíbených slov, na otázku odpoví, když má klid. Dva žáci mluví hodně a hezky. Někdo je zase třeba stydlivý a mluví potichu. Někdo mluví rychle, protože to chce rychle sdělit a není mu rozumět. Často taky hodně věci polykají a neřeknou. Někdo se dokáže klidně bavit s cizím a někdo třeba vůbec, taky záleží na tom, jestli je mu ten člověk sympatický. Ale celkově je vidět posun, hodně se v průběhu času rozmluvili.*“

Nejčastější symptomatickou poruchou řeči u žáků je patlavost, v menší míře se vyskytuje záměna písmen. Jedné žákyni byla diagnostikována dysfázie.

Na otázku týkající se využívání prostředků AAK respondentka odpovídá, že je ve výuce moc nepoužívají. Říká, že všichni žáci mluví, tudíž nejsou potřeba. Žáci využívají pouze iPady, v kterých mají fotografie rodiny a zaměstnanců školy.

Zařízení poskytuje žákům logopedickou péči. Většina žáků tuto péči využívá a na logopedii chodí jedenkrát týdně.

Vyučovací předmět Řečová výchova mají žáci dvakrát týdně, respondentka hovoří o činnostech, které v tomto předmětu probíhají: „*Děláme dechová cvičení, artikulační cvičení, popis spolužáka, komunikujeme na různý témata. Potom jsou to konverzační cvičení, poslech pohádky, podle příběhu vydávají zvuky, posloupnost děje podle obrázků, různý hry, třeba na tichou poštu nebo běž za dveře a něco se schová.*“

Respondentka má zkušenosti ještě s dalšími metodami a nástroji, které rozvíjí komunikační dovednosti žáků. Dříve u některých žáků využívala VOKS, protože měli opožděný vývoj řeči. Zmiňuje, že si mnohé pomůcky vyrábí sama, pro příklad uvádí písmena abecedy psaná na víčka od plastových lahví. Nakonec říká: „*U každého čtení děláme motorický čtení. Vlastně to co čtou, tak znázorňují pohybem ruky.*“

## 11 Diskuze

Výzkumná část mé bakalářské práce byla zaměřena na zjišťování názorů speciálních pedagogů ohledně možností rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností žáků s mentálním postižením, kteří navštěvují první stupeň základní školy speciální. Podrobněji byly zmapovány nástroje, metody a formy práce, se kterými mají speciální pedagogové zkušenost, a jež užívají za účelem tohoto rozvoje žáků. Odpovědi na vymezené výzkumné otázky měly být objasněny na základě výsledků polostrukturovaných rozhovorů s vybranými speciálními pedagogy.

Z rozhovorů vyplývá, že se vzdělávání na prvním stupni základní školy speciální vyznačuje řadou specifík. Většina speciálních pedagogů se shoduje, že ve výuce používá názorné pomůcky, zařazuje do ní odpočinkové činnosti a ke každému žákovi uplatňuje individuální přístup. Na individuální přístup poukazuje také Valenta, Michalík a Lečbých (2012), kteří ve své knize jako další specifika zmiňují nižší počty žáků ve třídě, rozdělení vyučovací hodiny na více jednotek, odlišnou skladbu a strukturu rámcového učebního plánu a uplatňování rozmanitých speciálněpedagogických metod a prostředků. Nižší počty žáků ve třídě uvedli též dva speciální pedagogové.

Bariéry ve vzdělávání, které by bránily přiměřenému rozvoji žáků, na své škole nevnímá žádný z dotazovaných speciálních pedagogů. Pouze speciální pedagog č. 3 poukazuje na obecný problém v podobě zásahu různých aktivit do výuky žáků, jako příklad uvádí rehabilitace jednotlivých žáků.

Na otázku týkající se zvláštností v osobnosti žáků s mentálním postižením tři speciální pedagogové odpověděli, že zvláštnosti jsou velice různorodé, protože každý žák je úplně jiný. Švarcová (2011) ve své knize píše, že psychickou strukturu osobnosti těchto žáků nelze globálně charakterizovat, ale i přesto se u většiny z nich projevují společné znaky. Jako společné znaky speciální pedagogové uváděli především narušené kognitivní schopnosti žáků a zdůrazňovali důležitost motivace žáků k činnosti. Podle Černé (2015) bývá motivace těchto jedinců snížena. Pokud se žáci učí novým věcem a pro ně nezajímavým, tak ještě více klesá. Důležitá je dle jejího názoru motivační diagnostika.

Dalším zajímavým poznatkem výzkumu je, že ve všech zkoumaných zařízeních se hojně využívají terapeutické přístupy podporující rozvoj osobnosti žáků a to primárně v podobě jednotlivých terapií. Speciální pedagogové nejčastěji zmiňovali canisterapii, hipoterapii, bazální stimulaci, logopedii a arteterapii. Valenta a Müller (2007) uvádí, že terapeutické přístupy lze vnímat také jako výchovné přístupy, protože mimo terapeutické funkce mají významný socializační, aktivizační a motivační potenciál. Přínos terapií se dle názoru speciálních pedagogů liší podle typu konkrétní terapie, obecně však zmiňovali pozitivní vliv terapií na fyzickou i psychickou stránku jedinců.

Dle výpovědí speciálních pedagogů obsahuje školní vzdělávací program všech tří zkoumaných škol průřezové téma Osobností a sociální výchova. Brychnáčová a Málková (2008) v RVP ZŠS uvádí, že Osobnostní a sociální výchova je jedním z průřezových témat, které si škola může vybrat a zařadit do vzdělávání žáků. Může být součástí obsahu vyučovacích předmětů, nebo mít podobu samostatného předmětu, či se uplatnit ve formě projektu, semináře, kurzu. Pět speciálních pedagogů uvedlo, že Osobnostní a sociální výchova je obsahem většiny vyučovacích předmětů. Dva z nich zmínili ještě projekty zaměřené na rozvoj osobnosti žáků. Speciální pedagog č. 3 uvedl, že osobnost žáků ve škole rozvíjí přirozeně a vůbec nad tím nepřemýšlí.

Ve výuce se pravidelně realizují činnosti, které mají pozitivní vliv na rozvoj osobnosti žáků. Tyto činnosti lze obecně nazvat jako denní rituály, protože je pedagogové realizují se svými žáky obvykle každý den. O denních rituálech v souvislosti se vzděláváním píše Dvořáková (2015), uvádí, že před zahájením výuky, nebo po jejím skončení se v některých školách učitelé a žáci setkávají v takzvaném komunitním kruhu, ve kterém probíhají různé rituální činnosti. Smyslem toho setkávání je sdělit si zážitky a pocity, plánovat činnosti, motivovat žáky k učení, zjišťovat znalosti žáků a hodnotit výsledky společné práce. Speciální pedagogové uváděli velice různorodé činnosti, které s žáky realizují, avšak z jejich výpovědí bylo patrné, že smysl činností je přesně takový, jaký uvádí Dvořáková (2015).

O speciálních metodách a nástrojích užívaných při vzdělávání za účelem rozvoje osobnosti žáků hovořili tři speciální pedagogové. Ostatní speciální pedagogové nezmínili žádné metody ani nástroje. Speciální pedagog č. 1 uvedl, že se mu při práci

s žáky osvědčila interaktivní tabule, tablet a krabicové úkoly. Speciální pedagog č. 2 zmínil Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, která má dle jeho názoru velmi pozitivní účinky na rozvoj kognitivních schopností žáků. Dále uvedl, že v hodinách využívá výukové programy na počítačích a iPadech, účastní se s žáky různých kulturních akcí, pořádá pro ně výlety a také využívá žetonový systém odměňování, jenž žáky motivuje k činnosti. Speciální pedagog č. 3 též využívá iPad s výukovými programy a dále uvedl, že většinu specifických pomůcek sám vyrábí, například demonstrační obrázky, abecedu z látky a hmatové desky. Nakonec zmiňuje využívání světelné tabule.

Úroveň komunikačních dovedností žáků je dle většiny speciálních pedagogů ovlivněna stupněm mentálního postižení, přidruženým dalším postižením a přístupem rodičů. Dva speciální pedagogové zmínili ještě vliv školy. Názory speciálních pedagogů jsou ve shodě s tvrzením Klenkové (2006), která mezi příčiny narušené komunikační schopnosti těchto žáků řadí sníženou mentální úroveň, nepodnětné prostředí, poruchy sluchu, anomálie mluvních orgánů, opožděný motorický vývoj a poruchy motorické koordinace.

Řečové projevy žáků nelze globálně charakterizovat, protože jsou velice různorodé. Množství výše zmíněných faktorů ovlivňujících komunikační dovednosti tomuto výsledku nasvědčuje. Speciální pedagogové uváděli rozdíly v řečových projevech na příkladech svých žáků. Rozptyl řečových projevů se pohybuje od schopnosti žáků mluvit v souvětích po vydávání nesrozumitelných zvuků. Pouze speciální pedagog č. 1 a č. 4 odlišnosti nepozorovali, protože všichni žáci v jejich třídách vydávají různé zvuky a nikdo z nich nemluví.

Řeč některých žáků je negativně ovlivněna různými poruchami řeči. Lechta (2011) říká, že u jedinců s mentálním postižením bývá narušená komunikační schopnost symptomem jejich postižení, a proto se tyto poruchy řeči nazývají symptomatickými poruchami řeči. Z odpovědí speciálních pedagogů vyplynulo, že se u jejich žáků nejvíce vyskytuje dysfázie a dyslalie. Speciální pedagogové č. 1 a č. 4 uvedli, že u jejich žáků lze těžko nějaké poruchy řeči prokázat, protože žáci nemluví.

Výzkum dále ukázal, že prostředky AAK jsou nezbytnou součástí pro usnadnění komunikace mezi žákem a jeho okolím. Speciální pedagogové zmiňovali, že tyto prostředky je třeba vybírat a přizpůsobovat dle schopností a potřeb žáků. Stejný názor má i Šarounová (2014), která ve své knize píše, že pro žáky s mentálním postižením je třeba prostředky AAK modifikovat podle jejich schopností. Nejčastěji uváděnými prostředky AAK ze strany speciálních pedagogů byly obrázky, fotografie, názorné předměty, VOKS, znak do řeči a technické pomůcky. Speciální pedagogové uplatňují prostředky AAK u žáků, jejichž verbální schopnosti jsou nedostatečné.

Z důvodu komunikačních potíží žáků se jeví jako důležitá logopedická péče. Všichni speciální pedagogové uvedli, že jejich zařízení tuto péči žákům poskytuje. Speciální pedagogové č. 1 a č. 2 dodávají, že logopedická cvičení jsou také součástí vyučovacího předmětu Řečová výchova. Speciální pedagogové č. 2 a č. 4 si stěžovali, že na tuto péči obvykle chybí návaznost doma. Dle Škodové a Jedličky (2007) rodina logopedickou péči u svého dítěte často vzdá kvůli jeho minimálnímu pokroku v rozvoji komunikačních dovedností. Speciální pedagogové jsou však trochu jiného názoru, domnívají se, že pokroky by byly vidět, kdyby se rodiče logopedickým cvičením svého potomka více věnovali.

V již zmiňovaném vyučovacím předmětu Řečová výchova jsou realizovány nejrůznější aktivity, které významně podporují rozvoj komunikačních dovedností žáků. Brychnáčová a Málková (2008) v RVP ZŠS uvádí, že Řečová výchova učí žáky mluvené podobě mateřského jazyka, srozumitelnému vyjadřování, podporuje u žáků rozvoj slovní zásoby, komunikačních a řečových dovedností, vnímání a chápání jazykových sdělení a užívání metod AAK. Speciální pedagogové uváděli spoustu zajímavých aktivit, které v tomto předmětu probíhají, zmiňovali dechová a artikulační cvičení, cvičení na rozvoj slovní zásoby, vyprávění zážitků či příběhů, poslouchání pohádek, dramatizaci situací, popis obrázků, povídání říkanek a mnoho dalších. Všechny zmiňované aktivity tvoří náplň Řečové výchovy v RVP ZŠS.

Poslední otázka zkoumala zkušenosti speciálních pedagogů s dalšími metodami či nástroji, které podporují rozvoj komunikačních dovedností žáků. Tři speciální pedagogové uvedli, že s žádnými dalšími metodami či nástroji zkušenost nemají.

Speciální pedagog č. 2 zmínil, že na své žáky aplikuje metodu splývavého čtení Sfumato a vzájemnou komunikaci s žáky trénuje pomocí sociálních scénářů. Speciální pedagog č. 3 uvedl, že v hodinách vyžívá zvukové pexeso, ozvučené hračky a výukové programy v počítači. Při hodinách Čtení se mu osvědčila metoda globálního čtení. Speciální pedagog č. 6 zmínil, že při každé hodině Čtení dělá s žáky motorické čtení, při kterém žáci zapojují nejen zrak, ale také pohyb rukou.

Z výzkumu vyplývá, že prostředí základních škol speciálních, ve kterých probíhal výzkum, nabízí velké množství podnětů pro rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností žáků s mentálním postižením. Speciální pedagogové využívají velice rozmanité metody a nástroje za účelem tohoto rozvoje žáků vždy s ohledem na potřeby konkrétního žáka, tudíž ke každému z nich uplatňují individuální přístup. Na základě výpovědí speciálních pedagogů usuzuji, že ve své práci vidí smysl a pro rozvoj žáků dělají maximum. Myslím si, že pro žáky s těžkým mentálním postižením je vzdělávání na základní škole speciální nejlepší možnou volbou, protože se zde zohledňují potřeby každého žáka a jeho individuální úroveň zrání a učení, což považuji za nesmírně důležité.

Pro vyšší vypovídající hodnotu výzkumu by bylo možné navýšit počet dotazovaných speciálních pedagogů, případně do respondentů zahrnout také logopedy působící v daných zařízeních.

## 12 Závěr

Bakalářská práce pojednává o rozvoji osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální. Základní škola speciální nabízí žákům spoustu příležitostí k jejich celkovému rozvoji a podporuje uspokojování jejich individuálních potřeb. Také usiluje o dosažení co nejvyšší míry samostatnosti a nezávislosti těchto jedinců. Ještě důležitější než působení školy je však přístup rodičů, rodiče mají výchovu svého potomka plně ve svých rukou a rozhodují o jeho budoucím životě. Žákům s mentálním postižením by mělo být umožněno prožít smysluplný život, který by se co nejvíce přiblížil životu intaktních jedinců.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit názory speciálních pedagogů na možnosti rozvoje osobnosti a komunikačních dovedností u žáků s mentálním postižením, kteří navštěvují první stupeň základní školy speciální. Dílčí cíl spočíval v zjišťování metod, nástrojů a forem práce, jež speciální pedagogové využívají za účelem tohoto rozvoje žáků.

Výsledky výzkumu vedou k závěru, že všichni dotazovaní speciální pedagogové usilují o maximální možný rozvoj osobnosti a komunikačních dovedností svých žáků s ohledem na jejich individualitu. Na svých základních školách speciálních nepozorují žádné bariéry, které by bránily přiměřenému rozvoji žáků, ale naopak, vidí zde široké spektrum možností a způsobů, jak žáky rozvíjet. Speciální pedagogové využívají nejrůznější metody, nástroje a formy práce, jež vybírají a přizpůsobují podle potřeb konkrétních žáků. Ve všech třech základních školách speciálních vstupují do výuky terapeutické přístupy, dle názoru všech respondentů mají řadu pozitivních účinků na osobnost žáků. Speciální pedagogové vnášejí do svých hodin různorodé rituální činnosti, díky nimž žáci zažívají pocity bezpečí a jistoty. Ve všech třech zařízeních je žákům poskytována logopedická péče. Většina žáků logopedickou péči využívá, jelikož v málokteré třídě se najde žák, jenž má zcela nezávadnou řeč. K rozvoji komunikačních dovedností žáků přispívají především prostředky alternativní a augmentativní komunikace, které využívají téměř všichni žáci. Nelze však udělat celkové shrnutí, jaké



metody, nástroje a formy práce jsou pro tyto žáky vhodné a jaké ne, protože každý žák je úplně jiný a něco jiného potřebuje.

Tato bakalářská práce by mohla sloužit jako studijní materiál pro studenty oboru speciální pedagogika či psychologie, ale také by mohla poskytnout zajímavé informace rodičům žáků s mentálním postižením, pedagogům a dalším osobám, které se touto problematikou zabývají.

## 13 Seznam použitých zdrojů

### Tištěné publikace:

1. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
2. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
3. BRYCHNÁČOVÁ, Eva a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS*. Vyd. 1. Praha: VÚP, 2008, 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
5. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2015, 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
6. DVOŘÁKOVÁ, Markéta a kol. *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015, 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.
7. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
8. KLECH Pavel in Oldřich MÜLLER a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

9. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
10. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
11. LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
12. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4.
13. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.
14. MLČÁKOVÁ Renata in Oldřich MÜLLER a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
15. MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
16. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
17. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

18. PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 146 s. ISBN 80-247-0858-2.
19. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
20. PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, 96 s. ISBN 80-7083-535-4.
21. PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015, 333 s. ISBN 978-80-262-0870-9.
22. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Vyd. 6. Praha: Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
23. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Vyd. 3. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. ISBN 978-80-7029-62-6.
24. ŠAROUNOVÁ, Jana a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 150 s. ISBN 978-80-262-0716-0.
25. ŠKODOVÁ, Eva, Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
26. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

28. VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
29. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK, Martin LEČBYCH a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
30. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Vyd. 3. Praha: Parta, 2007, 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
31. VÍTKOVÁ Marie in Oldřich MÜLLER a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
32. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.
33. ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014, 174 s. ISBN 978-80-7464-690-4.
34. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

## Články:

1. BEEROVÁ, Edita. Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005, roč. 15, č. 2, 104-113 s. ISSN 1211-2720.
2. TRUSCHKOVÁ, Petra. Snoezelen jako terapie nových možností. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, roč. 17, č. 1-2, 88-93 s. ISSN 1211-2720.

## Legislativní dokumenty:

1. ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Portál veřejné správy.cz [online]. 2005 [cit.2015-12-27]. Dostupné z:  
<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=73~2F2005&rpp=15#seznam>
2. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Portál veřejné správy. cz [online]. 2004 [cit.2015-12-27]. Dostupné z:  
<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonInfo.jsp?idBiblio=58471&fulltext=&nr=561~2F2%20004&part=&name=&rpp=15#local-content>

## Internetové zdroje:

1. ARPIDA. Centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z. ú. [online]. 2015 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.arpida.cz/>
2. Diakonie Českobratrské církve evangelické. Středisko Rolníčka. [online]. 2016 [cit.2016-04-26]. Dostupné z: <http://www.rolnicka.cz/>
3. Globální čtení. [online]. 2012 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/>
4. Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny. [online]. 2014 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.zspssviny.cz/>
5. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED. [online]. 1997 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.naep.cz/image/content-management/ISCED%20klasifikace%20vzdelavani.pdf>
6. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10. [online]. 2013 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
7. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [online]. 2001 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
8. Snoezelen. Informační a servisní portál k práci v multisenzorickém prostředí. [online]. 2016 [cit.2016-04-26]. Dostupné z: <http://snoezelen.sk/cz/co-je-snoezelen-teoreticky-uvod>

9. Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2013 [cit.2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>



# 14 Příloha

## Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

- 1) Jaká jsou specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy speciální?
- 2) Vnímáte nějaké bariéry ve vzdělávání na vaší základní škole speciální, které brání přiměřenému rozvoji žáků? Pokud ano, jaké?
- 3) Jaké zvláštnosti pozorujete v osobnosti žáků s mentálním postižením?
- 4) Využíváte ve vašem zařízení některé terapeutické přístupy podporující rozvoj osobnosti žáků? Případně jaké a v čem spatřujete jejich přínos?
- 5) Obsahuje školní vzdělávací program vaší školy průřezové téma Osobnostní a sociální výchova? Pokud ano, v jaké formě je ve výuce uplatňováno?
- 6) Uvedl/a byste konkrétní činnosti pravidelně realizované ve výuce, které podle Vás mají značný vliv na rozvoj osobnosti žáků?
- 7) Uplatňujete ještě nějaké další speciální metody či nástroje při vzdělávání, které napomáhají rozvoji osobnosti žáků? Pokud ano, mohl/a byste je popsat?
- 8) Jaké faktory dle Vašeho názoru ovlivňují úroveň komunikačních dovedností žáků?
- 9) Jaké odlišnosti pozorujete v řečových projevech jednotlivých žáků?
- 10) Které symptomatické poruchy řeči se u žáků vyskytují nejčastěji?

11) Jaké prostředky alternativní a augmentativní komunikace (AAK) využíváte nejvíce ke zlepšení komunikačního procesu žáků?

12) Poskytuje vaše zařízení žákům logopedickou péči?

13) Uvedl/a byste některé aktivity, které probíhají v hodinách vyučovacího předmětu Řečová výchova?

14) Máte zkušenost s některými dalšími metodami či nástroji, které napomáhají rozvoji komunikačních dovedností žáků? Pokud ano, mohl/a byste je popsat?