

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Scholarita dítěte se selektivním mutismem

Scholarship of a child with selective mutism

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Mottlová, Ph.D.

Autor:

David Zejda

Praha 2023

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Mottlové, PhD. za ochotný přístup, trpělivost a cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Děkuji všem kolegům pedagogům, kteří se jakýmkoliv způsobem účastnili výzkumné části této práce. Zejména děkuji své rodině a manželce Kristině za nekonečnou podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Scholarita dítěte se selektivním mutismem“ vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7.5.2023

David Zejda

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá obecnou problematikou selektivního mutismu a jeho vlivem v místě školy. Cílem práce je seznámit čtenáře s touto narušenou komunikační schopností a informovat ho o metodických přístupech a častých chybách. Teoretická část se zaměřuje na scholaritu a problematiku selektivního mutismu. V praktické části je realizováno výzkumné šetření, ve kterém je na základě rozhovorů zkoumán žák trpící touto poruchou a míra edukace pedagogických pracovníků v této problematice.

Klíčová slova

Selektivní mutismus, scholarita, narušená komunikační schopnost, verbální a neverbální komunikace, projevy poruchy

Annotation

This bachelor thesis deals with the general issue of selective mutism and its influence at school. The aim of the thesis is to introduce the reader with this impaired communication ability and to inform them about methodical approaches and frequent mistakes. The theoretical part focuses on scholarship and the issue of selective mutism. In the practical part, a research investigation is carried out, in which, on the basis of interviews, the student suffering from this disorder and the level of education of the pedagogical staff in this issue are examined.

Keywords

Selective mutism, scholarship, impaired communication ability, verbal and non-verbal communication, manifestations of the disorder

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Scholarita	9
1.1. Školní zralost.....	9
1.2. Školní docházka	10
1.3. Školní adaptace	10
1.4. Školní socializace.....	10
1.5. Kázeňské problémy	11
1.6. Problémy s učením.....	11
2. Řeč a sociální zařazení člověka	12
2.1. Verbální schopnost a školní úspěšnost.....	12
3. Poruchy vývoje řeči	13
3.1. Selektivní mutismus	13
3.1.1. Etiologie selektivního mutismu	14
3.1.2. Klasifikace mutismu	15
3.1.3. Diagnostická kritéria	17
4. Selektivní mutismus ve školní prostředí.....	19
4.1. Vodítka pro diferenciální diagnózu.....	19
4.2. Podpůrná opatření pro žáky s poruchami komunikace	19
4.3. Reedukační postupy	21
4.4. Mutismus a nástup do první třídy	24
4.5. Nejčastější chyby ze strany pedagoga.....	25
5. Logopedická péče ve školství	26
5.1. Personální obsazení logopedické péče ve školství.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
6. Cíl výzkumu.....	28

7. Charakteristika výzkumného vzorku	29
8. Výzkumná metoda	31
9. Výzkumné otázky	32
10. Způsob provedení výzkumu.....	33
11. Metoda vyhodnocení dat.....	34
12. Interpretace získaných dat.....	35
12.1. Rodinná anamnéza	35
12.2. Osobní anamnéza	35
12.3. Vývoj komunikační poruchy v chronologickém pojetí.....	36
12.4. Komunikace žáka	37
12.5. Scholarita žáka	40
13. Diskuze.....	44
Závěr	49
Seznam použité literatury.....	50
Elektronické zdroje	52
Seznam tabulek	54

Úvod

Schopnost a dovednost komunikace považujeme za naprosto běžnou věc. Slouží nám k vyjádření pocitů a mnohdy nám umožňuje velmi barvitě předat niterné informace další osobě. Jaký by byl náš svět, kdyby nám někdo možnost komunikovat vzal? Jak složitý by náš život byl? Ať chceme nebo ne, mezilidské vztahy stojí na základech komunikace. Pokud máme neochvějně základy, naše vztahy budou stejně tak pevné. Pokud ztratíme možnost komunikovat, dostáváme se do pozice věčného pozorovatele a budování vztahů je tím obtížnější. Téma práce jsem zvolil ihned po tom, co jsem se setkal s žákem s narušenou komunikační schopností – selektivním mutismem. Problematikou jsem byl od počátku fascinován a jelikož jsem s ním trávil v rámci školní družiny čas, považoval jsem za nezbytné zjistit o tomto fenoménu víc. Stejně tak jsem byl překvapen, jak málo se mezi lidmi o této poruše ví a chybně se pro zlehčení použijí slova „stydí se“. To jsou impulzy, které stojí za touto prací.

Cílem bakalářské práce je hlouběji seznámit čtenáře s touto poruchou a s aktuálními přístupy, které mohou být využity při práci s žákem se selektivním mutismem ve školním prostředí. Práce má za cíl čtenáře informovat, jakých chyb je vhodné se vyvarovat při komunikaci s takovým jedincem a případovou studii nastínit scholaritu takového žáka.

Teoretická část podrobně definuje ne příliš známý pojem „scholarita“ a následně se zabývá selektivním mutismem, a to jeho obecným vymezením, etiologií, klasifikací a diagnostickými kritérii. Práce se dále ubírá směrem, kde se oba pojmy setkávají. Pojednává o selektivním mutismu ve školním prostředí, podpůrných opatřeních, reedukačních postupech, mutismu v první třídě, nejčastějších chybách a logopedické péči ve školství.

Praktická část pojednává o konkrétním případě dítěte mladšího školního věku s narušenou komunikační schopností. Zejména o jeho školní zralosti, docházce, adaptaci, socializaci a edukaci, jeho projevy ve školním prostředí i mimo něj a přístupy a vzdělání pedagogů, se kterými přichází do častého kontaktu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Scholarita

Slovník odborných termínů psychologického poradenství a speciální pedagogiky jednoduše vykládá scholaritu jakožto školní zralost (Mezera, 1997). Vedle školní zralosti existují definice, které scholaritu považují za složku obsahující školní docházku, školní adaptaci, školní socializaci, kázeňské problémy a problémy s učením v rámci školní docházky.

Helus (2004,) mluví o scholarizaci jako o procesu „zeškolštění“, kdy je jedinec, potažmo dítě, vyjmut z pro něj běžného prostředí i aktivit a je podroben školnímu vlivu. Záměrem je jedince odborníky a způsobilými pracovníky školského zařízení systematicky vzdělávat.

1.1. Školní zralost

„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená školní zralost stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.“ (Průcha et al., 2003, s. 243)

Školní zralost přichází v šestém a sedmém roce dítěte. V tomto věku zvláště centrální nervová soustava prochází změnou, kdy dochází k obecnému posunu ve schopnosti reagovat, k lepšímu usměrňování k výkonu konkrétní činnosti a ke zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Pokud je dítě dostatečně zralé, školní docházka a povinnosti z ní vyplývající mu budou přiměřeně náročné. V situaci, kdy je dítě naopak nezralé pro školní docházku, stává se pro něj tento režim vyčerpávající a zatěžující. Jednotlivé vývojové složky dítěte nemusí dozrávat stejně rychlým tempem. V takovém případě vyspělejší složka může kompenzovat nedostatky té slabší, méně vyvinuté (Blair, 2002 a Pianta, 2005 in Vágnerová 2012). V tomto vývojovém období je škola pro děti zdrojem velkého množství nových podnětů, na které ne vždy mohou adekvátně reagovat. Přemíra těchto podnětů může u dítěte vyvolat aktivaci obranného mechanismu, kdy se tento negativní tlak bude snažit eliminovat (Blair, 2002 in Vágnerová 2012). Vývoj centrální nervové soustavy mimo jiné ovlivňuje „motorickou i senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost“ (Vágnerová 2012, s. 258).

1.2. Školní docházka

Zahájení školní docházky je jednou z těch prvních zásadních a zlomových vědomých situací v životě každého jedince. Důkaz si téměř každý může předložit sám, neboť zapomenout na to, co nástup do školy obnášel, co se dělo a jak to vypadlo, málokdo zapomene. Samotná školní docházka v minulých letech nabývala na důležitosti, neboť ne všechny děti pocházejí z plně funkčních rodin s dostatečnou podporou a odpovědností. Škola dítěti nemůže plně kompenzovat rodinu, ale může dítě vést ke stabilitě pravidel, umožnit dítěti budovat vztahy, zajistit vhodné a podnětné prostředí, poskytnout dítěti vzory vhodné k následování a možnost osobnostního rozvoje. Ve chvíli, kdy dítě vstupuje do školy, současně otevírá kapitolu, která prakticky bude pokračovat po celou dobu jeho života – od nynějška se bude setkávat s úkoly a povinnostmi a na základě jejich plnění se bude odvíjet jeho následná kvalita života. Otevřením této kapitoly se ubírá po cestě, která vede k rozhodnutí, jaké zaměření a profesi zvolí. Zde nabyde roli, ve které bude schopno samostatného vzdělávání, dokáže odhadnout své schopnosti, zvládá všestrannou komunikaci s učitelem i spolužáky, umí pracovat s běžnými strastmi, jako jsou konflikty, zklamání a frustrace (Franclová, 2013).

1.3. Školní adaptace

Jednu z důležitých rolí v úspěšné školní adaptaci žáka hraje pedagog. Ten na počátku školní docházky a v dalším jejím průběhu by měl být pro žáky dostatečnou oporou (Helus, 2009 in Franclová, 2013). O nic menší roli sehrávají rodiče. Ti, obzvláště na počátku školní docházky, ovlivňují stávající i budoucí školní úspěšnost žáka. Jedná se zejména o pomoc s domácí přípravou, kontrolou domácích úkolů a pomůcek. Samotná úzká spolupráce pedagoga a rodiče je klíčová. Pokud si rodič není jistý svými metodickými kompetencemi ke správnému vedení domácí přípravy, je na místě tento problém řešit s pedagogem. Nejen žák, ale i jeho rodina vlivem školní docházky pocítují odlišnou životní dynamiku a rytmus – to přináší nové povinnosti, svědomitější plánování si času a rozlišování priorit (Franclová, 2013).

1.4. Školní socializace

Pojem socializace v obecném významu chápeme jako začleňování jedince do společnosti a škola v tomto procesu hraje velmi důležitou roli. Nejenže vede žáka k plnohodnotnému a správnému žití ve společnosti (osvojování si vzorců chování v různých situacích), ale k uznávání hodnot a norem. Ideální stav nastává při tzv. interiorizaci, což je vnitřní přijetí těchto složek. Žák po úspěšné socializaci je schopný využívat podněty pro svůj

vlastní rozvoj a následné uplatnění ve společnosti (Franclová, 2013). Helus (2009 in Franclová 2013) definuje cíl socializace jako individualizační autonomizování – kdy dochází k rozvoji jedince v jedinečnou, svébytnou osobu, která si uvědomuje společnost jako zdroj výzev, které přijímá nebo odmítá.

Pro školní prostředí je typická vysoká systematickosti a soustavnosti těchto socializačních podnětů, které přecházejí ve vzdělávání – proces socializace se stává edukací. Škola předkládáním učiva a úkolů buduje u žáka základní pilíř vzdělání, který je v dnešní společnosti vyžadován pro následné uplatnění – tudíž vytváří kompetence i k následné socializaci. Během školní socializace se učitel stává nejen oporou, ale i průvodcem žáků na cestě k dosažení a výsledné formulaci cílů. Zároveň žákům vytváří vhodné podmínky pro jejich dosažení. Žákovi je poskytována zpětná vazba během jeho studia, která by měla mít motivační charakter pro pokračování, zdolávání překážek a neúspěchů (Franclová, 2013). Poskytování zpětných vazeb a jejich přijetí žákem je rovněž situací, která se v jeho budoucím životě bude objevovat. Proto je dobré, z pohledu žáka, naučit se pracovat s emocemi, které přicházejí jak s úspěchem tak neúspěchem. Samozřejmě je zde důležité, jakým způsobem pedagog svoji zpětnou vazbu podává.

1.5. Kázeňské problémy

V začátcích školní docházky není dítě schopno posoudit morální hodnotu svého kázeňského přestupku – jeho vývoj doposud nepřekonal potřebné stádium. To, zda je čin špatný, dokáže posoudit pouze podle toho, zda si je vědom následného trestu. Je zde absence vcítění do ublíženého osoby (například spolužáka). Úkolem pedagoga je v takových situacích s žáky o jejich činech mluvit a dovést je k pochopení nežádoucnosti jejich jednání (Franclová, 2013).

1.6. Problémy s učením

Zahájení školní docházky často doprovází negativní pocity a stavy jako bezradnost, strach, úzkost. Zvládnout tento tlak je pro dítě velmi náročné. Jako důsledek se může objevit negativní vztah ke škole i spolužákům a zhoršení učebního výkonu a známek. Pedagog by měl včas zasáhnout, situaci analyzovat a správnou metodikou řešit. Pokud tak neučiní, negativní dopady se mohou stát dlouhodobými (Franclová, 2013).

2. Řeč a sociální zařazení člověka

Domnívám se, že na základě řeči, může být jedinec zařazen do určité sociální vrstvy. Může být předpokládán i jeho společenské postavení či inteligence. Takové soudy mohou být samozřejmě trefné a odrážet skutečnou povahu jedince.

Jedná se o tzv. Bernsteinovu teorii kódů – zda bude jedinec úspěšný ve škole nebo jakou má sociální příslušnost závisí na jeho jazykové vybavenosti. Rozvinutý kód - středostavovské rodiny poskytují dítěti dobrou verbální stimulaci a následně dítě dokáže s výraznější přesností popsat smysl konkrétní situace. Omezený kód – častěji vyskytovaný v rodinném prostředí se striktními pravidly bez hlubšího vysvětlení, rozkazy a zákazy. Děti v těchto rodinách nedostávají plné odpovědi na své otázky. Ve škole dítě musí nesrozumitelnou školní řeč poskládat do svého jazyka, ale význam mu zpravidla uniká (Kocurová, 2002). Tuto teorii zmiňuji z prostého důvodu. Dítě se selektivním mutismem můžeme chybně zařadit jako jedince s omezeným jazykovým kódem, neboť nám může připadat, že nám nerozumí, protože na naše podněty nereaguje tak, jak bychom si představovali. Způsob řeči je pro dnešní sociální interakci nesmírně důležitý a selektivní mutismus může být nepříznivý jak pro mutistu, tak pro člověka s mutistou hovořícího.

2.1. Verbální schopnost a školní úspěšnost

Verbální schopnost hraje nejen v socializaci, ale i ve školní úspěšnosti důležitou roli. Zde se opět dostáváme k jazykovým kódům. Právě děti s omezeným jazykovým kódem stojí od začátku školní docházky v nevýhodné pozici, neboť nedokážou správně operovat s abstraktními pojmy, nejsou schopny obrátit komunikaci s učitelem používajícím rozvinutý kód a samozřejmě obtížně pracují u ústní zkoušky. Verbální schopnost žáka jistě ovlivňuje i učitelské hodnocení žákova výkonu (Kocurová, 2002). Zde opět narážíme na problém správného rozlišení selektivního mutismu od omezeného jazykového kódu.

3. Poruchy vývoje řeči

„V logopedii je narušená komunikační schopnost základním termínem. Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, jestliže některá jazyková rovina jeho projevů (případně i několik rovin simultánně nebo sukcesivně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou nebo pragmatickou rovinu jazyka.“ (Lechta, 2003 in Klugerova, 2017, str. 97)

3.1. Selektivní mutismus

Mutismus jako takový je ztráta či nepřítomnost mluvních projevů, která ale není zapříčiněna organickým poškozením centrální nervové soustavy (Pečeňák 2002 in Klugerova et al., 2017).

Elektivní mutismus je termín častěji používaný v evropských zemích. V širším kontextu se termíny selektivní mutismus a elektivní mutismus zaměňují, protože se oba dají překládat jako „výběrový“. Z terminologie ale vyplývá rozdíl, kdy elektivní chápeme jako výběrový a plánovaný, zatímco selektivní jako výběrový a náhlý. Můžeme nad tím uvažovat tak, že v minulosti společnost tuto poruchu chápala jako stav, který si dítě dobrovolně zvolilo. V dnešní době panuje neutrálnější pojetí, kdy se dítě do stavu dostane nedobrovolně a náhle, i když jsou tyto situace předvídatelné (Neubauer et al., 2018).

Selektivní mutismus je závažná, vysilující úzkostná porucha, která se vyskytuje především u malých dětí (American Psychiatric Association, 2013 in Pereira et al., 2020). Vyznačuje se přetrvávající neschopností mluvit v situacích a na místech, kde je komunikace předpokládána a schopností bez problému hovořit v jiných prostředích s jinými lidmi (Bergman et al., 2002 in Pereira et al., 2020). Zejména se vyskytuje u dětí s nedostatečně zralou nervovou soustavou (neodpovídá jejich biologickému věku), psychicky labilních a se syndromem ADHD (Kutálková, 2007). Jedná se tedy o poruchu sociálních vztahů, např. kdy dítě není schopné mluvit s učitelkou ve školce, ale doma s rodiči komunikuje. Zpravidla se současně vyskytuje dyslalie – což je „*Porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.*“ (Dlouhá et al., 2017, s. 19) Typická je také strnulá mimika, snaha vyhnout se očnímu kontaktu a nápadné je také rigidní držení těla (Klugerova et al., 2017). K mutismu dochází v důsledku neurotizace nebo psychosomatizace, silného stresu či negativních životních událostí. Dítě je zpravidla velmi plaché, uzavřené, s nízkým

sebevědomím. Často je přecitlivělé a cizím lidem nepřipustné až tvrdohlavé (Dlouhá et al., 2017). Dítě vlivem mutismu strádá po interakční stránce s vrstevníky, může vzejít v izolaci a z okolí ve výsměch, tresty ze strany rodičů. Také může docházet právě ze strany rodičů či pedagogů k nátlaku, aby dítě promluvílo (Klugerova et al., 2017). Selektivní mutismus se také může vyskytovat jako doprovodná komplikace u dětí s jinou diagnostikovanou poruchou (Dlouhá et al., 2017). Domnívám se, že je nutné v tomto kontextu zmínit mluvní negativismus, kdy je dítě schopné mluvit, ale pouze nechce.

Na dítě se selektivním mutismem zpravidla narazíme v jeho předškolním věku, kdy lehce převažuje výskyt u dívek (Klugerova et al., 2017). Statistické údaje výskytu selektivního mutismu se z různých zdrojů a zemí liší. Dle mého názoru nejrelevantnější statistické výsledky výskytu jsou z roku 2009/2010, které vycházejí z nashromážděných dat západní Evropy, Spojených států amerických a Izraele - 0,47 % až 0,76 % dětské populace (Viana, 2009 in Psychiatrie (Edgmont), 2010). V předchozích studiích napříč světem a kulturami byl výskyt nižší a to 0,03 % až 0,2 % dětské populace (Krysanski 2003, Sharp et al., 2006 in Psychiatrie (Edgmont), 2010). Rozdíly mezi statistickými výsledky vznikají na základě charakteristiky zkoumaného vzorku a pojetí diagnostických kritérií pro určení selektivního mutismu. Výsledky studií mohou vykazovat vyšší statistický výskyt poruchy, pokud zkoumaný vzorek zahrnuje vysoký podíl dětí od čtyř do šesti let, kdy je prevalence více pravděpodobná. U dětí imigrantů je výskyt této poruchy až čtyřikrát častější, než u dětí původních obyvatel (Melfsen et al., 2006 in Sharkey, McNicholas 2008). Zde je nutné neopomenout, že se nemusí vždy jednat o mutismus, ale o krátkodobou neschopnost mluvit novým jazykem. Domnívám se, že selektivní mutismus patří mezi poruchy s velmi obtížně zjištěnými přesnými statistickými údaji v kontextu incidence, demografie a diagnózy. Po prostudování výzkumných prací Elizura a Perednikové (2003) a Remschimdta (2001) mohu potvrdit, že nebyla nalezena přímá spojitost mezi rasou či etnikem a selektivním mutismem.

3.1.1. Etiologie selektivního mutismu

podle Bytešnickové (2012, s. 65) „*jsou etiologické faktory vzniku selektivní mutismu:*

- *Psychofyzilogické faktory (stresový model)*
- *Psychologické faktory (mechanismus řešení problémů, proces adaptace, vliv okolí)*
- *Somatické faktory (mutismus a vývojové poruchy, mutismus a psychóza, mutismus a dispozice).“*

Bytešníková (2012) uvádí dva typy příčin pro vznik selektivního mutismu. Jedná se o endogenní příčinu, kdy na sebe jedinec klade příliš velké nároky a jeho vysoká citlivost způsobí reakci ve formě selektivního mutismu. Exogenní příčina je naopak všeobecný tlak okolí na jedince či na jeho řečové výkony.

Rozlišujeme tři skupiny etiopatogenetických faktorů:

- „Bezprostředně vyvolávací faktory: akutní psychotraumatizace: počátek školní docházky, změna prostředí, stěhování, konflikty v rodině, výsměch spolužáků, nepřiměřený trest, odpor vůči nepřiměřeným nárokům na dítě.
- *Predispoziční faktory:*
 - a) *Rodinné faktory – hyperprotektivní výchova spojená se separační anxiózitou, kladení nadměrných nároků na dítě, trestání, nejednotnost ve výchově spojená s „bojem o dítě“, závažné konflikty mezi rodiči.*
 - b) *Osobnostní rysy – anxióza, opoziční chování a úsilí o manipulaci s okolím, zažívání pocitů viny, selhání.*
 - c) *Faktory ovlivňující celkovou funkčnost dítěte, schopnost zapojení do sociální skupiny a adaptace na změny – intelektový deficit, řečová vada, tělesná stigmatizace*
 - d) *Chronické stresové faktory – obavy z trestu, nadměrná přísnost ze strany učitele, strach ze spolužáků, agresivita, výsměch.*
- *Udržovací faktory:*
 - a) *Přetrvávání výše uvedených skupin faktorů.*
 - b) *Nevhodná reakce okolí na mutismus – trestání dítěte za to, že nemluví, projevy výsměchu ze strany rodičů, sourozenců, spolužáků, vrstevníků, sociální izolace dítěte, „podplácení“ dítěte a nátlak, aby promluvílo.“ (Klenková, 2006, s. 94)*

3.1.2. Klasifikace mutismu

Logopedický slovník dělí mutismus následovně:

- *Autistický* – útlum mluvené řeči je projevem dětské schizofrenie.
- *Neurotický* – jedinec si vytvoří limity orientované na mluvenou řeč.
- *Perzistentní* – útlum řeči je dlouhodobý.
- *Psychotický* – vzniká v důsledku psychotických stavů.
- *Reaktivní* – přímým vlivem psychotraumatizující situace dochází k útlumu řeči

- *Situační* – vzniká vlivem situace, kdy dochází ke změně podstatné části jedincova okolí. „projevy jsou pouze krátkodobé, psychologicky vysvětlitelné.“ (Dvořák, 2001 in Klenková, 2006, str. 92).
- *Totální* – chybějí zde i jiné zvukové projevy, jako je smích, nebo pláč. Toto oněmění je rozšířeno do všech situací a vůči všem osobám a bývá spíše projevem disociativní poruchy (Klugerova et al., 2017).
- *Tranzientní* – útlum řeči je pouze přechodný.
- *Traumatický* – vzniká jako projev emočního či somatického traumatu.
- *Elektivní* – útlum řečové funkce za určitých situací, ve specifickém prostředí a v blízkosti vybraných osob (Dvořák, 2001 in Klenková, 2006).

Surdomutismus, neboli psychogenní hluchota, je oněmění doprovázeno o ztrátu sluchového vnímání mluvené řeči. (Klugerova et al., 2017).

Torey L. Hayden (1980) publikovala studii, ve které zkoumala projevy mutismu u šedesáti-osmi dětí. Tento výzkum proběhl ve Spojených státech amerických v pěti různých lokacích. Podklady pro výzkum byly získány z přímého pozorování, videonahrávek a zvukových záznamů, dotazníků a psychologických, psychiatrických a pediatrických zpráv. Autorka studie těmito způsoby sledovala děti po dobu sedmi let. Většina výzkumné části byla provedena přímo na půdách škol, do kterých děti docházely. Na základě této studie Haydenová definovala čtyři typy selektivního mutismu:

- 1) (Symbiotic mutism) simbiotický mutismus – nejčastější typ (31 respondentů). Téměř ve všech případech se jednalo o důsledek rodinných vztahů, kde matka stojí v dominantním postavení oproti pasivnímu otci. Matka je neskrytě žárlivá vůči dalším vztahům svého dítěte s jinými lidmi. I přes velmi stydlivé a plaché vystupování, mutistické dítě svoji poruchu využívalo k manipulaci dospělých.
- 2) (Speech phobic mutism) logofobický mutismus – nejméně vyskytující se typ (7 respondentů). Zcela určit příčinu se nepodařilo, neboť počet respondentů byl příliš nízký. Tento typ se vyznačoval jednáním, kdy dítěti nebylo příjemné poslouchat svůj vlastní hlas. Pokusy o mluvenou řeč byly doprovázeny výraznou gestikulací s projevy obsedantně kompulzivní poruchy. Tyto děti vykazovaly nejsilnější motivaci pro znovuzískání mluvené řeči.
- 3) (Reactive mutism) reaktivní mutismus – (14 respondentů). V rodinách těchto dětí se zpravidla vyskytovaly patologické jevy (agrese, násilí), které měly přímý vliv na

vznik mutismu – trauma. Tyto děti vykazovaly příznaky deprese, inklinovaly k drogám, sebevraždě a byly citově odtažité.

- 4) (Passive-aggressive mutism) pasivně-agresivní mutismus – (16 respondentů). Tyto děti sloužily svým rodinám jako obětní beránci. V mutismu dokázaly najít svůj úkryt a používaly ho jako zbraň a projev odmítnutí promluvit. V důsledku až nepřátelského chování vykazovaly silné antisociální chování s vysokou mírou násilí – pravděpodobně za účelem něco či někoho ovládnout, neboť svět v okolí rodiny ovládnout nedokázaly.

Dle mého názoru zajímavé, ale odvážné tvrzení je, že mutismus je útlum myšlení a jeho důsledkem je právě omezení řečové funkce. Podle této teorie existují dva typy mutismu. Expresivní forma, kdy dochází doslova k mutismu svalů, neboť je zasáhnutý motorický analyzátor (Dušek, Večeřová-Procházková, 2015), který řídí vědomé a vůlí ovládané pohyby (vos.palestra.cz). Druhá forma je receptivní, kdy dochází k mutismu myšlenkových procesů (Dušek, Večeřová-Procházková, 2015).

3.1.3. Diagnostická kritéria

Podle DSM-V (2013) (The diagnostic and statistical manual of mental disorders) kritéria pro mutistu jsou:

- a) *„Stálá neschopnost mluvit ve specifických sociálních situacích, ve kterých se očekává, že jedinec mluvit bude (např. ve škole), ačkoli v jiných situacích mluvit dokáže.*
- b) *Porucha narušuje školní a pracovní výsledky či sociální komunikaci.*
- c) *Porucha trvá alespoň měsíc (nejde přitom o první měsíc školní docházky)*
- d) *Neschopnost mluvit není z nedostatku znalostí nebo pohodlnosti mluvit jazykem, jen je v sociálních situacích požadován.*
- e) *Poruchu nelze lépe vysvětlit jinou poruchou komunikace a nevyskytuje se u jedince s poruchou autistického spektra, schizofrenií nebo jinou psychotickou poruchou.“*
(Neubauer et al., 2018, s. 526)

Oproti diagnostickým kritériím z předešlého DSM – IV (2000) pro selektivní mutismus nenabýlo DSM - V velkých změn. Tou největší je zejména odlišná klasifikace selektivního mutismu ze sekce „Poruchy obvykle poprvé diagnostikované v kojeneckém věku, dětství nebo dospívání“ do sekce „Úzkostná porucha“. Kritéria pro určení mutismu zůstala stejná (American Psychiatric Association, 2013).

Škodová (2007) zmiňuje, že pro jedince provést individuální diagnostiku není zcela složité, pokud se bude držet stanovených kritérií.

4. Selektivní mutismus ve školní prostředí

4.1 Vodítka pro diferenciální diagnózu

Velmi důležité je správně rozlišovat, zda se jedná o mutismus jako primární poruchu, či pouze jako doprovod jiné poruchy (Kutálková, 2007).

V případě mutismu jako primární poruchy jde nejčastěji o důsledek genetiky a to povahových rysů a nervové činnosti. Tyto případy jsou zpravidla doprovázeny a prohlubovány negativním vzorem neurotických rodičů a jejich stylem výchovy. Pokud jsou ale rodiče a blízká rodina ochotni a otevření s poruchou pracovat, je zde většinou příznivá prognóza (Kutálková, 2007).

Jako sekundární porucha se mutismus může poměrně rychle objevit jako důsledek nějakého komunikačního traumatu (např. menší sluchová porucha), dlouhodobé neúspěšnosti s léčbou ADHD nebo jiného objektivního problému. Mutismus lze považovat i za ochranný útlum v případě dyslalie (Kutálková, 2007).

4.2. Podpůrná opatření pro žáky s poruchami komunikace

Prvního září roku 2016 vzešla v platnost novela školského zákona České republiky a zavedla nový pojem “podpůrná opatření“ zaměřující se na žáky, kteří se díky svému zdravotnímu hendikepu řadí mezi “žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“. Novela tak definuje „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků*“. (Neubauer et al., 2018, str. 60) Díky této novele získává hendikepovaný žák bezplatná podpůrná opatření, která mu mají pomoci naplnit svůj vzdělávací potenciál. Podpůrná opatření se rozdělují na dílčí části právě na základě postižení žáka.

1. „*Mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu*“
2. *Tělesné postižení a závažné onemocnění*
3. *Zrakové postižení a oslabení zrakového vnímání*
4. *Sluchové postižení a oslabení sluchového vnímání*
5. *Poruchy autistického spektra, psychické onemocnění*
6. *Narušené komunikační schopnosti*
7. *Sociální znevýhodnění“* (Neubauer et al., 2018, str. 61)

V části “Narušení komunikační schopnosti“ můžeme společně s mutismem dohledat i vývojovou dysfázii a koktavost. Každé z těchto postižení má své specifické projevy a také možný rozptyl prognózy (Neubauer et al., 2018).

Dle katalogu podpůrných opatření: „*Podpůrná opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností*“

1. Didaktické pomůcky

Žáci potřebují pro výuku vhodné učební (didaktické) pomůcky. Některé učební (didaktické) pomůcky jsou zároveň i pomůckami kompenzačními. Pro svou názornost pomáhají žákovi zapamatovat si probírané učivo, poskytují pomoc a podporu při osvojování a vybavování pojmů, slov. Mohou si je zhotovovat sami rodiče nebo pedagogové. Na současném trhu jsou již mnohé pomůcky dostupné.

- *Usnadňují výuku jak žákovi, tak učiteli.*
- *Využívají silnější stránky osobnosti žáka s NKS, kompenzují oslabené funkce.*
- *Přispívají k rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, sluchového vnímání, verbální paměti, upevnování gramatických pravidel, rozvíjení jazykového citu.*
- *Jsou pomocníkem při osvojování nového učiva, procvičování již probraného učiva a opakování, testování, zkoušení.*
- *Prolínají se celým vyučováním, jsou využitelné ve všech předmětech.*

2. Speciální didaktické pomůcky

Úprava zakoupených pomůcek nebo výroba pomůcek.

- *Podpora komunikace.*
- *Porozumění, objasnění učiva.*
- *Další procvičování učiva jinými metodami.*
- *Umožňují úpravu vzdělávacího obsahu dle potřeb dítěte, žáka.*

3. Reedukační a kompenzační pomůcky

Využití pomůcek ve výuce u žáků s narušenou komunikační schopností záleží na druhu narušené komunikační schopnosti. Většinou se nejedná o nákladné kompenzační pomůcky, které se využívají u jiných zdravotních postižení. Pouze u závažnějších druhů narušených komunikačních schopností jde již o pomůcky nákladné,

at' už technického, či netechnického charakteru. Jsou to pomůcky pro augmentativní a alternativní komunikaci.

- *Zmírnění či kompenzaci deficitů, které se promítají do výuky.*
- *Nejčastěji se jedná u využívání pomůcek, které ulehčují orientaci v uplatňování pravidel, jsou k dispozici při paměťovém učení se poučkám, definicím, pravidlům. Tyto pomůcky má žák neustále k dispozici. Diktafon slouží k nahrávání domácí přípravy žáka, který ve škole není schopen verbálně komunikovat.“*
(katalogpo.upol.cz)

4.3. Reedukační postupy

Obecně lze tvrdit, že reedukace plynulé a artikulované řeči u žáka je týmovou prací jeho i jeho blízkého okolí. Rodiče i pedagog by měli zodpovědně postupovat podle doporučení logopeda. Pro pedagogického pracovníka platí, že si musí být v jakékoliv situaci ve třídě vědom, jak přistupovat k mutistickému dítěti. Velmi nápomocný bývá i psycholog, který může pracovat pouze s postiženým či s celou rodinou v rámci rodinné terapie. Z vlastní zkušenosti vím, že rozmluvit utlumeného mutistu ve školním prostředí není vůbec jednoduchý úkol. Stejně jako běžný pedagogický přístup i přístup k mutistickému dítěti by měl být plný trpělivosti, empatie a opakujících se rituálů.

Z běžného lidského pohledu je zřejmé, že pro úspěšné vyléčení dětských úzkostných poruch je zapotřebí správného přístupu rodičů (způsob rodičovství, zdraví životní styl apod.) (Bogels a Brechman-Toussaint, 2006 in Pereira et al., 2020). Platí zde i pravidlo „čím dříve, tím lépe“, neboť podle studie Oerbecka a Steina jasně vyplývá, že léčba selektivního mutismu započatá v dřívějším věku byla rychlejší a úspěšnější než u postižených, u kterých léčba započala později (Oerbeck et al., 2014 in Pereira et al., 2020). Výsledky další studie Oerbecka a Overgaardova přinesla nové poznatky – děti se selektivním mutismem, které vyrůstaly v rodině s pevnými základy a dobrými rodinnými vztahy, měly vyšší šanci na úspěšnou léčbu (Oerbeck et al., 2018 in Pereira et al., 2020). Dle mého názoru přišli se zajímavým poznatkem ve své studii Vecchio a Kearney (2009 in Langdon a Starr, 2019), kde publikovali, že příznivější výsledky přináší aktivní podpora rodičů ve smyslu vybízení dětí s mutismem k mluvení. A to právě v situacích, kde na děti byly postupně kladeny vyšší nároky. Ne tak dobré výsledky přinesl postup, kde byly děti chváleny, když na veřejnosti promluvily, nebo naopak pokárány, pokud nemluvily. Priscilla Wong (2010 in Langdon

a Starr, 2019) publikovala ve své práci výčet doprovodných onemocnění provázející tuto poruchu, jako například enuréza a fekální inkontinence. Díky širokému počtu možností těchto doprovodných onemocnění a na druhou stranu početně malému vzorku dětí trpící selektivním mutismem, jež využívaly výzkumné studie, nebylo možné přesně určit obecný závěr a sním spojený léčebný postup. Naopak je nutné případy detailně zkoumat a léčebný postup individualizovat. Obecně navrhované léčebný přístupy spadaly pod herní a behaviorální terapie (tj. pozitivní / negativní motivace, pobízení), úzkou spolupráci s rodinou a pedagogickými pracovníky a samozřejmě medikaci ke snížení symptomů úzkosti.

Od druhé poloviny minulého století je propagována léčba selektivního mutismu metodou kognitivně behaviorální terapie. V nedávné době byla provedena Langovou, Gothlefovou a Nirem analýza dat, která poodhalila velmi pozitivní závěry. Dle výsledků, děti trpící selektivním mutismem podstupující kognitivně behaviorální terapii došly ke značnému snížení sociální fobie a úzkosti. Studie této trojice vědců je založena na rozhovorech s rodiči mutistických dětí a dodávají, že je nutné, aby byl přítomný i logoped. Právě pro logopedy byl vytvořen i strategický plán, jak s dítětem pracovat a jakým směrem ho podporovat pro jeho další rozvoj, který je už za hranicí terapie. Jde například o posilování komunikace “jeden na jednoho“, který lze uplatňovat v prostředí školy (Lang et al., 2016 in Langdon a Starr, 2019).

- Stojí ovšem za připomenutí, že dítě by nemělo být verbálně ani neverbálně ke komunikaci nuceno – pouze mu může být nabídnuta možnost.
- Od dítěte si komunikaci nevynucujeme po dobrém (přislíbení odměny) ani po zlém (citové vydírání). Bohužel tyto postupy rodiče často považují za běžné výchovné metody.
- Rodiče by se měli vyhnout i slibování odměn v případě, že dítě bude ve škole mluvit s pedagogickými pracovníky. Dítě v domácím prostředí, kde cítí jistotu, přislíbí upřímnou snahu, nicméně pro něj složitá a stresující situace ve škole nedovolí slib splnit. Dítě pod takovým tlakem ještě více propadá hlouběji do své poruchy, přichází zklamání na každé straně a situace se dále zhoršuje.
- Dítě by mělo komunikovat pouze s jedním partnerem. Pokud nastane situace setkání dítěte, rodiče a pedagoga, je nutné, aby s dítětem komunikoval v jednu chvíli pouze jeden z nich. Dítě nedokáže vyhodnotit několik souběžných interakcí naráz a zůstane mlčet. V tuto chvíli může rodič či pedagog situaci ještě zhoršit, pokud se začne na

dítě vyvíjet tlak opakující se otázkou nebo pokynem s razancí. Je proto potřeba, aby vždy komunikovala pouze jedna strana a druhá zůstala bez komentáře. Pokud se dítě ani tak necítí komfortně, je na místě nechat ho odpočinout.

- Přehnaná reakce na úspěch dítěte nemusí mít pozitivní vliv, jaký bychom čekali. Nesmíme zapomínat na to, že se často jedná o běžné situace a přehnanou reakcí z ní vytváříme něco mimořádného. Tímto můžeme v dítěti vytvořit až nedůvěru a ta vede k odmítání komunikace v další podobné situaci. Přiměřená míra uznání je cestou k úspěchu.
- Dítě bychom měli při rozhovoru chápat jako rovnocenné. Klíčová je snaha vyhnout se ať už verbálnímu, či gesty a mimikou nadřazenému postoji, který vyvolává v dítěti další nervozitu.
- Nezapomínáme na pozitivní přístup. Pokud dítě dělá pokroky, měla by přijít přiměřená pochvala. Pokud dítě chybuje či nesplňuje očekávání, jeho neúspěch nekomentujeme (Kutálková, 2007).
- Z mé zkušenosti mohu potvrdit, že je nesmírně důležité nechat dítě mluvit, pokud už se k tomu rozhodne. Jeho projev může být doprovázen kóktáním, různými pohyby a může být zdlouhavý. Pokud ale za dítě větu doplníme nebo ho přerušíme, opět narazíme na kontraproduktivitu. Dítě ucítí, že s jeho projevem nejsme spokojeni nebo chybuje a znovu se uzavře.
- Pokud mutismus u dítěte není prokázán, ale pedagog pojme podezření, měl by provést kritickou analýzu situace. V první řadě si pedagog může všimnout, zda dítě nekomunikuje přímo s ním, jakým způsobem komunikuje a v jakých situacích. Následně může pedagog pozorovat, jak si dítě vede v komunikaci se svými spolužáky, případně s dětmi z jiných tříd (Hartmann a Lange, 2008).
- Je vhodné s dítětem vytvořit specifickou komunikační rovinu. Pokud dítě nezvládá ani nejmenší komunikaci, je vhodné použít piktogramy, po čase využívat psaná slova a věty, následně jednoslovné verbální odpovědi, slovní spojení a ideální je dostat se až k mluveným větám. Tento způsob neverbální komunikace může být příznivý ve vyučovacích hodinách, kdy se dítě mezi spolužáky může cítit nervózně, když by mělo komunikovat s pedagogem.
- Mutistické dítě důsledkem svého hendikepu může být na hraně sociálního prostředí vytvořeném ve třídě. Pedagog by proto měl skupinové a kolektivní aktivity vytvářet takovým způsobem, aby měl mutista plnohodnotnou příležitost se zapojit (aktivity

a hry zaměřené na používání jiné než řečové komunikace. Dítě se tak bude cítit jako součást systému a spolužáci hendikepovaného budou považovat za stejně rovného.

- Úspěšnou metodou pro odbourání stresu a rozběhnutí řečové komunikace může být sborový zpěv či skupinová recitace. Mutista může po čase této aktivity získat pocit splynutí jeho hlasu s hlasy ostatních spolužáků. Od tichého vyřčení jednotlivých slov může dojít až k plynulému zpěvu nebo recitaci.

4.4. Mutismus a nástup do první třídy

„Někdy mutismus nebo značné sociální zábrany v komunikaci přetrvávají poměrně dlouho jako projev sociální nezralosti.“ (Kutálková, 2007, s. 34) Pokud k zápisu přichází mutistické dítě s již prokázaným mutismem či s jeho podezřením, nehodnotíme pouze jeho intelektové schopnosti, ale zvláště vázanost na rodinu, obecnou sociální vyzrállost, koncentraci, schopnost samostatného rozhodování a samozřejmě bereme v potaz předešlou adaptaci v mateřské škole. Po analýze všech proměnných se rozhodne o nástupu do první třídy, nebo o odkladu povinné školní docházky. Nezapomínáme na myšlenku, že nároky na dítě s nástupem do školy stoupají, s nimi nervozita a stres. To mohou být faktory, které mutistické dítě udržují ve stavu útlumu řeči, u dobře adaptovaného mutisty znovu vyvolávají němotu a tato porucha se může projevit i u dítěte dříve bez mutismu. Metody k úspěšnému zvládnutí mutismu při nástupu do první třídy se příliš neliší od těch, které se praktikují u dětí předškolního věku. Mutistické děti se dostávají pod tlak v blízkosti osoby s autoritativním chováním a jsou velmi citlivé na výtky. Bezpečně se zvládnout adaptovat ve třídě, kterou vede pedagogická pracovnice mateřského typu s klidným vystupováním a vlídností. Pokud situace dovolí, je vhodné, aby rodiče před nástupem do školy udělali vlastní průzkum a zvolili právě takovou pedagožku či pedagoga (Kutálková, 2007). Na základě mého pozorování mohu potvrdit, že pokud třídu a mutistu vede pedagogická pracovnice s taktu mateřským přístupem, je možné vytvořit vhodné sociální prostředí pro práci s mutistickým dítětem.

- *„Vykonávání běžných úkolů – mytí tabule, zalévání květin, rozdávání sešitů – situace, kdy se dítě zapojuje do činnosti třídy, aniž musí mluvit, mu dává čas na adaptaci.*
- *Učitel s dítětem zachází jako s ostatními, vyvolává ho (pokud možno na to, co dítě zřejmě ví), ale nevyžaduje slovní odpověď ani na ni okázale trpělivě nečeká – odpoví jiný žák, aniž se to hodnotí jako nezralost.“* (Kutálková, 2007, s. 35) Zde si dovoluji ne zcela souhlasit – z vlastní zkušenosti vím, že je vhodnější vyvolat mutistu, pokud

se o to sám přihlásí zvednutím ruky, nebo jinou neverbální formou. Domnívám se, že nečekat na odpověď a vyvolat jiného žáka, může mutistovi v případě, že znal správnou odpověď, navodit pocit selhání a prohloubit jeho poruchu.

- „*Nutné zkoušení se realizuje písemně nebo jinak neverbálně.*
- *Situaci je třeba přiměřeně vysvětlit ostatním dětem, aby nevznikl dojem nadřezování.*
- *Dobře se osvědčuje sborový zpěv, společné čtení či recitace apod.*
- *Mezi prvním a dalším promluvením může být dost dlouhá pauza – první je výsledkem „zapomenutí se“, druhé pak výsledkem vývoje a úspěšné adaptace na školní prostředí.“ (Kutálková, 2007, str. 35)*

4.5. Nejčastější chyby ze strany pedagoga

Při práci s mutistickým dítětem ve školním prostředí se můžeme dopustit nespočetně chyb, které mohou mít udržovací charakter a co je závažnější, mohou tuto poruchu u dítěte ještě více prohloubit. Mezi ty nejčastější chyby patří:

- Odmítavost k samotné existenci této poruchy a její příčiny.
- Ač se na první pohled může zdát, že držení se metodického postupu je klíčem k úspěšnému procesu vzdělávání žáka s mutismem, bez řádného individuálního přístupu a pochopení komplexnosti jeho poruchy, nebude zcela úspěšný.
- Nezáměr o vztahy v rodině a její kulturní a výchovné zvyky.
- Dodávání žákovi s mutismem pocit, že může do svého řečového útlu utéct před školními povinnostmi a tím získat před spolužáky výhody.
- Přehnaná snaha vybízet mutistu k mluvení neustálým dodáváním nových podnětů.
- Zpočátku se pedagog může cítit nesvůj při komunikaci s mutistou. Neměl by se ovšem snažit tyto pocity zakrýt přehnaně dlouhými monology. Naopak by měl s žákem komunikovat jako s každým jiným pro jeho utvrzení, že je rovnocenným členem kolektivu.
- Nedostatečná komunikace s rodiči v kontextu pedagogické práce s žákem. Je zapotřebí vysvětlit, jaké metody a cvičení z jakého důvodu s žákem pedagog praktikuje.
- Neochota vyslechnout rodiče, pokud se chtějí podělit o své strasti a problémy týkající se žáka a jeho komunikace.
- Odmítavost vůči účasti ostatních pracovníků podílejících se na léčbě mutismu u žáka (logoped, psycholog) (Kutálková, 2007).

5. Logopedická péče ve školství

Jak už bylo zmíněno, úroveň řečových dovedností je klíčovou složkou pro úspěšné zvládnání nároků ze strany školy – tudíž školní úspěšnosti. Jakékoliv nedostatky přímo ovlivňují žákův proces učení. Jelikož je v zájmu všech účastníků nároky školy splnit, dostává se logopedická péče přímo na půdu školy za účelem efektivnějšího a kvalitnějšího vzdělávání žáků a to ve formě metodického doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Zezulková, 2014).

„Metodické doporučení se týká podmínek organizačního zabezpečení logopedické péče v resortu školství, její koordinace, kvalifikačních předpokladů a rozsahu kompetencí pracovníků s pracovním označením „logoped“ a „logopedický asistent“, kteří ve školství logopedickou péčí o rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí, žáků a studentů poskytují.“ (Zezulková, 2014, str. 71).

Je běžné, že žák s narušenou komunikační schopností zvládá učivo základní školy stanovené rámcovým vzdělávacím programem. V takovém případě je nutné, aby škola byla schopna zajistit plnohodnotné vzdělávání těchto žáků (dostatečná pedagogická kvalifikace). Jako řešení se nabízí i zřízení specializované logopedické třídy vedené odborným pedagogem, ale jen za předpokladu, že je vyšší počet nově přichozích žáků s narušenou komunikační schopností. Takováto třída může být při splnění potřebných požadavků ve škole zřízena. Specializovaná logopedická třída přináší pozitiva i negativa. Jako velké pozitivum stojí velmi individuální přístup k žákovi s použitím korektních edukačních metod. Na druhé straně ale stojí fakt, že se žák v takové třídě nachází v prostředí, kde jediným zdrojem korektní mluvené řeči je pedagog. Proto by žák v logopedické třídě neměl být delší dobu, než je nezbytně nutné. Po úspěšném zvládnutí terapie v této třídě se žák vrací do své kmenové třídy (Zezulková, 2014).

5.1. Personální obsazení logopedické péče ve školství

Narušená komunikační schopnost žáka je zapříčiněna dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ideálním stavem tedy je, aby se práce s těmito dětmi ujal odborník s potřebnou kvalifikací – logoped (speciální pedagog) (Zezulková, 2014).

Logoped

„Logoped je absolvent magisterského vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku – logopedii ukončeného státní

závěrečnou zkouškou z logopedie.“ (Zezulková, 2014, s. 73) V případě, že se logoped chce věnovat práci s žáky se sluchovým postižením, je nutné vykonat státní závěrečnou zkoušku ze surdopedie a prokázat znalost komunikace ve znakové řeči. Na základě svého konkrétního pracovního místa se logoped věnuje činnosti týkající se prevence, diagnostiky a všestranné logopedické intervenci u žáků s narušenou komunikační schopností. Mimo jiné obstarává metodické podklady pro svoji práci a svědomitě vede konzultace a poradenství v oblasti své praxe. V případě spolupráce s logopedickým asistentem zajišťuje korektní metodické vedení činností (Zezulková, 2014).

Logopedický asistent

Je nezbytné, aby logopedický asistent absolvoval bakalářské studium v pedagogické oblasti se zaměřením na speciální pedagogiku a řádně jej ukončil závěrečnou zkouškou z logopedie potažmo surdopedie. Logopedický asistent vykonává metodickou činnost zadanou logopedem a dbá na podporu správného rozvoje řeči žáků. Současně jedná tak, aby předešel prohloubení a vzniku poruch. Rodičům a zákonným zástupcům žáků s narušenou komunikační schopností poskytuje dostatečné informace o dostupnosti logopedické péče (Zezulková, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části této práce je analyzovat scholaritu dítěte mladšího školního věku s narušenou komunikační schopností. Zejména jeho školní zralost, docházku, adaptaci, socializaci a edukaci, jeho projevy ve školním prostředí i mimo něj a přístupy a vzdělání pedagogů, se kterými přichází do častého kontaktu.

7. Charakteristika výzkumného vzorku

Jakožto vychovatel ve školní družině jsem přicházel do kontaktu s dětmi z různých tříd. Jedním z nich byl právě žák, který je subjektem pro tuto práci. Následný výzkumný vzorek byl vybrán podle jednoduchých kritérií – každodenní kontakt s tímto dítětem a případná nutná komunikace s ním.

Metodou výběru vzorku pro tuto práci je **příležitostný výběr**.

Sledovaným žákem se stal chlapec ve věku osmi let (narozený 2014), který v současnosti navštěvuje 2. ročník běžné státní základní školy. Jméno žáka pro účely této práce je záměrně změněno z důvodů nutné anonymity. Pro účely výzkumu mu je přiděleno jméno Tomáš. Rovněž práce nezmiňuje název školy, ve které výzkum probíhal. Není uveden název logopedické poradny, ve které byl žák vyšetřen ani jiný typ poraden, center, ambulancí. To vše je činěno z důvodu zachování nutné anonymity.

Rodiče žáka jsou nesezdaní a aktuálně žijí v oddělené domácnosti. Žák momentálně žije pouze s matkou, otce navštěvuje dle potřeby. Matce je čtyřicet tři let a pracuje ve stavební firmě na pozici vykonávající technickou administrativu. Otec žáka, padesát sedm let, momentálně vykonává činnost pracovníka bezpečnostní služby, ale převážnou část života se věnoval politické činnosti.

Třídní učitelka žáka se věnuje své praxi třicet jedna let. Na začátku své pedagogické činnosti vyučovala na druhém stupni základní školy německý jazyk, následně si doplnila magisterské studium učitelství pro první stupeň se zaměřením na speciální pedagogiku a u výuky prvostupňových tříd zůstala.

Vychovatelka 1 s pedagogickou praxí dlouhou šest let vystudovala střední pedagogickou školu v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky, do které rovněž spadá vychovatelství a nyní je ve třetím ročníku bakalářského studia oboru sociální pedagogiky. Ve školství pracovala na pozici asistentky pedagoga a vychovatelky ve školní družině. Nyní vyučuje na druhém stupni základní školy.

Vychovatelka 2 s pedagogickou praxí jednoho roku úspěšně zakončila bakalářské studium v oboru speciální pedagogiky a nyní zastává pozici asistentky pedagoga a vychovatelky ve školní družině.

Vychovatelka 3 s pedagogickou praxí dlouhou šest let je nyní ve druhém ročníku bakalářského studia oboru speciální pedagogiky a pracuje na pozici učitelky cizího jazyka na prvním stupni, asistentky pedagoga a vychovatelky ve školní družině.

Výzkum byl proveden na běžné státní základní škole v centru Prahy, která uvádí své školní vzdělávací programy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Kapacita školy čítá cca 400 žáků a disponuje moderním vybavením.

8. Výzkumná metoda

Praktická část bakalářské práce byla postavena na základech **kvalitativní výzkumné metody**, neboť práce je zaměřena na jeden konkrétní případ žáka základní školy se selektivním mutismem a zde je nutné mít na paměti individuálnost jak ve školních, tak rodinných faktorech. Jedná se tedy o **případovou studii**.

Jakožto výzkumné nástroje byly využity **polostrukturované rozhovory**, ze kterých byla získána data týkající se především projevů selektivního mutismu a jejich okolností, scholarity a edukace učitelů, ale i možných, dříve neodhalených informací.

9. Výzkumné otázky

- I. Jaké etiopatogenetické faktory mohou doprovázet selektivní mutismus u žáka?
- II. Jaká jsou konkrétní specifika žákovi komunikace v rámci rodinného a školního prostředí?
- III. Jaké problémy způsobuje selektivní mutismus žákovi v dosavadním procesu vzdělávání?
- IV. Do jaké míry jsou edukováni pedagogičtí pracovníci v problematice selektivního mutismu, kteří jsou nebo byli v každodenním kontaktu se zkoumaným žákem?

10. Způsob provedení výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo v měsíci dubnu 2023 a týkalo se zejména sbíráním dat formou nahrávaných polostrukturovaných rozhovorů. Mimo výzkumné šetření jako takové jsem měl možnost setkávat se subjektem ve školním roce 2021/2022 během školní družiny. Data tedy byla shromažďována mnou a to v prostorách základní školy, do které žák dochází. Řediteli základní školy jsem předložil žádost o provedení výzkumného šetření v místě formou nahrávaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a zpracování posbíraných dat pro účely sepsání této práce. Po domluvě na podrobnostech provedení a způsobech zachování absolutní anonymity respondentek a subjektu, mi pan ředitel souhlas udělil. Stejně tak byly srozuměny pedagogické pracovnice, se kterými byl výzkum proveden. Další srozuměnou osobou byla matka zkoumaného žáka, která mi rovněž po domluvě nad podrobnostmi souhlas k provedení výzkumu a zpracování dat udělila.

Sběr dat pomocí nahrávaných rozhovorů probíhal v objektu základní školy. V místnosti s respondentkou jsem byl pouze já, aby byl zajištěn maximální komfort respondentky a nedošlo k ovlivnění jejích odpovědí jakýmkoliv způsobem. Každá respondentka byla předem obeznámena s jejím právem neposkytnout odpověď v případě příliš osobní nebo citlivé otázky. Se souhlasem respondentek jsem pořídil zvukovou nahrávku rozhovoru na mobilní telefon. Tato nahrávka byla následně zpracována formou doslovné transkripce, ve které došlo ke změně jmen. Rozhovory trvaly různě dlouho, a to v závislosti na objemu dat, které byly respondentky schopné poskytnout. Nejdelší rozhovor trval 55 minut, nejkratší necelých sedm minut. Otázky se týkaly zejména projevů a kontextů žákovi narušené komunikační schopnosti, scholarity žáka a dosavadní edukace pedagogických pracovníků.

Respondentky byly otevřeny všem otázkám a poskytnuly dostatečné odpovědi vždy odpovídající jejich času stráveným se žákem. Respondentky byly vybrány právě na základě jejich úzkého kontaktu se zkoumaným dítětem. Podařilo se mi získat data od pěti respondentek, i když jsem původně zamýšlel alespoň sedm, ale bohužel se mi nepodařilo s některými z nich navázat kontakt.

11. Metoda vyhodnocení dat

K vyhodnocení dat jsem využil metodu **otevřeného kódování** a částečně jsem navázal v **axiální kódování**. Přepisy rozhovorů byly vytištěny na papíře a následně jsem zvýraznil klíčové informace z nich získané. Tyto informace jsem převedl na kódy, kterých bylo 31. V kategorizaci jsem pokračoval technikou **vyložení karet**.

12. Interpretace získaných dat

12.1. Rodinná anamnéza

Tomáš pochází z úplné rodiny, nicméně od Vánoc 2022 žije pouze s matkou a nemá žádného sourozence. S otcem se vidí dle potřeby. Důvodem oddělení domácností je nezmíněná citlivá informace. Zdravotní stavy obou rodičů jsou dobré. Matka ve svém předškolním a mladším školním věku zažívala dle jejích slov silnou úzkostlivost v komunikaci s okolím, mnohdy doprovázenou pláčem. Tento blok u matky vymizel v průběhu základní školní docházky. U otce Tomáše nebyla zmíněna žádná anamnéza. Pouze informace, že otec pro rodinu funguje jako dobrá psychologická podpora a dlouhodobé vztahy s ním jsou na dobré úrovni.

Tomáš je také v úzkém kontaktu s babičkami, které jsou v penzi. Vztah s oběma je dobrý a vřelý. Členem rodiny je i Tomášův dědeček z matčiny strany, kterého v pravidelných intervalech navštěvují. I s ním jsou vztahy spíše dobré, nicméně komunikační blok se zde vyskytuje stejně tak, jako absence dostatečného porozumění vůči Tomášově poruše.

12.2. Osobní anamnéza

Těhotenství proběhlo fyziologicky, Tomáš se narodil v třicátém devátém týdnu matčina těhotenství. Tomáš byl v době porodu mimo porodní cesty, proto porod proběhl císařským řezem. APGAR skóre vykazovalo 10:10:10. Dle slov matky měl Tomáš po porodu deformovanou hlavu, která se po krátké době zformovala do normálu. Po porodu neprodělal žádnou závažnou nemoc. Silná a rychlá reakce organismu se dostavovala po očkování ve formě horeček. Ve dvou letech reagoval na nové osoby silným mrkáním – matka uvádí, že se mohlo jednat o reakci na stres. Tento jev postupem času vymizel. Motorický vývoj probíhal normálně. V jednom roce se začal stavět na nohy. V batolecím věku neopakoval slova, používal pouze slova nutná k vyjádření a to až do fáze vývoje, kdy přešel do celých vět. V pěti letech Tomáš navštívil klinickou logopedku z důvodu špatné výslovnosti a koktavosti. Ta, dle slov matky, pojala mimo jiné podezření na selektivní mutismus. Tomáš navštívil i neurologa, psychologku, foniatra a rádně dochází k pediatričce. Žádný z těchto odborníků nediodnostikoval schizofrenii, poruchu autistického spektra, epilepsii či jinou psychotickou poruchu.

12.3. Vývoj komunikační poruchy v chronologickém pojetí

- Z hlediska matky

Matka si všímala abnormalit v kontextu Tomášovi komunikace už v batolecím věku, kdy neopakoval slova a vystačil si pouze se základní slovní zásobou. Impulzem pro obezřetnost se stala špatná výslovnost písmena „K“ a „Č“ a koktavost, která se objevovala v různě dlouhých intervalech. Klinická logopedka na základě vyšetření určila, že se jedná o překotný vývoj řeči. Také při pravidelných návštěvách učila Tomáše jak pracovat s koktavostí a mimo jiné pojala podezření na selektivní mutismus. V tuto chvíli se matka zaměřila primárně na odbourání koktavosti. Matka s jistotou nedokáže říct, zda existuje nějaký činitel za Tomášovou komunikační poruchou. Jako možné uvádí silný stres během těhotenství způsobený náročným pracovním prostředím. Dle jejích slov neprožívala krásné těhotenství. Neguje, že by stres zažívala v domácím prostředí. Jakožto druhou možnost matka uvádí stěhování, kdy Tomášovi byly tři nebo čtyři roky. Údajně se několik dní budil ze spaní s brekem, že chce domů. Matka vnímá markantní rozdíl ve schopnosti Tomášovi komunikace v domácím prostředí se členy úzké rodiny a v dalších prostředích s lidmi, se kterými je Tomášova komunikace vyžadována. V domácím prostředí se Tomáš projevuje hlasitě, bez ostýchavosti a doprovodných neverbálních projevů, koktavost zde ale přetrvává. Při návštěvě Tomášova dědečka se projevuje komunikační blok. Tomáš nedokáže odpovídat, vyřknout myšlenku, je plachý a úzkostlivý. V situacích, kdy Tomáš doprovázel matku do její práce byl pod tak silným tlakem, že jeho komunikační blok byl doprovázen ztuhlostí krku a šíje. Období koktavosti od doby, kdy Tomáš začal navštěvovat logopedku, bylo čtvrt až půl roku. V mateřské škole nedocházelo k výraznému zlepšení ani zhoršení, ale s nástupem do školy se mu tato období prodlužují. Sám Tomáš si přišel na techniku práce s koktavostí a to je šepot. Podobně je tomu, když Tomáš komunikuje v rámci aktivity, či hry, nebo komunikuje přes přístroj. Dle slov matky se jedná o maňáška, tablet nebo knihu. V takovém případě se nesoustředí na sebe a nekoktá. K úplné eliminaci koktavosti dochází při online zvukové komunikaci se spolužáky v rámci her.

- Z hlediska třídní učitelky

Před začátkem školní docházky navštívila Tomášova matka třídní učitelku, kterou informovala o Tomášově komunikačním bloku. Jelikož se v minulosti zaměřila zejména na koktavost, nedokázala pojmenovat všechny podrobnosti poruchy. Paní učitelka zpětně nevidí zhoršení ani výrazné zlepšení od druhého měsíce školní docházky do první třídy po její ukončení. Po letních prázdninách při nástupu do druhé třídy zpětně vidí zhoršení

v pokusech o úspěšnou komunikaci s Tomášem. Při posouzení prvního a necelého druhého roku školní docházky rovněž nevidí změnu k lepšímu ani k horšímu v kontextu žákovy narušené komunikační schopnosti. Paní učitelka zaznamenala velmi výrazné zhoršení po Vánocích 2022. Při Tomášově snaze verbálně komunikovat se začal dle slov učitelky zaklánět na židli a prohýbat do luku. Veškeré doprovodné pohyby se zintenzivnily, objevily se i nové, jako pohyby rukou za zády a rapidní pohyb očí ze strany na stranu. Toto období trvalo asi týden. Paní učitelka vnímá, že se projevy žákovy poruchy mění v přímé návaznosti na specifický čas, zejména v pondělí se projevy zhoršují. V pátečních hodinách nevnímá rozdíl stejně jako nevnímá rozdíl mezi ranními a poledními hodinami.

- Z hlediska vychovatelek ve školní družině

Vychovatelka 1, která pracovala s Tomášem po celý první rok docházky do školní družiny, nevidí žádný obecný posun k horšímu ani k lepšímu v kontextu žákovy komunikační poruchy. Zpětně nevnímá změnu v komunikaci v přímé návaznosti na specifický čas, jako je hodina nebo den.

Vychovatelka 2, která momentálně pracuje s Tomášem, a to od září, kdy nastoupil do druhé třídy až do dnešního dne, rovněž nevnímá žádný posun ani zhoršení od začátku školního roku do dnešního dne. V přímé návaznosti na specifický čas si všimá, že ke konci týdne mu komunikace dělá menší problém a tento fenomén označuje jako každotýdenní budování důvěry.

Vychovatelka 3, která se s Tomášem setkává od začátku jeho nástupu do první třídy až do dnešního dne, obecnou změnu v projevech žákovy poruchy nevidí a to ani v návaznosti na specifický čas. Je nutné podotknout, že vychovatelka 3 nemá tohoto žáka přiděleného, tudíž komunikace s ním není každodenně vyžadována, nicméně má možnost ho každý den sledovat.

12.4. Komunikace žáka

- S rodinou

Tomáš od útlého věku vyrůstá v podnětném, pozitivním a láskyplném prostředí. Komunikace s matkou a otcem probíhá naprosto přirozeně. Verbální projev je hlasitý bez útlumu řečových funkcí. Obecně Tomáš upřednostňuje klidný projev. Nicméně i v rodinném kruhu přetrvává koktavost. Dle slov maminky, stále se jedná o chlapce a není „štěbetavý“ typ. Tomáš má rád svoje rituály a s matkou pravidelně večer vede rozhovory. Zde se matka

dozvídá nejvíce informací. Matka cítí, že právě v tuto chvíli je Tomáš neklidnější a je schopný otevřeně sdílet své pocity. V domácím prostředí je rád středem pozornosti a upozorňuje na sebe. Častou aktivitou je domácí divadlo, kdy Tomáš vytváří divadelní hry a rozdává role. Dle slov matky je to pan režisér. Osobně si myslím, že je to kompenzace pocitu nedostatečné kontroly nad situací, kterou může zažívat během dne. S babičkou, se kterou je v častém kontaktu, je komunikace stále na dobré úrovni, ale liší se od komunikace s rodiči. Tomáš má vztah s babičkou dobrý a rozumí si s ní. Babička s ním dochází na hodiny klavíru a často spolu tráví čas mimo domov. V prostředích kdy dochází k setkání s další cizí osobou a komunikace ze strany Tomáše je společensky očekávaná, ale nepřichází, babička Tomáše usměrňuje k promluvení. Nejedná se o razantní vybití, ale je zde direktivnější přístup než od rodičů a výskyt slova „musíš“. Vlivem těchto situací jsou Tomášovy projevy koktavosti zjevnější. Obrovská komunikační propast se objevuje během kontaktu s Tomášovým dědečkem, otcem ze strany matky, kterého navštěvují jednou za dva až tři měsíce. Dědeček dlouhodobě neuznává možnost existence tohoto typu poruchy. Přístup matky k Tomášovi považuje za rozmazlování a samotného Tomáše nazývá mamánkem. Matka se dědečkovi mnohokrát snažila vysvětlit, že se jedná o komunikační poruchu, ale nedošla kýženého výsledku. Ke komunikaci s dědečkem ze strany Tomáše zpravidla nedochází – nedokáže odpovídat na položené otázky a pouze dědečka sleduje. Matka zdůrazňuje, že ze strany dědečka nedochází k žádnému ubližování, ale lze cítit, že ke komunikaci nedojde, neboť je Tomáš dědečkem stresován. Víkendy Tomáš tráví s blízkou rodinou, ať už venkovními nebo domácími aktivitami. Pokud se jedná o venkovní aktivity, předchází jim často přemlouvání ze strany matky, ale ta se vyhýbá velkému nátlaku. Zpětně Tomáš přichází s pozitivní odezvou a tvrdí, že je moc rád, že někam šli.

- S vrstevníky

Tomáš si od předškolního věku zpravidla vybírá vrstevníky dle jejich chování. Jelikož on sám je velmi klidný, hledá tuto vlastnost i v okolí. V době, kdy s matkou navštěvoval veřejná pískoviště, si rád hrál sám. Pokud se v jeho blízkosti objevilo dítě, které mu narušilo jeho osobní prostor nebo se nechovalo tak, jak by mu vyhovovalo, posbíral si věci a byl rozhodnutý jít domů. Ve školce dokázal ocenit společnost dětí, které byly stejně klidné jako on, nebo s ním dokázaly navázat pro něj příjemnou komunikaci. Vždy byl spíše pozorovatel. Dle matky Tomáš není dítě, které by vyžadovalo samotu, ale raději bude trávit čas o samotě, než s někým pro něj nevhodným. Paní učitelky ve školce zažily fenomén, kdy po vyzvednutí Tomáše jedním s rodičů, ho za zavřenými dveřmi slychávaly se projevovat

tak, jako nikdy uvnitř školky – hlasitá řeč a smích. To matka udává jako první zkušenost, která přišla v období předškolního vzdělávání a napovídala možnosti výskytu narušené komunikační schopnosti. Nyní, kdy Tomáš plní školní docházku, je mezi vrstevníky rád středem pozornosti, ale ve vyhovujícím prostředí – ideálně doma. Velmi vhodným stylem komunikace se zdá být komunikace v rámci online prostoru ve světě her. Tomáš se spolužáky rád hraje hry, kde komunikují vzdáleně přes hlasové kanály. Matka si všímá, že právě v těchto situacích Tomáš téměř nekotá a s komunikací jako takovou nemá žádný problém. Ve školním prostředí se komunikace se spolužáky liší. Třídní učitelka si za necelé dva roky kontaktu s Tomášem nedokáže s jistotou vybavit situaci, kdy on by se spolužáky komunikoval. Vždy ho vidá v okolí spolužáků, jak se usmívá. Je nutné dodat, že třídní učitelka během přestávek povětšinou netráví čas ve třídě, tudíž nedokáže zcela posoudit, zda a jak tam komunikace probíhá. Třídní učitelka ale dodává, že i když komunikace se spolužáky není během dopoledne výrazná, musí být úspěšná, neboť Tomáš je vždy členem kolektivu, děti s ním počítají do her a do různých činností. První rok, v rámci odpolední školní družiny, Tomáš se svými spolužáky komunikoval o něco jistěji než během dopoledního vyučování. Spolužákům se díval do očí a buď šeptem, nebo tiššími slovy hovořil. Druhý rok se zdá, že ve školní družině Tomáš svoji schopnost komunikace posunul opět o něco dál. Vychovatelka 2 si všímá velkého rozdílu mezi komunikací s ní a komunikací se spolužáky. Sama uvádí, že při jejich pozorování by Tomášovi nepřisuzovala jakoukoliv logopedickou vadu. Spolužáci jsou na jeho způsob komunikace zvyklí, bez problému se s ním dorozumí, Tomáš k nim není přehnaně ostýchavý a nestranní se jich.

- S autoritami mimo rodinný kruh

Komunikační blok nastal už v době pravidelných návštěv pediatra, kdy Tomáš dokázal pouze pozdravit a dál se komunikace z jeho strany neodvívěla a nereagoval na podněty ze strany lékařky. Mezi lidmi má Tomáš obecně problém komunikovat a nejedná se pouze o koktavost. V situacích, kdy doprovázel matku do práce, sužovalo Tomáše oněmění doprovázené dle slov matky „spasmem v krku“. Po cestě do práce si intenzivně připravoval co řekne a neustále si tyto fráze opakoval. Jakmile došlo na setkání, Tomáš nebyl schopný říct jakékoliv slovo. Matka sleduje, že je uvolněnější během komunikace s mladými lidmi. Jako příklad uvádí učitelku klavíru ve věku kolem dvaceti tří let. Tomáš jí během lekcí neodpovídá, nemluví, ale zdá se být uvolněný a všechny informace, které od učitelky získá, vnímá a provede. Třídní učitelka uvádí, že v minulosti vyučovala chlapce, který měl diagnostikovaný selektivní mutismem. Uvádí, že podobnost s Tomášem ve schopnosti

komunikace je velmi výrazná s jediným rozdílem, že Tomáš má jisté doprovodné projevy, jako jsou pohyby rukou, očima a podobně. Tomáš se během hodin běžně nehlásí, ale navazuje s učitelkou oční kontakt, kterým si říká o pozornost. V případě, že je učitelkou vyvolán, je mu dán prostor a čas na odpověď. Pokud k odpovědi nedochází, je tázán, zda odpověď zná. V takovém případě reaguje kývnutím ano, nebo ne a následně podle toho učitelka buďto dá Tomášovi další čas k odpovědi nebo pokračuje k jinému žákovi. Paní učitelka se s matkou Tomáše shoduje na názoru, že Tomáš potřebuje hlavně čas, klid a pocit bezpečí. Je si vědoma, že tlak na výkon vůbec nefunguje. Učitelka uvádí, že má často pocity, jak kdyby Tomáš chtěl hovořit očima. Tomáš měl vždy v průběhu docházky při komunikaci s třídní učitelkou doprovodné pohyby (typický pohyb rukou v oblasti nosu) a doprovodné pohyby, které se přidaly až v průběhu druhé třídy, konkrétně po Vánocích. Při těchto pohybech sebou Tomáš různě hýbe, škube, trhá. V jednu chvíli se mu velmi rychle pohybovaly oči ze strany na stranu a prohýbal se na židli „do luku“. Tento stav třídní učitelku velmi vyděsil a okamžitě informovala maminku o jeho zhoršení. V průběhu prvního roku ve školní družině si vychovatelka 1 byla vědoma, že se Tomáš potýká s poruchou komunikace a proto se snažila nastudovat a aplikovat vhodné metody komunikace. Mimo to Tomášovi pokládala otázky, na které stačila odpověď ano, nebo ne. Téměř nikdy s touto vychovatelkou neudržoval oční kontakt, pouze ho využil jako prostředek pro získání její pozornosti. Komunikace mezi nimi probíhala z jeho strany velmi potichu, s koktavostí a doprovodnými pohyby, jako žmoulání ucha a typický pohyb rukou v oblasti úst a nosu. Ve druhém roce školní družiny komunikuje s vychovatelkou 2 způsobem, že je vyselektován od dětí a při absolutním soukromí a klidu je s ním veden rozhovor, který dle slov vychovatelky 2 zvládá. Vychovatelka 2 Tomáše nechává mluvit pouze v případě, že on sám chce a pod tlakem ho nevyvolává a k odpovědi nenutí. Tomáš s ní komunikuje tiše, ale nemá potřebu šeptat. Sám ale chce na rozhovor klid a soukromí. Vychovatelka 3, která Tomáše potkává, ale není osobou, která by měla za něj přímou zodpovědnost uvádí, že je na první pohled patrné, že se jedná o narušenou komunikační schopnost a je obtížnější s ním komunikaci navázat. Tomáš s ní uplatňuje spíše neverbální komunikaci, jako různé pohyby a gesta.

12.5. Scholarita žáka

- Školní zralost

Jelikož Tomášův zápis k povinné školní docházce probíhal vlivem pandemie covid-19 online, nebylo možné podrobně posoudit jeho zralost. Nicméně jeho nástup do školy proběhl s ročním odkladem na doporučení logopedky, která pojala podezření na rozvíjející

se selektivní mutismus. Tomáš nastoupil do třídy, ve které třídní učitelka uplatňuje principy programu Začít spolu, který mu velmi vyhovuje a rozvíjí ho. Na první pohled se může zdát, že Tomáš nedosáhl potřebné úrovně školní zralosti, ale s vysokou pravděpodobností bychom tak usuzovali na základě projevů narušené komunikační schopnosti. Tomáš ke svým povinnostem přistupuje velmi zodpovědně, organizovaně, klidně a nezdá se, že by nový režim a okolnosti z něj vyplývající pro něj byly nepřiměřeně náročné. Probírané učivo a předložené úkoly nevzdává, není agresivní a pokud se mu něco nedaří, s klidným přístupem se znovu pokouší o splnění.

- Docházka

Tomáš nebývá abnormálně často nemocný. Školní docházku řádně plní, má pouze minimální zameškání z důvodu nemocí a vždy je řádně omluven. Do školy je doprovázen zpravidla matkou před začátkem vyučování a pravidelně v odpoledních hodinách navštěvuje školní družinu převážně v dobrém emočním rozpoložení. Družinu opouští za doprovodu matky nebo babičky, a to ještě před začátkem večerní školní družiny.

- Adaptace

Na první pohled Tomáš adaptaci na školní docházku zvládl velmi dobře. Ještě před začátkem školního roku jeho matka navštívila třídní učitelku, kterou informovala o jeho stavu. Třídní učitelka se pro něj stala výraznou oporou v celém procesu adaptace, neboť využila adekvátních metodických postupů nejen u Tomáše, ale u celé třídy. Pravidelně docházelo k rozhovorům mezi matkou a učitelkou nejen v kontextu Tomášovi komunikace, ale i za účelem správného řízení domácí přípravy. Tomáš školní adaptaci zvládl velmi dobře už jenom díky jeho přirozené schopnosti své zájmy organizovaně a klidně vykonávat.

- Socializace

Tomášovo začlenění do třídního kolektivu proběhlo velmi úspěšně. Tato socializace byla tak zdařilá, že sama třídní učitelka nabyla dojmu, že se Tomáš s ostatními dětmi zná z mateřské školy. Až s odstupem času se dozvěděla, že byl v této skupině dětí úplně nový. Ostatní Tomáše přijali s velkým nadšením. Učitelka také uvádí, že za svoji pedagogickou praxi nezažila, aby se někdo tak moc snažil o přízeň nějakého spolužáka. Tomáš své spolužáky přitahuje už jenom tím, že je. On sám se neúčastní běžných třídních honiček probíhajících za velkého hluku. Pouze stojí, usmívá se a pozoruje spolužáky. Mezi chlapci uvnitř třídy se vyskytuje i jakýsi hierarchický systém, kde Tomáš stojí jako zástupce

předsedy chlapců. I matka vnímá, že se Tomáš velmi dobře mezi spolužáky uchytil. Doma o nich mluví velmi hezky, tráví s nimi svůj volný čas, pravidelně se s některými navštěvuje a zve je na narozeninové oslavy. V kolektivu je vlivem zodpovědného a svědomitého vedení třídní učitelky příjemná a sounáležitá atmosféra. Spolužáci jsou na Tomášův způsob komunikace zvyklí a nachází způsoby, jak s ním tuto komunikaci vést a to i během vyučování, kdy je Tomášův komunikační blok výraznější. Nestává se, že by byl žákem, se kterým nikdo nechce pracovat. Právě naopak – vždy je jeden z prvních, kdo je chtěn do dvojice, případně do skupiny. Ze strany učitelky není tedy nutné Tomáše zaměstnávat činnostmi ve třídě za účelem eliminace sociálního vyloučení. Rozdávání sešitů nebo mazání tabule vykonává, pokud na něj vyjde řada, nebo pokud je osloven učitelkou, protože je nejbližší. Třídní učitelka uplatňuje způsoby, jak s dětmi neadresně a adekvátním způsobem hovořit o problematice, která se ve třídě vyskytuje a činí tak jako prevenci, ne jako snahu o zachránění situace. Tudíž třídu na odlišný způsob Tomášovi komunikace připravila. Třídní učitelka ani vychovatelky ve školní družině nikdy nezažily situaci, kdy by se Tomáš svěřil s rodinným problémem, ani s problémem s některým ze spolužáků nebo pracovníků školy. Ve třídě se nestává jakýmsi terčem posměchu ani obětí jiného typu šikany. Matka uvádí, že doma o svých spolužácích mluví v pozitivním smyslu a paní učitelku zbožňuje. Obecně o vychovatelkách ve školní družině mluví spíše kladně. Tomáš se do školy těší v běžném pojetí, především na spolužáky, ne na učení. Dle maminky škola nepřivádí Tomáše do stavů vysoké abnormální úzkosti, pouze běžné nepohody z povinnosti učit se. Během času stráveného ve školní družině Tomáš upřednostňuje společnost spolužáků. Zapojuje se do různých her i aktivit. V případě, že spolužák se kterým zrovna tráví čas odejde domů, připojí se k někomu dalšímu. Žádná z vychovatelek nemusela hledat způsoby, jak Tomáše zapojit do kolektivu. Tomáš velmi dobře přijímá obecné školní normy, rychle a kvalitně si zvnitřnil režim a pravidla chodu třídy a činností, se svými spolužáky vždy jedná s úctou a ochotou. S třídní učitelkou i vychovatelkami jedná rovněž tak. Stal se tedy součástí dobře fungující skupiny dětí, kde má své jedinečné místo.

- Edukace

Třídní učitelka i matka se shodují na názoru, že Tomášovi jeho narušená komunikační schopnost nepůsobí v procesu učení se problémy. Pouze v dovednosti popisovat, vyjadřovat se a podobně. V kontextu znalostí Tomáš prospívá na dobré úrovni. Pokud má projevit své znalosti, využívá k tomu psaní, kresbu, předvádění nebo ukázání správně odpovědi. V matematice a češtině je standardně na výborné úrovni. V tělesné

výchově si třídní učitelka všímá problému s pohybovou stránkou a motorikou, kdy Tomáš má problémy s rychlým rozběhem, zručností, obratností a je velmi opatrný. Velké nadání Tomáš projevuje v hodinách hudební výchovy. Zdatně zpívá, recituje, hraje na klavír a flétnu. Tomáš sám projevil zájem o samostatné zazpívání písně. Zpočátku koktal, po chvíli se dokázal chytit a bez problému zazpíval. Melodie, rytmus a známá slova mohou být faktory, které Tomášovi pomáhají s vyřčením slov. Během vyučovacích hodin Tomáš pracuje pomalejším tempem, než je průměrný výkon třídy. Na svoji práci potřebuje klid a čas. Třídní učitelka si je tohoto faktu vědoma a Tomášovi znalosti hodnotí na základě vykonané práce. Tento odlišný přístup nevyvolává v řadách spolužáků pocity nespravedlnosti. Problémy mohou nastat za několik let s nástupem na druhý stupeň, kdy bude docházet ke střídání vyučujících v jednotlivých hodinách a ti nebudou Tomášovi poskytovat úlevy. Způsob výuky na druhém stupni se také výrazně liší od programu Začít spolu, kdy není kladen tak velký důraz na projektovou výuku, přihlédnutí k individuální zdatnosti, zájem a svobodu každého žáka ve volbě úkolů. Žáci na druhém stupni mohou být hodnoceni právě za mluvený projev, kde se Tomáš zcela jistě může setkat s problémem.

13. Diskuze

Teoretická část pojednává nejenom o selektivním mutismu jako takovém, ale i o jeho projevech a zvládnání ve školním prostředí. V této kapitole shrnuji výsledky výzkumu. Zejména se zaměřuji na zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Mým záměrem bylo určit možné etiopatogenetické faktory v tomto konkrétním případě, popsat rozdílnosti v žákově komunikaci na půdě školy a v rodinném prostředí, zda mu jeho narušená komunikační schopnost způsobuje v dosavadním vzdělávání závažné problémy a do jaké míry jsou edukováni pedagogičtí pracovníci v problematice selektivního mutismu, kteří s žákem přicházejí do pravidelného kontaktu. V této práci s jistotou nemohu žákův selektivní mutismus klasifikovat, a to z důvodu mého nedostatečného vzdělání v oboru logopedie. Pouze se o to pokouším na základě informací získaných z odborné literatury.

Jaké etiopatogenetické faktory mohou doprovázet selektivní mutismus u žáka?

Dle výpovědi matky se s vysokou pravděpodobností jedná o důsledek velmi stresujícího prenatálního období. Své těhotenství popsala jako „ne krásné“. Jednalo se zejména o silné pracovní vytížení ve stresovém prostředí, soukromí život s partnerem nebyl negativním činitelem, ale naopak byl partner respondentce oporou. Dále respondentka uvádí možný bezprostředně vyvolávací faktor stěhování, kdy Tomášovi byly tři nebo čtyři roky. Několik dní se Tomáš budil ze spaní s pláčem, že chce domů. Respondentka ve své výpovědi uvedla, že se sama v předškolním a mladším školním věku potýkala s úzkostí, přecitlivělostí na okolí, plachostí a ostýchavostí a to vše často doprovázené pláčem. Podle výpovědi měl Tomáš abnormální verbální vyjadřování už v batolecím věku, kdy odmítal opakovat a používal jen ty slova, která mu stačila k vyjádření potřeby. Na základě výpovědi matky i třídní učitelky a zkušeností, které jsem s Tomášem získal sám během jeho prvního roku povinné školní docházky, mohu Tomáše popsat jako na první pohled velmi klidného, trpělivého a organizovaného chlapce. Podotýkám, že tento popis je vhodný za předpokladu, že zrovna není na Tomáše vyvíjen tlak. Jeho blízká rodina běžně funguje v podobném duchu. Klade důraz především na klidný přístup s dostatkem času a nevytváří kolem sebe zbytečně stresující prostředí. Ve výpovědi matka uvádí, že se Tomáš stranil jemu nepřijemným dětem ještě před docházkou do mateřské školy. Domnívám se, že se v Tomášově případě jedná o selektivní mutismus jako primární poruchu, kde svoji roli hrají genetické predispozice a to zejména povahové rysy a nervová činnost, kdy Tomáš trpí anxiozitou. Spouštěcí faktor dle matky proběhl už v době prenatálního období. Já se domnívám, že bezprostředně vyvolávacím faktorem byla změna prostředí na pomezí batolecího a předškolního věku.

Ačkoliv je blízká rodina i škola s Tomášovou poruchou komunikace obeznámena, Tomáš přichází do kontaktu s lidmi v dalších prostředích, kteří působí jako udržovací faktory. Jedná se tak zejména o návštěvy dědečka, který jeho neschopnost mluvit a obranu ze strany matky považuje za rozmazlování a existenci poruchy nepřipouští. Na Tomáše tak vyvíjí silný tlak, který nedokáže unést. Domnívám se, že ačkoliv se Tomášova babička snaží jednat v jeho nejlepším zájmu, i její slova v jistých chvílích působí jako udržovací faktor – situace, kdy po Tomášovi vyžaduje verbální komunikaci s udáním důvodu „musíš...“. Výrazným faktorem se stalo odloučení Tomáše a jeho matky od Tomášova otce během Vánoc roku 2022. Po několik týdnů docházelo k markantnímu zhoršení v oblasti Tomášovi schopnosti verbálně komunikovat a doprovodné neverbální projevy se velmi zintenzivnily. Na základě výzkumu mohu prokázat, že školní prostředí a zejména třídní kolektiv vytváří velmi přívětivou a podnětnou atmosféru.

Jaká jsou konkrétní specifika žákovi komunikace v rámci rodinného a školního prostředí?

V této otázce jsem se zabýval způsoby žákovi komunikace s blízkou rodinou, příbuznými, zaměstnanci školy (třídní učitelka a vychovatelky). Z informací získaných během rozhovorů mohu pro porovnání přidat i způsoby komunikace s lidmi mimo výše zmíněná prostředí. Zajímavým fenoménem se stává oční kontakt. Ten Tomáš uplatňuje s vybranými lidmi. Ze získaných dat vyplývá, že schopnost udržet oční kontakt může být signálem důvěry vůči partnerovi v komunikaci. Tomáš udržuje oční kontakt se členy blízké rodiny, třídní učitelkou a vychovatelkou 2, která s Tomášem tráví čas ve družině tento školní rok. V době, kdy jsem měl Tomáše a ostatní z jeho třídy ve družině jakožto suplující vychovatel, i semnou dokázal oční kontakt udržet. Jeho matka mi při našem rozhovoru minulý rok sdělila, že mi Tomáš důvěřuje a cítí se být pod mým vedením v bezpečí. Naopak u vychovatelky 1 Tomáš používal oční kontakt jako oslovení a po získání její pozornosti „uhnul očima“. Při rozhovoru matka sdělila, že Tomáš není schopný odpovídat svému dědečkovi a pouze se na něj dívá. Myslím, že je zde nutné správně rozlišit, kdy udržuje oční kontakt po získání důvěry a kdy někoho sleduje v důsledku obav a nervozity. Rozdíly ve způsobech komunikace s různými lidmi v různých prostředích jsou velké. Především se jedná o samotnou schopnost hovořit a o hlasitost mluveného projevu. Důležitá specifika shrnuji v tabulce 1 na následující stránce.

	Tomášův způsob komunikace s okolím
Blízká rodina	Dle výpovědi matky se jedná o naprosto přirozenou komunikaci s výskytem koktavosti. Měl jsem možnost slyšet skrze mobilní telefon Tomášův hovor se svým spolužákem a opravdu se v domácím prostředí projevuje velmi přirozeně – není ostýchavý a jeho projev je hlasitý.
Příbuzní	S babičkami se stále jedná o velmi přirozenou komunikaci, ale s vyšším výskytem koktavosti. S dědečkem dochází k bloku jakékoliv verbální i neverbální komunikace.
Spolužáci	Na základě vlastních zkušeností vím, že se svými spolužáky oční kontakt udržuje. Soudím tak i podle informací získaných z rozhovorů, ze kterých vyplývá, že Tomáš stojí a pozoruje s úsměvem spolužáky. Komunikace zde probíhá, není ale natolik živá, aby jí třídní učitelka během dopoledních hodin zaznamenala a nebylo tomu tak ani během prvního roku ve školní družině. Druhý rok školní družiny vychovatelka 2 považuje komunikaci mezi Tomášem a jeho spolužáky za naprosto přirozenou.
Třídní učitelka	Na základě vnímavosti třídní učitelky Tomášův oční kontakt funguje jako samotná komunikace. Tímto způsobem i dává vědět, že je připravený odpovědět na její otázku. Jeho komunikativnost s učitelkou závisí na konkrétním dni. Během komunikace uplatňuje tichou a opatrnou verbální komunikaci s doprovodnou koktavostí a neverbální projevy jako různá gesta a pohyby.
Vychovatelky, pracovnice v mateřské škole	U každé z vychovatelek se komunikace liší. S vychovatelkou 1 oční kontakt fungoval jako oslovení, následně Tomáš sklopil hlavu, využíval neverbální komunikaci a často nedokázal verbálně odpovídat. S vychovatelkou 2 uplatňuje verbální komunikaci v kombinaci s neverbální komunikací. S vychovatelkou 3 převážně uplatňuje neverbální komunikaci. V mateřské škole s učitelkami Tomáš komunikoval velmi zřídka, byl tichý a téměř se neprojevoval.

Náhodně potkané osoby	Nastává zde blok jakékoliv komunikace doprovázený ztuhlostí svalů.
------------------------------	--

Tabulka 1: Tomášův způsob komunikace s okolím

Jaké problémy způsobuje selektivní mutismus žákovi v dosavadním procesu vzdělávání?

Z výzkumu vyplývá, že selektivní mutismus v dosavadním procesu vzdělávání nemá žádný negativní dopad. Třídní učitelka od prvního školního roku do dnešního dne uplatňuje ve třídě principy programu Začít spolu a je si dobře vědoma Tomášovy narušené komunikační schopnosti. Proto využívá různých metodických postupů k ověření Tomášových znalostí bez nutnosti použití mluveného projevu. Žáci mají k dispozici mnoho způsobů, jak se vyjádřit, ať už se jedná o písemný projev, projev skrze kresbu nebo prosté ukázání kartičky či obrázku. Jeho známky jsou standardně na výborné úrovni. Disponuje hudebním nadáním, a to hrou na klavír a zpěvem. Naopak v tělocviku jsou jeho výkony ovlivněny slabší motorickou zdatností, zejména se jedná o obratnost. Všechny respondentky uvedly, že nevidí problém v dosavadním vzdělávání jako takovém, ale vnímají problém v dovednosti komunikace a jsou si vědomy, že aktuálně se nemusí jednat o závažný problém, ale po přechodu na druhý stupeň se komunikační blok může stát obtížnou překážkou.

Do jaké míry jsou edukováni pedagogičtí pracovníci v problematice selektivního mutismu, kteří jsou nebo byli v každodenním kontaktu se zkoumaným žákem?

Odpovědi respondentek vztahující se k této otázce byly velmi podobné. Všechny se s pojmem “selektivní mutismus“ setkaly, ale v rámci studia se této problematice věnovaly velmi okrajově. Podotýkám, že tři respondentky studovaly vysokoškolský obor zaměřující se na speciální pedagogiku a jedna z respondentek studuje sociální pedagogiku a v minulosti úspěšně zakončila středoškolský obor pedagogické školy se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Třídní učitelka k získání znalostí v této problematice využila samostudia, neboť se na začátku své pedagogické praxe setkala s žákem s diagnostikovaným selektivním mutismem. Vychovatelka 1 se rovněž formou krátkého samostudia snažila seznámit s tímto tématem. Dvě respondentky uvádí, že by jim v jejich pedagogické praxi mimo jiné pomohlo hlubší studium této problematiky.

Osobně se domnívám, že zásadním limitem této práce je výzkum provedený pouze u jednoho žáka. Práce neposkytuje možnost porovnání rozdílných projevů, povah subjektů, rozdílností v rodinách a dalších okolních faktorů, které by měly přímý vliv na průběh

poruchy. Dalším limitem výzkumu je nižší počet uskutečněných rozhovorů za účelem získat potřebná data, než jaký jsem původně zamýšlel. Domnívám se, že by rozhovor s otcem a babičkou žáka mohl odkrýt nové, zajímavé informace. Při ohlédnutí si všímám limitů i v samotných rozhovorech s respondenty. Při studiu přepsaných rozhovorů jsem narazil na informace, které by bylo v rozhovoru vhodné rozvíjet, ale nestalo se tak, a tak jsem přišel o další klíčové informace. Pro účely této práce by bylo vhodné sbírat data formou pozorování během vyučovacích hodin. Rozhovory jsou v tomto ohledu velmi limitující. Rovněž by bylo přínosné konzultovat získaná data s logopedem.

Na tuto práci by bylo vhodné navázat v následujících letech v době před a po přechodu zkoumaného žáka na druhý stupeň základní školy nebo na víceleté gymnázium. Výzkum by bylo vhodné započít poslední pololetí na prvním stupni a pokračovat první pololetí na druhém stupni. Výzkum by mohl obsahovat porovnání s daty získaných pro účely této práce a nových dat.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo seznámit čtenáře s touto poruchou a s vhodnými aktuálními přístupy, které mohou být využity jak ve školním prostředí, tak mimo něj. Také bylo cílem čtenáře informovat, jakých chyb je vhodné se vyvarovat při komunikaci s takovým jedincem a případovou studii nastínit scholaritu takového žáka.

Z výzkumu vyplývá, že je vždy nutné hledat konkrétní faktory stojící za touto poruchou a i ty faktory, které ji v dítěti udržují a prohlubují. Pro úspěšné zvládnutí je důležitá snaha o odbourání těchto faktorů a velká trpělivost, protože selektivní mutismus nepatří mezi poruchy, které se vyřeší přes noc. Každý případ je jiný a je třeba se každým zabývat zvlášť a držet si zdravý odstup od uplatňování obecných tvrzení. Při práci s žákem s touto narušenou komunikační schopností je bezpochyby vhodné držet se logopedických doporučení, udržovat bezpečné prostředí a uplatňovat vhodné metody k ověřování znalostí. Čím dříve se dítěti dostane odborných vyšetření a vhodné terapie, o to kratší dobu bude zápolit s touto poruchou.

Ačkoliv je pravděpodobnost setkání se s žákem se selektivním mutismem poměrně nízká, je na místě vzdělávat se v této problematice. Z odborné literatury a studií vyplývá, že takový žák nemlčí z důvodu nezájmu nebo provokace, ale může tak být třeba v důsledku silně traumatizujícího zážitku. Nejen rodič, ale i pedagog, by tedy měl takovou situaci správně vyhodnotit a přistupovat k jedinci s dostatečnou empatií za použití vhodných postupů a snahou vyvarovat se běžných chyb.

Z pozice pedagoga doporučuji všem rodičům, aby se nestránili řádného vyšetření a rozhovorů s pedagogy, se kterými jejich děti budou nebo jsou v pravidelném kontaktu. Stejně tak apelují na pedagogické pracovníky - ačkoliv není v našich kompetencích provádět pevné diagnózy, je vhodné se zamýšlet nad projevy, které nám připadají abnormální a na jejich základě si vyhledávat informace a nezavírat před nimi oči. Naším posláním je žáky vzdělávat, být jim pevnou oporou a empatickým průvodcem. Všem, kteří se snaží nalézt vhodné postupy práce s dítětem se selektivním mutismem, doporučuji si přečíst teoretickou část, ve které se zaměřuji nejen na etiologii selektivního mutismu, ale například i na reedukační postupy a běžné chyby.

Seznam použité literatury

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DLOUHÁ, Olga, 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.

DUŠEK, Karel a Alena VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, 2015 *Diagnostika a terapie duševních poruch*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada Publishing. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4826-9.

FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada

HARTMANN, Boris a LANGE, Michael, 2008. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti. Rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*. 1. vyd. Praha: TRITON. 88. ISBN 978-80-7387-021-8.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KLUGEROVÁ, Jarmila, 2017. *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-128-7.

KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí* : Monografie. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.

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

MEZERA, Antonín, 1997. *Slovník odborných termínů psychologického poradenství a speciální pedagogiky*.

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

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál,. ISBN 80-7178-772-8.

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZEZULKOVÁ, Eva, 2014. *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, s. 77-97. ISBN 978-80-7464-695-9

Elektronické zdroje

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013. *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, s. 7. 5. vydání. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

ELIZUR, Yoel, PEREDNIK Ruth, 2003. *Prevalence and Description of Selective Mutism in Immigrant and Native Families: A Controlled Study*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. ELSEVIER, [online]. č. 42(12) s. 1451 – 1459. ISSN 0890-8567.

DYLEVSKÝ, Ivan a JEŽEK, Petr, 2014. *Korové analyzátory. Základy funkční anatomie člověka*. In: vos.palestra.cz [online]. [cit. 12.3.2023]. Dostupné z <https://vos.palestra.cz/skripta/anatomie/15a6a2.htm>.

HAYDEN, Torey L., 1980, *Classification of Elective Mutism*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, [online]. svazek 19, vydání 1., s. 118 - 133, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60657-9](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60657-9)

JEHLIČKOVÁ, Jiřina a VAŇKOVÁ Silvie, 2015. *Narušení komunikačních schopností*. In: katalogpo.upol.cz [online]. [cit. 11.3.2023]. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/pomucky/4-4-1-didakticke-pomucky-2/>.

LANGDON, Henriette W., STARR, Maxine B.L., 2019. *Spolupráce mezi logopedem (SLP) a manželským a rodinným terapeutem (MFT) v léčbě selektivního mutismu: zpráva o případové studii*. Listy klinické logopedie. VARIA, [online]. č. 1, s 78-80. 2570-6179.

PEREIRA, C. Rodrigues, ENSINK, Judith B.M., GÜLDNER, Max G., KAN, Kees J., DE JONGE, Maretha V., LINDAUER, Ramón J.L., UTENS, Elisabeth M.W.J., 2020. Effectiveness of a behavioral treatment protocol for selective mutism in children: Design of a randomized controlled trial. Contemporary Clinical Trials Communications. ELSEVIER, [online]. č. 19, s 1-2. 2451-8654.

REMSCHIMDT, Helmut, POLLER, Mathias, HERPETZ-DAHLMANN, Beate, HENNIGHAUSEN, Klaus, GUTENBRUNNER, 2021. *Cornelius. A follow-up study of 45 patients with elective mutism*. European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences [online]. 251, s.284–296. DOI: 10.1007/PL00007547.

SHARKEY, Louise, MCNICHOLAS, Fiona, 2008. *'More than 100 years of silence', elective mutism. European child & adolescent psychiatry* [online]. 17, s. 256. DOI: 1007/s00787-007-0658-4.

WONG, Priscilla, 2010. *Selective mutism: a review of etiology, comorbidities, and treatment. Psychiatry (Edgmont)*. [online] Mar;7(3):23-31. PMID: 20436772; PMCID: PMC2861522.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Tomášův způsob komunikace s okolím.....	45
--	----