

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Žák s mutismem ve škole pro sluchově postižené

Pupil with mutism in a school for the hearing impaired

Veronika Opálková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Klenková Jiřina, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní plán: NMgr. kombinované SPG-VZ 2017 (ODKN2SPVZ17)

Studijní obor: N SPG-VZ (7504T277, 7504T303)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Žák s mutismem ve škole pro sluchově postižené potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Jirny 2. 11. 2024

.....

Děkuji vedoucí práce, doc. PhDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné rady, vstřícnost, čas a ochotu, které mi během zpracovávání práce věnovala.

Děkuji všem respondentům a jejich rodičům, s nimiž bylo uskutečněno výzkumné šetření. Mému manželovi a mým synům děkuji za trpělivost a podporu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o vzdělávání žáka s elektivním mutismem na základní škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání.

Cílem diplomové práce je monitorovat vliv speciálně pedagogické podpory, která je žákům s elektivním mutismem ve škole pro sluchově postižené během výchovy a vzdělávání auditivně-orálním přístupem poskytována. Práce se zaměřuje především na zkoumání a analyzování rozvoje verbální a neverbální komunikace, aktivní a pasivní slovní zásoby a na rozvoj porozumění mluveného a psaného jazyka a řeči u žáků s elektivním mutismem.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a na část výzkumnou.

Teoretickou část práce tvoří tři kapitoly. První kapitola se věnuje obecné charakteristice, klasifikaci, etiologii a symptomatologii mutismu. Je v ní popsána diagnostika, možnosti terapie a reedukace mutismu. Ve druhé kapitole diplomové práce je popsán školský poradenský systém pro žáky s mutismem. Třetí kapitola se zabývá možnostmi vzdělání žáka s mutismem.

Výzkumná část práce je obsažena ve čtvrté kapitole. Je v ní popsán cíl diplomové práce, výzkumné otázky, použité metody, charakteristika místa a zkoumaného vzorku. Výzkum práce je zpracován formou kvalitativního výzkumu tří případových studií. Případové studie jsou vypracovány na základě průběžného zúčastněného pozorování, analýzy dokumentů z SPC a polostrukturovaných rozhovorů zpracovaných pomocí selektivního protokolu.

V závěru práce jsou shrnuty získané poznatky a výsledky výzkumného šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Auditivně-orální přístup, elektivní mutismus, komunikace, narušená komunikační schopnost, speciálně pedagogická doporučení, speciálně pedagogická podpora, výchova a vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the education of a pupil with elective mutism at a primary school for the hearing-impaired with an auditory-oral approach to education and training.

The aim of the thesis is to monitor the effect of special pedagogical support, which is provided to pupils with elective mutism at a school for the hearing-impaired during education and training with an auditory-oral approach. The work focuses primarily on examining the effect on the development of verbal and non-verbal communication, active and passive vocabulary and on the development of understanding of spoken and written language and speech.

The thesis is divided into two parts, a theoretical part and a research part.

The theoretical part of the work consists of three chapters. The first chapter is devoted to the general characteristics, classification, etiology and symptomatology of mutism. It describes the diagnostics, possibilities of therapy and re-education of mutism. The second chapter of the thesis describes the school counselling system for pupils with mutism. The third chapter deals with the possibilities of education of a pupil with mutism.

The research part of the work is contained in the fourth chapter. The aim of the thesis, research questions, methods used, characteristics of the place and the sample studied are described. The research of the work is prepared in the form of qualitative research of three case studies. The case studies are prepared on the basis of continuous participant observation, analysis of documents from the SPC and semi-structured interviews processed using a selective protocol.

The conclusion of the work summarizes the knowledge gained and the results of the research investigation.

## **KEYWORDS**

Auditory-oral approach, elective mutism, communication, special educational recommendations, special educational support, upbringing and education.

# Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
1.1	ÚVOD DO PROBLEMATIKY MUTISMU.....	8
1.2	TERMINOLOGIE.....	8
1.3	ETIOLOGIE.....	10
1.4	SYMPTOMATOLOGIE ELEKTIVNÍHO MUTISMU.....	12
1.5	DIAGNOSTIKA.....	13
1.6	TERAPIE.....	16
<b>2</b>	<b>ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM PRO ŽÁKY S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ – S MUTISMEM.....</b>	<b>19</b>
2.1	ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM – ÚVOD.....	19
2.2	CHARAKTERISTIKA A LEGISLATIVNÍ RÁMEC ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO SYSTÉMU.....	19
2.3	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP).....	22
2.4	SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA (SPC).....	23
2.5	KONKRÉTNÍ PÉČE ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO SYSTÉMU PRO ŽÁKY S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ – S MUTISMEM.....	25
<b>3</b>	<b>MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MUTISMEM.....</b>	<b>27</b>
3.1	ZÁKLADNÍ ŠKOLY HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU – INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S MUTISMEM.....	29
3.2	ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ S AUDITIVNĚ-ORÁLNÍM PŘÍSTUPEM VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.3	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S MUTISMEM.....	32
<b>4</b>	<b>ŽÁK S MUTISMEM VE ŠKOLE PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ.....</b>	<b>35</b>
4.1	CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
4.2	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
4.3	KAZUISTIKY – INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
4.3.1	<i>Případová studie 1</i> .....	40
4.3.2	<i>Případová studie 2</i> .....	45
4.3.3	<i>Případová studie 3</i> .....	53
4.3	POLOSTRUKTUROVANÉ DOTAZOVÁNÍ – INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	60
4.4	ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
4.5	DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	73
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>76</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....</b>	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>79</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>81</b>
<b>9</b>	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>85</b>

# 1 ÚVOD

Mutismus, jeden z druhů narušené komunikační schopnosti, zasahuje nejen do oblasti logopedie, ale i do oblasti psychologie. Jedná se o problematiku multidisciplinární. Mutismus si zaslouží pozornost nejen odborníků z řad klinických logopedů, psychologů a lékařů, speciálních pedagogů, ale i z řad pedagogů.

Diplomová práce „Žák s mutismem ve škole pro sluchově postižené“ se zaměřuje na výchovu a vzdělávání žáka s elektivním mutismem v základní škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem k výchově a vzdělávání. Cílem práce je monitorovat a analyzovat vliv speciálně pedagogické podpory na rozvoj verbální a neverbální komunikace, aktivní a pasivní slovní zásoby a na rozvoj porozumění mluveného a psaného jazyka a řeči.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a na část výzkumnou. Je členěna do několika navazujících kapitol. Úvodní kapitola je zaměřena na charakteristiku, klasifikaci, etiologii a symptomatologii mutismu. Popisuje diagnostiku, možnosti terapie a reedukace mutismu. Ve druhé kapitole diplomové práce je popsán školský poradenský systém pro žáky s mutismem. Třetí kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání žáka s mutismem.

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na metodologii výzkumného šetření. Ve výzkumné části práce je popsán cíl výzkumu, dílčí cíle a výzkumné otázky. V této části je popsána metoda kvalitativního výzkumu, včetně výzkumných metod, které kvalitativní výzkum používá a které byly aplikovány v této diplomové práci. Ve výzkumu je konkrétně aplikována metoda průběžného zúčastněného pozorování, analýza dokumentů a polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáků z kazuistik, který je zpracován selektivním protokolem a je zobrazen prostřednictvím tabulek. Závěrečná část kapitoly shrnuje výsledky výzkumu.

V závěru diplomové práce jsou shrnuty veškeré získané poznatky a výsledky výzkumného šetření.

## 1.1 Úvod do problematiky mutismu

„Když někdo mlčí, ještě to nemusí znamenat, že nemá co říci.“<sup>1</sup>

Termín mutismus vychází z latinského slova mutus, které znamená němý, případně oněmění (Klenková, Logopedie, 2006). Mutismus je druh narušené komunikační schopnosti, která se projevuje „ztrátou schopnosti verbálně komunikovat“ (Klenková, 2006, s. 91). Pro mutismus je základní charakteristikou nejistota, obavy až strach v kontaktu s cizím člověkem nebo v nové neznámé situaci. Mutismus zasahuje do nejdůležitější funkce řeči, což je sdělování myšlenek, potřeb, proseb a přání, Kutálková jej proto považuje za závažnou poruchu řeči (Kutálková, Budu správně mluvit, 2011).

Všeobecně je mutismus pokládán za hraniční problematiku mezi psychiatrií, logopedií a foniatrií.

## 1.2 Terminologie

**Klinický obraz mutismu** v roce 1877 poprvé definoval německý lékař **Adolf Kussman** (Preissová in Neubauer a kol., Kompendium klinické logopedie, 2018). V roce 1983 švýcarský psychiatr Moritz Tramer poprvé zavedl pojem Elektivní mutismus do odborné literatury (Preissová in Neubauer a kol., Kompendium klinické logopedie, 2018). V 70. letech se v Československu problematice mutismu věnoval lékař a logoped Miloš Sovák.

Dle výše uvedeného vyplývá, že se problematice mutismu již od počátku věnovali odborníci různých vědních oborů a že se jedná o problematiku **multidisciplinární**. „*Mutismus představuje hraniční problematiku mezi různými vědními obory – psychiatrií, psychologií, foniatrií a logopedií.*“ (Klenková, 2006, s. 91).

Vzhledem k multidisciplinárnímu pojetí mutismu je jeho terminologie široká a jeho vymezení se může lišit pojetím různých vědních oborů. „*V psychiatrické terminologii je mutismus*

---

<sup>1</sup> České přísloví. Online. In: Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/1983299-ceske-prislovi-kdyz-nekdo-mlci-jeste-to-nemusi-znamenat-ze-nema/>. [cit. 2024-02-05].

*chápán jako symptom různých klinických stavů, nejčastěji jako součást depresivního syndromu.*“ (Pečeňák 2003 in Klenková, 2006, s. 92).

Dvořák uvádí následující terminologii mutismu (Dvořák 1998 in Škodová, Klinická logopedie, 2007):

- **Autistický mutismus** je nedostatek mluvního apetitu vedoucí až k úplné němotě. Bývá znakem nastupujícího psychotického onemocnění, nejčastěji dětské schizofrenie.
- **Neurotický mutismus** – příčinou jsou určité neurologické bariéry, které zabraňují promluvit v náročných společenských situacích. Jedná se o těžší formu situačního mutismu – tento stav je subjektivně hůře prožíván a je společensky nápadnější.
- **Perzistentní mutismus** označuje útlum řečových projevů, které přetrvávají delší dobu.
- **Psychotický mutismus** je většinou symptomem nastupujícího psychotického onemocnění.
- **Tranzientní mutismus** je definován jako přechodná déle trvající nemluvnost. Jedná se o formu elektivního mutismu, se kterou se logopedové setkávají nejčastěji. Nejčastěji se s ním setkávají také pedagogové v mateřských školách a zejména pak na počátku školní docházky. Po určitém období symptomy odeznívají. Zpravidla se v průběhu jednoho roku spontánně upraví.
- **Situační mutismus** zahrnuje projevy, které jsou krátkodobé, psychologicky jasně srozumitelné – přechodová nemluvnost v novém prostředí, nemluvnost spojená s trémou apod. Omezení funkčnosti není tak závažné, aby vyžadovalo specializovanou péči.
- **Reaktivní mutismus** je stav, který vznikl jako následek psychotraumatizujícího zážitku.

(Dvořák 1998 in Škodová, Klinická logopedie, 2007)

Z **logopedického hlediska** jsou pod pojmem **mutismus** nejčastěji uváděny **tři druhy narušení komunikační schopnosti** (Škodová, Klinická logopedie, 2007):

- **Totální mutismus** označuje stav, kdy útlum řečových projevů je generalizován na všechny osoby, situace i prostředí.
- **Elektivní či selektivní** (tzn. výběrový) **mutismus** označuje ztrátu schopnosti promluvit s určitou osobou, v určité situaci i prostředí.
- **Surdomutismus** vzniká jako náhlá funkční ztráta schopnosti mluvit, přičemž se neurologický útlum rozšiřuje i na oblast řeč slyšet.

### 1.3 Etiologie

Etiologie mutismu je rozmanitá, „obvykle je neurotickou reakcí na mimořádný zážitek nebo se jedná o projev akutního psychotického onemocnění“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 207). Může vzniknout jako reakce na přetěžování, nesprávný styl výchovy, po těžkých stresových situacích. Mutismus může být i bezprostřední náhlou reakcí po těžkém psychickém traumatu (Škodová, Jedlička, 2007). Sovák (1981) uvádí, že příčinou vzniku mutismu mohou být silné afekty, vzrušení, úlek, rozčilení při vyčerpání (Sovák in Škodová, Jedlička, 2007).

Nejčastěji se mutismus objevuje v předškolním věku, v dospělosti se většinou jedná o mutismus psychotický v rámci psychického onemocnění nebo je součástí jiných poruch (např. sociální fobie, poruchy osobnosti atd.).

**Elektivní mutismus**<sup>2</sup> je jedním z druhů mutismu (viz kapitola výše – druhy mutismu z logopedického hlediska). Škodová uvádí, že elektivní mutismus je primárně považován za psychogenně podmíněnou poruchu. Mutismus považuje za obranný mechanismus, který vzniká jako reakce na akutní psychotraumatizující podnět nebo jako **reakce na chronickou frustraci**, kdy nejsou uspokojovány psychické potřeby dítěte (Škodová, Jedlička, 2007).

Dle Klenkové (2000) a Peutelschmiedové (2005) je elektivní mutismus řazen mezi neurotické poruchy řeči, tedy funkční poruchy vyšší nervové činnosti podmíněné změnami a poruchami sociálních vztahů (Klenková, Peutelschmiedové in ČÍŽKOVÁ, Diagnostika a terapie selektivního mutismu v české a vybrané anglické literatuře, Magisterská diplomová práce). Klenková dále uvádí, že mutismus vzniká na podkladě silného psychického traumatu jako je úlek, šok, stres, vyčerpání apod. (Klenková, Logopedie, 2006).

Neubauer elektivní mutismus charakterizuje v rámci mezinárodní klasifikace nemocí: „V MNK-10 je elektivní mutismus řazen mezi poruchy sociálních vztahů, v tomto případě tedy nejde o poruchu řeči samé, ale o poruchu jejího používání“ (Neubauer a kol., 2018, s. 181). Podle aktuální verze Mezinárodní klasifikace nemocí<sup>3</sup> MKN-10 (10. revize platná od 1. 1. 2024) je elektivní mutismus zařazen do kapitoly F94.0 – Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání. MKN-10 charakterizuje elektivní mutismus jako: „stav, který je charakterizován mlčením v určitých situacích. Je výrazně emočně determinován a dítě

---

<sup>2</sup> V dostupné české literatuře se setkáváme s adjektivem „selektivní“ i „elektivní“ bez změny významu.

<sup>3</sup> UZIS ČR, MKN 10 - Mezinárodní klasifikace nemocí. Online. Dostupné také z: <https://mkn10.uzis.cz/>. [cit. 2024-08-09].

*demonstruje, že za určitých situací je schopno mluvit, ale za jiných definovatelných situací mluvit přestane. Tato porucha je obvykle sdružena s určitými rysy osobnosti, jako je sociální úzkost a odtažitost, citlivost nebo odpor“* (UZIS ČR, MKN 10 - Mezinárodní klasifikace nemocí. Online. [cit. 2024-08-09]). Z toho vyplývá, že elektivní mutismus nezasahuje pouze verbální projev, ale celou sociální oblast, přičemž je tento typ narušené komunikační schopnosti typický především pro děti, případně dospívající.

Rozvoj mutismu ovlivňují **etiopatogenetické faktory**. Klenková a Pečeňák **etiopatogenetické faktory** dělí do tří skupin (Klenková, 2006; Pečeňák in Škodová, 2007):

**Psychotraumatizující faktory**, o kterých se předpokládá, že mutistické projevy vyvolaly. Klenková je označuje termínem akutní psychotraumatizace. Nejčastějším faktorem je **počátek školní docházky**, dalšími psychotraumatizujícími činiteli jsou konflikty v rodině, mutismus jako reakce na odpor vůči nepřiměřeným nárokům na dítě, výsměch spolužáků, nepřiměřený trest, stěhování či změna prostředí.

Dále se jedná o **predispoziční faktory**, které určují osobnostní konstituci a vliv chronické frustrace. Mezi ně patří **rodinné faktory** – nesprávný styl výchovy, nepřiměřeným nároky spojené s tresty, nedostatečná emociální podpora, nejednotnost výchovy spojená s bojem o dítě, reakce na přetěžování, závažné konflikty mezi rodiči a **osobnostní rysy** – anxiozita<sup>4</sup>, pocity viny, neschopnosti, opoziční chování, úsilí o manipulaci s okolím apod.

Mezi tzv. **udržovací faktory** pak náleží **přetrvávání** výše uvedených skupin faktorů a **nevhodné reakce okolí na mutismus** – trestání dítěte za to, že nemluví, projevy výsměchu ze strany rodičů, sourozenců, spolužáků, vrstevníků, sociální izolace dítěte, „podplácení“ dítěte jako motivace k mluvení.

*„Jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, které nejsou vázány na organická poškození centrálního nervového systému“* (Klenková, 2006, s. 92). V klasifikaci NKS je mutismus definován jako získaná psychogenní nemluvnost (Škodová, Klinická logopedie, 2007).

---

<sup>4</sup> ANXIOZITA (příp. anxiety) je patologická úzkost, která má podobné psychické a somatické příznaky jako úzkost. Je definována kombinací emocí zahrnujících strach, pocit ohrožení, zlé předtuchy a obavy. V ohrožení je normálním a účelným jevem. Při patologickém prožívání úzkosti však není přesně definovatelný zdroj a úzkost tak již není účelná, ale jedinci škodí. (MAXDORF s.r.o., *Velký lékařský slovník*. Online. <https://lekarske.slovniky.cz/pojem/anxieta>).

## 1.4 Symptomatologie elektivního mutismu

Dominantním symptomem **elektivního mutismu** je **situačně vázaná ztráta schopnosti komunikovat mluvenou řečí** (Škodová, Klinická logopedie, 2007). To znamená, že v některých situacích a prostředí dítě nemůže běžně komunikovat, zatímco v jiných ano. Dítě většinou nekomunikuje ve škole nebo v jiném prostředí mimo domov, ale normálně hovoří s rodiči a sourozenci. Škodová ovšem uvádí i možnost opačných případů (Škodová, 2007). Pro elektivní mutismus je také typické, že ztrátu schopnosti komunikovat lze předvídat na základě zkušeností s chováním dítěte. U některých dětí s elektivním mutismem je zachovalá neverbální komunikace. Může být i zachovalý šepot nebo jednoslovné odpovědi. (Škodová, 2007).

Hartmann a Lange zároveň popisují situaci, kdy je dítě s elektivním mutismem v prostředí, ve kterém komunikuje: „... *hovoří klidně a bez zábran, často až příliš, protože dohání svou potřebu mluvit. Mimika a gestikulace vypadají jako zbavené břemene.*“ (Hartman, Lange, 2008, s. 25).

Neubauer k symptomatologii elektivního mutismu uvádí, že se k němu váží další **přidružené příznaky**, jako je nadměrný stud, strach jedince, že se společensky znemožní, negativismus, nutkavé chování aj. (Neubauer a kol., 2018).

Klenková zmiňuje stanovisko diagnostického a statistického manuálu **DSM-5-TR** (bližší popis DSM-5-TR viz kapitola 1.4 Diagnostika), které popisuje další symptomy, které lidé s elektivním mutismem mají. Jsou jimi nadměrný stud, úzkostné poruchy v rodinné anamnéze, strach či sociální rozpačitost, sociofobie, sociální izolace nebo odtažitost, negativismus, záchvaty vzteku i přidružená komunikační porucha (Klenková, 2006). Tyto přidružené příznaky popisoval i Sovák (1978) „*při elektivním mutismu se manifestují i některé nápadnosti v chování*“ (Sovák in Škodová, 2007, s. 210). Zpravidla jde o úzkostné, zdrženlivé děti. Často nastává řečový útlum i ve vztahu k vůdčím osobám (Sovák in Škodová, Klinická logopedie, 2007).

Hartmann a Lange také popisují specifické chování u některých dětí s elektivním mutismem. Pozorují, že v některých případech působí strnule dokonce už miminka. Uvádějí případy, některých dětí, které nejsou schopné hlasitě plakat nebo si odkašlat (Hartmann, Lange, Mutismus v dětství, mládí a dospělosti, 2008).

Asociace klinických logopedů na svých webových stránkách uvádějí, že „*děti s elektivním mutismem využívají kompenzační chování – komunikují gestem, kýváním hlavy, šeptají*

*odpovědi jen rodičům do ucha, píšou slova/kreslí obrázky do vzduchu, komunikují kresbou atd.“ (AKL ČR – Asociace klinických logopedů české republiky. Oněmění (mutismus). Získaná neurotická nemluvnost. Online. [cit. 2024-10-14]).*

## 1.5 Diagnostika

Ke správné diagnostice mutismu je třeba mezioborová spolupráce. Kooperace je nezbytná mezi dětským psychiatrem či psychologem, foniatrem, neurologem a klinickým logopedem (Neubauer a kol., 2018).

### Diferenciální diagnostika

K diagnostikování **mutismu** a k odlišení od jiných postižení, onemocnění či narušení, slouží **diferenciální diagnostika**.

Dle Škodové je diferenciální diagnostika nezbytná k rozlišení „*mutismu psychotického od neurotického a mutismu způsobeného poškozením CNS. Diferenciální diagnostika je v kompetenci psychiatra, případně foniatra nebo neurologa*“ (Škodová, 2007, s. 210). Diferenciální diagnostika pomáhá rozlišit:

- projevy, které jsou primárně podmíněny poruchami CNS – opožděný vývoj řeči, specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie;
- pervazivní vývojové vad – autismus, Aspergerův syndrom apod.;
- dětské epileptické afázie – syndrom Landau-Kleffnera;
- dětské vývojové afázie<sup>5</sup>;
- mentální retardace.

Podle Kutálkové je diferenciální diagnostika nezbytná k odlišení mutismu jako **poruchy primární** od mutismu jako **poruchy sekundární** (Kutálková, Mutismus – Metodika reedukace, 2007).

---

<sup>5</sup> Dětská vývojová afázie u dětí vzniká na podkladě ložiskového poškození mozku.

- **Primárně** se jedná o důsledky typu nervové činnosti a dědičných povahových rysů. Ty jsou často provázené nevhodnými výchovnými postupy a neurotickými reakcemi rodičů. Při dobré spolupráci s rodinou mají tyto případy zpravidla příznivou prognózu.
- **Sekundárně** se mutismus může vyvinout i rychle jako reakce na opakovaná komunikační traumata při některém z handicapů (např. nepřiměřené postupy při dyslálii, kdy je mutismus ochrannou reakcí).

**Diagnostika elektivního mutismu** vychází z **kritérií** daných z mezinárodní klasifikací nemocí **MKN-10** a z diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické společnosti **DSM-IV**<sup>6</sup> (nyní DSM-5-TR) (Klenková, 2006).

Tato kritéria jsou základními vodítky, díky kterým lze provést diagnostiku, přestože dítě za určitých okolností nemluví, ale (Klenková, Logopedie, 2006; Škodová, Klinická logopedie, 2007):

- normální nebo téměř normální porozumění řeči je zachovalé,
- schopnost verbální komunikace je dostatečná pro sociální kontakty,
- v některých situacích a prostředí dítě může běžně komunikovat, zatímco v jiných ne. Je nápadný rozdíl v komunikaci se známými osobami ve známém prostředí oproti komunikaci s neznámými osobami v cizím prostředí,
- projevy mutismu trvají minimálně měsíc. Do tohoto období se nepočítá první měsíc docházky.

Samotná diagnostika elektivního mutismu je současně i začátkem terapie. Dítě s mutismem na prvním setkání zpravidla nebude komunikovat. Je důležité dítě nevystavit stresu a způsobit mu trauma během prvních setkání. Je třeba empatie vyšetřujícího i doprovázejícího rodiče (Škodová, 2007).

V případě diagnostiky mutismu je vhodnější pozvat rodiče (ideálně oba) bez dítěte.

V **rodinné anamnéze** je nutné se zaměřit na (Klenková, Logopedie, 2006; Škodová, Klinická logopedie, 2007; Neubauer a kol., Kompendium klinické logopedie, 2018):

---

<sup>6</sup> **DSM-5-TR** = *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* je mezinárodně používaná příručka Americké psychiatrické společnosti, která slouží ke klasifikaci a ke statistice duševních poruch. Poprvé vyšla v roce 1952, nejnovější verze DSM-5-TR pak vyšla v roce 2022 (v českém jazyce v roce 2024). (CHVÍLOVÁ, Anežka. *Lékařské knihkupectví – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Dostupné z: <https://www.lekarskeknihy.cz/produkt/101552-diagnosticky-a-statisticky-manual-dusevnych-poruch/>. [cit. 2024-08-12]).

- výskyt poruch řeči u rodičů, sourozenců i širší rodiny (málomluvnost, mutismus, jiné poruchy verbální komunikace),
- výskyt duševních poruch a povahových zvláštností v rodině (nepřiměřené sklony k izolaci, schizoidní rysy, hostilní chování),
- postavení dítěte v systému rodiny (vůči sourozencům, rodičům, prarodičům),
- rodinná atmosféra a výchovné přístupy rodičů – skryté konflikty mezi rodinnými příslušníky, odloučení či odejmutí dítěte z rodiny, nadměrná perfekcionistická výchova, úzkostní rodiče, přetěžování dítěte,
- doplňující informace – je vhodné doplnit údaje ze školky/školy, kde se dětský elektivní mutismus projevuje nejčastěji. Atmosféra ve školce/škole – jak dlouho dochází do školky/školy, změny v kolektivu, změny třídy, učitele, školní úspěšnost, verbální a neverbální komunikace ve školce či škole.

Při zajišťování **osobní anamnézy** (Klenková, Logopedie, 2006; Neubauer a kol.; Kompendium klinické logopedie, 2018) jsou důležité **údaje** týkající se:

- informací o těhotenství a průběhu porodu, kdy je cílem zjištění rizikových faktorů, které by mohly vést k narušení CNS. K době těhotenství se zjišťují infekce v těhotenství, léky, míra stresu v těhotenství, abúzus alkoholu, nikotinu, chtěné těhotenství atd. K průběhu porodu jsou důležité informace k jeho průběhu, případným komplikacím, onemocnění novorozence a kojence a další,
- prodělaná a současná onemocnění nemocnění se zaměřením na mutistické projevy, hospitalizace,
- potíže se stravováním, spánkem, hypersenzibilitou, navazováním očního kontaktu;
- osobnostní charakteristiky dítěte – např. introverze vs. extroverze, plachost aj.

Dále se hodnotí **vznik a vývoj projevů elektivního mutismu:**

- popis situace, ve které rodiče narušenou komunikaci poprvé zaznamenali,
- délka trvání potíží,
- situace, během kterých se potíže manifestují,
- současný stav potíží – stabilizace, zlepšení, zhoršení, proměnlivé potíže.

Diagnostikou mutismu se zabývá Pečeňák (Pečeňák in Klenková, 2006; Pečeňák in Škodová, 2007), dle něj by se při vyšetření mutismu mělo sledovat i:

- způsob navazování kontaktu – podrážděnost, hněv, negativismus,
- oční kontakt a jeho udržení,
- zvědavost či pasivita v cizím prostředí,
- mimika a gestika v průběhu afektivního chování,
- reakce na komunikaci,
- projevy verbální a neverbální komunikace.

## 1.6 Terapie

*„Terapie jedinců s mutismem je poskytována primárně psychiatrem či psychologem, dále pak navazuje péče foniatrická a logopedická. Základem pro zahájení terapie je vyloučení poruchy hlasu, následuje psychologická/psychiatrická a na ni navazuje vlastní logopedická intervence, jež staví na tvorbě hlásek, slabik a slov.“* (Bendová, 2011, s. 45)

Přestože mutismus zasahuje především verbální komunikaci, je chápán především jako psychická porucha než jako porucha řeči. Terapeutický přístup k elektivnímu mutismu je multidisciplinární a na terapii se podílí odborný tým tvořený pedopsychiatrem, klinickým psychologem či psychoterapeutem, foniatrem, neurologem a klinickým logopedem. Tým tvoří i rodiče dítěte a učitelé. Primární je lékařské ošetření – psychiatrie, pedopsychiatrie, foniatrie a neurologie. (Škodová, 2007).

**Klinický psycholog či psychoterapeut** poskytuje individuální, případně i skupinovou psychoterapii. Psychoterapie by měla být systematická a dlouhodobá. V ideálním případě by měla být její součástí psychoterapie s rodinou. Psychoterapie by měla pokračovat i po překonání mutistických symptomů, aby byl zajištěn vyrovnaný osobnostní vývoje dítěte (Klenková, 2006).

**Neurolog** zajišťuje neurologické vyšetření a posuzuje stav vyžívání CNS, úroveň psychomotorického vývoje, vyloučí jiná neurologická onemocnění aj.

**Foniatr** vyloučí organický podklad, sluchovou vadu a hlasové poruchy. Následně vybarví hlas.

**Klinický logoped** navazuje na foniatrické vyšetření a terapii. Využívá hlas vytvořený foniatrem k vyvození a tvorbě hlásek, slabik, slov a vět. Podle Asociace klinických logopedů je „*hlavním cílem klinicko-logopedické péče zmírnit či eliminovat symptomatologii elektivního mutismu a účinně podpořit verbální komunikaci v různých sociálních situacích*“ (AKL – Asociace klinických logopedů České republiky, Oněmění (mutismus). Online). Zároveň je cílem klinického logopeda snížit napětí a úzkost z komunikace a zajistit podporu zralého emočně-sociálního chování. Je velmi důležité zajistit: „*rozvoj sebejistoty, stability, sebedopory, orientace ve vlastním konání, pozitivní zkušenosti ze sociálního kontaktu*“ (AKL – Asociace klinických logopedů České republiky, Oněmění (mutismus), Online).

**Logopedická** terapie probíhá **individuálně** ale může být podpořena i **skupinovou** terapií. Škodová na základě dlouhodobých klinických zkušeností popisuje, že se často „*dosáhne většího a rychlejšího terapeutického úspěchu při skupinové terapii. Dítě se při hře v malé skupince dětí spontánně projeví podstatně častěji, než při individuální logopedické terapii*“ (Škodová, 2007, s. 211). Velmi dobré zkušenosti se skupinovou terapií Škodová a kolektiv má ve stacionářích s denní docházkou. Děti jsou zde v malé skupině tvořené 4–6 dětmi. Pro děti s elektivním mutismem není vhodný stacionář pobytový. Děti mívají z neznámého prostředí mírné trauma i v případě, že nemají adaptační ani komunikační potíže (Škodová, 2007). Pobytový stacionář u dítěte s mutismem může být vhodný pouze v případech, kdy je prokazatelnou příčinou elektivního mutismu nevhodné rodinné prostředí, konflikty mezi rodiči nebo se sourozenci. V těchto případech je nezbytná snaha zajistit i vhodnou úpravu rodinného prostředí (Škodová, 2007).

Odborníci na problematiku selektivního mutismu se shodují, že **rodina je důležitou součástí týmového přístupu v terapii**. Rodina by proto měla být do terapie zařazená na prvním místě. Její spolupráce s ostatními již zmíněnými odborníky je klíčová.

**Učitel/ka** v mateřské škole a škole je důležitou osobou, která se na terapii také podílí. Plný dopad poruchy se obvykle projeví nástupem dítěte do školy. Třída je obvykle místem, kde jsou potíže nejzávažnější. „*Učitel je tedy často ústředním bodem nejintenzivnějších příznaků dítěte*“ (Schum, Selektive Mutism. Online. 2002).

Klenková rodičům a terapeutům doporučuje vhodný přístup k dětem s mutismem (Klenková, Logopedie, 2006):

Na co je **vhodné se zaměřit**:

- neobviňovat dítě a přijmout situaci jako možnost udělat v životě dítěte změnu,

- „jednat s dítětem jako s rovnocenným partnerem“ (Klenková, 2006, s. 97),
- „jednat s dítětem jako s ostatními dětmi“ (Klenková, 2006, s. 97),
- respektovat a dovolit dítěti různé formy komunikace a zároveň dítě povzbuzovat k vyšší komunikační úrovni,
- být trpělivý, klidný a empatický,
- pokusit se efektivně pracovat s osobní frustrací a nenechat ji stát se kontraproduktivní v průběhu terapie,
- respektovat, že proces terapie může být složitý a dlouhodobý (od šesti měsíců do dvou let, ovšem i více),
- „používat sociálně-pragmatickou hierarchii při výběrání cílů“ (Klenková, 2006, s. 97),
- být si vědom významnosti sociální interakce, rozvíjet ji a zvyšovat její náročnost,
- nikdy se nevzdávat.

#### **Čemu se vyhnout:**

- přemlouvání a nucení dítěte se selektivním mutismem k řečovému projevu,
- trestání a obviňování dítěte za absenci řečového projevu,
- snažit se najít logické vysvětlení mutismu,
- neizolovat a neignorovat dítě,
- příliš si všímat dítěte, pokud se snaží komunikovat.

## **2 Školský poradenský systém pro žáky s narušenou komunikační schopností – s mutismem**

### **2.1 Školský poradenský systém – úvod**

*„Školská poradenská zařízení poskytují dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům a školám informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost“ (Franzová, Školní blogokoutek.webnode.cz. Online).*

Školský poradenský systém tvoří jednu z nejdůležitějších částí systémové podpory ve vzdělávání. Cílem školského poradenského systému je dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) vytvářet podporu v průběhu jejich vzdělávání (Michalík, Školský poradenský systém v české republice. Online. 2008).

Školský poradenský systém klientům se SVP zajišťuje odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Tyto odborné služby pomáhají diagnostikovat a definovat obtíže, které žáci v důsledku SVP ve vzdělávacím procesu mají. Prostřednictvím speciálně-pedagogických metod a postupů pak tyto potíže reedukují, korigují a pomáhají najít vhodná kompenzační opatření. Svou činností významně ovlivňují úspěšnost vzdělávání v individuální rovině v rámci jednotlivého klienta a v rovině celospolečenské, kdy školský poradenský systém přispívá k vyšší úrovni vzdělanosti jako celku (Michalík, Školský poradenský systém v české republice. Online. 2008).

Školský poradenský systém se také podílí na preventivních činnostech, při volbě a při přípravě vhodného budoucího povolání (Michalík, Školský poradenský systém v české republice. Online. 2008).

### **2.2 Charakteristika a legislativní rámec školského poradenského systému**

Školský poradenský systém je tvořen školskými poradenskými zařízeními, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Tato školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) poskytují poradenské služby na základě žádosti žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení, případně na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci (Zákony pro lidi. Vyhláška č. 72/2005 Sb. Online).

Dle legislativy činnost školských poradenských zařízení upravuje:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb.,
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Její novela Vyhláška č. 27/2016 Sb.,
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů Sb. a její novela Vyhláška č. 607/2020 Sb.,
- Vyhláška č. 116/2011Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,
- Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. (viz výše).

**Účel činnosti poradenských služeb** je vymezen ve Vyhlášce č. 116/2011Sb § 2 (Zákony pro lidi. Vyhláška č. 116/2011 Sb., § 2 Online).

a) Před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání poradenské služby poskytují:

- vhodné podmínky pro zdravý fyzický a psychický vývoj žáků
- zdravý rozvoj osobnosti
- vývoj v sociální oblasti.

**b)** V průběhu vzdělávání ŠPZ svou činností zajišťují:

- naplňování vzdělávacích potřeb a k rozvíjení zájmů, schopností a dovedností
- prevenci a strategii výukových a výchovných obtíží
- prevenci a řešení různých forem projevů rizikového chování
- vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním
- zajišťování vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur či etnických skupin
- vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných
- nápomoc během výběru profese a z ní vyplývající následujícího vzdělávání k jejímu dosažení
- zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku
- rozvíjení profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních v oblasti znalostí pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických.

Školská poradenská zařízení jsou zřizovaná státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Zákony pro lidi. Zákon č. 561/2004 Sb. Online).

Poskytnutí služby v ŠPZ je podmíněno písemným souhlasem žáka, v případě nezletilého žáka jeho zákonného zástupce. Žák (nebo jeho zákonný zástupce) je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o prospěchu, který je možné očekávat, a všech předvídatelných důsledků, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby. Zároveň i možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta. (Zákony pro lidi. Vyhláška č. 116/2011 Sb. Online).

Čadová a Baslerová se k postupu školských poradenských zařízení vyjadřují: „*žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem*“ (Čadová, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – postup školského poradenského zařízení při stanovení podpůrných opatření. Online). Dále autorky uvádí, že úkolem školských poradenských zařízení je vytvořit nezbytné podmínky, které toto vzdělávání umožní. Nejedná se o jednorázovou záležitost. Školská poradenská zařízení jsou povinny stanovit vhodné podmínky odpovídající potřebám žáka při jeho přijímání, během celého

vzdělávání a při ukončování vzdělávání se (Čadová, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – postup školského poradenského zařízení při stanovení podpůrných opatření. Online).

Podle Čadové a Baslerové: „*poskytování poradenských a podpůrných služeb (reedukačních, terapeutických apod.) žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) umožní efektivní vzdělávání.*“ Nabídka těchto služeb se již liší podle druhu ŠPZ, která je nabízejí. (Čadová, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření. Online).

### **2.3 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) se podílejí na vzdělávacím procesu v případech, kdy je vzdělávací proces znesnadněn. Hlavní činností PPP je přímá práce se žáky škol a se školskými zařízeními. Pedagogicko-psychologické poradny pracují s dětmi a jejich rodiči již od 3 let věku dítěte v rámci vývoje dítěte a ve spolupráci s mateřskou školou. Jejich péče pokračuje v rámci začátku vzdělávání na základní škole a může pokračovat až do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání.

Primární způsob činnosti PPP je zejména poskytování individuální péče. Na základě individuální péče je pak možnost pokračovat péčí ve formě malé skupiny.

Další činností PPP je vypracování doporučení a individuální nastavení podpůrných opatření, na jehož základě je vybrán a vhodně modifikován vzdělávací proces žáků.

Pedagogicko-psychologické poradny klientům s narušenou komunikací také poskytují:

- kariérové poradenství,
- participaci na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže,
- možnost rozvoje pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů.

Pedagogickými pracovníky PPP jsou psychologové a speciální pedagogové, kromě nich se na odborných činnostech podílejí také sociální pracovníci. Činnost PPP se uskutečňuje zejména ambulantně a prostřednictvím návštěv pracovníků PPP ve školách a školských zařízeních.

## 2.4 Speciálně pedagogická centra (SPC)

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) zajišťují klientům se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním komplexně pojatou péči speciálně pedagogickou, psychologickou a péči podpurnou. Zajišťují poradenské služby v oblasti vzdělávání. Poskytují podporu a pomoc klientům ve školách a školských zařízeních v inkluzi v procesu pedagogické a sociální integrace, a to ve spolupráci s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a odborníky. Pracovníci SPC pečují také o klienty s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří v jeho důsledku nemohou docházet do školy. (Škodová in Lechta, 2002); (Šance dětem. Speciálně-pedagogické centrum – SPC. Online; META Inkluzivní škola.cz, Speciálně-pedagogické centrum. Online).

SPC poskytuje péči a podporu klientům v předškolním věku, kteří jsou v péči zákonných zástupců, zpravidla se jedná o klienty ve věku od 3 do 19 let, v případě delšího studia až do věku 26 let. Odborný tým SPC tvoří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník a dle druhu a stupně zdravotního postižení klientů jednotlivých SPC může být tým doplněn dalšími odbornými pracovníky v rámci specializace (NÚV Národní ústav pro vzdělávání. Speciálně pedagogické centrum. Online).

Poradenství je poskytované dětem, rodičům i škole, většinou na pracovišti centra, poradci mohou ale vyjíždět také na náslechy či konzultace přímo do školy, aby mohli nastavit podporu přímo ve výuce, na míru konkrétnímu dítěti, třídě a nastavení výuky. Škola si také může výjezd SPC vyžádat (META Inkluzivní škola.cz, Speciálně pedagogické centrum. Online).

Jednotlivá SPC se liší svým zaměřením na děti, žáky a studenty s konkrétními druhy zdravotního postižení. Velmi často působí při speciálních školách. Existují tak speciálně pedagogická centra pro sluchově, zrakově, tělesně, mentálně postižené, pro děti, žáky a studenty s vadami řeči, s poruchami autistického spektra či s kombinovanými vadami. (Slowík, 2022). Odborníci v těchto zařízeních se snaží pomoci rodičům již s rannou péčí o dítě, zajišťují včasnou diagnostiku, terapii či nápravy. Pomáhají se vzděláváním žáků, úzce spolupracují s učiteli na speciálních školách či na běžných školách, kam může být dítě při vhodných podmínkách také vřazeno. Jsou schopni rodičům předat kontakty i na další odborná pracoviště.

## Shrnutí rozdílů činností PPP a SPC

Činnost pedagogicko-psychologických poraden se zaměřuje na pedagogickou a psychologickou diagnostiku, poradenství a intervenci. Klienti jsou především žáci se speciálně vzdělávacími potřebami z důvodu specifických vývojových poruch učení a chování. Další významnou skupinu tvoří žáci nadaní a žáci mimořádně nadaní.

*„Speciálně-pedagogická centra bývají zřizována při speciálních školách a zaměřují se na žáky s konkrétními druhy zdravotního postižení“ (Slowík, 2022, s. 81).*

Slowík se k ŠPZ vyjadřuje následovně: *„Oba druhy školských poradenských zařízení mají nezastupitelnou funkci ve zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů a následném doporučení a aplikaci podpůrných opatření během jejich vzdělávání“ (Slowík, 2022, s. 81).*

META Inkluzivní škola k ŠPZ vydala přehlednou tabulku, kde jsou jasně specifikované oblasti činnosti PPP a SPC (META Inkluzivní škola.cz, Speciálně pedagogické centrum. Online).

## Rozdíl v činnostech PPP a SPC ve vizualizaci od METY – Inkluzivní školy.cz

PPP	SPC
<ul style="list-style-type: none"><li>- poradenské služby při výchově a vzdělávání dětí a žáků:<ul style="list-style-type: none"><li>▶ z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami;</li><li>▶ kteří mají speciálně vzdělávací potřeby v důsledku specifických poruch učení a poruch chování</li><li>▶ dětem nadaným a mimořádně nadaným</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- poradenské služby při výchově a vzdělávání dětí a žáků s/se:<ul style="list-style-type: none"><li>▶ mentálním postižením</li><li>▶ zrakovým postižením</li><li>▶ sluchovým postižením</li><li>▶ tělesným postižením,</li><li>▶ vadami řeči,</li><li>▶ souběžným postižením více vadami</li><li>▶ autismem</li></ul></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- zjišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- poskytuje žákům kariérové a další poradenství (podrobněji § 5 Vyhlášky č. 72/2005 Sb.)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- děleno dle převažujícího postižení (podrobněji § 6 Vyhlášky č. 72/2005 Sb.)</li></ul>

Obr. META Inkluzivní škola.cz, Speciálně pedagogické centrum. Online.

## 2.5 Konkrétní péče školského poradenského systému pro žáky s narušenou komunikační schopností – s mutismem

Žáci s narušenou komunikační schopností, konkrétně s mutismem, k naplnění svých vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními potřebují speciálně-pedagogickou podporu. Tuto podporu zajišťují školská poradenská zařízení, tedy PPP i SPC. Vzhledem k závažnosti mutismu je však dále popsána činnost SPC, která jsou specializovaná pro klienty s vadami řeči a komunikace.

Hlavní činností SPC zaměřených na děti, žáky a studenty s narušenou komunikační schopností je (Klenková, Logopedie, 2006; Slowík, Inkluzivní speciální pedagogika, 2022):

- zajištění komplexní speciálněpedagogické, psychologické a logopedické diagnostiky;
- vymezení konkrétních reedukačních a edukačních logopedických a speciálně-pedagogických postupů,
- zajištění psychologické péče s dlouhotrvající psychoterapií, která je dle Klenkové pro klienty se selektivním mutismem nezbytná a měla by „pokračovat i po překonání vlastního mutismu“ (Klenková, 2006, s. 96),
- zajištění rané péče dětem s narušenou komunikační vadou a s celkovým opožděním ve vývoji, a to včetně jejich rodičů,
- poskytnutí komunikační kompetence<sup>7</sup> dětem v předškolním věku a žákům v průběhu základního vzdělávání (NPI. Bytešníková. Komunikace dětí předškolního věku: Podpora rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku. Online. 2012.),
- poskytnutí individuální logopedické intervence,
- úzká spolupráci s pedagogy škol, kteří zajišťují inkluzi,
- sestavení individuálního vzdělávacího plánu a zajištění podpůrných opatření,
- „příprava komplexních podkladů pro vydávání rozhodnutí orgánů státní správy“ (Klenková, 2006, s. 216),
- zajištění evidence klientů vedených v SPC,
- „osvětová a informační činnost“ (Klenková, 2006, s. 216).

---

<sup>7</sup> V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. (NPI. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku: Podpora rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku. Online. 2012)

Školská poradenská zařízení klientům s mutismem dále pomáhají zajistit podpůrná opatření. Poskytování podpůrných opatření je bezplatné a vychází z §16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola a školská poradenská zařízení (MŠMT PRAHA 2023, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Online.). Více viz kapitola 3.3.

### 3 Možnosti vzdělávání žáků s mutismem

V etapě výchovy a vzdělávání dítěte a žáka s elektivním mutismem je několik přelomových období. Specifické období představuje nástup do mateřské školy a následně do školy základní (poslední rok – předškolní – v mateřské škole a po celou základní školy je školní docházka povinná<sup>8</sup>). Po ukončení základní školy zpravidla následuje vzdělávání na škole střední, případně i vysoké škole.

První projevy elektivního mutismu se zpravidla objevují během nástupu do mateřské školy. Někdy se ale mohou projevit až během začátku školní docházky v základní škole. Jsou i případy, kdy se mutismus objeví až v pubertě či dokonce v dospělosti a v rámci vzdělávání se projeví až během středního či vyššího vzdělávání (Hartmann, Lange, 2008).

#### Dítě s mutismem v mateřské škole

První projevy mutismu se zpravidla poprvé projevují při nástupu do mateřské školy. Vstup dítěte do mateřské školy s sebou přináší velkou řadu změn. Tyto změny, ať pozitivní či negativní, jsou pro dítě s mutismem zpravidla velmi zatěžující. Na adaptaci v mateřské škole se pak podílí řada faktorů. Hartmann a Lange charakterizují dítě s elektivním mutismem v mateřské škole jako: „*knihu se sedmi pečetěmi, které vyvolává mnoho otázek a nenabízí žádné odpovědi*“ (Hartmann, Lange, 2008, s. 37). To je způsobeno tím, že dítě s elektivním mutismem se v prostředí mateřské školy projevuje nejen mlčením, ale i dalšími specifickými projevy v sociálně interaktivním komunikačním chování (Prokešová, Mutismus v mateřské škole. Časopis Speciál pro mateřské školy. 2012. Online). Tím je zpravidla patrná nevýrazná mimika a vyhýbání se očnímu kontaktu. V některých případech se dokonce neobjevují ani přirozené zvuky, mezi které řadíme smích, pláč, a dokonce i odkašlání. Zvláštnosti se mohou objevit také v posturice, kdy pohyby dítěte působí zpomaleným nebo zdeformovaným dojmem. Dále se objevuje perfekcionalismus, přehnaný strach z vlastních chyb nebo z domnělých nebezpečí (Prokešová, Mutismus v mateřské škole. Časopis Speciál pro mateřské školy. 2012. Online).

---

<sup>8</sup> 1 rok povinného předškolního vzdělávání a 9 let povinné školní docházky. (Online. DZS MŠMT. Schéma vzdělávacího systému ČR. Online)

## **Žák s mutismem v základní škole**

O elektivní mutismus ve školním prostředí se jedná až pokud trvá alespoň 4 týdny, přičemž se v 1. třídě nepočítá celý měsíc září (NPI. Mutismus od Průvodce upraveným RVP ZV. Online). Obecně mají žáci s mutismem na základní škole závažnější problémy než ve škole mateřské (Hartmann, Lange, 2008). Pro pedagogy je nutné vědět, že žáci s elektivním mutismem ve školním prostředí mluvit chtějí, ale nemohou. Je důležité, aby pedagog toto věděl, a mylně se nedomníval, že dítě mlčí záměrně (Hartmann, Lange, 2008). U některých žáků s mutismem může být zachována některá forma neverbální komunikace, případně komunikují šeptem (NPI. Mutismus od Průvodce upraveným RVP ZV. Online).

Pedagog by měl být informován, že žák s elektivním mutismem ve školním prostředí má často přehnané obavy ze selhání (NPI. Mutismus od Průvodce upraveným RVP ZV. Online). Mutismus není závislý na výši IQ, žák s mutismem tedy není „*hloupější nebo chytřejší než ostatní děti*“ (Hartmann, Lange, 2008, s. 43). Žáci s mutismem jsou však mnohem senzitivnější a mívají nižší sebevědomí (Hartmann, Lange, 2008). Učitelé by měli dát žákovi možnost kompenzovat chybějící verbální komunikaci formami náhradní komunikace, např. pohyby hlavy, gesty, kresbou, psanou formou komunikace. Tento postup posiluje pozitivní sebehodnocení žáka s mutismem, který má touto formou možnost projevit se a cítit se v komunikaci v rovnocenné pozici s ostatními spolužáky (Hartmann, Lange, 2008).

Hlavní otázkou je, zda je pro dítě s mutismem vhodnější zůstat v běžném školním zařízení s převahou intaktních spolužáků, nebo je vhodnější základní škola s menším počtem dětí, či základní škola zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona<sup>9</sup>, která je přímo určená pro děti s narušenou schopností komunikace.

Tato diplomová práce se dále zaměřuje na možnosti **výchovy a vzdělávání žáka s mutismem na základní škole.**

---

<sup>9</sup> NPI. Školní vzdělávací program třídy nebo školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Online.

### 3.1 Základní školy hlavního vzdělávacího proudu – inkluzivní vzdělávání žáka s mutismem

Ve výchově a vzdělávání dítěte s mutismem je velmi důležitý výběr vhodného typu školy. Podle Hartmanna a Lange je pro žáky, u kterých se elektivní mutismus projevuje „pouze“ ve verbálním projevu mlčení, a u kterých není přítomna jiná přidružená porucha narušené komunikační schopnosti či přidružené psychické onemocnění, je nejvhodnější volbou běžný typ školy (Hartmann, Lange, 2008).

V některých případech je dětem s elektivním mutismem doporučen odklad školní docházky, případně je jim doporučen přípravný ročník ve škole, ve které se předpokládá, že dítě následně nastoupí do první třídy. Odkladem školní docházky se získá čas potřebný k reedukaci narušené komunikační schopnosti. V ideálním případě je potom nástup do první třídy a adaptace na nové prostředí snazší, probíhá klidněji a rychleji. Je velmi důležitý výběr vhodného pedagoga, který by měl být klidný a trpělivý. Je nutné, aby byl pedagog informován o problematice mutismu a specifiky komunikace z ní vyplývající. Je třeba, aby byl seznámen s vhodnými doporučenými výchovnými postupy a s podpůrnými opatřeními zaměřenými na práci se žáky s narušenou komunikační schopností (NKS) (Kutálková, 2011). Připraveností vedení školy přijmout a vzdělávat dítě s elektivním mutismem a informováním pedagogů v oblasti problematiky mutismu lze dle Hartmanna a Lange předejít problémům, se kterými se dítě s elektivním mutismem může v základní škole hlavního vzdělávacího proudu setkat. Nenastane tak situace, kdy učitel neví, jak má k takovému žákovi přistupovat (Hartmann, Lange, 2008).

Zároveň je podle Hartmann a Lange důležitým úkolem pedagoga, aby vysvětlil ostatním dětem chování jejich spolužáka. „*Podobně jako např. u tělesně postiženého dítěte by měli spolužáci pomáhat a nikdy neznevažovat vlastní výkonnost mlčícího*“ (Hartmann, Lange, 2008 in Dvořáková, 2018, s.19).

Podle Hartmanna a Lange je pro přijetí žáka s mutismem do školy hlavního vzdělávacího proudu nezbytné, aby škola úzce spolupracovala s poradenským zařízením. Doporučují soustředit se na zodpovězení níže uvedených otázek a zaměřit se řešení a podporu k níže uvedeným tématům:

- Je vedení školy, pedagogický sbor a další zaměstnanci ve škole skutečně připraveno přijmout a vychovávat a vzdělávat dítě s elektivním mutismem?

- Má se žák s elektivním mutismem zcela osvobodit od verbální účasti, nebo zda pouze mírněji hodnotit jeho mluvní výkony?
- Jak správně uchopit proces přijetí pozměněného hodnocení výkonu takového žáka ze strany spolužáků?
- Je písemný projev žáka průměrný či nadprůměrný a lze jej využít jako kompenzační?
- Navazuje žák s mutismem sociální kontakt kresebně, písemně, gestikou či mimikou?
- Je nezbytné, aby školní docházka byla podporována logopedií a případně i psychoterapií (Hartmann, Lange, 2008).
- Podpořit a zajistit naplňování doporučených terapeutických pravidel pro chování žáka s elektivním mutismem ve škole.
- Možnosti a způsoby vzájemné komunikace mezi rodiči žáka, třídním učitelem a případně asistentem pedagoga a školským poradenským zařízením, případně i logopedem a terapeutem (Hartmann, Lange, 2008).

Také Bendová se věnuje zásadám pro komunikaci se žákem s elektivním mutismem ve školním prostředí (Bendová, Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole, 2011):

- K předání informace využívat grafického sdělení (kresba, písmo) nebo gestikulaci, případně alternativní či augmentativní komunikaci (symboly či manuální znaky).
- Při psaní je nutné tolerovat obtíže, které vyplývají z nedostatečné zpětné sluchové vazby.
- Nevystavit žáka stresové situaci čtením nahlas před celou třídou.
- Rozvíjet u žáka s mutismem vnitřní řeč, dbát na rozvoj porozumění řeči a čtenému textu.
- Vždy akceptovat žáka jako rovnocenného komunikačního partnera, přestože s námi komunikuje svým specifickým způsobem – neverbálně (Bendová, Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole, 2011).
- Upevňovat kladné sebehodnocení žáka s mutismem. Je důležité nechat ho vyniknout jiným než verbálním způsobem, například kresebným projevem, tvorbou různých výrobků, psaním, stavbou složitých staveb z kostek apod.
- Uvědomit si a praktikovat vhodný styl výchovy. Žákům s mutismem vyhovuje demokratický až liberální způsob výchovy a vzdělávání. Bendová popisuje, že namísto strohých příkazů je vhodnější podmiňovací formulace přání a pokynů, a to ve školním i domácím prostředí.

- „Využívat pozitivní motivace žáka ke komunikaci – ke komunikaci jakoukoliv formou, opora o zájmy žáka“ (Bendová, 2011, s. 46).
- Je nutné nevyčleňovat žáka s mutismem ze soutěží, skupinových prací apod. Je však zároveň nezbytné hledat vhodné možnosti, jak žáka s mutismem do těchto aktivit zapojit.
- **Nikdy žáka s mutismem nesmíme ke komunikaci nutit.**
- Je důležité na žáka s mutismem neupozorňovat a nestavit ho do centra pozornosti třídního kolektivu.
- Pokud se žák verbálně projeví, je nutné reagovat zcela normálně, jako by byl verbální projev u žáka jeho přirozeným projevem.
- K žákovi s elektivním mutismem přistupujeme vysoce empaticky.
- V komunikaci užíváme slovní stereotypy. To znamená, že užíváme formulace, které se během dne a opakují. To poskytne žákovi prostor pro adaptaci.
- Během komunikace s žákem s elektivním mutismem používáme uzavřené otázky, které umožňující vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas – ano x ne.
- Zařazovat úkoly, na které žák na základě porozumění instrukcím může bezproblémově splnit – např. „Ukaž mi...“, „Vypočítej...“, atd.
- Pokud to organizace výuky dovolí, je vhodné do denního rozvrhu zařadit pravidelně se opakující aktivity obecně zaměřené na rozvoj řeči – práce s obrázky, kartičkami, knihou apod.
- Při rozvoji verbální komunikace zpravidla začíná žák hovořit šeptem. Je vhodné podpořit komunikaci nejdříve šepotem a až potom hlasitou řečí.
- Vždy je nutné respektovat individuální tempo vlastní terapie mutismu (Bendová, Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole, 2011).

### **3.2 Základní škola pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání**

Základní škola pro sluchově postižené s **auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání**, tedy mluvenou formou výuky, je primárně určena pro děti, žáky a studenty s vadou sluchu. Způsob výchovy a vzdělávání je však vhodný i pro děti, žáky a studenty s těžkým narušením komunikačních schopností způsobených těžkými logopedickými vadami.

Auditivně-orální přístup výchovy a vzdělávání je zaměřen na postupný rozvoj řeči a osvojení čtení a psaní s porozuměním. V procesu výuky se zároveň využívá vizualizace. Tento způsob výuky je proto vhodný pro i pro žáky s elektivním mutismem.

Oficiálně se k výuce auditivně-orálním přístupem ve výchově a vzdělávání dlouhodobě hlásí i škola pro sluchově postižené v Praze. Škola je komplexem státních škol pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a auditivně-orální metoda výchovy a vzdělávání zde má dlouholetou tradici. Tento komplex škol sdružuje mateřskou školu, základní školu, gymnázium, střední odbornou školu, internát a Speciálně pedagogické centrum (dále SPC) Zřizovatelem školy je hlavní město Praha.

Škola na svých webových stránkách k výuce na základní škole tomuto oficiálně uvádí: „Vzděláváme žáky s těžkými komunikačními problémy na podkladě vady sluchu nebo řeči. Výuka se zaměřuje na rozvoj mluvené a psané řeči, na přípravu ke studiu na středních školách nebo středních odborných učilištích.“

Na základě doporučení SPC škola přijímá žáky se sluchovým postižením, u kterých jsou dobré předpoklady pro rozvoj mluvené řeči, a to včetně žáků s kochleárním implantátem, a žáky s těžkým narušením komunikačních schopností. V individuálním případě a na doporučení SPC škola přijímá i žáky bez sluchové vady, kteří mají specifické vzdělávací potřeby a kterým z různých důvodů prospěje malý počet žáků ve třídě, individuální přístup a odborná speciálně pedagogická a logopedická péče pedagogů školy. Podmínkou přijetí žáka je jeho potenciál pro vzdělávání se auditivně-orální metodou a souhlas rodičů se vzděláváním prostřednictvím této metody.

Na základní škole školy pro sluchově postižené je zavedena desetiletá školní docházka, přičemž učivo prvního ročníku je rozděleno do dvou let. Mimopražským žákům škola nabízí ubytování v internátu.

### **3.3 Podpůrná opatření pro vzdělávání žáka s mutismem**

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů<sup>10</sup> a to dle náročnosti organizační, pedagogické a finanční. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení, a to i bez doporučení školského poradenského zařízení, na základě plánu pedagogické podpory (PLPP).

---

<sup>10</sup>§ 16 odst. 3 školského zákona

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ<sup>11</sup>. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanovuje Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (Felcmanová, Michalík, Katalog podpůrných opatření, Online).

Podpůrná opatření pro žáky s elektivním mutismem jsou obsažena v Katalogu podpůrných opatření v části vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností (NKS). V katalogu je uvedeno, že žákům s NKS jsou zpravidla poskytována podpůrná opatření 2.–5. stupně. Podpůrná opatření 1. stupně jsou poskytována výjimečně a to žákům, u kterých se jedná pouze o oslabení řečových funkcí v jedné z jazykových rovin.

Konkrétně se vymezení podpůrných opatření pro žáky s elektivním mutismem věnuje kapitola 4.3.8 Oblast podpory intervence – zvládání náročného chování (Vaňková, Mikoláš, Katalog podpůrných opatření. Intervence – zvládání náročného chování. Online). V této kapitole je pedagogům a dalším pedagogickým pracovníkům doporučeno, že u žáků s elektivním mutismem je třeba respektovat, pokud s nimi žák nemluví; nikdy žáka do verbální komunikace nenutit a neslibovat mu odměnu za verbální projev; žákovi zadávat úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč; preferovat skupinové formy práce před individuálními; tolerovat všechny formy projevu žáka, např. šepot.

Podpůrná opatření lze doplnit o doporučení výchovných postupů pro rodiče a učitele shrnutím od Kutálkové (Kutálková, 2007, s. 20–21). **Základem všech postupů je pozitivní motivace:**

- Dítě nesmí být nijak, ani neverbálně, nuceno, aby mluvilo. Komunikaci pouze nabízíme.
- Chválíme dítě i za maličkosti.
- Nestavíme dítě do centra pozornosti.
- Nepřeháníme to s reakcí na jakýkoli komunikační úspěch.
- Zkoušíme nové mechanismy chování k dítěti či nové způsoby komunikace.

Pro maximální podporu žáka s elektivním mutismem, je nutná je **spolupráce zákonných zástupců a školy, školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení**. Je nutné zajistit pravidelnou vzájemnou výměnu informací, nezatajování důležitých okolností. Dohodnout se na způsobu komunikace, který bude vyhovovat všem stranám, především pak zákonným zástupcům a škole. Je třeba trpělivosti a uvědomění si, že žákům s těžkými vadami řeči trvá osamostatňování déle než intaktním žákům.

V katalogu podpůrných opatření jsou uvedena i rizika, se kterými je třeba počítat a dále pak

---

<sup>11</sup>§ 16 odst. 2 školského zákona

s nimi pracovat:

- nerespektování individuálních specifik žáka a jeho limitů (např. zralosti CNS),
- snaha pedagoga měnit dítě místo toho, aby pedagog změnil přístup k dítěti,
- podceňování drobných problémů, které mohou časem vyústit v problém velmi závažný (Vaňková, Mikoláš, Katalog podpůrných opatření. Intervence – zvládání náročného chování. Online),
- vysoký počet žáků ve třídě,
- nedostatečné personální zajištění ve třídě,
- těžká porucha porozumění, případně v kombinaci se sníženými kognitivními schopnostmi,
- osobnostní nastavení pedagoga a jeho nedostatečné zkušenosti,
- nedostatečná spolupráce s poradenským zařízením,
- nedostatečná spolupráce zákonných zástupců a školy.

V katalogu podpůrných opatření je pedagogům také doporučeno přijímat **žáka takového, jaký je**. Nesnažíme se ho změnit nebo převychovat. „*Sebelepší pedagog nemůže odstranit projev, který vyplývá z nezralosti centrálního nervového systému*“ (Vaňková, Mikoláš, Katalog podpůrných opatření. Intervence – zvládání náročného chování. Online). Také je důležité „*počítat s tím, že žák má své limity – mnohdy své maximální hranice dosáhne dříve, než bychom to očekávali*“ (Vaňková, Mikoláš, Katalog podpůrných opatření. Intervence – zvládání náročného chování. Online). Pedagog žáka v některých vlastnostech a projevech nezmění, ale „*může a měl by stále pracovat sám na sobě, a tím dojít ke kýženému pedagogickému úspěchu*“ (Vaňková, Mikoláš, Katalog podpůrných opatření. Intervence – zvládání náročného chování. Online).

## 4 Žák s mutismem ve škole pro sluchově postižené

### 4.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem výzkumné části a výzkumného šetření diplomové práce je identifikovat, popsat a zhodnotit vliv vzdělávání žáků s elektivním mutismem ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výuky na:

- rozvoj verbální i neverbální komunikace,
- rozvoj mluvené řeči,
- rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby,
- rozvoj a úroveň porozumění řeči.

#### Pro vlastní výzkum jsou stanoveny dílčí cíle:

- Monitorovat druh a způsob speciálně pedagogické podpory, která je žákům s elektivním mutismem ve škole pro sluchově postižené během výchovy a vzdělávání auditivně-orálním přístupem poskytována.
- Zjistit a popsat přístup a speciálně-pedagogický postup třídní učitelky na prvním stupni základní školy při převzetí žáka s mutismem do třídnictví.
- Zjistit, z jakého důvodu se rodiče dítěte s elektivním mutismem rozhodli pro vzdělávání ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výuky.
- Zjistit, z jakého důvodu se rodiče rozhodli neumístit své dítě do školy hlavního vzdělávacího proudu.
- Jaká vidí rodiče pozitiva a jaká negativa ve výuce ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výuky.

K naplnění výzkumného šetření jsou určeny tyto **výzkumné otázky**:

- „Jak probíhá speciálně pedagogická podpora žáka s elektivním mutismem na škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání?“
- „Jaké konkrétní speciálně pedagogické postupy jsou implementovány třídní učitelkou na prvním stupni základní školy?“
- „Jak ovlivňuje způsob výchovy a vzdělávání na škole pro sluchově postižené rozvoj mluvené řeči, rozvoj slovní zásoby a rozvoj a úroveň porozumění mluvené řeči?“

- „Jakou formu komunikace žák s elektivním mutismem používá ve školním prostředí?“

## 4.2 Metodologie výzkumného šetření

### Charakteristika výzkumného designu

Výzkumná část diplomové práce má charakter **kvalitativního výzkumu**. Dle Hendla (Hendl, 2016) je kvalitativní výzkum řazen mezi základní formy vědeckých metod, které se zaměřují na hloubkové studium jednotlivých případů, různé formy dotazníků či rozhovorů a kvalitativního pozorování. Dle Hendla (Hendl, 2016) je kvalitativní výzkum emergentní nebo flexibilní typ výzkumu, který je možné v jeho průběhu modifikovat. Výzkumník postupuje tak, že si nejdříve stanoví výzkumný cíl, k němu si pak vymezí základní výzkumné otázky. Pružný kvalitativní výzkum, během kterého vznikají hypotézy a nové podněty, umožňuje na základě aktuálního vývoje výzkumu otázky upravovat, měnit, rozvíjet a přizpůsobovat. V případě kvalitativního výzkumu probíhá sběr dat a jejich analýza v delším časovém horizontu. Sběr dat a jejich následná analýza probíhá u kvalitativního výzkumu současně. Výzkumník se na základě získaných výsledků rozhodne, která data bude dále ve výzkumu potřebovat a následně začíná s dalším sběrem dat a jejich analýzou. „*Během těchto cyklů výzkumu výzkumník své domněnky a závěry přezkoumává*“ (Hendl, 2016, s. 46).

U kvalitativního výzkumu je možné využít několika přístupů, v této diplomové práci byl využit **přístup případové studie** dle Hendla (Hendl, 2016). Hendl (2016) případovou studii definuje jako sběr velkého množství dat od jednoho nebo více jedinců. Zaměřuje se na vytvoření podrobného popisu jednoho nebo několika málo případů. Záměrem případové studie je zachycení složitosti případu v jeho celistvosti. U kvalitativního výzkumu se při použití případové studie předpokládá, že díky podrobnému pozorování a popisu případu dojde k lepšímu porozumění jiným obdobným případům, stejného nebo podobného charakteru (Hendl, 2016).

### Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výchovy a vzdělávání. Výzkumné šetření probíhalo průběžně v letech 2017 až 2024. K samotnému výzkumu bylo využito zúčastněné pozorování tří žáků s elektivním mutismem

v různých třídách v různém časovém období. Výzkum probíhal během výuky, intenzivněji pak hodinách českého jazyka a v hodinách jazyka a řeči. Ve výzkumu byla použita analýza z dokumentů ze SPC školy pod dohledem pracovníků SPC. Tyto dokumenty z SPC obsahují záznamy z pedagogicko-psychologických vyšetření, včetně podrobného popisu rozvoje řeči, dále obsahují hodnocení školních výsledků a také analýzu rodinné a zdravotní dokumentace, která byla škole a výzkumnici poskytnuta.

K výzkumu byl pořízen informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů žáka jeho zákonnými zástupci. Konkrétně byl podepsán souhlas se zapojením žáka do výzkumu a souhlas k nahlédnutí výzkumné pracovnice do dokumentace žáka v prostorách SPC. Podepsané formuláře zůstávají v archivu výzkumnice, nevyplněný informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů žáka je součástí přílohy této práce (viz příloha 1).

V diplomové práci byl pro výzkumnou část dále použit polostrukturovaný dotazník pro rodiče žáků s elektivním mutismem.

Výzkumná část diplomové práce je rozdělena do dvou částí. První část diplomové práce se zaměřuje na interpretaci získaných informací během průběžného zúčastněného pozorování a dále z analýzy všech písemných dokumentů. Druhá část diplomové práce se zabývá interpretací výsledků získaných polostrukturovaným dotazníkem.

Aplikované metody výzkumu a jejich struktura:

- dlouhodobé zúčastněné pozorování v letech 2017–2024,
- analýza pedagogicko-psychologické dokumentace SPC při škole pro sluchově postižené z let 2016–2024,
- analýza hodnocení školních výsledků z let 2016–2024,
- analýza osobní, rodinné a zdravotní dokumentace.

### **Charakteristika participantů**

Pro výzkumnou část práce byli vybráni tři žáci s elektivním mutismem ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výchovy a vzdělávání. V době výzkumného šetření byli žáci na prvním stupni základní školy.

Před vlastním výzkumným šetřením byl pořízen informovaný souhlas rodičů žáka.

## **Popis metod kvalitativního výzkumu použitých při vlastním šetření**

### **Popis metodologie průběžného zúčastněného pozorování**

Pro vlastní výzkum byla v této práci využita metoda průběžného zúčastněného pozorování. Hendl (2016) uvádí, že pozorování může být několika typů: „*zúčastněné pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu*” (Jorgensen, 1989 in Hendl, 2016, s. 197). V průběhu zúčastněného pozorování je výzkumník v osobním vztahu s pozorovanými a řídí činnost a zároveň se účastní aktivit skupiny. Tím je zajištěn důvěrný vztah, který umožňuje, že mnoho výzkumných otázek může být vyjasněno (Hendl, 2016).

### **Cíl zúčastněného pozorování**

Cílem zúčastněného pozorování je zaznamenávat u žáků s elektivním mutismem jejich pokrok v komunikaci – komunikaci neverbální od jemného očního kontaktu až po kývání či vrtění hlavy až po první verbální projev řečený většinou šepem a jakoby omylem. Vzhledem k dlouhodobému zúčastněnému pozorování lze u některé z kazuistik zaznamenávat i pokrok ve vývoji mluvené řeči, zda dochází k rozvoji slovní zásoby a na jaké úrovni rozvoje je porozumění jazyka a řeči mluvené i psané.

### **Průběh zúčastněného pozorování**

#### **Případová studie 1**

Zúčastněné pozorování ve školním roce 2017/2018 probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. V této době pracovala výzkumnice na pozici sdíleného asistenta pedagoga. V případové studii 1 je tento rok shrnut pod názvem školní rok 2017/2018–2. třída.

Zúčastněné pozorování ve školním roce 2018/2019 opět probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. V této době pracovala výzkumnice na pozici třídní učitelky ve třídě žáka ze studie 1. U případové studie 1 je tento rok shrnut pod názvem školní rok 2018/2019–3. třída.

#### **Případová studie 2**

Zúčastněné pozorování ve školním roce 2021/2022 probíhalo během hodin českého jazyka

a hodin jazyka a řeči. V této době pracovala výzkumnice na pozici třídní učitelky ve třídě žáka ze studie 2. U případové studie 2 je tento rok shrnut pod názvem školní rok 2021/2022–4. třída, 1. pololetí. Zúčastněné pozorování ve školním roce 2021/2022–4. třída, 2. pololetí probíhalo v době volných hodin výzkumnice během pravidelné opakované hospitace.

Zúčastněné pozorování ve školním roce 2022/2023 probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. Výzkum probíhal v době volných hodin výzkumnice během pravidelné opakované hospitace ve třídě, do které byl žák ze studie 2 přeřazen.

### **Případová studie 3**

Zúčastněné pozorování ve školním roce 2023/2024 probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. V této době pracovala výzkumnice na pozici třídní učitelky ve třídě žáka ze studie 3. U případové studie 3 je tento rok shrnut pod názvem školní rok 2023/2024–1. třída.

Pozorování v prvním pololetí školního roku 2024/2025 probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. V této době pracovala výzkumnice na pozici třídní učitelky ve třídě žáka ze studie 3. U případové studie 3 je tento školní rok shrnut pod názvem školní rok 2024/2025–2. třída. Jedná se o pozorování trvající dva měsíce, konkrétně v měsíci září a říjnu.

### **Popis metodologie selektivního protokolu a metodologie zobrazení**

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována za použití metodologie selektivního protokolu, přičemž výsledky byly následně zpracovány a zobrazeny pomocí přehledových tabulek v tabulkovém programu MS Excel. Tvorba tabulek vycházela z doporučení Hendla (Hendl, 2016), podle kterých je pro každé zjištěné hledisko nebo údaj k danému tématu vytvořena samostatná tabulka. Počet tabulek se určuje na základě hlavního výzkumného tématu, jež se upřesňuje v průběhu předchozí analýzy (Hendl, 2016). Tabulky musí splňovat specifická kritéria, například každý respondent je přiřazen k určitému řádku tabulky, a tato pozice musí být konzistentní ve všech tabulkách jednotlivých případů (Hendl, 2016).

Selektivní protokol zahrnuje pouze relevantní data a informace, které se vztahují k danému výzkumnému tématu. Jeho cílem je detailně objasnit specifické aspekty daného výzkumu (Hendl, 2016). Selektivní kódování představuje fázi, v níž dochází k systematickému přezkoumávání a popisu dat (Hendl, 2016). Výzkumník následně provádí komparativní analýzu, která je přehledně zpracována pro další interpretaci (Hendl, 2016).

## **1.2 Kazuistiky – interpretace výzkumného šetření**

### **1.2.1 Případová studie 1**

#### **Jméno: Antonín**

Antonín je spíše introvertní povahy. Rád plave a jezdí na kole. Ve škole rád kreslí. Kresba je opožděná.

#### **Rodinná anamnéza**

Antonín je nejstarší ze tří sourozenců. Do roku 2019 v úplné rodině. Od roku 2020 ve střídavé péči. Rodinné prostředí je podnětné. Rodiče se věnují Antonínovi i jeho bratrům. Hodně sportují, jezdí na výlety, na chatu.

#### **Osobní anamnéza**

Antonín se narodil nedonošený ve 27. týdnu (27 + 4) s porodní váhou 1 120 g. Měl těžkou perinatální asfyxií (přidušení) a byl resuscitován, byl mu podáván kyslík a následně byl 5 týdnů v inkubátoru. Psychomotorický vývoj má Antonín celkově opožděný. Samostatně začal chodit ve 20 měsících. Od narození je v péči neurologa. Rehabilitoval Vojtovou metodou. Antonín má zrakovou vadu. Na obou očích má 4,5 dioptrie s tupozrakostí (amblyopií), do roku 2019 cvičil pleopticko-ortoptickou rehabilitaci a nosil okluzor.

Antonín má diagnostikovanou smíšenou vývojovou dysfázii s převahou v percepční složce, ADHD s negativismem a elektivní mutismus. V řeči se občas objevuje lehká porucha plynulosti řeči. Antonín má zkříženou lateralitu – ruka levá, oko pravé.

#### **Školní anamnéza**

##### **Mateřská škola**

Do mateřské školy Antonín docházel od 3,5 let. V roce 2015 měl odklad školní docházky. V tomto školním roce navštěvoval mateřskou školu Don Bosco.

## **Základní škola**

### **Rozbor vývoje komunikačních schopností**

#### **Školní rok 2016/2017–1.třída**

Ve školním roce 2016/2017 Antonín nastoupil do první z tříd základní školy pro sluchově postižené. Paní učitelka v první třídě byla zkušená, celkově proto byly do třídy zařazeni žáci s kombinovanými vadami sluchu a řeči, a i s hraničními kognitivními schopnostmi. Po ukončení 1. třídy paní učitelka nastoupila do důchodu.

Dle dostupných dokumentů v SPC školy pro sluchově postižené měl Antonín v průběhu první třídy velmi pomalé osobní tempo. Komunikace verbální byla minimální až žádná. Komunikoval až po delší době, šeptem pouze s paní učitelkou, a i to velmi málo. Řeč byla obtížně srozumitelná až nesrozumitelná. Výslovnost hlásek neobratná a málo diferenciovaná, počet slabik ve slově neodpovídal. Věty byly maximálně dvojčlenné s častou absencí slovesa. Slovní zásoba byla chudá.

#### **Výslovnost ve školním roce 2016/2017**

Samohlásky dokázal rozlišit. Souhlásky P, B, M, V, F, T, D, N uměl, záměna byla občasná. Souhlásky Ť, Ď, Ň vyslovoval jako T, D, N. Ovládal Š. Další sykavky již se záměnami – C za Š, S jako Č a S, Z vyslovoval jako Š, Č zaměňoval za C, S. Souhlásky L a J vyslovoval jako D. Jako D vyslovoval i hlásku H, kterou ovládal pouze izolovaně. Souhlásku R vynechával a Ř zaměňoval za Ž nebo C. SPC znovu doporučilo vyšetření na foniatrii, zejména se zaměřením na vyšetření sluchu, kde v roce 2015 nebylo vyšetření z důvodu elektivního mutismu možné. Vyšetření proběhlo v roce 2017 a ani tentokrát nebylo úspěšné.

#### **Školní rok 2017/2018–2. třída**

Ve druhé třídě učila žáky učitelka s bohatými zkušenostmi z logopedické školy a se žáky s lehkým mentálním postižením. Třídní učitelka si byla vědoma, že na začátku školního roku je nezbytné věnovat dostatek času k vytvoření důvěry mezi ní a Antonínem. Paní učitelka také zajistila, aby se ve třídě nestřídali různí sdílení asistenti pedagoga. Takto se součástí třídy stala i sama výzkumnice. Paní učitelka si ji vybrala, protože oproti ostatním asistentům byla starší,

sama měla dvě děti a je mateřský typ.

Výzkumnice ve školním roce 2017/2018 pracovala na škole pro sluchově postižené v Praze na pozici sdíleného asistenta pedagoga. Výzkum probíhal především během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. Intenzivní asistence u Antonína probíhala i v hodinách matematiky, která Antonínovi dosud činí velké potíže.

Asistence v hodinách českého jazyka probíhala nejintenzivněji během čtení. Z počátku Antonín ve třídě nekomunikoval ani neverbálně, s výjimkou jedné spolužačky, dívky, kterou si oblíbil. Ani s ní však nekomunikoval verbálně. První intenzivnější pozitivní kontakt výzkumnice s Toníkem proběhl o přestávce, začátkem třetího týdne v září, kdy si výzkumnice všimla, že má Toník špinavé brýle. Zeptala se Antonína, jestli mu smí brýle vyčistit. Antonín se usmál a kývl hlavou na souhlas. Od této chvíle se Antonín neverbálně obracel na asistentku o pomoc např. s ostrouháním pastelky, při hledání sešitu, během psaní, když se neorientoval v instrukci od paní učitelky apod. Po třech týdnech od vyčištění brýlí začal Antonín s výzkumnicí občas jednoslovně verbálně komunikovat šeptem. Po podzimních prázdninách se komunikace Antonína s asistentkou na týden vrátila jen na projevy neverbální komunikace. Od druhého listopadového týdne komunikoval Toník s asistentkou šeptem, a to i ve větách. To pak vydrželo po celý školní rok 2017/2018.

### **Hodiny českého jazyka**

Během českého jazyka šeptem četl výzkumnici během společného čtení. Výzkumnice ho šeptem během čtení s pozitivní motivací opravovala tak, aby to ostatní spolužáci neslyšeli. Přišla-li řada se čtením na Toníka, přečetl Toník šeptem text výzkumnici a ta ho potom přečetla nahlas místo Toníka. Čtení bylo ve druhé třídě na úrovni izolovaného hláskování, které spojoval do slabik např. d-o – do, l-e – le – dole. Během čtení bylo nutné dopomáhat Toníkovi s porozuměním textu. Zároveň se objevovaly potíže s krátkodobou pamětí a nejistotou při vybavnosti pojmů. Analýza slov na základě sluchu byla možná maximálně u slov se třemi hláskami (př. k-o-s kos, p-e-s pes apod.). Syntézu slov dlouhodobě komplikovalo oslabení v krátkodobé paměti. Z tohoto důvodu byly problematické diktáty i s krátkými slovy. Opis zvládal s drobnými potížemi jako je například záměna m – n.

Ve třídě se postupně spontánně zařazoval do většiny činností. Začalo převažovat pozitivní naladění oproti projevům negativismu. Během intenzivnější verbální komunikace s výzkumnicí ovšem Toník začal často odvádět hovor mimo požadovanou práci. Samostatná pozornost

během výuky byla velmi kolísavá. Během hovoru postupně začal navazovat i oční kontakt. Pro porozumění sdělených instrukcí bylo třeba používat jasnou a přesně formulovanou instrukci. Většinou bylo třeba činnost předvést a nacvičit.

### **Hodiny jazyka a řeči**

V hodinách jazyka a řeči spolupráce Antonína během prvních dvou měsíců poněkud vázla. Byl viditelný ostych. Postupně začal komunikovat, ovšem často mimo kontext. Při sluchové diferenciaci byl schopen rozlišit první hlásku ve slově, v dalších pozicích byla patrná nejistota a byla nutná individuální práce s asistentkou. Antonínovi také činilo potíže rozpoznat měkčení. V hodinách jazyka a řeči byla rozvíjena sluchová diferenciacie. Využívání her jako je například zvukové pexeso, analýza a syntéza slov, zřetělování se zaměřením na pravolevou orientaci a hledání detailu. Trénink paměti pomocí her Kimova typu, hry tleskni (dupni, stoupni si apod.) na určené slovo, obrázkové pexeso.

### **Výslovnost**

Na konci druhé třídy ve škole pro sluchově postižené probíhá podrobné speciálně pedagogické vyšetření. Jeho součástí je i přesné logopedické vyšetření. Na základě analýzy dokumentů v SPC školy výzkumnice doplnila své záznamy z dlouhodobého šetření v průběhu školního roku 2017/2018 o logopedické záznamy SPC. Antonín na konci druhé třídy ovládal a ve slovech diferencoval samohlásky. Nestabilní však byla artikulace dvojhlásky AU. Dvojhlásky AU, OU se téměř nedařily. P, B, M, V, F, T, N, D užíval, ve spontánní mluvě vynechával či zaměňoval jen občas. Ť, Ď, Ň – zopakoval, ale v řeči často artikuloval jako T, D, N. Nově uměl hlásku K a užíval ji i spontánně. Také nově uměl hlásku J, bylo však třeba ji ještě upevnit. Souhlásku L – zopakoval, užíval nestabilně či spontánně vynechával, či nahrazoval hláskou J. Š, Z – užíval, jen někdy ve spontánní řeči vynechal. S – užíval, někdy vynechával, či nahrazoval. Ž – zvuk se nedařilo napodobit (pouze ve slově nůž), hlásku vynechával nebo nahrazoval hláskami S, Š, Z. Souhlásku C zopakoval, ale hlásku užíval příležitostně. Hlásku Č nahrazoval hláskou Š nebo C, ale slovo „tři“ vyslovoval vždy jako „či“. R – vynechával či nahrazoval hláskou L, Ř – nahrazoval hláskou Š nebo Č. H – spontánně užíval. G vyvodil jen částečně – nahrazoval hláskou H nebo D. Zvuk CH se nedařil, nahrazoval hláskou H.

### **Školní rok 2018/2019–3. třída**

Třídě se opět změnila třídní učitelka. Třídní učitelkou se stala sama výzkumnice. Změna nebyla pro žáky stresující, protože paní učitelku znali již z předešlého školního roku jako asistentku pedagoga.

Třídní učitelka během druhé třídy navázala s Antonínem blízký vztah. V celé třídě se snažila vybudovat klidné a důvěrné prostředí, aby se zde nejen Toník, ale i ostatní žáci cítili bezpečně a komfortně. V průběhu třetí třídy vždy respektovala snížené pracovní tempo i snížené pracovní výkony Antonína. Během výuky výzkumnice kladla důraz především na konkrétnost a názornost. Tonda nebyl nikdy do verbální komunikace nucen. Při komunikaci a zadávání úkolů nabízela učitelka Toníkovi spíše uzavřené otázky a netrvala na odpovědi. Snažila se chlapce pozitivně motivovat a zároveň podporovat v aktivitách, které Tondovi šly a tím se snažila posilovat jeho sebedůvěru. Zároveň ho zapojovala do kolektivu třídy. Svěřila Tondovi aktivity, které se mu líbily, zvládal je a nemusel při nich verbálně komunikovat (např. umývání tabule).

Největší změna ve verbální komunikaci Tondy nastala v průběhu února. Žáci měli samostatnou práci v písance. Třídní učitelka během samostatné práce žáků zapisovala absenci nepřítomných žáků. Během toho jeden žák začal nahlas mluvit zcela mimo zadanou práci. Výzkumnice zapisovala do třídnice a žáka upozornila, aby nemluvil nahlas a nerušil spolužáky. Ten však nahlas promluvil znovu. Když výzkumnice zvedla pohled, zjistila, že nahlas před celou třídou hovoří Antonín. Když viděl, že se na něj výzkumnice dívá, zasmál se. V první chvíli se výzkumnice lekla, jestli Tonda nevydělala a navždy neodradila od náhle projevené verbální komunikace. Toník se jen usmál a začal psát. Od této chvíle Antonín v prostředí třídy a svých spolužáků hovořil nahlas. Nemluvil však s nimi v jiných prostorech školy. S jinými žáky a lidmi v prostředí školy nekomunikoval.

V průběhu května začal Antonín s výzkumnicí a se spolužáky verbálně komunikovat i v dalších prostorách školy. Postupně s výzkumnicí Antonín hovořil nahlas kdekoliv, včetně výletů mimo školu. Velmi zajímavé bylo, že výjimkou byla komunikace před rodiči. Pokud byl s Toníkem jeden z rodičů nebo oba rodiče, přestal Antonín s výzkumnicí hovořit, nenavazoval ani neverbální komunikaci a zcela se vytratil i oční kontakt.

### **Hodiny jazyka a řeči**

V hodinách jazyka a řeči spolupráce Antonína během prvního pololetí školního roku trochu

vázla. Tonda neverbálně komunikoval, ale často mimo kontext, snažil se odvádět pozornost mimo vykonávaný úkol.

Při sluchové diferenciaci byl schopen rozlišit první hlásku ve slově, v dalších pozicích byla patrná nejistota a byla nutná individuální práce s vyučující. Antonínovi také stále ještě činilo potíže rozpoznat měkčení. V hodinách jazyku a řeči byla rozvíjena sluchová diferenciacie. Využívání her jako je například zvukové pexeso, analýza a syntéza slov, zraková diferenciacie se zaměřením na pravolevou orientaci a hledání detailu. Trénink paměti pomocí her Kimova typu, hry tleskni (dupni, stoupli si apod.) na určené slovo, obrázkové pexeso.

V druhém pololetí, poté co Antonín začal komunikovat verbálně, výzkumnice využívala Šimonovy pracovní listy, Mluv se mnou, různé obrázkové karty a obrázkové slovníky na rozšíření slovní zásoby, logopedická pexesa apod.

Výzkumnice se snažila o komplexní rozvoj a zaměřovala se na rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby a na obsahovou stránku komunikace.

## **1.2.2 Případová studie 2**

### **Jméno: Tobiáš**

Tobiáš je introvertní povahy. Má rád hrdiny z filmů a komiksů studia Marvel. Ve škole rád kreslí.

### **Rodinná anamnéza**

Žije v péči matky. Tobiáš je nejstarší ze tří sourozenců.

### **Osobní anamnéza**

Prenatální vývoj probíhal bez potíží. Při porodu měla matka epileptický záchvat. Domů propuštěn po týdnu, adaptace bez potíží, psychomotorický vývoj v normě. Počáteční rozvoj řeči byl v normě, dále došlo ke stagnaci vývoje. Tobiáš je od 3 let v péči foniatrické kliniky, kam dochází i na individuální logopedii. Zde diagnostikována smíšená vývojová dysfázie a úzkostnost. V pozdějším věku společně s klinickou psycholožkou a následně dětskou psychiatrickou diagnostikován elektivní mutismus a poruchu přizpůsobivosti

s projevy negativismu.

## **Školní anamnéza**

### **Mateřská škola**

Do mateřské školy Tobiáš nastoupil po 4. roce věku. Navštěvoval krátce mateřskou školu v místě bydliště. Z důvodu problémů s adaptací byl ze školky vyřazen a zůstal doma s matkou, která byla v té době na mateřské dovolené s mladším sourozencem. Vyšetření v SPC při škole sluchově postižené proběhlo v šesti letech. Docházel pak zde do mateřské školy. I zde měl problematickou adaptaci, časem se mírně stav zlepšil, ovšem spolupráce Tobiáše byla nadále velmi problematická. Do mateřské školy byl pro lepší adaptaci současně přijat jeho bratranec, se kterým Tobiáš běžně komunikoval. Na zlepšení adaptace Tobiáše to však nemělo zásadní vliv. Vzhledem k výše uvedenému byl Tobiášovi doporučen odklad školní docházky a setrvání ve zdejší mateřské škole.

### **Základní škola**

#### **Školní rok 2018/2019 1. třída**

Informace o Tobiášovi v první třídě jsou pouze minimální. Výzkumnice v té době neprováděla výzkum v této třídě. Informace v této diplomové práci jsou proto velmi stručné a obsahují pouze stručnou analýzu z dostupných dokumentů z SPC.

Tobiáš měl v první třídě velké adaptační potíže. S adaptací mu příliš nepomohla ani přítomnost jeho bratrance, který se zároveň stal jeho spolužákem. Se třídní učitelkou téměř nekomunikoval. Neochota k expresi ve školním prostředí přetrvávala během celé první třídy. Tobiáš měl potíže velké potíže se socializací se spolužáky. To mělo vliv na jeho neochotu a odmítání zapojit se do skupinové práce ve třídě.

#### **Školní rok 2019/2020–2. třída**

Na konci druhé třídy, obsahově se jedná konec první třídy v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, probíhá ve základní škole pro sluchově postižené komplexní speciálně pedagogické a psychologické vyšetření. Na základě analýzy informací ze speciálně

pedagogického vyšetření výzkumnice do diplomové práce přikládá stručný popis.

Během speciálně-pedagogického vyšetření byl při vyšetření, z důvodu nerozvíjející spolupráce s pracovníci SPC, přítomen i bratranec Tobiáše. Z počátku Tobiáš nenavazoval oční kontakt a veškerou komunikaci směřoval k bratranci. Postupně se adaptoval na prostředí a na situaci. Komunikovat začal postupně gesty a poté šeptem. Porozumění jednoduché instrukci bylo dobré, dvojitá instrukce byla bez obtíží, pokud byl i vizuální podnět. Složitější instrukce bylo nutné podpořit vizuálním podnětem a názorným předvedením. Čtenářská dovednost se rozvíjela pomalu. Ke konci druhé třídy chlapec hláskoval „M-A, S-O... MASO“, dvě hlásky do slabik zatím nespojil. Některé hlásky poznal dobře, některé zaměňoval. Porozumění čtenému nebylo možno prozatím objektivně zhodnotit, stejně jako reprodukce čteného. Tobiáš psal velkými hůlkovými písmeny. V třídě probíhala výuka vázaného písma, dosud ale nebyly probrány všechny grafémy. Tobiáš vázané písmo spíše neovládal.

Dle třídní učitelky byl Tobiáš úzkostný, občas odmítal ve výuce pracovat, společné aktivity negoval. Těžko si zvykal na jiné lidi. O přestávkách komunikoval s bratrancem a jedním spolužákem.

### **Školní rok 2020/2021–3. třída**

Z tohoto školního roku nejsou žádné dostupné informace.

### **Školní rok 2021/2022–4. třída**

Během školního roku 2021/2022 probíhalo výzkumné šetření, sběr dat probíhal především během hodin českého jazyka a v hodinách jazyku a řeči. V prvním pololetí tohoto školního roku byla Tobiášovou třídní učitelkou výzkumnice.

### **Školní rok 2021/2022–4. třída, 1. pololetí**

Tobiáš byl v prvních dnech velmi uzavřený, měl velmi často sklopené oči a očnímu kontaktu se celkově vyhýbal. Na snahu o navázání kontaktu ze strany učitelky a od spolužáků většinou nereagoval, a to ani mimikou. Vadil mu fyzický kontakt od spolužáků a nebylo mu příjemné, když se ho výzkumnice omylem dotkla. První dny školní docházky seděl na svém místě v lavici téměř nehnutě a pozoroval okolí. Komunikoval pouze se svým bratrancem. Zadané úkoly plnil mechanicky a bez vyjádření emocí. Látku 3. třídy, která se na začátku 4. třídy

opakovala, příliš neovládal.

Výzkumnice se opatrně snažila o navázání pozitivního kontaktu, aby se Tobiášovi mohla více individuálně věnovat. Potřebovala zjistit, na jaké úrovni výstupů v jednotlivých předmětech Tobiáš je, aby mu mohla vytvořit individuální vzdělávací plán. Navíc měla výzkumnice pocit, že Tobiáš během práce působí až nešťastně. Častěji a častěji výzkumnice přicházela k Tobiášovi a pomáhala mu se splněním úkolu. Postupovala velmi pomalu, klidně, Tobiáše motivovala. Po splnění úkolu Tobiáše vždy velmi chválila, dala mu velkou jedničku a razítko s obrázkem, které si postupně začal Tobiáš sám vybírat mezi jinými razítky. Po několika týdnech se na Tobiášově tváři začala objevovat mimika, především pak úsměv. Výzkumnice i žáci ve třídě si všimli velké změny v chování Tobiáše, byl mnohem méně v tenzi, působil pozitivně naladěný.

Největší změna nastala v hodinách výtvarné výchovy. Tobiáš velmi rád kreslil. Velkou radost mu udělalo, když mu na konci září výzkumnice půjčila své akvarelové fixy. Maloval s nimi nejen své oblíbené hrdiny, a postupně i sebe, maminku, brášku a bratrance. Během výtvarné výchovy třída většinou pracovala u velkého oválného stolu ve třídě. Většinou zde byli všichni žáci. Tobík zůstával u svého stolu, který téměř neopouštěl. Třídní učitelka běžně chodívala k Tobiášovi, ukazovala mu, co má dělat a jak. Také k Tobiášovi přicházel jeho bratranec. Při výtvarné výchově v říjnu měla výzkumnice pro žáky připravené velké množství vylisovaných barevných podzimních listů, ze kterých měla ukázky nalepených a domalovaných zvířátek a postaviček. Tobiášovi se obrázky velmi líbily. Vstal od svého stolu a přešel do zadní části třídy k oválnému stolu, kde byly připravené listy. Začal si nadšeně vybírat barevné listy na svůj obrázek. Během toho se verbálně nevyjadřoval, ale jeho neverbální projev byl mnohem přirozenější. Ke konci dvouhodinové výtvarné výchovy začal používat jemné posunky a ostýchavě ukazoval, co si přeje.

Poprvé Tobiáš s výzkumnicí promluvil šeptem, když spolu věšeli obrázky vytvořené z listů. V té chvíli byl ve třídě přítomen pouze Tobiáš, jeho bratranec a výzkumnice. Jednalo se o hodinu jazyka a řeči, na které náhodou nebyli přítomni další dva žáci. Zbylou vyučovací hodinu Tobiáš občas řekl šeptem pár slov. O této chvíli již s výzkumnicí Tobiáš občas komunikoval šeptem, ovšem za předpokladu, že měl pocit, že ho neslyší ostatní spolužáci. Bylo důležité ostatní žáky na tuto situaci připravit. Naštěstí tato příprava proběhla již dříve během třídnické hodiny. Bylo to několik týdnů předtím, než začal komunikovat šeptem. Ve stručnosti – tato příprava proběhla v den, kdy byl Tobiáš mimo školu. Ve třídě během velké přestávky proběhl konflikt bratrance Tobiáše s dvěma spolužáky. Ti nechápali, proč Tobiáš nemluví

a zároveň se posmívali nejen Tobiášovi, ale i jeho bratrance. Po přestávce výzkumnice ihned začala s třídnickou hodinou místo vyučování. Vysvětlila žákům, proč Tobiáš nemluví. Vysvětlila jim, že tak jako někteří z nich nedobře slyší, tak Tobiáš má potíže s řečí. Sdělila jim, že Tobík by si moc přál hovořit, ale nemůže. Řekla jim, že naším úkolem je Tobíkovi pomáhat tak, jak to dělá jeho bratranec. Také jim vysvětlila, že se ale jednou může stát, že jednou náhle Tobík promluví. Potom se nesmíme divit, ale zůstaneme klidní, jako by mluvil vždy. (Viz kapitola 3.1 str. 28 této diplomové práce „Zároveň je podle Hartmann a Lange důležitým úkolem pedagoga, aby vysvětlil ostatním dětem chování jejich spolužáka.“)

Výzkumnice kladla velký důraz na klima třídy, aby bylo klidné příjemné, bezpečné a poskytovalo pocit jistoty. Pro žáky již před začátkem školního roku vytvořila celoroční hru, která měla za úkol žáky přimět ke spolupráci a k pocitu sounáležitosti. Dále se výzkumnice zaměřila na pozitivní motivaci žáků. Vždy se snažila ocenit úspěch a respektovat potřeby nejen Tobiáše, ale i ostatních žáků ve třídě. Pro Tobiáše bylo velmi důležité postupovat metodou malých kroků, dávání malých snadno splnitelných úkolů, ideálně bez vyvolání nejistoty, strachu a stresu.

### **Hodiny českého jazyka**

Tobiášova komunikace s vyučující byla velmi pozitivní, nadále však byla částečná a se značnými výkyvy. Tobiáš musel mít klid, pocit jistoty a toho, že není středem pozornosti. Byl stále dost závislý na bratrance, který se vzdělával ve stejné třídě. Bylo zřejmé, že k dalšímu vývoji a posunu k verbální i neverbální komunikaci Tobiáš potřebuje více času.

### **Psaní**

Tobiáš měl stále méně rozvinutou grafomotoriku. Psal velká tiskací písmena, měl však nejistotu ve vybavnosti tvaru jednotlivých grafémů, často zaměňoval tvarově podobné grafémy P, B, D, ale i tvarově odlišné hlásky H-C, M-P, E-V. Při přepisu krátké věty do velkých tiskacích písmen vřazoval do textu tvary malých tiskacích písmen, která opisoval z předloženého textu. Vázané písmo nezvládal, ale velmi se snažil vázaným písmem psát. V podstatě však obkresloval znaky bez porozumění.

Hůlkové písmo psal tvarově i proporčně v pořádku, patrně však bylo nedostatečné zvnitřnění a pamatování tvaru jednotlivých grafémů i velkých písmen. Ve výuce proto vyučující postupovala individuálně a s Tobiášem každý den procvičovala vybavování jednotlivých

grafémů a jejich psaní. Vyučující Tobiášovi na lavici připevnila tabulku s přehledem abecedy s velkými hůlkovými písmeny a s obrázky.

## **Čtení**

Nejtěžší bylo zjistit, na jaké úrovni čtení Tobiáš je. Tobiáš neměl čtení rád, zároveň ale během čtení bedlivě pozoroval dění kolem sebe. Během čtení spolužáků působil, že je ve velkém stresu a tenzi. Nikdy však nebyl ke čtení vyvolán a ani nebyl do čtení nucen. Po měsíci, kdy se Tobiáš paní učitelky již nebál, si k němu během čtení sedávala. Ukazovala mu, co daný spolužák čte a četla Tobiášovi potichu čtené znovu, tak aby se orientoval.

Začátkem listopadu došlo k velké změně v komunikaci a Tobiáš začal číst před výzkumnicí šeptem. Čtení šeptem trvalo maximálně deset minut, potom již Tobiáš přestat komunikovat. Tento čas však stačil k tomu, aby výzkumnice zjistila, že čtenářské dovednosti Tobíka jsou málo rozvinuté. Tobiáš stále hláskoval a jednotlivé hlásky nespojil do slabik. Některé hlásky poznával izolovaně, ovšem během čtení docházelo k jejich záměnám, a to občas i u samohlásek. Bylo třeba zaměřit se na začátky osvojování čtení. Výzkumnice se s Tobiášem snažila vyvozovat čtení samohlásek, rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky, vyvodit základní souhlásky a trénovat spojování samohlásek a souhlásek do slabik, především čtení otevřených slabik. Stále platilo, že Tobiáš zvládl s vyučující individuálně pracovat 10, maximálně 15 minut.

O celé situaci bylo informováno SPC školy a vedení školy. Na základě těchto informací bylo rozhodnuto, že Tobiáš bude po Vánocích přerazen do třídy zkušené učitelky, kam byli zařazeni žáci s vícečetnými SVP a bude se vzdělávat na podkladě IVP ve většině předmětů.

## **Hodiny jazyka a řeči**

Vzhledem k elektivnímu mutismu byly hodiny jazyka a řeči zpočátku téměř nereálné. Postupně byla práce s Tobiášem možná díky přítomnosti chlapcova bratrance. Práce s Tobiášem byla realizována především pomocí různých kartiček. Tímto způsobem probíhaly tréninky zrakové percepce, kterou bylo třeba rozvíjet pro zlepšení psaní a čtení. Dějovou posloupnost jsme s Tobiášem cvičili na kartičkách s českými pohádkami, které si postupně oblíbil. Sluchová percepce byla procvičována opět kartičkami obrázků a písmen. Vzhledem k tomu, že Tobiáš mnoho písmen neurčil, bylo třeba využívat především obrázky. Díky pozdějšímu verbálnímu projevu výzkumnice zjistila, že Tobík umí rozlišit sykavky. Při diferenciaci nesmyslných slov

zjistila oslabení v měkčení. Sluchová analýza a syntéza se rozvíjela velmi pomalu. Tobiáš zvládl kratší slova vytleskat na slabiky – samostatně zvládal maximálně trojslabičná slova, víceslabičná již s nejistotou. Ve slově rozlišil první hlásku s pomocí. Poslední hlásku určil pouze s pomocí přehrávané výslovnosti.

#### **Školní rok 2021/2022–4. třída, 2. pololetí**

Pozorování ve druhém pololetí školního roku 2021/2022 probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči ve třídě, kam byl Tobiáš přeřazen. Výzkum probíhal v době volných hodin výzkumnice během opakovaných hospitací.

Po realizaci přeřazení Tobiáše do jiné třídy došlo k velkému propadu v jeho chování. Tobiáš měl velké potíže s adaptací a přizpůsobení se novému uspořádání ve škole. Několik týdnů odmítal do nové třídy vejít. Často nevešel ani do školy. Maminka Tobiáše sdělila, že se Tobík vyjádřil že „pokud nebudu mít paní učitelku Veroniku, nebudu do školy chodit.“ Chlapec byl ve vyučování postupně přítomen pouze na omezenou dobu, a to pouze v přítomnosti matky či otčíma. Navíc se mu v lednu narodil druhý sourozenec, takže i situace doma byla významně pozměněna. SPC školy doporučilo Tobiášovi psychiatrickou léčbu a psychoterapii. Před prázdninami byl Tobiáš hospitalizován na dětské psychiatrické klinice. Na školní adaptaci byla však hospitalizace bez většího pozitivního efektu.

Samotný výzkum byl v druhém pololetí významně narušen. Tobiáš většinou ve škole nebyl, a pokud byl, tak nekomunikoval a nepracoval.

S výzkumníci již verbálně nikdy nekomunikoval. S výzkumníci dosud naváže oční kontakt a někdy komunikuje kývnutím či pokýváním hlavy na znamení souhlasu a nesouhlasu.

#### **Školní rok 2021/2022 – opakování 4. třídy**

##### **Září až prosinec 2021**

Ve třídě, kam Tobiáš docházel, došlo ke změně třídní učitelky. Po prázdninách se situace s docházkou Tobiáše mírně zlepšila. Tobiáš začal do školy chodit, avšak v hodinách byl schopen pouze chvilkové spolupráce. Kontakt navazoval s velkými potížemi. Ve třídě často seděl s dlaněmi na očích, na pokus o navázání kontaktu nereagoval, příliš nesledoval ani ostatní spolužáky. Problém měl Tobiáš nadále zejména v oblasti čtení a psaní, nepamatoval si grafémy.

## **Leden až březen 2022**

Tobiáš se postupně pozvolna adaptoval na nové prostředí i situaci. Spolupráce s chlapcem byla postupně možná, byl však stále patrný značný ostych a tenze. Komunikace byla neverbální, většinou pouze kývání nebo vrtění hlavou, vlastní mluvní projev nezachycen. Během školní práce byla patrná celková nejistota, Tobiáš od paní učitelky vždy čekal na odsouhlasení činnosti, kterou právě dělal a ujištění, že pracuje správně.

## **Duben až červen 2022**

Tobiáš postupně začal pracovat s přiměřenou motivací a kolísavou pozorností, pracovní vlastnosti částečně rozvinuté, problém dělá pouze výběrová spolupráce, v chování úzkostnost a napětí.

## **Hodiny českého jazyka**

Čtenářská dovednost byla testována společným tichým čtením. Pro nerozvíjející se spolupráci bylo tiché čtení opakovaně realizováno za přítomnosti chlapcova bratrance. Zároveň bylo doporučeno nahrávání čtení doma s matkou. Nahrávky se nezdařilo vytvořit, pokud o nich Tobiáš věděl. Matce sdělil, že si nepřeje, aby ho nahrávala. Několikrát se matce podařilo nahrávku pořídit tajně. Z těchto nahrávek bylo zřejmé, že Tobiáš stále zaměňoval tvary jednotlivých hlásek, hlásky stále nespojil do slabik.

Vlastní čtení se metodou analyticko-syntetickou nerozvinulo. Paní učitelka a SPC se rozhodli zvolit jinou formu nácviku čtenářské dovednosti, konkrétně globální metodu. Nezbytné však bylo upevnit tvary jednotlivých hlásek velkých tiskacích písmen, které do té doby stále nebylo dotrénováno a zvnitřněno. Během opakování čtvrtého ročníku bylo nezbytné intenzivně pracovat na zapamatování tvaru všech grafémů abecedy a rozvíjet čtenářskou dovednost cestou globálního čtení.

## **Hodiny jazyka a řeči**

Řečový projev a aktivní slovní zásobu nešlo během školního roku objektivně zcela posoudit, neboť Tobiáš se ve škole, mimo kontaktu s matkou a s bratrancem, verbálně neprojevoval. V pasivní rovině se Tobiáš orientoval dle základních instrukcí správně. V hodinách jazyka a řeči vyučující s Tobiášem využívala opět především různé kartičky a hry.

Na základě toho zjistila, že sluchová analýza a syntéza byla stále značně oslabena. Tobiáš určil ve slově první hlásku, s dopomocí určil poslední hlásku. Slabiky uvnitř slov sám určil obtížně a bylo třeba mu výrazně dopomáhat. Stejně tak byly stále patrné obtíže s rozkladem na jednotlivé hlásky (pes = p-e-s), u hláskové syntézy bylo toto oslabení totožné. Paní učitelka také zaznamenala oslabení ve krátkodobé sluchové paměti.

Zraková percepce se v porovnání s minulým školním rokem zlepšila. Přesto byl stále patrný značný deficit při výbavnosti tvaru grafémů P, B, D a často docházelo k záměně při psaní těchto hlásek.

### **1.2.3 Případová studie 3**

#### **Jméno: Julie**

Julie je introvertní povahy. Ráda kreslí. Je celkově velmi zručná – umí háčkovat a šít. Velmi ráda tráví čas se svojí sestrou a společně si hodně hrají a tvoří.

#### **Rodinná anamnéza**

Julie je prostřední ze tří sourozenců. Je z úplné rodiny. Rodinné prostředí je podnětné. Rodiče se Julii i jejím sourozencům hodně věnují. Maminka s Julií a jejími sourozenci navštěvuje zájmové kroužky, kde se dále rozvíjejí.

V rodině je trilingvní prostředí – mateřský jazyk ruský, v něm první slova i rozvinutější slovní zásoba, s otcem hovoří česky, otec hovoří i arabsky. Od malička Julie slyší na denní bázi tři různé jazyky – ruštinu, češtinu a angličtinu.

V rodinné anamnéze je možná hereditární (dědičná) zátěž – starší sestra dg. elektivní mutismus, středně těžká smíšená vývojová dysfázie. Matka se vyjádřila, že v dětství byla jako její dcery – velmi plachá a tichá.

#### **Osobní anamnéza**

Předčasný spontánní porod ve 36. týdnu těhotenství. Apgar skóre 7-9-10, porodní hmotnost 2 200 g, 48 cm. Poporodní adaptace dobrá, oční kontakt navazovala, psychomotorický vývoj

v normě, začala chodit ve 14 měsících. První slova kolem 1,3 roku, jednoduché věty před 2. rokem věku. Julie má mateřský ruský jazyk. V péči foniatry, klinické logopedie.

## **Školní anamnéza**

### **Mateřská škola**

V mateřské škole se Julinka projevovala verbálně minimálně a užívala formy neverbální komunikace, nejčastěji pak gesta. Pracovní návyky měla Julinka už ve školce velmi dobré. Komunikační schopnosti a úroveň sluchové vnímání nemohly být zcela posouzeny z důvodu elektivního mutismu. V sociální a emoční oblasti měla Julie v prostředí mateřské školy potíže. Potíže jí činila spolupráce s vrstevníky a kontakt s paní učitelkou. Také se objevovaly obavy a strach ze selhání. Už ve školce Julie ráda kreslila.

### **Přípravná třída školní rok 2022/2023**

Ohledně přípravné třídy se v diplomové práci výzkumnice zmiňuje v souvislosti s výpisem z vysvědčení za 1. pololetí.

Na vysvědčení jsou podrobně vypsány jednotlivé dovednosti a schopnosti žákyně. Co je na vysvědčení znepokojivé, jsou následující věty. V části chování paní učitelka mimo jiné napsala: „Milá Julinko, jsi hodná a velmi tichá dívka. Skoro vůbec nemluvíš se mnou a ani se spolužáky. I spolužáci se ptají, proč s nimi nekomunikuješ. Julinko, zkus se více zapojovat a mluvit. Moc bych si to přála já i spolužáci.“ K oblasti předčtenářských dovedností paní učitelka uvedla: „Neodpovídáš mi na otázky ani nevyprávíš. Snažím se tě motivovat všemožně, ale opovíš až když důrazně trvám na odpovědi. Ale ty prostě nechceš mluvit. To musíme do nástupu do první třídy zlepšit.“ A u předmětu Svět okolo mne je první věta: „Julinko, mluv, mluv a mluv, jinak nebudu vědět, co vše znáš a víš.“

Je překvapující, že i v současnosti, kdy jsou k dispozici rozsáhlé odborné zdroje a literární materiály, jsou někteří pedagogové neseznámeni s diagnózami, které jejich žáci mají. V důsledku toho mohlo dojít při hodnocení a možná i v celkovém přístupu k Julii k zásadnímu nepochopení problémů spojených s touto diagnózou.

## **Školní rok 2023/2024–1. třída**

Výzkumnice byl třídní učitelkou ve třídě, do které byla Julie zařazena. Výzkumnice se již koncem školního roku 2022/2023 v prostorách SPC seznámila s dokumenty a informacemi od kolegyň z SPC, které se týkaly Julie. Byla si vědoma, že bude třeba poskytnout Julii dostatek času na aklimatizaci na nové prostředí základní školy a také na nové spolužáky a na celkový chod ve škole.

Výzkumnice si na školní rok 2023/2024 připravila roční hru, kterou provázel třídní skřítek Dubánek.

### **Září a říjen 2023**

Julie se hned v prvních dnech na prostředí základní školy adaptovala dobře. Nebyla plačtivá, neměla tendence k tenzi či ke strachu. Podle maminky se do školy těšila. Doma se také ráda do školy připravovala a o škole mluvila jen pěkně. Především hovořila o Dubánkovi a o činnostech, které Dubánek s paní učitelkou pro děti chystal.

Ve škole Julie komunikovala převážně neverbálně a kresbou. Julinka chystala výtvarné dárečky pro Dubánka i pro paní učitelku. Julie na paní učitelku postupně stále více emočně reagovala – usmívala se, mrkala, a začala kývat hlavou na znamení souhlasu a vrtění na znamení nesouhlasu. Také začala udržovat oční kontakt. Celkově byla Julie od září velmi snaživá a pilná. Zapojovala se do všech činností ve výuce i o přestávkách.

Paní učitelka respektovala Julinčiny potřeby. Julie nebyla vystavována situacím, kdy by byla středem pozornosti. Dostávala takové úkoly, které nebyly spojeny s potřebou mluvit. Otázky jí výzkumnice kladla tak, aby Julinka mohla odpovědět kývnutím ANO/NE nebo ukázáním či jiným projevem než verbálním.

Ochotně a se zaujetím kreslila obrázky. Ty byly vždy barevně i obsahově velmi pestré. Pokud kreslila sama sebe, chyběla v její kresbě nakreslená ústa. Ostatní postavy na obrázku ústa měly s výjimkou její starší sestry.

Julie má celkově velmi dobré intelektové dispozice.

### **Listopad a prosinec 2023**

Od září třídní učitelka ve výuce používala mnoho opakujících se rituálů. Na začátku dne se všichni postavili, poté si žáci sedli a říkali, jaký je dnes den, jaký byl včera a jaký bude zítra.

Potom si řekli, co se budou podle rozvrhu učit. Každý den před psaním říkali společnou básničku a k tomu cvičili. Tyto rituály měla Julie velmi ráda. V průběhu měsíce listopadu a prosince postupně Julinka občas šeptem řekla krátké izolované slovo k některému z rituálů.

### **Leden a březen 2024**

V průběhu ledna Julinka čím dál častěji komunikovala šeptem. Často používala jako zástupnou komunikační osobu Dubánka. Ten jejími ústy, zakrytými rukou šeptal paní učitelce.

V průběhu února Julinka čím dál více mluvila šeptem se spolužačkou a s paní učitelkou bez Dubánka. Postupně občas řekla šeptem i jedno dvě slova dalším spolužákům.

### **Duben a červen 2024**

V průběhu dubna Julinka začala s vyučující i se spolužáky komunikovat verbálně trochu tišším hlasem, než je hlas běžný, ale silnějším, než je šepot. Hovořila v jednoduchých větách. Při komunikaci si většinou dávala před ústa ruku.

### **Hodiny českého jazyka**

Během hodin českého jazyka vyučující často využívala různé techniky a hry. Při analýze a syntéze všichni ve třídě tleskali, postupně si zvykli i žáci, kterým zvuk z tleskání zpočátku vadil a činil potíže. Julince šlo vytleskávání velmi dobře. Časem zjistila, že je v rámci třídy úspěšná. To jí dělalo velkou radost a začínalo jí méně vadit, pokud se díky svým dovednostem a schopnostem stala náhodou středem pozornosti. Vyučující na ni nikdy úmyslně pozornost nevztahovala, byla si vědoma, že Julii tato situace může být velmi nepříjemná a mohla by ztratit pocit jistoty a bezpečí ve třídě.

Julinka si postupně zvykla i na společné čtení. Písmena, která se probírala v rámci ročníku, Julie uměla výborně. Bez obtíží spojovala naučené hlásky a písmena do slabik a slov. Četla jednoduché věty a příběhy s porozuměním.

Grafomotoriku měla Julinka na velmi dobré úrovni a v průběhu prvního ročníku se stále zlepšovala. Grafomotorickou přípravu na psaní Julinka zvládla výborně. Dařilo se jí psát velká tiskací písmena i číslice.

## **Hodiny jazyka a řeči**

V hodinách jazyka a řeči došlo v průběhu první třídy k velkému posunu. Na začátku školního roku Julie v hodinách jazyka a řeči komunikovala neverbálně. V hodinách jazyka a řeči byla využívána skupinová forma práce. Pravidelně se procvičovala oromotorická cvičení a prováděla se dechová cvičení s různými pomůckami. Julie byla v neverbální interakci čím dál více snaživější a postupně v neverbálních výstupech vynikala nad spolužáky.

V hodinách jazyka a řeči byly při práci využívány tabulky ke čtení od Lince. Tyto tabulky obsahují učivo českého jazyka a jsou vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou vhodné i pro předškolní vzdělávání či vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, případně i s poruchami autistického spektra apod. Pracovní listy po sobě logicky následují obsahem a náročností. Jsou velmi dobře zpracované a lze je využít na mnoho způsobů. V základní škole pro sluchově postižené jsou pracovní listy používány k rozvoji slovní zásoby a ke zdokonalování komunikačních schopností žáků. Také pomáhají k procvičování učiva, k tvoření slov, určování první hlásky ve slovech apod. V pracovních listech jsou využity i mezipředmětové vztahy se vzdělávacím oborem Člověk a jeho svět. Po stránce didaktické je učivo dobře zpracováno pro žáky, kteří vyžadují pomalejší tempo výuky a individuální přístup. Díky tomu napomáhají snadnějšímu pochopení učiva.

V hodinách jazyka a řeči vyučující každý měsíc vyprávěla žákům českou pohádku. Ke každé pohádce měla i obrazový podklad ve formě komiksu, který měla nakreslený, jak šlo vyprávění za sebou a zároveň na rozstříhaných kartičkách, které žáci skládali. Julie při práci bedlivě poslouchala vyprávění vyučující a obrázky k němu. Na základě toho pak velmi dobře rozuměla vizuálně zpracovaným dějovým souvislostem a logicky uvažovala při jejich řazení.

V oblasti vizuální tvarové analýzy a představivosti je Julinka nadaná a brzy začala sama od sebe pomáhat spolužačce. Julinka se velmi dobře orientovala i v kategorizování.

Bylo poznat, že si čím dál víc věří a má z práce i ze sebe dobrý pocit.

## **Školní rok 2024/2025–2. třída**

Pozorování ve školním roce 2024/2025 probíhalo během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. V této době pracovala výzkumnice na pozici třídní učitelky. Pozorování pro účel výzkumu pro tuto diplomovou práci trval dva měsíce, konkrétně probíhal v měsíci září a v říjnu 2024.

Julinka strávila celé léto v rodné zemi matky, kde celé léto hovořila s matkou, sourozenci, prarodiči a dalšími členy rodiny rusky. To mělo vliv na začátek školního roku.

## **Září a říjen 2024**

Julie má v prvních dvou týdnech potíže s výbavností slov v českém jazyce. Julie se výzkumnice občas zeptá, jestli by jí ruské slovo přeložila do češtiny. Výzkumnice však rusky neumí a neovládá ani azbuku, aby slovo napsala pro překlad ve slovníku či překladači. Hledají tak společně obrázky a společně se o přestávce učí. Je vidět, že Julii hra těší.

## **Hodiny českého jazyka**

Julinka se přes léto naučila všechna písmena a umí číst. V kapitole 3.2 na straně 31 výzkumnice uvádí, že učivo prvního ročníku je na základní škole pro sluchově postižené rozděleno do dvou let. Tedy až ve druhém ročníku jsou probrána všechna písmena. Může se zdát, že Julie tak ovládá učivo druhého ročníku. Ovšem během vyvozování hlásek a písmen se ve škole pro sluchově postižené, klade velký důraz na jejich správné vyslovování, na upevňování, tvoření slabik, slov a vět, a především na celkové porozumění. Vše je vizuálně podpořeno. Jsou trénovány další složky jazyka a řeči.

Julinka tak bude mít v hodinách českého jazyka více času na rozšiřování slovní zásoby v českém jazyce, který pro ni není jazykem mateřským. Získá čas na rozvoj analýzy a syntézy delších slov a zároveň na rozvoj všech oblastí jazyka a řeči.

Julie zvládá všechna tiskací písmena krásně napsat. V druhém ročníku se však žáci učí psát malým nevázaným písmem, které Julie ještě neovládá. I v této oblasti se tedy bude mít Julie co učit.

## **Čtení**

Julinka nově hrdě čte nahlas před celou třídou. Umí přečíst vše, co je ve slabikáři. Potřebuje ale některá česká slova vysvětlit. Velkou výhodou je vizuální propojení ve výuce, které je vhodné pro žáky nejen s narušenou komunikační schopností, ale i odlišným mateřským jazykem. Julinka se tak přirozeně učí nová slova v českém jazyce.

## **Hodiny jazyka a řeči**

V hodinách jazyka a řeči je i nadále využívána skupinová forma práce. Pravidelně se procvičují oromotorická cvičení, dechová cvičení s různými pomůckami pro správné dýchání – konkrétně dechové techniky relaxační, nácvik dýchání břišního a bráničního, nácvik výdechu prodlouženého, výdechový proud středem – foukání do bublifuku, větrníku, rytmyzace – vytváření rytmu orffovými nástroji, pomocí bzučáku a potom i bez něj určování počet a délek slabik.

Nově se v hodinách žáci seznamují s rýmy. To Julinku a její spolužačku velmi baví. Společně vymýšlí další a další rýmy i mimo hodinu.

V hodinách jazyka a řeči se také trénuje vyprávění o vlastním zážitku. To celé září činilo Julince potíže. Postupem října Julinka začala sdílet s ostatními některé své zážitky z léta. Nebylo to ale v hodinách jazyka a řeči, ale například v předmětu Člověk a jeho svět, kdy jsme si vysvětlovali, co je to sad. Julinka začala spontánně vyprávět, že její babička má sad merunek a že je v létě sbírali a potom vařili džem. V hodině českého jazyka si u probírání písmene Š vzpomněla, že v létě ušila babičce látkovou panenku. Julinka je tedy stále více a více sdílnější. Vypravuje velmi pěkně. Výslovnost má dobrou, občas používá dysgramatismy a špatně skloňuje. To je ovšem především vlivem trojjazyčí a vývojové dysfázie.

## **Shrnutí kazuistik**

Ze zúčastněného dlouhodobého pozorování a z analýzy dat z SPC, vyplývá že žák s mutismem potřebuje především klidné a laskavé prostředí, ve kterém se cítí být v bezpečí. Všichni tři žáci z výzkumu mají rádi opakující se činnosti a rituály. Tuto skutečnost výzkumnice využila jako asistentka i jako vyučující. Získala tak ujištění, že tyto rituály pomáhají žákům s elektivním mutismem k lepšímu zvládnutí adaptace. Zároveň výzkumnice při zúčastněném pozorování zjistila, že obecně žáci s elektivním mutismem nezvládají situace, kdy je k nim věnována soustředěná pozornost. Nemusí tomu však být vždy, ve své sociální skupině, kterou je ve škole třída, se mohou stát středem pozornosti ze své vlastní vůle a nemusí jim to činit žádné potíže, ale může jim to poskytnout pocit důvěry v sama sebe a dodat sebevědomí.

Žáci s mutismem z výzkumu této diplomové práce mají jako společnou vlastnost silnou fixaci na blízkou osobu. U všech žáků z tohoto výzkumu je to matka. V případové studii 2 je to zároveň bratranec, který žákovi s mutismem pomáhá. V případové studii 3 je to zároveň starší sestra. Ve školním prostředí se fixace u všech tří žáků rozšířila na samotnou výzkumnici, ať už

byla v roli asistentky pedagoga nebo v roli třídní učitelky. Po změně třídy a po změně třídní učitelky žák v případové studii 2 prozatím ve školním prostředí fixaci na jinou dospělou osobu neměl. Ve škole je fixován na bratrance, který pomáhá i při vyšetřování v SPC.

Z výzkumu také vyplynulo, že žákům s mutismem nedělají dobře velké životní změny. Život člověka je sice plný změn, pro člověka s elektivním mutismem jsou však tyto změny velmi těžké. Velmi často pak dochází k celkovému psychickému zhoršení, k prohloubení neurotických a úzkostných stavů a k celkovému zhoršení projevů mutismu. Příkladem je žák z případové studie 2. Žák během krátkého období prošel velkými změnami – byl ze studijních důvodů nucen opustit třídu, kde byl jeho jistotou bratranec a kde opatrně a velmi pomalu začínal nejdříve neverbálně a maličkými krůčky i verbálně komunikovat se svojí třídní učitelkou. V nové třídě si nezvykl, během prvního měsíce do ní téměř ani nevstoupil. A měsíc po této změně se mu narodil druhý sourozenec. Psychický propad chlapce a vystupňované projevy elektivního mutismu vedly až k hospitalizaci na dětské psychiatrii.

#### **4.3 Polostrukturované dotazování – interpretace výzkumného šetření**

Prvotní informace pro výzkum byly získány písemnou formou. Polostrukturované dotazování pak probíhalo v ZŠ v pro sluchově postižené. Informace, které bylo třeba k šetření doplnit, byly poskytnuty formou telefonického hovoru.

Polostrukturované dotazování rodičů dětí z kazuistiky se nejdříve zaměřilo na první zjištění potíží jejich dítěte v komunikaci v souvislosti s elektivním mutismem.

Dalšími otázkami bylo zjišťováno, zda má jejich dítě jiné přidružené vady či omezení, která ovlivňují až omezují plnohodnotný rozvoj řeči. Tyto informace byly nezbytné pro posouzení závažnosti narušení komunikačních schopností, což je klíčový faktor, který významně ovlivňuje následný výběr školy a způsob vzdělávání.

V souvislosti s volbou školy se výzkumnice zaměřila na zjištění konkrétních důvodů, které vedly rodiče k rozhodnutí vzdělávat dítě na základní škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výuky. Ve vztahu k volbě školy byli dále rodiče dotázáni na důvody, proč se rozhodli nezařadit dítě do běžného vzdělávacího proudu.

V další části polostrukturovaného rozhovoru šlo o zjištění, zda je podle rodičů při výuce na základní škole pro sluchově postižené plně využít potenciál jejich dítěte. Tím se snaží výzkumnice zjistit, zda rodiče mají pocit, že je jejich dítě do výuky plně zapojeno způsobem, který umožňuje rozvoj jeho schopností a nadání. Dále byla zjišťována očekávání rodičů ohledně vývoje mluvené řeči jejich dítěte a to, zda se tento vývoj odráží v jejich představách a očekáváních.

V závěrečné části rozhovoru byl zjišťován pohled rodičů na pozitiva a negativa vzdělávání ve škole pro sluchově postižené.

Získaná data z polostrukturovaných rozhovorů byla zpracována metodou selektivního protokolu a následně zobrazena ve formě tabulek pomocí tabulkového programu MS Excel. Tabulky byly vytvořeny podle doporučení Hendla (2016), přičemž podrobný popis této metodologie je uveden v kapitole 3.2. Počet tabulek odpovídá klíčovým otázkám, které byly kladeny během řízeného rozhovoru. Zpracovaná data byla strukturována tak, aby zahrnovala pouze informace relevantní k tématu, cíli diplomové práce a k zodpovězení výzkumných otázek.

**Otázky k řízenému rozhovoru s rodiči dětí s elektivním mutismem, které navštěvují základní školu pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání**

1. Kdy jste si poprvé všimli, že má Vaše dítě potíže v komunikaci v souvislosti s elektivním mutismem?
2. Má vaše dítě další přidružené řečové vady nebo jiná omezení, která brání plnohodnotnému rozvoji řeči? V případě, že ano, jaké?
3. Z jakého důvodu jste se rozhodli ke vzdělávání Vašeho dítěte na základní škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání?
4. Z jakého důvodu jste se rozhodli, že Vaše dítě nenastoupí do běžné základní školy?
5. Jsou podle Vašeho názoru při výuce ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem plně využity dovednosti, schopnosti a nadání Vašeho dítěte?
6. Rozvíjí se řeč Vašeho dítěte podle Vašich představ?
7. Jaká pozitiva Vašemu dítěti přináší speciálně pedagogická podpora poskytovaná během výchovy a vzdělávání ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem?
8. Shledáváte nějaká negativa ve speciálně-pedagogická podpoře poskytované během výchovy a vzdělávání ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem?

### Zobrazení zpracovaného polostrukturovaného dotazování:

1. První zaznamenání potíží dítěte v komunikaci v souvislosti s elektivním mutismem.

	<b>První zaznamenání potíží v komunikaci v souvislosti s elektivním mutismem</b>
Matka 1	Již s nástupem řeči, která byla opožděná. Tedy ve školkovém věku, kdy jsme hned po 1. ročníku museli měnit školku, ve které byl bohužel i vlivem učitelek vyčleněn z kolektivu.
Matka 2	Když nastoupil do školky a měl potíže se začlenit.
Matka 3	Asi když dceři byly 4 roky a chodila v té době druhý rok do mateřské školy.

Tab. č. 1: První zaznamenání potíží dítěte v komunikaci v souvislosti s elektivním mutismem.

2. Vliv dalších přidružených řečových vad nebo jiných omezení, která brání plnohodnotnému rozvoji řeči.

	<b>Vliv dalších přidružených řečových vad nebo jiných omezení na rozvoji řeči</b>
Matka 1	Ano, Tonda má více omezení. Má lehké mentální postižení, těžkou vývojovou dysfázií a dysartrií, nedávno potvrzenou oboustrannou převodní sluchovou vadu bez kompenzace, zrakovou vadu korigovanou brýlemi.
Matka 2	Ano, Tobík má těžkou vývojovou dysfázií, je velmi citlivý a neurotický. Doktoři si myslí, že má i další potíže, ale vzhledem k potížím z důvodu elektivního mutismu se nedá pořádně vyšetřit.
Matka 3	Ano, Julince byla diagnostikována lehčí forma vývojové dysfázie. Zároveň máme v domácnosti tři jazyky – se mnou děti mluví rusky, s tatínkem česky a já s manželem mluvím anglicky.

Tab. č. 2: Vliv dalších přidružených řečových vad nebo jiných omezení, která brání plnohodnotnému rozvoji řeči.

3. Důvody výběru ZŠ pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání.

	<b>Důvody výběru ZŠ pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání</b>
Matka 1	Na doporučení neuroložky. Chtěli jsme pro syna malý kolektiv a školu, kde je logopedie začleněna do výuky. Také jsme si přáli školu s pedagogy, kteří budou mít lidský a laskavý přístup.
Matka 2	Syn začal na doporučení od lékařky a logopedky chodit ve zdejší škole do školky, a tak tam rovnou pokračoval i do školy.
Matka 3	Z důvodu doporučení od logopedky a SPC z důvodu diagnostikované vývojové dysfázie a elektivního mutismu.

Tab. č. 3: Důvody výběru ZŠ pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání.

4. Důvody, které rodiče vedly k rozhodnutí neumístit své dítě do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

	<b>Důvody, které rodiče vedly k rozhodnutí neumístit své dítě do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu</b>
Matka 1	Antonín nezapadá do standartního kolektivu svých vrstevníků. Potřebuje zvýšenou péči ve vzdělávání a v sociální adaptaci. Zhodnotili jsme, že tu by v běžné škole nemohl dostat.
Matka 2	Syn nemá rád změny. Byl tam již zvyklý ze školky. Také tam k němu nastoupil bratranec, na kterého je zvyklý a komunikuje s ním.
Matka 3	Z důvodu vývojové dysfázie, a především z důvodu elektivního mutismu nám bylo doporučeno vybrat si logopedickou školu s malým kolektivem žáků. Běžná škola nám nebyla doporučena SPC i na základě jejich nedobré zkušenosti s jinými dětmi, které měly vývojovou dysfázii a elektivní mutismus. Také jsme se obávali, aby nedošlo k tomu, že učitel na běžné škole nepochopí problém elektivního mutismu jako paní učitelka z přípravného ročníku, do kterého Julinka docházela.

Tab. č. 4: Důvody výběru ZŠ pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání.

5. Názor rodičů, zda jsou v ZŠ pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání využity dovednosti, schopnosti a nadání jejich dětí s elektivním mutismem.

	<b>Využití dovedností, schopností a nadání žáků s elektivním mutismem</b>
Matka 1	Ano, především na prvním stupni, kdy Antonín rád kreslil a maloval. Jeho kresba nebyla na vysoké úrovni, ale maloval velmi rád. Sestavil paní učitelce Opálkové seznam, co by si přál kreslit o výtvarné výchově a ona se mu v rámci výuky tuto potřebu naplňovala.
Matka 2	To bohužel nemohu posoudit, protože syn se ve škole příliš neprosazuje.
Matka 3	Ano, určitě. Julinka ve škole tvoří mnoho věcí. Přichází ze školy většinou nadšená a hodně nám vypráví. Paní učitelka také rozvíjí její výtvarné nadání a talent.

Tab. č. 5: Využití schopností dítěte v ZŠ pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vzdělávání.

6. Rozvoj mluvené řeči dítěte podle očekávání a představ rodičů.

	<b>Rozvoj mluvené řeči dítěte podle očekávání a představ rodičů</b>
Matka 1	Řeč se rozvíjí hodně pomalým tempem, rozhodně ne podle našich představ. Stále je také v péči klinické logopedky.
Matka 2	Bohužel řeč se nerozvíjí podle našich představ. Také nás mrzí, že stále mluví pouze s blízkou rodinou, jinak vůbec.
Matka 3	Ano, jsem velmi spokojená. Jen v českém jazyce je znát omezení ve slovní zásobě.

Tab. č. 6: Rozvoj mluvené řeči dítěte podle očekávání a představ rodičů.

7. Pozitiva speciálně pedagogické podpory poskytované ve škole pro sluchově postižené s využitím auditivně-orálního přístupu ve výchově a vzdělávání.

	<b>Pozitiva speciálně pedagogické podpory poskytované ve škole pro sluchově postižené</b>
Matka 1	Individuální přístup, znalost a orientace pedagogů v oblasti vývojové dysfázie a mutismu. Začlenění do kolektivu. I přes některá negativa vnímáme celkovou spokojenost Toníka.
Matka 2	Trpělivý přístup učitelů. S Tobíkem to není snadné a oni mají ohledy a mají skvělý přístup.
Matka 3	Paní učitelka je trpělivá, klidná a empatická. Ve třídě je pozitivní atmosféra a Julinka je díky tomu ve škole ráda. A usnadnilo to její zapojení do kolektivu a také do běžných školních aktivit. Julinka se teď ve druhé třídě chová téměř jako doma. Jen ve škole mluví tišeji.

Tab. č. 7: Pozitiva speciálně pedagogické podpory poskytované ve škole pro sluchově postižené s využitím auditivně-orálního přístupu ve výchově a vzdělávání.

8. Negativa speciálně pedagogické podpory poskytované ve škole pro sluchově postižené s využitím auditivně-orálního přístupu ve výchově a vzdělávání.

	<b>Negativa speciálně pedagogické podpory poskytované ve škole pro sluchově postižené</b>
Matka 1	Jsem moc ráda, že tento typ škol existuje. Neumím si syna představit, jak by obstál v běžné ZŠ v sociálním kontaktu s vrstevníky.  Negativa obecně neshledávám.
Matka 2	To nedokážu posoudit. Byla bych ráda, kdy Tobiáš ve škole alespoň trošku komunikoval.
Matka 3	Ne, žádná.

Tab. č. 8: Negativa auditivně-orálního přístupu ke vzdělávání.

## **Shrnutí polostrukturovaných rozhovorů s rodiči**

Během polostrukturovaného dotazování od rodičů opakovaně zaznělo, že si pro své dítě zvolili školu pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem především z důvodu kombinace diagnóz elektivního mutismu a vývojové dysfázie. Vybírali pro své dítě školu s logopedickým zaměřením, kde je snížený počet žáků ve třídě a kde bude zajištěn odborný speciálně pedagogický výchovný a vzdělávací přístup, který zajišťují kvalifikovaní pedagogové a odborníci se znalostí logopedické problematiky.

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že jsou přesvědčeni o správnosti svého rozhodnutí vybrat pro své dítě základní školu pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem. Jejich rozhodnutí je podpořeno skutečností, že ve škole panuje klidný a trpělivý přístup většiny zúčastněných osob. Je v ní zajištěno laskavé a nenásilné vedení a nevynucování si verbální komunikace. Rodiče pozitivně vnímají, že jsou jejich děti začleňovány do kolektivu třídy a že jsou jim nabízeny různé možnosti formy projevů a komunikace. Také hraje významnou roli fakt, že dva žáci z kazuistiky udělali pokroky ve verbální komunikaci, že ve škole za určitých podmínek hovoří, dále že se časem zlepšují jejich jazykové schopnosti. Z výzkumu také vyplynulo, že žáci z první a třetí kazuistiky jsou ve škole spokojeni, jsou rádi se svými spolužáky a chodí do školy rádi. Žák z druhé kazuistiky se ve škole dosud komfortně necítí a ve škole komunikuje v omezené míře neverbální formou. Přesto je jeho matka se školou spokojená, a to právě díky přístupu pedagogů.

Během rozhovorů bylo zjištěno, že žádná z rodin neuvažovala o inkluzivním vzdělávání, tedy o výběru základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

V průběhu dotazování bylo zjištěno, že rodiče hodnotí přístup vzdělávání ve škole pro sluchově postižené především kladně. Z jejich pohledu pozitiva převažují nad negativy.

## **4.4 Zhodnocení výzkumného šetření**

Cílem výzkumu diplomové práce bylo identifikovat, popsat a zhodnotit vliv vzdělávání žáků s elektivním mutismem ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou výuky na rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby a rozvoj porozumění mluveného a psaného jazyka a řeči.

Pro vlastní výzkum byly stanoveny dílčí cíle výzkumu. Jejich úkolem bylo monitorovat typy, formy a způsoby speciálně pedagogické podpory, která jsou poskytovány žákům s elektivním mutismem na základní škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem k výchově a vzdělávání a monitorovat a popsat postup a speciálně-pedagogického přístupu třídní učitelky na prvním stupni základní školy při převzetí žáka s mutismem do třídnictví. Další dílčí cíle se týkaly rodičů žáků s elektivním mutismem. Výzkum se zaměřil na zjištění důvodů, které rodiče vedly k volbě školy pro sluchově postižené místo základní školy hlavního vzdělávacího proudu, dále na zjištění názoru rodičů na kvalitu a efektivitu výuky ve škole pro sluchově postižené a co ve výuce ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orální metodou vnímají jako pozitiva a co jako negativa.

Pro dosažení všech výše uvedených cílů byly formulovány **výzkumné otázky**:

- „Jak probíhá speciálně pedagogická podpora žáka s elektivním mutismem na škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání?“
- „Jaké konkrétní speciálně-pedagogické postupy jsou implementovány třídní učitelkou na prvním stupni základní školy?“
- „Jak ovlivňuje způsob výchovy a vzdělávání na škole pro sluchově postižené rozvoj mluvené řeči, rozvoj slovní zásoby a rozvoj a úroveň porozumění mluvené řeči?“
- „Jakou formu komunikace žák s elektivním mutismem používá ve školním prostředí?“

Výzkumným šetřením byly stanovené výzkumné otázky zodpovězeny.

### **Průběh speciálně pedagogické podpory poskytované žákům s elektivním mutismem na škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání**

Cílem výchovy a vzdělávání žáka s elektivním mutismem na základní škole ve škole pro sluchově postižené je naplňování jeho výchovných a vzdělávacích potřeb, rozvoje jeho osobnosti, schopností, dovedností a nadání. Tento cíl je dosahován vytvářením vhodných podmínek a využíváním specifických pedagogických metod a postupů, které jsou doporučeny pro práci s žáky s elektivním mutismem.

Speciálně pedagogická péče je žákům s elektivním mutismem poskytována prostřednictvím speciálně pedagogického centra (SPC), které je součástí školy pro sluchově postižené. V rámci tohoto vzdělávacího zařízení jsou implementována a doporučována specifická podpůrná opatření, která odpovídají potřebám žáků s různými formami narušené

komunikační schopnosti.

Základním pravidlem, které je SPC doporučováno a ve škole vždy dodržováno, je, že žák s elektivním mutismem není nikdy nucen k verbální komunikaci. Žák je akceptován jako rovnocenný komunikační partner, přestože komunikuje jiným způsobem. Učitelé a vychovatelé u žáka s elektivním mutismem podporují rozvoj pozitivního sebehodnocení, napomáhají tomu oceňováním jeho neverbálních projevů například oceňováním kresebného a písemného projevu.

V rámci výchovného procesu se osvědčilo aplikovat vhodný styl vedení. Obecně lze říci, že žákům s mutismem vyhovuje demokratický až lehce liberální přístup. Zároveň je však nutné ve třídě udržet jasné vymezení hranic pro udržení pocitu jistoty a bezpečí.

V rámci režimu výuky se úprava týká především v časové a prostorové organizaci výuky. Časová organizace vyučování je upravena tak, aby co nejlépe odpovídala specifickým potřebám žáků. Žáci s narušenými komunikačními schopnostmi, zejména s deficitem v oblasti porozumění, mají potíže udržet pozornost po celou dobu vyučovací hodiny tedy 45 minut. Vyučovací hodiny jsou proto rozděleny do kratších časových úseků, během kterých se činnosti střídají s krátkými relaxačními pauzami. Pro žáky s NKS je ideální střídání aktivit, kdy se frontální výuka kombinuje s individuální nebo skupinovou prací.

Úprava prostorové organizace je ve škole pro sluchově postižené jednou z klíčových. Ve škole pro sluchově postižené je speciálně upravené prostředí tříd, tak aby byly zohledněny především specifické potřeby žáků se sluchovým postižením. Tato úprava je vhodná i pro žáky s narušenou komunikační schopností. V komplexu škol pro sluchově postižené v Praze jsou učebny koncipovány tak, aby podporovaly optimální podmínky pro jejich výuku. Lavice ve třídách jsou většinou uspořádány do tvaru písmene U, což zajišťuje lepší vizuální kontakt mezi žáky a učitelem. Pro snížení hlučnosti a zlepšení akustiky jsou v učebnách položeny koberce, to pomáhá vytvořit příznivější prostředí pro sluchovou percepci. Na zdech tříd jsou speciální protihlukové panely. Dále jsou třídy vybaveny pomůckami vizuální podpory a většina z nich je vybavena interaktivními panely, které podporují rozvoj žáků prostřednictvím multimodálního (vícesmyslového) přístupu.

Dalším speciálně pedagogickým opatřením je modifikované zadávání úkolů. Samostatné i skupinové úkoly jsou žákům zadávány v úpravě přizpůsobené jejich individuálním potřebám. Často se jedná o individuální modifikaci pro každého žáka v dané třídě. Současně je upraven i čas na splnění úkolu, který je oproti intaktním žákům ve školách hlavního vzdělávacího

proudu prodloužen. Konkrétním opatřením v oblasti modifikaci úkolů, které žákům s narušenou komunikační schopností velmi pomáhá a výzkumnici se při výuce žáků s mutismem velmi osvědčilo, je individuální práce žáka s pedagogem, kdy ostatní žáci ve třídě pracují samostatně. Učitel se v průběhu vyučovací hodiny individuálně věnuje pouze jednomu žákovi a ostatní žáci mají zadanou jinou práci, kterou následně pedagog hodnotí. V průběhu vyučovací hodiny se pedagog takto věnuje několika žákům. V případě žáků s elektivním mutismem se tato individuální péče zaměřuje především na vytvoření vztahu žák–pedagog. Následně je pak vhodné využívat tento typ individuální výuky na tiché čtení s porozuměním, na rozšiřování a procvičování aktivní a pasivní slovní zásoby, trénink sluchové a zrakové percepce aj.

Hodnocení žáků na základní škole pro sluchově postižené probíhá různými formami, přičemž je kladen důraz na hodnocení individuálních pokroků každého žáka v průběhu času. Tento přístup se soustředí na zachycení nově získaných dovedností žáka, umožňuje zaměřit se na konkrétní dílčí schopnosti a zohledňuje komunikační obtíže žáka. Dále pomáhá žákům zvyknout si na různé formy hodnocení (např. symboly, body, známky, slova), což přispívá k rozvoji jejich pocitu úspěšnosti a sebevědomí v kontextu školního vzdělávání.

K žákovi s elektivním mutismem je ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem k výchově a vzdělávání vždy přistupováno s maximální empatií a porozuměním.

Tento komplexní přístup podporuje celkový rozvoj žáka s elektivním mutismem a napomáhá mu plně se zapojit do vzdělávacího procesu bez zbytečného stresu nebo tlaku.

### **Speciálně pedagogické postupy, které jsou implementovány třídní učitelkou na prvním stupni základní školy**

Přístup třídní učitelky k žákovi s mutismem je pro jeho úspěšnou integraci do školního prostředí klíčový. Je důležité, aby třídní učitelka postupovala empaticky s ohledem na individuální potřeby žáka tak, aby mu zajistila bezpečné a podpůrné prostředí, které mu umožní rozvoj verbální a neverbální komunikace a pomůže k postupnému zapojení se do školního života.

Ve výzkumné části bylo zjištěno, že prvním krokem třídní učitelky při převzetí žáka s mutismem do třídnictví bylo důkladné seznámení se s jeho individuálními potřebami a preferencemi. Učitelka navázala úzkou spolupráci s rodiči a s odborníky – speciálním pedagogem, s klinickým logopedem a v jedné z kazuistik i s psychologem. Dále se třídní

učitelka žáků z kazuistik informovala o etiologii mutismu, jeho projevech a osvědčených metodách, které žákům s elektivním mutismem mohou pomoci.

V první řadě se třídní učitelka snažila vytvořit ve třídě klidné a vlídné prostředí, aby žákovi s elektivním mutismem poskytla pocit jistoty a bezpečí. Děti s mutismem se často cítí nejisté nebo mají obavy z negativní reakce okolí, což může jejich komunikaci výrazně omezovat. Je důležité podporovat klima, které žákovi umožní se vyjádřit, i když zatím nebude schopný použít mluvené slovo.

Třídní učitelka podporovala budování vztahů s vrstevníky. Začlenění do kolektivu je nezbytné pro rozvoj sociálních dovedností a sebevědomí žáka s elektivním mutismem. Vytvářela aktivity tiché nebo vizuální, které nenutily k verbální komunikaci, ale podporovaly jiný způsob vyjadřování, jako je kreslení, psaní nebo práce s technologiemi. Ideální je začlenění žáka s elektivním mutismem do her a aktivit, které nevyžadují mluvení, ale umožní mu účastnit se skupinových činností (např. kreslení společného obrázku, hry s loutkami a divadélkem apod). Žáci z kazuistik měli ve třídě vždy celoroční hru, která výše uvedenému pomáhala s uvedením do praxe.

Třídní učitelka u žáků s mutismem pozitivně a zároveň klidně reagovala na jakoukoli formu komunikace (ať už je to byla gesta, kreslení, psaní, nebo jiné neverbální projevy), snažila se tak dle rad odborníků podpořit žákovo sebevědomí a motivaci. Některé děti s mutismem mohou reagovat lépe na nepřímý přístup, tedy na metody, které nevyžadují přímý verbální kontakt. Například využití obrázků, piktoqramů nebo psaní na tabuli mohou být účinnými nástroji pro zahájení komunikace. Je důležité vytvářet situace, ve kterých žák s elektivním mutismem může komunikovat svým vlastním způsobem a tempem. To může zajistit vytvoření malých pracovních skupin. Žák s mutismem se často cítí pohodlněji ve skupině s menším počtem dětí než v celotřídním shromáždění.

Při hodnocení práce třídní učitelka vždy postupovala individuálně a flexibilně. Zatímco některé děti s mutismem mohou vykazovat vysokou úroveň porozumění a schopností v jiných oblastech, mluvení je pro ně velkou výzvou. Hodnocení by mělo být přizpůsobeno tomu, jaký způsob komunikace žák zvolí, a mělo by brát v úvahu i jiné formy vyjádření než verbální.

Pro úspěšnou práci s žákem je nezbytná pravidelná spolupráce mezi učitelkou, rodiči a odborníky. Rodiče mohou poskytnout důležité informace o chování dítěte doma a metodách, které mu pomáhají, zatímco odborníci mohou nabídnout konkrétní doporučení pro práci ve škole. Společná komunikace umožní lepší pochopení potřeb dítěte a koordinaci podpory,

kterou žák potřebuje.

Tento přístup by měl vést k tomu, že žák s mutismem se bude cítit bezpečně a postupně se zapojí do školního života, čímž se zvýší jeho šance na úspěšný vzdělávací rozvoj. Kvalitní speciálně pedagogická podpora a spolupráce s rodinou a odborníky jsou klíčové pro jeho integraci a rozvoj.

### **Způsob a vliv výchovy a vzdělávání na škole pro sluchově postižené na rozvoj verbální i neverbální komunikace, rozvoj slovní zásoby a rozvoj a úroveň porozumění mluvené řeči**

Základním pravidlem při výuce auditivně-orálním přístupem je používat takovou formu mluvené řeči, aby byla srozumitelná pro žáky s narušenou komunikační schopností. Pedagog musí mluvit jasně a srozumitelně, v jednodušších slovních vazbách a spojeních, dbát na to, aby mu žáci rozuměli a viděli mu na ústa. V případě, že žák nějakému výkladu nerozumí, je nezbytné, aby byl učitel schopen svůj verbální projev adekvátně modifikovat tak, aby informace byla žákovi lépe přístupná.

Vedle verbální komunikace je v rámci výuky rovněž využívána řada podpůrných metod, jako jsou vizuální pomůcky a interaktivní výukové nástroje (například interaktivní tabule), které žákovi umožňují efektivněji přijímat a zpracovávat nové informace. Tento integrovaný přístup tak zajišťuje komplexní podporu žáků, usnadňuje jejich porozumění a zároveň stimuluje jejich aktivní zapojení do výukového procesu.

Pokrok v rozvoji verbální a neverbální komunikace, v rozvoji slovní zásoby a v rozvoji porozumění mluveného a psaného jazyka a řeči, byl průběžně monitorován prostřednictvím zúčastněného pozorování během hodin českého jazyka a hodin jazyka a řeči. Současně byla použita analýza dokumentů dostupných v SPC školy. K rozvoji řeči byla také směřována otázka v polostrukturovaném rozhovoru s rodiči.

Všechna získaná data prokázala, že je výchova a vzdělávání pro žáky s elektivním mutismem na škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem vhodná. Výsledky výzkumu ukazují, že se v průběhu období, kdy probíhal výzkum, řeč u všech žáků z kazuistiky dále rozvíjí.

Rodiče také potvrdili, že v domácím prostředí, kde jejich dítě s elektivním mutismem komunikuje i verbálně, zaznamenali u svého dítěte rozvoj slovní zásoby v mluvené řeči. Rozvoj porozumění mluvené i psané řeči potvrdili rodiče také.

## **Forma komunikace žáka s elektivním mutismem ve školním prostředí**

Ve školním prostředí bylo u žáků z první a třetí studie možné zaznamenat postupné pokroky v neverbální i verbální komunikaci. Tito žáci začali postupně ve škole verbálně komunikovat. Výsledky SPC prokázaly, že u obou žáků došlo k rozvoji slovní zásoby a v porozumění mluveného a psaného jazyka a řeči.

Žák z druhé studie ve školním prostředí verbálně nekomunikuje, a i jeho neverbální komunikace je ve škole velmi omezená. Rozvoj slovní zásoby a porozumění řeči ve verbální komunikaci potvrzuje matka. Matka udává, že v domácím prostředí lze u žáka z druhé studie potvrdit rozvoj slovní zásoby a lepší úroveň v porozumění mluvené řeči. Matka lituje toho, že její syn mimo vlastní rodinu nekomunikuje téměř ani neverbálně, a tak je rozvoj jeho řeči ve školním prostředí i u dalších odborníků těžko měřitelný a omezuje se pouze na neverbální formu.

### **4.5 Doporučení pro pedagogickou praxi**

Ve výchově a vzdělávání žáků s elektivním mutismem je důležité dodržovat speciálně-pedagogická doporučení, která obsahují klíčové zásady a postupy.

- Je nutné, aby se pedagog seznámil s problematikou mutismu a aby se držel doporučených výchovných a vzdělávacích postupů. K tomu je určený například Katalog podpůrných doporučení, kde si pedagog může v jednotlivých sekcích vyhledat jednotlivá speciálně pedagogická doporučení a příklady pro praxi.
- K žákovi s elektivním mutismem by měl pedagog přistupovat vysoce empaticky.
- Základní zásadou je, že pedagog žáka s elektivním mutismem nikdy nenutí k verbální komunikaci. Pedagog by měl žáka akceptovat jako rovnocenného komunikačního partnera, přestože komunikuje jiným způsobem. Komunikaci pedagog žákovi pouze nabízí.
- Je důležité, aby pedagog věděl, že žáci s elektivním mutismem ve školním prostředí mluvit chtějí, ale nemohou a aby se mylně nedomníval, že žák mlčí záměrně a může začít mluvit, až bude chtít (Hartmann, Lange, 2008).

- Učitelé a vychovatelé by u žáka s elektivním mutismem měli podporovat jeho rozvoj pozitivního sebehodnocení. Mohou tomu napomáhat pozitivní zpětnou vazbou na neverbální komunikaci a oceňováním jeho neverbálních projevů například např. oceňováním kresebného projevu, stavění složitých staveb z lega aj.
- Je velmi důležité, aby pedagog kladl důraz na klima třídy. Klima by mělo být příjemné, vstřícné, bezpečné, ideálně strukturované a mělo by zajišťovat pocity jistoty a sounáležitosti.
- Je důležité, aby pedagog na žáka s mutismem neupozorňoval a nestavil ho do centra pozornosti třídního kolektivu.
- Důležitým úkolem pedagoga je vysvětlit ostatním žákům chování jejich spolužáka. Pedagog by měl ideálně dosáhnout toho, že žákovi s mutismem budou spolužáci pomáhat a nebudou ho znevažovat z důvodu potíží v komunikaci.
- V rámci výchovného procesu ve třídě, kde je žák s elektivním mutismem, je vhodné aplikovat demokratický až lehce liberální přístup styl vedení. Zároveň je však nutné, aby pedagog ve třídě udržel klid, řád a jasně vymezené hranice pro udržení jistoty a bezpečí.
- Pedagog by měl žáky pozitivně motivovat, měl by oceňovat úspěchy na individuální úrovni a respektovat potřeby žáka.
- Během výuky je vhodné postupovat metodou malých kroků od jednoduchého ke složitějšímu. Je důležité nepřeskakovat jednotlivé vývojové kroky, ale vždy se před dalším krokem ubezpečit, že jsou je předchozí krok zafixován. Žákům s elektivním mutismem je zpočátku vhodné dávat menší, snadno splnitelné úkoly, které jim zajistí úspěch a nevystaví je stresu.
- Pedagog by měl během výuky dbát na vyvážený poměr mezi výukou frontální, skupinovou a individuální – diferencovanou výukou, která se zaměřuje na potřeby jednotlivých žáků.
- Pedagog by měl by dbát na vyvážení činností řízených a spontánních. Je vhodné vytvářet aktivity, u kterých není nutná verbální komunikace. Jsou to činnosti tiché či vizuální, které podporují jiný způsob komunikace a projevu, jako je kreslení, psaní nebo práce s technologiemi a žákům s elektivním mutismem umožní účastnit se skupinových činností (např. kreslení společného obrázku, hry s loutkami a divadélkem apod).
- Pedagog by během komunikace s žákem s elektivním mutismem měl používat uzavřené

otázky, které umožňují vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas – ano x ne. Je také vhodné zařazovat úkoly, které žák může splnit – např. „Ukaž mi...“, „Vypočítej...“ atd. U takto podaných otázek a úkolů není žák s elektivním mutismem nucen do verbální komunikace, ale je vhodně iniciován k aktivitě, ke které postačí neverbální projev.

- Pokud se žák verbálně projeví, je nutné reagovat zcela normálně, jako by byl verbální projev u žáka jeho přirozeným projevem.
- Při rozvoji verbální komunikace zpravidla začíná žák hovořit šeptem. Je vhodné podpořit komunikaci nejdříve šepotem a až potom hlasitou řečí.
- Velmi důležitým bodem je spolupráce. Spolupráce mezi pedagogem, případně asistentem pedagoga, rodiči a ideálně i odborníky, kteří se podílí na terapii mutismu. Kvalitní speciálně pedagogická podpora a spolupráce s rodinou a odborníky jsou klíčové pro integraci a rozvoj žáka s mutismem. Společná komunikace všech pak může umožnit lepší pochopení potřeb dítěte a zajistit vhodnou koordinaci podpory, kterou žák potřebuje.
- Vždy je nutné respektovat individuální tempo vlastní terapie mutismu. Je důležité respektovat, že proces terapie může být složitý a dlouhodobý. Nikdy se nevzdávat.

Tato doporučení by měla žákovi s mutismem zajistit, že se bude ve školním prostředí cítit bezpečně a že se postupem času zapojí do školního života, čímž se zvýší jeho šance na úspěšný vzdělávací rozvoj.

## 2 ZÁVĚR

Diplomová práce „Žák s elektivním mutismem ve škole pro sluchově postižené“ se zaměřuje na problematiku elektivního mutismu.

Teoretická část práce poskytuje podrobný přehled o elektivním mutismu, včetně terminologie, etiologie a symptomů tohoto stavu. Dále se zabývá diagnostikou a multidisciplinární terapií, která je kladena na důraz jako součást komplexní péče o žáky s elektivním mutismem.

V další části teoretického rámce je popsán školský poradenský systém, který představuje klíčovou součástí podpory ve vzdělávacím procesu. Tento systém je podrobněji rozebrán prostřednictvím popisu činnosti pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center (PPP a SPC).

Teoretická část se rovněž zaměřuje na popis základních škol hlavního vzdělávacího proudu, která umožňují inkluzivní vzdělávání žáků s elektivním mutismem.

Poslední kapitola teoretické části práce se věnuje možnostem vzdělávání žáků s elektivním mutismem. Součástí této kapitoly je popis základní školy pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání. Tato kapitola je stěžejní vzhledem k tomu, že v této škole probíhal dlouhodobý výzkum v letech 2017 až 2024, který je uvedený v empirické části této diplomové práce.

Empirická část této diplomové práce je založena na datech a informacích získaných prostřednictvím dlouhodobého výzkumu realizovaného v letech 2017 až 2024. Pro potřeby empirického šetření byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Výzkum zahrnoval průběžné zúčastněné pozorování, jež bylo zaměřeno na analýzu školních výsledků žáků v hodinách českého jazyka a v hodinách jazyka a řeči. Kromě toho byla provedena analýza pedagogicko-psychologické dokumentace vedené speciálně pedagogickým centrem při škole pro sluchově postižené, a to za období 2016–2024. Dalším nástrojem výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáků s elektivním mutismem.

Výsledky provedeného výzkumu ukazují, že u žáků s elektivním mutismem dochází k postupnému rozvoji jazykových schopností, k rozvoji neverbální a verbální komunikace, k rozšiřování slovní zásoby a ke zlepšení porozumění psané i mluvené řeči. Tento pokrok umožňuje žákům lépe pracovat podle předaných instrukcí, zvyšuje jejich úspěšnost v neverbální i verbální komunikaci a zlepšuje jejich schopnost spolupracovat

s pedagogem i ostatními spolužáky.

Dalším pozitivním zjištěním je vysoká míra spokojenosti rodin se vzděláváním jejich dětí ve škole pro sluchově postižené s auditivně-orálním přístupem.

Výsledky tohoto výzkumného šetření mohou významně přispět k obohacení speciálně pedagogické praxe a rovněž poskytnout rodičům cenné informace při rozhodování o výběru vhodného typu základní školy pro jejich dítě s elektivním mutismem.

### **3 Seznam použitých zkratek**

IVP – Individuální vzdělávací plán

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

## 4 Seznam použité literatury

BENDO VÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 3., upr. a rozš. vyd. Logopaedia clinica. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

HARTMANN, Boris a LANGE, Michael. Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie. České Budějovice: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, Jiřina; BOČKOVÁ, Barbora; BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Kapitoly pro studenty logopedie text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KROUPOVÁ, Kateřina. Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii. Havlíčkův Brod: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Mutismus – Metodika reedukace. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.

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

LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

MIKULAJOVÁ, Marína; RAFAJDUSOVÁ, Iris. Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči. Bratislava: S. N. 1993. ISBN 8090044506.

NEUBAUER, Karel. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

PEUTELSMIEDOVÁ, Alžběta. Logopedické minimum. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2005. 89 s. ISBN 80-244-1233-0.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Dětská klinická psychologie. 8. dotisk, 4. přeprac. a dopl. vyd. Psyché. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-247-1049-5.

SLOWÍK, Josef. Inkluzivní speciální pedagogika. Příbram: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Havlíčkův Brod: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

## 5 Seznam použitých internetových zdrojů

AKL – Asociace klinických logopedů České republiky, Oněmění (mutismus), Online. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--mutismus>. [cit. 2024-08-19].

ČADOVÁ, Eva a BASLEROVÁ, Pavlína. Katalog podpůrných opatření – Postup školského poradenského zařízení při stanovení podpůrných opatření. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=§%20116%20zákona%20č.%20561%2F2004%20Sb.> [cit. 2024-08-24].

ČADOVÁ, Eva a BASLEROVÁ, Pavlína. Katalog podpůrných opatření – Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=§%20116%20zákona%20č.%20561%2F2004%20Sb.> [cit. 2024-08-24].

ČADOVÁ, Eva a BASLEROVÁ, Pavlína. Katalog podpůrných opatření – Typy vyšetření ve školských poradenských zařízeních. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=§%20116%20zákona%20č.%20561%2F2004%20Sb.> [cit. 2024-08-24].

ČÍŽKOVÁ, Táňa. Diagnostika a terapie selektivního mutismu v české a vybrané anglické literatuře. Online, Magisterská diplomová práce, vedoucí Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky, 2012. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/v9zi6/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/v9zi6/Diplomova_prace.pdf). [cit. 2024-08-08].

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání žáka s elektivním mutismem. Online. Závěrečná práce studenta celoživotního vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2018. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/aq4a4/>. [cit. 2024-10-06]

DZS MŠMT. Schéma vzdělávacího systému ČR. Dostupné z: [https://www.dzs.cz/sites/default/files/2023-01/Schema\\_vzdelavaciho\\_systemu\\_CR\\_23.pdf](https://www.dzs.cz/sites/default/files/2023-01/Schema_vzdelavaciho_systemu_CR_23.pdf). [cit. 2024-09-23].

FRANZOVÁ, Tereza, Školní blogokoutek.webnode.cz. Online. Dostupné z: <https://skolni-blogokoutek.webnode.cz/l/skolske-poradenske-zarizeni/https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>. [cit. 2024-09-07].

CHVÍLOVÁ, Anežka. Lékařské knihkupectví – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, Online, Dostupné z: <https://www.lekarskeknihy.cz/produkt/101552-diagnosticky-a-statisticky-manual-dusevnych-poruch/>. [cit. 2024-08-12].

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. Vymezení problematiky narušení komunikačních schopností – mutismus. Online. Univerzita palackého v Olomouci. 2015–2024. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/1-vymezeni-problematiky-naruseni-komunikacnich-schopnosti/>. [cit. 2024-09-29].

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. Podpůrná opatření v novele školského zákona. Online. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/4-pravni-uprava-podpurnych-opatreni/4-1-podpurna-opatreni-v-novele-skolskeho-zakona/>. [cit. 2024-10-13].

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. Intervence – zvládnání náročného chování. Vaňková, Mikoláš, online.<http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-8-zvladani-narocneho-chovani-2/>. [cit. 2024-10-13].

Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27: <https://www.jecna27.cz/zakladni-skola-pro-sluchove-postizene> [online]. [cit. 2024-10-13].

META Inkluzivní škola.cz, Speciálně pedagogické centrum. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/specialne-pedagogicke-centrum/>. [cit. 2024-09-08].

MAXDORF s.r.o., Velký lékařský slovník. Online. Rok 1998-2024. Dostupné z: <https://lekarske.slovniky.cz/pojem/anxieta>. [cit. 2024-08-09].

MICHALÍK, Jan, Školský poradenský systém v české republice. Online. Listopad 2008. Dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>. [cit. 2024-09-07].

MŠMT PRAHA 2023. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Online. RVP ZV 2023. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_zmeny.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf). [cit. 2024-09-07].

NPI. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku: Podpora rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku. Online. 29.10.2012. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>. [cit. 2024-09-15].

NPI. Mutismus od Průvodce upraveným RVP ZV. Online. 2017 - 2024. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12991>. [cit. 2024-09-29].

NPI. Speciálně pedagogické centrum. Online. 2012. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/S/Speciálně\\_pedagogické\\_centrum](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Speciálně_pedagogické_centrum). [cit. 2024-09-08].

NPI. Školní vzdělávací program třídy nebo školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Online. 2017 - 2024. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12149>. [cit. 2024-11-24].

NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. Speciálně pedagogické centrum. Online. 2011–2022. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>. [cit. 2024-09-08].

PROKEŠOVÁ, Jana. Mutismus v mateřské škole. Časopis Speciál pro mateřské školy. 22. 3. 2012. Online. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-materske-skoly/mutismus-v-materske-skole.m-4356.html>. [cit. 2024-09-28].

SCHUM, Robert, Selektive Mutism. Paper presented at the meeting of the American Serech-language-Hearing Association. New Orleans, LA, 2002. Dostupné z: <https://leader.pubs.asha.org/doi/full/10.1044/leader.FTR1.07172002.4>. [cit. 2024-08-14].

ŠANCE DĚTEM. Speciálně pedagogické centrum - SPC. Online. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/specialne-pedagogicke-centrum-spc>. [cit. 2024-09-08].

UZIS ČR, MKN 10 - Mezinárodní klasifikace nemocí. Online. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>. [cit. 2024-08-09].

VRBOVÁ, Renata. Mutismus – Doporučení, inspirace a náměty. Online. Dostupné z: <HTTPS://DIGIFOLIO.RVP.CZ/VIEW/VIEW.PHP?ID=12991>. Online. [cit. 2024-07-17]. [cit. 2024-07-17].

Zákony pro lidi. Vyhláška č. 72/2005 Sb. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p3>. [cit. 2024-08-24].

Zákony pro lidi. Vyhláška č. 116/2011 Sb. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>. [cit. 2024-08-24].

Zákony pro lidi. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=§%20116%20zákona%20č.%20561%2F2004%20Sb.>. [cit. 2024-08-24].

Zákony pro lidi. Vyhláška č. 72/2005 sb. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>. [cit. 2024-08-31].

Zákony pro lidi. Vyhláška č. 116/2011 Sb. § 2 Účel poradenských služeb. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>. [cit. 2024-08-09].

ZEMANOVÁ Zlatušková, Bc. Simona. *Dítě s mutismem a jeho přechod do základní školy*. Online, Diplomová práce, vedoucí doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky, 2017.

Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/u9e4j/>

[Dítě s mutismem a jeho přechod do základní školy.pdf](#). [cit. 2024-09-25].

## 6 Přílohy

### Informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů žáka

Vážení rodiče,

jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, oboru Učitelství výchovy ke zdraví se sdruženým studiem Speciální pedagogika pro učitele 2. stupně základních škol a střední školy, Vás žádám o spolupráci na mé diplomové práci.

Diplomovou práci „**Žák s mutismem ve škole pro sluchově postižené**“, realizuji pod vedením doc. PhDr. Jiřiny Klenkové, Ph.D. pod katedrou Speciální pedagogiky, PedF UK v Praze.

Výzkum je zaměřen na žáky s elektivním mutismem, kteří jsou vzděláváni auditivně-orálním přístupem výchovy a vzdělávání. Vaše spolupráce spočívá v souhlasu s průběžným dlouhodobým sledováním a s několika setkáními s Vaší dcerou/Vaším synem v prostředí základní školy pro sluchově postižené v Praze. Současně Vás žádám o souhlas s nahlédnutím do školních dokumentů Vaší dcery/Vašeho syna v prostorách SPC. Čestně prohlašuji, že získané výsledky a údaje budou použity pouze pro studijní účely do diplomové práce a anonymita Vašeho dítěte bude zachována.

Součástí výzkumu v diplomové práci bude polostrukturovaný dotazník pro rodiče. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěru diplomové práce, přičemž doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru (dotazníku), a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat.

V diplomové práci nebudou zmíněna pravá jména osob. V textu práce bude tento informovaný souhlas uveden pouze jako nepodepsaný vzor dokumentu.

Děkuji Vám za pochopení a důvěru.

Bc. Veronika Opálková, studentka PedF UK

Prohlášení:

- Souhlasím s poskytnutím informací v polostrukturovaném dotazníku a souvisejících informací.
- Souhlasím se zapojením mého dítěte do spolupráce na základě uvedených informací.
- Souhlasím s nahlédnutím do školní dokumentace mého dítěte.

V ..... dne .....

Podpis zákonného zástupce dítěte: .....