



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Rozvíjení komunikačních dovedností dětí se specifickými potřebami

Vypracovala: Iva Jůnová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 23. 4. 2017

.....

Iva Jůnová

Poděkování

Tímto bych velice ráda poděkovala Mgr. Veronice Plaché za odborné vedení a cenné rady při realizaci bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině za velikou podporu, kterou mi po celou dobu dávala.

Abstrakt

Práce je věnována komunikačním dovednostem dětí s mentálním postižením v předškolním věku. V teoretické části je popsán vývoj komunikačních dovedností, dopad mentálního postižení na komunikační dovednosti a jsou zde představeny diagnózy dětí sledovaných ve výzkumné části práce. Praktickou část tvoří kazuisticky zpracovaný výzkum kvalitativního charakteru. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat stav a možnosti rozvoje komunikačních dovedností dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Výsledkem provedeného šetření jsou příběhy pěti dětí a výsledky diagnostiky jejich komunikačních dovedností a doporučené náměty a činnosti, které mohou jejich komunikaci povzbuzovat a rozvíjet. V praktické části byly použity metody pozorování a přímé práce s dětmi. V závěru jsem zkompletovala úrovně komunikačních dovedností pozorovaných dětí, sepsala způsoby, jakými probíhá komunikace mezi pedagogem a dítětem, a prostředky, kterými jsou komunikační dovednosti rozvíjeny.

Klíčová slova

mentální postižení, narušená komunikační schopnost, předškolní věk, komunikace, jazykové roviny

Abstract

The thesis involves communication skills of preschool children with intellectual disability. The theoretical part describes development of communication skills, impact of intellectual disability on communication skills and diagnoses of children observed in the research part of the thesis. The practical part is based on qualitative research with casuist research problems. The main goal of the research was to describe the conditions of preschool children with intellectual disability and the possibilities of development of their communication skills. The result of the executed research are stories of five children, results of their communication skills diagnostics and suggestions and activities that can encourage and develop their communication. Methods of observation and direct work with children were used in the practical part. In the conclusion I summarized the communication skills levels of the observed children, the means of communication between the teachers and the children and the ways used to develop their communication skills.

Key words:

intellectual disability, impaired communication skills, preschool age, communication, levels of speech

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 KOMUNIKACE	9
1.1 Verbální komunikace	9
1.2 Neverbální komunikace	10
2 ONTOGENEZE ŘEČI	13
2.1 Opožděný vývoj řeči	14
2.2 Narušená komunikační schopnost	14
2.3 Symptomatické poruchy řeči	15
2.4 Diagnostika komunikačních kompetencí u dětí se specifickými potřebami	15
3 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A JEHO VLIV NA KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	17
3.1 Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace	18
3.2 Řečový vývoj u dětí s mentálním postižením	21
3.3 Dítě s mentálním postižením v předškolním věku	23
4 ALTERNATIVNÍ A AUMENTATIVNÍ KOMUNIKACE	25
4.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace	25
PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI	29
5.1 Cíle výzkumného šetření	29
5.2 Výzkumné otázky	29
5.3 Metody a techniky sběru dat	29
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	30
7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	30
8 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	31

8.1	<i>Kazuistická studie č. 1 – Aleš</i>	31
8.2	<i>Kazuistická studie č. 2 – Bedřich</i>	37
8.3	<i>Kazuistická studie č. 3 – Cyril</i>	41
8.4	<i>Kazuistická studie č. 4 – Dora</i>	45
8.5	<i>Kazuistická studie č. 5 – Ema</i>	49
9	SOUHRN POZNATKŮ Z KAZUISTIKÝCH STUDIÍ	53
9.1	<i>Analýza komunikačních dovedností č. 1 – Aleš.....</i>	53
9.2	<i>Analýza komunikačních dovedností č. 2 – Bedřich</i>	53
9.3	<i>Analýza komunikačních dovedností č. 3 – Cyril</i>	54
9.4	<i>Analýza komunikačních dovedností č. 4 – Dora.....</i>	54
9.5	<i>Analýza komunikačních dovedností č. 5 – Ema</i>	55
10	NÁMĚTY A ČINNOSTI PRO PODPORU A ROZVOJ KOMUNIKACE.....	56
11	SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	61
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
	SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Téma rozvíjení komunikačních dovedností dětí se specifickými potřebami jsem si vybrala, protože jsem chtěla blíže proniknout do problematiky narušené komunikační schopnosti, která je jedním z přidružených symptomů mentálního postižení. Opakovaně jsem navštěvovala zařízení, kde jsem se potkávala s lidmi s mentálním postižením, chtěla jsem blíže porozumět jejich potřebám a pocitům, a právě proto jsem si vybrala toto téma.

V teoretické části jsem se zabývala termínem komunikace a verbálními i neverbálními prostředky, které jsem podrobněji pozorovala u dětí ve výzkumné části práce. Zabývala jsem se ontogenezí řeči a narušenou komunikační dovedností, která je jedním ze symptomů mentálního postižení. Dále jsem uvedla tým pracovníků, který se podílí na diagnostice komunikačních kompetencí u dětí. Nejobsáhlejší kapitolu tvoří informace o dopadu mentálního postižení na komunikační dovednosti. Představením klasifikace mentálního postižení přibližuji diagnózy dětí, které jsou sledovány ve výzkumné části práce, a specifika předškolního věku. Do poslední kapitoly teoretické části jsem začlenila metody alternativní a augmentativní komunikace, které by mohly podpořit či zcela nahradit komunikační schopnosti jedinců s postižením.

Praktickou část tvoří kazuisticky zpracovaný výzkum kvalitativního charakteru. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat stav a možnosti rozvoje komunikačních dovedností dětí s mentálním postižením v předškolním věku z různých hledisek. Výsledky šetření představují příběhy pěti dětí, výsledky diagnostiky jejich komunikačních dovedností a doporučené náměty a činnosti, které mohou jejich komunikaci povzbuzovat a rozvíjet. V závěru jsem zkompletovala úrovně komunikačních dovedností pozorovaných dětí, sepsala způsoby, jakými probíhá komunikace mezi pedagogem a dítětem, a prostředky, kterými jsou komunikační dovednosti rozvíjeny, a tím si odpověděla na stěžejní otázky práce. Informace jsem získala pomocí zúčastněného pozorování a přímé práce s dětmi.

Vypracování bakalářské práce mi přineslo nejen teoretické poznatky, ale i důležité zkušenosti, které využiji ve svém budoucím profesním životě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Obsah slova komunikace pochází z dvou latinských slov - *communicare* = sdílet, radit se a *communis* = společný. Mikuláščík (2003) označuje komunikaci dorozumíváním. Dorozumívání spočívá ve výměně a přenosu informací mezi lidmi a vede k efektivnímu sebevyjádření.

Potřeba komunikovat je základní lidskou potřebou již od narození. Od doby, kdy dítě začne efektivně využívat komunikaci v kontaktu s ostatními lidmi, vstupuje do sociální interakce. (Zezulková, 2014) Sociální komunikace se dá specifikovat jako interakce, která probíhá za pomoci kódovaných symbolů verbálních nebo neverbálních (Mikuláščík, 2003).

Podle Zezulkové (2014) se komunikace rozděluje na interpersonální a intrapersonální. Interpersonální chápeme z hlediska dorozumívání jako výměnu informací mezi dvěma a více lidmi, intrapersonální komunikací rozumíme výměnu informací ve vnitřním prostředí člověka, díky které formulujeme vlastní myšlenky.

Kaleja, Zezulková a Franiok (2011) uvádí, že v komunikaci rozlišujeme:

- komunikátora (sděluje informaci),
- komunikanta (přijímá informaci),
- komuniké (obsah sdělení),
- komunikační kanál (způsob, který volíme při komunikaci),
- psychický účinek komuniké (reakce na přijetí informace).

Pokud hovoříme o komunikaci pedagogické, jedná se o všestrannou, otevřenou a účinnou sociální komunikaci, prostřednictvím které probíhá proces výchovy a vzdělávání a plnění pedagogických cílů (Zezulková, 2014).

1.1 Verbální komunikace

Mezi základní druhy komunikace patří komunikace verbální neboli řečová či slovní, která se realizuje za pomoci mluvené nebo psané řeči. Na rozdíl od psané formy je mluvená forma bezprostřední a je obohacovaná i zpětnovazebně a neslovními

formami. Tohoto uvědomělého projevu člověka využíváme za účelem přenosu kognitivních informací. Verbálními prostředky přenášíme poznatky, faktory a názory. (Zezulková, 2014)

Podle Mikulášťíka (2003) je verbální komunikace nezbytnou součástí sociálního života. Pokud je člověk od možnosti komunikace separován na delší dobu, cítí se deprimovaně.

Mikulášťík (2003) hovoří o paralingvistických prvcích, které se promítají ve verbální komunikaci. Uvádí například tyto aspekty: hlasitost verbálního projevu, výška tónu řeči, rychlost verbálního projevu, objem řeči, plynulost řeči, pomlky, frázování, barva hlasu apod. Tyto prvky dotváří denotační význam jazyka a mohou být jak vědomé, tak i nevědomé.

Verbální komunikace je neodlučitelná od komunikace neverbální. Neverbálními složkami komunikace dotváříme mluvenou řeč.

1.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace zahrnuje všechny neslovní dorozumívací prostředky nepojmové podstaty, které jsou do značné míry neuvědomované, a přesto mohou působit leckdy přesvědčivěji než verbální vyjádření. Neverbální chování vykazuje individuální odlišnosti a podléhá společenskému kodexu konkrétní společnosti. (Zezulková, 2014) Podle Nelešovské (2005) je synonymem neverbální komunikace komunikace nonverbální. Označuje mimoslovní komunikaci, která zahrnuje celý komplex mimoslovních signálů.

Podle Mikulášťíka (2003) rozdělujeme neverbální projevy do těchto níže uvedených skupin.

Mimika jsou pohyby svalů obličeje, ve kterých se odráží vzájemné postoje lidí. Lidská tvář má jeden z největších komunikačních potenciálů. Řeč obličeje hraje důležitou funkci ve sdělení emocí, pocitů, nálad, citových prožitků a afektů. Mimika má svoji specifiku v tom, že nemusí vždy souhlasit s tím, co právě daný člověk prožívá. Příkladem je člověk, který je naštvaný, a přesto se směje. Ani stálý emoční výraz, který je pro člověka charakteristický, neodpovídá momentálnímu psychickému stavu jedince.

Člověk, který se mračí permanentně, není stále naštvaný, pouze má svůj charakteristický emoční výraz.

Gestika dokresluje verbální sdělení, případně ho i zastupuje. Výrazný sdělovací účel mají záměrné pohyby hlavy, horních končetin a dolních končetin. Řadu gest používáme i nevědomky. Člověk může mít zafixovaných několik gest, která používá neadekvátně a nepřiléhavě vzhledem k vyřknutému verbálnímu sdělení.

Posturika zahrnuje polohy těla, kterými sdělujeme přátelský nebo nepřátelský psychický postoj k lidem a postoj ke sdělení. Tento pojem představuje držení těla, napětí nebo uvolnění, náklon, polohu určitých částí těla, konfiguraci všech částí těla a směr natočení těla. Z polohy těl lidí, kteří spolu komunikují, lze vyčíst vztah k obsahu sdělení a k sobě navzájem. Například pokud těla nejsou ve shodě, jedná se spíše o nesympatii.

Kinezika neboli spontánní pohyby různých částí těla je pojem nadřazený pojmu gestika. Zatímco gestika se zabývá pohyby rukou, které nám dokreslují nebo nahrazují slovní projev, kinezika jsou pohyby celého těla, podle kterých můžeme uhádnout, v jaké náladě se pozorovaný člověk nachází.

Pohledy neboli řeč očí patří v komunikaci k nejdůležitějším způsobům sdělování. Je prokázáno, že čím menší oční kontakt je, tím nejistěji se příjemce zprávy cítí a vzájemný kontakt je kratší. Jsou-li pohledy delší a častější, lze jimi partnera do jisté míry ovlivňovat.

Proxemika označuje vzdálenost zvolenou při komunikaci, a to ve směru horizontálním i vertikálním. Vertikální vzdálenost lze pocítit v situaci, pokud spolu hovoří rozdílně vysokí lidé. Horizontální vzdálenost představuje nejen individuální, ale i kulturně odlišný prostor, který si volíme podle toho, jaká vzdálenost je nám při komunikaci pohodlná. Nepsané pravidlo je, že čím kratší vzdálenost si lidé při komunikaci udržují, tím jsou si sympatičtější a bližší. Potřeba bezpečného odstupu od druhého je vždy individuální.

Mikuláščík (2003) dělí vzdálenost do čtyř základních skupin:

- intimní vzdálenost – od úplného dotyku do 0,5 m,

- osobní vzdálenost – od 0,5 m do 2 m,
- skupinovou vzdálenost – od 1 m do 10 m,
- veřejnou vzdálenost – od 2 m do 100 m.

Teritorium je osobní prostor, který si každý z účastníků rozhovoru určitým způsobem chrání. Do teritoria se nám mohou dostat lidé, které přijímáme i které odmítáme. Nerespektování lidí v teritoriu se může projevit například tím, že natočíme své tělo, osobu začneme úplně přehlížet nebo ji nepustíme ke slovu.

Haptika neboli sdělování dotekem může mít význam formální, neformální, přátelský či intimní. Můžeme pozorovat, že se lidé při komunikaci často dotýkají, a to různými částmi těla. Například způsob podání ruky vypovídá o tom, kdo jsem, jaké je moje postavení a co chci. Dalšími často používanými doteky jsou přátelské poplácání po paži nebo rameni, objetí, pohlazení, políbení apod. Dotek může mít i projev nepřátelský.

Mezi další neverbální dorozumívací prostředky řadíme **chronemiku** (užívání a strukturování času ve vztahu k jiným lidem), **neurovegetativní reakce** (reakce na působící podněty, například zvýšení nebo snížení krevního tlaku, změna tepové frekvence, změna hloubky a frekvence dýchání, třes rukou, pocení apod.), **rekvizitové prostředky a celkový image** (jaké má člověk auto, jestli nosí brýle, jak je člověk oblečen, kde nakupuje apod.), dále **prostředí** (vypovídá o člověku, například jestli je pořádkumilovný, egocentrický apod.) a **sdělování činy**.

2 ONTOGENEZE ŘEČI

Pro rozvíjení komunikačních schopností dětí, u kterých se vyskytují obtíže v komunikačních schopnostech, je velmi důležité znát vývoj řeči u zdravých dětí. Vývoj řeči neprobíhá jako proces samostatně, ale souvisí s vývojem senzomotorického vnímání, motoriky, myšlení a jeho socializací. (Klenková, 2006)

Příhoda, Sovák, Vysotskij, Lechta a další vědci zastávají názor, že do druhého roku života dítěte probíhá vývoj řeči nezávisle na vývoji myšlení. Teprve kolem druhého roku života se obě linie prolínají, čímž se myšlení stává verbální a řeč intelektuální. I přes odlišná schémata popisu vývoje dětské řeči dělí většina autorů vývoj řeči na přípravná stádia (v předřečovém období) a stádia vlastního vývoje řeči. Přibližně do jednoho roku života si dítě osvojuje zručnosti a návyky, na jejichž základě vzniká skutečná řeč. Okolo jednoho roku života začíná vlastní vývoj řeči a k jeho hodnocení je nutné přistupovat u každého dítěte individuálně. (Klenková, 2006)

Podle Klenkové (2006) dělí Sovák (1971) předběžná stádia vývoje řeči na:

1. období křiku,
2. období žvatlání,
3. období rozumění řeči.

Vlastní vývoj řeči rozděluje na stádia:

1. emocionálně-volní,
2. asociačně-reprodukční,
3. logických pojmů,
4. intelektualizace řeči.

Lechta a kol. (2003) rozděluje vývoj řeči na vývojové fáze, které je vhodné použít při orientačním posouzení úrovně řeči:

1. období pragmatizace – přibližně do konce 1. roku života,
2. období sémantizace – od 1. do 2. roku života,
3. období lexémizace – od 2. do 3. roku života,
4. období gramatizace – od 3. do 4. roku života,
5. období intelektualizace – po 4. roce života.

Názvy jednotlivých fází označují nejtypičtější procesy, které v tomto období vrcholí, člověk si je však může osvojit i předtím či potom. Podle jednotlivých etap můžeme sledovat vývoj řeči chronologicky nebo podle jednotlivých jazykových rovin.

2.1 Opožděný vývoj řeči

Pokud hovoříme o opožděném vývoji řeči, jedná se o časové opoždění v jedné nebo více jazykových rovinách. Tato kategorie nespadá do narušených komunikačních schopností, protože se předpokládá, že řeč není strukturně narušena, avšak pokládá se za první symptom postižení. V případě včasného podchycení a správného ovlivňování vývoje řeči dítěte bývá prognóza vývoje dobrá. Pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví méně než jeho vrstevníci, zřejmě se jedná o opožděný vývoj. V tomto případě je nutné provést diferenciální diagnostiku a zajistit odborná vyšetření. (Lechta a kol., 2003)

Na základě foniatrických, neurologických, psychologických a dalších vyšetření by se měly vyloučit příčiny opožděného vývoje řeči, jež jsou následkem opoždění vývoje řeči. Za příčiny opožděného vývoje řeči považujeme i poruchy intelektu.

Podle Klenkové (2006) patří mezi nejčastější etiologické faktory opožděného vývoje řeči: nepodnětné, nestimulující prostředí, které nevěnuje pozornost vývoji dítěte, citové deprivace, genetické vlivy, nevyzrálá nervová soustava dítěte z důvodu předčasného narození dítěte a lehké mozkové dysfunkce, dnes označované jako hyperkinetický syndrom.

2.2 Narušená komunikační schopnost

Vývoj řeči může být narušený z mnoha příčin. Narušená komunikační schopnost je buď dominujícím příznakem, nebo symptomem jiného dominantního onemocnění, poruchy či postižení. (Lechta a kol., 2003)

Deficity se projevují ve čtyřech jazykových rovinách. Morfologicko-syntaktická rovina se zabývá gramatickou stránkou, lexikálně-sémantická rovina se zabývá slovní zásobou, foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou a pragmatická rovina sociálním uplatněním komunikačních schopností. (Vítková a kol., 1998)

Narušená může být verbální i neverbální schopnost komunikace, mluvená i grafická forma a její expresivní i receptivní složka (Lechta, 2002).

Podle Lechty a kol. (2003) není lehké určit příčinu narušené komunikační schopnosti. Pokud již víme, zda vývoj řeči závisí na symptomatické poruše řeči nebo se jedná o hlavní příznak, vycházíme z patogeneze a etiologie postižení. V úvahu bychom měli brát poškození mozku či mozkové dysfunkce, jež pravděpodobně zasahují řečové zóny levé hemisféry mozku.

2.3 Symptomatické poruchy řeči

Pokud mluvíme o symptomatických poruchách řeči, jedná se o narušenou komunikační schopnost, která je symptomem jiné dominantní nemoci, poruchy nebo postižení. Narušená komunikační schopnost je typickým symptomem u mentální retardace, dětské mozkové obrny, poruch sluchu, závažných vývojových poruch zraku nebo u jedinců s tělesným postižením. (Lechta a kol., 2003)

Symptomatické poruchy řeči dělíme do dvou skupin. První skupinou jsou specifické symptomatické poruchy řeči, které jsou typické pro dané postižení (například verbalismus nevidomých dětí nebo dysprozódie dětí s vrozenou hluchotou). Druhou skupinou jsou nespecifické symptomatické poruchy řeči, které nejsou pro dané postižení typické a vyskytují se v jiných druzích narušené komunikační schopnosti. (Lechta, 2002)

Termín „symptomatické poruchy řeči“ u nás začal používat profesor Viktor Lechta již od konce osmdesátých let. Termín nahrazuje pojem „sekundární poruchy řeči“. (Vítková a kol., 1998)

2.4 Diagnostika komunikačních kompetencí u dětí se specifickými potřebami

Pod pojmem komunikační kompetence si můžeme představit schopnost člověka neomezeně vytvářet nové věty. Kompetentním účastníkem je ten, kdo ovládá systém znaků, umí je správně používat a rozumí jejich pravidlům. (Vybíral, 2005)

Základnímu a následnému rozvoji komunikačních kompetencí u jedinců se specifickými potřebami předchází co nejpřesnější diagnostika, která je součástí

komplexního přístupu multidisciplinárního týmu odborníků, jež stanovuje základní parametry, na kterých lze jednotlivé segmenty komunikačního procesu postavit (Vybíral, 2005).

Logoped nebo speciální pedagog s profesním profilem zaměřeným na ortokomunikaci hodnotí nejen oblast chápání jazyka, používání jazyka a vzorce komunikačního chování, ale i výslovnost, práci s hlasem a využití neverbální komunikace. Jejich úkol spočívá v doporučení druhů a metodik pro využití specializovaných komunikačních pomůcek a technik a v návrhu vhodné slovní a výrazové zásoby pro použití alternativní a augmentativní komunikace. Pro podmínky alternativní a augmentativní komunikace má zcela zásadní význam několik vyšetření. Valenta a kol. (2014) hovoří o vyšetření stavu a podmínek pro rozvoj jemné a hrubé motoriky neurologem a ortopedem a o znalosti výsledku vyšetření zraku klienta.

Významnou funkci v komunikaci hraje také sluch. Na základě vyloučení nebo potvrzení sluchové ztráty audiologem je možné vadu sluchu podle charakteru a mohutnosti kompenzovat. (Valenta a kol., 2014)

Ke spolupráci je třeba přizvat psychologa, který bude schopen diagnosticky popsat vliv a možnosti rodinného nebo jiného blízkého prostředí, v němž se klient pohybuje. Vzhledem ke své kvalifikaci a praxi psycholog zvládne posoudit intelektový potenciál klienta a preferované strategie učení. (Valenta a kol., 2014)

Ve struktuře vzdělávacího systému funguje hned několik odborníků. Pedagog nebo vychovatel ve spolupráci se speciálním pedagogem převádějí získané informace do každodenní práce s cílem dosáhnout co nejvyšší úrovně vzdělanosti dítěte či žáka. (Valenta a kol., 2014)

V neposlední řadě nesmíme zapomenout na sociálního pracovníka, který zpracovává a hodnotí podklady ekonomické podpory a celkové individuální životní situace. Sociální pracovník je v kontaktu s rodinou klienta a v případě potřeby provází rodinu některými etapami. (Valenta a kol., 2014)

3 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A JEHO VLIV NA KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

Vymezení pojmu mentální postižení není zcela lehké, jelikož se v současné době uplatňuje více přístupů a objevují se odlišné úhly pohledu na danou problematiku (Zezulková, 2014).

Z historického a etiologického hlediska nacházíme v odborné literatuře mnoho odlišných termínů pro pojem mentální postižení. Pro svoji pejorativnost se přestaly používat pojmy, jako jsou slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost, mentální defektnost, rozumová či duševní vada a jiné. V současné době je nejčastějším používaným termínem mentální postižení nebo mentální retardace. Tyto dva termíny jsou v české psychopedii synonymy, avšak za samotný syndrom se považuje mentální retardace. Z etiologického hlediska se setkáváme s pojmy oligofrenie a demence. Zatímco oligofrenií rozumíme mentální retardaci diagnostikovanou od narození jedince, demencí označujeme stavy, kdy došlo k úbytku již dosažené intelektové úrovně a schopností v pozdějším věku. (Černá a kol., 2008)

Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO, MKN – 10), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, uvádí, že mentální postižení je *„neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 procent normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován“* (Zezulková, 2014, s. 23).

Černá a kol. (2008) vychází z definice mentální retardace publikované AAMR (American Association for Mental Retardation), kterou asociace aktualizovala v roce 2002. Definice mentální retardace zní: *„Mentální retardace je snížená schopnost (= disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje se schopnosti myslet v abstraktních pojmech a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech“* (Černá a kol., 2008, s. 80).

Rozvoj osobnosti každého jedince s mentálním postižením je značně ovlivněný prostředím, ve kterém žije. Podle Vítkové a kol. (1998) je důležité, aby každý jedinec dostával od svého okolí přiměřené, vhodně nasměrované podněty s náležitým výchovným či sociálním zaměřením. Pro rozvoj psychických procesů každého jedince jsou prostředí a podněty, které z něj přicházejí, stěžejní.

Charakterizovat osoby s mentálním postižením jako celek je velmi náročné. Jelikož se osoby s mentálním postižením od sebe vzájemně liší, považujeme tuto skupinu za heterogenní. Každý jedinec je z hlediska svých osobnostních zvláštností jedinečný. Na základě tohoto faktu se od druhé poloviny 20. století dává význam individuálním specifičností každého jedince s postižením. Podstatný je význam cílené podpory, která vychází z konkrétních potřeb lidí a z jejich schopností. (Zezulková, 2014)

Cílem speciálních služeb a podpor je naplnění co nejvyšší možné kvality života každého jedince. V dnešní době mají osoby s mentální postižením přiznávaná práva, aby žily pokud možno co nejvíce plnohodnotným životem ve společnosti. Termíny „osoba s mentálním postižením“ nebo „osoba s mentální retardací“ v takto po sobě zvoleném pořadí jdoucích slov dáváme najevo, že osoby s postižením jsou především lidské bytosti a až na druhém místě mají postižení. (Černá a kol., 2008)

3.1 Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

Jedním základním hodnotícím kritériem je rozumová schopnost, inteligence. Tento termín úzce souvisí s charakteristikou osob s mentální retardací, avšak není lehké ho definovat. Podle Černé a kol. (2008) inteligence měří schopnost jedince řešit problémy. Absence této schopnosti je měřitelná a klasifikovaná. Změřit rozumové schopnosti u lidí se poprvé pokusil francouzský psycholog Binet. V roce 1895 vydal první standardizovaný test měření lidské inteligence, ve kterém zkoumal rozdíl mezi chronologickým a mentálním věkem. S myšlenkou rozřazování žáků podle výsledků IQ testů (podílem mentálního věku s biologickým věkem) do odpovídajících úrovní vzdělávacího systému přišel profesor psychologie Terman. IQ (intelligenční kvocient) nám poskytuje informace „pouze“ o nedostacích rozumové úrovně člověka bez ohledu na možné schopnosti a silné stránky jedince. I přesto intelligenční kvocient zůstává hlavním kritériem klasifikace mentální retardace.

Podle 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN – 10) rozdělujeme mentální retardaci do 6 základních stupňů. Stupně dělíme na lehkou mentální retardaci, středně těžkou mentální retardaci, těžkou mentální retardaci, hlubokou mentální retardaci, jinou mentální retardaci a neurčenou mentální retardaci.

Podle MKN – 10 se rozlišují následující stupně postižení (Pipeková a kol., 2006):

F70 Lehká mentální retardace (IQ 69 - 50)

Před třetím rokem lze pozorovat pouze lehké opoždění či zpomalení psychomotorického vývoje. Mezi třetím a šestým rokem je typický opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností. Malá slovní zásoba, obsahová chudost a různé vady řeči nejsou výjimkou. Dítě není dostatečně vynalézavé a je pro něj charakteristická stereotypní hra.

Hlavní problémy se objevují u dítěte kolem 6. roku. V období školní docházky lze pozorovat rozdíl zejména v konkrétním mechanickém myšlení, omezené schopnosti logického myšlení, ve slabší paměti a při analýze a syntéze. Porucha spočívá i v pohybové koordinaci a opožděném vývoji v oblasti manipulace a lokomoce.

Z důvodu zpomaleného rozvoje sociálních dovedností mívají jedinci potíže v prostředí, kde je kladen důraz na vysoký stupeň sociokulturních vztahů. V sociálně nenáročném prostředí mohou fungovat bez problémů. Na socializaci má hlavní vliv výchovné působení a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

V oblasti emocionální a volní se u osob s lehkou mentální retardací objevuje zvýšená sugestibilita. Jedinci jsou často labilní, úzkostní a impulzivní.

F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 49 - 35)

Výrazně opožděný vývoj v oblasti myšlení a řeči přetrvává až do dospělosti. Osoba se středně těžkou mentální retardací hovoří v obsahově chudých jednoduchých větách nebo slovních spojeních. Ve velmi jednoduché větné skladbě se často vyskytují agramatismy a u některých jedinců přetrvává pouze komunikace nonverbální.

Přidružené somatické vady nejsou časté. Omezené psychické procesy doprovází většinou epilepsie, autismus a další neurotické a tělesné potíže.

Zpomalený vývoj jemné i hrubé motoriky zapříčiňuje nekoordinované pohyby a celkovou trvalou neobratnost. Jedinci nejsou schopni provádět jemné úkony. Ve většině případů je nutná částečná dopomoc v sebeobsluze.

Jedinci v pásmu středně těžké mentální retardace nejsou schopni úplné samostatnosti. Nesamostatnost se projeví při každé náročnější situaci. Někteří se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, avšak ve většině případů je nutný celoživotní dohled a alespoň částečná pomoc.

Jedinci jsou emocionálně labilní a často reagují v afektu.

F72 Těžká mentální retardace (IQ 34 - 20)

Psychomotorický vývoj je výrazně opožděný už v předškolním věku. Jedinec si dlouhodobě osvojuje koordinaci pohybů a viditelná je značná pohybová neobratnost. Ani somatické vady a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy nejsou výjimkou. Lze vypořádat poruchy pozornosti.

Komunikační dovednosti se téměř nerozvíjí. V lepších případech je řeč jednoduchá a komunikace je omezená na jednoduchá slova. Jedinci rozeznávají osoby sobě blízké a osoby cizí.

Možné je osvojení si základních hygienických návyků a základních prvků sebeobsluhy. Někteří jedinci však nejsou schopni si udržet tělesnou čistotu ani v dospělém věku. Nejen v oblasti sebeobsluhy potřebují tyto osoby celoživotní péči a stálý dohled.

Obvyklá je nestálost nálad, impulzivita a výrazné narušení afektivní sféry.

F73 Hluboká mentální retardace (IQ 19 a níže)

Hluboká mentální retardace se vyskytuje prakticky vždy v kombinaci s dalšími postiženími. K nejčastějším přidruženým postižením patří postižení sluchu, zraku či další těžké neurologické poruchy. Charakteristické je těžké omezení motoriky a stereotypní automatické pohyby. Další častou přidruženou poruchou je atypický autismus (dříve se mluvilo o autistických rysech).

Jedinci se projevují různými výkřiky a grimasami, pomocí kterých může okolí porozumět jejich jednoduchým požadavkům. Řeč si nikdy neosvojí a nonverbální komunikace bývá beze smyslu.

Často se setkáváme se sebepoškozováním a úplnou poruchou afektivní sféry. Osoby s hlubokou mentální retardací nepoznávají své okolí. Nedožívají se příliš vysokého věku.

F74 Jiná mentální retardace

Stanovený stupeň mentální retardace nelze přesně určit kvůli přidruženému senzorickému nebo somatickému postižení, těžkým poruchám chování nebo autismu.

F75 Neurčená mentální retardace

Stanovený stupeň mentální retardace nelze přesně určit kvůli přidruženému senzorickému nebo somatickému postižení, těžkým poruchám chování nebo autismu.

3.2 Řečový vývoj u dětí s mentálním postižením

Mentální postižení se projevuje rovnoměrným postižením všech složek, tedy i postižením složky řečové. Jedním z prvních příznaků, který většinou rodiče postřehnou, je opožděný vývoj řeči. Ten nemusí vždy vypovídat o snížené mentální úrovni dítěte. O vývoji řeči u dětí s mentálním postižením se hovoří jako o narušeném nebo omezeném, protože nedosahuje normy ve zvukové, gramatické nebo obsahové stránce řeči. Podle Klenkové (2006) zaznamenáváme rozdíly ve vývoji řeči mezi jednotlivými stupni, typy a formami mentální retardace.

Zatímco **u dětí s hlubokou mentální retardací** se řeč nevyvíjí a komunikace setrvává v neartikulovaných zvucích, které nejsou modulované podle momentálního citového rozpoložení, **u dětí s těžkou mentální retardací** již lze rozpoznat libé či nelibé pudové projevy. Kromě pudových hlasových projevů si někteří jedinci zvládnou osvojit i některé zvuky či slova. V tomto případě jde však o pouhé napodobování či opakování slyšené řeči bez pochopení smyslu. (Klenková, 2006)

Nápadná hranice v řečové oblasti je mezi středně těžkou a těžkou mentální retardací. **U dětí se středně těžkou mentální retardací** se řeč začíná vyvíjet nápadně později. Vývoj řeči nastává mezi třetím a šestým rokem. Dítě využívá více schopnosti napodobování, a to i delších větných celků, než aby zpracovávalo svůj vlastní aktivní projev. (Klenková, 2006)

Rozdíl v řeči mezi dítětem se středně těžkou mentální retardací a dítětem s lehkou mentální retardací není tolik nápadný. **U dětí s lehkou mentální retardací** se řeč začíná vyvíjet o 1 – 2 roky déle v porovnání s normou. Porozumění obsahu řeči je vždy narušené, jelikož je přímo závislé na inteligenci. Ani schopnost usuzování nedosáhne stejné úrovně jako u dětí duševně zdravých. U lehkého stupně mentální retardace nejsou odchylky v řeči tolik nápadné, jelikož dítě může dospět až ke schopnosti zobecňování a abstrahování, a zvláště u dětí s neporušenou motorikou je pravděpodobné, že se správně vyvine i artikulace. (Klenková, 2006)

Lechta (2002) hodnotí vývoj řeči jedinců s mentální retardací komplexně, z pohledu jazykových rovin, jedná se o níže uvedené roviny.

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá slovní zásobou, která je u dětí s mentální retardací omezena především sníženým stupněm intelektu. Řeč dětí je chudá, v jejich slovníku převládají názvy běžných předmětů a jen zřídka se vyskytují přídavná jména. Velký nepoměr je mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Velká většina slov patří do pasivního slovníku a aktivně užívaných slov je daleko méně. Bylo zjištěno, že tyto děti přiřazují jedno a totéž slovo celé řadě věcí a jevů. Naproti tomu nejsou schopni zevšeobecnění významů a diferenciací pojmů.

Morfologicko-syntaktická rovina odráží úroveň vývoje gramatické stavby řeči. Rozdíl v úrovni osvojování gramatické stránky mateřského jazyka je u dětí s mentální retardací a dětí intaktních nápadný na první poslech. Na rozdíl od jiných řečových charakteristik zvládne gramatické formy jazyka jen dítě s lehčím stupněm postižení. I u dětí s lehčím stupněm mentální retardace se objevují často dysgramatismy. Co se týká syntaxe, řeč dětí se skládá povětšinou z jednoduchých vět. Oproti dětem intaktním vidíme v tvoření vedlejších vět výrazné zaostávání. Pokud jde o morfologii, je poměrně známé, že děti s mentální retardací používají mnoho podstatných jmen na rozdíl od sloves a jiných slovních druhů, které se v jejich slovníku objevují vzácněji. Často můžeme slyšet ve slovosledu, že na první místo dávají slovo, které má pro ně subjektivně největší význam. Řeč dětí se středně těžkým a těžkým stupněm mentální retardace se po gramatické stránce nepřiblíží ani normě.

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči. I když je zřejmé, že s klesajícím inteligenčním kvocientem stoupá nesprávná výslovnost, snížený intelekt nemusí vždy úroveň výslovnosti determinovat. Jelikož děti s mentální retardací začínají mluvit daleko později než jejich intaktní vrstevníci, za kratší čas si musí osvojit i koordinaci artikulačních orgánů. S mentální retardací se často pojí i motorická neobratnost, nedoslýchavost apod., které ke správné artikulaci nepřispívají. Věková hranice utváření výslovnosti u intaktních dětí je na začátku povinné školní docházky. V tomto období je úroveň správné výslovnosti u dětí s lehkým stupněm mentální retardace velmi špatná, u dětí se středně těžkou a těžkou mentální retardací nesrovnatelně horší.

Pragmatická rovina se věnuje sociálnímu uplatnění komunikačních dovedností. Zjevné je, že děti s mentální retardací mají problémy s pochopením své role komunikačního partnera, a tím pádem i problémy se samotnou prezentací. V závislosti na stupni svého postižení se vyskytuje specifické reagování v komunikačních situacích a aplikace rozličných komunikačních vzorců v závislosti na konkrétní komunikační situaci. Těmto dětem situaci komplikují i přidružená postižení, která často jejich možnosti limitují.

Podpora řečového vývoje není lehkým úkolem, ale k dosažení patřičné úrovně socializace je nezbytná. Určitých pokroků a posunů ve vývoji lze dosáhnout speciální péčí, avšak standardní gramatické, obsahové i artikulační jazykové normy dítě nikdy nedosáhne. Důležité je, aby děti dostávaly přiměřené verbální či neverbální pokyny, jejichž obsahu dokáží porozumět. Výchova řeči se prolíná celým výchovně vzdělávacím procesem. (Kaleja, Zezulková a Franiok, 2011)

3.3 Dítě s mentálním postižením v předškolním věku

Do předškolního období zahrnujeme děti od tří do šesti let. Základní činností a psychickou potřebou dítěte je hra, která je nejen významným socializačním činitelem, ale pomáhá motivovat dítě k učení. Hra je pro děti s mentálním postižením nejpřirozenější činností. (Černá a kol., 2008)

Předškolní období má hlavní vliv na formování dětské osobnosti. Zcela nových kvalit dosahuje psychomotorický, sociální i emoční vývoj. U dětí dochází k intenzivnímu

rozvoji poznávacích procesů, tedy rozvoji vnímání, pozornosti, paměti, představivosti a myšlení. (Černá a kol., 2008)

Děti s mentálním postižením se mohou vzdělávat v odlišných prostředích. Některé děti se vzdělávají v rodinném prostředí, jiné v institucích. Dítě lze umístit do mateřských škol běžného typu, speciálních tříd zřízených v běžných mateřských školách nebo do speciálních mateřských škol. Pro každé dítě je na základě diagnostiky vytvořen individuální vzdělávací plán, který se věnuje jednotlivým oblastem rozvoje osobnosti dítěte. (Černá a kol., 2008)

Černá a kol. (2008) uvádí následující legislativní rámec institucionálního vzdělávání, který se vztahuje k předškolnímu vzdělávání dětí s mentálním postižením:

- zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiné vzdělávání,
- zákon č. 563/2005 Sb., v platném znění, o pedagogických pracovnících,
- vyhlášku MŠMT č. 14/2004 Sb., v platném znění, o předškolním vzdělávání,
- vyhlášku MŠMT č. 73/ 2005 Sb., v platném znění, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

„Vzdělávání v mateřských školách a mateřských školách speciálních probíhá podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který připravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy“ (Černá a kol., 2008, s. 80). Jednotlivá zařízení si vytvářejí své školní programy, které se zaměřují na oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální (Černá a kol., 2008).

Na konci tohoto období je důležité, aby byla stanovena prognóza vývoje dítěte a byl navrhnutý vhodný typ školského zařízení pro plnění devítileté povinné školní docházky (Pipeková a kol., 2006). Podle Černé a kol. (2008) začíná dítě plnit povinnou školní docházku počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad na základě písemné žádosti zákonného zástupce podloženým doporučujícím posudkem příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře, podle Zákona č. 567/2004 Sb., § 36 odst. 3.

4 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

Systémy alternativní a augmentativní komunikace (zkratkou AAK) jsou určeny pro osoby s těžkým zdravotním postižením, u nichž je verbální komunikace, dorozumívání se, sdělování pocitů, přání, reakce na podněty a komunikace s okolím omezena nebo zcela znemožněna. Alternativní a augmentativní komunikace slouží jako kompenzace závažných komunikačních poruch a dává jedincům možnost, aby se stali aktivními komunikujícími partnery a zapojili se do společenského života. (Klenková, 2006)

Alternativní komunikace se užívá jako náhrada mluvené řeči. Pokud se jedná o jedince se sluchovým postižením, alternativní komunikace nahrazuje znakovou řeč. (Klenková, 2006)

Augmentativní komunikace je odvozená od slova augmentace, které lze přeložit jako rozšiřování, zvětšování, rozhojnění. Augmentativní komunikační systémy podporují již existující komunikační schopnosti, určité existující dovednosti, které však nejsou pro dorozumívání dostatečné. Tyto systémy usnadňují porozumění řeči i vlastní vyjadřování. (Klenková, 2006)

Klenková (2006) uvádí, že alternativní a augmentativní komunikace jsou efektivně využívány u vrozených narušení komunikačního procesu vzniklých důsledkem smyslových postižení, mentálních postižení, tělesných postižení centrálního původu, vývojových poruch řeči, kombinovaných postižení a u poruch získaných a degenerativních onemocnění (například poúrazových stavech mozku, nádorech mozku, cévních mozkových příhodách, Parkinsonovy, Alzheimerovy nemoci apod.).

4.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace

Podle Janovcové (2003) užívá alternativní a augmentativní komunikace dvě metody. První metodou je komunikace, která užívá prostředky neverbální komunikace a funguje zcela bez pomůcek. Druhou možností jsou metody s pomůckami, u kterých využíváme různých předmětů, obrázků, fotografií, symbolů a komunikátorů. Dále existují doplňky, které fungují pro snadnější ovládání počítače, například alternativní komunikace, spínače apod.

Klenková (2008) hovoří o tom, že komunikační systém a jeho kombinace jsou vždy posuzovány individuálně vzhledem ke schopnostem a možnostem konkrétní osoby a také podle vývojové prognózy. Metody lze přizpůsobit mentální úrovni konkrétních jedinců, a mnoho z nich tak osvobodit od nepřiměřené námahy při vyjadřování se. U jedné osoby je vhodné využívat více komunikačních systémů, možné je kombinovat metody a pomůcky. Tyto systémy se vzájemně doplňují, obvykle se však nedoporučuje pracovat s více jak třemi systémy současně. Při rozhodování o způsobu komunikace je nutné zaměřit se na verbální dovednosti, fyzické dovednosti, stav smyslových orgánů, dobu práce schopnosti, věk, předpoklad dalšího rozvoje, kognitivní schopnosti, potřebu a motivaci ke komunikaci, podporu rodiny a personálu, schopnost interakce apod.

Valenta a Müller (2007) popisují neverbální prostředky řeči (gestiku a mimiku) jako nejstarší prostředky alternativní a augmentativní komunikace. Tyto prostředky můžeme zaznamenat u osob se sluchovým postižením (znaková řeč, znakovaná řeč, daktyl), u osob se zrakovým postižením (Braillovo písmo) nebo u osob hluchoslepých (Lormova abeceda). Ze systémů, které se používají u osob s mentálním postižením a u osob s pervazivní vývojovou poruchou, jsem vybrala ty z mého pohledu nejdůležitější.

Facilitovaná komunikace je založena na mechanické podpoře ruky osoby s postižením facilitátorem, tedy osobou, která provádí asistenci. Facilitátor přidržuje ruku osobě s postižením, která chce něco sdělit, a tím nastavuje protitlak proti jeho ruce. (Klenková, 2006) Facilitovaná komunikace začíná u podpory prstu a ruky a časem postupuje přes zápěstí, loket až k rameni. Nakonec se facilitátor klienta ani nedotýká, pouze stojí v jeho blízkosti. (Valenta a Müller, 2007)

Makaton je jazykový program, který využívá manuální znaky, které jsou doplněné o mluvenou řeč a speciální symboly. Hovoříme o 350 znacích, které vycházejí z pojmů denního života. (Vítková a kol., 1998) Symboly Makatonu se mohou používat jako podpůrný prostředek řeči nebo jako primární prostředek komunikace (Valenta a Müller, 2007).

Znak do řeči rozvíjí motorické a komunikační schopnosti dětí pomocí systému otevřených přirozených znaků. Znak vizualizují a doprovází mluvenou řeč. Systém je flexibilní a jednotlivé znaky lze upravovat podle potřeb konkrétních osob. (Valenta a Müller, 2007)

Bliss je komunikační systém, který používá jednoduché obrázky upravené tak, aby mohly sloužit i jedincům s omezenými pohybovými funkcemi rukou. Základní slovník obsahuje přibližně 100 symbolů. Kombinací několika symbolů se vytvářejí další významy. Systém je srozumitelně zaznamenaný v tabulkách, v nichž jsou zakreslené symboly, nad kterými je umístěn nápis, díky němuž se dorozumí i osoby, které komunikační systém neznají. Způsob ovládání lze každému přizpůsobit. Pokud jedinec není schopen systém ovládat rukou, může ho ovládat hlavou, bradou, kolenem, světelným paprskem umístěným na brýlích, zvukem, dechem nebo ukazovátkem na hlavě. (Vítková a kol., 1998)

Piktogramy jsou obrázky, zjednodušená zobrazení skutečnosti, přístupná v komunikaci s jedinci s těžkým stupněm mentálního postižení a s dětmi s autismem. Řazením obrázků je možno skládat věty. Výuka piktogramů je doprovázena mluvenou řečí a znakováním, popřípadě spojením piktogramu s obrázkem, fotografií či trojrozměrným předmětem. (Valenta a Müller, 2007)

Sociální čtení slouží jedincům, jejichž mentální kapacita nestačí na osvojení si běžného technického čtení. Kubová (1996, s. 33) tvrdí, že „sociální čtení je chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu, aniž by byly využívány čtecí technické dovednosti“. U dětí s mentálním postižením je také možné používat při výuce čtení alternativní výuku s využitím **globální metody**. Tato metoda výuky čtení je postavena na rozpoznávání slova „jako obrazu“ vzhledem.

Dosa-metoda slouží jako podpora dětí s těžkým postižením prostřednictvím pohybové komunikace. Na tělo se nazírá jako na „totální smyslový orgán“, díky kterému lze stimulovat dítě. (Valenta a Müller, 2007)

VOKS je výměnný obrázkový komunikační systém, který byl původně vytvořen pro děti s autismem. Mohou ho používat jedinci, kteří mají problémy spontánně vyhledávat sociální kontakt, sdělovat své potřeby a adekvátně reagovat na podněty ze svého okolí. Využívá systému obrázkových symbolů či znaků, obrázky dítě vyměňuje za požadovaný předmět či uskutečnění činnosti a učitel výměnu doprovází slovním komentářem. Každé dítě má vlastní portfolio obrázků, které dokáže použít. (Valenta a Müller, 2007)

V průběhu svých praxí jsem měla možnost setkat se s těmito metodami: VOKS, piktogramy, sociální čtení, facilitace. Myslím si, že jsou pro děti s postižením velkým přínosem, protože jsem se přesvědčila, že opravdu slouží jako podpora či náhrada mluvené řeči, což vede k efektivnější komunikaci s dětmi s postižením.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat stav a možnosti rozvoje komunikačních dovedností dětí s mentálním postižením v předškolním věku.

5.2 Výzkumné otázky

Zvolila jsem si tři základní výzkumné otázky, které vycházejí z cíle výzkumu. Na výzkumné otázky mi poskytlo odpovědi vlastní pozorování a přímá práce s dětmi. Dokumentace dětí mi nebyla poskytnuta.

V náplni praktické části své bakalářské práce jsem se snažila najít odpovědi na tyto stěžejní otázky:

- VO1: Jaká je úroveň komunikačních dovedností sledovaných dětí?
- VO2: Jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogem a dětmi?
- VO3: Jakými prostředky jsou komunikační dovednosti těchto dětí rozvíjeny?

5.3 Metody a techniky sběru dat

Bakalářská práce má charakter kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 17).

Informace jsem získala pomocí zúčastněného pozorování, které probíhalo v mateřské škole speciální, a dále přímou prací s dětmi. Získané informace jsem zpracovala do pěti kazuistických studií, které byly založeny zejména na vlastním názoru.

Kazuistika pochází z latinského slova casus, tedy událost či případ, a je jedním ze základních výzkumných designů v kvalitativním výzkumu. Písemnou formou

se zachycují jednotlivé případy a popisuje se osobní a rodinná anamnéza, hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, sebeobsluha a oblast komunikace.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

Mateřská škola speciální

V září 2014 byla v jednom z jihočeských měst zřízena mateřská škola speciální pro děti se zdravotním postižením. Mateřská škola je umístěna v přízemí budovy, kde působí také základní škola praktická, základní škola speciální a praktická škola dvouletá. I přesto, že se škola nachází uprostřed centra města, děti mohou relaxovat na velké upravené zahradě nerušené hlukem ulic.

Mateřská škola disponuje dvěma prostornými třídami, kde probíhá individuální péče, výchova a vzdělávání dětí s mentálním postižením, autismem, ale také dětí s vadami řeči a kombinovaným postižením. Dětem se věnují speciální pedagogové, v současné době čtyři učitelky a dvě asistentky pedagoga.

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

V rámci výzkumného šetření bylo sledováno pět dětí s mentálním postižením předškolního věku. Jména dětí byla z etických důvodů změněna:

- pětiletý chlapec se středně těžkou mentální retardací (Aleš),
- pětiletý chlapec s lehkou mentální retardací (Bedřich),
- pětiletý chlapec se středně těžkou mentální retardací (Cyril),
- šestiletá dívka se středně těžkou mentální retardací (Dora),
- čtyřletá dívka s lehkou mentální retardací (Ema).

8 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Osnova:

1. Osobní a rodinná anamnéza
2. Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika
3. Sebeobsluha
4. Oblast komunikace
 - lexikálně-sémantická rovina
 - morfologicko-syntaktická rovina
 - pragmatická rovina
 - foneticko-fonologická rovina
 - prvky neverbální komunikace
5. Práce s pracovním listem

8.1 Kazuistická studie č. 1 – Aleš

Osobní a rodinná anamnéza

Aleš je pětiletý chlapec se středně těžkým stupněm mentálního postižení. Matčino těhotenství proběhlo bez komplikací. Chlapec se narodil v řádném termínu. Porod probíhal zcela bez komplikací, matka chlapce porodila přirozenou cestou.

Chlapec pochází z neúplné rodiny. Žije se svým otcem a dvěma staršími sourozenci v menším pronajatém bytě. V místě bydliště se nachází i mateřská škola speciální, do které chlapec denně dochází. Mateřská škola speciální mu byla navržena na základě stanovené diagnózy a na doporučení pediatra a speciálně pedagogického centra.

Matka odešla od rodiny poté, co se chlapec narodil. V současné době žije v jiném městě než rodina, nejeví o ni zájem a s dětmi se nevidá.

Otec nepracuje, stará se o domácnost a své tři děti. Chlapec je ze sourozenců nejmladší. U staršího bratra (10 let) byl diagnostikován Aspergerův syndrom, u starší sestry (8 let) středně těžký stupeň mentálního postižení. Podle slov učitelky z mateřské školy speciální, zvládá otec svou roli velmi dobře, a to i přes všechny překážky,

které tato rodina musela překonat. Otec dětem poskytuje veškerý materiální servis a zvládá fungovat v rodině i po stránce emoční.

I když otec o matce s dětmi mluví, děti se s matkou nevidají. V rodině není role matky zastoupena. Vzhledem k tomu, že mezi chlapcem a matkou není žádný kontakt, trpí citovou deprivací stejně jako jeho dva sourozenci. Z jeho chování je patrné, že se nevciťuje do druhých. Neuznává autority v rodině, v institucích ani jinde.

Podporu a pomoc nenachází otec ani v širší rodině. Situaci komplikuje babička chlapce (matka matky), která otci ztěžuje život tím, že na něj vznáší bezdůvodná obvinění a do rodiny neustále posílá kontroly sociálních pracovníků. Nikdo další z širší rodiny se k otci a dětem nehlásí.

I přesto, že Aleš bydlí v bytě se svým otcem a sourozenci, trpí syndromem ústavního dítěte. Ukazuje to jeho typické chování, kdy se v mateřské škole upne vždy na jednu z učitelek, které věří. Následuje situace, která se stále opakuje. U chlapce dochází ke zklidnění a jeho chování se stabilizuje. Učitelku bere jako autoritu a částečně plní její pokyny. Zlom nastává v situaci, kdy se učitelka začne věnovat i jiným dětem a chlapec začne žárlit, což se projevuje agresivním chováním vůči učitelkám i ostatním dětem. Agresivní chování se u chlapce stupňuje. Tuto situaci jsem si mnohokrát ověřila vlastním pozorováním a následně mi ji učitelka potvrdila.

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika

Při nástupu do mateřské školy speciální odpovídala fyzická stránka a úroveň motorických schopností a dovedností věku chlapce.

Při přirozených aktivitách jsem posuzovala pohyblivost dítěte a koordinaci jeho pohybů. Aleš má rychlé, koordinované pohyby, je neustále v pohybu, nevydrží stát déle na jednom místě. Je schopen samostatné chůze, běhu, jízdy na tříkolce. Při chůzi po schodech nahoru i dolů střídá nohy. Umí skákat na jedné noze. Dokáže vylézt na žebřiny a seskočit z nich snožmo. V tělocvičně dokáže přejít lavičku popředu i bokem vestoje, pomocí přitahování rukama vleže a vsedě čelem vzad. Rovnováhu udrží s přehledem. Baví ho házet si a kopat s míčem. Míčové aktivity vyhledává často.

Alešovu jemnou motoriku jsem pozorovala převážně při hrách v herně. Chlapec zvládá manipulovat s drobnými předměty. I při své neklidné povaze si vydrží hrát s Legem, jednotlivé části stavebnice skládá vertikálně i horizontálně. Zvládá otevřít obal od jogurtu nebo zabalenou sušenku. Venku má zájem o hry s přírodními materiály. Plní pískem bábovku, staví z písku hrady, které zdobí pomocí šišek a klacíků, které zapichuje do písku.

Grafomotorická stránka chlapce je velmi slabá. Úchop tužky je pokaždé jiný. Při práci používá pravou ruku. Jeho kresebný projev je na úrovni čmárání. Vybarvování omalováněk nezvládá, nerespektuje hranice předlohy. Čáry má přerušované, kostrbaté a vydává příliš silný tlak na tužku. Grafomotorické listy nedokáže podle pokynů vypracovávat. U práce se vzteká, po neúspěchu papír začmárá, roztrhá.

Sebeobsluha

Již při nástupu do mateřské školy Aleš udržel tělesnou čistotu, nenosil pleny. Jiné sebeobslužné činnosti neměl osvojené, ale v průběhu docházení do mateřské školy speciální se činností naučil. Naučil se používat příbor, umývat si ruce před a po jídle, obléknout se, svléknout se.

Chlapec chodí v pravidelném čase s ostatními dětmi společně na záchod. Mimo stanovený čas odchodu na záchod si chlapec v případě potřeby zvládá říct. Skoro vždy kladně reaguje na výzvu učitelky, jestli někdo nepotřebuje na záchod. Většinou se přihlásí slovem „já“, někdy toto slovo zopakuje několikrát. Je čistotný, záchod po sobě automaticky splachuje sám. Po vykonání potřeby je zvyklý si dojít umýt ruce do umyvadla, umí si sám pustit vodu. Je naučený si utírat ruce, svůj ručník rozezná od ručníků ostatních dětí.

Stravuje se bez problémů, jí samostatně, z vlastního talíře. Svačinu si připraví sám na stůl. Stravu pečlivě kouše, nehltá, jí hodně – často si přidává. Umí otevřít box od svačiny, rozbalit si obal od jídla, pokud se mu nedaří, upozorní na sebe a učitelce odkývá, že potřebuje pomoc. Pije samostatně z plastového hrnku. Umí si sám natočit vodu z vodovodního kohoutku. Aleš běžně používá příbor a umí napichovat jídlo vidličkou. U jídla je však neklidný a nevydrží sedět bez toho, aby se neustále točil

na židli nebo se z ní zvedal. Je čistotný, nemá okolo sebe nepořádek, vždy si po jídle na vyzvání umyje ruce a ústa.

Umí rozeznat svoje oblečení od oblečení druhých dětí. Samostatně si obleče a svleče jednoduché oblečení, jako jsou tepláky, triko, mikina. Boty si vyzouvá s pomocí rukou, bačkory a boty na suchý zip si zvládá obout sám. Někdy se mu však stává, že přehodí levou botu za pravou. Věci nechává na místě, kde se obléká, do skříně je ukládá učitelka. Neumí si zapnout zip ani zavázat tkaničky. Umí pojmenovat jednotlivé druhy oblečení.

Oblast komunikace

Lexikálně-sémantická rovina

Dokáže pojmenovat věci, s kterými se běžně setkává. Pokud se dožaduje hračky, umí ji správně pojmenovat. Řekne jen stroze: „Vrtulník.“ Chápe pojmy „já, moje“, tyto pojmy používá každý den. Kolikrát se jimi i ospravedlňuje či brání: „Já ne, to on!“ nebo „Ty jsou moje!“ Správně používá slova „ano, ne“. Většinou jimi odpovídá na otázky, zda chce polévku nebo nepotřebuje na záchod. Umí odpovědět na otázku: „Co děláš?“ Odpověď bývá stručná, naposledy, když jsem se ho ptala, mi na zahradě odpověděl: „Já kopu.“ Spontánně nepokládá otázky „Proč?“ ani „Kdy?“ Pokud k němu učitelka hovoří, říká mu zrovna něco důležitého, tak než aby se zeptal „Proč?“, se spíše ujišťuje: „Jo?“ Na většinu otázek odpovídá jedním až dvěma slovy.

Samostatně nevyhledává obrázkové knížky, ale v přítomnosti dospělého je schopný vydržet přibližně deset minut poslouchat pohádku. S učitelkou čtou již známé knížky, a to za účelem, aby jí pomáhal doplňovat čtenou pohádku. V textu se příliš neorientuje. S dopomocí reprodukuje jednoduchou písničku, v textu vynechává slova, umí jen první sloky písniček. Zná ranní rituál, který je v mateřské škole zavedený. V krátkém časovém úseku umí rozřadit skupiny obrázků podle společných podstatných znaků nebo nadřazených pojmů. Tuto činnost jsme trénovali s obrázky, které jsme usazovali na správné místo pomocí suchého zipu. Znamé obrázky umí správně pojmenovat, u nových váhá a potřebuje poradit.

Morfologicko-syntaktická rovina

Aleš mluví v jednoduchých, obsahově chudých větách. Někdy o sobě mluví ve 3. osobě. Jeho věty se skládají převážně jen z podstatného jména a slovesa, přídavná jména nepoužívá vůbec. Poznává rozdíl mezi jednotným a množným číslem. V mluvním projevu se objevují agramatismy, například když dětem spadly výkresy z nástěnky, reagoval slovy: „To spadnout.“ Slovesa většinou nečasuje.

Pragmatická rovina

Zná své jméno, jména spolužáků a učitele. V případě potřeby umí oslovovat ostatní děti vlastními jmény – což bývá zpravidla při žalování. Nemá zájem spontánně komunikovat, spíše si povídá sám se sebou a komentuje, co zrovna dělá. S učitelkami navazuje komunikaci až poté, co ho k ní vyzvou, když se ho na něco ptají. S dětmi komunikuje nenuceně, avšak často je to většinou jen za účelem ublížit – pomocí doteku. Neumí vyjádřit přání, pokud chce nějakou hračku půjčit, pouze ji nazve a až po upozornění umí poprosit. Nemá zapotřebí sdělovat druhým své pocity. Z jeho chování je zřejmá i neschopnost vcítit se do druhého nebo alespoň přemýšlet, co ten druhý prožívá. Například když někoho bouchne, vůbec si neuvědomuje následky. Nedodržuje pravidla společenského kontaktu ani odstup při komunikaci. Pokud se stane, že ublíží někdo jemu (většinou odplatou), umí na situaci upozornit, avšak nepopíše, co se stalo. Většinou řekne: „Bouch!“ a ukáže místo na těle nebo používá vulgární výrazy, kterých má osvojených nespočet.

Foneticko-fonologická rovina

Špatně vyslovuje hlásky, a to tak, že jeho mluvnímu projevu je těžké porozumět. Uvedu zde příklad fonetického přepisu některých jeho slov: slovo můžu - [musu], slovo oběd - [opet], vrtulník - [ftulník]. Často hovoří sám se sebou nebo s kamarády a tehdy používá nedokončená či nesmyslná slova. Pozornost si vynucuje křikem. Pokud se soustředí na to, co říká, daleko lépe artikuluje a je mu rozumět, i když špatná výslovnost je stále značná. Když mu někdo dělá něco, co se mu nelíbí, začne křičet.

Prvky neverbální komunikace

Při rozhovoru se nevydrží dlouho dívat do očí, většinou mluví za pochodu a pozoruje něco jiného, avšak na krátkou dobu oční kontakt naváže. Lze říct, že pohled neudrží dlouho na jednom místě a očima kmitá z jednoho místa na druhé. Když se rozčiluje, tak rozhazuje rukama. Většinou nestojí čelem k osobě, se kterou se baví, ale tělo má natočené stranou. Při nesouhlasu kýve hlavou do stran. Často se chytá za hlavu, když se věci nedějí podle jeho plánu. Ukazováčkem na pravé ruce udává směr pohybu. S dětmi komunikuje v těsné blízkosti, často do nich strká, a tím navazuje komunikaci. Dětem hodně ubližuje – kouše je, plácne je, dokonce do nich kopne. Hodně se směje, a to bez pádných důvodů, spíše jde o smích permanentní.

Práce s pracovním listem – Příloha č. 1

Pro Aleše jsem záměrně vybrala pracovní list, o kterém jsem si myslela, že by ho mohl zvládnout. Vzhledem ke stupni mentálního postižení jsem vybrala úkol, který by mělo zvládnout dítě již ve 4 letech. Většina úkolů pro pětileté děti se mi zdála příliš náročná a neadekvátní vzhledem k jeho postižení, koncentraci pozornosti a schopnosti spolupráce. Práci předcházela motivace, aby se mnou chlapec začal spolupracovat.

Za úkol dostal ukázat vždy jeden obrázek, který se nejvíc podobal aktuální situaci, kterou jsem mu sdělila. Celkově jsem před něj rozložila šest obrázků. Slovně jsem komentovala: „Ukaž mi, co si vezmeme, když prší.“ „Ukaž mi, co uděláme, když máme špinavé ruce.“ „Ukaž mi, co si vezmeme, když je venku velká zima.“ „Ukaž mi, co uděláme, když jdeme spát.“ „Ukaž mi, co uděláme, když rozlijeme čaj.“ „Ukaž mi, co uděláme, když máme žízeň.“

Ze začátku byl chlapec nesoustředěný, rozhazoval rukama, díval se po ostatních dětech, pozoroval dění ve třídě a na práci se nesoustředil. Pak se začal rozhlížet po obrázcích, které ležely před ním na stole, začal se mnou spolupracovat a pracovní list zvládl vypracovat s malou dopomocí. Podle mého slovního komentáře správně zvolil vhodný obrázek.

8.2 Kazuistická studie č. 2 – Bedřich

Osobní a rodinná anamnéza

Bedřichovi byl diagnostikován lehký stupeň mentálního postižení. Narodil se v roce 2012, v současné době je mu pět let. Pochází z úplné, funkční rodiny a bydlí ve městě v místě mateřské školy speciální.

Chlapec má stejně starého bratra – jednovaječné dvojče. Společně chodí do stejné mateřské školy speciální, ale z důvodu nesnášenlivosti mezi sebou jsou rozděleni každý do jiné třídy, což bylo přáním matky.

V průběhu dne se stává, že se třídy na nějakou dobu spojují a chlapci musí fungovat v jedné třídě společně. Konflikty většinou vyvolává jeho bratr, Bedřicha provokuje, a to v něm probouzí agresivní chování. Bedřich naopak na svého bratra útočí nejčastěji kvůli tomu, že dělá něco špatně, upozorňuje na jeho chyby, napomíná ho, umravňuje ho. Bratr napadá Bedřicha často fyzicky, útok začíná povětšinou bezdůvodně, chlapce začne bít, kousat, v něm to také vyvolá agresivní chování a v horších případech dojde i k zranění. Tato situace nenastává pokaždé, jsou dny, kdy se k sobě dvojčata nehlásí, navzájem si sebe nevšímají, ani si spolu nehrají.

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika

Bedřich je vzrůstem vysoký, štíhlé postavy. Nepozoruji narušenou hrubou motoriku. Chlapec má celkem jistou chůzi, nezakopává, pohyby celého těla jsou koordinované. Rychle běhá a skáče přes překážky. Zvládá stoj na špičkách s otevřenýma očima. Chůzi po schodech nahoru a dolů má též jistou, nepřidrhuje se zábradlí, střídá nohy. Orientuje se v prostoru.

Z hlediska jemné motoriky je na tom poměrně dobře. Uchopuje drobné předměty do rukou a manipuluje s nimi. Ovládá i složitější hry s drobnějšími součástkami. Zručně pracuje při sestavování Lega. Zasouvá dřevěná tělesa podle tvaru do krychle. Umisťuje drobná dřevěná čísla do tabulky, umí si čísla otočit a obrátit na podložce. Dlouho vydrží sedět u jedné klidové činnosti, většinou náročné na jemnou motoriku. Hmatem rozpozná hračky (zvířata, ovoce apod.) a předměty denně používané v mateřské škole (pastelku, boty apod.).

Chlapec správně uchopuje tužku, občas ji chytne moc vysoko, ale po upozornění úchop ihned opraví. Dominantní má pravou ruku. U vybarvování obrázků přetahuje, nepřikládá práci velkou důležitost. Tlačí hodně na podložku. Dokáže nakreslit kruh, svislou a vodorovnou čáru. Je u něj důležitá motivace, pokud ho práce zaujme, umí být důsledný a snaží se.

Sebeobsluha

Bedřich si umí dát na stůl podložku, přinese si sám vhodný příbor a učitelka mu podá ze skříně jídelní box a lahev. Krabici s jídlem umí otevřít sám, stravuje se samostatně, dopomoc potřebuje tehdy, pokud mu nejde jídlo rozbalit z obalu. Pije z hrnku, lahev má přístupnou po celý den. Po jídle umí sklidit ze stolu, umýt po sobě hrnek a uložit ho do zásuvky s nádobím. Chlapec není v jídle vybíravý, u oběda většinou sní celou naloženou porci, a pokud chce přidat, sám se o jídlo přihlásí.

Při oblékání a svlékání potřebuje drobnou dopomoc. Učitelky mu pomáhají se zavazováním tkaniček u bot, přidržují mu bundu při oblékání, pomohou mu, pokud má oblečení naruby. Umí si obout i zout boty, dokáže si na nich zapnout suchý zip. Jinak se Bedřich svléká i obléká samostatně a oblečení na sebe vrství správně. Se svým bratrem mají oblečení stejné, ale každý ho má umístěné na jiné straně šatny, takže k záměně nedochází. Dokáže pojmenovat jednotlivé druhy oblečení.

Na záchod chodí společně se skupinou dětí ze třídy, což je v mateřské škole zvykem. V případě nutnosti vykonat tělesnou potřebu si sám řekne. Tělesnou čistotu udrží. Na záchodě funguje samostatně. Umí po sobě spláchnout, umýt si ruce, namydlit si ruce a utřít si je. Ručník mají děti každý na svém věšáku, nad ním je umístěná fotka, tudíž nemá problém svůj ručník rozpoznat. Samostatně používá kapesník, občas ho učitelky musí upozornit, že si má jít utřít nos, zareaguje však rychle.

Oblast komunikace

Lexikálně-sémantická rovina

Bedřich chápe a používá osobní a přivlastňovací zájmena: „Moje boty.“ „Ty jsou její!“ „Ona to říkala.“ Umí pojmenovat a diferencovat předměty. Umí nazpaměť krátké dětské písně a básničky, které učitelky denně s dětmi opakují. Správně užívá slova

„ano, ne“, odpovídá jimi na otázky, u kterých stačí stručná odpověď. Má zájem o obrázkové knihy, vyhledává je sám, setrvává u nich poměrně dlouho. Knihy si sám prohlíží, ale i rád poslouchá pohádky od učitelek, které jim denně čtou před odpoledním odpočinkem. U známých pohádek je schopný doplňovat slova. Například doplní: „Byla jednou jedna... chaloupka.“ „Aby vyvětrala, otevřela... okýnko.“ Umí pojmenovat základní vlastnosti předmětů. Když mu řeknu, že bonbon je sladký, a zeptám se ho, jaký je citron, umí odpovědět: „Citron je kyselý.“ Umí posoudit pravdivost či nepravdivost jevů, občas na ně upozorňuje: „To není pravda!“ „To teda jo!“ Má dostatečně velkou pasivní zásobu slov vzhledem k tomu, jak reaguje na podněty. Pokud má uklízet nebo dělat činnost, kterou dělat musí, nikoli chce, někdy nezareaguje ihned. Občas se mu tedy musí příkaz vícekrát zopakovat, než ho provede.

Morfologicko-syntaktická rovina

Bedřich umí spočítat, kolik dětí je ve třídě: „Dvě holky, jeden kluk.“, rozlišuje jednotné a množné číslo: „Jedna holka, ale dvě holky.“ V přirozeném projevu hovoří chlapec v krátkých větách: „Nechci to.“ „Kam šla paní učitelka?“ Obsahově jsou věty chudší, většinou pozoruje ostatní děti a ptá se jich, co dělají, nebo komentuje, co on sám dělá. Sám od sebe používá některá přídavná jména: „To je hezký.“ „To je mokrá.“ „Je to horký.“ Objevují se i agramatismy: „Budu sednout.“ Ve shodě přídavných jmen udělá občas chybu: „Ona je hodný.“ Používá čas minulý, přítomný i budoucí. Dokáže samostatně vyprávět, co dělal včera, co dělá nyní a co by chtěl dělat.

Pragmatická rovina

Bedřich začíná mluvit sám od sebe, nenuceně. Upřednostňuje verbální komunikaci, aktivně se snaží komunikovat s učitelkami, se spolužáky navazuje kontakt spontánně. Umí předat krátký vzkaz. Při hře Tichá pošta, si uměl zapamatovat slovo, jako například „sluníčko“ a předat ho tiše dál. Umí říct svoje jméno i příjmení, jména rodičů a bratra, křestní jména svých spolužáků i učitelek. Nedodržuje pravidla konverzace, protože občas vstupuje do řeči dětem i učitelkám, zejména pokud zná správnou odpověď na otázku, která nebyla směřovaná jemu. Nereaguje většinou ani na napomenutí učitelkou, že nemá vstupovat do řeči, stále má potřebu aktivně

sdělovat všechno, co ví. Dokáže správně formulovat otázky i na ně adekvátně odpovídat.

Foneticko-fonologická rovina

Bedřich má vysoko položený tón hlasu. Ve srovnání s dětmi ve třídě má celkem srozumitelný mluvní projev, neměla jsem problém od začátku pozorování pochopit, co chce říct. Artikulace slov není správná, vynechává nebo komolí některé hlásky, jak je vidět z fonetického přepisu jeho řeči: slovní spojení na shledanou - [nasedanou], slovo sednout - [sednou], slovo ahoj - [avoj]. Zvládá analýzu slov. Často, pokud se ho učitelka na něco ptá, je zvyklý nastavit ruce a odpověď zároveň vytleskat, když odpovídá. Daří se mu vytleskat bezchybně slova o třech slabikách, například: „Po-me-ranč.“ „Hr-ní-ček.“ Je schopný regulovat hlasitost mluvního projevu – viz hra na Tichou poštu.

Prvky neverbální komunikace

Oční kontakt navazuje pokaždé, když s někým hovoří. Netrvá dlouhou dobu, ale je opakovaný. I v případě, že něco provede, on nebo ostatní děti, hledá očima, zdali některá z učitelek něco zpozorovala. Oční kontakt navazuje i s ostatními dětmi. Rád pozoruje vše, co se kolem něj děje. Vzdálenost při komunikaci nemá vyhraněnou. Děti i učitelky si připouští blízko k tělu. Kamarády občas upozorní na své sdělení tím, že je lehce šťouchne rukou. Není to však myšleno jako ubližování nebo vynucování si pozornosti, ale jen jako upozornění kamarádů na nějakou aktivitu.

Práce s pracovním listem – Příloha č. 2

Pro chlapce jsem zvolila pracovní list, který je určený pětiletým dětem. Zvolila jsem ho, protože po dobu, co jsem chlapce pozorovala, jsem zjistila, že se dokáže poměrně dlouho soustředit, je schopen spolupráce, nebojí se komunikovat a zvládá lehčí myšlenkové operace.

Za úkol měl najít dva obrázky, které k sobě patří a zdůvodnit svůj výběr. Z původních osmnácti obrázků jsem na stůl rozložila pouhých deset (počet jsem snížila o obrázky, které mi přišlo těžké identifikovat, například obrázek paliček k bubínku). Po Bedřichovi jsem nejprve chtěla pojmenovat, co na jednotlivých kartičkách vidí. Poté

jsem mu uvedla příklad toho, co k sobě patří, a zadala mu instrukci: „Najdi, co se k sobě hodí, co k sobě patří.“ Po přiřazení, jsme si zdůvodnili výběr obrázků.

Zvládl samostatně vyjmenovat názvy předmětů na kartičkách i utvořit jednotlivé dvojice obrázků. Nejprve přiřadil psa – boudu, nůž – vidličku, slepičku – vajíčko, tužku – ořezávátko a naposled strom – list. Společně jsme si pak vyprávěli, jaký je vztah mezi obrázky, ale víceméně měl představu, proč dané obrázky k sobě přiřadil.

8.3 Kazuistická studie č. 3 – Cyril

Osobní a rodinná anamnéza

Cyril se narodil v roce 2011. Na základě diagnostikované mentální retardace středně těžkého stupně mu byla doporučena mateřská škola speciální, do které dnes dochází.

Cyril pochází z funkční rodiny, bydlí s oběma rodiči a je jedináček. Matka nyní čeká druhé dítě a vzhledem k této skutečnosti jsem u chlapce zpozorovala změnu v chování. Když spatří na procházce osobu s kočárkem, začne se u něj projevovat ochrannářské chování. Většinou roztáhne ruce a říká: „Pozor, paní.“ To znamená, že si přírůstek do rodiny plně uvědomuje.

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika

Cyril je menšího tělesného vzrůstu. Bývá neklidný, dlouho nevydrží u jedné činnosti. Je rychlý, má koordinované pohyby, rád běhá, v prostoru se orientuje bez problémů. Rád si hraje s míčem – kope do míče, dribluje s míčem, hází s míčem a je přesný, nestává se, že by míčem minul cíl. Ze schodů a do schodů střídá nohy. Celkově je fyzicky zdatný. Přeskakuje překážky, přejde před kladinu, umí skákat na jedné noze – pravé i levé. Nebojí se ani výšek, rád leze na žebřiny a vyvýšená místa.

Zvládá manipulovat s drobnými předměty. Vizuomotorická koordinace není narušena. Rád si vybírá hry, které vyžadují přesnost – puzzle, zasazování kolíků do podložky, navlékání korálků na provázek apod. Zvládá obracet pexeso, otáčet stránky u knížky. Poznává hmatem výrazně odlišné hračky bez pomoci zraku. Má rád i konstruktivní hry – Lego, různé stavebnice apod. Zájem jeví i o molitanové hračky

čtvercovitého tvaru, do kterých zasazuje čísla, s kterými manipuluje do té doby, než zapadnou do správného pokladu.

Má zájem o kreslení a malování. Tužku uchopuje do pravé ruky, úchop je správný. Při práci je precizní, při vybarvování obrázku téměř nepřetahuje. Zvládá nakreslit kruh i rovnou čáru. Rád kreslí i postavy – rozlišuje pohlaví, občas zakresluje i drobné detaily. Nejčastěji však kreslí auta, silnice, domy. Dokáže se soustředit pouze krátkou dobu, následně vyhledává novou činnost, k práci se později sám vrací.

Sebeobsluha

Tělesnou čistotu udrží, v případě nutnosti vykonat tělesnou potřebu si dovede říct sám. Na záchod chodí společně se skupinou dětí, nepotřebuje asistenci, sám se vysvěče a znovu obleče. Umí použít splachovací zařízení. Bez upozornění si umyje ruce mýdlem, utře si je do svého ručníku, který si pozná. Je čistotný, umí se sám vysmrkat. Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce – myje si je automaticky před jídlem, po jídle, po použití toalety, když přijde ze zahrady nebo z procházky.

Zvládá si nachystat předměty ke stolování (prostírání, příbor, hrnek, ubrousek apod.). Při stravování funguje samostatně, pouze při náročnějších motorických úkonech je třeba chlapci dopomoci, například s rozbalováním svačiny. Umí pít i z hrnku i z plastové lahve. Příbor drží správným úchopem, motoricky je zdatný, jídlo mu z příboru nepadá. Má zájem si nalévat sám pití ze zásobníku. Pokud je nádoba poloprázdná, učitelka mu to povolí, zvládá si dolít tak, že vodu nerozlije. I u stolu je chlapec čistotný, nemá okolo sebe nepořádek. U jídla si neustále poposedává nebo vstává ze židle.

Při oblékání potřebuje dopomoc při nazouvání bot. Boty se mu musí nejprve povolit ve šněrování, do špičky si zasadí nohu sám, často se mu stává, že boty přešlapuje. Neumí si zapnout zip ani knoflíky, jinak se obléká i svléká samostatně. Ví, na kterém věšáku je umístěné jeho oblečení v šatně. Má zájem ukládat věci na své místo i v tomto případě je pořádný. Umí pojmenovat jednotlivé druhy oblečení.

Oblast komunikace

Lexikálně-sémantická rovina

Cyril má rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu. Umí pojmenovat věci běžně používané. Klade otázky „Proč?“ „Kdy?“ „Můžu?“ „Co děláš?“ Je celkem pozorný vzhledem k tomu, co se ve třídě odehrává. Umí pojmenovat obrázky v knížkách nabízených učitelkami: „To je kůň.“ „Tady jde paní.“ „Na stromě jsou jablka.“ Vydrží poslouchat pohádky a je schopen doplnit slovo do vyprávěného příběhu. Zvládá identifikovat věci podle společných podstatných znaků. Vysvětlí, na co máme uši, auta, boty, kamarády apod. Zná texty několika písniček a básniček, které často učitelky opakuje. Písničky zpřijemňují atmosféru u různých činností, například pracovních. Zná zvířecí zvuky, zvířata umí podle zvuku diferencovat. Má osvojených hodně pojmů, které nepoužívá, ale rozumí jim. Chápe pojmy „já, moje“. Často si s sebou do mateřské školy bere hračku, kterou si chrání a nechce ji půjčovat a vždycky říká: „Ta je moje, ne tvoje!“

Morfologicko-syntaktická rovina

Cyril je komunikativní. Mluví v krátkých chudých větách. Často odpovídá pouze jedním slovem, souhlasem nebo nesouhlasem. Zaměňuje příslovce za přídavná jména a naopak. Věty skládá většinou ze sloves a podstatných jmen. V mluvním projevu je slyšet hodně gramatických chyb. Mluví hlavně v přítomném čase, v minulém čase dokáže vyprávět, co dělal včera. Umí časovat slovesa. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.

Pragmatická rovina

Aktivně komunikuje s dětmi, oslovuje je sám. Rozhovor začíná vždycky slovem „hele“. Povídá si sám pro sebe. Rozumí otázkám, většinou na ně jednoslovně odpovídá. Je zvědavý, klade otázky dětem i učitelkám. Opakuje se u něj stejná situace - když se ho učitelky na něco ptají, místo toho, aby se zamyslel nad otázkou, obrátí se na kamaráda, kterého má nejbliž sobě, konstatuje, že on neví, ale jeho kamarád to ví a že jim to řekne, tím z otázky vycouvá. Na děti se obrací, nejen pokud odpověď skutečně nezná, ale i v případech, kdy odpověď ví. Děti zná jménem, v případě potřeby je oslovuje. Chápe pojmy prostorové orientace, sám správně používá pojmy „tam, tady, vedle“.

Foneticko-fonologická rovina

Mluvní projev má velmi rychlý, řeč působí až dojmem, že nedělá ve větách pomlky, že „drmolí“. Umí roztleskat slovo na slabiky, provést analýzu slova. Má rád rozpočítadla, na děti však ukazuje prstem mimo rytmus. Špatně vyslovuje některé hlásky, působí to při verbálním projevu rušivě, například spojení „pojedu do školky“ vysloví [poeduskolki].

Prvky neverbální komunikace

Oční kontakt navazuje s každým, kdo s ním komunikuje. Řeč doprovází i výrazná mimika a gestika. Když je něco špatně, chytá se za hlavu. Hlavou přikyvuje na souhlas či kroutí při nesouhlasu. Když se soustředí, vystrkuje jazyk z pusy ven. Při komunikaci se staví k dětem do těsné blízkosti, a narušuje tím jejich osobní prostor. Komunikační vzdálenost bývá mnohdy menší než patnáct centimetrů. Nevadí mu přímé dotyky. Nevyráží dlouho čekat na odpověď, většinou se jí dožaduje pomocí doteku. Pokud něco nechce dělat, otočí se ke člověku zády. Dává si ruku v bok, když přemýšlí. Ukazuje směr pohybu ukazováčkem pravé ruky. Když s někým mluví, rozhazuje okolo sebe rukama. Když je naštvaný, mračí se, a když se raduje, dává ruce nad hlavu.

Práce s pracovním listem – Příloha č. 3

Vzhledem ke stupni mentálního postižení a schopnosti koncentrovat se jsem u chlapce zvolila pracovní list určený pro čtyřleté děti. Hlavní úkolem bylo rozřadit obrázky do čtyř stejně velkých skupin podle společného nadřazeného pojmu.

Před chlapce jsem rozložila 12 obrázků (květiny, hračky, jídlo, zvířata, oblečení). Dala jsem mu vždy jasný pokyn: „Vyber mezi obrázky všechno jídlo.“ „Vyber mezi obrázky všechny květiny.“ „Vyber mezi obrázky všechna zvířata.“ „Vyber mezi obrázky všechno oblečení.“

Chlapec zvládnul do každé skupiny zařadit tři správné obrázky podle pokynu. Činnost dokončil v krátkém časovém úseku. Obrázky zvládnul s dopomocí pojmenovat. Problém měl s kategorií květin, neznal vlastní názvy květin (růže, tulipán, kopretina), ale pouze vždy řekl: „Kytička.“ V jiném případě řekl: „Sedmikráska a pampeliška.“ Sedmikrásku jsem uznala za správnou odpověď, jelikož je kopretině na obrázku podobná, pampelišku nikoli.

8.4 Kazuistická studie č. 4 – Dora

Osobní a rodinná anamnéza

Dora se narodila v roce 2010. Bydlí v rodinném domě ve městě, které je od mateřské školy, do které dochází, vzdálené 20 kilometrů. Denně ji rodiče vozí do mateřské školy autem.

Rodina je funkční, úplná. Otec zabezpečuje rodinu finančně a matka se stará o domácnost. Dora má jednoho sourozence – staršího bratra. Velkou roli v Dořině životě hrají její prarodiče (rodiče matky), které dívka často navštěvuje, tráví u nich prázdniny a volné dny. O prarodičích často mluví, tvoří důležitou součást jejího života a je vidět, že k nim má vřelý vztah.

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika

Dívka je celkově pomalejší, neobratná, jsou pro ni charakteristické pomalé pohyby. Je vysoké mohutnější postavy, trpí nadváhou. Svým vysokým vzrůstem se podobá dětem mladšího školního věku. Je schopna samostatné chůze, po schodech nahoru střídá nohy, ze schodů dolů schází spíše po jednom schodu a drží se zábradlí. Krátce zvládne poskakovat na jedné noze. S oporou umí přejít vestoje přes lavičku. Z lavičky seskočí na nohy a následně jde na žíněnce do sedu. Na zahradě se ráda prochází, houpe se na houpací sedačce, chodí kolem dětí a sleduje i komentuje jejich hru, sama se do hry zapojí jen na krátkou chvíli.

Dívka manipuluje s drobnými předměty – přebírá pastelky, skládá puzzle, staví kostky. Má ráda i stavebnice, například Lego. Ráda si hraje na písku, staví bábovičky, písek nabírá do forem rukou. Venku se drží spíše stranou, sbírá přírodní materiály (klacíky, kamínky, větvičky apod.) a staví z nich domečky.

Vyhledává kreslení a další činnosti u stolečku, nevydrží u nich však dlouho. Dívka preferuje pravou ruku, umí nakreslit rovnou čáru a kruh. Snaží se být pečlivá ve vybarvování omalováněk, ale přetahuje. Má osvojený správný úchop tužky, občas se mi zdá, že tužku drží křečovitě.

Sebeobsluha

Dora udrží tělesnou čistotu. Aktivně hlásí potřebu dojít si na záchod, ale většinou chodí pravidelně, společně se všemi dětmi. Stáhnout si kalhoty a znovu se obléct poté, co vykoná potřebu, zvládá samostatně. Umí automaticky používat splachovací zařízení. Dbá na hygienu, umí si mýdlem umýt ruce a utřít si je. Ví, že si má mýt ruce pravidelně před jídlem, po jídle a když přijde z venku.

Umí pít z hrnku i z plastové lahve, většinou však preferuje hrnek, který si sama zvládá připravit na stůl, po jídle ho umýt a zpátky uložit na své místo. Sama si prostře stůl, ví, kde najde prostírání, příbory. Jí samostatně, příbor drží správně. První jídlo za den dostává až v mateřské škole z důvodu nevolnosti v autě cestou do školy. Snídá a svačí tedy v krátkém časovém rozpětí.

Při oblékání a svlékání je pomalejší. Sama si dokáže svléknout i obléknout jednoduché kousky oblečení. Je pro ni typické, že sedí a nejprve kouká na ostatní děti, jak se oblékají, a kvůli tomu na ni zbytek třídy musí čekat, než se oblékne. Samostatně obouvání i zouvání, boty si však neumí zavázat a občas se jí stane, že zamění pravou botu za levou. Oděv naruby neumí obrátit. Poznává svoje oblečení, ví, kde ho má uložené. Hlídá si i svoje místo na lavičce v šatně. Některé názvy oblečení si plete, nejčastěji zamění název mikina a svetr.

Oblast komunikace

Lexikálně-sémantická rovina

Dora chápe pojmy „já, moje, ty, tvoje“. Slovem „já“ začíná skoro každá její věta. Správně používá slova „ano, ne“, odpovídá tak na většinu otázek učitelek. Umí si zapamatovat jednoduchou říkanku, písničku či básničku. Ráda se učí, má tendenci stále opakovat dokola osvojené dovednosti. Zvládá pojmenovat obrázky v knížkách i předměty denně používané. Umí odpovědět na otázku „Jak se máš?“ „Co děláš?“ Odpovídá například: „Mám se dobře.“ „Hraju si.“ Umí jednoduše vysvětlit jednoduché pojmy. Ví, proč jsou na světě včely, hodiny, okna apod. Má zájem o pohádky, ráda je poslouchá, ale často vstupuje učitelce do řeči. Sama pohádky neinterpretuje. Nechápe hádanky, nezná na ně odpověď.

Morfologicko-syntaktická rovina

Hovoří v krátkých větách nebo slovních spojeních. Užívá jen několik slovních druhů. Slovní spojení je složené většinou pouze ze dvou slov – podmětu a přísudku. Občas k podstatnému jménu přidá jméno přídavné. V mluveném projevu jsem si všimla i značného opakování slyšených slov bez porozumění obsahu (echolálie). Nejenže opakovala, co slyšela u učitelek a ostatních dětí, ale opakovala věty a slova i sama po sobě. Často jsem jí položila otázku a Dora mi v krátkém čase odpověděla. Přestože se mi odpověď zdála velmi zdoluhavá, ve výsledku obsahovala pouze jednu větu několikrát zopakovanou. Užívá slovesa v různých časech: „Byla s maminkou.“ „Hraju.“ „Budeme kreslit?“ Objevují se u ní těžké agramatismy, např. „Já houpat.“ Rozlišuje jednotné a množné číslo.

Pragmatická rovina

Dora je velice hovorná, ráda mluví s dětmi i učitelkami. Komunikaci navazuje spontánně, mluví nenuceně. Upřednostňuje spíše verbální komunikaci. Často začíná mluvit bez důvodu, povídá hodně bez toho, že by potřebovala něco důležitého sdělit. Nezpozorovala jsem žádný ostych nebo stud z komunikace s neznámou osobou. Se mnou se začala bavit ihned poté, co jsem poprvé vstoupila do třídy. Zná svoje jméno, říká ho ve zdvořilém tvaru. Zná i jména spolužáků, oslovuje je. Umí vyprávět o svých zážitcích a pocitech: „Chodím do města s mamkou. Ráda.“

Foneticko-fonologická rovina

Mluvní projev není příliš srozumitelný. Špatně vyslovuje a na první dojem řeč působí velmi nepřírozeně. Dívka nesprávně používá větný přízvuk. Ze začátku pozorování jsem dívce téměř nic nerozuměla a musela jsem si všechno domýšlet či se ptát učitelek, ale s postupem času jsem pronikla více k chybám, které v řeči dělá, a její projev se pro mne stal trochu srozumitelnějším. Z hlediska rychlosti mluvního projevu jsem nestíhala zachytit všechny informace, které mi dívka sdělovala, mluvila velice rychle. Mezi jednotlivými slovy nebyly slyšet ani pomlky, tudíž všechna slova splývala v jeden celek a bylo ještě těžší dívce správně rozumět, například slovní spojení „sluníčko svítí pořád“ - [huňickoviťiposat].

Prvky neverbální komunikace

Na začátku rozhovoru se Dora vždy podívá dlouze do očí, poté pohledem uhne, většinou hledí do země, ale mluvit nepřestává a občas se pohledem vrátí zpátky k osobě, se kterou hovoří. K porozumění přispívají gesta, která doprovází řeč dívky. Často má ve zvyku zvedat ruce a ramena. Natáčí dlaně směrem vzhůru, když něco vypráví. Dělá to spontánně, ale i tehdy, když něco neví. Hodně se směje. Je velmi kontaktní a často se s dětmi baví tak, že je chytí za ruku. S dětmi hovoří v těsnější blízkosti než s učitelkami. I když přebíhá neustále od jednoho člověka k druhému, má potřebu, aby byl pořád někdo poblíž ní.

Práce s pracovním listem – Příloha č. 4

Jelikož je Doře šest let a má středně těžký stupeň mentální retardace, zvolila jsem pracovní list pro děti pětileté. Hlavní úkol spočíval v sestavení dějové posloupnosti a následném popisu obrázků.

Rozstříhala jsem jednotlivé obrázky a vždy jsem dívce předložila jednu řadu, která se skládala ze tří nebo čtyř obrázků. Poté, co měla obrázky rozložené bez ohledu na pořadí na stole, řekla jsem jí: „Seřaď obrázky podle toho, co se na nich děje.“ „Co se stalo nejdřív, co potom a co nakonec?“

Zpočátku jsem nechala dívku, aby nad obrázky zapřemýšlela sama, ale po neúspěšném pokusu jsem jí pomohla: „Zkus se zamyslet, když jsme na zahradě a ty si hraješ na pískovišti a děláš bábovky, co uděláš nejdřív? Překlopíš prázdný kyblík dnem nahoru nebo do něj dáš nejprve písek? Přesně jako to děláš ty venku, to dělá i chlapec na obrázku.“ Následně zvládla obrázky podle dějové posloupnosti seřadit. Druhou řadu nezvládla sestavit ani s dopomocí. Třetí řadu seřadila správně. U poslední řady správně určila, že jablko se nejprve musí opláchnout a až poté se může jíst, zbylé dva obrázky přiřadila s dopomocí. Podle správně seřazených obrázků jsem nechala dívku vyprávět děj, což se jí s mou pomocí podařilo.

8.5 Kazuistická studie č. 5 – Ema

Osobní a rodinná anamnéza

Emě jsou čtyři roky. Má čtyři sourozence, které nikdy nepoznala. Rodičům bylo všech pět dětí odebráno. Ema jim byla později vrácena.

Emu vychovává matka sama, jelikož otec nastoupil k výkonu trestu a v současné době je stále ve vězení. Dívka žije s matkou v azylovém domě. Bydlí ve městě v místě matčina zaměstnání a mateřské školy speciální, do které dívka dochází. Matka vozí dívku do mateřské školy denně v kočárku, i když je dívka schopna samostatné chůze a denně vydrží chodit na dlouhé procházky v rámci dopoledního programu v mateřské škole.

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika

Dívka je drobné postavy. Je hbitá, obratná, ráda běhá a skáče. Nedělá jí problém ani jízda na tříkolce. Vydrží delší dobu sedět nebo stát na jednom místě. Ráda si hází s míčem, leze po žebřinách. V chůzi po schodech nahoru střídá nohy, ze schodů dolů chodí po jednom a nohy nestřídá. Přidrží se zábradlí nebo se drží za ruku kamaráda. Umí skákat snožmo a zvládá skákat po krátkou dobu na jedné noze.

Je velice šikovná v činnostech, které vyžadují manipulaci s drobnými předměty. Předměty uchopuje spíše do pravé ruky, kterou má dominantnější. Ráda staví puzzle, stavebnice a další konstruktivní hry. Venku staví z přírodnin domečky, na písku staví bábovky.

Ráda si kreslí, nemá problémy s grafomotorickou stránkou, nejraději maluje fixy, umí je otvírat i zavírat. Umí správně uchopovat tužku, štětec a další psací potřeby. Při práci je velmi pečlivá a podle toho vypadají i výsledky činností. Vybarvuje drobné detaily, a to aniž by přetahovala přes předkreslené linie. Kreslí a píše pravou rukou. Tužku drží pouze v jedné ruce, nemá tendenci ji přehazovat do druhé. Zvládá kreslit rovné čáry i kruhy. Grafomotorická stránka odpovídá věku dívky.

Sebeobsluha

Při oblékání potřebuje větší dopomoc než ostatní děti. Spolupracuje pěkně. Boty si umí nazout sama, musí se jí však říct, která bota je pravá a která levá. S vyzouváním

bot také nemá problém, stejně jako se zapínáním a rozepínáním suchého zipu na botách. Tkaničky si zavázat nedokáže, potřebuje pomoc. Je pomalejší, i z toho důvodu se jí snaží učitelky pomoci, navíc je zvyklá, že i matka ji obléká a ona pouze spolupracuje. Poznává svoje oblečení, umí ho uložit na své místo. Jednotlivé druhy oblečení umí pojmenovat.

Tělesnou čistotu udrží, na záchod si dojde sama, nedosáhne na splachovadlo, takže se jí musí pomoci. Svleče se sama, ale poté, co vykoná potřebu, je zvyklá si dojít k nejbližší učitelce, aby ji oblékla. Pokud se obléká sama, většinou si navleče rovnou tepláky a spodní prádlo má vespod špatně oblečené nebo prádlo chybí úplně. Po záchodě si umyje a utře ruce do ručníku sama. Je čistotná, myje si ruce automaticky.

Stravuje se bez dopomoci. Není problémem, že jí o nějakou dobu déle než ostatní děti, jídlo si vychutnává, konzumuje ho pomalu, nikdo ji časově neomezuje. Umí si prostřít a po jídle po sobě uklidit a umýt příbor. Pije samostatně z hrnku. Pokud potřebuje pomoc, umí si o ni říct. Umí se najíst lžící, příbor zatím nepoužívá. S rozbalováním svačiny jí pomáhají paní učitelky.

Oblast komunikace

Lexikálně-sémantická rovina

Ema má rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu. Ráda si zpívá, pamatuje si texty jednoduchých dětských písniček a básniček. Myslím si, že vzhledem k její diagnóze a věku má dostatek osvojených informací. Pokud se na ni nechvátá a dá se jí prostor, aby se mohla projevit, je velmi šikovná. Umí pojmenovat běžné věci. Zvládá slovně okomentovat, co vidí na obrázku. Chápe pojmy „já, moje“. Umí odpovědět krátkou větou na otázku „Co děláš?“ Odpovídá: „Já maluju.“ „Stavím bábovičky.“ „Houpu se.“ „Stavím hrad.“ „Vařím jídlo.“ Má zájem o obrázkové knížky, vyhledává je sama od sebe, chce, aby jí učitelky četly pohádky. U pohádek vydrží pozorně poslouchat, být v klidu, snaží se o doplňování textu pohádek. Ukáže obrázek podle podstatného znaku, například pozná kuchaře podle kuchařské čepice a vařečky.

Morfologicko-syntaktická rovina

Hovoří v krátkých jednoduchých větách. Věty jsou obsahově chudší, občas se jedná o souvětí souřadná. K podnětu s přísudkem postupně přidává i některá přídavná jména, příslovce a zájmena. Vidí rozdíl mezi jednotným a množným číslem, rozlišuje ho. Objevují se u ní lehké agramatismy v řeči. Užívá slovesa v různých časech: „Byla jsem na zahradě.“ „Jdu po obědě domů.“

Pragmatická rovina

Automaticky umí pozdravit, když vejde do třídy. Adekvátně odpovídá na otázky a reaguje na podněty. Ema nezačíná nikdy mluvit sama od sebe, je spíše tišší. Působí nesměle, ale po navázání bližšího kontaktu je komunikativní a usměvavá. Dokáže srozumitelně odpovědět na otázku, otázkám rozumí. Chápe i rozkaz, na pokyny učitelky reaguje rychle a správně. Opakuje slyšená slova, někdy s porozuměním obsahu, jindy bez porozumění – značná echolálie. Umí bez upozornění poděkovat a poprosit. Když si hraje nebo pracuje u stolu, povídá si sama pro sebe velmi potichu, takže jí není nic rozumět. Ve třídě jsou dominantnější děti, mezi kterými se dívka nezvládá prosadit. Je tedy vhodné děti při řízené činnosti jednotlivě oslovovat tak, aby se i ty, které pomaleji reagují a kterým déle trvá odpověď, dostaly ke slovu. Ve chvíli, když se dívka cítí bezpečně, nikdo na ni nechvátá, podává adekvátní výkony.

Foneticko-fonologická rovina

Ema mluví tichým hlasem. Ve větách dělá dlouhé pomlky a mluvní projev má celkově pomalý. Řeč není bezchybná, ale je srozumitelná. Komunikuje pomalu, ostatní děti jsou často netrpělivé a doplňují, co chce asi Ema sdělit, nenechají ji v klidu vše dopovědět. Mezi slovy dělá pomlky, které jsou tak nápadné, že je těžké odhadnout, jestli chce povídat ještě dál, nebo již sdělila všechno, co chtěla.

Prvky neverbální komunikace

Při komunikaci navazuje oční kontakt. Komunikuje i pomocí doteků. Ema začíná komunikovat tak, že se nejprve usměje a poté začne mluvit. Z hlediska přímého kontaktu není problém se s dívkou sblížit. Zpočátku byla nejistá, když viděla, že je ve třídě někdo nový, ale nedržela si odstup. Nemá problém si sednout učitelkám na klín, pohlídit je nebo jim dát pusku. Nevadí jí dotyk od druhých lidí. Sama oslovuje

děti pomocí dotyku. Pohladí je, chytne za ruku, chová se ke všem mile a přívětivě a velmi dobře se s ní dá navázat oční kontakt. Když se soustředí na činnost, často otevírá pusku, vystrkuje jazyk z pusy ven nebo strká jazyk před dolní zuby. Když se bojí nebo je jí nepříjemný zvuk z okolí, zakrývá si uši a zavírá oči. Ukazuje prstem směr pohybu. Kýve hlavou na souhlas či kroutí při nesouhlasu. Když chce jít s někým ve dvojici za ruku, automaticky ruku nastaví, bez jakéhokoli verbálního projevu. Když neví, na co se učitelka ptá, chytá se za hlavu.

Práce s pracovním listem – Příloha č. 5

Zvolila jsem pracovní list pro tří až čtyřleté děti. Dívka dostala za úkol ukázat vždy na jeden obrázek podle podstatného znaku. Slovo vyjadřovalo činnost v souvislosti s charakteristickým rysem pojmenovaného předmětu. Myslím si, že pracovní list odpovídal jejím schopnostem vzhledem k věku a stupni mentálního postižení.

Před dívkou jsem vyrovnala na stůl šest obrázků. Nejprve jsem nechala dívku, zda dokáže pojmenovat jednotlivé osoby podle jejich zaměstnání, když nevěděla, doplnila jsem: „To je řidič.“ „To je zedník.“ A poté jsem se jí ptala: „Kdo vaří?“ „Kdo léčí?“ „Kdo řídí?“ „Kdo staví domy?“ „Kdo učí?“ „Kdo hasí požáry, když hoří?“

Dívka bez problému správně zvolila jeden ze skupiny obrázků. Nad obrázky nepřemýšlela dlouho. Vše jsme ještě jednou zopakovaly, aby si lépe zapamatovala získané poznatky. Nakonec mi řekla správně i to, co na počátku neznala: „To je řidič a to je zedník.“

9 SOUHRN POZNATKŮ Z KAZUISTIKÝCH STUDIÍ

9.1 Analýza komunikačních dovedností č. 1 – Aleš

U Aleše jsou viditelné spíše neverbální projevy komunikace, které převažují nad osvojenou mluvenou podobou jazyka. Jedná se hlavně o spontánní pohyby celého těla a doteky, pomocí kterých navazuje kontakt se svým okolím. Sdělování dotekem je převážně nepřátelské, pojí se s fyzickou bolestí. Kope, bouchá, kouše hlavně děti, u kterých si chce získat pozornost. Okolí, zejména pedagogové, se snaží utlumit negativní projevy chlapce.

Chlapec má rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu, ve větší míře pasivní. Na porozumění většinou reaguje motorickou reakcí. Rozumí jednoduchým otázkám a pokynům. Narušená je sociální inteligence, nechápe pocity a prožitky druhých. Zná pojmy denně používané. Osvojená má jména lidí, s kterými denně přichází do kontaktu.

Mluví v jednoduchých, obsahově chudých větách, které se skládají převážně jen z podmětu a přísudku. S dětmi komunikuje nenuceně, s pedagogy přetrvává komunikace většinou řízená. Na otázky odpovídá krátce, většinou jednoslovně „ano, ne“. Na pokyn umí pozdravit, poprosit, poděkovat. Zvládá vyjádřit svoje potřeby. V mluveném projevu přetrvává nesprávná, nedokonalá výslovnost. Často reaguje křikem a výkřiky nesmyslných slov.

9.2 Analýza komunikačních dovedností č. 2 – Bedřich

Bedřich má zájem spontánně navazovat komunikaci s dětmi i pedagogy. Je komunikativní, vyhovuje mu prostředí, kde se dokáže prosadit. V přirozeném projevu mluví ve strohých, jednoduchých větách. Věty jsou obsahově chudší. Používá v nich podstatná jména a slovesa, ostatní slovní druhy jen zřídka. Sdělení, která chce okolí předat, zvládá prostřednictvím mluvního projevu. Umí vyjádřit svá přání a potřeby. I přes značnou artikulační neobratnost a neznělost některých hlásek je řeč srozumitelná. Nedodržuje pravidla společenského kontaktu, často vstupuje ostatním lidem do řeči. Mluví vždy ke konkrétním lidem, děti i pedagogy oslovuje křestními jmény.

Pasivní slovní zásoba je bohatší než aktivní slovní zásoba. Z hlediska porozumění řeči chlapec adekvátně reaguje na dění kolem sebe. Správně formulované odpovědi vypovídají o pochopení obsahu sdělení druhých. V náročnějších situacích pomaleji reaguje na sdělení.

Verbální komunikaci doprovází neverbální prostředky řeči. Zvládá navázat oční kontakt. Když mluví, doprovází svá sdělení často dotekem. Nemá vyhraněnou vzdálenost v komunikaci, nicméně častěji komunikuje v těsné blízkosti.

9.3 Analýza komunikačních dovedností č. 3 – Cyril

Cyril je komunikativní, spontánně komunikuje s dětmi i pedagogy, oslovuje je z vlastní vůle. Je zvědavý, klade otázky dětem i učitelkám. Má rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu. Mluví v krátkých, jednoduchých, obsahově chudých větách. Věty skládá většinou ze sloves a podstatných jmen. Často odpovídá pouze jedním slovem, souhlasem nebo nesouhlasem. V mluvním projevu jsou slyšet gramatické chyby. Slovesa časuje do správných tvarů, orientuje se ale hlavně v přítomném čase. Mluvní projev má velmi rychlý, mezi slovy téměř nelze zaznamenat pomlky. Vyslovuje špatně některé hlásky, má narušenou artikulační obratnost.

Rozumí jednoduchým sdělením. Někdy zvládá podat adekvátní odpověď na otázku, jindy se vyhýbá přímé odpovědi a odkazuje na své kamarády.

Oční kontakt navazuje s každým, kdo s ním komunikuje. Řeč doprovází i výrazná mimika a gestika. K dětem se staví do těsné blízkosti, a narušuje tím jejich osobní prostor. Komunikační vzdálenost bývá mnohdy menší než patnáct centimetrů. Nevadí mu přímé dotyky. Nevydrží dlouho čekat na odpověď, většinou se jí dožaduje pomocí doteku. Pokud něco nechce dělat, otočí se k člověku zády.

9.4 Analýza komunikačních dovedností č. 4 – Dora

Dora je velice hovorná, ráda mluví s dětmi i pedagogy. Komunikaci navazuje spontánně, mluví nenuceně. Upřednostňuje spíše verbální komunikaci. Hovoří v krátkých, obsahově chudých větách nebo slovních spojeních. Užívá jen několik druhů slov. Slovní spojení je složené většinou pouze ze dvou slov – podmětu a přísudku. Občas k podstatnému jménu přidá jméno přídavné. V mluveném projevu jsem si všimla

i značného opakování slyšených slov bez porozumění obsahu (echolálie). Dokáže jednoduše vysvětlit jednoduché pojmy. Objevují se u ní agramatismy. Mluvní projev není příliš srozumitelný. Špatně vyslovuje a na první dojem řeč působí velmi nepřirozeně. Dora nesprávně používá větný přízvuk. Rychlost mluvního projevu a absence pomlky mezi slovy přispívá k neporozumění obsahu sdělení.

Pasivní slovní zásobu má bohatší než aktivní. Z hlediska porozumění řeči adekvátně reaguje na sdělení druhých. V náročnějších situacích pomaleji reaguje na sdělení.

Na začátku rozhovoru se vždy podívá dlouze do očí, poté pohledem uhne. Porozumění přispívají hlavně gesta, která doprovází řeč dívky. Je velmi kontaktní, často se s dětmi baví tak, že je chytí za ruku. S dětmi hovoří v těsnější blízkosti než s učitelkami. Je pozitivně laděná, ráda se směje.

9.5 Analýza komunikačních dovedností č. 5 – Ema

Ema nezačíná nikdy mluvit, je spíše tišší. Působí nesměle, ale po navázání bližšího kontaktu je komunikativní, usměvavá. Má rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu. Pokud se na ni nechvátá a dá se jí prostor, aby se mohla projevit, je velmi šikovná. Adekvátně odpovídá na otázky a reaguje na podněty. Hovoří v krátkých jednoduchých větách. Věty jsou obsahově chudší, občas se jedná o souvětí souřadná. K podmětu s přísudkem postupně přidává i některá přídavná jména, příslovce a zájmena, a tím je rozvíjí. Objevují se u ní lehké agramatismy v řeči. Užívá slovesa v různých časech. Mluví tichým hlasem. Ve větách dělá dlouhé pomlky a mluvní projev má celkově pomalý. Řeč není bezchybná, ale je srozumitelná.

Rozumí otázkám, chápe rozkazy, správně a rychle reaguje na pokyny. Pasivní slovní zásoba je ve velké míře rozvinuta.

Při komunikaci navazuje oční kontakt. Komunikuje i pomocí doteků. Přímý kontakt snáší dívka dobře. Sama oslovuje děti pomocí dotyku - pohladí je, chytne za ruku. Řeč doprovází výrazná mimika a gestika.

10 NÁMĚTY A ČINNOSTI PRO PODPORU A ROZVOJ KOMUNIKACE

Nejen u dětí s mentálním postižením je vhodné zajistit intervenci včas, tedy poté, když se stanoví diagnóza. V raném věku (přibližně do tří let) se vyvíjí mentální funkce, které se během dalšího vývoje rozvíjí a zdokonalují. Podle Klenkové (2006) by se mělo zahájit ovlivňování vývoje u těchto dětí co nejdříve, aby se předešlo negativním důsledkům omezeného vývoje.

Stimulaci řečového vývoje je nejvhodnější provádět v raném věku, kdy je možné fyziologické a psychické procesy úspěšně ovlivňovat. Již v předřečovém období by měli rodiče věnovat svému dítěti odpovídající péči. Řeč, jak je známo, nezačíná prvním slovem, ale vzájemnou výměnou podnětů mezi rodičem a dítětem. (Klenková, 2006)

Bednářová a Šmardová (2015) doporučují **náměty aktivit**, které podporují rozvoj řeči u dětí předškolního věku. Měli bychom:

- poskytovat dětem dostatek podnětů a rozvíjet všechny kvality smyslového vnímání, a to zejména zrakového a sluchového,
- vytvářet situace podněcující k mluvení, povídat si s dětmi, klást jim jednoduché otázky, na které zvládají odpovědět,
- využívat názorné pomůcky, obrázky,
- dávat důležitost pravidelnému opakování slov a vět, cvičení provádět hravou formou,
- pojmenovávat to, co vnímáme, cítíme, děláme, na co myslíme, a navazovat tak s dětmi kontakt a spolupráci,
- opakovat dětem ve správné podobě slova, která řekly špatně, aniž bychom je napomínali a na chyby upozorňovali,
- opakovat s dítětem jeho výpověď a ještě ji rozšiřovat o další informace,
- nechat dítě doplňovat věty a příběhy,
- rozvíjet u dětí hrubou a jemnou motoriku, která úzce souvisí s motorikou mluvidel.

K rozvoji obratnosti mluvidel uvádí Bednářová a Šmardová (2015) **gymnastiku mluvidel a dechová cvičení**. Při každé jazykové rozcvičce můžeme uplatnit tato cvičení:

- vysouvání a zasouvání jazyka, olizování horního a dolního rtu, olizování tvrdého patra, pohyb jazykem do stran a od shora dolů, pohybování jazykem při zavřených ústech, napodobování čertíka – blblblb, koníka tím, že budeme jazykem mlaskat o horní patro,
- špulení rtů, tvarování rtů do kroužku, vtažení rtů dovnitř, brnkání prstem o dolní ret, pískání, napodobování pípání kuřátek, široký úsměv jako má Kašpárek, frkání – rozkmitání rtů výdechovým proudem,
- bezhlasé otevírání úst, široké otevírání a zavírání úst nejdříve bez hlasu, potom s hlasem, přežvykování – kroužení čelistí, předsazení dolní čelisti a horní čelisti.

Nácvik dýchání procvičujeme pomocí hlubokého nádechu nosem a pomalého výdechu ústy. Při nadechování by se dětem neměla zvedat ramena a mělo by se jim nafukovat břicho.

Déle můžeme napodobovat zvuky různých zvířat, například hada - ssssss, kočičky – čičiči, včely – zzzzzz apod.

Nelešovská (2005) doporučuje procvičovat s dětmi **rýmované básničky**:

- ententýna, mandolína, pojedeme do komína, housle, basa, trumpeta, pojedeme do světa,
- do hr-, do hr-, do hrníčka, žes bejvala má holčička, do hr-, do hr-, do hrnka, žes má panenka,
- vařila myšička kašičku na zeleném rendlíčku, tomu dala, tomu nic, tomu málo, tomu víc, ten plakal, ten skákal, ten maličký frrrr do komůrečky na homolečky, tam se napapal,
- švec, švec, prťavec, šlápl bábě do vajec, bába se ho lekla, na kolena klekla, bábo, mě se nelekej, na kolena neklekej, koupím já ti domeček, v tom domečku černá paní, vaří kaši ze smetany
- houpý, houpý, kočka snědla kroupy, a kocourek jáhly, po peci se táhly, dotáhly se k rybníčku, vytáhly si rybičku,

- na horách sejou hrách, na dolině čočku, přijď si k nám, já ti dám do hrníčka trošku.

Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí vhodné činnosti pro rozvíjení řeči, jimiž jsou:

- hry se slovy zaměřené na chápání a tvoření nadřazených a podřazených pojmů, tvoření antonym a synonym, zdobnělin,
- povídání si o tom, na co máme běžné věci, které nás obklopují, poznávání a pojmenovávání vlastností předmětů,
- tvoření vět z předem daných slov, doplňování slov ve správném tvaru,
- povídání si o tom, co děláme v jednotlivých částech dne,
- prohlížení knížek, čtení pohádek a příběhů, vyprávění podle obrázků, seřazení obrázků podle dějové posloupnosti a vysvětlení děje,
- reprodukování básniček, písniček, rozpočítadel, hádanek,
- posouzení pravdivosti či nepravdivosti tvrzení,
- řešení situací, pojmenování toho, co by se stalo, kdyby...

Další aktivity pro rozvoj řeči dětí předškolního věku uvádí Kejklíčková (2016).

Foukání do vatových kuliček

Cílem aktivity je poskytnout orálně-motorické aktivity a zároveň najít způsob, jak zklidnit příliš aktivní děti.

Položením pásky na plochý povrch necháme určit děti startovní a cílovou čáru, která vytyčí dráhu pro vatové kuličky. Děti si položí vatovou kuličku na startovní čáru a pomocí brčka, do kterého budou foukat, se pokusí kuličku přemístit na čáru cílovou.

Pokud dítě slintá, bylo by vhodné aktivitu nacvičit předem, aby dokázalo foukat brčkem, zastavit se na polknutí a znovu začít foukat.

Kyselá hra

Pomocí chuťového smyslu lze stimulovat ústa za použití kyselé chuti. Zvuky l, t, d, n, s se obzvlášť těžko produkují, pokud má dítě ochablé svalstvo jazyka. Tato aktivita vylepšuje pohyblivost a přesnost jazyka a potíže s koordinací motoriky.

Na talíř vysypeme trochu práškového cukru nebo cukru s citronem, podle chuti dítěte. Děti si schovají ruce za záda a pouze pomocí špičky jazyka se budou snažit lízat prášek cukru z talíře.

Foukací fixy

K posilování rtů, tváří a čelistí nám poslouží foukací fixy, které mají kladný vliv na držení úst a dýchání.

Práce s foukacími fixy vyžaduje značnou sílu úst i dechu. K práci lze použít připravené šablony nebo kus provázku, který položíme na papír a budeme přes ně foukat fixem. Poté, co provázek sejmeme, se nám utvoří obraz, který připomíná ohňostroj. Jakmile dítě dofouká, pomůcky odebereme a ukážeme mu, co vzniklo.

U dětí, které mají problém udržet správnou vzpřímenou polohu, můžeme použít sešikmenou pracovní plochu nebo malířský stojan, čímž podpoříme vzpřímené držení těla.

Nafukujeme balonky

Touto aktivitou procvičujeme vyšší úroveň orálně-motorické koordinace, která napomáhá správné artikulaci s koncentrací pozornosti.

Pro lepší pochopení bychom měli dětem nejprve ukázat, jak se takový balonek nafukuje. Během celého postupu bychom měli aktivitu slovně komentovat, aby dítě vědělo, kdy se má nadechnout a kdy zadržet dech. Hlavním úkolem dítěte je držet správně sevřená ústa a foukat do balonku tak, aby se naplňoval vzduchem.

Tato činnost prospěje i dětem, které se učí ovládat své sliny, protože musí vyprázdnit ústa před každým pokusem nafouknout balonek. Při držení okraje balonku si děti procvičí i jemnou motorickou činnost.

Koktejly a srkátko

Touto aktivitou se procvičují svaly uvnitř a okolo úst. Aktivita pomáhá dítěti se uklidnit a je vhodná i k zlepšení výživy nebo zvýšení tělesné hmotnosti.

Společně s dětmi naplňte mixér směsí jogurtu, ovoce a jiných přísad. Pomocí mixéru vytvořte hustý koktejl. Hotový koktejl rozlejte do sklenic a nechte děti vysát brčkem. Ústa dětem poslouží jako nástroj, který zlepší pozornost a soustředění. Pamatovat musíme ovšem na případné alergie dětí.

Kde jsem se tě dotkl/a?

Pro některé děti je dotyk v obličeji velice nepříjemný. Důsledkem nepříjemného dotyku může být bryndání při jídle, slabé povědomí o ústech nebo nepřítomnost rozmanitých výrazů obličeje.

Dítěti zakryjeme pomocí pásky nebo masky na spaní oči a kusem látky se ho budeme dotýkat po obličeji. Látkou můžeme poklepávat různé části obličeje nebo je krouživým pohybem třít. Poté, co se dotkneme části obličeje, sundáme dítěti pásku z očí a zeptáme se ho, kde jsem se ho dotkla. Dítě by mělo správně prstem určit místo, kde jsem se ho dotkla, a umět pojmenovat část obličeje (tvář, brada, rty apod.).

Náročnost aktivity lze zvýšit tím, že necháme dítě hádat, jaký povrch látka měla (hrbolatý, drsný, měkký, hladký).

Při práci s dětmi s těžkým mentálním postižením lze zvolit systémy augmentativní a alternativní komunikace (viz **kapitola 4**). Do této mateřské školy speciální však v době mého výzkumu žádné děti s těžkým mentálním postižením nedocházely.

11 SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

VO1: Jaká je úroveň komunikačních dovedností sledovaných dětí?

Důležitým kritériem vývojové úrovně intelektu je úroveň komunikačních dovedností dětí. Vzhledem k přítomnosti mentálního postižení jsou u každého pozorovaného dítěte narušeny všechny čtyři jazykové roviny řeči a výjimkou nejsou ani neadekvátní projevy v neverbálních prvcích. Pokud děti postrádají v určité situaci verbální pohotovost a obratnost, někdy místo slov užívají řeč těla, například gestiku, mimiku, posturiku a haptiku. Podléhají afektivním záchvatům, často si získávají pozornost tak, že do druhého strčí nebo ho bouchnou. Významnou roli hrají i pohledy očí – dokážou oční kontakt navázat, mají však problémy s jeho udržením. Většina dětí nemá vyhraněnou vzdálenost při komunikaci, častěji však komunikují v těsné blízkosti druhého.

Všechny děti nehledě na věk a stupeň mentálního postižení hovoří v krátkých, jednoduchých, obsahově chudých větách. Strohost jazyka je umocněna nepoužíváním různých slovních druhů. Charakteristická je malá slovní zásoba, pasivní řečová složka u dětí převažuje. Všechny jsou schopné porozumět jednoduchým pokynům a adekvátně reagovat na situace (například motorickou reakcí), při složitějších sděleních znejistí a mají problémy s porozuměním. Na otázky odpovídají stroze, často jednoslovně pouze „ano“ či „ne“. Často potřebují více času na zformulování odpovědi, je pro ně těžší vyjádřit myšlenku. Mají oslabený jazykový cit, u všech se setkáváme s agramatismy. Jedním z hlavních problémů je artikulační neobratnost, která zapříčiňuje horší srozumitelnost pro komunikačního partnera. Aktivita v komunikaci je u dětí rozdílná, každé dítě má jinou chuť navazovat kontakt. Z mých pozorování vyplývá, že komunikační blok mezi dětmi neexistuje.

VO2: Jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogem a dětmi?

Komunikace mezi pedagogem a dítětem probíhala v rámci procesu výchovy a vzdělávání v mateřské škole speciální. Jednalo se tedy o komunikaci pedagogickou.

Komunikace mezi pedagogem a dítětem byla oboustranná. Pedagogové zaujímali ke všem dětem stejné postavení, respektovali jejich individuální potřeby. Podávali jim smysluplné, přiměřené informace. Děti průběžně povzbuzovali ke komunikaci tak,

že jim kladli navádějící otázky a záměrně vytvářeli situace, které děti podněcovaly ke společné komunikaci. Smysluplnost požadavků odpovídala inteligenčním schopnostem dětí. Velký důraz kladli na to, aby děti uměly vyjádřit své potřeby, zvládly si říct o pomoc a nebály se mluvit. Dávali dětem prostor, aby vyjádřily své emoce, často se jich ptali, jak se cítí a co prožívají. Snažili se, aby se děti orientovaly v náročných situacích a byly schopné zvládat a řešit konflikty. V neposlední řadě se snažili porozumět i neverbálním projevům dětí a po celou dobu byli pro děti správným řečovým vzorem. Trpělivost, s kterou pedagogové opakovali sdělení dětem, byla příkladná.

VO3: Jakými prostředky jsou komunikační dovednosti těchto dětí rozvíjeny?

Výchovně vzdělávací proces v mateřské škole speciální nabízí velkou škálu činností, které rozvíjí schopnosti a dovednosti dětí, tedy i dovednost komunikovat a navazovat společenský kontakt.

Komunikační dovednosti dětí byly rozvíjeny spontánními i řízenými činnostmi, konkrétně hrami, hádankami, básničkami, písničkami, slovními říčkami, pohádkami, obrázky, rozpočítadly apod.

Logopedická intervence probíhala pouze v kruhu třídy a byla vedena speciálním pedagogem. Procvičování logopedických prvků bylo zařazeno volně v průběhu celého dne, vždy když k tomu byla příležitost. Do mateřské školy speciální nedochází žádný klinický logoped. Rodiče pozorovaných dětí nepřikládají logopedické intervenci velký význam ani soukromě děti nenavštěvují lekce logopedie.

Z informačních stránek o mateřské škole jsem zjistila, že komunikace s dětmi je rozvíjena i alternativními a augmentativními metodami, základní informace jsem tedy uvedla do teoretické části práce. Později jsem byla zklamaná z očekávání, které jsem měla. Pro mateřskou školu speciální jsou tyto metody sice přístupné, ale práce s nimi je v současné době vzhledem ke skladbě dětí. U pozorovaných dětí jsem zaregistrovala podporu v komunikaci formou piktogramů, které děti utvrzovaly v samostatnosti (jednotlivé kroky, jak se myjí ruce apod.). Dále pedagogové využívali metodu sociálního čtení. Vzhledem k tomu, které děti mi bylo umožněno sledovat, jsem neměla možnost další metody pozorovat.

ZÁVĚR

Tato práce je věnována komunikačním dovednostem dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat stav a možnosti rozvoje komunikačních dovedností dětí.

Teoretická část mi pomohla zorientovat se v termínech verbální a neverbální komunikace, ontogeneze řeči a narušená komunikační dovednost, která je jedním ze symptomů mentálního postižení. Zabývala jsem se i dopadem mentálního postižení na komunikační dovednosti. Představila jsem klasifikaci stupňů mentálního postižení, a tím i diagnózy dětí, které byly sledovány ve výzkumné části práce. Předškolní věk má u dětí s mentálním postižením svá specifika a na ta jsem zaměřila další kapitolu své teoretické části práce. Na závěr jsem zmínila některé metody alternativní a augmentativní komunikace.

Praktickou část tvořil výzkum v mateřské škole speciální. Výzkum měl kvalitativní charakter a byl kazuisticky zpracovaný. Myslím si, že pomocí přímé práce s dětmi a vlastním pozorováním se mi podařilo naplnit cíl práce. Ve vlastním výzkumném šetření a později i souhrnu výsledků jsem představila příběhy pěti dětí a výsledky diagnostiky jejich komunikačních dovedností. Na jejich základě jsem se pokusila navrhnout a doporučit náměty a činnosti, které mohou jejich komunikaci povzbuzovat a rozvíjet. Věřím, že některé z nich v mateřské škole speciální pomohou oživit a zpestřit řízené činnosti dětí.

V závěru jsem si odpověděla na stěžejní výzkumné otázky. Chtěla bych podotknout, že výsledky úrovně komunikačních dovedností pozorovaných dětí mě vzhledem k nastudovaným teoretickým poznatkům příjemně překvapily, zejména v oblasti motoriky. V některých pozorovaných aspektech se děti s postižením vyrovnaly dětem intaktním. Příkladem byl i způsob komunikace mezi pedagogem a dítětem, který se vyznačoval trpělivostí a individuálním přístupem. Prostředky, kterými byly komunikační dovednosti v této mateřské škole speciální rozvíjeny, jsou dle mého soudu srovnatelné s prostředky používanými v běžných mateřských školách.

Práce mi přinesla novou zkušenost a doufám, že přinese nové poznatky i čtenářům, kteří budou mít zájem hlouběji proniknout do této problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. IBSN 978-80-266-0658-1.
2. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. IBSN 80-7178-479-6.
3. ČERNÁ, Marie a kolektiv. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2008. IBSN 978-80-246-1565-3.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido, 2010. IBSN 978-80-7315-185-0.
5. JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. IBSN 80-210-3204-9.
6. KALEJA, Martin, Eva ZEŽULKOVÁ a Petr FRANIOK. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. IBSN 978-80-7464-022-3.
7. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada, 2016. IBSN 978-80-247-3941-0.
8. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. IBSN 80-247-1110-9.
9. KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech – Market 1996. IBSN 80-902134-1-3.
10. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. IBSN 80-7178-572-5.
11. LECHTA, Viktor a kolektiv. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. IBSN 80-7178-801-5.
12. LECHTA, Viktor a Ondrej MATUŠKA. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum, 1995.
13. MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada, 2014. IBSN 978-80-247-4239-7.
14. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. IBSN 80-247-0650-4.
15. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. IBSN 80-247-0738-1.

16. PIPEKOVÁ, Jarmila a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
17. SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
18. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kolektiv. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.
19. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.
20. VALENTA, Milan a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
21. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 3. vydání. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
22. VÍTKOVÁ, Marie a kolektiv. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
23. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
24. WARNER, Penny. *6x25 rozvíjejících schopností a dovedností dítěte: náměty pro rodiče dětí ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-902-X.
25. ZEŽULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-395-8.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1 – Ukaž obrázek podle aktuální situace
2. Příloha č. 2 – Přiřaď, co patří k sobě a vysvětli to
3. Příloha č. 3 – Zařaď různé obrázky pod nadřazené pojmy
4. Příloha č. 4 – Sestav dějovou posloupnost a popiš ji
5. Příloha č. 5 - Ukaž obrázek podle podstatného znaku

Příloha č. 1 – Ukaž obrázek podle aktuální situace



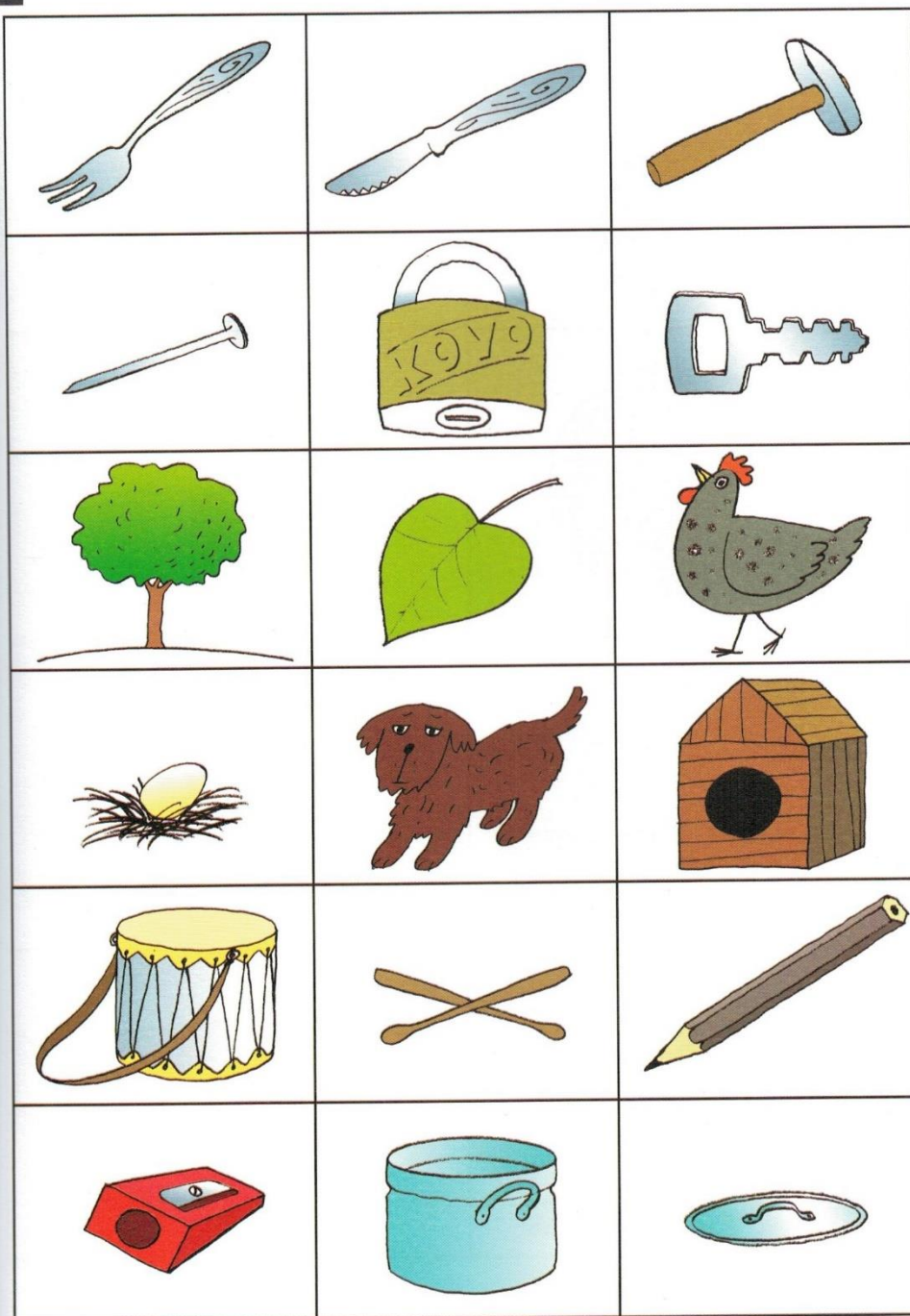
Příloha Ř15: Ukáže obrázek podle aktuální situace

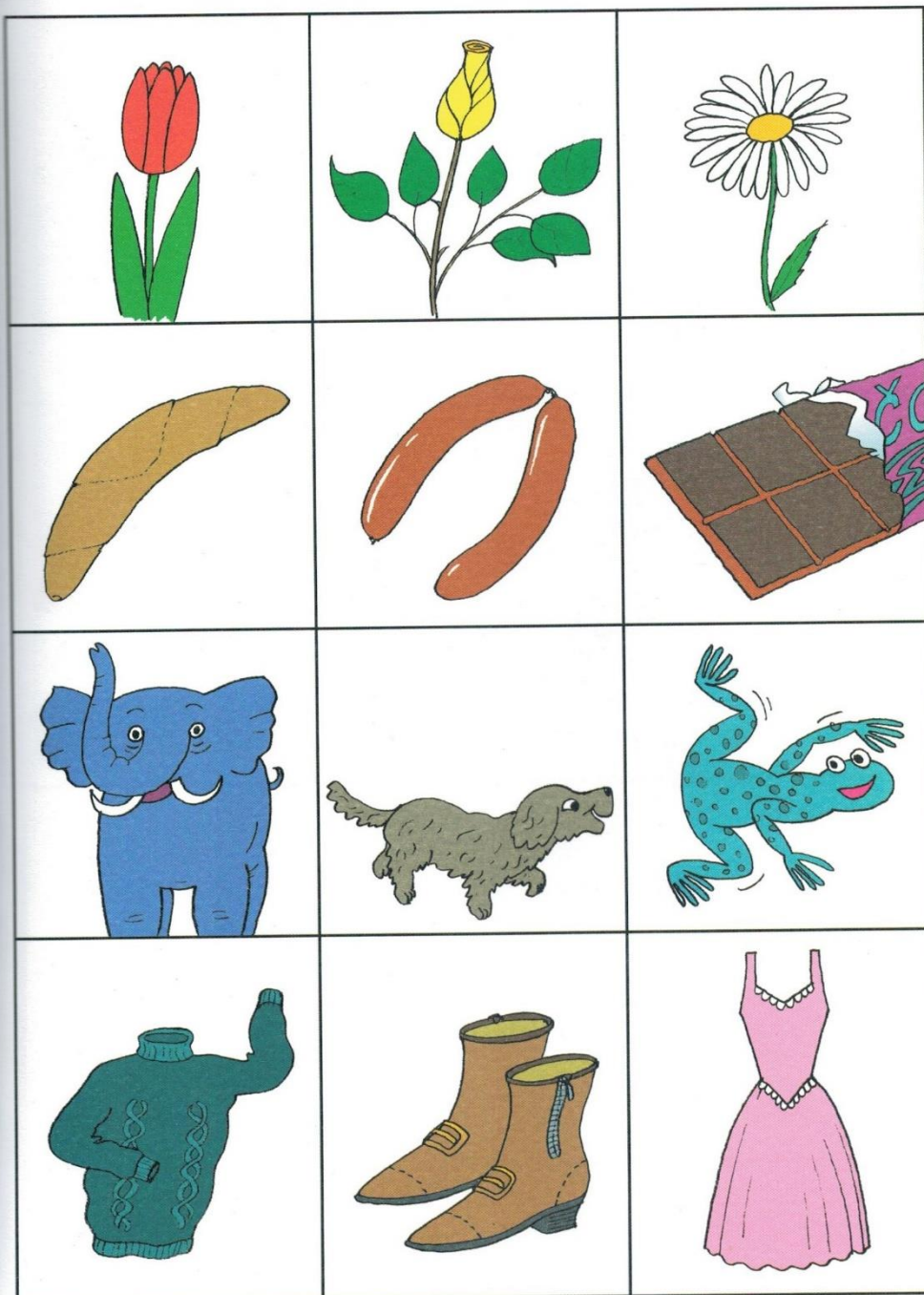


Příloha č. 2 – Přiřaď, co patří k sobě a vysvětli to



Příloha Ř24: Přiřadí co patří k sobě a vysvětlí to

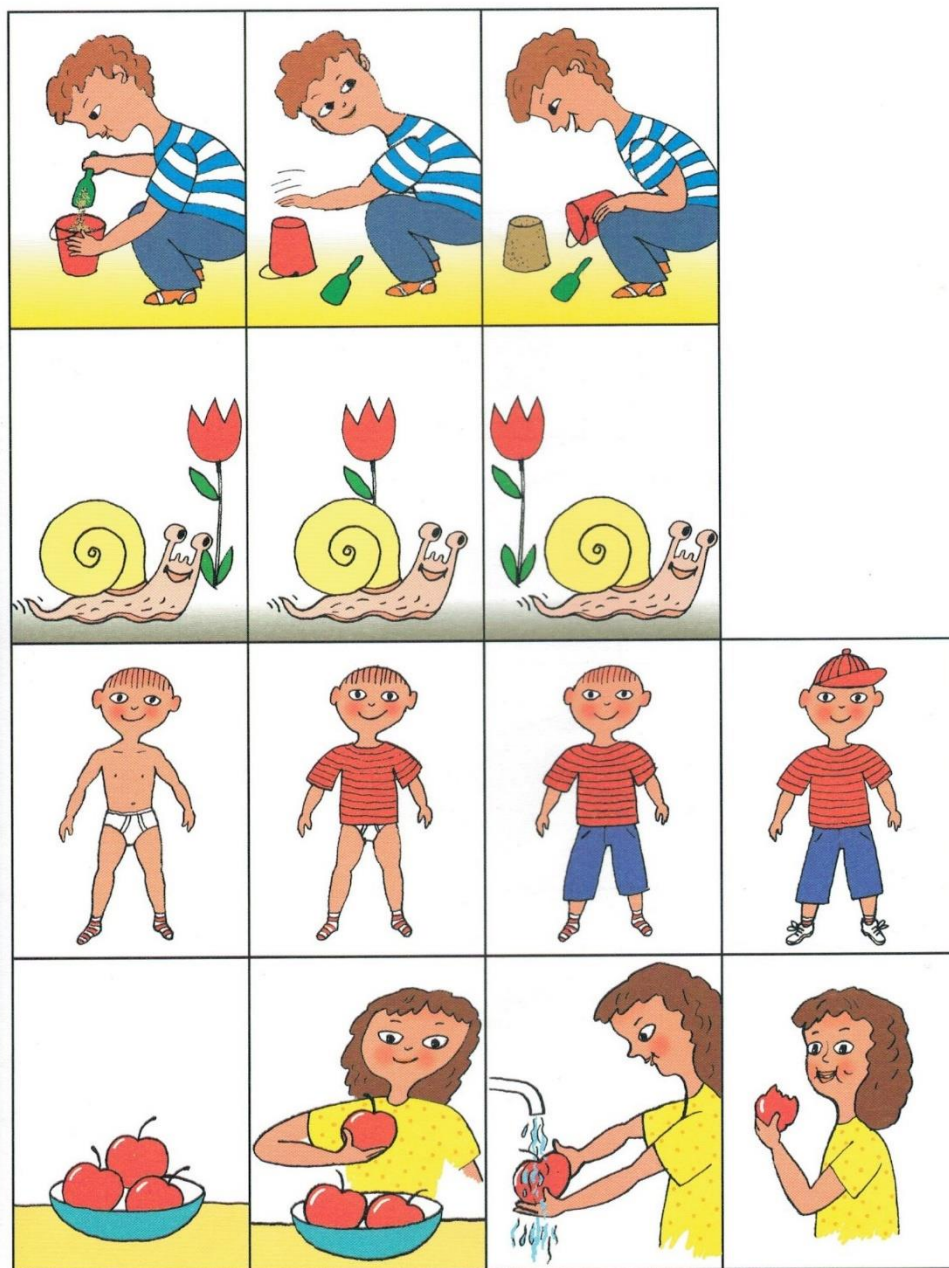




Příloha č. 4 – Sestav dějovou posloupnost a popiš ji



Příloha Ř22: Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji



Příloha č. 5 - Ukaž obrázek podle podstatného znaku



Příloha Ř8: Ukáže obrázek podle podstatného znaku

