

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ



**MOŽNOSTI GRAFICKÉ ÚPRAVY TEXTU JAKO PODPORY
ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
S PORUCHOU KOGNITIVNÍHO VÝVOJE**

Diplomová práce

Michaela Kývalová

Olomouc 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních a elektronických zdrojů.

Poděkování

Opravdu největší upřímné poděkování patří panu Mgr. Jaromíru Maštalířovi, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, neskutečnou ochotu a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala svému nejbližšímu okolí za podporu při tvorbě práce, a v neposlední řadě také účastnicím výzkumného šetření za jejich čas a cenné odpovědi.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU – VYMEZENÍ POJMU	8
1.1 Kognitivní procesy dítěte v předškolním věku	9
1.1.1 Vnímání, myšlení, paměť	10
1.1.2 Pozornost, představivost a fantazie.....	11
1.1.3 Jazykový vývoj dítěte předškolního věku	13
1.1.4 Komunikace, úroveň kompetence v oblasti jazyka a řeči, komunikační schopnosti	14
1.1.5 Motorika.....	16
2 DÍTĚ S PORUCHOU KOGNITIVNÍHO VÝVOJE.....	17
2.1 Poruchy autistického spektra (PAS).....	17
2.2 Klasifikace poruch autistického spektra podle MKN-10	18
2.3 Možné projevy autismu	20
2.3.1 Sociální interakce a sociální chování.....	20
2.3.2 Komunikace.....	21
2.3.3 Představivost, zájmy, hra.....	21
2.4 Předškolní vzdělávání dětí s PAS.....	22
2.5 Kognitivní teorie.....	23
3 GRAMOTNOST	25
3.1 Vymezení pojmu funkční gramotnost	26
3.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	27
3.2.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti	28
3.3 Čtenářská pregramotnost	29
3.3.1 Vnitřní a vnější faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	30
4 MOŽNOSTI PODPORY ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI A KOMUNIKACE.....	33

4.1 Alternativní a augmentativní komunikace – Metody a systémy AAK.....	33
4.1.1 Výběr systému AAK	40
4.2 Grafická úprava textu	42
4.2.1 Vizualizace.....	42
4.2.2 Symbolizace.....	43
4.2.3 Publikace s vybraným typem grafické úpravy.....	46
PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
5.1 Cíle výzkumného šetření	48
5.2 Využité metody sběru informací	48
5.3 Účastníci výzkumného prostředí a popis výzkumného prostředí	51
5.4 Etické aspekty výzkumného šetření	52
5.5 Zpracování a analýza získaných informací	52
6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE	53
6.1 Vymezení účastníků výzkumného šetření	53
6.2 Grafické (vizuální) zpracování	54
6.3 Grafické zobrazení - symbolizace, ikonicita, zřetelnost a průsvitnost	58
6.4 Využitelnost v praxi a didaktická doporučení	61
7 Diskuse, doporučení pro praxi a limity studie	66
7.1 Diskuse a doporučení pro praxi	67
7.2 Limity studie.....	70
ZÁVĚR.....	71
Použitá literatura	73
Seznam příloh.....	76

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí s poruchou kognitivního vývoje, konkrétně s poruchou autistického spektra. Problematika poruch autistického spektra, snaha o rozvoj těchto osob, porozumění jim, jejich co možná nejvyšší míra zapojení do společnosti a vytvoření vhodných podmínek pro život je v dnešní době velmi aktuální téma. Stejně jako rozvoj čtenářské gramotnosti a pregramotnosti, který ačkoliv nemusí být v dnešní době plně technologických pokroků a digitalizace dostatečný, tak podle mě snaha o dětské čtenářství neupadá, ba naopak je potřeba ji zvýšit, věnovat pozornost tématům, jež děti zajímají, dle toho volit vhodné knížky a zpracování textů, které budou děti zajímat a dostatečně motivovat ke čtení.

Řekla bych, že více než kde jinde, je potřeba v této oblasti „zasadit semínko“ co nejdříve, aby s postupem času, s věkem dítěte a jeho rozvojem mohlo toto semínko správně růst a vést ke sklizni velkého množství ovoce. K tomu slouží pasivní čtení dětem již od raného věku, jejich seznamování s knížkami, s tím, co jim můžou přinést (např. rozvoj fantazie, vzhled na různá místa či do jiné doby, nové znalosti a mnoho dalšího), čtenářská příprava v předškolním věku – tzv. čtenářská pregramotnost a celkové vytvoření kladného vztahu ke čtení a knížkám.

V předkládané práci jsem se rozhodla tyto dvě témata propojit a zabývat se možnostmi podpory čtenářské pregramotnosti právě u dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra. Myslím, že čtení (ať už pasivní či aktivní) se už od raného věku výrazně podílí na obohacování slovní zásoby a tím může rozvíjet také schopnost komunikace, která je jednou ze tří hlavních oblastí narušení u osob s poruchou autistického spektra. Nutno podotknout, že zájem o toto téma nevznikl náhodou, nýbrž na základě seznámení s touto problematikou v rámci mého studia speciální pedagogiky, v předmětu alternativní a augmentativní komunikace. A také díky následné osobní zkušenosti s dítětem s PAS, pro které graficky upravené knížky představovaly výrazný předmět zájmu, a především jsou nepostradatelnou pomůckou pro rozvoj řeči a komunikace. Zároveň jsem se však dozvěděla, že možnosti rozvoje v této oblasti a speciálně graficky upravené knížky jsou velmi omezené.

V teoretické části práce jsem se proto rozhodla nejdříve popsat a přiblížit všechny zmiňované oblasti (kognitivní procesy dítěte v předškolním věku, vymezení poruch autistického spektra, specifika rozvoje a narušení dětí v předškolním věku, definovat gramotnost – funkční a čtenářskou vč. pregramotnosti) a v neposlední řadě popsat možnosti grafické úpravy textu pro účely využití při rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí s PAS. V praktické části jsem

se rozhodla vytvořit 3 druhy grafického zpracování textu a ověřit jejich využití v praxi u dětí s PAS.

Pro větší celkovou přehlednost práce a lepší orientaci pracuji s označením vybraných klíčových a podstatných pojmů v kapitole tučně či kurzívou. Vysvětlení těchto pojmů považuji jako důležité nejen pro toto téma a v rámci problematiky diplomové práce, ale také je vnímám jako základní a podstatné obecně v oblasti speciální pedagogiky, pedagogiky či psychologie. Pojmům zvýrazněným tučně přikládám ještě o něco větší míru důležitosti, než pojmům zvýrazněným kurzívou.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce autorka charakterizuje období předškolního věku dítěte s akcentem na oblast poznávacích (kognitivních) procesů dítěte v tomto věku. Dále se zaměří na popis čtenářské pregramotnosti, faktory ji ovlivňující, ale také rozvíjející. V neposlední řadě autorka detailně defínuje pojem „dítě s poruchou kognitivního vývoje“ kterými rozumí pro účely této práce děti s PAS/poruchou řeči, jejich formu předškolního vzdělávání, komunikace a rozvoj komunikačních schopností. Posledním tématem, kterým se autorka v teoretické části zabývá jsou možnosti grafické úpravy textu. Nedílnou součástí je také rešerše již existujících publikací se stejným kontextem.

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU – VYMEZENÍ POJMU

Předškolní období může mít individuální délku trvání. Začíná přibližně ve třetím roku života dítěte, avšak ukončení tohoto období se může lišit, jelikož není dáno pouze chronologickým věkem dítěte, ale především sociální zralostí a nástupem do školy. Konec období se pohybuje kolem šestého roku dítěte, v rozmezí jednoho, ale i více let (Vágnerová, 2012). Podle Kořátkové (2013) lze věkové rozmezí rozdělit ještě na mladší a starší předškolní věk, kdy mladší předškolní věk (raný) je vymezen od narození dítěte do jeho tří let a starší předškolní věk (tedy věk pro nás stěžejní) je jasně určený od tří do šesti let. Pokud i po dosažení šestého roku věku dítě nenastoupí povinnou školní docházku, lze v terminologii nalézt pojmenování tohoto období dítěte jako „dítě s odkladem školní docházky“.

Největším úkolem předškolního období je rozvíjet účelné aktivity dítěte, ale zároveň je určitým způsobem regulovat. „*Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení*“ (Vágnerová, 1996, s.108). Na rozdíl od batolete si v tomto období dítě vybírá činnosti s nějakým zaměřením, následné přiměřené usměrňování těchto činností jim dodává také smysl. Velký vliv na rozvoj dítěte v tomto věku má také to, že se dítě nachází v tzv. fázi přesahu rodiny, kdy se dítě (většinou) poprvé stává součástí větší společenské skupiny, nastupuje do mateřské školy a je bezprostředně připravováno na vstup do systému základního vzdělávání. Proto je toto období (předškolního věku) mnohdy označováno také jako „*období přípravy na život ve společnosti*“. Adaptace na nové prostředí a přijímání nových rolí dítěti umožňuje získání nových zkušeností, které se podílí na jeho dalším osobnostním rozvoji. „*V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí*

se komunikace a zralejší způsob interakce (jako je sdílení, spolupráce, podpora někoho jiného, ale i sebeprosazení) s jinými lidmi, než jsou rodiče“ (Vágnerová, 2012, s. 223-224). Z navazování vztahů (v rodině, ale především také mimo ni) pramení mnohé sociální dovednosti (komunikace, přiměřené reagování na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům, ale také emocím druhých, sebehodnocení atd.), které dítěti napomáhají lépe vhlédnout do světa, více mu porozumět a zapojit se do společnosti. Pokud je dítě schopno se do společnosti zapojit, chápe sebe samo jako součást společenství, náleží k určitým lidem a vnímá to, že je pro ně důležité, je tak u něj splněna další potřeba, potřeba pozitivní identity. V předškolním věku se dítě také učí orientovat v sociálních vztazích a situacích a osvojuje si první vzorce chování a komunikace, které mohou významně ovlivnit jeho další vývoj. Sociální učení probíhá nejčastěji formou nápodoby a následného upevňování, kdy jsou pro dítě nejdůležitější jeho vzory (rodiče, učitelé) a modely chování a situací, se kterými se dítě běžně setkává. Měl by být tedy brán velký zřetel na to, co dítěti již od útlého věku předáváme. Sociální dovednosti neovlivňují pouze pohled dítěte na svět, ale také to, jak ostatní dítě vnímají, jak se k němu chovají a jak ho respektují (Bednářová, 2007).

Na rozvoj dítěte předškolního věku má především také vliv předškolní vzdělávání, které je již nedílnou součástí celoživotního učení, kdy by dětem měly být poskytnuty základy klíčových kompetencí (vědomostí, dovedností, ale také postojů a hodnot), které jsou předpokladem pro budoucí snadnou adaptaci a plnění požadavků povinného vzdělávání (Suchánková, 2011). Tento systém (předškolního vzdělávání) také nedílně zapadá a je součástí celého vzdělávacího systému většiny evropských zemí (a nejen jich), včetně České republiky. Období dětství je považováno za velmi významné a dětem je poskytována důsledná péče v mnoha oborech (např. obor filozofie, psychologie, sociologie, biologie a v neposlední řadě pedagogika) (Suchánková, 2011).

1.1 Kognitivní procesy dítěte v předškolním věku

Kognitivní vývoj dítěte chápeme jako soubor procesů, které vedou ke změnám a tvorbě poznávacích funkcí. Ty se pak projevují po zbytek života, spolu s nabýváním zkušenostní sociálním učením se neustále formují, zrají. Jedná se například o lidské vnímání, paměť, pozornost, představivost, komunikační schopnosti, řeč a motoriku, jejíž specifika vývoje v předškolním věku dítěte autorka v následující části detailně popisuje.

1.1.1 Vnímání, myšlení, paměť

Vnímání lze aktuálně popsat jako složitý psychický akt, na němž se podílí všechny složky osobnosti jedince. Jeho postoje, očekávání, soustředěnost a například také vytrvalost. Ačkoliv největší posun a vývoj v této oblasti můžeme pozorovat především po nástupu do školy, už v předškolním věku začíná být vnímání výrazně ovlivněno a formováno zkušenostmi a zájmem dítěte. Kolem pátého roku dítěte dochází k rozvoji v oblasti zrakového a sluchového vnímání.

Ve **zrakovém vnímání** se u dítěte předškolního věku začíná projevovat schopnost rozlišovat jednotlivé části zkoumaného předmětu. Dítě již nevnímá věci v celku, ale zkoumá jejich části, samo si záměrně vybírá, na co dává pozor a může si tak všimnout i méně výrazných detailů. Vnímání se tak stává cíleně koordinovanou činností – pozorováním. Pozorování dává dítěti možnost posunout se od teoretické poznávací činnosti k praktickému jednání. (Langmeier, 2006). Následně, ve věku 6 let je již zrakové vnímání dítěte, podle Tomáškové (2015) na takové úrovni, že je připraveno na nácvik čtení a psaní.

Sluchové vnímání bezesporu souvisí také s rozvojem řeči i myšlení. Je tedy nezbytně nutné tuto oblast neopomíjet. *„Sluch patří mezi nejdůležitější smysly člověka. Uši vnímají akustické signály i ve spánku. Nejsou omezeny prostorovou orientací, přijímají signály ze všech směrů. Rozvoj slyšení je důležitým činitelem ovlivňující psychický vývoj člověka“* (Břicháčková in Berníčková, 2011, s. 96). U dětí v rozvoji sluchového vnímání podle Švingalové (2003) napomáhá rytmizace říkanek, která podobně jako u zrakového vnímání, rozděluje celky na jednotlivé části – slova a slabiky. Právě v předškolním věku, tedy mezi 5. a 7. rokem, dochází k dozrávání sluchového vnímání.

Podle Piageta dochází u dětí předškolního věku, konkrétně kolem čtvrtého roku života, k posunu ze symbolického myšlení k **myšlení názornému a intuitivnímu**. Dítě již dokáže využít konkrétní logické operace jako klasifikaci, třídění a řazení. Ve věku 4 -7 let je u dětí typické, že je jejich myšlení velmi závislé na aktuálním předmětu jejich zájmu a je propojeno s jejich vlastní aktivitou. Děti se nedokáží od svého subjektivního hlediska odpoutat, neuvědomují si a nedokáží pochopit, že může existovat i jiné hledisko než jejich vlastní. Jedná se o, v tomto věku typické, **egocentrické myšlení**, jak jej nazval Piaget (1999).

Podle Vágnerové (2012) má posun ve způsobu uvažování také své specifické znaky, kterými jsou zejména:

- **centrismus** – jedná se o ulpívání na jednom, výrazném znaku, který dítě vnímá jako nejpodstatnější. Přehlíží přitom znaky prvotně méně výrazné, avšak ve finále nemusí být

méně podstatné, což si dítě předškolního věku neuvědomuje. Centrace je také znakem již zmiňovaného egocentrismu – dítě vnímá pouze svůj pohled a není schopno akceptovat pohledy a názory druhých, nechápe, proč by mělo na situaci nahlížet z více stran

- **fenomenismus** – dítě svět vnímá tak, jak jej vidí, co je pro něj zjevné a evidentní, případně jaká je jeho představa. Podstatu světa přisuzuje jeho viditelným znakům, např. není pro něj přípustné, že delfín není ryba
- **prezentismus** – představuje určitou svázanost z přítomností. To, co dítě teď aktuálně vnímá je pro něj podoba světa, prolíná se tedy s fenomenismem. Pro dítě se jedná o subjektivní jistotu, jelikož pokud něco vidí, tak je to opravdu tak a může se o tom opakovaně přesvědčit.

Pokud se zaměříme na rozvoj **paměti**, zjistíme, že k vývoji této schopnosti dochází již v prenatálním období. Z tohoto období si již dítě s sebou nese různé zkušenosti a poznatky. Následně dochází k výraznému a rychlému rozvoji v kojeneckém věku, které závisí na zrání jednotlivých struktur CNS (Vágnerová, 2012).

Paměť můžeme rozdělit do dvou modelů. Vývojově starší, **implicitní paměť**, která je neuvědomovaná, je u dítěte přítomna již od narození. Dítě si sice již dokáže nově nabyté poznatky uchovat (získávání těchto poznatků nemusí být vědomé), ovlivňují jeho náhled na svět, prožívání a chování, ale nedokáže si je vědomě vybavit. Na rozdíl od **explicitní paměti**, která již umožňuje vědomé vzpomínání (opakované vybavení) a také verbální popis získaných poznatků. K jejímu rozvoji dochází mezi 6. a 8. měsícem (Vágnerová, 2012). Je velmi podstatné zmínit, že se u obou zmíněných druhů paměti jedná o začátek vývoje, v daném období, čímž rozvoj určitě nekončí a je důležité paměť vyvíjet a procvičovat celý život. Na paměti, konkrétně na schopnosti hledání v paměti a vybavování získaných poznatků totiž závisí celkové učení, a také, pro nás stěžejní, čtení (Tomášková, 2015).

Podle Tomáškové (2015) je v procesu osvojování čtenářských schopností nejdříve důležité, aby se dítě naučilo jednotlivá písmena, k čemuž dítěti pomáhá zapamatování si psaní i tiskací podoby písmen, jak jednotlivé hlásky zní a také jaký pohyb při psaní provádí. Následně se je pak dítě schopno rozeznávat jednotlivá slova a převádět slyšený, čtený text, do písemné podoby.

1.1.2 Pozornost, představivost a fantazie

Mezi kognitivní procesy, rozvíjející se u dětí v předškolním věku řadíme také **pozornost**. Dítě ve věku 3-6 let, tedy období, kdy pravděpodobně dochází do Mateřské školy, se nedokáže příliš dlouho soustředit na jeden podnět a snadno se rozptýlí sebemenšími detaily a novými či nezvyklými věcmi. Právě proto je však důležité u něj záměrnou pozornost rozvíjet a pomoci

mu připravit se na následující období, které spolu s nástupem do Základní školy přináší spoustu změn, a především potřeby soustředit a zaměřovat pozornost k dílčímu učení. K rozvoji záměrné pozornosti můžeme využít pestré množství aktivit od cílených, vedených her, přes tvořivé aktivity, speciální pomůcky až po poslech čtených pohádek (případně se zpětnou vazbou – rozhovorem s „kontrolními“ otázkami o pohádce). Pozornost je charakteristická svou selektivitou, dokáže filtrovat množství podnětů ve vědomí, tím předcházet jeho přeplnění a také má schopnost výběru – tedy vybírat ty podněty, které jsou v dané chvíli nejpodstatnější (Vágnerová, 2012).

Již zmíněná **pozornost záměrná** (úmyslná, volní) se díky dozrávání centrální nervové soustavy začíná rozvíjet právě v předškolním věku. Vzbuzení záměrné pozornosti vyžaduje jistou námahu, je vědomě řízena na základě zadaného úkolu a poslání. Můžeme zde pojednávat o dvou mentálních aktivitách, jež se účastní na záměrné pozornosti. „*Jsou jimi ostražitost a pátrání. Ostražitost je snaha jedince delší dobu soustředěně sledovat percepční pole a dávat na něco pozor, co se může přihodit „neznámo kdy“.*“ (Sternberg, 1995, s. 193). Pátrání je aktivní činnost, kterou vědomě provádíme za určitým účelem. Na cestě tohoto pátrání narážíme a vyhledáváme také určitá pojítka, která nás mohou dovést k cíli. Ten se samozřejmě hledá jednodušeji, pokud známe nějaké jeho parametry – jednodušeji zaměřujeme pozornost, můžeme automaticky vyřadit podněty, které zadané parametry nesplňují (Plháková, 2004). Vedle toho existuje **pozornost bezděčná** (tedy mimovolní, neúmyslná), která se aktivuje již při narození, souvisí s vrozenými reflexy a rozvíjí se v průběhu celkového vývoje člověka. Podle Plhákové (2004) můžeme vytyčit několik konkrétních podnětů, kterými se zabývala již řada psychologů, které vyvolávají bezděčnou pozornost. Jsou to podněty nové a vyvolávající nebezpečí, podněty rychle se měnící, intenzivní či jakkoliv výrazné (např. houkání sirény), nenadálé změny stálých a známých podnětů (např. výrazná změna vzhledu), jevy a věci neobvyklé a kontrastní nebo také podněty s osobním významem či jakkoliv sociálně zabarvené. Významnou roli v tom, kam zaměříme svou pozornost hrají tedy naše emoce, motivy, ale také základní pudy.

Předškolní období je pro dítě velkým zdrojem také **představivosti a fantazie**, k rozvoji těchto procesů má snad denně spoustu možností, a to především formou hry, která je pro tento věk charakteristická. Dítě se účastní často kolektivních her v Mateřské škole, kde je rozvoj představivosti velmi podporován ještě navíc ze strany kamarádů nebo pedagogů. Zde může docházet k výrazné motivaci a pobízení k zapojení vlastní fantazie. V tomto věku je také běžná samostatná hra, která u dítěte taktéž podporuje rozvoj fantazie a dává dítěti naprosto svobodnou

možnost jeho představ. Může se však stát, že tyto představy mnohdy neodpovídají realitě z důvodu neúplně vyvinutého myšlení (především neschopnosti logického myšlení), a tak následně dochází k neshodám mezi dětmi a rodiči, kteří často těmto dětským představám nerozumí a považují je za výmysly a lži. (Tomášková, 2015) Je však důležité brát na tuto skutečnost zřetel, a naopak vnímat dětské představy oné skutečnosti, neboť v nich mnohdy mohou zrcadlit svá skutečná přání. „*Pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a aktuálním potřebám.*“ (Vágnerová, 2012, s.177).

Nelze přehlédnout vliv rozvoje představivosti a fantazie na čtenářskou gramotnost dětí. Podle Tomáškové (2015) je důležité, aby dítě bylo schopno si uvědomovat co poslouchá, o čem se mu čte, mělo by být schopno si představit a vizualizovat konkrétní situace, věci a postavy z příběhu. Kromě vizualizace by dítě mělo být schopno si uvědomit také další smyslové vjemy (např. jak zní zpěv ptáčků, jak chutná krupicová kaše, jak voní růže). Tyto schopnosti bychom také měli s dětmi trénovat a cíleně je rozvíjet, přinášet dětem dostatek podnětů pro jejich úspěšný, všestranný rozvoj. Za tímto účelem existuje velké množství her, vlastně jakákoliv aktivita slouží k jakémusi rozvoji, našim vhodným zacílením a podporou můžeme tyto účinky pouze zvýšit a zkvalitnit.

1.1.3 Jazykový vývoj dítěte předškolního věku

Již v prenatálních obdobích dochází k prvnímu kontaktu s jazykem a řečí, ke zpracování a ukládání zvukových informací (Smolík a Seidlová, 2014). „*Jazyk lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, který užívá určité znaky a symboly. Řeč je konkrétní jazykovou dovedností, užívající k vyjádření významů, skutečností, názorů a pocitů specifických fonemických kombinací*“ (Vágnerová, 2012, s.137) Mezi jazykové schopnosti řadíme slovní zásobu, znalosti gramatických pravidel a schopnost jejich použití ve vhodnou chvíli, dle stanovených pravidel. Pro rozvoj jazyka je nutné pozorovat a zabývat se také dílčími systémy, které společně tvoří jazyk. Nazýváme je **jazykové roviny** (Vágnerová, 2012): foneticko – fonologická rovina; lexikálně sémantická rovina; morfologicko – syntaktická rovina; pragmatická rovina.

V rámci rozvoje jazykových dovedností u dětí předškolního věku se zaměříme na vývoj tří významných složek podle Vágnerové (2012):

Vývoj sémantické složky – prvotní rozvoj v batolecím období, v předškolním období by již děti měly být schopny rozumět jazykovému projevu bez větších obtíží, pasivní ale především

i aktivní slovník je již poměrně obsáhlý. S nástupem do předškolního vzdělávání, nebo dítě ve věku od 3 let by se mělo být schopno vyjadřovat v souvětích.

Vývoj gramatické složky – k počátku osvojování gramatických pravidel dochází na konci batolecího období (2-3 roky). V předškolním období dochází k přestupu z mluvy s využitím třetího pádu ke skloňování, užívání plurálu i časování. Stále jsou přítomny jisté nedostatky, dětem se někdy nedaří bezchybně gramatická pravidla aplikovat (např. při skloňování využijí špatný rod), avšak rozumí jim a velmi se snaží je dodržovat.

Vývoj fonologické složky – tato složka představuje zvukovou stránku řeči, úzce souvisí s rozvojem sluchové percepce, která se rozvíjí již od prenatálního a následně aktivně od kojeneckého věku dítěte. Pro správnou výslovnost hlásek je také potřeba osvojit si dovednost koordinace mluvidel. Ta ještě není v batolecím období dostatečně kvalitní a vědomě ji děti nedokážou ovládat. Dochází pak k individuálním proměnám slov a slovních spojení pomocí vynechání nebo nahrazení hlásek jinými, pro děti jednoduššími k vyslovení. K největšímu rozkvetu v této oblasti dochází od 3 let věku dítěte.

Všeobecně můžeme tedy říct, že v předškolní, věku si dítě tvoří a ukládá základní slovní zásobu, zdokonaluje svou výslovnost a učí se komunikovat pohotově a adekvátně. Jedná se o nejvhodnější a nejpodnětnější období pro tento rozvoj, pokud však nedojde k dostatečnému rozvoji v jakékoli oblasti neznámá to, že se již nemůže tato dovednost u dítěte kvalitně rozvinout. Vývoj pokračuje přirozeně dál, ale k dosažení požadované úrovně může vést delší a složitější cesta. Při nástupu do základní školy by již mělo docházet pouze ke zdokonalování všech dovedností v jejich základním stavu. (Kutálková, 1996)

1.1.4 Komunikace, úroveň kompetence v oblasti jazyka a řeči, komunikační schopnosti

Ačkoliv se ještě nikomu nepodařilo sjednotit ucelenou definici komunikace, podle některých autorů taková definice ani není možná, pokusíme se popsat alespoň její složky a možnosti výkladu podle některých odborníků. Podle Klenkové (2006, s. 25) se jedná o „*obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. Janoušek (2007, s.50) komunikaci popisuje zase jako „*komplexní jev, zahrnující psychické, jazykové a sociální, případně i další komponenty*“. V podání Dvořáka (2007) můžeme komunikaci chápat jako jakýsi kanál, ve kterém se díky různým komunikačním systémům (to může probíhat v mluvené, psané či ukazované formě) přenáší a sdílí informace, sdělení – požadovaný obsah. A v neposlední řadě uvádíme definici dle Sováka (1989), který komunikaci považuje za prostředek ovlivňující nejen rozvoj osobnosti jedince, ale také působící na

mezilidské vztahy, který se podílí na vzniku nových vzájemných vztahů. Mezilidská komunikace se uskutečňuje na různých rovinách a různými formami.

Na komunikaci můžeme nahlédnout dvěma směry. Dochází totiž k rozdělení na komunikaci v širším a užším slova smyslu. Komunikace v širším slova smyslu představuje jakoukoliv formu vzájemného sdílení informací mezi živočichy (všemi živými tvory, neřadíme sem pouze lidi), ale také mezi lidmi a elektronickými přístroji, přenášející data. Komunikace v užším slova smyslu už je konkrétní vzájemné dorozumívání v lidském světě, které může probíhat verbální i neverbální formou (Bussmann in Bytešníková, 2012).

Jak již autorka uvedla výše, komunikaci rozdělujeme na **verbální** a **neverbální**. Podle Vágnerové (2012, s. 158) bývá „*verbální komunikace obsahově bohatší než neverbální, poskytuje posluchači více informací. ... je kompetencí, která umožňuje něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný, a tudíž i obecně srozumitelný.*“ Verbální komunikace nám tedy umožňuje jasně a efektivně sdělovat určitý obsah a také vyjadřovat konkrétní informace. Tento projev je mimo jiné velice důležitý pro správné pochopení sociálních rolí, daných pravidel týkajících se chování ve společnosti a pro celkovou socializaci. Dítě totiž s postupem času začne čím dál více zjišťovat, že ve většině případů přestane být vyjadřování, jakoukoliv jinou formou než verbální, dostatečné. Podpora verbální komunikace neverbálními výrazy, nejčastěji pomocí mimiky, je však i nadále (a obecně v rámci komunikace) velmi nápomocná a nenahraditelná. (Vágnerová, 2012)

Neverbální komunikaci používají hojně již batolata, a právě díky ní nám mnohdy dokážou naznačit důležitá sdělení. Neverbální komunikace je někdy nazývána také řečí emocí, díky ní můžeme již od narození dávat najevo své pocity a potřeby. Právě mimoslovním projevům začíná dítě rozumět jako prvním. Neverbální komunikace může také velmi vhodně podporovat (rozvoj) verbální komunikaci, konkrétně řeč. Jak zmiňuje Vybíral (2005) lze díky ní např. regulovat tempo řeči, zvýrazňovat podstatné informace, ale také může být alternativou řeči, a to díky symbolům a ilustraci. Jelikož se jedná o „řeč emocí“ je samozřejmé že právě projevování emocí a pocitů může probíhat díky neverbální komunikaci.

Podle Nelešovské (Nelešovská, 2005) můžeme vymezit základní oblasti neverbální komunikace, jsou jimi: mimika (výrazy obličeje); řeč očí (pohledy); gestika; kinezika (pohyby); haptika (doteky); proxemika (přiblížení či oddálení); paralingvistika (tón řeči); vizika (oční kontakt); posturika (postoj těla).

Vybíral (2005) tvrdí, že má komunikace vždy nějaký svůj účel a smysl, plní některou ze svých funkcí, které rozdělil do sedmi skupin:

- informovat (plní funkci informativní, jedná se o sdělování, oznamování zpráv);
- instruovat (plní funkci instruktážní, nebo také naučnou);
- přesvědčit (persuazivní funkce = snaha o změnu názoru komunikačního partnera);
- vyjednat, domluvit (se) (funkce operativní – k řešení různých situací, domluvě);
- pobavit (funkce zábavní);
- kontaktovat (se) (funkce kontaktní – představuje společenskou blízkost, sdílení);
- předvést se (dochází k naplnění sebe-prezentační funkce).

1.1.5 Motorika

Motorické schopnosti můžeme rozdělit do několika skupin (hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, motorika mluvidel a motorika očních pohybů), které spolu bezesporu souvisí a jsou specificky propojené také vzhledem k jejich vývoji. Pro účely diplomové práce pouze stručně shrneme rozvoj motoriky u dětí, především v předškolním věku se zaměřením na motoriku mluvidel.

Největší posun v oblasti veškeré motoriky u dítěte probíhá během prvního roku života. V průběhu tohoto období se dítě naučí koordinovat své pohyby do takové míry, že je schopno se postupně posadit, postavit a následně také chodit. Zdokonaluje se také jemná motorika především ve smyslu úchopu, koordinace oko – ruka, ruka – ruka, klešťový úchop (uchopení mezi palec a ukazováček). V batolecím období dochází ke zdokonalování těchto dovedností a učení dalším, dílčím, složitějším a specifitějším úkolům (např. kreslení). V předškolním věku už je dítě schopno plnit i složitější zadání, na které je potřeba déle se soustředit a dokonale koordinovat své pohyby (stavebnice, puzzle, modelování, lepení atp.). Taktéž dítě zdokonaluje své schopnosti v oblasti hrubé motoriky (běh, skákání, překážkové dráhy) (Bednářová, 2011).

K rozvoji motoriky mluvidel dochází velmi časně, již v prenatálním období, kdy si dítě začíná osvojovat jisté návyky a začíná objevovat první možnosti pohybu a využití mluvních orgánů (polykání, vyšpulování rtů, škytání, cucání palce). Tyto aktivity jsou pro rozvoj řeči velmi důležité také po narození dítěte. V této oblasti je také významné propojení všech oblastí motoriky, jelikož rozvoj hrubé i jemné motoriky velice pozitivně ovlivňuje právě rozvoj řeči. Podle Bednářové (2011, s 28) *„je vertikální poloha pro mluvení mnohem výhodnější a samostatný pohyb velmi rozšiřuje akční rádius dítěte. Není tedy náhodou, že se s nástupem chůze kolem prvního roku pozvolna začíná rozvíjet také aktivní slovní zásoba.“*

2 DÍTĚ S PORUCHOU KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

V předchozí kapitole diplomové práce se autorka pokusila popsat kognitivní vývoj dítěte předškolního věku, především oblast vnímání, paměti, pozornosti, představivosti, komunikační schopnosti, řeči a motoriky. Mezi poruchy kognitivního vývoje řadíme např. mentální retardace, vážné deficity paměti, generalizace a abstrakce myšlení, poznávání podobností a rozdílů a tendence k perseveraci (Kohoutek, 2008). Nedostatky v těchto oblastech mohou být v různé míře přítomny u mnoha druhů a typů postižení. Pro účely této práce se autorka zaměřila konkrétně na děti s poruchou autistického spektra, pro jež jsou různé formy poruch v kognitivní oblasti nejzásadnější a velmi specifické. Pro poruchy autistického spektra je charakteristická tzv. triáda problematických oblastí, což jsou oblasti sociální interakce a sociálního chování; komunikace; představivost, zájem a hra (Thorová, 2006). Následující kapitola bude proto zaměřena především na charakteristiku dětí s poruchou autistického spektra a jejich deficitů kognitivního vývoje.

2.1 Poruchy autistického spektra (PAS)

Jedná se o velmi specifickou oblast postižení, jejíž vymezení se dle různých autorů může lišit. Thorová (2006) preferuje označení poruchy autistického spektra, které se stalo nejpoužívanějším pojmem celkově ve světě, jelikož podle ní velmi dobře vystihuje podstatu tohoto postižení, které je velmi variabilní, individuálně odlišné a deficity se mohou v odlišné míře vyskytovat v různých oblastech, u každého jedince specificky jinak. Tento termín postupně nahrazuje pojem pervazivní vývojové poruchy, který byl hojně užíván v minulosti (může k tomu označení docházet také dnes a je užíváno v mnohé literatuře), ale postupně byl vnímán jako více konkrétní a bylo obtížné zařadit některé děti do určité skupiny pervazivních vývojových poruch. Při tomto označení bylo podstatné slovo „pervazivní“, které toto postižení definovalo jako všepromikající, postihující do určité hloubky oblast komunikace, sociální interakce a symbolického myšlení. Z těchto tří oblastí se později stala tzv. triáda poškození, která je velmi důležitá při určování diagnózy.

Bazalová (2011) popisuje odlišnost zmiňovaných pojmů (pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra) především v oblastech využití jednotlivých označení. Podle ní se jedná významově o synonyma, ale označení pervazivní vývojové poruchy je upřednostňováno v medicínském oboru na rozdíl od označení poruchy autistického spektra, které je využíváno spíše v oblasti vzdělávání. Zmiňuje také pojem autismus, který je dle ní nejvšeobecnější a nejvíce využíván již v historii.

V současné době je možné najít definici pervazivních vývojových poruch v již 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou vydala Světová zdravotnická organizace v roce 2018. „Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“ (MKN-10, 2018, s. 249).

2.2 Klasifikace poruch autistického spektra podle MKN-10

Dle Světové zdravotnické organizace a její mezinárodní klasifikaci nemocí jsou pervazivní vývojové poruchy (poruchy autistického spektra) děleny na následující typy (MKN-10, 2018, s. 249): „*F84.0 Dětský autismus; F84.1 Atypický autismus; F84.2 Rettův syndrom; F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství; F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby; F84.5 Aspergerův syndrom; F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy; F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS*“.

Dětský autismus

Podle Thorové (2006) se jedná o historicky prvotní a základní diagnózu v celém spektru těchto poruch. Tento typ je specifický růzností obtíží a jejich stupněm závažnosti. Nejzávažnější je narušení ve třech klíčových oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti, které jsou velmi často doplněny dalšími poruchami a nestandardními projevy chování. Tyto projevy se s přibývajícím věkem mohou měnit.

Atypický autismus

Dítě s atypickým autismem nesplňuje diagnostické kritérium, kterým je narušení ve třech oblastech autistické triády (viz kap. 2.1.2.), postižení je většinou nejvýraznější v jedné oblasti. Přesto jsou však u dítěte přítomny mnohé výrazné symptomy, podobné těm u osob s diagnostikovaným dětským autismem. Diagnostikovat atypický autismus je tedy možné u dětí, které nesplňují diagnostická kritéria, jejich první symptomy byly zaznamenány až po 3. roku věku, či je jejich autistické chování přidružené u těžké a hluboké mentální retardace (Thorová, 2006).

Rettův syndrom

Tento genetický syndrom, který se projevuje pouze u dívek, byl poprvé popsán v roce 1965. Projevuje se až po prvním půl roce dítěte, do té probíhá zdánlivě normální vývoj. Jeho symptomy jsou ztráta řeči, zpomalení růstu, mentální retardace, dýchací problémy a postupná

regrese a stagnace motoriky a pohybového ústrojí s následnou invaliditou až imobilitou. Velmi často je u dívek s Rettovým syndromem přidružena také epilepsie, je zde také větší možnost náhlého úmrtí (Hrdlička, 2004).

Jiná dezintegrační porucha v dětství

V Mezinárodní klasifikaci nemocí je tato porucha charakterizována následovně (MKN-10, 2018, s. 250): „*Typ pervazivní vývojové poruchy která je charakterizována tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech vývoje průběhem několika měsíců. Typicky je to doprovázeno ztrátou zájmu o okolí, stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu. V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.*“

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

„*Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou. Položka označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém tkví v hyperaktivitě a v poruchách pozornosti, ale i ve stereotypním chování*“ (MKN-10, 2018, s. 251).

Aspergerův syndrom

Při diagnostice Aspergerova syndromu je z triády narušení vynechána oblast komunikace, která není z pravidla narušena. Lidé s Aspergerovým syndromem mají také normální, či nadprůměrnou inteligenci, je však u nich možné pozorovat různé druhy poruch, typické pro diagnózu autismu. Nejvýraznější deficity jsou u osob s Aspergerovým syndromem v oblasti sociální interakce a společenského života, specifické mohou být také projevy chování a navzdory dobré úrovni řeči a mnohdy obsáhlé slovní zásoby, mívají lidé s Aspergerovým syndromem významné nedostatky v oblasti praktického využití řeči vzhledem ke kontextu situace. Problémy ve zmíněných oblastech je však možné velmi dobře eliminovat a vhodným pedagogickým a výchovným přístupem, osvojením vzorců chování a nácviky empatie se mohou lidé s Aspergerovým syndromem velmi dobře osamostatnit a adaptovat se do běžného život (Thorová, 2006).

2.3 Možné projevy autismu

Přítomnost autismu, respektive poruch autistického spektra se často může označovat pod slovním spojením „autistická triáda“ nebo také „triáda symptomů“ (Gillberg, 2008). Jedná se o obecné označení třech problémových oblastí, které jsou pro osoby s poruchou autistického spektra nejvíce deficitní. Tyto tři oblasti jsou také zásadní a nejvíce sledované při diagnostice autismu, jedná se o oblast sociální interakce a sociálního chování, oblast komunikačních schopností a oblast imaginace, hry a zájmů. Pro lékařskou diagnózu je podstatná jednoznačnost postižení ve jmenovaných oblastech a také musí být vyloučeno vývojové opoždění, ačkoliv mentální retardace je dalším častým symptomem. Typická je přítomnost dalších variabilních symptomů, které jsou velmi individuální (Bazalová, 2011; Gillberg, 2008).

2.3.1 Sociální interakce a sociální chování

Narušení sociální stránky osobnosti je velmi signifikantní znak pro osoby s poruchou autistického spektra. Přesto se nejedná o jednotnou formu narušení a můžeme pozorovat významné odlišnosti či dokonce narušení přesně opačného rázu. Thorová (2006) mluví o dvou extrémních pólech poruch sociální interakce, kam na jedné straně řadí pól osamělý, kdy jedinci jakoukoliv sociální interakci odmítají, straní se, skrývají se a jakýkoliv sociální kontakt je jim velmi nepříjemný, což dávají najevo specifickými projevy chování. V kontrastu je potom pól extrémní nepřiměřené sociální aktivity. V tomto případě dítě nedokáže své projevy chování a zájem o sociální kontakt usměrňovat, nerespektuje základní společenské normy, může být velmi fyzicky kontaktní a také nedbá na osobní prostor. Osoby, jež trpí narušením tohoto pólu sociální interakce bývají také velmi komunikativní, avšak jejich rozhovory jsou často jednostranné a zaměřené pouze na jedno, jimi oblíbené téma, což může komunikačního partnera brzy začít obtěžovat. Další pohled této autorky na míru a způsob narušení v sociální oblasti závisí na hloubce postižení. Některé děti s PAS nemusí dosahovat ani základních sociálních dovedností, jiné jich dosáhnou pouze do určitého stupně (např. odpovídají chování dítěte batolecího či předškolního věku). *„Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu“* (Thorová, 2006, s. 61). V jiných případech může být narušení sociální stránky právě ve smyslu fyzického kontaktu, který je ve vztahu dítě-matka běžný, dle Bazalové (2017) se tento stav nazývá „sociální slepota“. Děti s takovým narušením jsou velmi odtažité, nevyhledávají blízkost rodiče, dokonce jim může být nepříjemná. Thorová (2006, s. 77) tuto odtažitost však vysvětluje neschopností a nejistotou, jak přiměřeně navázat kontakt, jelikož dle jejich

zkušeností si většina dětí s poruchou autistického spektra sociální kontakt naopak velmi přeje. „Problémy v komunikaci, a z ní vyplývající nepředvídatelnost dalšího dění, vyvolávají v dítěti celkem logicky úzkost a pocit chaosu a znásobují deficit v oblasti sociálního chování. Pro mnohé lidi s poruchou autistického spektra je chování ostatních lidí velmi nečitelné“.

2.3.2 Komunikace

Narušení v oblasti komunikace je vedle poruchy v oblasti sociální interakce velmi určujícím znakem poruch autistického spektra, často se jedná o první výrazné známky, které vedou k vyjádření nejistoty ze strany rodičů. Ačkoliv si víc, než polovina dětí s poruchou autistického spektra dokáže řeč osvojit, většinou nedosáhnou takové úrovně, aby byli schopni plnohodnotné komunikace a řeč bývá často narušena specifickými abnormitami. Zpravidla je narušena expresivní i receptivní složka řeči, verbální i neverbální forma komunikace. Stejně jako v jiných oblastech narušení jsou i zde projevy tohoto deficitu velmi individuální a různorodé. Jedinci s poruchou autistického spektra mohou mít pestrou slovní zásobu, často si pamatují i velmi složitá slova a odborné názvy, jedná se však většinou o mechanickou paměť a při využití daných slov v různých souvislostech jim nerozumí (Gillberg, 2008; Thorová, 2006).

2.3.3 Představivost, zájmy, hra

Třetí určující oblastí pro diagnostiku poruch autistického spektra je oblast imaginace, způsobu hry a zájmů dětí. Jedinci s poruchou autistického spektra jsou jen stěží schopni imaginace a vesměs je jejich vnímání velmi závislé na skutečnosti, vyžadují informace založené na reálném základu, většinou se nedokážou účastnit spontánní hry, či ji sami začínat. Činnosti, kterým se věnují, jsou převážně stereotypní, nefunkční, ne příliš rozvíjející. Časté je ulpívání na určité činnosti, předmětu či tématu, nebo věnování veškerého zájmu jediné vybrané zálibě, které jsou schopni věnovat všechnen čas a potřebují využít všechny dostupné prostředky, které jim dovolí prohloubit vědomosti v jejich oblasti zájmu. Extrémními projevy mohou být neadekvátní reakce při nuceném ukončení činnosti. Narušení v této oblasti je opět velmi individuální a závislá na celkové úrovni adaptability dítěte (Jelínková, 2008).

2.4 Předškolní vzdělávání dětí s PAS

Předškolní vzdělávání hraje nezastupitelnou roli u všech dětí, u dětí s poruchou autistického spektra obzvláště. Pravidelné navštěvování vzdělávacího zařízení pomáhá dětem utvořit řád, učit se naslouchat a respektovat určitá pravidla, rozvíjet své společenské dovednosti a pohybovat se v prostředí svých vrstevníků, ale také dospělých. Děti se učí vytvářet a rozvíjet přátelské vztahy, ale také překonávat první neshody a překážky, to vše v jiném, než domácím prostředí, které by pro ně mělo představovat bezpečné prostředí. Mimo již jmenované okruhy rozvoje jsou děti v předškolním vzdělávání připravovány především také na nástup do základního vzdělávání. Většina činností je vzdělávacího a rozvojového charakteru, zaměřené také na zvládnutí základů čtení, psaní a počítání. U dětí s PAS musí být však tyto činnosti voleny velmi individuálně, s individuální podporou a více racionálního charakteru, na rozdíl od dětí intaktních, kterých je preferována hravá forma (Čadilová, Žampachová, 2012). Předškolní docházka je určena pro děti ve věku 3-6 let a je zahajujícím stupněm systému vzdělávání. Dle aktuálního znění zákona č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je absolvování předškolního vzdělávání, pro děti, které před zahájením školní docházky dovrší pěti let, povinné. Pro děti s PAS jsou zřizovány následující Mateřské školy a třídy:

- mateřská škola běžného typu (zařazení formou individuální integrace, s možností využití asistenta pedagoga);
- mateřská škola samostatně zřízená pro děti se zdravotním postižením (pro žáky s mentálním, se zrakovým, se sluchovým či s tělesným postižením, se závažnými vývojovými poruchami učení (např. dyslexie, dyskalkulie) nebo chování (např. ADD, ADHD), se závažnými vadami řeči, se souběžným postižením více vadami či s autismem).

Kromě výše zmíněných zařízení mohou děti s PAS navštěvovat také dětské rehabilitační stacionáře nebo ústavy sociální péče, ve kterých při detašovaných pracovištích školského zařízení působí speciální pedagog (Čadilová, Žampachová, 2012). Pro zařazení dítěte do některého ze zmíněných zařízení předškolního vzdělávání jsou podle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) doporučeny pouze ty děti, kterým to doporučilo školské poradenské zařízení na základě příslušného vyšetření. Z tohoto vyšetření vyplývá, že podpůrná opatření, která jsou poskytována v rámci inkluze nejsou pro toto dítě dostatečná. Nezbytná je také písemná žádost a informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte. V předškolním věku můžou být děti s PAS zařazeny také do přípravného stupně základní školy speciální.

Ačkoliv již existují třídy zřizované pro děti s PAS, tak skupina dětí v této třídě bude vždy velmi pestrá a variabilní. Děti s autismem, ačkoliv se může jejich diagnóza zdát shodná, jejich symptomatika nikdy stejná nebude. Děti mají odlišné projevy, potřeby a vyžadují různou míru podpory, která musí být vždy individuálně zohledněna. I přesto jim však mohou být vytvořeny vhodné podmínky, díky kterým se mohou na toto prostředí dobře adaptovat, a především projít kvalitní přípravou na další vzdělávání. Osvojí si pracovní návyky, setkají se s autoritou učitele, kterou se naučí respektovat, učí se splňovat zadané požadavky, spolupracovat s vrstevníky a korigovat své chování (Čadilová, Žampachová, 2008). *„Cílem práce s dítětem s tímto postižením v předškolním vzdělávání je vytvoření **pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy**“* (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 24).

2.5 Kognitivní teorie

Jedna s možností pohledu na poruchy autistického spektra je také pomocí psychologického modelu, ve kterém vznikly tři teorie, jež zkoumají především kognitivní procesy těchto osob. Jedná se o teorii koherence, teorii mysli a teorii deficitu exekutivních funkcí (Thorová, Beranová in Hrdlička, Komárek, 2004). Tyto teorie byly a jsou opakovaně zkoumány, a ačkoliv se některé výsledky výzkumů neshodují, podle Hrdličky (2004) se jedná o přínosné teorie, které napomáhají k porozumění některým z problémů osob s poruchou autistického spektra a také přinášejí užitek pro praktickou intervenci těchto osob.

2.5.1 Teorie koherence

Tuto teorii přinesla Uta Frith, která popisuje poruchy autistického spektra jako poruchy myšlení, které se projevují především nedostatečně rozvinout centrální koherencí, díky které dokážeme vytvářet souvislosti. Podle této autorky se jedná o vrozený pud, který nám umožňuje *„skládat si informace dohromady a vytvářet z nich automaticky celky tak, aby člověku připadaly smysluplné“* (Frith in Hrdlička, Komárek, 2004, s. 31). S touto schopností mají lidé s autismem dle této autorky výrazné deficity. Tento deficit tak podle Hrdličky (2004) vysvětluje atypické zájmy dětí a osob s autismem, kteří preferují spíše analytické myšlení, jsou schopni si velmi dobře zapamatovat detaily, avšak často nechápou celkový smysl. Děti mají specifický způsob hry, typický například manuálními opakováními nebo tak silným zaměřením pozornosti, že dítě není schopno vnímat své okolí. *„Na základě teorie koherence se u lidí s autismem používají*

vzdělávací a výchovné metody, které poskytují informace alternativním způsobem a umožňují tak osobě s autismem učit se novým věcem“ (Hrdlička, 2004, s. 32).

2.5.2 Teorie mysli

Další ze tří kognitivních teorií je teorie mysli, kterou popisuje Baron - Cohen (in Hrdlička – Komárek, 2004, s. 26). Jedná se o vývojovou teorii, která popisuje schopnost dítěte postupně, již od raného věku, chápat, *„že existuje i jiný svět, než který vnímá svými smysly. Každé zdravé dítě je obdařeno predispozicí k rozvoji teorie mysli v několika na sebe navazujících úrovních vývoje“*. Úplné rozvinutí této schopnosti přichází kolem čtvrtého roku dítěte. Její nedokonalé vyvinutí se může podílet na mentálním vývoji dítěte a také na autistické triádě narušení, a to především v oblasti sociálního porozumění a představivosti (Baron- Cohen in Hrdlička, Komárek, 2004). Podle Thorové (in Hrdlička, Komárek, 2004) se však nemusí jednat o neměnný a konečný stav a pomocí učení a nácviku je možné tuto schopnost zlepšovat.

Flavell (in Thorová, 2006) rozdělil vývoj teorie mysli do tří základních stadií.

1. *„Předstadium teorie mysli: rozpoznávání emocí – směje se, má radost, je smutný, pláče, hněvá se.*
2. *Základní porozumění teorii mysli (např. chápání falešných domněnek), zvládaná testů prvního řádu.*
3. *Vyzrálé chápání teorie mysli, zvládaní testů teorie mysli druhého řádu.“*

2.5.3 Teorie deficitu exekutivních funkcí

Podle této teorie je velké množství problémů u osob s PAS způsobeno poruchami exekutivních funkcí, kterými jsou kognitivní mechanismy působící na lidskou pozornost a chování. Při správném fungování těchto funkcí jsme schopni zaměřovat naši pozornost, ovládat náhlé, bezprostřední a nežádoucí reakce a řídit naše chování tak, abychom došli k určenému cíli. Působí také na sociální a emocionální stránku člověka (Ozonoff in Hrdlička, Komárek, 2004). Dalšími projevy deficitu exekutivních funkcí jsou podle Russela (in Thorová, 2006) typické způsoby chování, které můžeme u osob s PAS pozorovat, jako je ulpívanost, vyžadování řádu a neschopnost přijetí změny.

3 GRAMOTNOST

V úvodu této kapitoly je nutné nejdříve vymezit samotný pojem gramotnosti, abychom následně mohli lépe popsat její dílčí oblasti a především ty, jež jsou předmětem této práce. Gramotnost, je všeobecně známý pojem, který je však možné vymezit několika způsoby. Rabušicová (2002, s.16) uvádí první mezinárodně uznanou definici vytvořenou v roce 1958 organizací UNESCO: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“. Podle této definice vyplývá, že se nejedná pouze o znalost čtení a psaní, ale je podstatné také ono porozumění a schopnost srozumitelně vyjádřit a popsat prožité chvíle.

Jako další možný výklad gramotnosti uvádíme definici podle Pedagogického slovníku: „*Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85).

Podle Doležalové (2005, s. 14) „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“

Jako užitečné shledáváme také vymezení pojmu **negramotnost**, tedy negativní formy gramotnosti, která se však ve svých definicích může taktéž, dle místní příslušnosti, měnit. Významný vliv při vymezení negramotnosti má celková úroveň země. Na rozdíl od vyspělých zemí, kde jsou kladeny vyšší požadavky a je žádoucí také dovednost porozumění a práce s textem ze života, je v rozvojových zemích za negramotného považován ten, kdo není schopen číst a psát. Také se můžeme setkat s pojmem **pologramotný**, ten poukazuje na člověka, který umí číst, ale neumí psát (Kujal in Doležalová, 2005).

„*Negramotnou je osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků a číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty*“ (Rabušicová, 1990, s.260). Podle Doležalové (2005) nepovažujeme za negramotného pouze toho člověka, který neovládá čtení a psaní, ale také toho, jehož úroveň zvládnout tyto úkony je velmi nízká.

Je zcela přirozené, že spolu s vývojem doby, dochází k rozšiřování obsahu gramotnosti. Postupně přibývají další oblasti a obory, které však již souvisí s celoživotním učením a orientací v těchto nových oborech. „Gramotnost se potom nepovažuje za schopnost dosaženou v dětství během prvních školních let, ale spíše jako rozšiřující se soubor vědomostí, dovedností a postupů, na kterých jednotlivci staví během života“ (Doležalová, 2005, s.13). Jako příklad můžeme vyjmenovat gramotnost finanční, počítačovou, informační, jazykovou, matematickou, finanční, přírodovědnou, ale také funkční a čtenářskou gramotnost, kterým se budeme v rámci této práce věnovat podrobněji v následujících kapitolách.

3.1 Vymezení pojmu funkční gramotnost

Funkční gramotnost představuje významnou oblast gramotnosti, která jistým způsobem rozšiřuje její obecnou definici. Primárním znakem funkční gramotnosti je kvalitní schopnost čtení, psaní a počítání. Dalším významným znakem je schopnost orientovat se také v rozsáhlých spleťtých textech, při kterých dochází k zapojení složitějších myšlenkových operací. Je nutná také otevřenost a připravenost na neustálou proměnlivost a rozvoj těchto dovedností, která je v průběhu života naprosto přirozená a pro úspěšnou orientaci a fungování ve světě nezbytná. V pokroku dnešní doby se již nejedná o informace získávané pouze tištěnou formou, ale jako funkčně gramotného považujeme takového člověka, který se dokáže orientovat také v digitálních médiích. Jedná se o dovednost úspěšně zpracovat a následně vhodně využít informace, které se k nám dostanou jakoukoliv formou (například i zvukovou) (Doležalová, 2005).

Rabušicová (2002) poukazuje na rozdíly mezi jednotlivými státy a jejich kulturami, které hrají významnou roli při vymezení funkční gramotnosti. Samotné čtení a psaní, jejich normy v rámci jednotlivých jazyků, jsou v každé společnosti tak odlišné, že není možné určit jednu univerzální hranici pro měření funkční gramotnosti po celém světě. K takovému měření dochází převážně ve vyspělých zemích, jelikož v zemích rozvojových se zabývají zásadnějšími otázkami a úrovní gramotnosti jako takové. Rabušicová také zmiňuje, že úspěšné absolvování školního vzdělání nemusí podmiňovat dostatečnou úroveň funkční gramotnosti. Je zde velmi podstatný zájem o sebezrozvoj a celoživotní učení.

Funkční gramotnost rozdělujeme dle tří složek, které specifikují jednotlivé dovednosti. Podle Doležalové (2005, s. 41) jsou tyto složky následující:

- a) *„textová (literární) gramotnost – Představuje vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech jako jsou úvodníky novin, zprávy, komentáře a jiné podobné texty;*
- b) ***dokumentová gramotnost** – Zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v různých typech nesouvislých a nebo krátkých, ale bohatě strukturovaných textech, např. formulářích, jízdních řádech, mapách, pokynech, oznámeních;*
- c) ***numerická gramotnost** – Reprezentují ji vědomosti a dovednosti potřebné na uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu a dokumentech, např. v tabulkách, grafech, účtech, bankovních formulářích.“*

3.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost hraje zásadní roli v životě člověka, a to jak v oblasti osobního rozvoje, pro zábavu a činnosti ve volném čase, tak v oblasti profesní a pracovního uplatnění, nebo také začlenění do společnosti. Jedná se o základní gramotnost, kterou je nutné ovládat a její dostatečná úroveň nám umožňuje samostatnost při uspokojování zmíněných potřeb (PIAAC, 2009). Podle nejrozsáhlejšího světového výzkumu PISA, jehož cílem bylo zmapovat praktické čtenářské dovednosti u patnáctiletých žáků, které jsou uplatnitelné v každodenním životě *„čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“* (Kerbllová, 2006, s.84).

Podobně jako u jiných definic, není možné ani zde určit jednu obecnou definici platnou vždy, všude a pro všechny. Opět hraje významnou roli celková úroveň dané společnosti. Pro přiblížení tohoto pojmu a jeho vysvětlení pro účely této práce jsme, kromě již zmíněných, vybrali ještě následující definice. *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (Kol. autorů: Gramotnosti ve vzdělávání, 2011, s. 9). Podle Pedagogického slovníku (2003, s. 34) se jedná o *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžné se vyskytujícími v životní praxi“*. Tyto dovednosti jsou dále v Pedagogickém slovníku specifikovány jako dovednost vyhledávání a zpracovávání informací obsažených v textu a také dovednost reprodukce obsahu sdělení.

Výklad funkční i čtenářské gramotnosti je velmi podobný. Základ obou definic je téměř totožný, avšak stále jsou tyto dva pojmy rozděleny a můžeme mezi nimi najít jisté rozdíly. Nejvýraznější rozdíl je v oblasti věkového zařazení. Zatímco vznik a rozvoj funkční gramotnosti začíná kolem 15. roku a končí 65. rokem života, čtenářská gramotnost je tvořena během školní docházky, zpravidla tedy do 15 let. Z uvedeného by se dalo říct, že funkční gramotnost navazuje na gramotnost čtenářskou, která utváří její základ. „*Při pěstování čtenářské dovednosti je cílem schopnost a dovednost funkčního využívání různých textů, se kterými se v běžném životě setkávají*“ (Doležalová, 2005, s.50).

3.2.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Systematický rozvoj čtenářské gramotnosti pozorujeme s nástupem do základní školy, kdy se dítě začíná intenzivně písmena učit písmena a slova, postupně rozvíjí své čtenářské schopnosti. Na kvalitní rozvoj těchto schopností působí celá řada faktorů. Tím nejvýznamnějším je rodina, která má za úkol již od útlého věku vytvářet čtenářsky podnětné prostředí a budovat u dítěte zájem a pozitivní vztah k četbě. Další důležitou roli mají pedagogové (v předškolním i školním zařízení), kteří na základě svých zkušeností, vědomostí a metodických doporučení mají za úkol dítě motivovat a přirozeně u něj probouzet zájem o učení se čtení. Období základního povinného vzdělávání dítěte je pro rozvoj čtenářské gramotnosti zásadní. V tomto období vyčleňujeme etapu počáteční čtenářské gramotnosti, kdy u dítěte dochází k osvojování počátků čtení a psaní (Wildová, 2004). Podle Mertina (2003) může mít nedostatečné osvojení základů čtenářských dovedností v tomto období negativní dopad na výsledky žáků nejen v základním vzdělávání, ale následně také při dosahování vyššího vzdělání či pracovního uplatnění.

Dovednost čtení je váženým předpokladem pro rozvoj dalších gramotností. Je však nezbytně nutné rozlišovat čtení samo o sobě a čtenářskou gramotnost, na kterou se autorka v této práci zaměřuje. Aby se přečtené informace nestaly bezpředmětnými je primárně důležité obsahu porozumět. Bez porozumění nám totiž čtení nepřináší nic nového, neuspokojuje nás, nedělá nám radost, a tak nastává nepochopení, proč se vlastně takové dovednosti učit. Čtenářská gramotnost tak obsahuje mnohé složky důležité pro to, aby čtení bylo pro jedince přínosné a rozvíjející (Tomášková, 2015). Podle Tomáškové (2015, s. 9) můžeme čtenářskou gramotnost charakterizovat „*jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností.*“ Jedná

se o celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka. Při rozvoji čtenářské gramotnosti se prolíná hned několik rovin, které nelze opomenout. Jedná se o (Tomášková, 2015):

- vztah ke čtení (vnitřní uspokojení a potřeba četby);
- doslovné porozumění (dekódování psaných textů);
- posuzování a hodnocení (schopnost vyvozovat z přečteného závěry a posuzování textů z různých hledisek);
- metakognice (seberegulace, volba takových textů, které se shodují s mým vlastních záměrem čtení);
- sdílení (prezentování a sdílení svých prožitků a svého porozumění);
- aplikace (využití přečteného v praxi).

Budovat kladný vztah ke čtení a učit se čtenářské gramotnosti je velmi důležité již od útlého věku. V tomto období je nejprve nutné dítě ke čtení dostatečně motivovat, připravit mu čtenářsky vhodné prostředí, a především mu pomáhat v překonávání překážek při počátečním čtení. *„Čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost, fantazii, učí jedince hodnotit čtené, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho také následně obhájit“* (Tomášková, 2015, s.10).

3.3 Čtenářská pregramotnost

Jak již autorka uvedla v předchozí kapitole, rozvoj čtenářské gramotnosti nezačíná až s nástupem do základní školy, ale již dávno před zahájením školní docházky, tedy v předškolním věku dítěte. V tomto případě hovoříme o tzv. čtenářské pregramotnosti. Dítě se již v tomto období začíná setkávat s tištěnou formou komunikace, nejdříve formou obrázků, později také se znaky a písmeny, které začíná postupně rozeznávat a uvědomuje si rozdíly a vztahy mezi nimi. Tento spontánní zájem (není vhodné dítě v tomto věku k takovým aktivitám nutit) by měl být ze strany rodiče hravou, nenucenou formou podpořen a dítě by mělo mít přístup k dostatečně podnětným materiálům a tematickým hrám (Wildová, 2004).

Podle Kucharské (2014, s. 40) se jedná o *„soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“*

V rámci předškolního vzdělávání je možné vymezit očekávané výstupy toho, co by dítě předškolního věku v rámci čtenářské pregramotnosti mělo již ovládat. Těchto výstupů dosahují pedagogové na základě vymezených cílů. Podle Švejdové (2019) je lze formulovat ve dvou rovinách: vytváření vztahů a postojů; získávání vědomostí, dovednosti a návyků.

Dítě by před nástupem do základní školy mělo aktivně projevovat zájem o psanou formu řeči, mělo by být motivované pro učení se čtení a již v tomto věku se samo pokoušet o rozpoznávání písmen a jednoduché „čtení“. Mělo by mít úctu ke knížkám, umět s nimi zacházet, rádo si je prohlížet a s chutí poslouchat pohádky, spontánně je vyhledávat. Dítě by mělo vědět, že knihy neslouží pouze k zábavě, ale je možné se díky nim dozvědět spoustu nových informací a nabýt nové vědomosti. V tomto věku by již dítě mělo mít zafixováno, že se čte zleva doprava, shora dolů, mělo by být schopno dodržet jednoduchý rytmus (např. básničky). Čtenářská pregramotnost souvisí také s dovednostmi porozumění zadaným instrukcím či sdělením obsahující konkrétní informace. Dítě by mělo taková zadání plně chápat a umět je samostatně splnit. Kromě vlivu pedagogů je potřebné tyto dovednosti rozvíjet také pomocí rodičů. Hovoříme o vnitřních a vnějších faktorech rozvoje, které autorka podrobněji popíše v následující kapitole.

3.3.1 Vnitřní a vnější faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti

Významnou roli při rozvoji čtenářské pregramotnosti mají vnitřní a vnější faktory působící na děti již od raného věku. Mezi **vnitřní faktory** v tomto případě zahrnujeme kognitivní procesy (které jsou blíže popsány v kapitole 1.1), jejichž narušení a nerovnoměrný rozvoj může schopnost čtení výrazně ovlivňovat (Pokorná, 2010). Kromě již výše popsaných kognitivních procesů, mezi které autorka zařadila vnímání, myšlení, paměť, pozornost, představivost a fantazie, jazykové a komunikační schopnosti a motoriku jsou při rozvoji čtenářské pregramotnosti podstatné také emoční a motivační procesy. V předškolním věku se začíná rozvíjet také emoční inteligence, díky které dítě začíná alespoň částečně ovládat a chápat nejen své pocity, ale také začíná rozumět emočním projevům druhých. Zájem o čtení má svůj významný citový podtext. Jedná se o příjemně strávený čas s blízkou osobou, často si takto rodič (či prarodič, sourozenec nebo jiná blízká osoba) vytváří s dítětem určitý rituál a čtené slovo přináší dítěti uspokojení (Zelinová, 2011).

Kromě zmíněných vnitřních faktorů rozvoj čtenářské pregramotnosti bezesporu ovlivňují **faktory vnější**, konkrétně faktory prostředí. Jako nejpodstatnější faktory autorka shledává rodinné prostředí, zařízení předškolního vzdělávání a také stále intenzivnější vliv médií a digitálního prostředí.

Rodinné prostředí a návyky ostatních členů rodiny spjaté se čtením pomáhají dětem již od raného věku utvářet postoj a zájem o tuto dovednost. Rodiče představují pro děti silný vzor, který je právě u čtení velmi důležitý. Pokud se totiž dítě s touto činností setkává již od narození, rodiče mu předčítají, povídají si o čtenářských zážitcích, sami jsou aktivní čtenáři a například místo puštění televize si vezmou knihy, vytváří u dětí pozitivní hodnocení čtení, děti jsou zvědavější a více motivovaní, pro nabytí a brzké a kvalitní zvládnutí této dovednosti. Pro ještě efektivnější rozvoj čtenářské pregramotnosti lze děti formou hry, avšak přirozeně a bez působení jakéhokoliv tlaku a donucení, seznamovat s písmenky a slovy, dbát na rozvoj jeho řeči, dávat dítěti otázky a nechávat mu dostatečný prostor pro odpověď, odpovídat také na jeho otázky nebo se pokusit najít odpověď společně (Bacus, 2009).

Na intenzivní vliv rodinného prostředí navazuje **mateřská škola**, kde je pro dítě vytvořeno čtenářsky podnětné prostředí, činnosti jsou zohledněny individuálním potřebám dětí, ale obecně se snaží o vytvoření kladného vztahu dětí ke knihám a čtení. Pro účinný rozvoj čtenářské pregramotnosti pedagogové využívají osvědčené způsoby a metody. Jedná se o činnosti, které jsou přirozeně zařazovány do režimu dne během pobytu dětí v mateřské škole jako například každodenní čtení (nejen před spaním, kdy děti nemusí mít ze čtení plnohodnotný zážitek, jelikož se jim podaří usnout), přístupná knihovnička, vymezené čtecí koutky ve třídách, návštěvy knihoven a knihkupectví, společná tvorba čtenářského deníku, dramatizace čtených pohádek, návštěva divadelních vystoupení a další. Tyto aktivity přináší dětem také poznání mnoha nových pojmů, které obohacují jejich slovní zásobu. Žádoucí a velmi cenná je také spolupráce mezi rodiči a učiteli. Pokud se rodič zajímá o aktivity, kterých se děti v mateřské škole účastní, může na ně doma přirozeně navázat a tím podpořit vyvážený rozvoj jeho ratolesti (Tomášková, 2015).

Stále se rozšiřující možnosti využití **digitálních technologií**, především jejich dostupnost, mohou mít dle mého názoru negativní vliv na čtenářskou gramotnost již od předškolního věku. K dětem se jednoduše dostávají informace zrakovou a sluchovou formou, bez jejich jakékoliv aktivní součinnosti. Děti ztrácí zájem o jiné aktivity (např. čtení či spontánní hra), jelikož pasivní příjem podnětů z televize či počítače je jednodušší a pohodlnější. Nedochází tak však k dostatečnému rozvoji slovní zásoby, děti ztrácí fantazii a jejich hry jsou často beznámětové a

stereotypní. Při správné spolupráci rodiče a dítěte mohou být však tato média také vhodně zařazena do celkového rozvoje dítěte. Rodič by se měl podílet na volbě vhodných programů, aplikací a her, ať už v televizi, počítači nebo tabletu a vymežit jejich užívání. Důležitá je také přítomnost rodiče a možnost poskytnutí zpětné vazby, kdy si rodič může s dětmi povídat o tom co viděly a dovysvětlit čemu například nerozuměly. Vhodná je další aktivita inspirovaná získaným zážitkem (např. převyprávění pohádky, ztvárnění na papír či vymodelování oblíbené postavy) (Kutálková, 2005).

4 MOŽNOSTI PODPORY ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI A KOMUNIKACE

V úvodu této kapitoly se v první řadě nabízí vymezení pojmu alternativní a augmentativní komunikace, jejíž metody bývají hojně využity právě pro podporu čtenářské gramotnosti a také pregramotnosti (nejen) u dětí s poruchou autistického spektra. Jedná se o techniky, které provázejí tyto jedince v jejich komunikaci celý život. Usnadňují jim porozumění druhým osobám, ale také celému světu. Následně se bude autorka zabývat konkrétními typy grafické úpravy a vizualizace, které budou následně využity pro praktickou část této práce. Dále autorka popíše možné úrovně symbolizace, na které jsou děti v daném věku či s určitým stupněm postižení schopny reagovat. V neposlední řadě dojde k rešerši a zhodnocení již existujících publikací s grafickou úpravou podporujících rozvoj čtení.

4.1 Alternativní a augmentativní komunikace – Metody a systémy AAK

Techniky AAK a celkový zájem o tuto oblast se může v této době těšit velkému rozmachu a právě díky stále dostupnějšímu využití mnohých technik, vzniku nových pomůcek, podpory IT a také většímu povědomí ve společnosti se dostává lidem s postižením vyšší míry podpory a jejich komunikační dovednosti se tak mohou výrazně zlepšovat.

Komunikaci bychom obecně mohli definovat jako proces vzájemného přenosu informací mezi dvěma nebo více jednotlivci či skupinami. Jedná se o velmi důležitou lidskou životní potřebu, jejíž cílem je mimo jiné také sociální interakce. Tento proces je většinou případů naprosto přirozený, neuvědomovaný a bezprostřední. Dítě komunikuje s rodiči již od svého narození, jedná se o vrozený instinkt. S postupným vývojem dítětem jej dítě začíná aktivně vyžadovat, a to nejčastěji různými neverbálními projevy (doteky, mimickými projevy či zrakovým kontaktem). Tyto projevy, jejich aktivní užívání, a především také interakce, která na základě nich vzniká je velmi důležitá pro průběžný rozvoj řeči. Mluvená řeč následně ovlivňuje celkový rozvoj osobnosti člověka. Díky ní se již od raného věku může dítě dozvědět spoustu informací a také se doptávat na vše, co jej zaujme a zajímá. Veškerými otázkami a odpověďmi tak dítě rozvíjí nejen svou slovní a pojmovou zásobu, ale také si začíná utvářet svůj pohled na svět a získává první velmi důležité znalosti (Janovcová, 2003). Některým jedincům je však z mnoha důvodů tato možnost rozvoje (díky komunikaci formou mluvené řeči) omezena či úplně odepřena a je nutné k tomuto rozvoji hledat jiné cesty, jelikož jak zmiňuje Janovcová (2003, s.15) „každý člověk má právo na jazyk, kterému bude rozumět a pomocí něj se vyjadřovat“.

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) slouží jedincům s narušenou komunikační schopností pro usnadnění dorozumívání, ale také sdělování veškerých informací jinou než mluvenou formou. Alternativní komunikace má za úkol ve většině případů mluvenou řeč nahrazovat, kdežto augmentativní komunikace (podle latinského rozšiřovat) bývá využívána jako podpora pro již existující, avšak nedostatečné komunikační dovednosti (Klenková, 2006). Účelem využívání AAK je především usnadnit klientům možnost vyjádřit se, být vyslechnut a pochopen a tím zvýšit míru zapojení do společnosti. Ačkoliv by se mohlo zdát, že využití některých komunikačních systémů vede ke stagnaci mluveného projevu, rozhodně tomu tak není a všechny podpůrné i náhradní komunikační systémy mají za cíl v první řadě mluvu podpořit a přispět k jejímu rozvoji. Pokud k tomuto rozvoji však dlouhodobě nedochází jsou techniky AAK jedinou možností, jak zvyšovat jedincovu slovní zásobu a udržovat určitou úroveň dorozumívání (Janovcová, 2003).

Metody a systémy AAK můžeme hojně využít u velké skupiny osob s různým typem postižení, nejčastěji se však jedná o vývojové poruchy, a to jak poruchy smyslové, mentální, tělesné či vývojové poruchy řeči a další kombinovaná postižená, tak poruchy získané a degenerativní onemocnění. Aplikace systémů AAK u osob s degenerativním onemocněním či jinak získaným narušením komunikačního procesu často přináší velkou úlevu a přívětivou podporu jinak namáhavého či nejednoznačného vyjadřování pomocí mluvené řeči (tamtéž). Specifickou a pro tuto práci význačnou skupinou jsou osoby s poruchou autistického spektra. Jak píše Thorová (2006, s.98) „*poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace*“ podle ní se projevují na všech úrovních komunikace, ve složce verbální i neverbální a její deficity jsou individuální a různorodé.

Systémy alternativní a augmentativní komunikace se začaly ve světě rozvíjet na začátku 80. let minulého století. Největší rozkvět probíhal v západních a severských zemích, po jejichž vzoru došlo k rozvoji AAK také v České republice. Postupně se začala budovat poradenská centra, v roce 1994 vzniklo Sdružení pro AAK a následně byla do systémy péče pro děti s vadami řeči vyžadující podporu formou AAK také specializovaná SPC (Vymazalová, 2012).

Metod a systémů AAK existuje celá řada a také více možností jejich rozdělení. Pro větší přehlednost je lze dle Janovcové (2003) rozdělit na základě toho, jak materiálně náročné je používání daných metod, tedy zda k jejich aplikaci je potřeba nějaké pomůcky (například zástupné předměty, obrázky, fotografie, tištěné symboly či jakékoliv komunikátory), nebo se jedná o systém jež využívá čistě nonverbální komunikaci (vizuálně motorické znaky,

mimika, gestikulace) anebo je potřeba využít ještě složitější, ve většině případů technické pomůcky (klávesnice, spínače, držáky, ukazovátka, elektronická zařízení atd.).

A. Metody bez pomůcek – Makaton; Znak do řeči; další systémy

Britský neverbální jazykový systém **Makaton** byl prvotně vyvinut pro dospělé neslyšící osoby, pro lidi s mentálním postižením či poruchou autistického spektra, kteří měli sluch v pořádku, verbálnímu projevu rozuměli, ale měli velké problémy při vlastním verbálním vyjadřování. Kromě již zmíněných skupin je v dnešní době tento systém využíván také osobami s tělesným či kombinovaným postižením a také skupinou osob s různými získanými obtížemi například po úrazu mozku či cévní mozkové příhodě. Jedná se o systém manuálních znaků, které mohou být doplňovány vizuálně zpracovanými symboly, a především mluvenou řečí. Ta by měla být zapojena vždy současně se znakováním. Znaky vycházejí většinou ze znakového jazyka Velké Británie, ale může být v jednotlivých zemích modifikován. Jako všechny ostatní systémy AAK je i tento program určen především pro podporu mluvené řeči, znaky nejčastěji znázorňují jen klíčová slova ze sdělení (Janovcová, 2003).

Znak do řeči představuje neverbální manuální komunikační systém, který má za cíl především usnadnit komunikaci jedincům s takovým typem postižení, jež narušuje expresivní složku řeči. Snaží se o usnadnění a zkvalitnění porozumění a zároveň jedince navádí k užívání mluvené řeči. Opět se při aplikování tohoto systému znakuje pouze klíčová slova, která mají dokreslovat celkový kontext a usnadňovat pochopení smyslu komunikace. Jelikož jsou tyto znaky výrazně jednodušší než například znaky, které tvoří znakový jazyk, může být tento systém vhodný také pro osoby s motorickými obtížemi (Janovcová, 2003).

Libuše Kubová (1999) ve své publikaci shrnuje veškerá pozitiva využití znaku do řeči. Jedná se o snadnější motorické provedení jednotlivých znaků, jejichž aktivní užívání podporuje rozvoj řeči, neboť vývoj hrubé motoriky (která je také při znakování využita) je spjat také s rozvojem motoriky mluvidel, což podporuje rozvoj řeči. Dále zmiňuje přirozenost tohoto systému, neboť znak do řeči má své základy v přirozené řeči těla, kterou využíváme pro komunikaci s dítětem již od jeho narození. Přirozeně, často svévolně a nevědomě komunikujeme pomocí posunků a názorného předvádění znaků, řeč zpomalujeme a klademe důraz na klíčová slova. Podobně funguje také znak do řeči, prvotní osvojování jednotlivých znaků tak může být pro některé děti velmi jednoduché a intuitivní. Často tak vzniká pozitivní komunikační prostředí, jelikož děti mohou jednotlivé znaky napodobovat svévolně čímž zažívají komunikační úspěch, který je v celém procesu komunikace velmi důležitý. Dítě tak

velmi brzo může přijít na to, že pomocí těchto manuálních znaků může podpořit porozumění a může tak mimo jiné sdělovat své pocity a potřeby. Jako pozitivum Kubová hodnotí také vizuální způsob komunikace, který je navíc umocněn pohybem, jelikož takto znázorňované znaky jsou lépe zapamatovatelné. Zmiňuje také ilustrativnost znaku, kdy znak konkrétně napodobuje daný předmět (např. u slova kočka znázorňujeme fousky), na rozdíl od jeho znění pomocí zvuku, které může často splývat se zvukovým vyjádřením jiných slov. Velmi pozitivně hodnotí řečovou podporu každého znaku, a především dodržení rytmu mezi předváděním znaků a jejich vyslovením.

Dále pak existuje celá řada **dalších neverbálních komunikačních systémů**, které jsou nejčastěji určené pro konkrétní druh postižení. Vyjmenujeme jen vybrané, známější systémy jako je **prstová abeceda**, neboli daktylotika, která může být jednoruční, nebo dvouruční a je založena na specifické poloze a postavení prstů ruky, jež znázorňují jednotlivá písmena a pomocí nich tak dochází k hláskování slov. **Lormova abeceda** je dotekovým komunikačním systémem, využívaným nejčastěji u osob s hluchoslepotou. Každé písmeno je znázorněno specifickými body či tahy na prstech či v dlani. Dalším systémem, který je primárně určen pro osoby s hluchoslepotou je **Tadoma**. Tento systém spojuje vnímání pohybů a vibrací rtu, krku a svalů tváře, které je umožněno specifickou polohou ruky a prstů, které jsou rozprostřeny na tváři od rtu až na krk. Dalo by se říct, že se jedná o určitý způsob hmatového odezírání, které pomáhá osobám s postižením používat svůj hlas. Osoby se sluchovým postižením využívají **znakový jazyk**, který je plnohodnotným komunikačním systémem (jazykem) této komunity. Jedná se o systém manuálních znaků, které jsou individuální a specifické v každé zemi, nejsou závislé na mluvené řeči a podstatnou částí je podpora mimiky, odezírání případně také prstovou abecedou. Vedle znakového jazyka zmiňujeme také **znakovanou češtinu**, která na rozdíl od znakového jazyka respektuje gramatická pravidla českého jazyka, je doprovázena mluvenou řečí a její osvojení je pro slyšící osoby zpravidla jednodušší. Tento systém je často využíván ve školách pro žáky se sluchovým postižením či při tlumočení. Soubor znaků využívají jedinci i s jiným typem postižení, které narušuje jejich komunikační schopnost, především expresivní složku řeči (Janovcová, 2003).

B. Metody s netechnickými pomůckami – Piktogramy; Předměty, Fotografie, Bliss systém; ETRAN - N

Mezi metody s pomůckami můžeme zařadit celou řadu systémů symbolů, které vznikly v průběhu let. Jedná se velmi často o programy, ve kterých lze jednotlivé symboly získat a následně je používat v tištěné podobě. Při intenzivní a pravidelné práci s těmito obrázky je

vhodné je zalaminovat a zabránit tak jejich rychlému zničení. Takto vytvořené karty jsou často využívány při každodenních činnostech, pro označení reálných věcí a místností nebo činností, které na daném místě provádíme. Pomocí těchto karet můžeme s dětmi tvořit plány dne, používat je na nástěnce, přikládat je volně nebo komunikovat pomocí komunikačních řádků či tabulek. Jedná se o práci s piktogramy, předměty, fotografiemi, Bliss systémem nebo například s komunikačním rámem ETRAN-N. Jmenované metody autorka popisuje níže, obzvláště piktogramy a fotografie, které jsou využity v rámci praktické části této práce.

Volba **piktogramu** jako komunikačního systému je vhodná již u dětí raného, u starších dětí a dospělých pak převážně v těch případech, kdy mají problémy s dekódováním písma. Jedná se o systém vhodný také pro jedince s mentálním či kombinovaným postižením, velmi oblíbené je užívání piktogramů u dětí s poruchou autistického spektra. Pomocí piktogramů je těmto jedincům usnadněna možnost vyjádření svých potřeb a pocitů, mohou se stát dostatečným komunikačním partnerem a vést konverzaci. V mnoha případech se může využívání piktogramů stát alternativou pro mluvenou řeč, často jsou však piktogramy využívány také jako podpora řeči, či při začátku a průběhu jejího osvojování. Ve všech případech je však důležité paralelně s piktogramy využívat také mluvenou řeč a znázorněné symboly (ať už jednotlivě či v celých sděleních) předříkávat (Janovcová, 2003).

Existuje několik typů piktogramů. V České republice je nejužívanější systém pocházející ze severských zemí, který je typický svou názorností, díky čemuž je dostatečně srozumitelný i pro mladší děti či osoby s mentálním postižením. Jedná se o soubor 700 symbolů, které jsou dobře vizuálně čitelné a také jednoduché pro zapamatování. Pomocí těchto symbolů můžeme zobrazit jak osoby a předměty, tak také pocity, vlastnosti či činnosti. Pomocí různých programů (např. Altík) lze symboly skládat do komunikačních tabulek, libovolně je upravovat a následně tisknout. Další typ, který má své označení PCS (Picture Communication Symbols), je využíváný zpravidla v anglicky mluvících zemích a obsahuje přes 3000 symbolů, které jsou zpracovány barevnou nebo černobílou formou. Stejně jako předešlý typ jsou i tyto piktogramy velmi dobře zpracovatelné. Obecně se jedná o jednoduchou, zejména lehce a rychle pochopitelnou metodu komunikace, která není výrazně náročná také z ekonomického hlediska (tamtéž).

Postup osvojování a používání piktogramů Janovcová (2003, s.19) seřadila do deseti úrovní, kde se klade důraz na to, že dítě nejdříve seznamujeme s obvyklými a dítěti dobře známými pojmy. Jednotlivé úrovně učení (konkrétní – abstraktní), lze rozdělit následovně: *reálný předmět / reálný předmět + obrázek nebo fotografie / různé obrázky se stejným obsahem / situační obrázky + daný předmět (přiradit do situace) / obrázek + piktogram / piktogram +*

piktogram / situační obrázek + piktogram / pracovní listy s piktogramy, skládání rozstříhaných piktogramů apod. / sestavování vět / tabulky, deníky. Pro srovnání Kantor (2012) rozděluje metody AAK taktéž dle úrovně symbolizace (viz str. 44) následovně:

1. Předměty (nejdříve předměty reálné, ve skutečné velikosti, následně předměty zástupné, tzv. referenční);
2. Fotografie (nejdříve fotografie barevné, poté je možné přejít k černobílým fotografiím);
3. Piktogramy (v první řadě piktogramy barevné, následně postup k piktogramům lineárním, černobílým, např. Bliss systém);
4. Psaná slova.

Využití **předmětů** je nejspíš nejjednodušší možnost pro první způsob komunikace (a to nejen u dětí s různým druhem postižení). Nejčastěji jsou využívány u dětí v raném věku či s výrazným mentálním postižením a tím narušenou komunikační schopností. Komunikaci pomocí předmětů můžeme rozdělit do několika úrovní. Jednou možností je využívání reálných předmětů, které představují „prostředníka“ (názornou ukázkou), tato úroveň předpokládá další poměrně brzký rozvoj jiné formy komunikace (pomocí verbálních či neverbálních projevů). Další možnost představuje využívání zmenšených maket předmětů, které představují tzv. zástupné předměty pro zvláštní informaci. Tato možnost je velmi názorná, lze s předměty dobře manipulovat, děti si je mohou také osahat a získat tak i často velmi reálné hmatové informace. Je potřeba však individuálně hodnotit míru porozumění, jelikož tentýž předmět může představovat věc samu o sobě, nebo činnost, kterou tento zástupný předmět zobrazuje (např. sklenice – činnost pít) (Krejčířová, 2011).

V dnešní době již velmi dostupná možnost vytvoření kvalitních **fotografií** a jejich převedení do tištěné podoby přináší využití také v oblasti komunikace. Fotografie mohou velmi dobře a konkrétně znázorňovat osoby, předměty, činnosti i emoce. Lze je individuálně upravovat a vytvořit soubor fotografií na míru klienta (se zobrazením konkrétních osob a míst z okolí klienta či konkrétních, osobních a dobře známých předmětů). Ačkoliv by se dalo říct, že se jedná o velmi jednoduchou a snadno přístupnou metodu, je nutné při pořizování a vytváření fotografií dodržovat jisté zásady (např. barevná vyváženost, výraznost předmětu vzhledem k pozadí na fotografii, vhodná velikost atd.) a především individuálně hodnotit klientovo porozumění informaci, jež má fotografie sdělit (Šarounová a kol., 2014).

Systém Bliss představuje soubor 26 grafických prvků, díky kterým vzniklo již přes 2000 symbolů, ty tvoří v komunikačních tabulkách rozsáhlý slovník, který umožňuje jedincům

s narušenou expresivní složkou řeči dostatečnou komunikaci. Jedná se o lineární obrázky, vznikající kombinací různých geometrických tvarů. Ačkoliv mohou být některá znázornění poměrně abstraktní, neztrácí svou logiku a dochází ke zpracování metody například i pro skupiny osob s mentálním či kombinovaným postižením nebo poruchou autistického spektra. Tento systém, jako jediný, dovoluje dodržovat gramatická pravidla, je zřetelný a snadno osvojitelný. V komunikaci pomocí tohoto systému uživatel ukazuje na jednotlivé symboly v komunikační tabulce, která může být libovolně individuálně uzpůsobena potřebám a možnostem jedince. Pro označení jednotlivých symbolů mohou jejich uživatelé používat různé kompenzační pomůcky (např. ukazovátka, laserový paprsek), systém je tedy vhodný také pro osoby s motorickými obtížemi (Janovcová, 2003). Díky Institutu pro komunikaci se symboly Bliss (Blissymbolics Communication Institute), který vznikl v roce 1975 v Torontu je tato metoda postupně rozšiřována do celého světa a dokonce, podle Janovcové (2003, s.27) „nabývá pro nemluvící osoby takovéto významu jako Braillovo písmo pro nevidomé nebo znaková řeč pro neslyšící.“

Metoda komunikace pomocí komunikačního rámu **ETRAN – N** je určena zejména pro osoby s těžkým narušením expresivní složky řeči a zároveň s tělesným či motorickým postižením takové stupně, že nemohou reagovat (ukazovat) jinou částí těla než očima. Tento rám je vytvořen z plexiskla, který má uprostřed otvor, takže na sebe komunikační partneři dobře vidí. Na okraji tohoto rámu jsou umístěny skupiny symbolů (nejčastěji písmena), které mohou být ještě barevně rozřazeny a pomocí směřovaného pohledu dochází k výběru nejprve skupiny symbolů a následně jednotlivých symbolů. Mluvící komunikační partner výběr hlasitě opakuje, smluveným signálem (například dlouhý pohled nahoru) jej osoba s postižením potvrdí, nebo upozorní na nesprávnost interpretace (Janovcová, 2003). Podle autorky práce se jedná o časově náročnou metodu, která však může být vhodná pro komunikaci s uzavřenými otázkami, kdy mluvící komunikační partner podává otázky s možnou odpovědí ANO – NE. Tyto odpovědi jsou také na rámu vyznačeny, ale jejich označení je pro jedince s postižením jednodušší, k případnému dovysvětlení či ujištění pochopení otázky a získané odpovědi pak lze využít i další symboly na rámu.

C. Metody s technickými pomůckami

V dnešní době plné pokrokových technologií není výjimkou využití velkého spektra technických pomůcek i v oblasti komunikace. Velké využití našly počítače, tablety, jejich příslušenství a mnoho softwarových a výukových programů, které mohou komunikaci velmi zefektivnit a usnadňovat. Spolu s velkým množstvím výhod, jež technické pomůcky přinášejí,

například velkokapacitní úložná paměť, dobré grafické zobrazení, snadná manipulace (dotykový displej, alternativní spínače) a rychlost komunikace, přináší také jisté nevýhody, jimiž je především jejich cena, a tak pořízení jakékoliv technické pomůcky je mnohdy velmi nákladné a často z vlastních zdrojů rodiny, ale také center, nemožné.

Mezi pomůcky technického typu zařazujeme komunikátory. Jedná se o zařízení s hlasovým výstupem, která mohou být jednotlačítková nebo více tlačítková. Vzkazy je možné do zařízení nahrát a následně jsou po stlačení tlačítka přehrávány. Specifické jsou ozvučené komunikační tabulky, které jsou kombinací hlasového a zrakového výstupu, jelikož jsou na nich vizuálně zobrazovány symboly, fotografie nebo psaná slova, která mohou být doplněna nahraným vzkazem (Šarounová a kol., 2014). Další specifické technické pomůcky jsou často v oblasti počítačového příslušenství, jelikož z důvodu častého omezení motoriky osob s postižením je vhodné využít upravená zařízení pro manipulaci s počítačem. Takovými pomůckami je například ergonomicky upravená myš či klávesnice, doteková podložka pro pohyb kurzoru pomocí prstu Touchpad, joysticky, adaptéry či spínače (Janovcová, 2010).

Již zmíněné softwarové programy můžeme dle Šarounové (2014) rozdělit do níže uvedených skupin: programy podporující a usnadňující ovládání (vzdálených) zařízení; diagnostické programy; výukové programy; programy pro tvorbu komunikačních tabulek.

4.1.1 Výběr systému AAK

Volba vhodného komunikačního systému je velmi důležitá část celého procesu. Je nutné vždy (i v případě velmi podobné diagnózy více osob) důkladně zhodnotit individuální možnosti a schopnosti jedince, a to nejen ty aktuální, ale také vzhledem k vývojové prognóze. Je vhodné zvolit takový systém, který je pro jedince co nejpřirozenější a vyjadřování tímto způsobem nepředstavuje velké obtíže. Opakovaně je potřeba kontrolovat a hodnotit míru porozumění. Obecný model pro osvojování komunikačních dovedností je nejprve využití reálných (později zástupných) předmětů, následně přesun ke dvourozměrnému vnímání pomocí fotografií a obrázků, ze kterých se můžeme posunout opět na vyšší úroveň a to na komunikaci pomocí piktogramů či manuálních znaků (Janovcová, 2003).

Při výběru systému je nutné je důležité zohlednit následující hlediska, která ve své publikaci definuje Janovcová (2003):

- pedocentrické hledisko – zahrnuje: verbální dovednosti; fyzické dovednosti; stav smyslových orgánů; dobu práceschopnosti; věk; předpoklad dalšího rozvoje; kognitivní schopnosti; potřebu a motivaci ke komunikaci; podporu rodiny a personálu; schopnost interakce;
- systémové hledisko – zahrnuje: způsob přenosu, ikonicitu, rozsah slovní zásoby; shodu s mluveným jazykem.

Z pohledu pedocentrického hlediska je důležité zhodnotit úroveň všech kognitivních schopností. V rámci verbálních dovedností se zaměřujeme především na expresivní složky řeči, artikulace a obsah slovní zásoby. Důležité je zhodnotit motorickou úroveň jedince (jemnou i hrubou motoriku), schopnost přesného zacílení pohybu a jeho rozsah v prostoru. Vhodné je také vyšetření zraku a sluchu. Vzhledem k časové náročnosti jednotlivých systémů hodnotíme také schopnost udržení pozornosti a soustředění, míru unavitelnosti. Vždy bereme v potaz věk dítěte (klienta) a jeho předpokládaný vývoj. Z praktického hlediska je nutné zvážit také míru podpory rodiny či jiného personálu a interdisciplinární spolupráce (Janovcová, 2003).

V rámci systémového hlediska hodnotíme tři hlavní složky-způsob přenosu, ikonicitu a rozsah slovní zásoby. Systémy AAK dle způsobu přenosu můžeme rozdělit na statické, které zahrnují víceméně systémy s pomůckami (např. piktogramy, obrázky, komunikační tabulky) či dynamické, kam řadíme systémy využívající manuální znaky (např. znakový jazyk či prstová abeceda). V mnoha případech je vhodné využívat jejich kombinaci. Ikonicitu znamená jak názorný a zřetelný daný komunikační systém je, zda jsou znaky srozumitelné a je možné snadno rozpoznat jejich význam, hodnotíme také průsvitnost, která představuje to, jaký je vztah mezi znakem a jeho skutečným smyslem. V neposlední řadě je podstatné zohlednit rozsah slovní zásoby (tamtéž).

4.2 Grafická úprava textu

Jako stěžejní podporu čtenářské pregramotnosti autorka při výzkumném šetření využívá grafickou úpravu textu, konkrétně její tři podoby formou barevných piktogramů, černobílých piktogramů a fotografií. Při volbě vhodné grafické úpravy je však nutné především zhodnotit individuální dovednosti dítěte, především jeho schopnost a úroveň vizualizace a symbolizace, které se v následujících subkapitolách autorka pokusí popsat. Je nutné odlišit ilustraci textu, která má podle Holešovského (1960, s. 10) především estetickovýchovné působení a „*má pomáhat dětem objevovat krásu lidského života a plodné lidské práce*“ a grafickou úpravu textu, kterou se v práci zabývá autorka. Touto grafickou úpravou má na mysli spíše takovou úpravu, která dítěti napomáhá při porozumění a lepší čitelnosti příběhu. K tomuto účelu využívá již zmíněných technik AAK, které jsou posány v předchozí subkapitole.

4.2.1 Vizualizace

Vizuální podpora a zpracování jakýchkoliv textů umožňuje, aby byly „čitelné“ pro většinu dětí, již v předškolním věku (např. obrázky nahrazující slova v pohádce). Dostatečná úroveň vizuálního vnímání je podstatná nejen pro vzdělávání, ale již od narození, během jejího rozvoje, pro celkové poznávání světa a získávání základních informací pomocí vizuálních vjemů (Vágnerová, 2012).

Vizuální vnímání a paměť je na vysoké úrovni u téměř všech osob, u osob s poruchou autistického spektra se však mnohdy jedná o jednu z jejich nejsilnějších stránek. Často jim pomáhá vyvažovat pozornostní a paměťové deficity a významně se podílí na rozvoji jejich komunikačních dovedností. Zraková podpora také pomáhá lidem s PAS tvořit a dodržovat určitou strukturu veškerých činností, která jim napomáhá orientovat se ve světě. Jedná se o velmi individuální podporu, která je vždy přizpůsobena a zaměřena na každého konkrétního jedince dle jeho potřeb a schopností. Možností vizualizace existuje celá řada, může se jednat o trojrozměrné či dvourozměrné zobrazení, případně také o textovou podporu (psaná jednotlivá slova či sdělení). Využití vizuální podpory však neznamená, že dítě s poruchou autistického spektra nerozumí verbálnímu projevu, nebo že ho není schopno. Mnohdy je tomu právě naopak. Dítě informacím rozumí, avšak může se v nich ztrácet a jejich zobrazení (sdělení) také vizuální formou tak umožňuje vyšší míru orientace a samostatnosti. Vizualizace je jednou ze čtyř složek strukturovaného učení a používají se pro ni již osvědčené techniky, kterými jsou například procesuální schémata, denní režimy, barevné kódy nebo písemné pokyny (Čadilová, Žampachová, 2012; Thorová, 2006).

Věra Čadilová (2012, s. 54) shrnuje výhody vizuální podpory u osob s PAS následovně:

- „pomáhá založit a udržovat informace;
- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat;
- objasňuje verbální informace;
- zvyšuje schopnost rozumět nastálé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu, usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí“.

4.2.2 Symbolizace

Úroveň dítěte a schopnost symbolizace

Co všechno je dítě schopno vnímat pomocí zraku či sluchu závisí v první řadě na jeho věku a tom, v jaké fázi vývoje se nachází. Specifika vnímání individuálně posuzujeme u dětí s různým typem postižení. Zrak a sluch jsou základní dovednosti, které dětem pomáhají orientovat se světě, vnímat ho a učit se novým věcem. Za dlouhou dobu studií, pozorování a zkušeností je v dnešní době možné řídit se dle určité škály, která předepisuje, co všechno by dítě v určitém věku mělo být schopno vnímat. Tato skutečnost je pro účely práce taktéž důležitá, neboť znalost těchto vývojových fází a předpokládaných dovedností dítěte je nezbytná pro posuzování a zvolení vhodného alternativního či augmentativního komunikačního systému.

Zrakové vnímání dítěte se začíná významně zlepšovat od jeho druhého měsíce věku. V tomto věku dítě vidí pouze základní barvy-červenou, modrou, zelenou a žlutou. Dítě je schopno vnímat blízké předměty, ve vzdálenosti 15-20 cm, dokáže pozorovaný předmět déle fixovat, ale koordinace oko-ruka ještě není zcela rozvinuta. V půlroce již dítě dohlédne na 1 metr, rádo uchopuje předmět, které zahlédne a vše co má v rukou aktivně pozoruje. Zlepšuje se koordinace očních svalů a pozornost, dítě již dokáže pozorovat předměty v pohybu. V rozmezí 10–12 měsíců věku se zvidavost dítěte rapidně zvyšuje a jeho dosud nabyté dovednosti mu umožňují mnoho nových zkušeností. Před cíleným uchopením předmětu si jej dítě nejdříve důkladně prohlíží, dokáže zpozorovat a uchopit také velmi malé předměty, rádo pozoruje své ruce, svůj odraz v zrcadle a také ostatní osoby. Před dovršením druhého roku dítě dokáže pozorovat obrázky v knížce, má o ně zájem, dokáže již velmi dobře diferencovat figuru a pozadí na obrázku. V batolecím období, tj. věk 2-3 roky, dítě k sobě správně přiřazuje vždy dvě věci, dva tvary, dvě barvy (které na konci tohoto období dokáže také pojmenovat), dvě velikosti či dva páry obrázků. Na obrázku už dokáže poznat také určitou činnost nebo místo. Nadále se jeho

zrakové vnímání velmi zdokonaluje. Tento rozvoj je závislý na získaných zkušenostech (činnosti vhodné pro rozvoj jsou např. skládání puzzle, třídění hraček, zvířat atd.) a podnětech, které má dítě k dispozici. Ke konci čtvrtého roku věku dítě rozumí zmenšeninám. V předškolním věku, do dovršení 7. roku, dítě dosáhne takových zrakových schopností, které jsou nezbytné pro výuku čtení a psaní. Dokáže již dobře vidět na blízku a rozeznávat detaily, což je potřebné pro nauku písmen a číslic. Vnímání je již velmi diferencované a integrované, rozvíjí se jeho konstantnost, což znamená, že dítě dokáže rozeznat určitý tvar v jakékoliv velikosti, poloze, překrytí či v kontrastu pozadí (Vágnerová, 2012; Michalová, 2007).

Osvojení schopnosti symbolizace nastupuje postupně, začíná v batolecím věku dítěte. Zatímco v kojeneckém věku je pro dítě důležitá jistota stálosti objektů, díky které získává důvěru ve světě, v průběhu batolecího období dítě zjišťuje možnosti jeho proměnlivosti. Rozvoj symbolického myšlení začíná mezi 15. a 18. měsícem věku dítěte a v jeho 2 letech je tento rozvoj největší, a především nejvíce pozorovatelný okolím. Dítě si totiž velmi rádo hraje pomocí nápodoby, často využívá pro hru určité předměty (symboly), které mají představovat jiné. Například klacík představuje vařečku, kamínky suroviny a dítě si hraje na vaření. „*Symbolická hra představuje významný kognitivní výkon: dětská mysl úmyslně mění realitu, dělá z věci něco jiného, než jsou, a to v době, kdy se dítě teprve učí, jaká realita je a jak funguje*“ (Vágnerová, 2012, s. 127). Nejdříve je důležitá skutečná nápodoba zvoleného symbolu a skutečné věci, to dítěti zprvu velmi napomáhá k pochopení tohoto vztahu, s postupem času je však dítě schopno přijmout i symboly, jež se skutečnému předmětu vzhledově nepodobají. Dokáže-li dítě aplikovat také tzv. odloženou nápodobu, jedná se o velmi dobré znamení pro vývoj symbolického myšlení, jelikož to znamená, že je dítě schopno symbolické nápodoby delší dobu poté, co ji někde zpozorovalo. Schopnost symbolického myšlení, chápání symbolů a jejich zapamatování je podstatná také pro rozvoj řeči, ke kterému (nejen) díky tomu v batolecím období dochází. Dítě se učí symboly označovat, toto označení správně používat, a také si tyto slovní výrazy ukládat do paměti. Na konci batolecího období, tedy v průběhu třetího roku věku, by již mělo být dítě schopno rozeznat, zda se jedná o skutečné jednání člověka či o předstírání nebo hru (Vágnerová, 2012).

Ačkoliv je schopnost symbolizace vrozenou dispozicí, je vhodné ji podporovat a umožnit dítěti zkušenost s různými symboly. S čím více symboly se dítě setká, tím pro něj bude osvojení této schopnosti jednodušší. Vágnerová (2012, s. 127) pro podporu tohoto rozvoje doporučuje názorné ukazování v obrázkové knížce, s podporou a vysvětlením rodičů, „*slovní doprovod symbolické hry a nakonec i sledování televize a videa.*“

Úroveň symbolizace

Úroveň symbolizace závisí vždy individuálně na mentální a zrakové úrovni jedince a typu postižení. U osob s poruchou autistického spektra se objevují další specifika, která je nutné individuálně zhodnotit. Úroveň symbolizace je nejčastěji rozdělena dle její náročnosti, často si jedinec s postižením prochází všemi druh symbolizace, od nejjednodušší až po ty složitější, které je schopen ještě rozlišovat a vnímat. Posunutí do vyšší úrovně je možné vždy až po opakovaném ujištění dostatečného porozumění aktuální symbolizace (Kantor, 2012).

V první úrovni, při využívání předmětů se nejdříve jedná o konkrétní spojování pojmů s jejich skutečným zobrazením a porozumění a naučení se těchto pojmů. Pokud se dítě sice naučí říkat slovo „auto“, nebo jej bude pasivně přijímat, aniž by vědělo a vidělo (či mělo možnost jinak, dle svých možností, se s autem setkat a poznat jej), co to „auto“ ve skutečnosti je, je to pro něj bezvýznamná informace. Další fází je možnost využití tzv. zástupných předmětů, kdy tyto předměty zastupují určitý pojem (například „auto“ může znamenat „cestovat“, „jet“). Forma komunikace pomocí tohoto způsobu symbolizace je využívána nejčastěji u dětí s takovým postižením vnímání, kdy nejsou schopni rozeznávat dvojdimenzionální zobrazení, např. děti s nízkofunkčním autismem, těžkým mentálním postižením či jiným kombinovaným postižením, např. také v kombinaci se zrakovým postižením (Kantor, 2012).

Další úroveň symbolizace představují fotografie, které jsou velmi oblíbeným způsobem komunikace, jelikož jejich zobrazení je velmi reálné, pomocí fotografie lze znázornit téměř cokoli – předměty, činnosti, místa i pocity. Pro dítě jsou atraktivní a také je zde možnost individualizace, což ovšem může být také limitující, jelikož zde není taková možnost obecného zobrazení. Děti jsou tedy tvořeny konkrétní osobní složky fotografií, které znázorňují osoby a místa, které dobře zná a dokáže se v nich orientovat. Může mít však problém zorientovat se následně v jiném, generalizovaném zobrazení. Je také důležité řídit se specifickými pravidly pro pořizování a zobrazování určitých předmětů na fotografii, např. kontrast vzhledem k pozadí, dostatečná kvalita fotografie atd. (Kantor, 2012).

Následující úrovni symbolizace jsou piktogramy, které jsou naopak od fotografií převážně generalizované. Piktogramy jsou věcným a věcným zobrazením konkrétního předmětu, činnosti, pocitu, místa a dalších pojmů, mají stálý význam. Existují oficiální sestavy piktogramů a programy pro jejich tvoření, které jim dávají grafickou jednotnost a jsou tak obecně známé a hojně využívané. Některé piktogramy jsou také běžně zobrazovány na veřejných místech, kde slouží k lepší orientaci také pro širokou veřejnost a pokud se s nimi takto setká i dítě

s postižením, které s ním je obeznámeno a rozumí mu, je to pro něj velmi přínosné a může mu tato zkušenost přinášet přirozený komunikační úspěch. Dalším stupněm v této úrovni jsou piktogramy černobílé, nejčastěji pouze lineární. Nejspíš nejznámějším takovým komunikačním systémem je Bliss systém, který se skládá z více než 200 symbolů, které jsou mnohem jednodušší a abstraktnější než barevné piktogramy (tamtéž).

Poslední úroveň, kterou v práci autorka zmiňuje je symbolizace pomocí psaného slova. Jedná se o bezesporu nejvyšší možnou míru symbolického vnímání, pomocí které neverbálně komunikuje i široká veřejnost, a to napříč státy. Porozumění psané formě textu může osobám s postižením velmi usnadnit komunikaci s širokou veřejností. Jedinec může pro tuto komunikaci využívat například také komunikační tabulky či komunikátory, neznamená to automaticky osvojení psaní. Samozřejmě má i tento způsob svá omezení, proto je nejčastěji využíván v kombinaci s dalšími druhy symbolizace a především, jako všechny ostatní systémy, je v první řadě tato možnost komunikace využívána k podpoře mluvené řeči, nikoliv pro její omezení či nahrazení.

4.2.3 Publikace s vybraným typem grafické úpravy

Děti s poruchou autistického spektra mohou samozřejmě využít všechny běžné knížky, a bezesporu je mnohé knížky dokáží velmi zaujmout, barevné obrázky jsou pro ně stejně atraktivní, jako pro ostatní děti, avšak porozumění jim již může dělat problém. Délka pohádky je pro ně často příliš dlouhá a nevydrží se na ni soustředit, květnatost příběhů je pro ně často bezvýznamná a obsáhlá sdělení jsou pro ně spíše matoucí a mohou se v takových informacích spíše ztrácet. Proto je v dnešní době možné sehnat speciálně upravené pohádkové knížky pro děti s poruchou autistického spektra (nebo jiným postižením), které jsou (nejen) graficky upravené tak, aby těmto dětem co nejvíce vyhovovaly. Příběh je často velmi krátký a konkrétní a specifické je zařazení piktogramů, pomocí kterých je příběh vyprávěn. Dítě se tak může setkat se symboly, jež jsou pro něj známé, dokáže se v nich lépe orientovat a porozumět jim. Věřím, že díky těmto publikacím může být dětem dodána větší samostatnost při rozvoji předčtenářské gramotnosti, neboť možnost samostatného prohlížení knížky, porozumění jí a předřikávání jednotlivých symbolů může mít velmi pozitivní vliv na rozvoj mnoha kognitivních oblastí. Této myšlence se autorka věnuje v následující, praktické části závěrečné práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce autorka vytvořila tři typy grafické úpravy autorského pohádkového textu. Tato zpracování předložila ke zhodnocení vybraným učitelkám Mateřské školy, jež pracují s dětmi s PAS a následně s nimi provedla polostrukturovaný rozhovor. V rozhovorech, pomocí tří tematických oblastí, zjišťovala předpokládanou srozumitelnost grafického zpracování a efektivitu využití těchto zpracování při práci s dětmi s PAS. Získaná data sjednotila do jednotlivých tabulek a výsledky následně také interpretovala. Součástí praktické části je popis metodiky výzkumného šetření a také následná diskuse s popsányými limity studie.

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem práce je pomocí polostrukturovaného rozhovoru zjistit, jaké jsou možnosti využívání graficky upravených textů a knih při rozvoji čtenářské pregramotnosti, jak konkrétní zpracování hodnotí pedagogičtí pracovníci vzhledem k jejich grafické formě, srozumitelnosti a praktickému využití. Hlavní cíle výzkumného šetření jsou následující:

- 1 Vytvořit 3 návrhy možnosti grafické úpravy textu do vizuální podoby¹
- 2 Zjistit vhodnost a zřetelnost jednotlivých způsobů grafického zpracování.
- 3 Pomocí polostrukturovaného rozhovoru reflektovat předpokládanou efektivitu vizuálně zpracovaných příběhů ze strany vybraných pedagogů.

Pro naplnění těchto cílů autorka vytvořila tři tematické oblasti, jež jsou předmětem zájmu výzkumného šetření:

- 1 Grafické (vizuální) zpracování.
- 2 Grafické zobrazení (symbolizace, ikonicitu, zřetelnost a průsvitnost).
- 3 Využitelnost v praxi a didaktická doporučení.

V rámci těchto oblastí autorka definovala výzkumné otázky, které zní:

- Jak pedagog hodnotí grafickou stránku jednotlivých zpracování?
- Do jaké míry jsou vytvořené či zvolené symboly srozumitelné?
- Jak pedagog odhaduje porozumění dětí jednotlivým zpracováním?
- Jak si pedagog představuje práci s předloženými texty?
- Jaké mohou být limity jednotlivých zpracování?

5.2 Využití metody sběru informací

Autorka se rozhodla pro aplikování jedné z nejrozšířenějších kvalitativních metod výzkumného šetření, kterou je **polostrukturovaný rozhovor**. Jedná se o metodu, která je pomyslným kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Pro tento typ rozhovoru je zásadní vytvoření pevné struktury rozhovoru, které se musí tazatel držet. Obvykle se jedná o vytvoření určitého okruhu otázek (tzv. jádra interview), který musí být dodržen a tazatel má

¹ Autorkou vytvořené pohádkové příběhy

povinnost tato témata probrat. Pořadí a přesné znění některých předem určených otázek (okruhů) je striktně dané, jindy může dle uvážení tazatele dojít k jejich mírné změně. Vedle těchto zadaných otázek není tazatel omezen v položení dalších, doplňujících otázek, dle vlastního uvážení, které by však měly vést k většímu objasnění problému našeho zájmu, či k motivaci dotazovaného (Miovský, 2006). Hendl (2016) tuto možnost libovolného zásahu do rozhovoru považuje za největší výhodu polostrukturovaného rozhovoru, na rozdíl od rozhovoru strukturovaného či nestrukturovaného.

Autorka vytvořila autorský pohádkový příběh, který následně zpracovala 3 vybranými grafickými úpravami, jež se nejčastěji využívají při alternativní a augmentativní komunikaci s žáky s poruchou autistického spektra. Jedná se o zpracování pomocí černobílých piktogramů (Obr. C1), které také sama vytvořila pomocí programu Adobe Illustrator, dále využila barevné piktogramy (barevné symboly GP) z programu Altík (Obr. A1). Třetí forma byla pomocí fotografií (Obr. F1)², k čemuž autorka využila stránku Pixabay, která je volně přístupnou fotobankou a sdílené snímky lze využívat volně, bez nutnosti autorských práv.



Obr. A1 – Zpracování 1

Zdroj: Altík



POHÁDKA

Obr. C1 – Zpracování 2

Zdroj: Vlastní tvorba



Obr. F1 – Zpracování 3

Zdroj: Pixabay

Tato tři grafické zpracování příběhu autorka poskytla účastníkům rozhovoru s předstihem, pro možnost dostatečného prohlédnutí a vytvoření poznámek. Následně bylo předmětem rozhovoru posouzení efektivity jednotlivých zpracování ze strany pedagogů v jejich třídě. Učitelé si tedy měli představit využití jednotlivých zpracování ve třídě dětí, se kterými denně pracují a dobře je znají (nebo také dle dalších zkušeností z praxe), vyhodnotit předpokládanou míru porozumění, zaujetí a využití.

² Označení obrázků mimo číslic také písmeny (např. Obr. C1) značí typ zpracování (C = černobílé piktogramy; A = barevné piktogramy pomocí programu Altík; F = fotografie)

Pro větší přehlednost autorka vytvořila tabulku (Tabulka 1: Dotazované položky ve vymezených tematických oblastech), v níž vymezila již výše zmíněné tematické oblasti, a připravila otázky, které vedou k získání hlavní informace z této sekce.

Tab. 1. Dotazované položky ve vymezených tematických oblastech

Vymezené tematické oblasti	Položky dotazování
Grafické (vizuální) zpracování	<ul style="list-style-type: none"> • Jak na Vás působí vyvážení barevnosti jednotlivých zobrazení? Popište prosím, zda a proč by mohla některá varianta působit na děti rušivě? • Zhodnoťte prosím figuru a pozadí jednotlivých obrázků (zda jsou zvolené symboly dostatečně výrazné vzhledem ke svému pozadí při pohledu na obrázek jako celek). • Jak hodnotíte grafickou jednotnost jednotlivých zpracování? • Jaký na vás po čistě vizuální grafické stránce dělají jednotlivá zpracování dojem?
Grafické zobrazení (symbolizace, ikonicitu, zřetelnost a průsvitnost)	<ul style="list-style-type: none"> • Jak hodnotíte názornost a zřetelnost jednotlivých zobrazení? • Zhodnoťte jejich ikonicitu (zda má obrázek reálný základ). • Dokázala byste odhadnout předpokládanou úroveň porozumění daným zobrazením? • Jak snadno rozpoznatelný je význam jednotlivých znaků, jejich symbolizace?
Využitelnost v praxi a didaktická doporučení	<ul style="list-style-type: none"> • Jak si představujete práci s dětmi s takto upravenými příběhy? Do jaké míry bude potřebná spolupráce a vedení pedagogem/rodičem a do jaké míry odhadujete možnost samostatného prohlížení s porozuměním dítěte? • Jak velká je potřeba předchozího seznámení s významy jednotlivých znaků? • Jak byste odhadla, že jsou pro děti předložená zpracování atraktivní? • Jak byste nahlížela na další ilustrace příběhu? • Dokázala byste odhadnout délku udržení pozornosti? Jak se bude u jednotlivých zpracování lišit? • Jaké spatřujete výhody a nevýhody jednotlivých znázornění? Které zobrazení hodnotíte nejlépe a odhadujete jej jako nejvhodnější (nejlepší kompromis) pro většinu dětí?

Pro účely výzkumného šetření bylo nutné dát účastníkům dostatek času na přípravu a kvalitní zhodnocení a zamyšlení se nad předloženými publikacemi. Účastnicím výzkumného šetření byly s týdenním předstihem zaslány tři grafické úpravy textu, jež autorka vytvořila, spolu s oblastmi zaměření zájmu při hodnocení, jež budou následným předmětem rozhovoru. Oblasti, jež byly zaslány měly účastnice pouze připravit na předpokládaný styl rozhovoru a navést je k zhodnocení konkrétních oblastí, jež jsou předmětem výzkumného šetření. Účastnice to hodnocení tvořila vzhledem ke své třídě dětí, na základě předpokladu, že tato zpracování využívá u dětí, které zná a se kterými denně pracuje.

Předložené oblasti byly následující:

- ikonicitu (názornost zobrazení);
- míra zřetelnosti (vztah mezi znakem a jeho předpokládaným smyslem);
- předpokládaná úroveň porozumění;
- odhadovaná délka udržení pozornosti;
- atraktivnost zpracování;
- možnost samostatné práce dětí s textem/potřeba spolupráce s učitelem;
- míra abstrakce (porozumění obsahu symbolů);
- celkový dojem;
- výhody/ nevýhody jednotlivých znázornění při využití u konkrétní skupiny.

5.3 Účastníci výzkumného prostředí a popis výzkumného prostředí

Autorka pro výběr výzkumného vzorku zvolila základní metodu, kterou je záměrný výběr dle kritérií. Tento výběr probíhá dle určených kritérií, je postupný a závislý na ochotě účastníků. Je nutné brát v úvahu pravděpodobnou velkou míru subjektivity výsledků, kterých díky takto vybranému vzorku docílíme. Výzkumné šetření je prováděno jen ve velmi úzkém kruhu, je zaměřeno na osobní názory a postoje účastníků závislé na jejich kvalifikaci, zkušenosti a prostředí v němž se pohybují a není možné jej paušalizovat (Miovský, 2006; Skutil, 2011). Počet participantů nemusí být podle Gavory (in Skutil, 2011) velký, může se jednat o několik jednotlivců, ale je podstatné nasycit významové kategorie a saturovat tak vytvořenou teorii. Autorka ve výzkumném šetření pracovala se 3 účastnicemi, učitelkami níže popsané mateřské školy. Tyto účastnice byly vzhledem k aktuální pandemické situaci vybrány především na základě jejich ochoty ve spolupráci a dle kritéria práce s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra. Jejich přesné vymezení, především z profesního hlediska je popsáno v kapitole 6.1.

Výzkumné šetření proběhlo v prostorách mateřské školy (MŠ), která byla do šetření zahrnuta a je spádovou školou celého regionu. Autorka provedla rozhovor zvlášť s každou účastnicí. Jedná se o MŠ zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona, zřizovatelem je kraj. V MŠ je zřízeno celkem 5 speciálních tříd, pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Najdeme zde dvě třídy pro děti s poruchou autistického spektra, dvě třídy pro děti s logopedickými vadami a sluchovým postižením a jednu třídu pro děti s vadami zraku. V MŠ probíhá individuální, ale také skupinová, logopedická péče u všech dětí s vadami řeči a sluchu, které zde byly

doporučeny příslušným speciálně pedagogickým centrem, a také u všech ostatních dětí, dle jejich pedagogické diagnózy.

5.4 Etické aspekty výzkumného šetření

Při provádění výzkumného šetření autorka dodržela etické principy pedagogického výzkumu, jimiž jsou důvěrnost a anonymita, získání informovaného souhlasu s výzkumným šetřením (viz Příloha 1) a zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumného šetření (Průcha, Švaříček, 2009).

5.5 Zpracování a analýza získaných informací

Pro zpracování a analýzu informací získaných z rozhovorů použila autorka obsahovou analýzu, která je podle Miovského (2006) širokospektrální metodou. Tato metoda umožňuje výzkumníkovi analyzovat získaná data. Ačkoliv Miovský popisuje obsahovou analýzu prvotně jako metodu sloužící k analýze textových dokumentů, Maršalová a Mikšík (in Miovský, 2006) připouštějí možnost analýzy jakéhokoliv produktu lidské činnosti pomocí této metody. Je také možné tuto metodu využívat zároveň s dalšími metodami sběru dat, jako například s rozhovorem. Autorka pro zpracování informací využila také metodu kontrastu. *“Kontrastování je velmi důležitá technika, potřebujeme-li od sebe odlišit například dvě identifikované kategorie a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň mnoho společného“* (Miovský, 2006, s. 223). Metodu kontrastu autorka použila při interpretaci získaných dat. Také byla využita metoda vytváření trsů, jejíž cílem je seskupit výroky dle jejich podobnosti. V tomto případě autorka tvořila trsy dle jejich tematického překrytí (Miovský, 2006). Tyto trsy autorka v tabulkách přiřadila k vymezeným oblastem.

Pro záznam rozhovorů autorka využila mobilní aplikace Diktafon a jejich následnou transkripci provedla v programu Word. Zde byl rozhovor převeden do spisovné formy českého jazyka. Výplňová slova, jež neměla žádné informační sdělení (např. jako, vlastně, že) byla vynechána, stejně jako části rozhovoru, které odbíhaly od jeho hlavního tématu. Plné znění a kompletní přepisy rozhovorů jsou součástí příloh práce.

6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

V této kapitole autorka přináší výsledky a interpretace rozhovorů, jež byly zrealizovány v rámci výzkumného šetření. Tabulky jsou rozděleny dle tří vytvořených oblastí, jsou v nich tučně zvýrazněny předem připravené tematické otázky, kurzívou jsou prezentovány otázky doplňkové. Ty nemusí být zodpovězeny všemi účastníky rozhovoru, jelikož byly pokládány individuálně dle vývoje jednotlivých rozhovorů. Odpovědi účastníků na jednotlivé položky rozhovoru jsou uvedeny jejich přímou citací, v mimořádných případech autorka stručně shrnula výpověď účastnic, jež vyplývala z jejich odpovědi. Informace, jež autorka získala a zaznamenala do tabulek jsou následně u každé oblasti interpretovány. Kapitola obsahuje výsledky v oblasti grafického zpracování, grafického zobrazení, využitelnosti v praxi a didaktická doporučení. Autorka vytvořila také tabulku, jež vypovídá o profesních zkušenostech a zařazení vybraných účastníků výzkumného šetření.

6.1 Vymezení účastníků výzkumného šetření

Pro větší přehlednost autorka vytvořila tabulku sociodemografických dat, která vymezuje účastníky studie, tedy vybrané učitelky mateřské školy, s nimiž byly provedeny rozhovory. Tento přehled by měl přispět k lepšímu porozumění rozlišností či podobnostem v odpovědích, které vznikají především na různých zkušenostech a individuální praxi zúčastněných.

Tab. 2 Informace o účastnících z hlediska profesních zkušeností

Účastník	Délka praxe	Předešlé zkušenosti	Zkušenosti s věkovými skupinami	Aktuální působení
U1	7 let	Práce v ústavu pro osoby s mentálním postižením. Práce jako asistentka pedagoga u žáků s PAS.	Předškolní věk až dospělost	2 roky jako učitelka v MŠ ve třídě pro děti s PAS vyžadující nižší míru podpory
U2	3 roky	Pouze v rámci speciálně pedagogických praxí v rámci vysokoškolského studia.	Předškolní věk	3 roky jako učitelka v MŠ ve třídě pro děti s PAS vyžadující nižší míru podpory
U3	12 let	Práce v domově pro osoby se zdravotním postižením – péče o klienty s kombinovaným postižením a hlubokou mentální retardací.	Předškolní věk až dospělost	2 roky jako učitelka v MŠ ve třídě pro děti s PAS vyžadující vyšší míru podpory

6.2 Grafické (vizuální) zpracování

Zhodnocení grafické stránky jednotlivých zpracování. Osobní pohled účastníků výzkumného šetření a jejich odborný odhad působení určitých grafických prvků na děti s poruchou autistického spektra s nimiž pracují.

Tab. 3 Získaná data v oblasti grafického zpracování

Oblast: Grafické (vizuální) zpracování
<p>„Jak na Vás působí vyváženost barev jednotlivých zobrazení? Popište prosím, zda a proč by mohla některá varianta působit na děti rušivě?“</p> <p>U1: „<i>Tam jsem si ničeho nevšimla, nic mi nevadilo a z téhle stránky to je v pořádku.</i>“</p> <p>U2: „<i>Já si nemyslím, že zrovna barevnost by bylo něco, co ty děti může rušit při té pohádce. Může být určitě dítě, které je extrémně citlivé na některé barvy, ale to jsou případy, které se vyskytují hodně málo, aby opravdu určitému dítěti vadila nějaká barva. Za mě ta barevnost není žádný problém.</i>“</p> <p>U3: „<i>Myslím, že se může najít výjimka, kdy nějaké dítě může být na určité barvy přecitlivělé, to je opravdu velmi individuální. Mně osobně tady toto nijak nevadí, myslím si, že to je v pořádku. S tím by naše děti problém neměly.</i>“</p>
<p>„Zhodnoťte prosím figuru a pozadí jednotlivých obrázků (zda jsou zvolené symboly dostatečně výrazné vzhledem ke svému pozadí při pohledu na obrázek jako celek).“</p> <p>U1: „<i>I z téhle stránky mi to přijde v pořádku, tohle bylo srozumitelné.</i>“</p> <p>U2: „<i>Já se přiznám že jsem u některých fotografií měla problém, konkrétně tady ta louka. Pro mě kromě té louky na fotce figuruje cesta, která je opravdu velmi výrazná. To by mě nejspíš zmátlo, nedokážu si představit, že to dítě (ač mám ve třídě děti s nižší mírou podpory) by bralo tuto fotografii jako louku, protože ta cesta je na první pohled opravdu nejvýraznější.</i>“</p> <p>U3: „<i>To je největší problém asi u fotografií, tam to někdy v tom celkovém prostředí fotky splývá, co má vlastně vyznačovat.</i>“</p>
<p>„Takže pokud byste takto tu pohádku předložila dětem, tak by si s ní spíš neporadily?“</p> <p>U2: „<i>Myslím, že by si spousta dětí nedokázala s těmi fotografiemi, ani některými obrázky, poradit</i>“</p> <p>U3: „<i>Ono to opravdu nejde udělat obecně pro všechny děti, každý autista je úplně jiný.</i>“</p>
<p>„Jak hodnotíte grafickou jednotnost jednotlivých zpracování?“</p> <p>U1: „<i>Co se týče ČB zpracování, tam je to super, to se mi moc líbilo, to je opravdu jednotné. Což se nedá říct o barevných piktogramech, ty na můj vkus jednotné nebyly, některé obrázky vyčnívaly, co se stylu týče.</i>“</p> <p>U2: „<i>U barevných piktogramů, až na nějaké výjimky, mi to přijde dostatečné. Fotky by bylo dobré sjednotit víc. Černobílé piktogramy jsou jednotné.</i>“</p> <p>U3: „<i>Já bych to všechno sjednotila ohraničením. Černobílé piktogramy, tím že jsou tvořené na míru obrázku jsou jednotné nejvíce. U barevných piktogramů mi někdy ta nejednotnost vadila.</i>“</p>
<p>„Takže vyloženě byste tam uvítala to ohraničení, vlastně orámování každého znaku?“</p> <p>U3: „<i>Ano, tu strukturu tam víc zvýraznit. A ještě jsem si říkala, že i pro ty šikovnější děcka bych ten text nedala takto ve větách pod to, ale vložila bych to přímo k těm znakům.</i>“</p>

„Jaký na vás po čistě vizuální grafické stránce dělají jednotlivá zpracování dojem?“

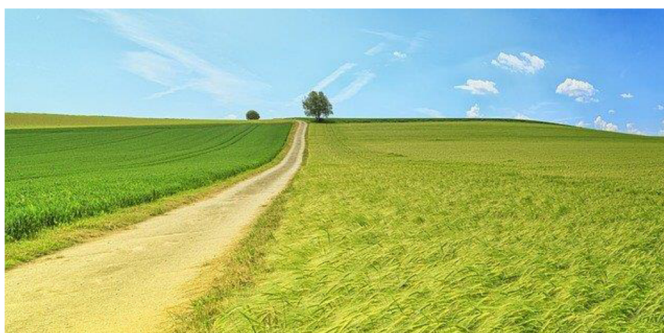
U1: „Mně se určitě nejvíc líbily ty černobílé piktogramy, potom barevné piktogramy a potom fotografie. Takhle si myslím, že by se to líbilo i dětem.“

U2: „Za mě jsou určitě nejlepší barevné piktogramy, jsou to vesměs obrázky, které děcka znají a byly by pro nejsrozumitelnější a je to pro ně hlavně atraktivní. Černobílé piktogramy jim nic neřeknou.“

U3: „Pokud bych měla vybrat nejatraktivnější, tak to jsou určitě tyto dvě zpracování (fotografie a barevné piktogramy, pozn. autorky). Černobílé piktogramy našim dětem nic neřeknou.“

Interpretace získaných dat

V oblasti grafického zpracování se účastnice shodly, že barevnost jednotlivých vizualizací by dle jejich názoru, u většiny jejich žáků, neměla představovat zvláštní problém. U2 i U3 zmiňují, že se individuálně může u některých dětí s PAS objevit přecitlivělost na určité barvy, ale osobně se s tímto specifickým vnímáním ještě nesetkaly. Dle Thorové (2006) mohou být u dětí s autismem projevy hypersenzitivity, tedy přecitlivělého chování, na různé zrakové podněty, mimo jiné také na určité barvy. De Clerq (2007) zmiňuje několik konkrétních příkladů, kdy si dítě s autismem může díky určité barvě vytvořit řád a zasadit ji do pravidla, kdy je pro něj významné, že má určitý předmět nějakou barvu a později má problém ten stejný předmět, pouze v jiné barvě, správně identifikovat. Podobně mohou děti s autismem nesprávně identifikovat například zvířata stejné barvy, jelikož se naučí, že takovou barvu má určité zvíře (např. šedý slon), tudíž všechna ostatní zvířata, stejné barvy pojmenuje také jako slony, ačkoliv se jedná např. o hrocha. U dětí s poruchou autistického spektra můžeme pozorovat mnohá specifika zrakového vnímání, která mohou ovlivňovat také vnímání figury a pozadí. V některých případech se děti příliš zaměřují na detail a nejsou schopni vnímat obrázek jako celek, jindy je jejich zraková pozornost velmi krátká nebo nedokáží rozpoznat konkrétní předměty na obrázku (tzv. zraková agnozie). Může se tedy stát, že zvolením obrázku s nevhodným pozadím může dítě upřít na nepodstatném detailu, jež se právě na pozadí obrázku vyskytuje, nebo podlehnout fascinaci (Thorová, 2006). To potvrzuje U2, která zmiňuje konkrétní fotografii vyjadřující louku, kde je na obrázku podle ní mnohem výraznější zobrazení cesty, na kterém by dle jejího názoru děti také upěly a již nebyly schopné rozpoznat, že se jedná o obrázek louky. U3 vidí problém také ve splývání fotografií, kdy je figura málo výrazná oproti výraznému pozadí, kvůli čemuž vzniká problém s určením správného významu fotografie (Obr. F2 Louka).



Obr. F2 Louka – Příběh 3

Zdroj: Pixabay

U1 hodnotí jako figuru a pozadí jednotlivých zpracování jako srozumitelné. Podle rakouské autorky Sindelar (2013) je rozlišování figury a pozadí základní schopností zrakového vnímání. Dostatečná úroveň této funkce je nezbytná pro zaměření pozornosti na konkrétní symbol (písmeno či slovo) což umožňuje následné porozumění sdělení. Jelikož je však tato schopnost u osob s autismem v různé míře narušena či opožděna, je nutné vybírat takové obrázky (především fotografie) na nichž je figura a pozadí v dostatečném kontrastu a význam znaku je tak srozumitelný. U2 a U3 poukazují na individualitu vnímání a všech projevů u dětí s autismem, podle U2 by si spousta dětí nedokázala, obzvláště se zpracováním pomocí fotografií, poradit, takovému zobrazení by nerozuměly. U3 podotýká, že dle jejího názoru není možné, právě kvůli velké individualitě, vytvořit obecnou knížku, které by rozuměly všechny děti. Pro zobrazení pomocí fotografií by preferovala využití osobních, konkrétních fotografií z prostředí, jež dítě zná. Účastnice se shodují v jednotnosti zobrazení, kdy jako nejjednodušší považují zpracování pomocí černobílých piktogramů (Obr. C2).

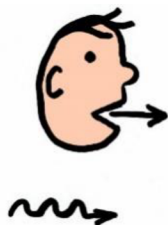


Obr. C2 – Černobílé piktogramy – Příběh 2

Zdroj: Vlastní tvorba

U2, která barevné piktogramy poznávala a ve své praxi stejný typ piktogramů používá, hodnotila také toto zpracování jako dostatečně jednotné. Pro U1 bylo zpracování pomocí barevných piktogramů chaotické, působily na ni velmi nejednotně, tyto piktogramy (které pocházejí z komunikačního systému „Altík“) neznala. Ve třídě pracuje U1 s piktogramy

Araasac. V České republice jsou podle studie „Souhrn nástrojů AAK pro osoby PAS v České republice“ z roku 2020 piktogramy druhým nejvyužívanějším nástrojem AAK s netechnickými pomůckami využívanými v sociálních zařízeních. Mezi nejčastěji využívané standardizované systémy patří PCS (Boardmaker), Widgit (Symwriter), Piktomag, PARTA a již zmiňovaný Arasaac, případně autorské, vlastní piktogramy v jednotlivých zařízeních (Hrušková, 2020). U3 navrhuje pro větší jednotnost ohraničení každého znaku (ve všech typech zpracování), jeho zarámování a označení slovem. Vhodnost použití kontury, ať už jednotlivých tvarů či zarámování celého znaku, potvrzuje také Kabele (1981), který doporučuje ohraničení ilustrací konturou pro lepší identifikaci a porozumění, ve svém díle Morfologie dětské knihy. Pomocí využití zřetelné kontury tak podle něj můžeme ilustraci lépe přizpůsobit percepčnímu rozvoji dítěte. U3 se také shoduje s U2 a nepovažuje zobrazení s barevnými piktogramy jako dostatečně jednotné (Obr. A2).



Obr. A2 – Piktogramy ze systému Altík – Příběh 1

Zdroj: Altík

Po vizuální stránce hodnotí U1 dle svých zkušeností a pro svou praxi jako nejvhodnější a nejsrozumitelnější zpracování pomocí černobílých piktogramů, následně barevné piktogramy a na pomyslné poslední místo řadí fotografie. U2 hodnotí jako nejvyužitelnější zpracování s barevnými piktogramy. Volí je také proto, že se jedná o dětem známé piktogramy, což by napomohlo porozumění a barevnost zobrazení by děti podle jejího názoru zaujala, na rozdíl od černobílého zpracování. Na U3 udělalo největší dojem zpracování pomocí fotografií a barevných piktogramů, stejně by dle jejího názoru působily tyto varianty i na děti. Černobílé zpracování je podle ní pro děti příliš abstraktní a neatraktivní. V této oblasti se účastnice příliš neshodují, což jen potvrzuje opakovaně zmiňovanou individualitu každého dítěte s PAS. Podle Janovcové (2003) jsou sice piktogramy obvyklou formou komunikace, která usnadňuje porozumění instrukcím, příkazům a sdělením v mimořechové komunikaci, ale dle Kantora (2012) piktogramy řadíme podle náročnosti až na třetí pozici, za komunikační systémy využívající předměty a fotografie. Účastnice výzkumného šetření pracují ve třídách s dětmi

s různým stupněm autismu (třídy jsou rozděleny dle míry postižení), což se odráží také ve výběru preferované možnosti grafického zpracování.

6.3 Grafické zobrazení - symbolizace, ikonicitu, zřetelnost a průsvitnost

Účastnice hodnotí předpokládanou míru porozumění dětí s PAS jednotlivým symbolům, zda-li jsou vhodně voleny a zda je jejich význam rozpoznatelný.

Tab. 4 Získaná data v oblasti grafického zobrazení

Oblast „Grafického zobrazení (symbolizace, ikonicitu, zřetelnost a průsvitnost)“
<p>„Jak hodnotíte názornost a zřetelnost jednotlivých zobrazení? Zhodnoťte jejich ikonicitu (zda má obrázek reálný základ).“</p> <p>U1: „<i>Tam jsem taky neviděla problém. Znakům šlo rozumět, to se mi líbilo. Bylo vidět co k čemu patří. Akorát na můj vkus třeba u té fotografie je ta hlavní postava holčičky zobrazena 3x jinak, já chápu, proč to tak je, ale pro děti by to bylo matoucí a nevhodné.</i>“</p> <p>U2: „<i>U ČB piktogramů se mi úplně nelíbilo, že je tam víckrát zobrazení jednoho stejného symbolu, pro dvě různé věci. Stejně tak třeba zobrazení džbánu, který má na sobě srdíčko. Je to vizuálně krásné, ale pro to dítě je toto názorné až příliš. Ono si může myslet, že džbánek je tedy jenom to se srdíčkem, vždycky, a když to nemá srdíčko, tak to není džbánek. Celkově mi černobílé zpracování vyhovuje nejméně a nedokážu se představit, že by s ním děti vůbec chtěly pracovat. U ostatních zpracování je tato názornost dostatečná.</i>“</p> <p>U3: „<i>Já se přiznám, že jsem se v tom ztratila. Mně to splynulo v jedno a potřebovala jsem si ty jednotlivé symboly ohraničit. Musela jsem si to takto upravit a potom mi to začalo dávat trochu smysl.</i>“</p>
<p>„Dokázala byste odhadnout předpokládanou úroveň porozumění daným zobrazením?“</p> <p>U1: „<i>Já si myslím, že pro předškoláky tohle úplně není. Řekla bych tak klidně až druhá třída. S podporou učitele možná první.</i>“</p> <p>U2: „<i>To nejde tak úplně jednotně říct, protože každé dítě má určitou míru kognitivních schopností. Je určitě potřeba to individuálně vyzkoušet.</i>“</p> <p>U3: „<i>Mně to přijde příliš komplikované pro ty naše děti. Oni nejsou schopni to pojmout, je to moc komplikovaný příběh, a to i v tomto piktogramovém zobrazení.</i>“</p>
<p>„Znáte již existující knížky, například Kocourek Matýsek, Kočička Jůlinka, které jsou takto graficky, pomocí piktogramů, upraveny?“</p> <p>U1: „<i>Právě, že ne. Jen písničky.</i>“</p> <p>U2: „<i>My tady máme jen pohádku O Koblížkovi, ta je s piktogramy, ale jinak jsem žádnou jinou neviděla.</i>“</p> <p>U3: „<i>Přiznám se, že ne.</i>“</p>

„Jak snadno rozpoznatelný je význam jednotlivých znaků, jejich symbolizace?“

U1: Významy znaků jsou srozumitelné, ale „někdy jich tam je hrozně moc.“

U2: „Ta je u piktogramů celkem dobrá. U těch fotek to často, kvůli tomu pozadí, nejde úplně poznat, jaký je vlastně význam té fotky.“

U3: „U piktogramů ano, u některých fotek mi nepřijde na první pohled zřejmé, co mají vyjadřovat.“

Interpretace získaných dat

U1 a U2 se shodují v dostatečné názornosti všech zpracování, ačkoliv mají k některým konkrétním zobrazením určité připomínky. U1 poukazuje konkrétně na zpracování pomocí fotografií a zde využití 3 různých fotografií holčičky (Obr. F3, F4, F5), které má však zobrazovat tutéž postavu. To podle ní ztrácí veškerou názornost a je to velmi matoucí. Jedná se však o využití zástupných fotografií, které podle Kantora (2012) znázorňují určitou činnost či pojem. Nejedná se tedy o zobrazení postavy, nýbrž o zástupnou fotografii zobrazující danou činnost či pocit. Při použití fotografií, jejichž výhody popisuje Šarounová (2014), je vhodná spíše konkretizace a individualizace fotografií, nikoliv tedy využití zástupných fotografií, které by mohlo být pro děti o to více matoucí. U využití fotografií také doporučuje v přípravné fázi nejprve ověřit jejich porozumění, zda-li děti chápou a rozumí fotografiím a především jejich předpokládanému významu.



Obr. F3 – Holčička

Zdroj: Pixabay



Obr. F4 – Hledat

Zdroj: Pixabay



Obr. F5 – Rozloučit se

Zdroj: Pixabay

U2 zmiňuje nevhodnost ve využití stejného znaku pro znázornění různých pojmů pomocí černobílých piktogramů (Obr. C3 a C4), a také upozorňuje na určité detaily u těchto symbolů, které by mohly být pro dítě názorné naopak až příliš a dítě by si tento detail nesprávně zafixovalo. Pokud by tentýž předmět onen detail neměl už by jej dítě mělo problém identifikovat. Konkrétně U2 vyzdvihuje: „třeba zobrazení džbánu, který má na sobě srdíčko.“

Je to vizuálně krásné, ale pro to dítě je toto názorné až příliš. Ono si může myslet, že džbánek je tedy jenom to se srdíčkem, vždycky, a když to nemá srdíčko, tak to není džbánek“ což potvrzuje Thorová (2006, s. 131) při popisu specifík zrakového vnímání u osob s poruchou autistického spektra „zrakové vnímání může být příliš orientováno na detail, na úkor vnímání celku, který je stěžejní pro pochopení významu“ (Obr. C45).



Obr. C3 - Uviděla



Obr. C4 - Hledat



Obr. C5 – Džbánek

Zdroj obr. C3, C4, C5: Vlastní tvorba

Pro U3 byl příběh velmi členitý, všechna zobrazení ji splývala, komplikovanost příběhu zapříčinila celkovou nezřetelnost. Účastnice se shodly na předpokládané úrovni porozumění, která by podle nich nebyla u dětí předškolního věku dostatečná. Dostatečné porozumění odhadují spíše u dětí mladšího školního věku. Porozumění pomocí vizuální podpory je závislé na celkové úrovni vizuálního vnímání. Pro většinu dětí by takové zpracování mělo být srozumitelné již v předškolním věku (Vágnerová, 2012). Podle Kantorova (2012) rozdělení symbolizace tvoří piktogramy pomyslný třetí stupeň, po předmětech a fotografiích. Pokud je tedy dítě na takové úrovni, že je komunikace podporována piktogramy, mělo by být schopno porozumět i takovému zpracování textu. Nicméně U2 opět připomíná velkou důležitost individuálního zhodnocení kognitivních schopností, na čemž je míra porozumění závislá. Což koresponduje s tvrzením Svobody (2015, s.543) „u autismu i všech ostatních pervazivních vývojových poruch jsou vždy zjevné i poruchy kognitivní (i při normální inteligenci), míra případného současného postižení inteligence patří k nejdůležitějším prognostickým známkám

(spolu s určením hloubky autismu), kvalitní zhodnocení kognitivních funkcí je proto velmi důležité. Detailní popis kognitivního profilu je současně základem pro určení výukových strategií“. Pro celkovou diagnostiku poruch autistického spektra, včetně hodnocení kognitivních funkcí jsou nejčastěji užívány posuzovací škály (např. Childhood Autismus Rating Scale – CARS nebo BSE – Behavioral Summarised Evaluation) nebo dotazníkové šetření pomocí rodičů dětí s PAS (tamtéž). Symbolizace jednotlivých znaků je podle U1 dobrá, jen je podle ní v určitých částech příběh znaky přehlcn. U2 a U3 odkazují opět na figuru a pozadí fotografií, což je pro ně často matoucí a symbolizace těchto fotografií je pro ně nejednoznačná. Rozpoznání významu u piktogramů hodnotí obě účastnice pozitivně.

6.4 Využitelnost v praxi a didaktická doporučení

Možnosti využití a práce s předloženým textem, zájem dětí o graficky upravený text a praktická doporučení dle osobních zkušeností a rozdílnosti cílových skupin, s nimiž účastnice výzkumného šetření pracují.

Tab. 5 Získaná data v oblasti využitelnosti v praxi a didaktických doporučení

Oblast „Využitelnost v praxi a didaktická doporučení“
<p>„Jak si představujete práci s dětmi s takto upravenými příběhy? Do jaké míry bude potřebná spolupráce a vedení pedagogem/rodičem a do jaké míry odhadujete možnost samostatného prohlížení s porozuměním dítěte?“</p> <p>U1: „Nejdřív si ty znaky, za vedení učitele, představit a naučit se je třeba na nějakých kartách. Toto už je takové učení, není to asi to, po čem samy sáhnou. Školáci možná jo, ale to bych řekla že až třeba 3., 4. třída.“</p> <p>U2: „Nedokážu si představit, že by si mělo dítě samo vzít tu knížku a prohlížet si ji, a ještě k tomu ji rozumět.“ Vedení a vysvětlování pedagogem či rodičem je nezbytné.</p> <p>U3: „Pokud by to byly pro děti známé znaky, nebo se s nimi již předem seznámily, tak by si možná mohli někdy, krátkodobě listovat i sami, ale jinak určitě pod vedením a cílením pozornosti pomocí učitelky.“</p>
<p>„Jak velká je potřeba předchozího seznámení s významy jednotlivých znaků?“</p> <p>U1: „To je určitě potřeba k tomu, aby s tím pak děti samostatně pracovaly.“</p> <p>U2: „To je určitě třeba. Nejdřív mít ty znaky na jednotlivých kartičkách a děti s nimi postupně seznamovat.“</p> <p>U3: „To by bylo vhodné. To by určitě mohlo zvýšit porozumění, tím že by to byly pro děti známé znaky, tak by je to víc zaujalo a jak jsem říkala, možná by pak takovou knížku i samostatně vyhledávali.“</p>

<p>„Jak byste odhadla, že jsou pro děti předložená zpracování atraktivní?“</p> <p>U1: „Podle atraktivnosti jsou nejlepší určitě ty fotky.“</p> <p>U2: „Za mě jsou určitě pro naše děti nejlepší barevné piktogramy.“</p> <p>U3: „Myslím, že barevné piktogramy i fotografie by byly podobně atraktivní.“</p>
<p>„Jak byste nahlížela na další ilustrace příběhu?“</p> <p>U1: „To by se mi líbilo, přišlo by mi to jako normální knížka. Dokážu si představit, že na jedné stránce je klasický text a obrázek a na druhé stránce ta piktogramová podpora. Tímto stylem, aby to bylo přehledné. Ale pokud by to mělo být nějak celé dohromady, piktogramy a k tomu ještě obrázky, tak to asi ne.“</p> <p>U2: „Tak to je asi individuální, někomu by se to mohlo líbit, pro někoho to být spíš navíc, ale já si myslím, že by to děti spíše rozptylovalo od znaků a učení se jim.“</p> <p>U2: „Někoho by to nadchlo a hrál by si i s tím druhým obrázkem, ale pro někoho by to bylo zbytečné, bezvýznamné.“</p>
<p>„Dokázala byste odhadnout délku udržení pozornosti? Jak se bude u jednotlivých zpracování lišit?“</p> <p>U1: „Já bych to viděla tak na půlku, že by u toho ty děti dokázaly vydržet.“</p> <p>U2: „Určitě to záleží na individuální schopnosti dětí udržet pozornost, máme tady děti, co neudrží pozornost ani 5 vteřin.“</p> <p>U3: „Strašně to závisí na individuální schopnosti koncentrace dětí, jak jsem říkala, já si to u našich dětí nedokážu představit, že by u celého příběhu vydržely. Samozřejmě to závisí taky na tom zpracování, myslím, že to černobílé zpracování by si ani neprohlédly, u fotografií už by dokázaly vydržet o něco déle a prohlížet si je. Takže určitě to závisí na stylu provedení, ale ještě víc na každém dítěti a jeho schopnostech.“</p>
<p>„Vidíte tam závislost na typu zobrazení nebo tam jde prostě o délku toho textu?“</p> <p>U1: „No, pokud bych chtěla, aby se ty děti textu aktivně věnovaly, pracovaly s ním a učily se, tak vzhledem k délce textu si dokážu představit, že by tu půlku vydržely. Ale kdybych jim to předčítala třeba před spaním a ty piktogramy na ně jen tak volně působily a odpočívaly by u toho, tak samozřejmě celou pohádku vydrží.“</p>
<p>„Jaké spatřujete výhody a nevýhody jednotlivých znázornění? Které zobrazení hodnotíte nejlépe a odhadujete jej jako nejvhodnější (nejlepší kompromis) pro většinu dětí?“</p> <p>U1: „Nejde říct výhody a nevýhody, každé zpracování bych použila pro jiný stupeň a druh postižení. Pro mě je nejlepší kompromis a nejsrozumitelnější zpracování s těmi černobílými piktogramy, pro všechny druhy autismu. Potom barevné piktogramy, k těm mám dost ty konkrétní výhody, které jsem Vám už říkala. A nakonec fotografie, které беру spíš jako takové doplnění, nejde z nich úplně vycházet. Ale ještě musím zopakovat i tu velkou potřebu individualizace, opravdu žádné to dítě není stejné.“</p> <p>U2: „Za mě je nevýhoda u ČB piktogramů určitě ten zdvojený text. Je to celkově nevýrazné, nezaujme je to. A pak asi záleží na každém dítěti, pro některé by bylo výhodnější pracovat s fotkami, pro jiné</p>

s barevnými piktogramy. Zase záleží na tom, na co je dítě zvyklé, s čím dlouhodobě pracuje, co zná. Výhody, nevýhody ale asi takto obecně nejde říct. “

U3: „Pro každé dítě a jeho schopnosti, potřeby a zvyklosti má každé zpracování nějaké výhody a nevýhody. Na základě toho je nutné zvolit formu toho grafického zpracování.

„Moc vám děkuji, máte k tomu ještě něco, nějaké poznámky, nebo něco, co nebylo řečeno?“

U1: „Teď mě ještě napadá, že si nejsem úplně jistá, jestli zajíc a liška mají rádi jahody. To už je taková hodně konkrétní poznámka, samozřejmě, že je to pohádka, ale v dnešní době už se všechno tak staví na to reálno a obzvlášť u těch autistů, kde, když už je něco učíme, tak je potřeba, aby to mělo opravdu reálný základ. “

U2: „Já jsem chtěla říct, že některé věty jsou pro ty děti hrozně složité. Pro děti s autismem až dokonce trochu nevhodné. „Liška Bystrouška, všechno ví, všechno zná, ta nám určitě poradí, pomyslela si holčička. “ Ta je hrozně dlouhá a moc složená. Chce to opravdu krátké věty. Taky jsem nebyla úplně smiřená s tím, když se v příběhu opakuje „ježečku, ježečku“, tak je tam ježeček zobrazený dvakrát a měl by být určitě jenom jednou. Pokud by tam bylo třeba „ježku, ježečku“ a byl by tam zobrazený nejdřív velký ježek a malý ježeček, tak je to určitě lepší, srozumitelnější, a to dítě si to dokáže lépe samo přečíst. “

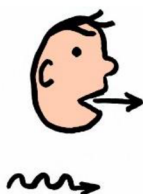
U3: „Naše děti neudrží tak dlouho pozornost. Příběh bych úplně oholila. “

Interpretace získaných dat

Účastnice se shodly, že pro lepší práci s jakkoliv graficky upravenou knihou/pohádkou je nejdříve nutné děti s využívanými znaky/obrázky/fotografiemi předem seznámit a ověřit si jejich dostatečné porozumění významu jednotlivých vizuálních zpracování. U1 a U2 navrhuji nejdříve seznámení pomocí karet, na kterých by byly zobrazeny jednotlivé znaky. Za takových podmínek je větší pravděpodobnost samostatné práce dítěte s knihou (její samovolné vyhledávání), i tak si tuto činnost dovede U1 představit spíše u starších dětí, až ve 3. nebo 4. třídě základní školy. Toto postupné seznamování se s jednotlivými znaky nazývá Janovcová (2003) jako přípravnou fázi, kdy je dítě potřeba seznámit s co nejvíce obrázky a rozšiřovat tak jeho slovní zásobu. Až pokud jim dítě dostatečně rozumí, může tyto obrázky postupně začít používat ke sdělení, obsáhlejšímu vyjadřování a také k porozumění většímu počtu symbolů vedle sebe.

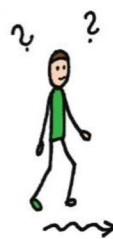
U2 si podle svých zkušeností nedovede představit jakoukoliv samostatnou práci dětí s takovou knihou, vedení pedagogem či rodičem je podle ní nezbytné, a přesto bude velmi náročné při takové činnosti udržet dětskou pozornost. Nutnost aktivizace dítěte ze strany pedagoga či rodiče je při práci s takto zpracovanou knihou podle U1, U2 i U3 rozhodně velmi potřebná. Věra

Čadilová (2012) uvádí, že v některých případech děti s PAS komunikují odlišně v různém prostředí a s různými lidmi. Je tedy možné, že pro práci s knihou budou vyhledávat pouze určité osoby, či s ní budou chtít pracovat jen ve vybraném prostředí a proto je nutné i tuto možnost zohlednit a prověřit. „*Děti s autismem komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám, kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výchově a vzdělávání těchto dětí*“ (Čadilová, s. 58, 2012). U3 vidí určitou možnost samostatné práce a vyhledávání takové knížky dětmi, avšak pouze v případě již dřívějšího seznámení s jednotlivými znaky. I tak by se v mnoha případech podle ní jednalo spíše o krátkodobou činnost a pasivní listování a pohlížení knížky, než o aktivní formu „čtení“ pomocí těchto znaků. Vzhledem k atraktivnosti zpracování by U1 jednoznačně volila zpracování pomocí fotografií, které by bylo podle ní nejatraktivnější také pro děti. U2 přidává ještě barevné piktogramy, které hodnotí podobně atraktivně, jako fotografie. U3 by pro žáky ve své třídě volila jako nejatraktivnější zpracování s barevnými piktogramy, jelikož se jedná o piktogramy dětem dobře známé (Obr. A3, A4).



Obr. A3 – Mluví

Zdroj: Altík



Obr. A4 – Hledá

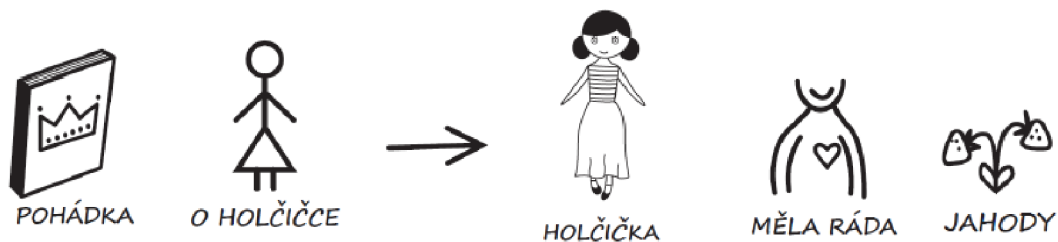
Zdroj: Altík

Při představě dalších ilustrací v knížce (spolu s piktogramovým zobrazením) připomíná U2 i U3 velkou individualitu. Ilustrace by mohly děti zaujmout, ale U2 se přiklání spíše k tomu, že by děti spíše rozptylovaly od učení se znakům. U3 to potvrzuje „*někoho by to nadchlo a hrál by si i s tím druhým obrázkem, ale pro někoho by to bylo zbytečné, bezvýznamné*“. U1 se tento nápad líbí, evokuje to v ní vzhled klasické knížky pro intaktní děti, preferovala by však pro lepší přehlednost dvojí zobrazení a to tak, aby vždy na jedné straně byl celistvý text s ilustracemi a na straně protější piktogramové zobrazení. Podle Holešovského (1960) má ilustrace důležitou funkci také při umělecké výchově dětí a vnímání umění. Může podněcovat jejich výtvarnou tvorbu, napomáhat tříbit jejich vkus a také se seznamovat se společenským významem výtvarného umění.

Odhadnout délku udržení pozornosti je podle U2 i U3 opět velmi individuální. Dle vlastních zkušeností a osobního odhadu by jejich svěřené děti dokázaly udržet pozornost jen velmi krátce. Thorová (2006) označuje pozornost u dětí s poruchou autistického spektra jako velmi specifickou oblast, její narušení je velmi častým důsledkem poškození mozku.

Diagnóza ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity) či ADHD (porucha aktivity a pozornosti) je velmi často přidružená s poruchami autistického spektra. „*Snížená kvalita pozornosti se projevuje hlavně u činností, které dítě nebaví, zatímco u činností, které dítě zajímají (sledování oblíbeného pořadu, stereotypní činnosti, počítač, čtení sci-fi) se neprojevuje. Dítě se oblíbené činnosti věnuje bez přerušování, na činnost se soustředí*“ (Thorová, 2006, s. 293). Dotazovaná U1 odhaduje, že by děti mohly udržet pozornost zhruba polovinu příběhu. Pro ni je významná obzvláště délka textu, pro aktivní zapojení dětí a učení se znakům je předložený text příliš dlouhý, z toho důvodu by děti podle ní vydržely maximálně do poloviny. Pokud by jim měla však příběh předčítat a děti by jen pasivně poslouchaly, dokáže si představit, že by dokázaly svou pozornost udržet až do konce. Jucovičová (2010) popisuje fluktuaci a rozsah pozornosti. Fluktuace pozornosti se vyznačuje měnící se schopností udržet pozornost, délka udržení pozornosti není stálá a nepravidelně, zdánlivě bezdůvodně se mění. Tento proměnlivý charakter může být způsoben schopností dětí snadněji a rychleji se unavit. „*Dále trpí rozsah pozornosti, který je neadekvátní, příliš malý. Děti jsou pak schopné přijmout pouze omezené množství informací, čímž opět trpí jejich schopnost učení a je ovlivněna i schopnost zapamatování nových informací*“ (Jucovičová, 2010, s. 29).

Výhody a nevýhody jednotlivých zpracování hodnotí účastnice rozdílně, avšak shodují se, že je nelze obecně určit, jelikož velmi závisí na individuálních potřebách, preferencích, a především typu a stupni postižení každého dítěte. U1 by jako nejlepší kompromis zvolila zpracování pomocí černobílých piktogramů, které ji přijde nejsrozumitelnější pro všechny druhy autismu. Následně by volila barevné piktogramy a fotografie pouze jako doplnění, pro dokreslení skutečnosti. U2 zmiňuje konkrétní nevýhody u zpracování pomocí černobílých piktogramů, které ji vyhovuje nejméně, působí velmi nevýrazně a podle ní dítě tato verze nezaujme. Velkou nevýhodu vidí u tohoto zpracování ve zdvojeném textu, který je psán ve větách pod piktogramy, ale také je navíc každý piktogram popsán příslušným slovem. (Obr. 1).

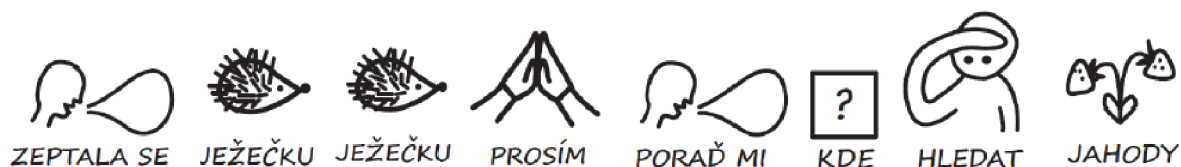


Tato pohádka je o holčičce, která měla moc ráda jahody.

Obr. 1 – Výřez první věty příběhu ve zpracování č. 2

Zdroj: Vlastní tvorba

Mezi dalšími doporučeními zaznělo od U1, že by ověřila pravdivost předkládaných informací v příběhu (např. zda se liška a zajíc živí jahodami), jelikož je při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra velmi důležitý reálný základ předkládaných informací, z důvodu častého ulpívání těchto osob na vybraných informacích či tématech a neschopnost přijmout jakoukoliv změnu (Thorová, 2006). U2 stejně jako U3 doporučuje zkrátit a zjednodušit věty. U2 zmiňuje ještě konkrétní příklad složitosti vět a jejich znázornění, kdy je v příběhu napsáno dvakrát za sebou slovo „ježečku, ježečku“ a stejně tak je dvakrát zobrazen znak ježka. Takové zobrazení je podle ní nevhodné, matoucí a pro děti nečitelné, navrhuje změnu na spojení „ježku, ježečku“ a v takovém případě zobrazení nejdříve velkého ježka a poté malého ježečka (Obr. 2).



Zeptala se: „Ježečku, ježečku prosím porad' mi, kde mám hledat jahody?“

Obr. 2 Znázornění jednoho znaku dvakrát za sebou

Zdroj: Vlastní tvorba

7 Diskuse, doporučení pro praxi a limity studie

V diskusi se autorka zamýšlí nad získanými výsledky a také popisuje možné limitující faktory, které mohly tyto výsledky ovlivnit. Výsledky, které výzkumné šetření přineslo, autorka neočekávala a mnohá zjištění jsou pro ni překvapivá a shledává je pro praxi v oboru speciální pedagogiky jako podstatné.

7.1 Diskuse a doporučení pro praxi

Autorka diskutuje výsledky a informace vedoucí k naplnění cílů. Ty získala za pomoci rozhovorů a díky teoretickým poznatkům v daných oblastech. Diskuse je tematicky rozdělena podle tří oblastí, jež byly předmětem zájmu výzkumného šetření a napomáhaly k lepšímu naplnění cílů.

Z výsledků v **oblasti grafického zpracování** lze říct, že při kterémkoliv typu provedení je každý detail velmi důležitý. Barevnost zobrazení nehraje až takovou roli, jak si autorka myslela, na rozdíl od zhodnocení figury a pozadí znaku či fotografie. Tato vlastnost je pro správné porozumění velmi podstatná. Grafickou stránku všech zpracování hodnotí všechny účastnice vesměs kladně, avšak mnohem důležitější je **oblast grafického zobrazení** a především porozumění, která s ní jde ruku v ruce. Míra porozumění, ale především individuální zvyky a preference, jsou pro zvolení nejvhodnějšího grafického zpracování opravdu nepostradatelné. Srozumitelnost symbolů je postavena především na reálnosti předlohy, detaily by měly být co nejvíce eliminovány, často na úkor estetické stránky. Ta ve většině případů není pro děti s PAS podstatná, ba naopak může být matoucí a podílet se na neporozumění. Takto velká míra individuality a neschopnost účastnic výzkumného šetření zvolit jedno zpracování, které by pravděpodobně vyhovovalo nejvíce dětem, byla pro autorku opravdu velkým překvapením až rozčarováním. Porozumění určitým typům zpracování je také velmi individuální, závislé na tom, co již dítě zná, s jakými druhy znaků pracuje a na jakém stupni je jeho schopnost symbolizace.

V oblasti týkající se **využitelnosti v praxi** autorčiny myšlenky, názory a předpokládané závěry velmi narazily. Všechny účastnice výzkumného šetření zhodnotily předložená zpracování jako nevhodná pro práci s dětmi předškolního věku, jakoukoliv samostatnou práci si ani nedovedly představit. Nevylučují individuální výjimky, avšak dle autorky je tato schopnost závislá na mentální úrovni dítěte a schopnosti udržet pozornost. Při vhodném vedení, pravidelné práci s dítětem a nácviku, jeho pozitivní motivaci a vytvoření kladného vztahu ke knihám a získávání nových informací touto formou autorka předpokládá zdokonalení této schopnosti a možnost efektivního využití vytvořených zpracování u dětí předškolního věku. Je nutno podotknout výrazné limity všech zpracování, které jsou však opět velmi individuální a u každého dítěte by byly odlišné. Na základě výše zmíněného a všech výsledků získaných z výzkumného šetření lze usoudit, že při tvorbě graficky upravené knihy pro děti s PAS je nezbytné důkladně dodržovat všechny specifické zásady grafického zpracování, individuálně zhodnotit

nejvhodnější dorozumívací způsoby a metody předem určené cílové skupiny, která bude velmi konkrétní, a ne příliš početná.

Na základě zjištěných informací a poznatků autorka proto doporučuje:

- přehodnotit využití formy grafického zpracování a na základě širšího průzkumu nejvyužívanějších typů piktogramů zvolit jiné vizualizace (např. volně přístupné piktogramy ze stránky arasaac.org);
- vizualizaci příběhu vytvořit dle individuálních zvyklostí a preferencí dětí (např. v rámci MŠ), pracovat s takovým typem grafické úpravy, kterou děti znají a rozumí takto zpracovaným znakům;
- zaměřit se na jednotnost volených znaků;
- volit spíše barevné znaky, avšak na základě tvrzení Thorové (2006) a De Clerqa (2007), kteří popisují možnou hypersenzitivitu jedinců s PAS na určité barvy či jejich vstřípení ve spojitosti s určitým předmětem či zvířetem (které mají onu barvu) je nutné tuto možnost vždy individuálně prověřit a zvážit;
- zjednodušit stavbu vět a zkrátit celý příběh;
- vytvořit pracovní listy pro pedagogy, případně rodiče, jak takovou knihu s dětmi využívat, a také úkolové listy pro děti (např. úkoly týkající se porozumění, kreativní úkoly, úkoly promítající příběh a získanou zkušenost i do následné hry, úkoly motivující děti pro opakovanou práci s příběhem);
- při práci (a také hraním si) dítěte s takto upravenou knihou spolupráci (pomoc, vedení) pedagoga či rodiče a intenzivní aktivizaci dítěte, zobrazení jakéhokoliv sdělení pomocí piktogramů musí být vždy podpořeno mluvenou řečí, případně také manuálními znaky (Janovcová, 2003);
- jasně oddělit plynulý text příběhu od příběhu vyprávěného pomocí piktogramů (např. na jedné straně zobrazovat pouze piktogramy a na protější straně text);
- vytvořit karty (případně také slovníček, např. na konci knihy) s jednotlivými použitými znaky a jejich významem;
- dle Bacus-Lindrotha (2009) již dítě v předškolním věku začíná vyhledávat a dávat přednost čteným příběhům, které jsou dobrodružné nebo se přibližují realitě, což by, také vzhledem k potřebě upevnování reality u dětí s PAS, mělo být při volbě vhodného příběhu důkladně zváženo;

Níže autorka rovněž předkládá seznam již existujících, podobně koncipovaných knih, které byly podnětem, inspirací a zdrojem pro vznik diplomové práce:

STARÁ, Ester. *Koho sežere vlk?: 7 pohádek, jak je znáte i neznáte*. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: 65. pole, 2017. Políčko. ISBN 978-80-87506-89-9.

HURTÍKOVÁ, Vlasta. *Kocourek Matýsek: pohádky pro děti, které mají potíže s porozuměním psanému a mluvenému slovu*. Ilustroval Jiří KALÁČEK. V Brně: Edika, 2017. Moje první čtení (Edika). ISBN 978-80-266-1189-9.

KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Jak se krotí tygr: knížka pro děti, rodiče i pedagogy*. Ilustroval Tereza HORALOVÁ. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0806-6.

KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Tygr dělá uáá uáá--: knížka pro děti, rodiče i pedagogy : pracujeme s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0597-3.

ZOBAČOVÁ, Hana. *Pohádka o Kobližkovi*. Ilustroval Radka STARÁ, ilustroval Klára WEISHÄUPELOVÁ-HOCKEOVÁ. V Praze: Pasparta, 2015. Snadné čtení (Pasparta). ISBN 978-80-905993-4-5.

ZOBAČOVÁ, Hana. *Pohádka o Smolíčkovi*. Ilustroval Tereza LUKEŠOVÁ, ilustroval Klára WEISHÄUPELOVÁ-HOCKEOVÁ. V Praze: Pasparta, 2016. Pasparta pro děti. ISBN 978-80-88163-33-6.

ZOBAČOVÁ, Hana. *Pohádka o veliké řepě*. Ilustroval Markéta FLEKALOVÁ. V Praze: Pasparta, 2015. Snadné čtení (Pasparta). ISBN 978-80-905993-3-8.

HURTÍKOVÁ, Vlasta. *Pohádky s piktogramy*. Ilustroval Jiří KALÁČEK. Starý Jičín: V. Hurtíková, c2014. ISBN 978-80-905542-1-4.

SCHEJBALOVÁ, Alena. *O probuzení na dvorku*. Ilustroval Vendula HEGEROVÁ. Praha: Pierot, 2011. Obrázkové čtení (Pierot). ISBN 9788073532154.

JECHOVÁ, Šárka. *Pohádky k povídání: [s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších dovedností]*. Olomouc: Rubico, 2014. Hrátky. ISBN 978-80-7346-080-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika, 2012. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-266-0004-6.

7.2 Limity studie

Určité limitující faktory můžeme pozorovat u všech typů prací. Mohou být na straně výzkumníka, výzkumného vzorky, ale také zvolené metodiky. Hlavním limitem této studie byl určitě čas a situace, jež, především průběh výzkumného šetření, výrazně narušily a limitovaly. Jedná se o probíhající pandemickou situaci ohledně nemoci COVID-19, která znemožnila dokončení výzkumného šetření, které bylo původně zamýšleno. Tím nebyla umožněna přímá práce s vybranými dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra a jejich strukturované pozorování nejdříve při seznamování s jednotlivými znaky (fotografie, barevné piktogramy a černobílé piktogramy), vyhodnocení jejich porozumění a na základě tohoto vyhodnocení vytvoření jedné komplexní knihy, graficky upravené pomocí vybraných znaků a následné porozumění této knize a celistvému příběhu. Z důvodu nařízení vlády a eliminování návštěv a kontaktu cizích osob v mateřské škole nebyl autorce umožněn přímý kontakt s dětmi. Proto se rozhodla k provedení jiné formy výzkumného šetření – polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami MŠ a jejich praktické i teoretické zhodnocení předložených grafických zpracování a předpokládaný odhad reakcí dětí na tyto provedení. Ze strany učitelek MŠ se jednalo o kvalifikovaný odhad bez možnosti zjistit konkrétní reakce přímo ze strany dětí. Vedle již zmíněné situace hrála roli také zahraniční studijní stáž autorky závěrečné práce, která byla z časového hlediska také limitující. Lepší schopnost časové organizace autorky by byla jistě ku prospěchu.

Z pohledu metodiky je nutné zmínit následující možné limity. Jelikož se jednalo o kvalitativní metodu, je možné, že její výsledky jsou velmi subjektivní. Výzkumný vzorek byl jen velmi malý, záměrně zvolený, pocházející ze stejného prostředí. Tyto výsledky je tedy možné vztahovat pouze na jednu určitou MŠ v Jihomoravském kraji ve městě Hodonín.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo vytvořit náhled do problematiky témat poruch autistického spektra a rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí s touto diagnózou. K tomuto rozvoji je vhodné využívat speciálně upravené publikace, nejčastěji pomocí piktogramů, které mají dětem s PAS napomáhat při porozumění a následně jim umožňovat samostatnou práci s takovým textem. Takových publikací není k dispozici mnoho, a především povědomí o jejich existenci není u cílové skupiny velké.

V rámci teoretické části práce se autorka domnívá, že se jí díky dostatečnému množství odborné literatury podařilo vymezit vybrané oblasti a srozumitelně tato témata přiblížit také případným čtenářům z laické veřejnosti. Sama se díky studiu této literatury obohatila především při vymezování pojmu gramotnosti. Práce je specifická využitím autorského materiálu (graficky upraveného pohádkového příběhu), což autorce přineslo další významné obohacení při učení se práci s grafickým programem a také systémem Altík. Tuto zkušenost hodnotí autorka velmi pozitivně, jelikož tak mohla alespoň z části nahlédnout to procesu výroby podobných publikací (či klasických knih). Dalším osobním přínosem této práce je pro autorku také získání praktických poznatků a „střetu s praxí“ díky pohledu učitelek MŠ na danou problematiku, jež mnohé názory a pohled autorky výrazně ovlivnily.

V rámci výzkumného šetření byly učitelkám v MŠ, které pracují ve třídě zřízené pro děti s poruchou autistického spektra, předloženy tři grafická zpracování autorského textu a v následném polostrukturovaném rozhovoru autorka zjišťovala jejich pohled na vhodnost jednotlivých zpracování a možnosti jejich předpokládaného využití s dětmi. Ačkoliv se jednalo o kvalifikovaný odhad účastnic, neměly samy možnost tyto předpoklady ověřit při přímé práci s dětmi a zjištění na základě tohoto šetření není možné jakkoliv paušalizovat, také proto, že šetření proběhlo na základě záměrného výběru jen s malým množstvím účastníků. Stejně tak, jak autorka na základě výpovědí účastníků výzkumného šetření zjistila, však není možné zobecňovat projevy osob s poruchou autistického spektra, přístupy a metody práce s těmito lidmi a vytvářet generalizované závěry z jakýchkoliv zjištění. Je nutná velká míra individuálního přístupu, jedině ten může vést k co nejefektivnějšímu rozvoji jednotlivců, ale způsoby chování a reakce na jakékoliv podněty (včetně knížek s graficky upravenými texty) mohou být u každého dítěte s PAS velmi odlišné.

Podle výsledků výzkumného šetření lze také říct, že způsob grafické úpravy jakéhokoliv textu musí být co nejjednodušší, stejně jako samotné znění textu. Je důležité vyhybat se abstraktním

či nejednoznačným informacím a vše by mělo být založeno na realitě a podáno takovým způsobem, aby mohly děti takto nabytou informací či pojem využívat i nadále, v každodenním životě. Tvorbu či volbu vhodné graficky upravené publikace je důležité provádět velmi individuálně s ohledem na cílovou skupinu (zvyklosti dětí v této skupině, jejich mentální úroveň, způsoby práce či dosud využívané systémy AAK), které má být tato podpora poskytnuta. Dosažení rozvoje čtenářské pregramotnosti (či gramotnosti) je závislé na porozumění zobrazovaných znaků, které by mělo být předem ověřeno. Při práci se zmiňovanou publikací je pro co nejeftivnější výsledky nutná aktivizace dítěte ze strany pedagoga či rodiče. Překvapivým zjištěním bylo autorku také to, že vybrané účastnice měly velmi malé povědomí o existenci graficky upravených pohádkových knížek (pomocí piktogramů), které jsou vhodné pro podporu dětí s PAS a narušenou komunikační schopností.

Vzhledem k nepříznivé situaci ohledně nemoci COVID-19 nemohlo dojít k původnímu záměru praktické části, kterým bylo pozorování a kontaktní dlouhodobá práce s vybranými dětmi s PAS. V první fázi mělo dojít k seznamování vybraných dětí s vytvořenými jednotlivými znaky na samostatných kartách a poté k vyhodnocení nejvhodnějšího typu znaků (černobílé piktogramy, barevné piktogramy či fotografie). Následně měl být dětem předložen již kompletní příběh (v podobě bločku s lepenou vazbou) znázorněný pomocí vybraných znaků a zhodnoceno porozumění tomuto zpracování. Autorka se domnívá, že veškeré výsledky by v případě takového provedení výzkumného šetření byly naprosto odlišené, avšak na toto praktické ověření práce stále čeká.

V případě navázání na toto téma v jiné závěrečné práci či odborné činnosti autorka doporučuje generalizovat průzkum preferovaných typů grafických znaků využívaných při AAK a na základě tohoto zjištění vytvořit grafickou úpravu příběhu, a také rozšířit výzkumné šetření například napříč Českou republikou či vybranými kraji. Jako vhodné autorka považuje také rozšířit práci o pohled odborníků na danou problematiku či autorů již vytvořených graficky upravených dětských knih. Dalším zajímavým rozšířením by bylo také zhodnocení ze strany rodiče.

Použitá literatura

1. BACUS-LINDROTH, A. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0. Takto citovat
3. BENÍČKOVÁ, M. Muzikoterapie a specifické poruchy učení. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
5. ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN isbn978-80-244-3309-7.
6. ČADILOVÁ, V a Z. ŽAMPACHOVÁ. Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
7. DE CLERCQ, H. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-235-5.
8. DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. s. 14. ISBN 80-704-115-5.
9. DVORÁK, J. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
10. HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
11. HOLEŠOVSKÝ, F. Naše ilustrace pro děti a její výchovné působení. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. Knihnice teorie dětské literatury (SNDK).
12. HRDLÍČKA, M. ed. Dětský autismus: přehled současných poznatků. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
13. JANOŮŠEK, J. Verbální komunikace a lidská psychika. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1594-0.
14. JANOVCOVÁ, Z. Alternativní a augmentativní komunikace: učební text. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
15. JELÍNKOVÁ, M. Vzdělávání a výchova dětí s autismem. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 9788072903832.
16. JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
17. KABELE, Jiří, Vladimír SMETÁČEK a Vladimír VOZNIČKA. Morfologie dětské knihy. 1. vyd. Praha: Albatros, 1981, 159 s.
18. KLENKOVÁ, J. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
19. KOHOUTEK, R. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. Pedagogická orientace 2008, roč. 18, č. 3. ISSN 1211-4669.
20. Kol. autorů: Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro uživatele [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW:

- <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>>. s. 7. ISBN 978–80–87000–41–0.
21. KUTÁLKOVÁ, D. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8073670569.
 22. KUTÁLKOVÁ, D. Vývoj dětské řeči krok za krokem. Grada, Praha, 2005, 100 s. ISBN 80-247-1026-9.
 23. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
 24. MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.
 25. Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5609-6.
 26. MICHALOVÁ, Z. Vývoj dítěte v některých oblastech od narození do zahájení školní docházky. *Metodický portál: Články* [online]. 10. 04. 2007, [cit. 2021-03-24]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/1266/VYVOJ-DITETE-V-NEKTERYCH-OBLASTECH-OD-NAROZENI-DO-ZAHAJENI-SKOLNI-DOCHAZKY.html>>. ISSN 1802-4785.
 27. MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.
 28. NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 8024707381.
 29. OŠLEJŠKOVÁ, H. Autismus. Neurologické, behaviorální a kognitivní projevy. Neurologia pre prax. 2006. č. 4, s. 198–200. ISSN 1335-9592.
 30. PIAGET, J. Psychologie inteligence. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.
 31. PLHÁKOVÁ, A. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
 32. POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Portál, Praha, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
 33. PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
 34. PRŮCHA, J., ŠVARÍČEK, R. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. Pedagogická orientace 2009, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669.
 35. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. s. 70. ISBN 80–7178–772–8.
 36. RABUŠICOVÁ, M. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. 2002, ISBN 80-86251-14-4
 37. SINDELAR, B. (2013). Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Vyd. 5. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
 38. SMOLÍK, F., MÁLKOVÁ, G. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
 39. SUCHÁNKOVÁ, E. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 9788086798141.
 40. ŠAROUNOVÁ, J. a kol. Metody alternativní a augmentativní komunikace. 1. Vydání. Praha: Portál, 2014, 150. s. ISBN 978-80-262-0716-0.
 41. ŠVINGALOVÁ, D. Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství MŠ. 1. vyd. Liberec: TUL, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0

42. THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
43. TOMÁŠKOVÁ, I. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Portál, Praha, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
44. UPOL PDF ÚSS KANTOR JIŘÍ, 2012. Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením. [online]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/4/3-02.pdf> . [cit. 2021-3-23].
45. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
46. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
47. VYBÍRAL, Z. Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
48. ZELINOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Portál, Praha, 2011, 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9.
49. https://piaac.cz/wp-content/uploads/ramec_ctenarska_gramotnost_piaac_c1_2009.pdf
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST DOSPĚLÝCH: KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC PRO PIAAC

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Příběh – grafická úprava 1

Příloha 3 – Příběh – grafická úprava 2

Příloha 4 – Příběh – grafická úprava 3

INFORMOVANÝ SOUHLAS

se zpracováním osobních údajů

podle zákona č. 101/2000 Sb., zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, v platném znění (dále jen „zákon“)

Já prohlašuji, že souhlasím s účastí na výzkumném šetření k diplomové práci na téma „**Možnosti grafické úpravy textu jako podpory čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku s poruchou kognitivního vývoje**“ studentky Bc. Michaely Kývalové (nar. 20.10.1995).

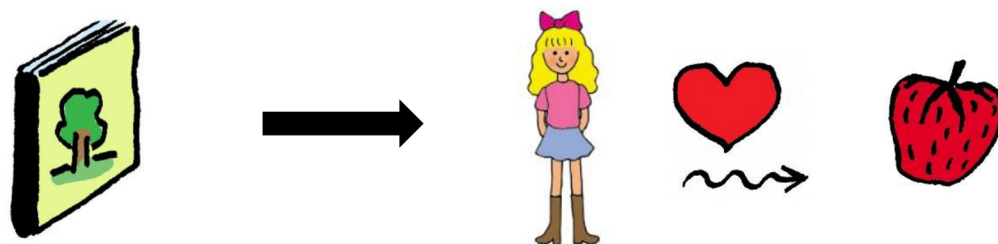
Autorka mne informovala o podstatě výzkumného šetření, seznámila mne s cíli, metodami a postupy, jež budou pro účely práce používány. Souhlasím také se zvukovou nahrávkou našeho rozhovoru.

Veškeré poznatky, informace a výsledky získané z výzkumného šetření budou zpracovány výhradně za účelem výše zmíněné diplomové práce a bude důsledně zachována anonymita dítěte, také mohou být následně anonymně publikovány.

Vdne.....

.....
(*vlastnoruční podpis účastníka*)

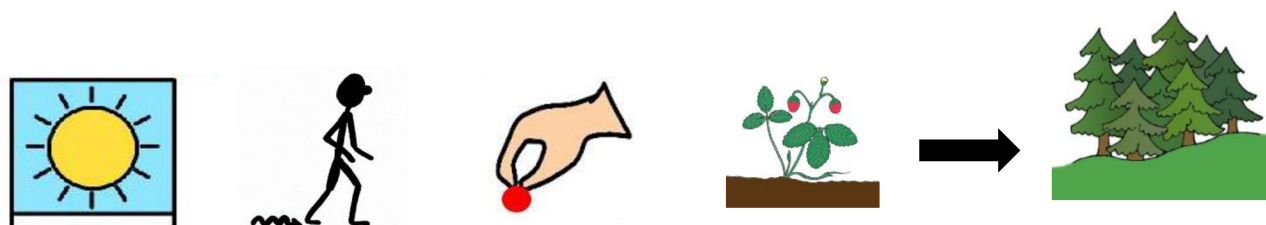
Příloha 2 – Příběh - grafická úprava 1



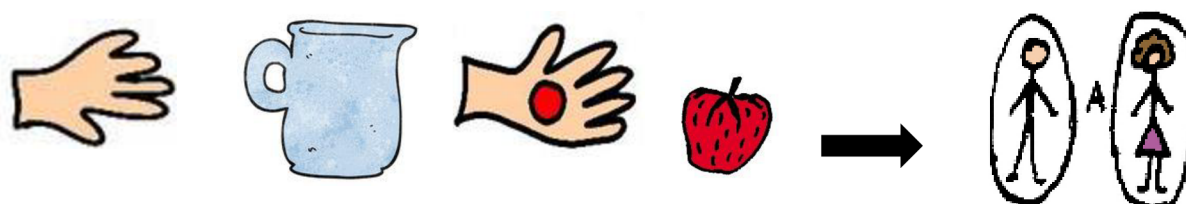
Tato pohádka je o holčičce, která měla ráda jahody.



Holčička bydlela s maminkou a tatínkem v domečku na kraji vesnice.



Jednoho dne se rozhodla, že půjde do lesa nasbírat jahody.



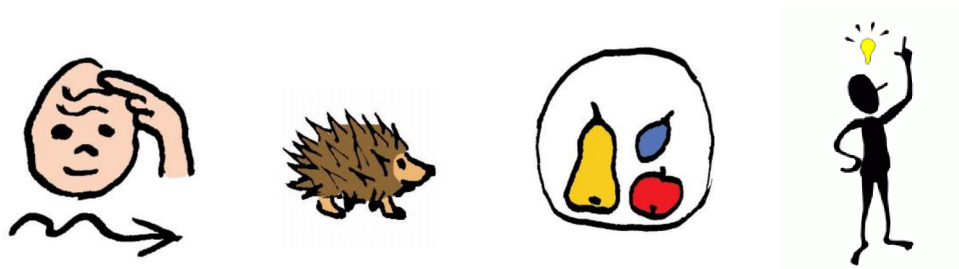
Vzala si s sebou džbánek, aby mohla nasbírat jahody i pro maminku a tatínka.



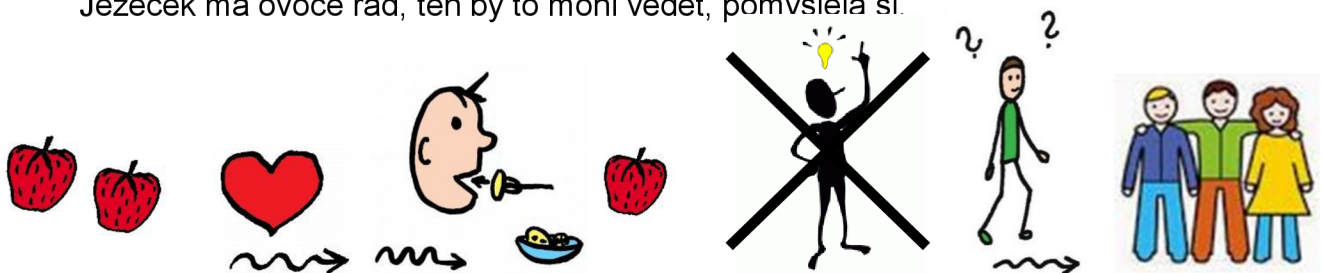
Holčička se vydala na cestu, chvíli šla, když potkala ježečka.



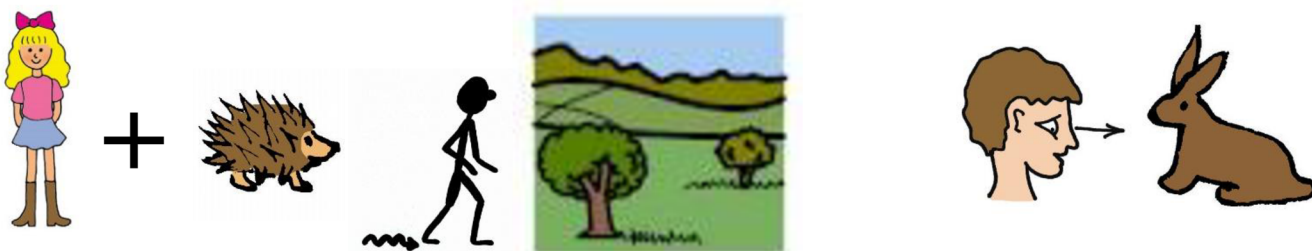
Zeptala se: „Ježečku, ježečku prosím porad' mi, kde mám hledat jahody?“



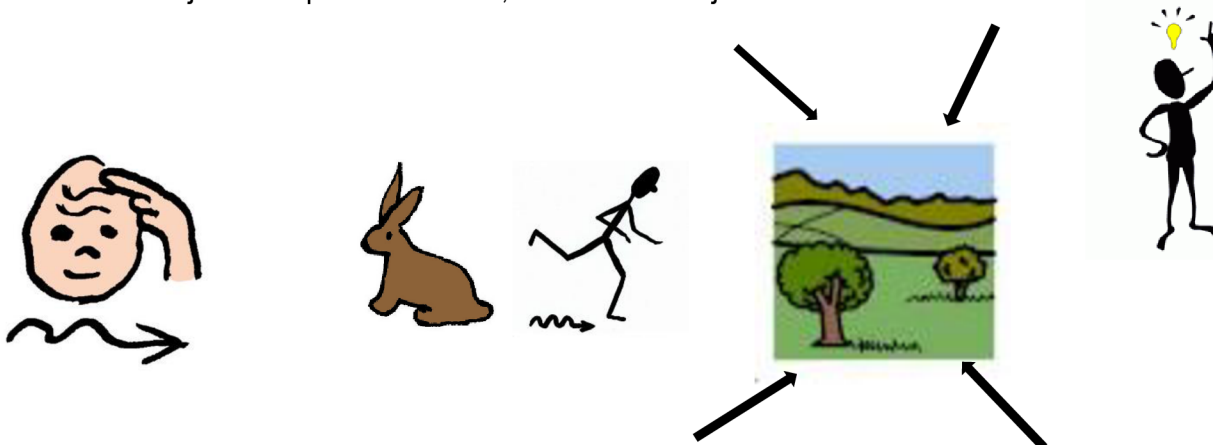
Ježeček má ovoce rád, ten by to mohl vědět, pomyslela si.



„Mmm, jahody, jahody, moc rád bych si dal jahody, ale nevím, kde je hledat. Budeme hledat spolu“



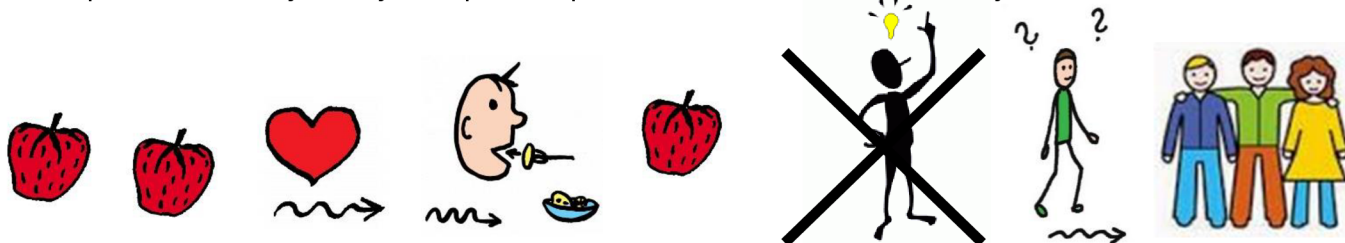
Holčička a ježeček přišli na louku, kde uviděli zajíce.



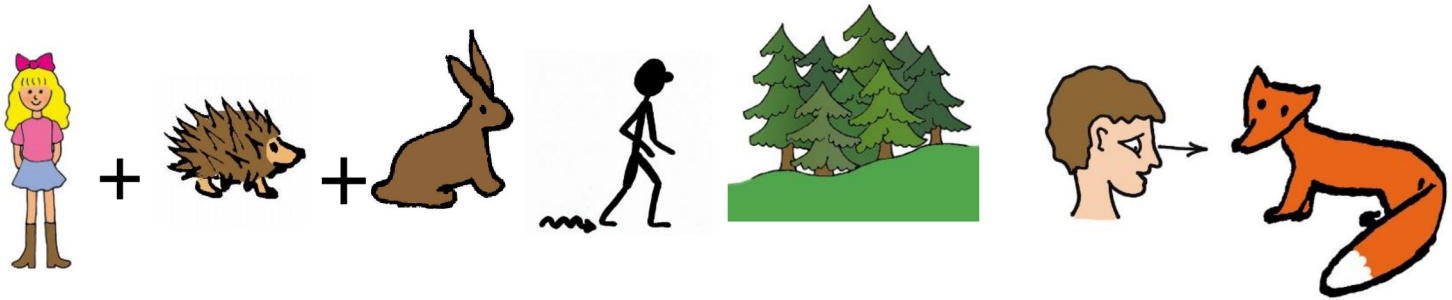
Zajíc běhá sem a tam, ten by mohl vědět, kde hledat, pomyslela si.



Zeptali se ho „Zajíci, zajíčku, prosím porad' nám, kde máme hledat jahody?“



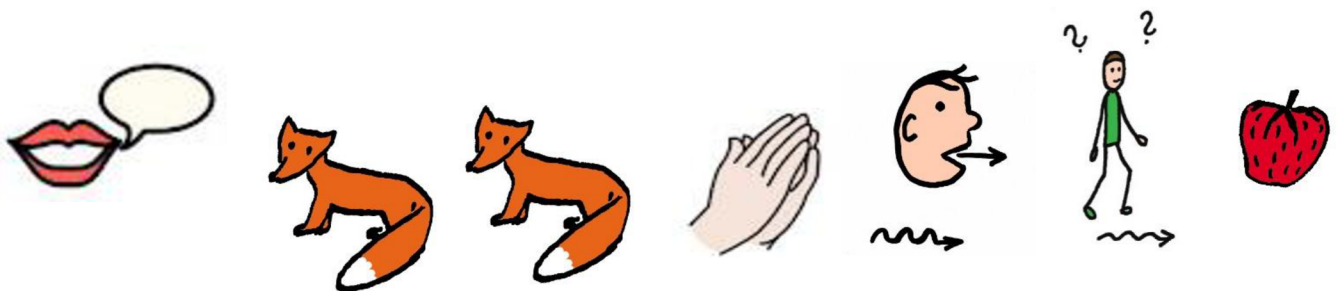
„Mmm, jahody jahody, moc rád bych si dal jahody, ale nevím, kde je hledat. Budu hledat s vámi.“



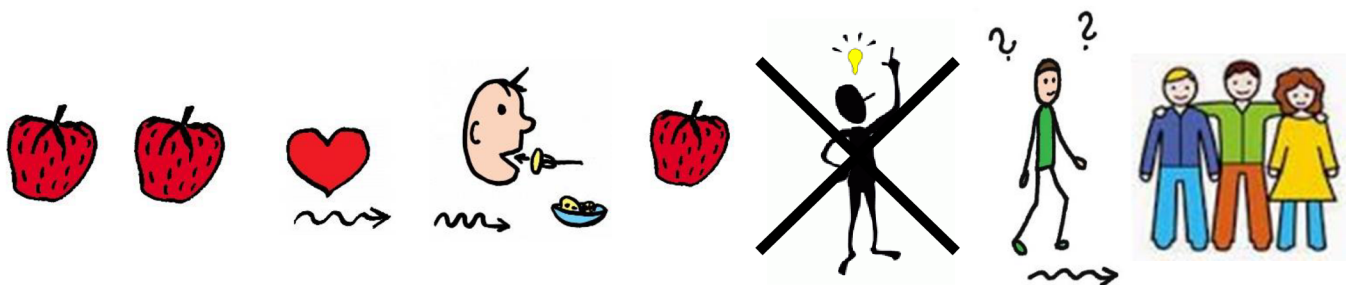
Holčička, ježeček a zajíc přišli do lesa. Uviděli lišku.



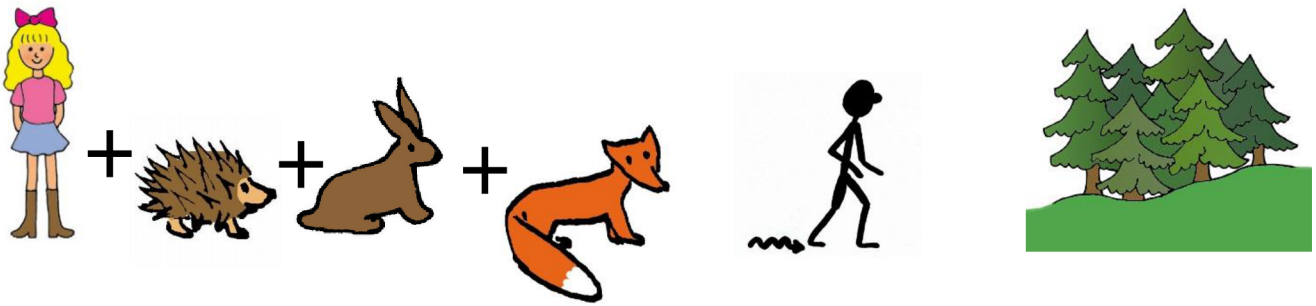
Liška Bystrouška, všechno ví, všechno zná, ta nám určitě poradí, pomyslela si holčička.



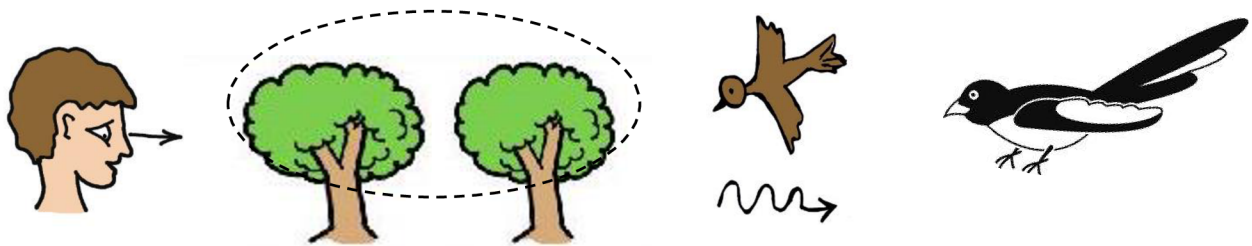
Zeptala se: „Lištičko, liško, prosím porad', kde máme hledat jahody?“



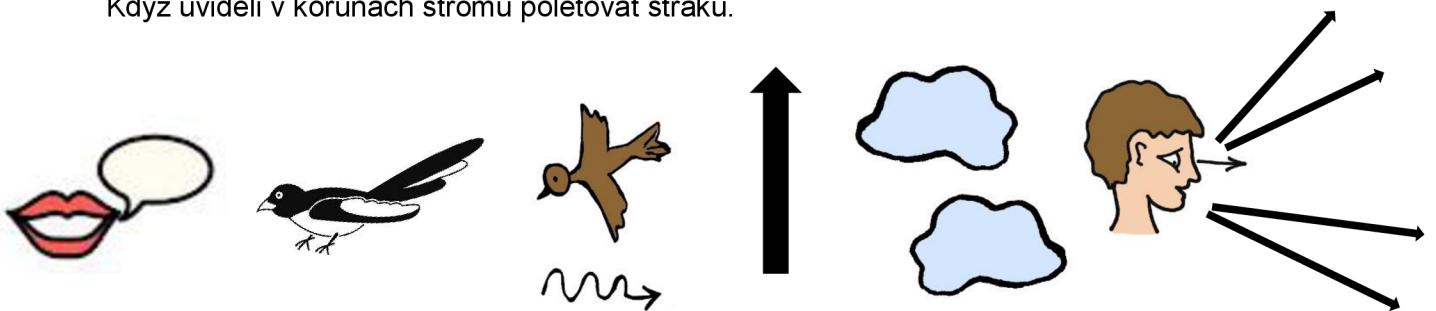
Liška se zamyslela „Mmm jahody, jahody, ráda bych si dala jahody, ale nevím, kde je hledat. Půjdu hledat s vámi.“



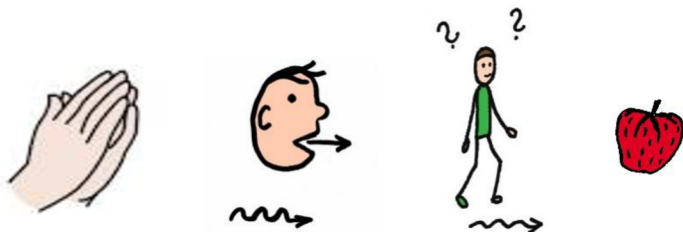
Holčička, ježeček, zajíc a liška šli dál lesem.



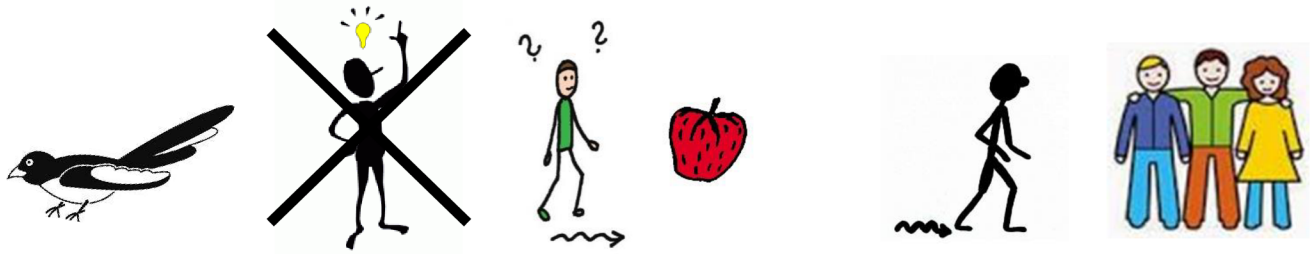
Když uviděli v korunách stromů poletovat straku.



Zavolali na ni „Strako, ty létáš vysoko a vidíš všude.“



„Prosím porad' nám, kde máme hledat jahody?“



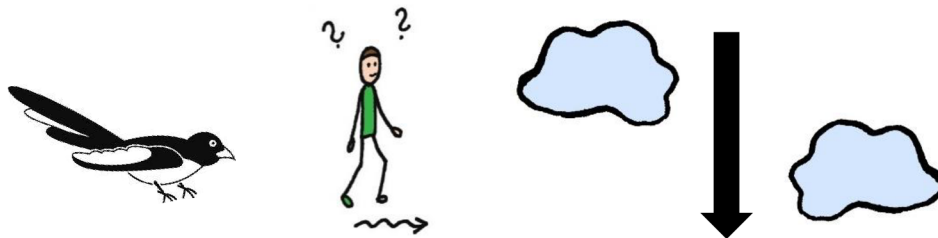
Ani straka nevěděla, kde jahody hledat. „Budu hledat s vámi“ řekla.



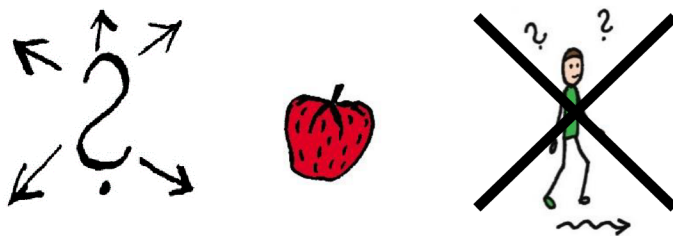
Holčička s ježečkem hledali podél cesty.



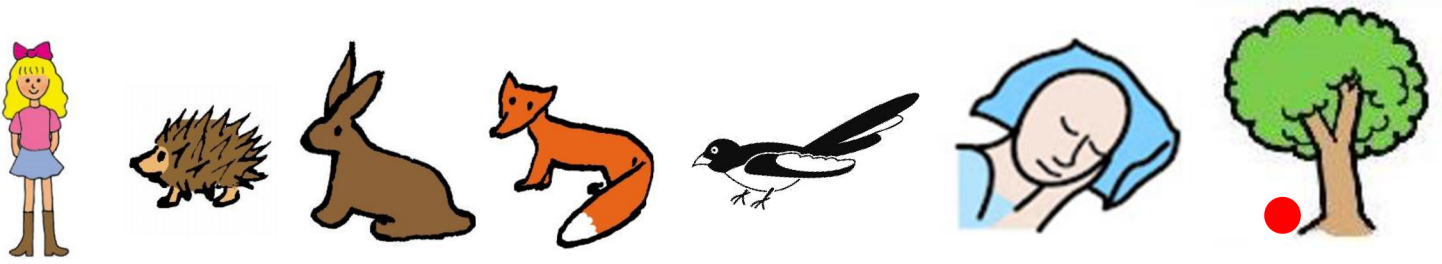
Zajíc a liška hledali mezi stromy.



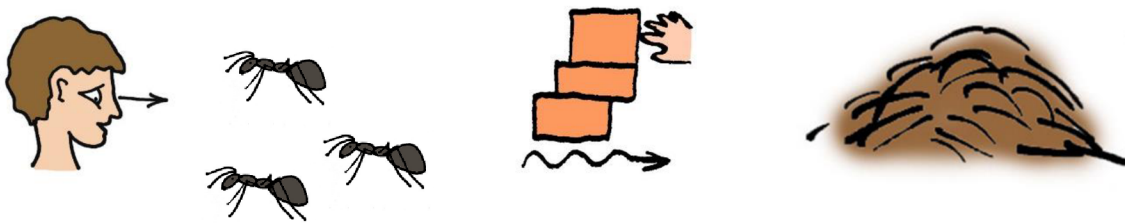
Straka hledala z oblohy.



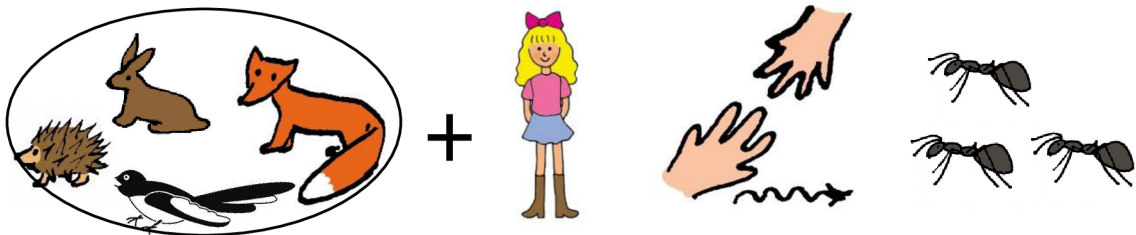
Jahody nikde nenašli.



Holčička, jezeček, zajíček, liška i straka odpočívali u stromu.



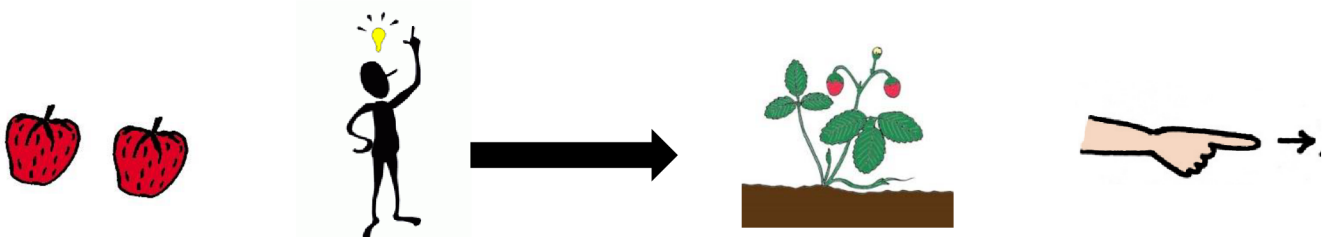
Když uviděli všude kolem sebe spoustu malých mravenečků, kteří stavěli nové mraveniště.



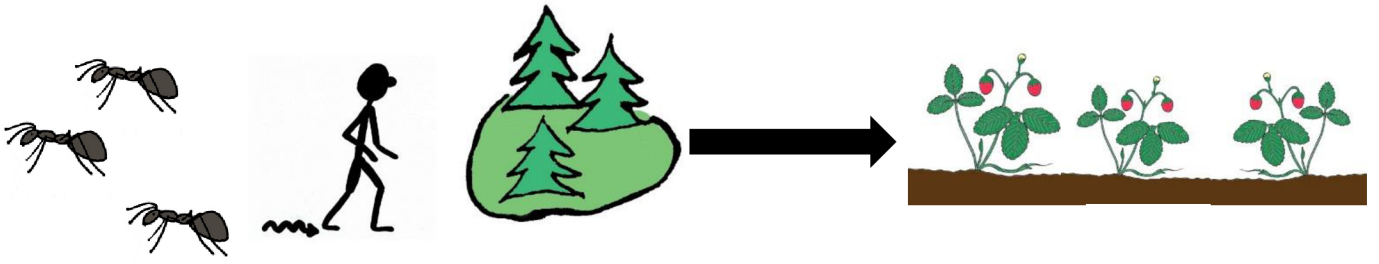
Zvířátka s holčičkou mravenečkům pomohla.



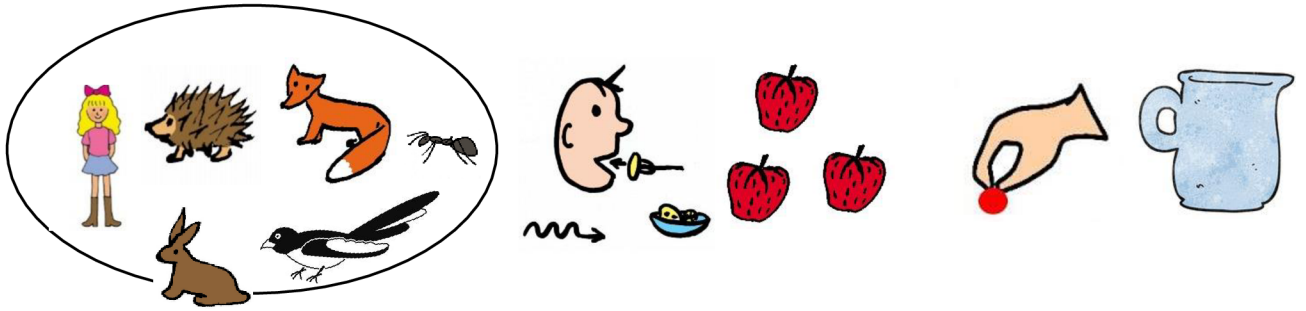
Potom se holčička zeptala: „Mravenečci, prosím vás, poradte, kde máme hledat jahody?“



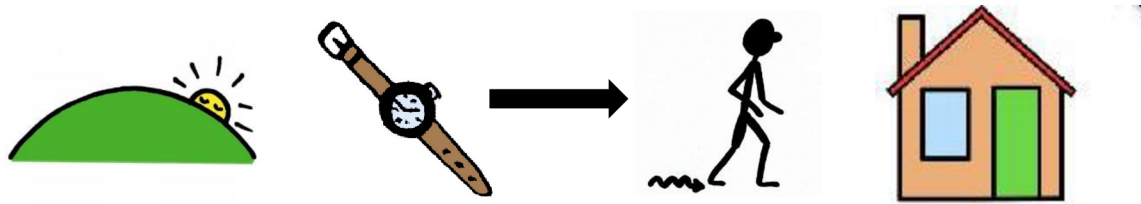
„Mmm jahody, jahody, my víme, kde rostou jahody. Ukážeme vám je.“



Mravenečci šli na pohádkový palouček, který byl plný jahod.



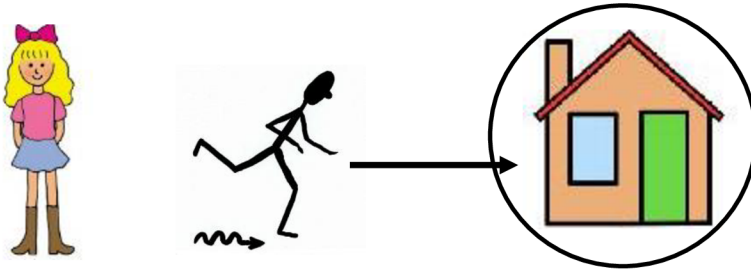
Všichni se dosyta jahod najedli, a ještě nasbírali jahody do džbánu.



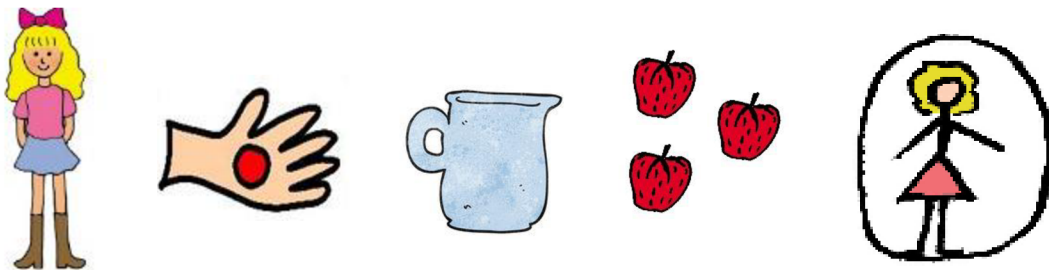
Sluníčko už zapadalo, byl nejvyšší čas vrátit se domů.



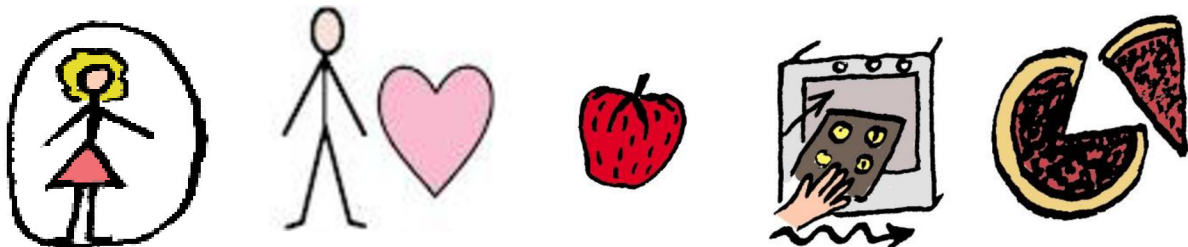
Zvířátka se s holčičkou rozloučila, ta jim poděkovala za pomoc při hledání jahod.



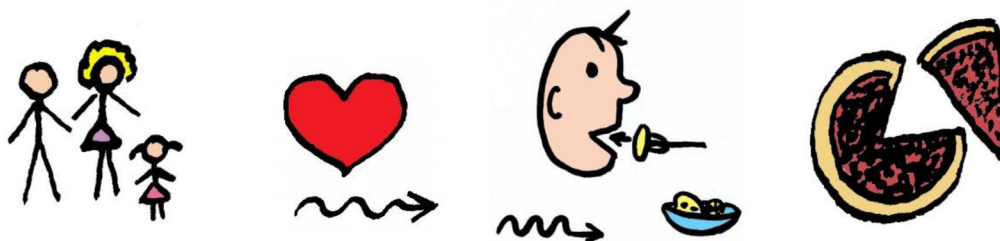
A utíkala domů.



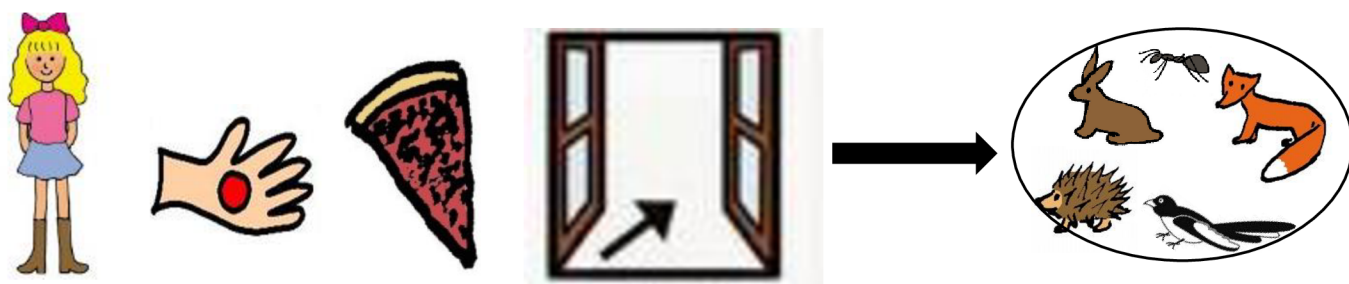
Doma dala holčička mamince džbánek plný jahod.



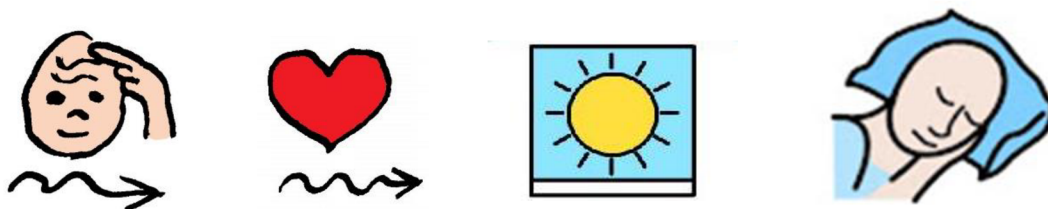
Maminka měla z jahod velkou radost a hned upekla jahodový koláč.



Holčička, maminka a tatínek si na koláči moc pochutnali.



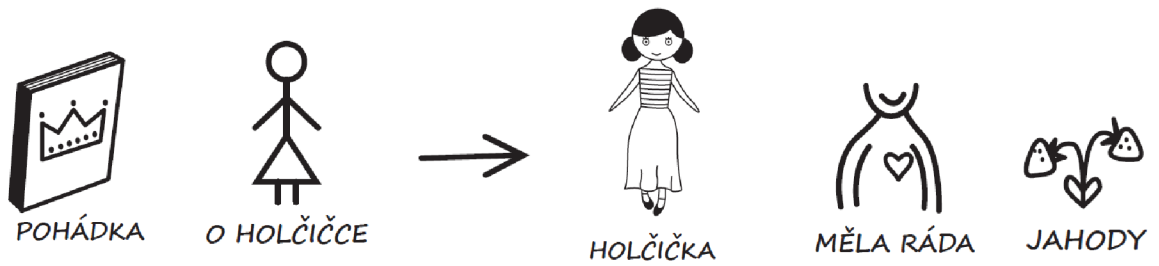
Než šla holčička spát, stihla dát ještě kousek koláče za okno pro zvířátka.



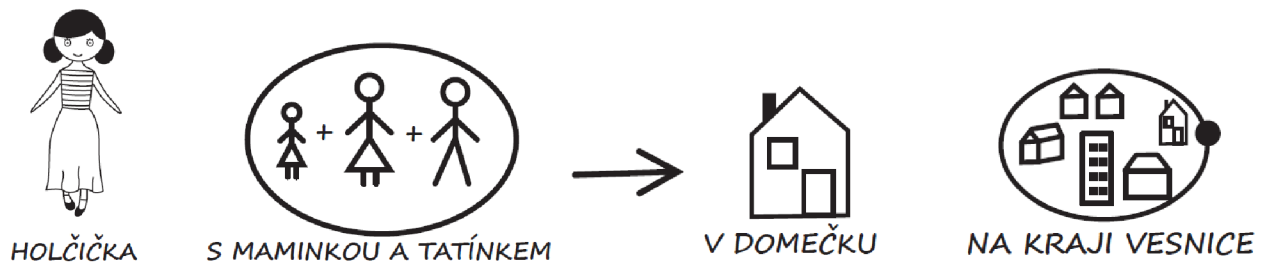
„To byl ale pěkný den“ pomyslela si a usnula.

HOLČIČKA A JAHODY

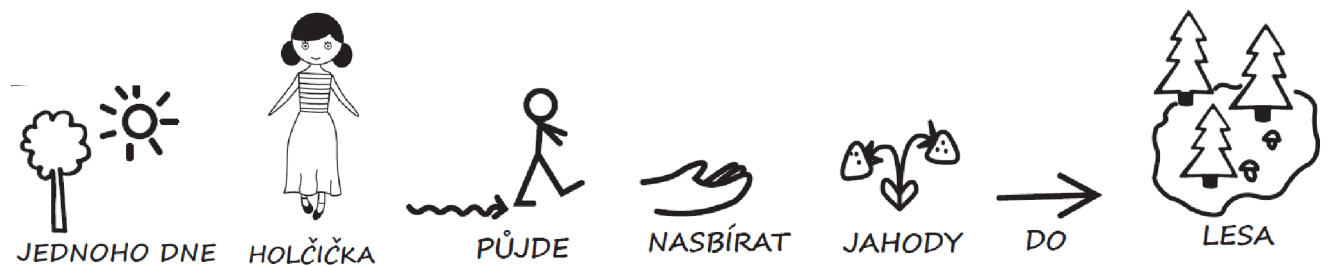




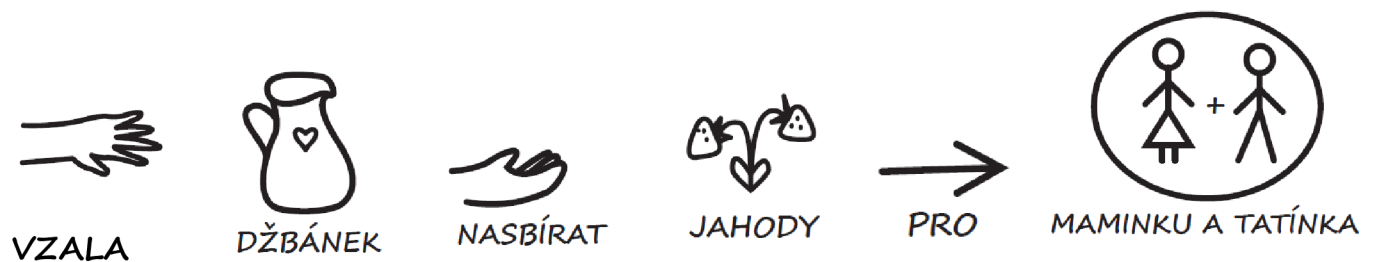
Tato pohádka je o holčičce, která měla moc ráda jahody.



Holčička bydlela s maminkou a tatínkem v domečku na kraji vesnice.



Jednoho dne se rozhodla, že půjde nasbírat jahody lesa.



Vzala si s sebou džbánek, aby mohla nasbírat jahody i pro maminku a tatínka.



HOLČIČKA



VYDALA SE



NA CESTU



UVIDĚLA



JEŽEČKA

Holčička se vydala na cestu, chvíli šla, když potkala ježečka.



ZEPTALA SE



JEŽEČKU



JEŽEČKU



PROSÍM



PORAĎ MI



KDE



HLE JAHODY

Zeptala se: „Ježečku, ježečku prosím porad' mi, kde mám hledat jahody?“



POMYSLELA SI



JEŽEČEK



MÁ RÁD

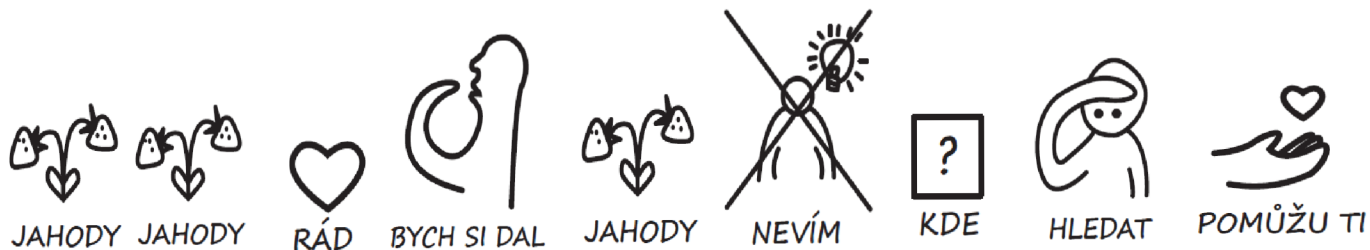


OVOCE

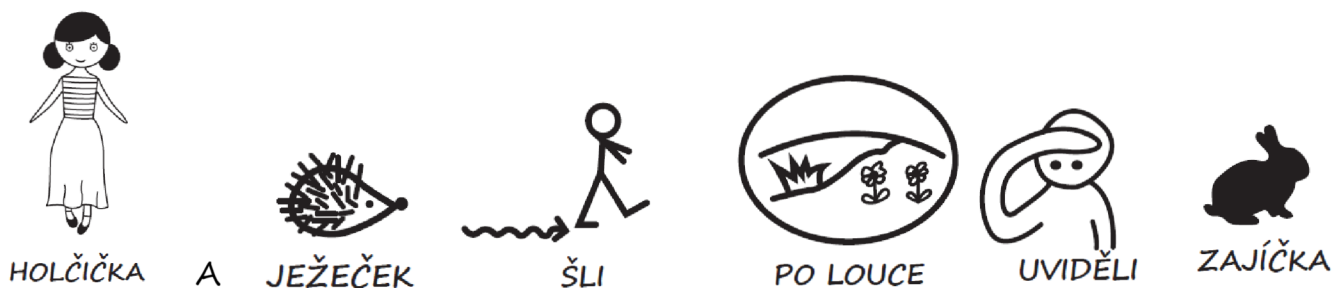


TEN BY TO MOHL VĚDĚT

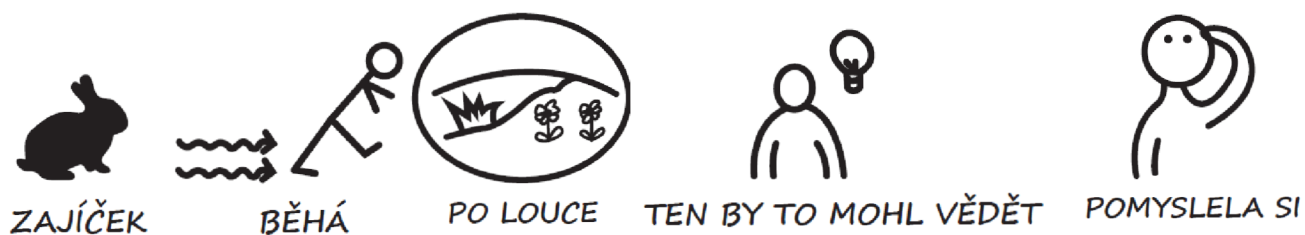
Ježeček má ovoce rád, ten by to mohl vědět, pomyslela si.



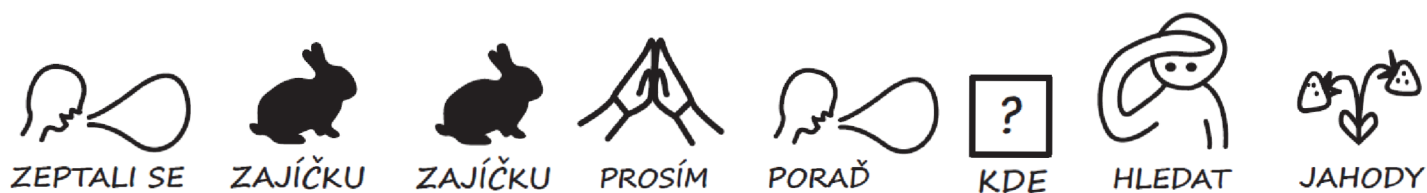
„Mmm, jahody, jahody, moc rád bych si dal jahody, ale nevím, kde je hledat. Pomůžu ti.“



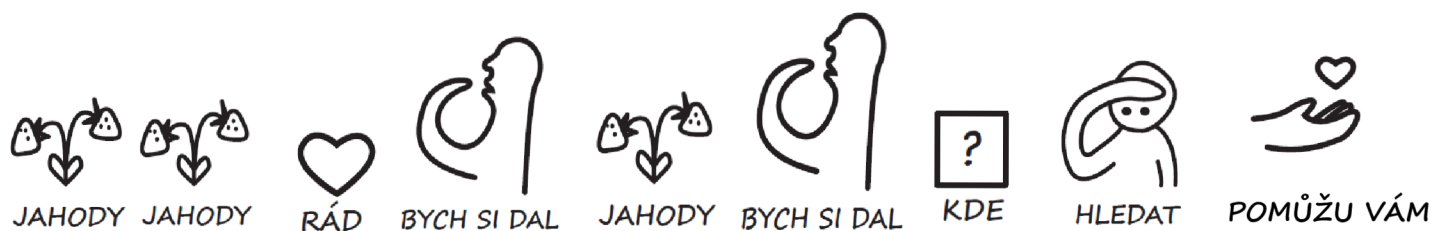
Holčička a ježeček šli po louce, kde uviděli zajíce.



Zajíček běhá po louce sem a tam, ten by mohl vědět, kde hledat, pomyslela si.



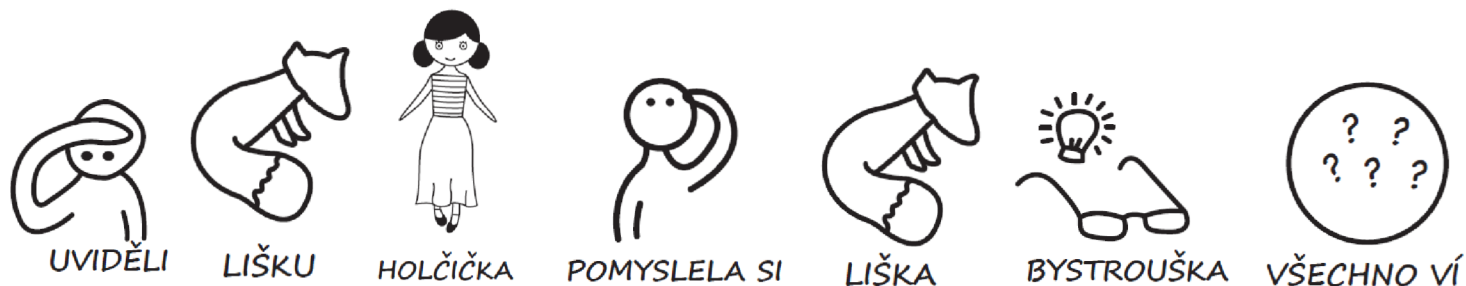
Zeptali se ho „Zajíčku, zajíčku, prosím porad' nám, kde máme hledat jahody?“



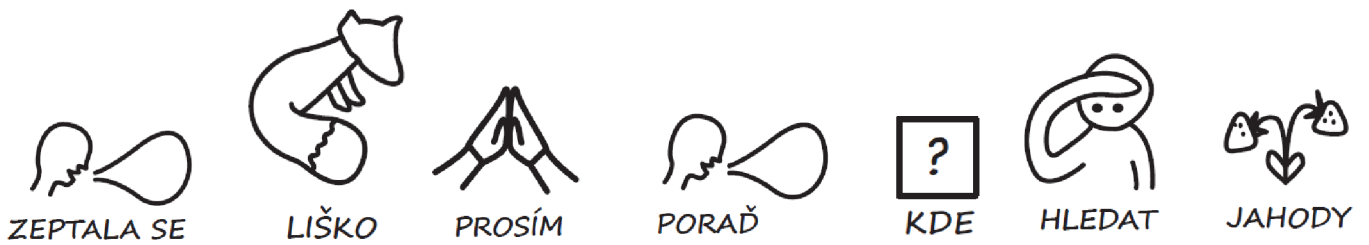
„Mmm, jahody jahody, moc rád bych si dal jahody, ale nevím, kde je hledat. Pomůžu vám.“



Holčička, ježeček a zajíček přišli do lesa.



Uviděli lišku. Liška Bystrouška, všechno ví, všechno zná, ta nám určitě poradí, pomyslela si holčička.



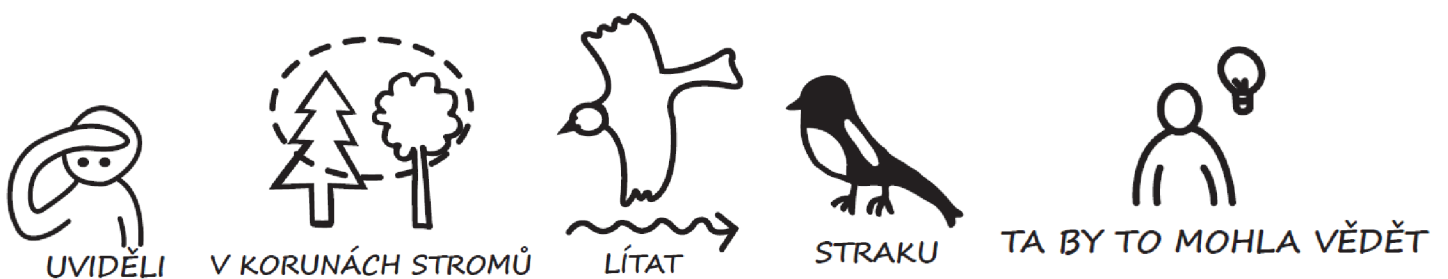
Zeptala se: „Liško, prosím porad', kde máme hledat jahody?“



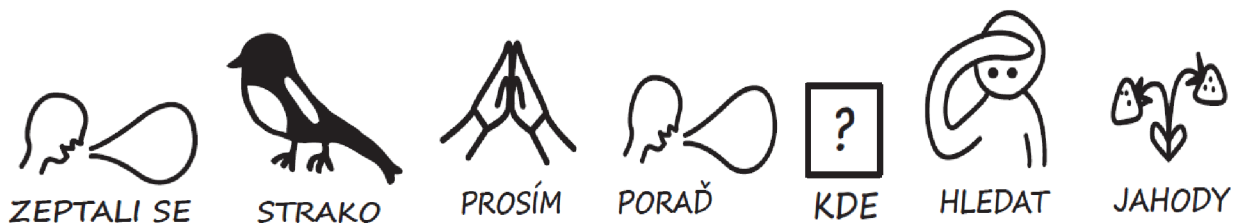
Liška se zamyslela „Mmm jahody, jahody, ráda bych si dala jahody, ale nevím, kde je hledat. Pomůžu ti.“



Holčička, ježeček, zajíček a liška šli dál lesem.



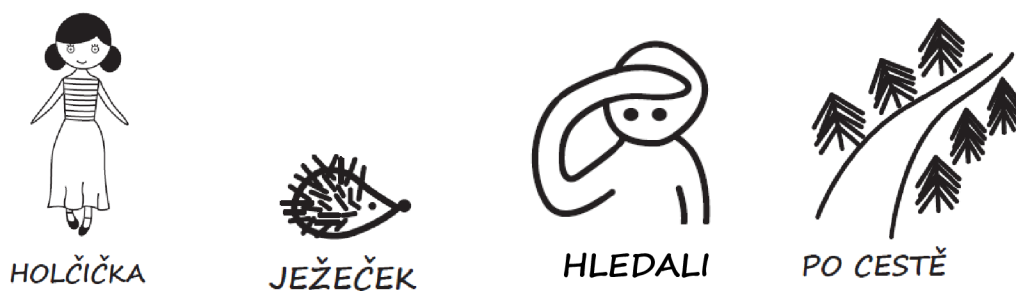
Když najednou uviděli v korunách stromů poletovat straku. Ta by mohla vědět, kde jahody hledat.



Zavolali na ni „Strako, prosím porad' nám, kde máme hledat jahody?“



Ani straka nevěděla, kde jahody hledat. „Pomůžu vám také hledat“ řekla.



Holčička s ježečkem hledali podél cesty.



Zajíc a liška hledali mezi stromy.



STRAKA



LÍTALA



VYSOKO V OBLACÍCH



HLEDALA

Straka hledala z oblohy.



JAHODY



NENAŠLI

Jahody nikde nenašli.



ZVÍŘÁTKA



HOLČIČKA



SEDLI SI



MEZI STROMY

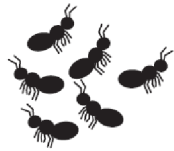


ODPOČÍVALI

Zvířátka i holčička si po neúspěšném hledání sedli mezi stromy a odpočivali.



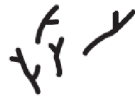
UVIDĚLI



MRAVENEČKY



NOSIT



VĚTVIČKY



STAVĚT



MRAVENIŠTĚ

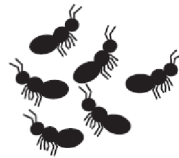
Když najednou uviděli všude kolem sebe spoustu malých mravenečků, kteří nosili větvičky pro stavbu nového mraveniště.



ZVÍŘÁTKA



HOLČIČKA



MRAVENEČKŮM



POMOHLA

Zvířátka s holčičkou mravenečkům pomohla.



MRAVENIŠTĚ



RYCHLE



HOTOVO

S pomocí bylo mraveniště rychle hotovo.



ZEPTALI SE



MRAVENEČCI



PROSÍM



PORAD



KDE

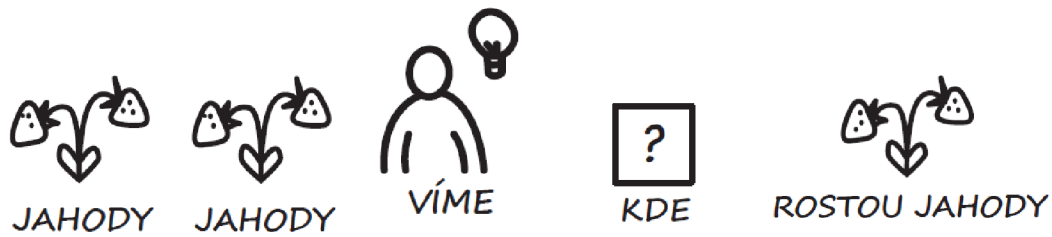


HLEDAT

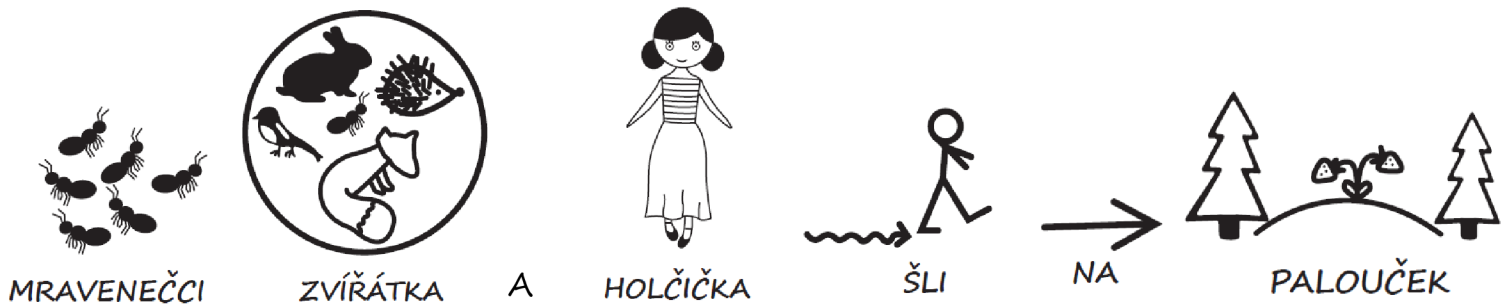


JAHODY

Potom se ještě zvířátka s holčičkou zeptala: „Mravenečci, prosím vás, poradte, kde máme hledat jahody?“



„Mmm jahody, jahody, my víme, kde rostou jahody. Ukážeme vám je.“



Mravenečci dovedli zvířátka a holčičku na pohádkový palouček.



Palouček byl plný jahod, všichni se dosyta najedli.



ZVÍŘÁTKA



POMOHLA



NASBÍRAT



JAHODY



DO



DŽBÁNKU

Potom zvířátka pomohla naplnit jahodami také džbánek pro maminku a tatínka.



SLUNÍČKO ZAPADALO



ČAS



JÍT



DOMŮ

Sluníčko už zapadalo, byl nejvyšší čas jít zpátky domů.



HOLČIČKA



PODĚKOVALA



ZVÍŘÁTKŮM

ZA



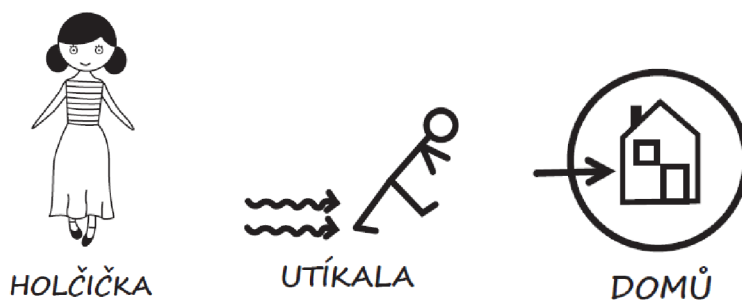
POMOC

A



ROZLOUČILA SE

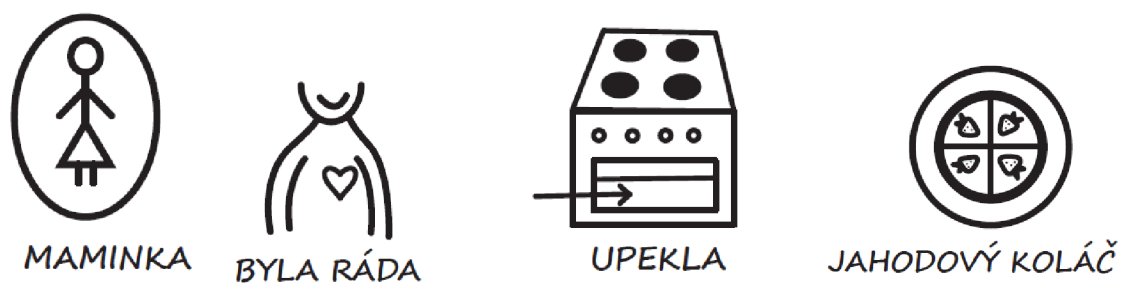
Holčička zvířátkům poděkovala za pomoc a rozloučila se s nimi.



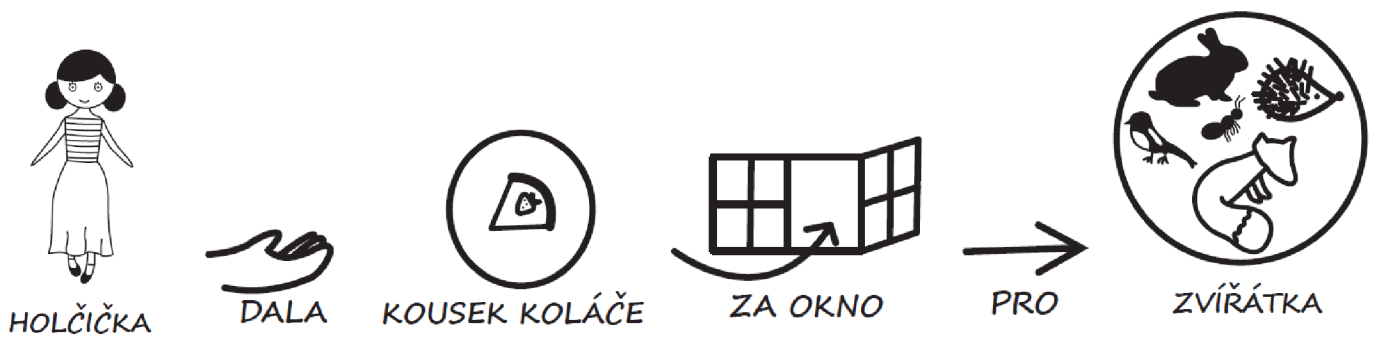
Potom utíkala domů.



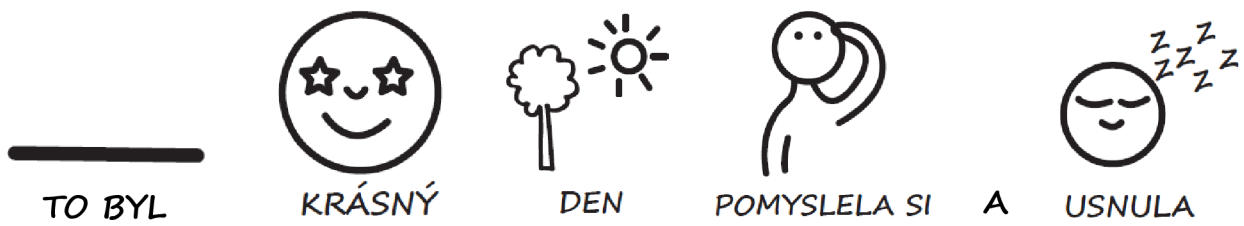
Doma dala holčička džbánek plný jahod mamince.



Maminka měla z jahod velkou radost a hned upekla jahodový koláč.



Než šla holčička spát, stihla dát ještě kousek koláče za okno pro zvířátka.



„To byl ale krásný den“ pomyslela si a usnula.



Příloha 4 – Příběh - grafická úprava 3



Tato pohádka je o holčičce, která měla ráda jahody.



Holčička bydlela s maminkou a tatínkem v domečku na kraji vesnice.



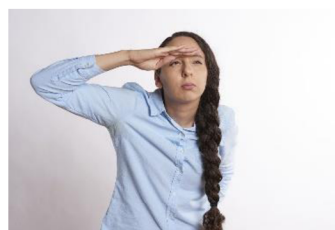
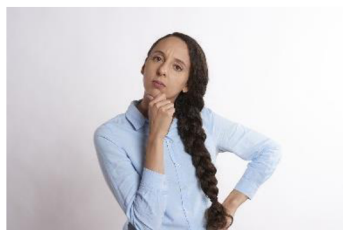
Jednoho dne se rozhodla, že půjde sbírat jahody do lesa.



Vzala si s sebou džbánek, aby mohla nasbírat jahody i pro maminku a tatínka a vydala se na cestu.



Chvíli šla, když po cestě potkala tam ježečka.



Zeptala se: „Ježečku, ježečku prosím porad' mi, kde mám hledat jahody?“



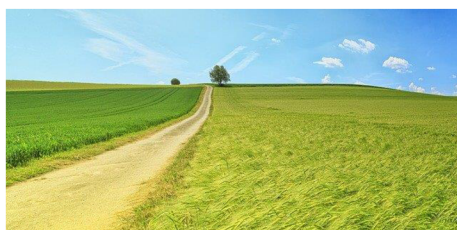
Ježeček má ovoce rád, ten by to mohl vědět, pomyslela si.



„Mmm, jahody, jahody, moc rád bych si dal jahody, ale nevím, kde je hledat.“



Ježeček se rozhodl, že holčičce pomůže.



Holčička a ježeček přišli na louku, kde uviděli zajíce.



Zeptali se ho „Zajíci, zajíčku, prosím porad' nám, kde máme hledat jahody?“



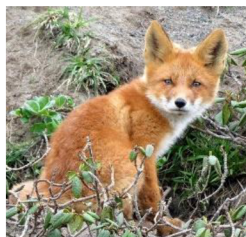
„Mmm, jahody, jahody, moc rád bych si dal jahody, ale nevím, kde je hledat.“



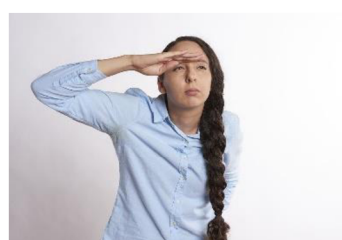
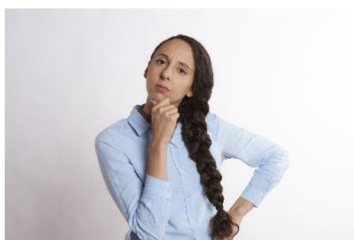
Zajíček se rozhodl, že holčičce a ježečkovi pomůže a bude hledat s nimi.



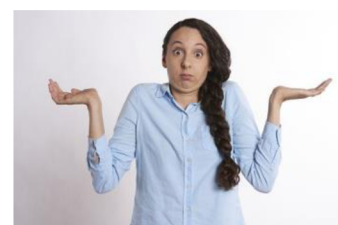
Holčička, ježeček a zajíc přišli do lesa. Uviděli lišku.



Liška Bystrouška, všechno ví, všechno zná, ta nám určitě poradí, pomyslela si holčička.



Zeptala se: „Lištičko, liško, prosím porad', kde máme hledat jahody?“



Liška se zamyslela „Mmm jahody, jahody, ráda bych si dala jahody, ale nevím, kde je hledat.“



Také liška se rozhodla zvířátkům a holčičce pomoci a přidala se k nim.



Holčička se zvířátka šly dál lesem, když uviděli v korunách stromů poletovat straku.



Zavolali na ni „Strako, ty létáš vysoko a všude vidíš. Prosím porad' nám, kde máme hledat jahody?“



Ani straka nevěděla, kde jahody hledat.



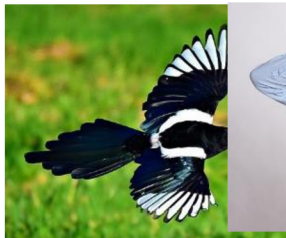
„Budu hledat s vámi“ řekla.



Holčička s ježečkem hledali podél cesty.



Zajíc a liška hledali mezi stromy.



Straka hledala z oblohy.



Jahody nikde nenašli.



Holčička, ježeček, zajíček, liška i straka odpočívali u stromu.



Najednou uviděli všude kolem sebe spoustu malých mravenečků, kteří stavěli nové mraveniště.



Zvířátka s holčičkou se rozhodla mravenečkům pomoci.



Potom se ještě holčička zeptala: „Mravenečci, prosím vás, poradíte, kde máme hledat jahody?“



„Mmm jahody, jahody, my víme, kde rostou jahody. Ukážeme vám je.“



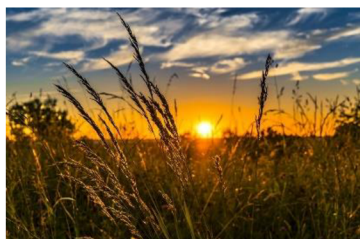
Mravenečci dovedli zvířátka a holčičku na pohádkový palouček, který byl plný jahod.



Všichni se jahod dosyta najedli.



A také nasbírali plný džbánek.



Sluníčko už zapadalo, byl nejvyšší čas vrátit se domů.



Holčička zvířátkům poděkovala za pomoc při hledání a sbírání jahod a rozloučila se s nimi.



Doma dala holčička džbáněk s jahodami mamince.



Maminka měla z jahod velkou radost a hned upekla jahodový koláč.



Než šla holčička spát, stihla dát ještě kousek koláče za okno pro zvířátka.



„To byl ale pěkný den“ pomyslela si a spokojeně usnula.

Anotace

Název práce:	Možnosti grafické úpravy textu jako podpory čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku s poruchou kognitivního vývoje
Název v angličtině:	Possibilities of graphic text editing as a support of reading pre.literacy of preschool children with cognitive development disorder
Anotace práce:	<p>Úvod: Vzhledem k nátlaku digitálních přístrojů je téma dětského čtenářství čím dál tím více diskutovanou oblastí. Rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitý u všech dětí, a proto autorka vidí důležitost nabývání této dovednosti již v samotném prvopočátku – při tzv. čtenářské pregramotnosti. Především ji toto téma zaujalo při propojení s oblastí speciální pedagogiky a možnostech rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí s poruchou kognitivního vývoje, konkrétně u dětí s poruchou autistického spektra. Podpory v této oblasti je možné docílit specializovanými dětskými knihami s grafickou podporou formou AAK (piktogramy, fotografie), na které se autorka v práci zaměřila.</p> <p>Cíl: Zjistit, která ze tří vybraných grafických úprav, autorsky vytvořených příběhů, je nejvhodnější pro využití u dětí s PAS. Získaná data autorka zpracovala s využitím obsahové analýzy, ty pak následně interpretovala.</p> <p>Metodika: Vychází z kvalitativního výzkumného šetření a pro získání dat autorka zvolila polostrukturovaný rozhovor. Získaná data zpracovala pomocí obsahové analýzy spolu s využitím metody kontrastu a vytváření trsů do textových jednotek. Výzkumné šetření bylo provedeno se třemi účastnicemi (učitelky MŠ), které splňovaly předem zadaná kritéria.</p> <p>Výsledky: Akcent na individualitu každého dítěte – jeho potřeb, schopností a dovedností, které mohou značně ovlivnit preferovaný způsob grafické úpravy textu. Významným zjištěním je, že pro dítě předškolního věku s PAS bude při práci s publikací důležitá nejenom jeho aktivizace, ale i spolupráce ze strany rodiče či pedagoga. Výsledky upozorňují také na malou informovanost učitelů v MŠ o existenci speciálně graficky upravených knih a jejich využívání.</p> <p>Závěr: Výsledky není možné jakkoliv generalizovat a je nutné přihlídnout na skutečnost, že bylo výzkumné šetření provedeno s malým počtem účastnic z jednoho určitého prostředí. Získané výsledky autorka interpretovala a pomocí teoretických poznatků také diskutuje nejprovázanější témata. V textu také předkládá četná doporučení pro praxi – např. zjednodušit stavbu vět a zkrátit celý příběh, vytvořit karty s jednotlivými znaky (využívanými v knize) a jejich významem, vizualizaci příběhu vytvořit dle individuálních zvyklostí a preferencí dětí.</p>
Klíčová slova:	grafická úprava textu, piktogramy, fotografie, augmentativní a alternativní komunikace, čtenářská pregramotnost, předškolní věk, dítě s poruchou autistického spektra, porucha kognitivního vývoje

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>Introduction: The topic of children's reading, due to the pressure of digital devices, is an increasingly discussed area. The development of reading literacy is important for all children, the author sees the importance in the very beginning of acquiring this skill in the so-called reading pre-literacy. Above all, she was interested in this topic in connection with the topic of special pedagogy and the possibilities of developing reading literacy in children with cognitive development disorders, specifically in children with autism spectrum disorders. Support in this area can be achieved by specialized children's books with graphic support in the form of AAK (pictograms, photographs), which the author focused on in the work.</p> <p>The target: Find out which of the three selected graphic adjustments of the author's story is the most suitable to use by children with ASD. The obtained information was processed in the form of analysis and then interpreted by the author.</p> <p>Methodology: It is based on a qualitative research survey and the author chose a semi-structured interview to obtain the data. The obtained data was processed using content analysis together with the use of the contrast method and the creation of clumps into text units. The research survey was conducted with three participants (kindergarten teachers) who met the pre-set criteria.</p> <p>Results: The results significantly emphasize the individuality of each child, their needs, abilities and skills, which can significantly affect the preferred way of graphic editing of the text. An important finding is that for a preschool child with ASD, activation and cooperation by a parent or teacher when working with the publication will probably be necessary, not to be used for independent work. The results also point to little awareness of the existence of specially graphically modified books and their use.</p> <p>Conclusion: The results cannot be generalized in any way and it is necessary to take into account the fact that the research was conducted with a small number of participants from one particular environment. The author interprets the obtained results and, with the help of theoretical knowledge, also discusses the most related topics. The author also makes numerous recommendations for practice for example simplify the construction of sentences and shorten the whole story, create cards with each pictogram (which are used in the book) and its meaning, make the visualization of the story according to individual habits and preferences of children.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>graphic text editing, pictograms, photograph, augmentative and alternative communication, reading literacy, preschool children, child with autism spectrum disorder, cognitive development disorder</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>76</p>
<p>Počet příloh:</p>	<p>4</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>