

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Markéta Pavlíková

IV. ročník – prezenční studium

studijní obor: logopedie

**Úprava a tvorba textů pro dospívající a dospělé osoby
s mentálním postižením**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.

Olomouc, prosinec 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci 6. 12. 2013

.....

Děkuji Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za odborné a laskavé vedení diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala Bc. Eriku Kováříkovi za optimismus a podporu při realizaci praktické části diplomové práce. Poděkování patří také praktické škole dvouleté, která je součástí Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4, která mi poskytla zázemí pro ověřování vytvořených textových materiálů. Paním učitelkám Mgr. Budínové a Mgr. et Mgr. Štolcarové za poskytování cenných rad a zejména studentům obou tříd, kteří se podíleli na realizaci a ověřování vytvořeného textového materiálu. V neposlední řadě děkuji všem ostatním, kteří mi byli oporou a inspirací, a také těm, kteří byli ochotni stát se modely ve vytvořené učebnici.

OBSAH

ÚVOD.....	6
-----------	---

I TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	7
1.1 Terminologické vymezení.....	7
1.2 Výskyt mentální retardace.....	9
1.3 Etiologie mentálního postižení.....	9
1.4 Diagnostika mentálního postižení	11
1.5 Klasifikace mentálního postižení	11
1.6 Specifika psychických procesů u osob s mentálním postižením	14
2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ A DOSPĚLOSTI.....	17
2.1 Charakteristika a časové vymezení období dospívání a dospělosti	17
2.2 Období dospívání u osob s mentálním postižením	19
2.3 Období dospělosti u osob s mentálním postižením.....	20
3 KOMUNIKACE	23
3.1 Pojem komunikace	23
3.2 Komunikace u osob s mentálním postižením.....	24
3.2.1 Vliv mentálního postižení na vývoj řeči.....	24
3.2.2 Jazykové roviny.....	26
3.2.3 Poruchy řeči.....	29
3.2.4 Čtení a psaní	29
3.2.5 Možnosti rozvoje komunikace osob s mentálním postižením.....	31
3.3 Komunikace s lidmi s mentálním postižením	34
4 METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ.....	36
4.1 Snadno srozumitelné informace pro osoby s mentálním postižením.....	36
4.2 Vytváření snadno srozumitelných textů pro osoby s mentálním postižením.....	37

4.2.1 Formální úprava textů.....	40
4.2.2 Obsahová úprava textů	41
4.2.3 Vysvětlivky.....	43
4.2.4 Obrázky	44
4.3 Ověřování srozumitelnosti upravených textů.....	45

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 TVORBA A ÚPRAVA TEXTŮ PRO DOSPÍVAJÍCÍ A DOSPĚLÉ OSOBY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	48
5.1 Cíl práce	48
5.2 Popis koncepce knihy Proč? Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením.....	48
5.2.1 Metodická příručka.....	52
5.2.2 Slovníček pojmů	53
5.2.3 Pracovní listy	54
5.3 Průběh a způsob tvorby a úpravy textů.....	54
5.3.1 Formální úprava textů.....	54
5.3.2 Obsahová úprava textů	55
5.3.3 Vysvětlivky.....	60
5.3.4 Obrázky	61
5.4 Ověřování srozumitelnosti textů	61
5.4.1 Kdo se podílel na ověřování srozumitelnosti textů	61
5.4.2 Průběh ověřování srozumitelnosti textů	62
5.5 Závěrečné zhodnocení vytvořeného materiálu.....	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	73
ANOTACE	

ÚVOD

Učebnic i knih, které nabízejí návody a podněty k rozvoji komunikace u dětí, je na policích v knihkupectvích poměrně velké množství. K dostání je již i několik podobně zaměřených materiálů pro dospělé osoby, ale knihu zaměřující se na dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením bychom hledali marně.

Při práci s lidmi s mentálním postižením v kurzech Aktivního sociálního učení ve SPOLU Olomouc jsme se opakovaně setkávali s nedostatkem vhodně upraveného textového materiálu pro tuto skupinu osob. V souvislosti s touto zkušeností jsme se rozhodli pro zpracování diplomové práce, jejímž cílem je vytvořit textový materiál, který by sloužil k rozvoji komunikace u dospívajících a dospělých osob s mentálním postižením. Informace v něm obsažené by měly být pro tyto osoby co nejvíce zajímavé a využitelné, dostatečně zjednodušené, ne však dětské.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části je věnována obecné problematice mentálního postižení, zaměřuje se na terminologii, prevalenci, etiologii, diagnostiku, klasifikaci a popis specifik psychických procesů u osob s mentálním postižením. Další kapitola se zabývá charakteristikou období dospívání a dospělosti. V pořadí třetí kapitola je věnována komunikaci osob s mentálním postižením, problematice osvojování čtení a psaní, možnosti rozvoje komunikace a také doporučení, která mohou pomoci při komunikaci s lidmi s mentálním postižením. V závěrečné kapitole této části uvádíme teoretické poznatky týkající se úpravy a tvorby textů pro osoby s mentálním postižením. Praktickou část této práce prezentuje pátá kapitola, v níž popisujeme, jak jsme textový materiál vytvářeli a následně jej ověřovali u studentů s mentálním postižením v praktické škole dvouleté při Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4.

Součástí práce je rozsáhlá samostatná příloha s vytvořenou knihou s názvem *Proč? – Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením*, jejíž součástí jsou pracovní listy, Slovníček pojmů a Metodická příručka.

Výběrem tohoto tématu práce jsme také chtěli poukázat na v České republice velmi málo propracovanou oblast na úpravu a tvorbu textů ve snadno srozumitelné podobě pro osoby s mentálním postižením.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Kapitola *Osoba s mentálním postižením* je věnována vymezení pojmů mentální postižení a mentální retardace, prevalenci, etiologii, diagnostice a klasifikaci mentální retardace a v neposlední řadě popisu specifických procesů u osob s mentálním postižením.

1.1 Terminologické vymezení

Terminologické vymezení pojmů **mentální retardace a mentální postižení** není jednoduché, někteří autoři (srov. Kozáková, 2005) vnímají mentální postižení a mentální retardaci jako pojmy synonymní (např. Černá et al., 2008; Švarcová, 2006), jiní (např. Valenta, Michalík, Lečbych et al., 2012) užívají pojem mentální postižení jako zastřešující termín, který v sobě zahrnuje kromě mentální retardace také pásmo hraniční, tzn. jedince s IQ pod 85 (mentální retardace je diagnostikována u jedinců s IQ pod 70) (srov. Valenta, Müller et al., 2007).

Mentální retardace je pojem pocházející z latinských slov *mens* – rozum, mysl a *retardatio* – zdržet, opoždovat se, v překladu znamená opoždění duševního vývoje (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Termín mentální retardace se začal v odborné terminologii používat až po roce 1959, kdy se na jeho užívání shodli odborníci při příležitosti konference Světové zdravotnické organizace v Miláně. Tento pojem postupně nahradil řadu dnes již pejorativních termínů, např. duševní úchylnost, rozumová zaostalost, intelektová abnormalita či slabomyslnost (Müller, 2002; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

V současné odborné literatuře se můžeme setkat s řadou definic, které si kladou za cíl vymežit pojem mentální retardace. Valenta (2012, s. 31) definuje mentální retardaci jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince*“. Švarcová (2006, s. 29) uvádí, že mentální retardaci nazýváme „*trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku*“.

Jako další uvádíme definici mentální retardace dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (2006): „*Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoli duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postižení celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je třikrát až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.*“

Franiok (2007, s. 18) uvádí, že „*mentální postižení je charakterizováno jako vývojová porucha psychických funkcí postihující všechny složky osobnosti. Zahrnuje tedy stránku tělesnou, duševní a rovněž stránku sociální. Typickým rysem je v různé míře snížení rozumových schopností, projevující se v kvalitě vnímání, myšlení, představ, paměti, pozornosti, řeči, vizuomotoriky. Postižena je rovněž oblast citová a volní*“.

Od druhé poloviny 20. stol. se zdůrazňuje samotná osobnost jedince, a proto se doporučuje používat označení *osoba s mentální retardací / osoba s mentálním postižením*, kdy na prvním místě je zdůrazněna jedinečnost osobnosti a až na druhém místě je zmíněno, že má jedinec postižení (Černá et al., 2008).

Mentální retardace může být vrozená (dřívější označení oligofrenie), nebo získaná. Pokud se postižení objeví do 2 let života jedince, mluvíme o primárním mentálním postižení (oligofrenii). V případě, že došlo k narušení inteligence po 2. roce života, jedná se o sekundární postižení – demenci (Valenta, Müller et al., 2007).

Sociálně podmíněné mentální postižení (dříve označované jako pseudooligofrenie) je „*stav snížené inteligence způsobený sociálními faktory (výchovná zanedbanost, nedostatečná stimulace, sociokulturní znevýhodnění jedince)*“ (Kozáková, 2005, s. 18). Tento stav však na rozdíl od mentální retardace není neměnný (Kozáková, 2005).

V některých anglicky mluvících zemích se můžeme setkat s poněkud zavádějícími názvy pro označení osob s mentálním postižením, jako např. osoby s určitými postiženími – *Persons with severe Handicaps*, osoby s postižením intelektu – *intellectually disabled people* (Austrálie, USA), nebo lidé s obtížemi ve vzdělávání –

people with learning difficulties (Velká Británie). Ve Velké Británii byl termín *learning difficulties*, který byl navržen samotnými lidmi s mentálním postižením, legislativně přijat roku 1994 (Šelner, 2012; Šiška, 2005).

1.2 Výskyt mentální retardace

Na základě odhadů se uvádí, že v současné době je výskyt mentální retardace u 3 % osob populace. Největší počet (téměř 2,6 %) připadá na osoby s lehkou mentální retardací. Udává se, že četnost výskytu osob s mentální retardací vzrůstá. Švarcová (2006) to vysvětluje důsledkem lepší péče pediatrů o novorozence; díky zdokonalující se péči se zachraňují i děti v nejranějších stadiích, které by bez intenzivní péče nezůstaly naživu.

Podle údajů Českého statistického úřadu žije v České republice téměř 107 tisíc lidí s mentálním postižením (Výsledky výběrového šetření zdravotně postižených VŠPO za rok 2007; dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>). Z hlediska pohlaví bývají muži a ženy postiženy přibližně ve stejné míře (Fischer, Škoda, 2008).

1.3 Etiologie mentálního postižení

Příčiny mentální retardace mohou být vnitřní – **endogenní**, které většinou označujeme jako vlivy genetické, nebo **vnější** – exogenní. Exogenní faktory mohou působit v období prenatálním (období gravidity), perinatálním (během porodu a krátký čas po něm) a postnatálním (v průběhu života) (Valenta, Müller et al., 2007; Lečbych, 2008; Švarcová, 2006). Fischer, Škoda (2008, s. 92) uvádějí, že „*jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, na jehož vzniku se může podílet jak porucha genetických dispozic, které vedou k narušení rozvoje CNS, tak nejrůznější vnější vlivy, které mohou poškodit mozek v rané fázi jeho vývoje. Obě složky působí ve vzájemné interakci*“. Obecně lze říci, že čím je mentální retardace hlubší, tím častěji je možné najít biologickou příčinu (Drtílková, 2001). Švarcová (2006) zmiňuje, že až 80 % případů mentální retardace má (zejména v pásmu lehkého postižení) neurčený původ.

Prenatální příčiny

Prenatální období je z hlediska etiologického významné působením dědičných (hereditárních) faktorů, ke kterým řadíme geneticky podmíněné poruchy, zejména poruchy metabolické (např. fenylketonurie) (Valenta, 2012).

Drtílková (2001) uvádí, že asi 25 % případů mentální retardace je způsobeno chromozomálními a metabolickými poruchami, kdy je známa existence asi 150 metabolických poruch, které jsou spojovány s defekty intelektu.

Největší skupinu příčin mentální retardace tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, kdy nejčastější je trizomie 21. chromozomu známá jako Downův syndrom (tvoří až 23 % příčin mentální retardace) (Valenta, Müller et al., 2007). Další syndromy, které se pojí k mentální retardaci, jsou např. syndrom fragilního X chromozomu, Rettův syndrom či syndrom kočičího křiku (Lečbych, 2008).

Mezi prenatální příčiny mentální retardace řadíme také environmentální faktory a onemocnění matky během těhotenství, např. rubeolou, kongenitální syfilidou, toxoplazmózou. Poškození plodu mohou způsobit také endokrinní poruchy matky (hypofunkce štítné žlázy), otravy olovem, intoxikace plodu, radiace, některé léky užívané v těhotenství, alkoholismus matky (způsobující fetální alkoholový syndrom), její nedostatečná výživa apod. (Valenta, Müller et al., 2007, Drtílková, 2001).

Perinatální příčiny

Perinatální poškození plodu je obvykle způsobeno mechanickým poškozením mozku při porodu, hypoxií či asfyxií, předčasným porodem, nízkou porodní váhou dítěte či nefyziologickou těžkou novorozeneckou žloutenkou (hyperbilirubinemií), která vzniká při RH inkompatibilitě (Valenta, Müller et al., 2007).

Postnatální příčiny

K postnatálním příčinám řadíme především traumata postihující centrální nervový systém, specifické infekce a záněty mozku, krvácení do mozku a nádorová onemocnění způsobující mozkové léze (Valenta, 2012).

1.4 Diagnostika mentálního postižení

Diagnostika osob s mentálním postižením vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků, zejména z řad lékařů, psychologů, pedagogů a speciálních pedagogů (Valenta, Müller et al., 2007). K určení stupně mentální retardace se obvykle užívají standardizované inteligenční testy. Tyto testy mohou být nahrazeny či doplněny škálami, které určují stupeň sociální adaptace jedince v určitém prostředí (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2008). Diagnostika osob s mentálním postižením není jednorázovou činností, jedná se vždy o opakovaný, systematický a dlouhodobý proces (Krejčířová, 2010).

Cílem diagnostiky osob s mentálním postižením není jedince „zaškatulkovat“, ale najít jeho individuální specifické potřeby, ty se pokusit naplnit, a umožnit tak člověku s mentálním postižením plnohodnotný a důstojný život ve společnosti (Černá, 2008).

Diferenciální diagnostika má za úkol od mentálního postižení odlišit stavy a poruchy, které jej mohou napodobovat, jedná se především o smyslové vady (hlavně poruchy sluchu), psychické či kulturní deprivace, poruchy řeči, syndrom ADD a ADHD, specifické vývojové poruchy učení a chování, poruchy autistického spektra nebo jiné duševní poruchy (Valenta, 2012; Valenta, Müller et al., 2007)

Psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostikou osob s mentálním postižením se zabývají speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny (Švarcová, 2006).

1.5 Klasifikace mentálního postižení

Nejvíce užívanou je klasifikace mentální retardace dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (dále jen MKN-10), jejímž hlavním kritériem je hodnota IQ. Dle ní rozlišujeme 6 stupňů mentální retardace. K jednotlivým stupňům uvádíme stručnou charakteristiku.

Lehká mentální retardace (IQ 50–69, F 70)

Tato skupina čítá asi 85 % všech osob s mentální retardací. Jedinci s lehkou mentální retardací jsou schopni osvojit si v průběhu dospívání základní vzdělání na úrovni 5. až 6. třídy základní školy (Harris, 2006). Naučí se s určitými omezeními číst,

psát i počítat, jsou schopni velmi jednoduchého abstraktního myšlení, vyjma myšlení úsudkového, vývoj řeči bývá opožděný (Franiok, 2007). V období dospělosti mohou získat sociální a komunikační dovednosti dostačující pro jejich samostatný život, nebo pro život vyžadující minimum externí podpory, např. v chráněných bydleních. Obtíže se u jedinců s lehkou mentální retardací mohou vyskytnout z důvodu sociální a emoční nezralosti, kdy nejsou schopni rozhodování v těžších sociálních a ekonomických otázkách a přizpůsobování se společenským zvykům, např. v případě manželství nebo výchovy dětí (Harris, 2006).

Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49, F 71)

Středně těžkou mentální retardací je postiženo asi 10 % osob s mentálním postižením (Harris, 2006). Vyznačuje se omezením neuropsychického vývoje, kdy dítě začíná později sedět a chodit, v důsledku špatné koordinace pohybů zůstává pohybově neobratné (Franiok, 2007). Výrazně je opožděn rozvoj chápání a užívání řeči, obdobně je omezena schopnost sebeobsluhy. V dospělosti jsou lidé se střední mentální retardací většinou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci za předpokladu, že jsou úkoly pečlivě strukturovány. Dovedou navazovat kontakt, komunikovat s druhými a podílet se na jednoduchých sociálních aktivitách, vést však úplně samostatný život je zřídka možné (Švarcová, 2006; MKN-10).

Těžká mentální retardace (IQ 20–34, F 72)

Osoby s těžkou mentální retardací tvoří 3–4 % mezi osobami s mentálním postižením. Jedinci této skupiny se vyznačují omezením neuropsychického i motorického vývoje, kdy je přítomna značná pohybová neobratnost. Někdy se vyskytují automatické kývavé pohyby trupu a hlavy. Komunikace je chudá, jedinci používají jednoduchá izolovaná slova. Člověk s těžkou mentální retardací je schopen osvojit si návyky týkající se sebeobsluhy a pracovní činnosti trvající krátkou dobu, prováděné pod dohledem. Psychické funkce se rozvíjí při vhodném podnětném prostředí až později, v dospělosti (Franiok, 2007; Harris, 2006).

Hluboká mentální retardace (IQ 0–19, F 73)

Většina lidí s těžkou mentální retardací je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu, není schopna pečovat o své základní potřeby, a jsou proto plně závislí na péči

okolí. Typickým projevem jsou časté stereotypní pohyby trupu, v případě komunikace se jedná o neartikulované výkřiky či echolalické opakování jednotlivých slov. Tento typ mentální retardace je diagnostikován u 1–2 % lidí s mentálním postižením (Franiok, 2007; Harris, 2006; MKN-10).

Jiná mentální retardace (F 78)

Tato kategorie se používá k označení osob v případě, kdy je nesnadné či nemožné určit stupeň mentální retardace z důvodu přidruženého postižení, např. u nevidomých, u jedinců s hluchoslepotou, s těžkými poruchami chování, u osob s autismem či u osob s těžkým tělesným postižením (Švarcová, 2006; MKN-10).

Nespecifikovaná mentální retardace (F 79)

Příslušná kategorie se užívá v případech, kdy je prokázána mentální retardace, ale chybí dostatek informací k zařazení jedince do jedné z výše uvedených kategorií (MKN-10).

Určení stupně deficitu na základě hodnoty IQ je mechanické a nedostatečně objasňuje reálné možnosti jedince s mentálním postižením. Důležitými faktory by dále měly být praktické a pracovní dovednosti, míra sociální adaptace a úroveň socializace jedince s mentálním postižením, proto je třeba brát následující rozdělení jen jako orientační (Franiok, 2007; Kozáková, 2005). Rozlišení stupňů mentálního postižení má však své opodstatnění při určení optimálního způsobu vedení a výuky dítěte či dospělé osoby (srov. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Kromě stupně mentálního postižení rozlišuje MKN-10 i přítomnost přidruženého postižení chování přidáním další číslice za kód vyjadřující stupeň mentálního postižení:

„0 – žádné nebo minimální postižení chování

1 – výrazně postižené chování vyžadující pozornost nebo léčbu

8 – jiná postižení chování

9 – bez zmínky o postižení chování“ (MKN-10, s. 178).

Nezávisle na stupni mentální retardace můžeme rozlišit tři typy osob s mentálním postižením: **typ eretický, apatický a nevyhraněný**.

Typ eretický (neklidný) nevydrží dlouho u žádné činnosti, je nestálý, vznětlivý a prchlivý, charakteristické je rychlé střídání vzruchu a útlumu. **Apatický** (netečný) **typ** je klidný, tichý, střídání procesů vzruchu a útlumu je naopak velice zpomaleno, u jedinců se mohou objevovat automatické pohyby, např. v podobě kývání těla. Mezi uvedenými typy se nachází **typ nevyhraněný**, který se vyznačuje relativní rovnováhou mezi procesy vzruchu a útlumu (Kozáková, 2005; Krejčířová, 2010).

1.6 Specifika psychických procesů u osob s mentálním postižením

Lidé s mentálním postižením netvoří homogenní skupinu, kterou by bylo možné globálně charakterizovat, každá osoba s mentálním postižením je jedinečná a má charakteristické osobnostní rysy. I přesto se však u těchto osob projevují jisté společné znaky, jejichž specifikace závisí na druhu, hloubce a rozsahu mentální retardace. Také záleží na tom, zda jsou postiženy všechny psychické funkce rovnoměrně, nebo je duševní vývoj nerovnoměrný a některá z psychických funkcí je postižena výrazněji (Švarcová, 2006). Je také důležité poznamenat, že se nejedná pouze o „*prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Postiženého jedince tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním*“ (Valenta, Müller et al., 2007, s. 36).

Vnímání

Vnímání je výrazně ovlivňováno úrovní rozumových schopností. Pro osoby s mentálním postižením je charakteristické zpomalené tempo a zúžení rozsahu vnímání, které tak ztěžuje orientaci v novém prostředí a v neobvyklé situaci. Při pozorování okolí špatně postihují souvislosti a vztahy mezi předměty, mají obtíže s diferenciací a celkově je vnímání popisováno jako inaktivní, tzn. při pohledu na předmět jedinec neprojeví zájem prohlédnout si jej do všech detailů. Také může být narušeno vnímání sluchové, které souvisí s rozvojem řeči, a vnímání hmatové a kinestetické, které umožňuje vnímání polohy vlastního těla v prostoru (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Krejčířová, 2010).

Pozornost

Na pozornosti závisí výkonnost lidského učení i myšlení, souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáváním. Rozlišujeme pozornost záměrnou (podmíněnou), která je ovlivňována vůlí, a bezděčnou (nepodmíněnou, mimovolní). U osob s mentálním postižením se setkáváme s nízkým rozsahem a nestálostí pozornosti, neschopností eliminovat rušivé vlivy, sníženou schopností dělit pozornost na více činností. Při práci vzniká snadná odklonitelnost a unavitelnost, s narůstající zátěží pozornost výrazně klesá a zvyšuje se počet chyb (Procházka, 2012; Krejčířová, 2010).

Myšlení

Ze všech psychických procesů je právě myšlení u osob s mentálním postižením narušeno nejvíce. Od intaktní populace se myšlení osob s mentálním postižením liší velkou konkrétností a slabou schopností zobecňování a abstrakce. Charakteristická je nekritičnost myšlení, slabá řídicí úloha myšlení, kdy jedinec s mentálním postižením nepromýšlí své jednání a nepředvídá jeho důsledek. Chybí tzv. sekvenční myšlení, které představuje správné vnímání časové následnosti a logických souvislostí (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Švarcová, 2006).

Paměť

Osoby s mentálním postižením si vše nové osvojují pomalu, po mnoha opakováních, nově nabyté poznatky a dovednosti rychle zapomínají a neumí je adekvátně využívat v praxi (Švarcová, 2006).

Funkce paměti je zhoršena ve všech jejích fázích:

- vštípení – osoba s mentálním postižením má tendenci si vše zapamatovat mechanicky, bez snahy věci porozumět. Na neschopnost logického zapamatování má vliv malá představivost.
- Podržení v paměti a zapamatování – osoby s mentálním postižením jsou schopny uchovat v paměti daleko méně informací než osoby intaktní, míra zapomínání je intenzivnější.
- Výbavnost a reprodukce – paměť osob s mentálním postižením je pasivní schopností, představy v ní jsou neutříděné, hromadí se bez rozlišení důležitosti či potřebnosti, vybavování představ tak probíhá dlouho a velmi často chybně (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Emoce

Mentální postižení má vliv na projev jednotlivých emocí a na úroveň jejich rozvoje. City jsou u osob s mentálním postižením nedostatečně diferencovány, často neodpovídají svou dynamikou podnětům z okolí, obtížně jsou utvářeny tzv. vyšší city (svědomí, pocit odpovědnosti) a častěji se objevují patologické citové projevy, např. v podobě projevů málo ovládané vznětlivosti, euforie, apatie (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Švarcová, 2006; Kozáková, 2005).

Krejčířová (2010) zmiňuje, že se může objevit problémové chování jako důsledek neschopnosti vyjádřit své aktuální pocity.

Vůle

Ve volných projevech je znatelná nesamostatnost, nedostatek iniciativy, neschopnost řídit vlastní jednání a překonávat překážky. To jsou specifické rysy nedostatku vůle označované jako abulie. U jedinců se také setkáváme s projevy nezralé osobnosti v podobě zvýšené sugestibility, neovladatelnosti, tvrdohlavosti (Švarcová, 2006).

Sebehodnocení

U jedinců s mentálním postižením je typický výkyv směrem k podhodnocování se (nižší aspirace) nebo nadhodnocování se (vyšší – nereálné aspirace). Reálnost aspirace je nejen projevem psychického zdraví, ale také výsledkem procesu vnitřního hodnocení a hodnocení sociálního prostředí (Valenta, Müller et al., 2007).

Poslední významnou oblastí, kterou autoři při výčtu specifík psychických procesů u osob s mentálním postižením popisují, je **řeč**. Této oblasti se věnujeme v samostatné kapitole (viz kapitola 3 Komunikace).

Znalost uvedených specifík je důležitá při kontaktu a práci s lidmi s mentálním postižením, jak uvádí Pastieriková, Regec (2012, s. 52): „*lidé s mentálním postižením jsou velmi heterogenní skupinou s celou řadou odlišností. V určitých situacích potřebují víc podpory než lidé bez postižení, ale míra dané pomoci se liší člověk od člověka, což si vyžaduje k těmto lidem individuální přístup.*“

2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ A DOSPĚLOSTI

Kapitola se věnuje problematice období dospívání a dospělosti, v první podkapitole se zabývá časovým vymezením a charakteristikou těchto období u intaktní populace a následující podkapitoly poskytují komparaci s prožíváním období dospívání a dospělosti u osob s mentálním postižením.

2.1 Charakteristika a časové vymezení období dospívání a dospělosti

Období dospívání zahrnuje jednu dekádu života, a sice období od 10 do 20 let, jedná se o přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí (Vágnerová, 2012). Toto období je v odborné literatuře různě děleno. Vágnerová (2012) rozděluje období dospívání na dvě fáze: na **ranou adolescenci** (časově vymezenou přibližně mezi 11.–15. rokem) a **pozdní adolescenci** (trvajících přibližně od 15 do 20 let). Binarová (2008), Jakabčic (2002) uvádí dělení do tří period – prepuberta, puberta a adolescence.

Podobné dělení nacházíme i u Langmaiera, Krejčířové (2006), kteří dělí období dospívání na období **pubescence**, které má dvě fáze – **fázi prepuberty**, začínající prvními známkami pohlavního dospívání zhruba ve věku 11–13 let, a **fázi vlastní puberty**, která nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční činnosti, tzn. zhruba mezi věkem 13–15 let. Druhé období – **adolescenci** vymezují věkem 15–22 let, kdy je postupně dosahováno plné reprodukční zralosti a dokončuje se tělesný růst. Mění se také postavení jedince ve společnosti, kdy dospívající přechází ze základní školy na školu střední či do učení a později do zaměstnání, mění zásadně své sebepojetí, navazují hlubší erotičtější vztahy, tato věková skupina bývá také označována jako dorost či teenageři.

Období dospělosti je považováno za etapu nejvyšší zralosti v životě jedince, člověk se subjektivně cítí nejlépe, je na vrcholu svých tvůrčích i fyzických sil, je samostatný, citově vyrovnaný. V této životní fázi zakládá domov a rodinu (Holásková, 2008).

Znaky, podle kterých lze určit, kdy se člověk stává dospělým, popisuje Jakabčic (2002):

- člověk má realistické plány do budoucna, které odpovídají jeho schopnostem;
- vykonává práci, případně se připravuje na budoucí povolání (studium na vysoké škole);
- je schopen samostatně hospodařit;
- cílevědomě si rozšiřuje orientaci v prostředí, ve kterém žije a pracuje;
- je schopen pracovat bez mimořádných výkyvů, spolupracovat bez zbytečných konfliktů, je schopen přijímat i poskytovat pomoc i rady;
- je schopen být sám, samostatně trávit svůj volný čas;
- je schopen přijímat a dávat lásku, stýkat se s jedincem druhého pohlaví bez přílišných zábran a znaků plachosti, má jasnou tendenci k dlouhodobému vztahu;
- má jednoho nebo více přátel, kteří o něj stojí;
- je připraven založit vlastní rodinu, aktivně se o ni zajímat a starat se o ni.

Období dospělosti je nejčastěji děleno do tří etap, uvádíme periodizaci dle Lagmaiera, Krejčířové (2006):

- období časně dospělosti (zhruba od 20 do 25–30 let);
- období střední dospělosti (asi do 45 let);
- období pozdní dospělosti (asi do 60–65 let).

Jiní autoři (srov. Jakabčic, 2002; Končková, 2010) uvádí dělení velmi podobná, lišící se jen označením jednotlivých skupin a věkovým rozpětím.

K periodizaci pro úplnost zmiňujeme **mezníky**, které oddělují jednotlivá období (Končková, 2010):

15 let – ukončení (relativně) rychlého tělesného dozrávání a začátek (relativně) rychlého dozrávání psychického;

20 let – konec (relativně) rychlého psychického dozrávání a schopnost samostatné existence ve společnosti;

30 let – vrchol tělesné a psychické výkonnosti;

45 let – začátek klimakteria u žen;

60 let – výrazný projev involučních změn, odchod do důchodu.

2.2 Období dospívání u osob s mentálním postižením

Jedinec s mentálním postižením, který prochází obdobím dospívání, se musí vyrovnat nejenom s obtížemi obvyklými pro toto období, ale navíc musí řešit specifické problémy související s jeho postižením. Kognitivní funkce a myšlení většinou nedosahují stadia formálních myšlenkových operací, a tak dospívající jedinec s mentálním postižením nedospívá na úroveň abstraktního myšlení. Tím vzniká výrazná disproporce mezi zralostí rozumovou a biologickou. Tato disproporce se u intaktních dospívajících spolu s vývojem postupně vyrovnává, zatímco u osob s mentálním postižením se v průběhu vývoje prohlubuje (Lečbých, 2008; Hajd-Mousová, 2001).

Lečbých (2008) také uvádí, že jedinec s mentálním postižením může mít vzhledem ke snížení rozumových schopností problémy s chápáním změn, které se s jeho tělem v období dospívání odehrávají.

V tomto období si dospívající začne více uvědomovat své postižení, a tím i omezení v různých oblastech života, včetně obtíží začlenění se do společnosti. V období dospívání dochází k postupnému odpoutávání se ze závislosti na rodině a k přesunu vazby na skupinu vrstevnickou. U vrstevníků hledá dospívající ověření své vlastní identity, navíc ve vrstevnické skupině hledá oporu pro své vlastní názory, postoje a hodnoty. Vrstevnické normy jsou v tomto období pro dospívajícího významnější než ty, které mu doposud předávala rodina. Možnost začlenění do takové skupiny bývá však komplikována existencí postižení (Hajd-Mousová, 2001, Vágnerová, 2003).

Vágnerová (2008) uvádí, že osamostatňování se od rodiny je pro dospívajícího s mentálním postižením velmi obtížné, mnohdy nedosažitelné, proto většinou zůstávají v rodině, která jim poskytuje citové zázemí. Na druhé straně dochází k jisté sociální izolaci jedince, která komplikuje navazování pestřejších sociálních vztahů mimo rodinu. V rodině také dochází k zafixování určitých rolí, kdy jedinec s mentálním postižením bývá v pozici závislého dítěte, o němž rozhodují druzí. V důsledku toho bývají tyto lidé často méně soběstační. Určité východisko představuje chráněné bydlení, které díky podpůrné péči, již zajišťuje personál, umožňuje lidem s mentálním postižením osamostatnit se.

Po ukončení školní docházky (v základních školách praktických, základních školách speciálních, nebo v případě integrovaných žáků v základních školách) mají dospívající s mentálním postižením možnost pokračovat ve svém vzdělávání v odborných učilištích nebo v praktických školách s dvouletou nebo jednoletou přípravou (Švarcová, 2006). Při volbě profesní dráhy je nutné posoudit vhodnost a přiměřenost zvoleného povolání (nejdůležitějším faktorem je úroveň rozumových schopností a osobnostních vlastností jedince) a také faktory, které ovlivňují průběh přípravy (např. rodinné zázemí apod.) (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2008).

Přechod ze vzdělávací instituce do zaměstnání bývá kritickým obdobím, podpora jedince s mentálním postižením v tomto období je velmi důležitá, jelikož i málo placené zaměstnání nebo zaměstnání na částečný úvazek poskytuje jedinci status dospělého. Pracovní prostředí umožňuje naplnění potřeby seberealizace. Práce člověka s postižením stimuluje, udržuje jeho dovednosti a návyky, a navíc mu dává pocit být užitečnou součástí společnosti (Černá et al., 2008; Wolan–Nowakowska, 2007).

2.3 Období dospělosti u osob s mentálním postižením

V dospělém věku je důležité zvládnutí **tří základních rolí: profesní, partnerské a rodičovské** (Vágnerová, 2008). Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007, s. 86) uvádí, že *„osoba s mentálním postižením je v tomto období zralá spíše biologicky než psychosociálně, role dospělosti je pro většinu osob s mentálním postižením nedostupná, případně jen v omezené míře a s určitou podporou a pomocí. To přináší určité odlišnosti v prožívání tohoto období od zdravých vrstevníků“*. I tak je však důležité podporovat osoby s mentálním postižením v naplňování sociálních rolí, které jsou charakteristické pro období dospělosti.

Pracovní aktivita je pro jedince s mentálním postižením velmi důležitá, dává jejich životu náplň a smysl, je však třeba, aby zaměstnání odpovídalo jejich možnostem. Zvládnutí **profesní role** nezávisí pouze na úrovni rozumových schopností, ale také na osobnostních vlastnostech, motivaci a sociální adaptabilitě jedince. **Partnerství** u osob s mentálním postižením nemívá vždy standardní charakter, velmi často jde spíše o vyjádření touhy po blízkém člověku, často tak mnohé vztahy mají podobu občasných setkání v rámci společné aktivity, např. v zaměstnání nebo zařízení pro aktivity volného času. Osoby s mentálním postižením většinou nejsou schopny plnit požadavky

rodičovské role, mnohdy nejsou ani biologicky přijatelnými rodiči, a tak je regulace rodičovství v mnoha případech vhodná (Vágnerová, 2008).

Přehled **možností rozvoje** pro dospělé osoby s mentálním postižením popisuje Müller (2006):

- ve výchovně-vzdělávací oblasti: např. večerní školy, vzdělávací kurzy;
- v pracovní oblasti: např. podporované zaměstnání, chráněná zaměstnání, denní centra a stacionáře;
- v sociální oblasti: např. chráněná bydlení, podporovaná bydlení, osobní asistence, denní centra a stacionáře apod.

Velmi důležité je **kvalitní prožívání volného času**. Být součástí společnosti je pro každého jedince různě důležité, někteří tráví čas raději o samotě poslechem hudby nebo prací na zahradě, pro jiné je více obohacující konverzace s přáteli. Lidé, kteří nemají možnost volit si aktivity sami, podle svých potřeb, se mohou cítit frustrovaní a izolovaní. Dospělé osoby s mentálním postižením mají méně možností aktivit, to může být způsobeno např. nedostatkem přátel, neschopností samostatně cestovat, nebo jen neznalostí, jak najít volnočasové aktivity. Nedostatek možností může snižovat sebevědomí jedince, člověk s mentálním postižením se tak v mnoha případech stává více závislým na rodině (Ainsworth, 2004).

Z výsledků výzkumu Lečbycha (2008), který se zabýval problematikou toho, jak osoby s mentální retardací prožívají vlastní dospívání a mladou dospělost, vyplývá, že mezi nejvýznamnější problémy osob s mentální retardací v období dospívání patří nadbytek volného času s nedostatkem možností nebo schopností jej naplnit. Nadbytek volného času vede k prožívání nudy a často bývá spojen s bizarními projevy chování těchto osob. V období puberty je velmi silným přáním trávení času s kamarády, v období adolescence a mladé dospělosti se pak nenaplnění této potřeby přetváří do pocitu samoty. Nejčastějším problémem tohoto období je nedostatek vztahů, a to jak partnerských, tak i přátelských, a touha po lásce, která je však spojená s nesnadným hledáním vhodného partnera.

V oblasti *Dovednosti pro život – V čem potřebuji podporu*, která zkoumala, kde lidé v tomto období potřebují největší podporu, došel Lečbych (2008) k výsledku, že nejčastěji se jedná o oblast samostatného cestování, hospodaření s penězi, rozvoj

komunikace, tréninku základní sebeobsluhy a společenského chování. V závěru autor uvádí, že nácvik těchto dovedností nejlépe probíhá v konkrétních podmínkách běžného života. Důležité je, aby učení bylo názorné a mnohonásobně se opakovalo. Samy osoby s mentální retardací by si přály, aby v podpoře byla obsažena trpělivost, snaha o pochopení jejich situace a komunikace, povzbuzení, pochvala, důvěra v jejich schopnosti a ceněn byl také prvek zábavy a humoru.

3 KOMUNIKACE

V následujících podkapitolách se zaměříme na oblast komunikace, uvedeme základní vymezení pojmu komunikace a přiblížíme problematiku komunikace u osob s mentálním postižením z pohledu jednotlivých stupňů mentální retardace a jazykových rovin. Dále se budeme věnovat poruchám řeči u jedinců s mentálním postižením a problematice osvojování čtení a psaní. Nakonec zmíníme možnosti rozvoje komunikace u osob s mentálním postižením a doporučení, která mohou pomoci při komunikaci s lidmi s mentálním postižením.

3.1 Pojem komunikace

Komunikace je termín, který je užíván v mnoha vědních disciplínách, např. v pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii, kybernetice apod. (Klenková, 2006). Jedná se o slovo latinského původu a dle Logopedického slovníku (Dvořák, 2007) znamená výměnu informací, sdělování a dorozumívání, zejména prostřednictvím jazyka.

V našem textu se zaměříme na mezilidskou komunikaci, která je, jak uvádí Neubauer (1997), zabezpečena především mluvenou orální řečí, psaným verbálním projevem a také prostředky neverbální komunikace (např. mimikou, gesty). Mikuláščík (2010) uvádí, že komunikace kromě mluvení obsahuje také naslouchání, čtení, psaní, pohyby těla, činy. Tyto jednotlivé součásti komunikace dle něj užíváme v následujícím poměru: naslouchání (45 %), mluvení (30 %), čtení (16 %), psaní (9 %). Určit poměr mezi verbální a neverbální komunikací už je obtížnější. V případě, že sdělujeme věcnou informaci, je podíl verbalizované části asi 70 % a neverbální 30 %, při sdělování emocionálního zážitku může být naopak neverbální část projevu zastoupena až v 90 %.

Každý, kdo se komunikace účastní, je zároveň mluvčím (zdrojem) i posluchačem (příjemcem), sdělení vysíláme i přijímáme současně. V průběhu komunikace přijímáme také svá vlastní sdělení (slyšíme se, vnímáme vlastní pohyby těla) (DeVito, 2010). Přestože člověk může využívat různé způsoby a druhy komunikace, upřednostňuje informace dvojí podstaty – optické (zrakem vnímá především prostorové vztahy) a akustické (sluchem je tvořena lidská komunikace) (Lejska, 2003).

Komunikace má vždy nějaký účel, DeVito (2010) uvádí pět hlavních cílů komunikace: učit se (získávat informace o sobě, o druhých, o světě); spojovat (vytvářet vztahy s druhými); pomáhat (naslouchat druhým); ovlivňovat (měnit postoje druhých) a hrát si (těšit se z přítomného okamžiku).

Na komunikaci s druhými lidmi je zajímavé, „že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí“ (Vybíral, 2009, s. 26). A jak se shodují mnozí autoři (Peutelschmiedová, 2005; Mikuláščík, 2010; DeVito, 2010), při kontaktu s ostatními nelze nekomunikovat, i tím, že mlčíme, vlastně komunikujeme.

3.2 Komunikace u osob s mentálním postižením

I přesto, že je práce zaměřena na problematiku osob s mentálním postižením v období dospívání a dospělosti, pro nástin jejich komunikačních dovedností považujeme za důležité uvést specifika v ontogenezi řeči. Z tohoto důvodu tak v následujících podkapitolách zmíníme také období dětství.

3.2.1 Vliv mentálního postižení na vývoj řeči

Vývoj řeči u dětí s mentálním postižením bývá **narušený** a **opožděný**. Řeč se u těchto dětí od počátku rozvíjí pomalu, což pro mnohé rodiče představuje první nejnápadnější známku toho, že se vývoj jejich dítěte liší od jeho vrstevníků. To, že dítě mezi 2.–3. rokem ještě nezačalo mluvit, nemusí vždy znamenat přítomnost mentálního postižení, může se jednat např. o sluchové postižení, vývojovou dysfázii, nebo prodlouženou fyziologickou nemluvnost. Je tedy vždy nutná odborná diagnostika, často spojená s dlouhodobým pozorováním dítěte (Klenková, 2006; Škodová, 2007).

Podle Sovákova hodnocení poruch vývoje řeči je možné označit vývoj řeči těchto dětí jako **omezený**, kdy se řeč rozvíjí nejen pomalu, ale i deformovaně, a ani v pozdějším věku nedosáhne požadované úrovně (Lechta, 2008).

Na vývoj řeči má vliv **forma mentální retardace** (např. typická orofaciální patologie u Downova syndromu) a **typ mentální retardace** (děti s eretickým typem mentální retardace bývají v komunikaci většinou hlučné, hyperaktivní, mnohdy vykřikují a zasahují do rozhovoru druhých; děti apatické neprojevují zájem

o komunikaci, jsou málo pohyblivé, mluví pomalu). Největší vliv na vývoj řeči má však **stupeň mentální retardace** (Lechta, 2008).

- **Vývoj řeči u dětí s lehkou mentální retardací**

Rozvoj řeči je v porovnání s normou opožděn o 1 až 2 roky. Děti s lehkou mentální retardací dosahují schopnosti zobecňování a abstrahování, nejsou však schopny usuzování, z toho důvodu bývá řeč omezena, i když funkci sdělovací a dorozumivací plní (Zezulková, 2011). Řeč dětí nemusí být nápadná, jejich verbální schopnosti jsou pro běžné každodenní situace dostačující, obtíže však mohou nastat v nepředvídaných komunikačních situacích, kdy nemohou použít zafixované řečové stereotypy (Lechta, 2008). Velmi často užívají výroky a fráze, které slýchávají ve svém okolí (v televizi, od rodičů). Narušená bývá oblast porozumění, např. složitějším slovním obrátům (Slowík, 2010; Müller, 2002). Se správnou artikulací se setkáváme především u dětí s neporušenou motorikou a s výrazně vyvinutou napodobovací schopností (Klenková, 2006).

- **Vývoj řeči u dětí se středně těžkou mentální retardací**

Řeč dětí se středně těžkou mentální retardací se někdy začne vyvíjet až kolem 6. roku života. Tyto děti jsou schopny mechanicky zopakovat i delší řečové celky, avšak bez porozumění jejich obsahu (Lechta, 2008). Vyskytuje se výrazná disproporce mezi aktivní a pasivní slovní zásobou, kdy pasivní slovní zásoba je mnohem rozsáhlejší. Rozdíl je také nápadný ve složkách komunikace, kdy převažují projevy neverbální nad verbálními (Zezulková, 2011). Jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou schopni osvojit si základy čtení, psaní a počítání. Úroveň rozvoje řeči je u těchto jedinců velmi různorodá – někteří jsou schopni jednoduché konverzace, jiní s velkými obtížemi hovoří o svých základních potřebách. Jsou i tací, kteří mohou porozumět jednoduchým verbálním instrukcím a k dorozumění použijí gestikulaci nebo jiné formy neverbální komunikace, mluvit se však nikdy nenaučí (Slowík, 2010).

- **Vývoj řeči u dětí s těžkou mentální retardací**

U dětí s těžkou mentální retardací řeč zůstává na stupni pudových hlasových projevů. Hlas, který vydávají, je obměňován podle toho, zda jde o projev odporu, radosti či zlosti. V kontaktu se známou osobou mohou agramaticky opakovat

jednoduchá slova (např. máma, táta), ale jejich užití je bez pochopení obsahu a vztahu k vlastní osobě. Někdy se může stát, že se řeč u těchto jedinců nevytvoří vůbec (Klenková, 2006; Zezulková, 2011).

- **Vývoj řeči u dětí s hlubokou mentální retardací**

Děti s hlubokou mentální retardací vydávají jen neartikulované zvuky, nejsou schopny vyjádřit své potřeby, většinou se u nich neprojeví ani přiměřená mimika, ani neverbální komunikace. Chápání a používání řeči je omezeno pouze na schopnost reagovat na velmi jednoduché požadavky (Lechta, 2008; Krejčířová, 2010).

3.2.2 Jazykové roviny

Vývoj řeči lze posuzovat z různých hledisek, pro úplnost uvádíme popis řečových projevů z pohledu jazykových rovin.

Marková (2009) připodobňuje jazykové roviny čtyřem svazkům knih, jejichž obsah se dítě musí v průběhu života naučit. Jedna kniha pojednává o zvukové stránce jazyka a řeči (foneticko-fonologická rovina), další dvě se zabývají významovou rovinou jazyka – gramatikou (morfológicko-syntaktická rovina) a slovní zásobou a významy, které se za slovy skrývají (lexikálně-sémantická rovina), poslední je rovina pragmatická, která učí dítě používat poznatky z prvních tří svazků v komunikaci a sociální interakci.

- **Specifické projevy ve foneticko-fonologické rovině**

Vývoj výslovnosti dětí s mentální retardací výrazně zaostává za normou. Lechta (2008) uvádí, že asi 40 % intaktních dětí má na začátku školní docházky chybnou výslovnost. Naproti tomu u dětí s mentální retardací, které končily docházku speciální mateřské školy, se jednalo až o 96,2 %. Toto zaostávání autor vysvětluje tím, že děti s mentální retardací začínají hovořit v průměru mnohem později, a sice v období, kdy už se vývoj výslovnosti u jejich intaktních vrstevníků ukončil. Proces fixace hlásek se tak u dětí s mentální retardací přesouvá do školního věku, přičemž ještě dlouho přetrvávají nepřesnosti, často typické pro vývoj výslovnosti intaktních dětí v předškolním věku (Lechta, 2008).

- **Specifické projevy v morfologicko-syntaktické rovině**

Při komparaci osvojování gramatické stránky řeči mezi dětmi s mentálním postižením a dětmi intaktními shledáváme velmi nápadné rozdíly (Lechta, 2008). Gramaticky správné formy jazyka zvládne dítě pouze s lehkou formou mentální retardace, případně dítě se středně těžkým stupněm mentální retardace. V řeči těchto dětí jsou velmi často přítomny agramatismy, které bývají většinou způsobeny selháním přenosu a nedostatkem úsudku (Sovák, 1972).

Kysučan (1990) vysvětluje pomalé osvojování slovní zásoby a gramatické struktury jazyka sníženou sluchovou diferenciací. Dítě s mentálním postižením bez přesného zachycení podobně znějících hlásek, tvaroslovných koncovek apod. není schopno správně odlišit významové nuance jednotlivých slov.

Lechta (2008) uvádí zjištění Seemana, že intaktní děti dosahují období jednoslovných vět okolo 1. roku života, naproti tomu u dětí s mentálním postižením trvá toto období až do 6., někdy i 8. roku. Tvoření vedlejších vět se u těchto dětí objevuje nejdříve po 5. roce života.

U intaktních dětí se tvorba souvětí vyvíjí mezi 3. a 4. rokem života, kdy nejdříve děti tvoří souvětí slučovací, následně i souvětí podřadná. S rostoucím věkem klesá počet nerozvinutých vět a stoupá počet souvětí (Lechta, Matuška, 1995).

Z pohledu morfologie se v řeči dětí s mentálním postižením mnohem častěji vyskytují podstatná jména, vzácněji se objevují slovesa, přídavná jména, příslovce a podstatná jména abstraktního významu (Kysučan, 1990).

To potvrzuje i výzkum narativních dovedností u žáků 4.–6. třídy praktické školy. Úkolem dětí bylo reprodukovat známý text – pohádku. Autorka výzkumu došla k následujícím závěrům: z hlediska plánování výstavby textu si téměř všechny děti byly schopny vyprávění naplánovat tak, aby reprodukovaly celý text. U 25 % žáků byl patrný rozdíl mezi první a druhou částí textu (první část vyprávění byla mnohem podrobnější v detailech, znatelný byl pestřejší výběr slov, správnost gramatických tvarů a používání syntaxe). U dětí se objevovaly četné agramatismy, chyby ve skloňování i časování. V oblasti syntaxe se děti snažily užívat vedlejší věty (hlavně časové), často však nedodržovaly slovosled, nedokončovaly věty. Při užívání přímé řeči zapomínaly uvádět slovesa (řekl, ptal se) a vazby na osobu, což může způsobit, že se nezasvěcený posluchač ve vyprávění ztratí. Z pohledu slovní zásoby se často objevovalo nesprávné pojmenování osob (např. místo ježibaba – babička), užívání sloves s obecným

významem (udělal, šel) a malé množství přídavných jmen (některé děti dokonce při vyprávění nepoužily jediné přídavné jméno) (Housarová, 2005).

- **Specifické projevy v lexikálně-sémantické rovině**

Zpomalené osvojení slovní zásoby mateřského jazyka je podle Kysučana (1990) do značné míry dáno tím, že děti s mentální retardací vykazují sníženou úroveň zájmových potřeb a často u nich dochází k ohraničenosti sociálních a verbálních kontaktů.

Slovní zásoba osob s mentálním postižením je kromě výrazné diskrepance v užívání jednotlivých slovních druhů typická také výrazným nepoměrem mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Dle Lechty (2008) mají děti s mentální retardací většinu slov, které znají, obsaženou v pasivním slovníku a jen malé množství z nich využívají aktivně.

Nízká úroveň slovní zásoby se u dětí s mentálním postižením v předškolním a mladším školním věku projevuje např. neznalostí názvů běžných předmětů, kdy děti při hovoru na předměty pouze ukazují. Nebo dítě název zná, ale předmět ve skutečnosti či na obrázku nepozná (Kysučan, 1990).

Ke generalizaci (zevšeobecnění významu) a diferenciaci (ve smyslu odlišení drobných rozdílů v pojmech) se děti s mentální retardací v podstatě nedostanou (Lechta, 2008).

- **Specifické projevy pragmatické rovině**

Děti s mentální retardací mají obtíže v komunikaci především s pochopením své role jako partnera v komunikaci, s aplikací různých komunikačních vzorců k jednotlivým komunikačním situacím a také s adekvátním vyjádřením svého komunikačního záměru. Komunikaci mohou rovněž komplikovat poměrně často se vyskytující přidružená postižení (sluchové postižení, dětská mozková obrna apod.) (Lechta, 2008).

3.2.3 Poruchy řeči

Poruchy řeči se u osob s mentálním postižením vyskytují mnohem častěji v porovnání s intaktní populací. Tyto poruchy mohou vzniknout dle Klenkové (2006) v důsledku:

- snížené mentální úrovně;
- opoždění v motorickém vývoji;
- nedostatečné motorické koordinace;
- častých poruch sluchu;
- nepodnětného prostředí;
- různých anomálií mluvních orgánů (např. deformace čelisti, chrupu, rozštěpy apod.).

Nejčastěji se setkáváme s **dyslálií** (obvykle s nesprávnou artikulací sykavek a hlásky R, ale i hlásek tzv. lehčích, např. P, F, V), **huhňavostí** (zavřená, většinou zapříčiněná zbytněnou nosní mandlí; i otevřená, která vzniká při nedostatečné inervaci měkkého patra), **breptavostí** (která je typická pro eretický typ mentální retardace), **koktavostí** (nejčastěji se vyskytuje u osob s Downovým syndromem) a s **dysartrií** (při kombinaci mentální retardace s dětskou mozkovou obrnou). Poměrně častý je i výskyt **dysprozie** (narušení modulačních faktorů řeči – řeč je monotónní, intonace nesprávná) a **echolálie** (mechanické opakování slov, bez pochopení jejich významu) (Lechta, 2008; Klenková, 2006).

3.2.4 Čtení a psaní

Čtení tvoří významnou složku osobnostního vybavení člověka. Je to receptivní komunikační dovednost, díky které získává jedinec různé informace. Čtení se stává velmi významným předpokladem pro vzdělání, na stupni rozvoje této dovednosti závisí i společenské uplatnění, profesní a sociální úspěch jedince (Hájková, 2008).

Se čtením je spjat termín **čtenářská gramotnost**, kterou definuje dle výzkumu PISA Řeřichová (2010, s. 60) jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“. Autorka dále uvádí, že se výzkum zaměřil nejen na zjišťování obecného **porozumění textu**, ale i na to, do jaké míry jsou žáci schopni z textu získávat potřebné informace, jak jsou schopni interpretovat text, jestli

jsou schopni posoudit text z obsahového i formálního hlediska a dát si informace z textu do souvislostí s poznatky získanými z jiných zdrojů apod. Jednalo se o různé typy textů (osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací) v souvislé (např. vyprávění, popis) i nesouvislé formě (např. formuláře, grafy, tabulky, reklamy, mapy). Ze závěru výzkumu PISA vyplývá, že až 90 % chlapců a 62 % dívek, vzdělávaných ve speciálních školách, nedosáhlo ani nejnižší úrovně čtenářské gramotnosti. Tito žáci nebyli schopni vyhledat v textu jednu nebo více požadovaných informací, nedokázali v něm najít hlavní myšlenku a záměr autora ani propojit své vědomosti s informacemi obsaženými v textu (Řeřichová, 2010).

Čtení je velmi složitý proces, který se netýká pouze jazykových předpokladů jedince, ale také schopnosti soustředit se, rozvoje paměti, vnímání, myšlení a inteligence. Žáci s lehkým a středně těžkým stupněm mentální retardace často nedisponují těmito nezbytnými předpoklady pro osvojení si dovednosti číst s porozuměním. Závažným problémem u těchto jedinců je snížená schopnost chápání logických a časových souvislostí, zobecňování, komparace, snížená mechanická a logická paměť a nižší slovní zásoba. Dalšími aspekty negativně ovlivňujícími proces osvojování čtení je nedostatečná vůle, trpělivost a rozptýlená pozornost (Hájková, 2010; Řeřichová, 2010). Řeřichová (2010) dále zdůrazňuje nedostatek čítanek, které by žáky se specifickými potřebami vhodně motivovaly k dalšímu rozvoji čtenářských dovedností.

Rozvíjení dovednosti číst, nejen v období základního vzdělání, ale i v pozdějším období osob s mentálním postižením, považujeme za velmi důležité. Jarmarová (2012) zmiňuje, že i když nebudou schopni číst souvislé texty s porozuměním, budou si moci přečíst nápisy, názvy, návody, které v běžném životě potřebují.

U žáků s mentálním postižením je kromě **analyticko-syntetické metody čtení** užíváno také globální čtení a sociální čtení.

Metoda globálního čtení postupuje od celku k jednotlivostem a „*jedinec se při ní učí vnímat slovo jako známou jednotku řeči*“ (Janovcová, 2010, s. 30). Což je přesně opačný postup než u běžného čtení (u metody analyticko-syntetické). **Sociální čtení** je definováno „*jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu, aniž by byly využívány čtecí technické dovednosti*“ (Kubová,

1996, s. 33). Osoby (často s těžším mentálním postižením) tak sociální čtení seznamuje s piktoagramy, slovy i skupinami slov, se kterými se běžně setkávají (Janovcová, 2010; Kubová, 1996).

Mezi žáky, kteří mají obtíže s osvojováním si běžného čtení, rozlišuje Kubová (1996) tři skupiny:

- **žáci, kteří pravděpodobně vůbec nebudou číst** – jedná se o děti s problémy ve vnímání písmen, u nichž proces čtení zřejmě nikdy nezačne.
- **Žáci s mnoha problémy ve čtení** – poznají písmena a jsou schopni zvládnout úroveň 1. třídy. Často však dochází k pochybnostem, jestli v běžném čtení pokračovat. Čtení těchto dětí nebude funkční, žáci sice čtou i celé skupiny slov, bohužel ale bez porozumění. Sociální čtení může být paralelou ke čtení běžnému.
- **Skupina tzv. funkčních čtenářů** – žáci mají obtíže s procesem čtení, přesto jsou schopni neustále rozvíjet jeho úroveň, která jim poskytne větší šanci ke společenskému uplatnění. Tyto žáky můžeme učit jisté části sociálního čtení, které mohou uplatnit v praktickém životě.

Sociální čtení se užívá i u dětí, které nemají větší obtíže s dorozuměním (umí mluvit, rozumí, reagují na podněty), ale v běžném čtení již nejsou schopny se dále rozvíjet (Kubová, 1996).

Psaní jako druhá produktivní činnost komunikace rozvíjí grafické dovednosti žáků. Rozvíjením jemné motoriky a grafomotoriky se zároveň stimuluje myšlení žáků s mentálním postižením (Jarmarová, 2012).

Osvojení dovednosti číst a psát je nezbytným předpokladem sociálního začlenění a zvládnutí jistého stupně těchto komunikačních dovedností zvyšuje možnosti budoucího pracovního uplatnění jedinců s mentálním postižením.

3.2.5 Možnosti rozvoje komunikace osob s mentálním postižením

Řeč je důležitým prostředkem socializace a myšlení. Prostřednictvím vnitřní řeči si člověk formuluje své myšlenky, prostřednictvím vnější řeči své myšlenky vyjadřuje a přijímá (Müller, 2002).

Bohužel jsou děti s mentálním postižením již od raného dětství k řečovému projevu stimulovány méně než děti intaktní. Je to dáno především specifickými projevy dětí s mentální retardací (např. jejich apatií, nesoustředěností), ale i negativním postojem ze strany nejbližšího okolí. Děti s mentálním postižením nebývají oslovovány, dospělí se na ně neobrací s dotazy a často nečekají na jejich odpověď. Z důvodu nižší frekvence řečových podnětů tak hrozí riziko dlouhodobého snižování nároků v oblasti komunikace (Zezulková, 2011; Lechta, 2008).

Významnou součástí pedagogické rehabilitace u dětí s mentální retardací je výchova řeči, která je v období dětství realizována zejména ve školách a školských zařízeních. Řečová výchova se zaměřuje především na **rozvoj obsahové stránky řeči**, která je citlivě doplňována úpravou výslovnosti (Zezulková, 2011). Z hlediska rozvoje obsahové stránky řeči bychom se měli zaměřit na rozvíjení slovní zásoby a vyjadřovacích schopností (např. žáci by měli pojmenovávat předměty, jejich vlastnosti, vyprávět o tom, co dělají, pojmenovávat minulé i budoucí děje apod.). Důležité je osvojení si jistých řečových modelů, které si žáci zautomatizují natolik, že jsou schopni je vhodně užít v různých situacích. Jelikož existuje jistá provázanost mezi slovní zásobou a výslovností, neměli bychom zapomínat ani na **rozvoj formální stránky řeči**, jedině posilováním obou stránek řeči můžeme dosáhnout adekvátního řečového projevu (Müller, 2002).

Naučené dovednosti je u osob s mentálním postižením potřeba udržovat neustálým opakováním, jinak dochází k jejich vyhasínání. Z tohoto důvodu považujeme za důležité rozvíjet komunikační dovednosti i v období dospívání a dospělosti. Mikulenková (2005) uvádí, že se stimulaci komunikace dospělých osob s mentálním postižením ve věku 15–26 let věnuje zejména **logoped ve zdravotnictví, nejrůznější sdružení a charitativní organizace**. **Logopedická péče** je však nabízena především dětem a dospívajícím s mentálním postižením, což autorka vysvětluje několika způsoby. Jednou z příčin je nedostatečná tradice, kdy logopedická péče probíhala před rokem 1989 jen v rámci ústavních zařízení a v poskytované péči nebyl rozvoj řeči a komunikace tou nejdůležitější oblastí. Další příčinu v ojedinělém poskytování logopedické péče dospělým osobám s mentálním postižením autorka spatřuje v tom, že u osob s mentální retardací existují omezené možnosti rozvoje kognitivních, a tedy i řečových schopností a dovedností, a nelze tedy očekávat výrazné zlepšení.

Komunikační dovednosti u dospělých osob s mentálním postižením je možné rozvíjet v rámci **nejrůznějších kurzů**, které pořádají sdružení a organizace věnující se lidem s mentálním postižením. V Praze je to např. Studio Oáza, kulturní centrum pro lidi s mentálním postižením; Rytmus o. s.; v Olomouci občanské sdružení SPOLU Olomouc. SPOLU Olomouc nabízí aktivizační a rozvojové programy, jejichž součástí jsou pravidelné zájmové kurzy (z pohledu rozvoje komunikačních dovedností jmenujme např. Divadlem SPOLUpracujeme a Kurz Aktivního sociálního učení – ASU). Kurz ASU probíhá 2× týdně v dopoledních hodinách a je určen lidem s mentálním postižením od 15 let. Kurzy jsou realizovány pro skupiny přibližně osmi účastníků. V rámci kurzu dochází k posilování sociálních dovedností, k upevňování dovedností čtení, psaní, počítání, k rozvoji komunikace, orientace v čase a prostoru, práce s financemi apod. (srov. SPOLU Olomouc, 2008).

Metodika podpory sociálních dovedností, vydaná Společností pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o. s. (2011), nabízí **cvičení** zaměřená mimo jiné i **na rozvoj komunikace**, kdy se jedinci ve skupině lidí učí např. představit se, nebo představit navzájem jiné lidi, odlišovat tykání a vykání, neskákat lidem do řeči, dozví se, co může být při komunikaci nepříjemné nebo jak může s někým začít mluvit, procvičí se ve vnímání a odlišování mimiky a gestikulace u sebe i u druhých apod. Cílem aktivit a kurzů je naučit osoby s mentálním postižením přenést naučené dovednosti do reálného života. To je zajišťováno využíváním různých metod při realizaci cvičení, jedná se např. o brainstorming (lektor se zeptá, co znamená např. slovo hygiena, účastníci kurzu říkají své nápady), scénky (hry na situaci), předtočené scénky (na DVD jsou ukázky např. možností řešení určitého problému), dril (jedná se o nácvikovou metodu, kdy se účastník učí větu, frázi nebo i celou aktivitu, např. vstup do dveří), zadávání domácích úkolů, nácvik v terénu s lektorem a další (Blažková et al., 2011).

Hlavním přínosem takto vytvořených skupin (můžeme k nim zařadit i např. skupiny Sebeobhájců) je pro účastníka s mentálním postižením nejen rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, ale také, jak uvádí Mikulenková (2005):

- seznámení se s novými lidmi;
- získávání informací a zkušeností o různých oblastech života;
- naučit se mluvit před více lidmi;

- umět vyjádřit srozumitelněji svůj názor a respektovat názory druhých;
- umět požádat o pomoc a umět poznat, v čem pomoc potřebuji;
- získat dovednosti potřebné pro práci ve skupině (spolupracovat, domluvit se).

3.3 Komunikace s lidmi s mentálním postižením

Při komunikaci je důležité respektovat jistá pravidla, jimiž jsou: takt, tolerance, empatie, ohleduplnost, trpělivost, úcta k partnerovi (Polínek, 2012). Při komunikaci s lidmi s mentálním postižením je navíc důležité mít na paměti jejich specifika. Níže předkládáme vybraná doporučení uvedených autorů (Polínek, 2012; Krejčířová, 2007; Slowík, 2010; Pastieriková, Regec, 2012; Krhutová, 2011), která mohou usnadnit navázání kontaktu s osobou s mentálním postižením, zefektivnit komunikaci a vzájemné porozumění.

Vhodné způsoby navázání kontaktu

- Projevte zájem, přijměte a rozvíjejte téma, které vám sděluje váš partner.
- Ptejte se vašeho partnera na to, co je pro něj zajímavé.
- Všimněte si neverbálních projevů, pojmenujte to, co podle vás váš partner dělá, cítí (např. přemýšlí, něco pozoruje apod.).

Respektování věku

- Při kontaktu s dospělou osobou s mentálním postižením používejte řeč dospělých. Vašemu partnerovi vykejte, nebuďte příliš familiární a nepoužívejte zdvořiliny.
- Oslovujte přímo dospělého člověka s mentálním postižením, nikoli jeho asistenta nebo doprovod.

Volba vhodného tématu

- V případě, že vašeho komunikačního partnera příliš neznáte, je lepší nechat výběr na něm a reagovat na témata, která vám nabízí. Tak pro něj bude rozhovor pravděpodobně srozumitelnější.

Volba přiměřených komunikačních prostředků

- Sdělujte informace jednoduchým způsobem, aby pro vašeho partnera byly přijatelné a pochopitelné.
- Při komunikaci používejte krátké věty a jednoduchá souvětí. Pokuste se své myšlenky vždy jasně vyjádřit.
- Vyvarujte se užívání cizích slov, abstraktních pojmů a zkratk.
- Mluvte pomalu a snažte se, aby váš projev byl přirozený.
- Udržujte oční kontakt a verbální projev doplňte mimikou a gestikulací.
- Aktivně naslouchejte a nechejte vašeho partnera mluvit bez přerušování. Buďte trpěliví a empatičtí.
- Nejprve pokládejte otevřené otázky, v případě, že vám váš partner nerozumí, nabídněte mu výběr z několika možností.
- Dejte partnerovi vždy dostatek času na odpověď, nebojte se ticha.
- U osob s těžším stupněm mentálního postižení, v případech, kdy je to možné a vhodné, užívejte augmentativní a alternativní komunikační systémy (obrázky, piktogramy, znak do řeči apod.).

Ověření si porozumění

- Ověřte si v průběhu rozhovoru, jak vám bylo rozuměno. Pokládejte vašemu partnerovi jednoduché přímé i nepřímé kontrolní otázky.
- Pokud partnerovi nerozumíte vy, zeptejte se jej znovu. Pokud stále nerozumíte, požádejte o vysvětlení jiným způsobem.

Psaný text

- Vždy předpokládejte, že má osoba s mentálním postižením problémy s porozuměním psaného textu, i když umí číst a psát.
- Při písemném projevu respektujte pomalé tempo a nejistotu člověka s mentálním postižením. Buďte tolerantní ke gramatickým nedostatkům, kterých se člověk s mentálním postižením při psaní případně dopustí.

4 METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ

Poslední kapitola teoretické části je věnována problematice vytváření snadno srozumitelných textů pro osoby s mentálním postižením. Jednotlivé podkapitoly se zaměřují na úpravu textů po formální i obsahové stránce, je v nich rovněž popsána důležitost používání vysvětlivek a vhodných obrázků a nutnost ověřování vytvořených textů samotnými osobami s mentálním postižením.

4.1 Snadno srozumitelné informace pro osoby s mentálním postižením

Člověk s mentálním postižením se v každodenním životě setkává s množstvím informací, kterým není schopen sám porozumět. Pro něj mnohdy potřebné informace si kvůli nepřesnému pochopení nesprávně interpretuje, nebo je tím, že jim nerozumí, zcela ignoruje. Osoby s mentálním postižením mají obtíže s porozuměním, např. zprávám v novinách, návodům na obsluhu spotřebičů, informacím o nabídkách volnočasových aktivit, informacím o dopravě apod. (Žilková, 2012).

Osoby s mentálním postižením patří do skupiny lidí, kteří jsou dlouhodobě znevýhodněni v přístupu k informacím. I to, že jsou mnohé informace pro člověka s mentálním postižením nesrozumitelné, může být důvodem vyčlenění těchto lidí ze společnosti. Nemohou se podílet na tom, co se okolo nich děje a jsou závislí na jiných lidech, až jim tyto informace zprostředkují. Aby se mohli samostatně rozhodovat o důležitých aspektech každodenního života a vést nezávislý život, jsou právě informace ve formě, které tyto lidé porozumí, nezbytné (Nepište pro nás bez nás).

Existuje jen velmi malé množství vhodně upravených textů pro osoby s mentálním postižením. Úpravám textů se většinou věnují zaměstnanci různých organizací zaměřených na osoby s mentálním postižením, kteří se snaží zprostředkovat informace svým klientům. Za všechny uvedeme např. Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o. s., která vydala několik publikací ve snadném čtení (Mezinárodní úmluva o právech lidí s postižením, Doporučené postupy pro přístupnější volby, Diskriminace bolí aj.) (srov. SPMP, 2008). Problematika zjednodušování textů pro osoby s mentálním postižením je u nás poměrně málo zpracovaná. Setkáváme se s nejednotností v užívání označení takto upravených textů, někteří užívají anglické označení *Easy to read*, jiní *Snadno srozumitelné informace*, texty/publikace ve *Snadném čtení*, *Texty ve zjednodušené formě/podobě* aj.

Při zpracování následujících podkapitol jsme čerpali informace zejména z publikací vydaných Společností pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o. s. (Informace pro všechny – Evropská pravidla pro tvorbu snadno srozumitelných informací; Nepište pro nás bez nás – Doporučení, jak zapojit lidi s mentálním postižením do psaní snadno srozumitelných textů), z poznatků z kurzu Vytváření snadno srozumitelných textů pro lidi s obtížemi s porozuměním a také z publikací věnujících se úpravě textů pro osoby se sluchovým postižením. V tomto případě se domníváme, že některá doporučení je možné aplikovat i na úpravu textů pro osoby s mentálním postižením.

4.2 Vytváření snadno srozumitelných textů pro osoby s mentálním postižením

Díky komplikacím vyplývajícím z postižení může jedinec při čtení zažívat opakovaný neúspěch, ztrácí tak motivaci k tomu, aby ve čtení nadále pokračoval (Daňová, 2008).

Některé názory na upravování originálních textů pro **znevýhodněné čtenáře** (např. pro osoby neslyšící nebo pro osoby, pro které není český jazyk mateřským jazykem) poukazují na to, že upravením ztrácí text své charakteristické rysy (Souralová, 2002; Daňová, 2008). Daňová (2008) se však domnívá, že dobře upravený text může tyto jedince (kteří by si originální text nebyli schopni přečíst vůbec, anebo jen s velkými obtížemi) ke čtení **motivovat**.

Dle našeho názoru je úprava textů vhodná i pro naši cílovou skupinu – dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením. Blíže se zaměříme na vytváření snadno srozumitelných textů a popíšeme základní zásady a doporučení.

Před tím, než přistoupíme k samotné tvorbě či úpravě materiálů, je důležité určit si, **pro koho budou texty vytvářeny**. V případě, že se zaměříme na dospělé osoby, je např. nevhodné používat dětská slova a formulace. Měli bychom se také snažit osoby, pro které budou materiály vytvářeny, více poznat. Důležité je, aby se na **tvorbě materiálů podíleli samotní jedinci s mentálním postižením**, jedině oni jsou schopni posoudit srozumitelnost vytvořeného materiálu. Bez zapojení osob s mentálním postižením do procesu tvorby snadno srozumitelných textů nemůžeme tyto materiály považovat za snadno srozumitelné (Švajglová, 2012).

Při tvorbě či úpravě textů je zapotřebí mít na paměti následující základní charakteristiky jedinců s mentálním postižením (Žilková, 2012):

- nízká úroveň čtenářských dovedností;
- narušená schopnost patřičně porozumět složitějšímu textu;
- nízká úroveň dosaženého vzdělání;
- nezájem o informace v psané podobě (obvykle vychází z předchozí negativní zkušenosti).

Pro tvorbu snadno srozumitelných textů pro osoby s mentálním postižením můžeme zvolit **2 přístupy** (Nepište pro nás bez nás):

- vytvořit text přímo ve snadno srozumitelném jazyce;
- převést složitý text do snadno srozumitelného jazyka.

A. Psaní textu přímo ve snadno srozumitelném jazyce

- **Výběr tématu**

V případě, že se nacházíme ve fázi, kdy nevíme, o čem budeme psát, je vhodné prodiskutovat volbu tématu přímo s osobami s mentálním postižením. Zapojením jedinců s mentálním postižením do debaty získáme důležité údaje o tom, jaké informace potřebují.

- **Než začneme psát**

Pokud se rozhodneme začít psát dokument přímo ve snadno srozumitelném jazyce, je nejlepší zapojit do psaní osoby s mentálním postižením hned od začátku. Je podstatné, aby vznikl text, který je pro tyto osoby užitečný, proto je potřeba domluvit se s nimi na následujících bodech:

- téma, o kterém budete společně psát;
- co je důležité o vybraném tématu napsat;
- co o tématu sami vědí;
- jakým způsobem by se to mělo napsat.

Někdy je téma, o kterém se rozhodneme psát, pro osoby s mentálním postižením neznámé (např. otázky právní způsobilosti), v takovém případě je zapojíme až po vytvoření první verze dokumentu.

- **První verze textu**

Po úvodní domluvě je zapotřebí rozhodnout se, kdo napíše první verzi textu. Může to být sám člověk s mentálním postižením, my sami, nebo my společně s člověkem s mentálním postižením. Volba záleží na:

- obtížnosti tématu;
- na našich zkušenostech a zkušenostech osoby s mentálním postižením;
- času a finančním rozpočtu, který máme k dispozici;
- na vztahu mezi námi a jedincem s postižením.

- **Po vytvoření první verze**

Když je napsána první verze dokumentu, je potřeba, aby si ji přečetl člověk s mentálním postižením. Dokument si může číst i průběžně, záleží na tom, co je pro nás užitečnější (Nepište pro nás bez nás).

B. Převádění složitého textu do snadno srozumitelné podoby

Při úpravě textů lze postupovat dvěma způsoby (Švajglová, 2012):

- **První úpravu vytvoříme sami**

Je to rychlejší možnost vytváření zjednodušených textů. Vytvoříme verzi textu, která by podle nás mohla být pro osobu s mentálním postižením srozumitelná. Text následně ověříme u jedince s mentálním postižením (viz kapitola 4.3 Ověřování srozumitelnosti upravených textů). Text podle případných připomínek přepíšeme a nově vytvořený text ještě znovu ověříme.

- **Od začátku text vytváříme společně s osobou s mentálním postižením**

Pravidelně se setkáváme s osobou s mentálním postižením a od začátku složitý text společně upravujeme do snadno srozumitelné podoby. Jedinec s mentálním postižením nám označí části textu a slova, kterým nerozumí. Po vysvětlení těchto slov/částí se člověk s mentálním postižením pokusí vymyslet pro něj srozumitelnou verzi dané části textu.

Tento způsob je náročnější na čas, jedinci s mentálním postižením se např. nedaří vymyslet vhodnou formulaci apod. Stává se také, že je pro něj obtížné říci, že nerozumí. V těchto případech se doporučuje např. užít symboly směřujícího se a

smutného „smajlíka“. Pokud větě/části textu jedinec s mentálním postižením rozumí, tzn. je pro něj pochopitelná, přiloží k ní směřujícího se „smajlíka“, v opačném případě „smajlíka“ smutného (Švajglová, 2012).

4.2.1 Formální úprava textů

Podoba a formát textu ve snadno srozumitelných materiálech by měly odpovídat následujícím doporučením (Informace pro všechny; Švajglová, 2012):

Písmo

- Používejte **bezpatkové písmo**. Nejčastěji užívaným typem je **Arial**. Pokud zvolíte jiný typ bezpatkového písma, ujistěte se, že vybrané písmo nemá písmena moc blízko u sebe nebo není příliš tenké (po vytisknutí nemusí být dobře vidět). Také **nepoužívejte kurzívu**.
- Písmo by mělo být nejméně **velikosti 14** (doporučuje se velikost 14 pro text, velikost 16 pro věty či kratší text).
- Snažte se v textu používat jen jeden typ písma, vyvarujte se podtrhávání či barevného zvýrazňování slov.

Podoba a formát

- Používejte řádkování velikosti **1,5**, mezi odstavci nechte místo.
- **Text zarovnejte vždy doleva**, neodrážejte odstavec.
- Nepište celá slova velkými písmeny, malá písmena jsou pro čtení lepší.
- Nepoužívejte pozadí, které zhoršuje čitelnost textu, např. obrázek.
- **Důležité informace zvýrazněte** například tak, že je napíšete tučně nebo je dáte do rámečku.
- Pro lepší orientaci stránky číslujte.
- Přemýšlejte o **délce textu**. Stostránková kniha je příliš dlouhá, v takovém případě by bylo lepší vytvořit tři menší brožury.
- Nepište do sloupců.
- Pro výčet slov používejte odrážky.
- Nejdůležitější je, aby byl **text přehledný**.

4.2.2 Obsahová úprava textů

Při psaní snadno srozumitelných textů bychom měli dodržovat následující doporučení (Informace pro všechny; Daňová, 2008; Švajglová, 2012):

Pořadí, v jakém informace psát

- Informace vždy pište v pořadí tak, aby na sebe navazovaly.
- Údaje týkající se jednoho tématu uvádějte vždy u sebe.
- Je přirozené, že budete v textu důležité informace opakovat a složitá slova vysvětlovat víckrát.

Slova

- Používejte **jednoduchá slova**, když použijete složitě slovo, vždy ho vysvětlete (přímo v textu nebo pomocí vysvětlivek, více viz 4.2.3 Vysvětlivky).
- K vysvětlování **používejte příklady**. Uvádějte příklady z běžného života, vše vysvětlujte na věcech, které lidé, pro něž text píšete, znají nebo se s nimi setkávají.
- Používejte v celém textu **stejně slovo** pro označení jedné věci, nepoužívejte synonyma.
- Buďte opatrní při **používání zájmen**, musí být vždy jasné, koho nebo co zájmeno zastupuje. V případech, kde to není zřejmé, použijte raději podstatné jméno.
- Vyhněte se metaforám, **nepoužívejte zkratky**, raději pište celá slova.
- Nikdy nepoužívejte poznámky pod čarou.
- Pokud to není nutné, vyvarujte se užívání znaků, např. /, @, +.

Věty

- Pište **krátké věty**, pokud je to možné, měla by být vždy jedna věta na samostatném řádku. Pokud ne, větu rozdělte tam, kde byste udělali pauzu, kdybyste text četli nahlas. Neboli snažte se psát vždy jednu myšlenku na jeden řádek.
- Vždy začínejte psát novou větu na novém řádku.
- Nikdy nerozdělujte pomlčkou jedno slovo na dva řádky.

- Používejte raději **pozitivní věty** než věty negativní (např. raději užijte větu: „Měli byste zůstat sedět do konce představení.“ než „Neměli byste vstát dříve, než skončí představení.“).
- Při psaní upřednostňujte **aktivní formu jazyka** před pasivní (např. raději napište: „Číšník vám přinese oběd.“ než „Oběd vám bude přinesen.“).
- Při psaní oslovujte přímo osoby, pro které je text určen (používejte konkrétní jména nebo ty/vy).

Čísla ve větách

- Při psaní čísel **pište číslice**, ne slova.
- Čísla, která se musí při čtení skloňovat, je však lepší psát slovy (místo 5. narozeniny raději napište páté narozeniny).
- Snažte se **nepoužívat procenta a velká čísla**, nahraďte je slovy „málo“ a „hodně“. Tím vysvětlíte, co máte na mysli.
- Nikdy nepoužívejte římské číslice (např. III, XVI).
- Pokud je to možné, pište raději **celá data** (raději 15. dubna 2013 než 15/4/2013).
- Je důležité se s lidmi, pro které je dokument tvořen, domluvit na formě zápisu **časových údajů** (např. 11 hodin a 30 minut, 11:30 hodin, jedenáct hodin a třicet minut, půl dvanácté apod.).

Psaní textu

- Používejte **výstižné a snadno srozumitelné nadpisy**.
- Z textu musí být zřejmé, čeho se informace týkají a pro koho jsou psány.
- V textu ponechte jen **důležité informace**. Při psaní se může stát, že vypustíte některé „nadbytečné“ informace (takové informace, jež nenaruší výpovědní hodnotu a soudržnost textu). Naopak pro lepší srozumitelnost je mnohdy nutné doplnit původní text zopakováním již uvedených informací nebo přidáním nových vysvětlujících a dokreslujících údajů do textu. Může se tak stát, že dojde k **výrazné změně délky textu**.
- Při úpravě je nutné rozlišovat slova klíčová, nutná pro porozumění textu, a slova ilustrační, která základní sdělení pouze doplňují či dokreslují. Ilustrační slova vytvářejí charakteristický styl každého autora. Tato slova nelze při psaní zcela vynechávat či nahrazovat slovy jinými. Jednodušší text, obsahující jen známá

slova, může být snazší pro čtení, ale **nemusí být obsahově srozumitelný**. Zredukovaný text bývá příliš abstraktní a vyžaduje při čtení vyšší míru představivosti. Takto vytvořený text může ztrácet na zajímavosti a přitažlivosti. Z tohoto důvodu je **vhodné ponechat v textu rozumné množství ilustračních slov**, která při čtení pomohou vytvářet jasnější představu o informacích v textu, a to i přesto, že obsahuje pojmy, kterým osoba s mentálním postižením nerozumí.

- Míra zjednodušení textu může být různá, je to podmíněno především stupněm postižení jedinců, pro které je dokument vytvářen. Text je možné zjednodušit úplně (použít jen známá slova a dodržovat všechna uvedená pravidla), nebo jen částečně (tzn. dodržovat formální úpravu, ale ponechat např. i méně známá slova, která vysvětlíme ve „slovníčku“).
- Texty je vhodné pro názornost a lepší srozumitelnost **doplňovat obrázky**.

4.2.3 Vysvětlivky

Při přepisování původního textu do upravené podoby často dochází k přidávání informací, které jsou důležité pro pochopení údajů popisovaných v původním textu. Jednou z možností, jak tyto informace do textu doplnit, aniž by byl čtenář neustálým odbočováním rušen, je vytvoření vysvětlivek (Daňová, 2008).

Rozhodnout, která slova vysvětlit, není jednoduché, jelikož míra postižení, slovní zásoba i životní zkušenosti jsou u každého jedince odlišné. Při ověřování si tak můžeme všimnout reakcí čtenářů, mnohdy nás na neznámá slova sami upozorní. Další variantou je předem vybrat slova, o nichž se domníváme, že mohou být obtížná, a ověřit si, jestli jsou opravdu pro jedince, kterým je text určen, neznámá. Velmi těžkým úkolem je také samotné vysvětlení významu jednotlivých slov či slovních spojení (Daňová, 2008; Suralová, 2002).

Vysvětlivky je možné zařadit (Daňová, 2008):

- na konec textového materiálu, např. za poslední kapitolu knihy abecedně nebo abecedně podle kapitol;
- na konec každé kapitoly – pojmy lze seřadit abecedně nebo v pořadí, jak se v textu nachází;
- na stejnou stranu jako marginálie (jen v případě kratších vysvětlivek);

- na spodní část aktuální strany;
- na prázdnou levou stranu (text bude v knize umístěn pouze na straně vpravo).
Vysvětlovaná slova pak v textu můžeme označit, např. podtržením (ibid).

Při vysvětlování neznámých pojmů lze použít obrázky či verbálně formulovaná vysvětlení. Je potřeba také důkladně zvážit, zda budeme slova vysvětlovat jen ve vztahu k textu nebo i vzhledem k jejich dalším významům (Souralová, 2002).

4.2.4 Obrázky

Aby byl text lépe srozumitelný, je vhodné jej doplnit obrázky. Upravený text můžeme doplnit fotografiemi, kresbami nebo symboly, vždy záleží na tom, pro koho je textový materiál určen (Informace pro všechny).

Obrázky a další grafické prvky v textových materiálech plní řadu funkcí, např. dekorativní, reprezentující, organizující, interpretující, koncentrující pozornost aj. Pro osobu s mentálním postižením by měla být každá z těchto funkcí obrázkem vyjádřena konkrétně, věcně a bez nároku na abstrakci. Obrazový materiál tak musí mít po obsahové i výtvarné stránce takové charakteristiky, aby odpovídal specifickým jedinců s mentálním postižením (Vojtko, 2012).

Upravený text lze doplnit několika druhy obrázků (Daňová, 2008):

- umělecky zaměřené obrázky (bývají velmi důležité pro pochopení obsahu, protože předměty, postavy i děj v textu jsou tak pevně spjaty s konkrétními představami);
- obrázky sloužící k vysvětlení neznámých slov;
- obrázky přispívající k lepšímu pochopení děje v textu.

V upraveném textu bychom se měli snažit používat jen jeden styl obrázků, např. od stejného autora. V případě užívání fotografií je nutné dbát na to, aby na nich nebylo zobrazeno příliš mnoho věcí (Informace pro všechny).

4.3 Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Abychom mohli vytvořený text označit za snadno srozumitelný, je nutné, aby si jej přečetl člověk s mentálním postižením. Ten má za úkol posoudit (Nepište pro nás bez nás):

- srozumitelnost textu;
- obsah textu (zda obsahuje všechny důležité informace vztahující se k tématu);
- grafické zpracování materiálu.

Ověřování může probíhat dle následujících kroků (Nepište pro nás bez nás):

- Necháme člověka s mentálním postižením, aby si text přečetl. Materiál můžeme rozdělit do menších částí, aby si jej čtenář snáz zapamatoval.
- Zeptáme se, co se z textu dozvěděl, o čem text je.
- Můžeme jedince s mentálním postižením požádat, aby nám v textu vyhledal a vyznačil slova a fráze, kterým nerozumí.
- Zeptáme se, zda potřebuje ještě další informace k tomu, aby textu rozuměl.
- Všechny připomínky si průběžně zaznamenáváme.
- V případě, že člověk s mentálním postižením nerozumí některému slovu, je nutné mu význam vysvětlit. Pak jej můžeme požádat, aby slovo nahradil vlastním výrazem, který pro něj bude pochopitelnější.
- Nakonec jej požádáme o finální připomínky, ty zapracujeme do textu a vytvoříme konečnou verzi materiálu.

Při ověřování materiálů bychom se měli neustále ujišťovat, zda jedinec textu rozumí. Místo pokládání otázek typu: „Je to srozumitelné?“, kdy dostaneme většinou kladnou odpověď, je lepší se ptát: „O čem je tento text?“, „Čemu jste v textu nerozuměli?“ apod. (ibid).

K porozumění přečtenému textu lze využít i následující úkoly (Daňová, 2008; Hájková, 2008; Švajglová, 2012):

- **reprodukce přečteného** – patrně nejvhodnější varianta pro zjištění, zda čtenář textu rozuměl;
- **dokončení nebo pokračování v textu** – vyžaduje samostatné a tvůrčí myšlení;

- **ověření porozumění podle obrázků** – čtenář má za úkol vyhledat mezi ostatními obrázky ten, který vyjadřuje obsah přečteného; seřadit obrázky chronologicky podle příběhu v textu; nakreslit obrázek podle textu;
- **zapamatování si věcné informace** (jména, činnosti, časového údaje) – z důvodu motivace lze úkol zadat před čtením textu;
- **rozhodnout, zda je informace obsažena v textu** (ano – ne);
- **odpovědi na otázky** – v případě, že jsou otázky kladeny písemně, může být správnost odpovědí zavádějící (čtenář např. může rozumět textu, ale ne otázce);
- **doplňovací cvičení** – čtenář doplňuje slova v rámci věty, nebo doplňuje chybějící věty do souvislého textu, vybírá přitom z nabídky možností;
- **seřadit věty či části textu** tak, jak byly uvedeny v textu;
- **tvorba vhodného nadpisu k textu;**
- další úkoly k textu (zaměřené na to, o čem text pojednává).

Kontrolu toho, zda je text dostatečně srozumitelný, mohou provádět také **osoby, které neumí číst a psát**. Text jim někdo může přečíst a dělat poznámky za ně, i to může být dobrý ukazatel toho, že je materiál snadno srozumitelný (Nepište pro nás bez nás).

Po ověření materiálu lidmi s mentálním postižením umístěte na obálku **symbol**, který označuje, že je dokument snadno srozumitelný (Informace pro všechny).



Obrázek 1: Evropské logo pro snadno srozumitelné texty
(dostupné z: <http://www.inclusion-europe.com/etr/en/european-logo>)

Na viditelné místo také uveďte, že se na přípravě materiálu podíleli lidé s mentálním postižením (Nepište pro nás bez nás).

Závěrem bychom rádi uvedli několik užitečných doporučení pro ověřování srozumitelnosti vytvořených textů (Nepište pro nás bez nás; Švajglová, 2012):

- Důležitá součást snadno srozumitelných materiálů jsou **obrázky**, i na ty by nám jedinci s mentálním postižením měli při ověřování sdělit svůj názor (mohou nám např. pomoci při výběru obrázků a říci nám, který např. lépe vystihuje příslušné téma).
- Při ověřování bychom měli spolupracovat s **více lidmi**, např. ověřit text u osob s různým rozsahem postižení a u jiných osob, než jen u těch, které se na psaní podílely. Do ověřování je možné zahrnout také ty, kteří s ním mají zkušenosti, ale i ty, kteří podobnou práci nikdy nedělali.
- Někdy může dojít k situaci, že se **naše názory nebudou shodovat s názory osob s mentálním postižením**. Je důležité je také upozornit na to, že některé připomínky nebudou do úprav zahrnuty (např. názvy organizací nelze nahradit srozumitelnějšími výrazy, připomínky osob s mentálním postižením nemusí být vždy srozumitelné apod.). Vždy je ale nutné vysvětlit jim, proč jsme jejich poznámky neuznali.
- Text lidí s mentálním postižením se nám může zdát nepřehledný a logicky neuspořádaný. V takovém případě bychom neměli sami text hned upravovat, ale udělat dvě verze dokumentu – jednu naši a druhou jejich. Obě verze pak dáme přečíst jedinci s mentálním postižením, který se na úpravách nepodílel. Ten bude mít patrně nejobjektivnější názor.
- Osoby s mentálním postižením bývají snadno ovlivnitelné a mohou podlehnout názoru ostatních. Pokud při ověřování pracujeme se skupinou lidí, měli bychom mít tuto skutečnost na paměti a pokusit se takovým situacím předejít.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 TVORBA A ÚPRAVA TEXTŮ PRO DOSPÍVAJÍCÍ A DOSPĚLÉ OSOBY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V praktické části diplomové práce se zaměříme na tvorbu a úpravu textů pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením. Při práci jsme vycházeli nejen z poznatků uvedených v teoretické části, ale především z několikaleté zkušenosti s prací s osobami s mentálním postižením. Popis tvorby a úpravy vybraných textů vychází z metodiky úpravy textů, kterou jsme nastínili v předchozí kapitole.

5.1 Cíl práce

Cílem diplomové práce, jak už její samotný název napovídá, je **vytvoření textového materiálu, jenž by byl vhodně přizpůsoben potřebám dospívajících a dospělých osob s mentálním postižením**. Naším cílem je, aby vytvořený textový materiál byl **názorný a poutavý**. Informace v něm obsažené by měly být pro osoby s mentálním postižením co nejvíce zajímavé a využitelné, dostatečně **zjednodušené, ne však dětské**. Vytvořený materiál by měl také sloužit **k rozvoji komunikace** ve všech jazykových rovinách u těchto jedinců.

Texty, které jsou napsány jednoduchou a srozumitelnou formou, nacházíme v publikacích pro děti. Setkáváme se také již s upravenými texty pro děti školního věku se sluchovým postižením, jisté zjednodušení textů nacházíme rovněž v učebnicích cizích jazyků pro začátečníky. Ale ani jedna z těchto forem není vhodná pro osoby s mentálním postižením. I přestože jsme čerpali inspiraci z výše uvedených oblastí, pokusili jsme se o vytvoření zcela ojedinělého materiálu.

5.2 Popis koncepce knihy Proč? Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením

Při práci s lidmi s mentálním postižením (při vedení kurzů *Aktivního sociálního učení* ve SPOLU Olomouc aj.) jsme se opakovaně setkávali s nedostatkem vhodných textových materiálů, které by tematicky i formálně odpovídaly potřebám dospělých osob s mentálním postižením.

Díky zkušenostem s prací s lidmi s mentálním postižením jsme se rozhodli vytvořit textový materiál pro **dospělé osoby s mentálním postižením**. Námi zvolenou cílovou skupinu osob jsme rozšířili ještě o **dospívající osoby**. Domníváme se, že tato věková skupina bývá často opomíjena. Námi vytvořený materiál je však možné použít i u adolescentů, u kterých již používání dětských textů a materiálů není příliš vhodné.

Rozhodli jsme se vytvořit několik kratších textů (úpravou originálních textů i tvorbou textů vlastních), které by mohly sloužit k rozvoji komunikace u dospívajících a dospělých osob s mentálním postižením. **Volili jsme témata**, se kterými se dospělí lidé v běžném životě setkávají. Předpokládali jsme, že by takto nově nabyté poznatky mohli lidé s mentálním postižením využít při každodenních činnostech. Při vytváření konceptu knihy jsme vybírali témata obecná (např. *Můj den, Pocity*) i témata specifická (např. *U lékaře, Co dávají v televizi?*). Kniha je určena zejména lidem s lehkým a středně těžkým stupněm mentální retardace, může ale sloužit i jako inspirace pro práci s lidmi s větším rozsahem postižení. Není podmínkou, aby jedinec s mentálním postižením musel umět číst. Texty je možné využívat **k rozvoji čtení, psaní a porozumění čtené či slyšené informaci**.

Při tvorbě jsme se nesnažili o vytvoření žádné univerzální pomůcky, domníváme se, že to vzhledem k různorodosti cílové skupiny ani není možné. Naším záměrem bylo vytvořit sbírku textů, které by osoby s mentálním postižením zaujaly, zjednodušit je tak, aby jim rozuměly, případně se seznámily s menším množstvím nových pojmů. Při práci s knihou je vždy potřeba dbát na **individuální přístup k jedinci s mentálním postižením** a předkládaný materiál co možná nejvíce přizpůsobit jeho potřebám.

Publikace je určena především pracovníkům v sociálních službách, učitelům praktických škol, logopedům a všem, kdo pracují s lidmi s mentálním postižením.

Vzhledem k výsledné podobě vytvořeného materiálu jsme se rozhodli knihu nazvat učebnicí, i přestože se nejedná o učebnici v pravém slova smyslu.

Vytvořená kniha s názvem *Proč? – Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením* se skládá z 10 tematicky zaměřených kapitol. Součástí každé kapitoly jsou pracovní listy (1 až 3 ke každé kapitole).

1. Slavná osobnost

(základní osobní údaje, získání informací o slavných osobnostech)

Součástí kapitoly jsou 2 pracovní listy.

1. Medailonek
2. Hokejka a mikrofon

2. Můj den

(popis děje, uvědomění si časové posloupnosti)

Součástí kapitoly jsou 3 pracovní listy.

1. Otázky k textům a věty k obrázkům
2. Boty
3. Nákup

3. Rodinná oslava

(významné životní události, orientace v rodinných vztazích)

Součástí kapitoly je 1 pracovní list.

1. Psaní přání k jednotlivým příležitostem

4. Na výstavě

(popis obrázků, vyhledávání informací)

Součástí kapitoly jsou 3 pracovní listy.

1. Obecně k tématu / textu
2. Otázky k textu
3. Najdete mezi ostatními vstupenku na výstavu?

5. Pocity

(odlišování jednotlivých pocitů)

Součástí kapitoly jsou 2 pracovní listy.

1. Obrázky
2. Kartičky s jednotlivými pocity

6. Co dávají v televizi?

(orientace v televizním programu, orientace v čase – převádění času)

Součástí kapitoly je 1 oboustranný pracovní list.

1. Hodiny

7. U lékaře

(základní lékařské vyšetření)

Součástí kapitoly je 1 pracovní list.

1. Otázky k textu

8. V restauraci

(orientace v jídelním lístku, počítání)

Součástí kapitoly jsou 2 pracovní listy.

1. Účtenka s penězi
2. Menu

9. Dovolená

(nabídka zájezdů cestovní kanceláře, různé typy dovolených)

Součástí kapitoly jsou 3 pracovní listy.

1. Mapa
2. Pohled
3. Otázky k textu

10. Proč?

Součástí kapitoly jsou 2 pracovní listy.

1. Kvíz k textu *Proč mají zebry černé a bílé pruhy?*
2. Kvíz k textu *Proč maminky oblékají chlapečky do modrého a holčičky do růžového oblečení?*

Publikace obsahuje také **Metodickou příručku**, která nabízí podrobný popis a návod, jak s jednotlivými kapitolami a pracovními lidmi pracovat, a tím je co nejeфекtivněji využít. Další součástí je **Slovníček pojmů**. Kniha *Proč? – Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením* je samostatnou přílohou diplomové práce.

5.2.1 Metodická příručka

Metodická příručka je rozdělena do tří částí. První část je věnována obecným informacím (s jakým záměrem jsme publikaci vytvářeli, komu je určena, jaké pomůcky jsou při práci s knihou potřeba apod.). Ve druhé části uvádíme stručný popis pravidel pro tvorbu snadno srozumitelných textů, která jsme při tvorbě respektovali. Tato doporučení jsme do Metodické příručky vložili z důvodu objasnění, proč je publikace napsána právě v této podobě, a také jsme chtěli poskytnout návod, jak případně vytvářet další texty ve snadno srozumitelném jazyce.

Poslední část nabízí nápady, náměty a tipy pro práci s jednotlivými kapitolami a pracovními listy. Jsou v ní popsány naše zkušenosti s vytvářením textů, jejich ověřováním i postřehy, s nimiž jsme se při práci s knihou setkávali u jedinců s mentálním postižením. V této části jsou podrobně popsány všechny kapitoly i s návodem, jak při práci postupovat. Každá kapitola je pro lepší orientaci a přehlednost strukturována dle následujících bodů:

Název kapitoly

(základní informace o kapitole)

Stručné vysvětlení podstaty kapitoly – její cíl, na jakou oblast se zaměřuje, jaké dovednosti a schopnosti u osoby s mentálním postižením rozvíjí.

Před čtením

Jedná se většinou o doporučení, jak téma dané kapitoly uvést.

Čtení kapitoly

Upozorňuje na možná úskalí, se kterými je možné se během čtení setkat, a nabízí jejich řešení.

Po přečtení kapitoly

Poskytuje náměty, jak ověřit porozumění přečteného textu.

Odpovězte na otázky

U některých kapitol se nachází pod textem v rámečku otázka týkající se daného tématu/textu. V této části opět uvádíme naše zkušenosti.

Pracovní listy

V této části naleznete doporučení, jak pracovat s jednotlivými pracovními listy.

Další náměty pro práci s textem

Na tomto místě nabízíme další činnosti, které je možné využít k rozšiřování informací získaných z četby kapitoly.

Náměty k dalším činnostem

Tato část poskytuje náměty k dalším činnostem, které mohou lidem s mentálním postižením rozšířit znalosti a dovednosti týkající se daného tématu.

5.2.2 Slovníček pojmů

Slovníček pojmů vznikl až při ověřování vytvořených textů. Zjistili jsme, že je někdy náročné pro toho, kdo s lidmi s mentálním postižením pracuje, rychle vymyslet jednoduché vysvětlení pojmu, kterému člověk s mentálním postižením nerozumí. Proto vznikla další samostatná příloha ke knize, která může být nápomocná při práci jak samotnému jedinci s mentálním postižením, tak i tomu, kdo s ním pracuje. Ve Slovníčku pojmů se nenachází všechna slova. Zaznamenali a vysvětlili jsme jen ta, která při ověřování textu činila lidem s mentálním postižením obtíže, nebo slova, která jsme vyhodnotili jako taková, kterým jedinci s mentálním postižením sice v kontextu porozumí, ale význam samotného slova jim není zcela zřejmý.

Pro lepší orientaci ve Slovníčku pojmů odpovídají čísla stránek číslům stránek knihy, tzn. že pokud jedinec s mentálním postižením nerozumí slovu *křtiny* na str. 5 v knize, vysvětlení tohoto slova nalezne na str. 5 ve Slovníčku pojmů. Pojmy jsou na příslušné stránce ponechány v chronologickém pořadí. Pokud bylo potřeba vysvětlit jen jedno slovo na stránce, je ve Slovníčku pojmů uvedeno jen toto slovo. Zbývající část stránky je prázdná a místo na ní je ponecháno pro případné vpisování dalších pojmů, jejichž význam člověk s mentálním postižením nezná, a může si tak slovo sám do Slovníčku pojmů zaznamenat.

5.2.3 Pracovní listy

Součástí publikace jsou pracovní listy, které jsou v knize volně vloženy. Jednotlivé pracovní listy slouží např. k ověření porozumění textu, k dalšímu rozšíření tématu nebo k rozvoji určitých schopností a dovedností jedince s mentálním postižením (např. rozvoj zrakové diference, rozvoj psaní, počítání, procvičování poznávání hodin apod.).

5.3 Průběh a způsob tvorby a úpravy textů

V první fázi vytváření textového materiálu jsme stáli před otázkou, zda upravovat originální texty nebo vytvářet texty vlastní. Rozhodli jsme se pro kombinaci obou forem. Při upravování originálních textů jsme první zjednodušení provedli sami a následně jsme při ověřování zapojili do úprav osoby s mentálním postižením. Při vytváření textů vlastních jsme postupovali stejným způsobem – vytvořili jsme první verzi kapitoly a tu jsme ověřili u jedinců s mentálním postižením.

5.3.1 Formální úprava textů

V případě podoby a formátu textů jsme respektovali doporučení pro úpravu snadno srozumitelných textů. Mnohá doporučení, která jsme uplatňovali při psaní textů, se shodovala s úpravami, jež používají učitelé v praktické škole, v níž probíhalo ověřování vytvořené knihy (např. typ a velikost písma).

Naší snahou bylo také to, aby se materiály líbily osobám s mentálním postižením i po vizuální stránce. Vzhledem k nárokům, jež jsou kladeny na přehlednost a jistou jednoduchost v podobě textů, jsme však byli po výtvarné stránce velmi limitováni. Pro

lepší orientaci jsme zachovali stejný vzhled i strukturu u všech kapitol. Shodný design jsme dodržovali i u pracovních listů a ve Slovníčku pojmů.

5.3.2 Obsahová úprava textů

Doporučení pro úpravu snadno srozumitelných textů jsme při vytváření publikace dodržovali i po obsahové stránce.

Poslední kapitola v knize s názvem *Proč?* je univerzální kapitolou. Nepojednává o jednom rozsáhlejšímu tématu, a je proto možné ji využít i bez nutnosti seznamovat jedince s mentálním postižením detailněji s danou problematikou. Na této kapitole jsme se rozhodli ukázat konkrétní úpravy, kterými texty prošly, srovnáním výchozí podoby textu s námi upravenými verzemi.

Ukázka originálního textu *Proč maminky chlapečkům oblékají modré dupačky a holčičkám růžové?* (Meikleová, 2005, s. 71)

Před mnoha lety lidé věřili, že se kolem dětských pokojů potloukají zlí duchové, které však odpuzují určité barvy. Nejúčinnější ochrannou barvou byla modrá, spojovaná s nebeskou oblohou. Modř dokázala, jak se tehdy věřilo, zahnat démony a zbavit je zlé moci. Na dětském oblečení nebyla tudíž jen pro ozdobu, ale pokládala se za zcela nezbytné opatření.

Tak tomu bylo hodně dávno, kdy byly dívky ještě považovány za méněcenné, a tak všemocná modrá barva připadla chlapcům. Na tom, jakou barvu dostanou holčičky, tenkrát nezáleželo. Pozdější generace pro ně vybraly růžovou – zřejmě proto, že nejlépe vystihuje vzhled jejich růžovoučkých sametových tělíček.

Ukázka první verze námi upraveného textu *Proč maminky oblékají chlapečky do modrého a holčičky do růžového oblečení?*

Před mnoha lety lidé věřili na zlé duchy.

Věřili, že se duchové pohybují v dětských pokojích.

Lidé věřili, že určité barvy odhánějí zlé duchy.

Nejúčinnější barvou pro ochranu dětí byla barva modrá.

Modrá barva dokázala zahnat zlé duchy a zbavit je zlé moci.

Modrá barva na dětském oblečení nebyla jen ozdobou.

Modrá barva byla důležitá pro ochranu dětí.

Před mnoha lety byly dívky považovány za méněcenné.

Důležitější byli chlapci.

A tak modrá barva od té doby patří chlapcům.

Na barvě pro holčičky tenkrát nezáleželo.

Později se pro holčičky vybrala barva růžová.

Možná proto, že se růžová nejvíce podobá barvě jejich růžovoučkých tělíček.

Při první úpravě jsme text přepsali do jednoduchých a krátkých vět. Na první pohled obtížná slova (např. *odpuzují, opatření, generace, sametový* apod.) jsme vypustili či nahradili slovy jednoduššími. Slovo *modrá* jsme zachovali stejné v celém textu (nenahrazovali jsme jej na některých místech slovem *modř*). Rozhodli jsme se i pro úpravu názvu textu (*Proč maminky chlapečkům oblékají modré dupačky a holčičkám růžové? – Proč maminky oblékají chlapečky do modrého a holčičky do růžového oblečení?*). Obtížnější slova, která jsme v textu ponechali, jsme vysvětlili ve Slovníčku pojmů.

Části textu, které se nám zdály pro osoby s mentálním postižením špatně pochopitelné, jsme si v průběhu ověřování podtrhávali (viz Ukázka první verze námi upraveného textu). Problémy činila dlouhá slova (*nejúčinnější, růžovoučkých, tělíček*). I přestože např. *růžovoučkých* není slovo cizí, bylo svým tvarem pro osoby s mentálním postižením obtížně pochopitelné. Podtržené části textu jsme nahradili jinými a úpravou ještě několika pasáží vznikla konečná verze.

Ukázka konečné verze námi upraveného textu *Proč maminky oblékají chlapečky do modrého a holčičky do růžového oblečení?*

Před mnoha lety lidé věřili na zlé duchy.

Lidé si mysleli, že se duchové pohybují v dětských pokojích.

Lidé věřili, že barvy odhánějí zlé duchy.

Nejlepší barva proti zlým duchům byla barva modrá.

Modrá barva dokázala zahnat zlé duchy.

Modrá barva se nepoužívala jen na ozdobu.

Modrá barva děti chránila před zlými duchy.

Před mnoha lety byli chlapci důležitější než dívky.

Modrá barva od té doby patří chlapcům.

Modrá barva chlapce chránila před zlými duchy.

Na barvě pro holčičky tenkrát nezáleželo.

Později lidé vybrali pro holčičky barvu růžovou.

Růžová barva holčičkám slušela.

Růžová barva vypadala stejně jako růžové tváře malých holčiček.

Další text kapitoly *Proč?*, který se lidem s mentálním postižením, u nichž probíhalo ověřování, líbil, prošel úpravami ještě výraznějšími.

Ukázka originálního textu *Proč jsou zebry černo-bíle pruhované?*

(Meikleová, 2005, s. 15)

Nejspíš odpovíte: přece aby se maskovaly. Kde však najdete černo-bílý prales či džungli? Tygři díky svým pruhům splývají s vysokou trávou, ale zebry se v ní opravdu vyjímají. Jaký byl záměr matky přírody, když se rozhodla tyto ladné tvory pomalovat černou a bílou barvou?

Zvířata, která loví zebry, mají nejvíc napilno v chladných hodinách za svítání a za soumraku. Z dálky působí černé a bílé pruhy šedě, což zebrám za šera pomáhá splynout s okolím.

A je tu ještě jeden důvod, který je opravdu bombastický. Když je stádo zeber napadeno, divoce se komíhající, nepravidelné pruhy celého stáda útočící šelmu zmatou.

A jsme u toho. Když jde o kamufláž, barva zdaleka není všechno.

Ukázka první verze námi upraveného textu *Proč mají zebry černé a bílé pruhy?*

Určitě vás napadne, že z důvodu maskování.

Kde ale najdete černo-bílou džungli?

Tygři díky barvě svých pruhů splývají s vysokou trávou.

Zebry jsou svými pruhy v trávě nápadné.

Proč jsou tedy černo-bíle pruhované?

Šelmy chodí lovit zebry brzy ráno nebo k večeru.

Šelmy loví zebry v době, kdy je šero.

Z dálky vypadají černé a bílé pruhy šedě.

Šedá barva tedy pomáhá zebrám splynout v šeru s okolím.

Další důvod, proč mají zebry černo-bílé pruhy, je ještě překvapivější.

Když šelma zaútočí na stádo zeber, je zmatená.

Šelma je zmatená z velkého množství pohybujících se pruhů.

Útok na zebra ve stádu je tak pro šelmu obtížný.

Černo-bílé pruhy zebry chrání.

Obdobně jako v předchozím textu jsme pozměnili název (*Proč jsou zebry černo-bíle pruhované? – Proč mají zebry černé a bílé pruhy?*), přepsali jsme text do jednoduchých vět a vypustili jsme či nahradili slova, která se nám zdála obtížná.

Po prvním ověření jsme se setkali s tím, že první odstavec textu je pro osoby s mentálním postižením příliš komplikovaný. Matoucí pro ně byla i nová informace o tygrech, která se v odstavci objevuje. Tento údaj jsme se rozhodli vypustit. Naopak jsme přidali vysvětlení kdo je *šelma* (tento údaj jsme původně uvedli ve Slovníčku pojmů, po prvním ověření jsme však došli k názoru, že by bylo vhodnější vysvětlit tento termín přímo v textu). V průběhu ověřování jsme si zaznamenávali další části textu, u nichž bylo zřejmé, že nejsou pro jedince s mentálním postižením pochopitelné. Po úpravě a vytvoření druhé verze jsme text znovu ověřili a opět mírně upravili do jeho konečné podoby.

Ukázka konečné verze námi upraveného textu *Proč mají zebry černé a bílé pruhy?*

Zebry mají černé a bílé pruhy ze dvou důvodů.

První důvod je maskování.

Černou a bílou barvu ale v džungli nenajdete.

Zebry jsou díky černým a bílým pruhům hodně vidět.

Proč mají tedy černé a bílé pruhy z důvodu maskování?

Šelmy chodí lovit zebry brzy ráno nebo k večeru.

Šelma je například lev nebo tygr.

Šelmy loví zebry v době, kdy je šero.

Zebry s bílými a černými pruhy vypadají z dálky šedě.

Zebry potom splývají v šeru s okolím a jsou špatně vidět.

Druhý důvod, proč mají zebry černé a bílé pruhy, vás překvapí více.

Když šelma útočí na stádo zeber, je zmatená.

Šelmu zmate hodně pruhů, které se pohybují.

Šelma tak nemůže na zebra zaútočit.

Černé a bílé pruhy zebry dokonce chrání.

Pro názornost poukážeme na několik konkrétních úprav, které vyplývají z pravidel pro psaní snadno srozumitelných textů, jež jsme při tvorbě uvedeného textu uplatnili: v první větě jsme místo *ze 2 důvodů* napsali *ze dvou důvodů* kvůli nutnosti skloňovat uvedenou číslovku při čtení věty; v případě vysvětlení pojmu *šelma* jsme uvedli konkrétní příklady a nahradili jsme označení zeber (*černo-bíle pruhované zebry* na *zebry s černými a bílými pruhy*).

V některých případech jsme doporučení pro úpravu snadno srozumitelných textů záměrně porušovali, a to jak u **formálních úprav** (např. jsme zanechali text v tabulce – TV program, nabídka cestovní kanceláře; nebo jsme použili jiný typ písma), tak i **úprav obsahových** (v textu jsme záměrně ponechali některá obtížnější či cizí slova za účelem rozvoje slovní zásoby). Cílem byla vždy snaha o rozvoj určitých schopností a dovedností u jedinců s mentálním postižením.

5.3.3 Vysvětlivky

I přes značné zjednodušení upravených textů jsme se při ověřování setkali s nepochopením některých termínů (např. jen některými jedinci s mentálním postižením). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro vytvoření **Slovníčku pojmů**. Slovníček pojmů slouží k vysvětlení některých (námi vybraných) slov jedincům s mentálním postižením. Lze jej použít i jako pomůcku pro ty, kteří budou s lidmi s mentálním postižením pracovat. Slovníček pojmů jsme zhotovili jako samostatnou brožuru k publikaci. Je tak možné jej využít jen u obtížnějších kapitol (*U lékaře, Dovolená*).

Pro rychlou a snadnou orientaci jsou slova ve Slovníčku pojmů řazena v pořadí, v jakém se vyskytují v textu, neřadili jsme je dle abecedy. Při vysvětlování slov jsme ve Slovníčku pojmů volili verbálně formulovaná vysvětlení. Významy slov jsme objasňovali pouze ve vztahu ke konkrétnímu textu, další možné významy slov jsme neuváděli.

5.3.4 Obrázky

Při ověřování kapitol u osob s mentálním postižením jsme se setkali s názorem, že kreslené obrázky jsou *pro děti*. I díky této zkušenosti jsme se rozhodli v celé knize použít pouze fotografie (kromě dvou námi nakreslených obrázků mikrofonu a hokejky v prvním pracovním listě kapitoly *Slavná osobnost*). Všechny obrázky jsou námi pořízené a upravené (v programu malování jsme např. odstranili rušivé pozadí, fotografie jsme upravili do podoby pohlednic apod.). Jedinými převzatými obrázky v knize jsou fotografie slavných osobností (Karel Gott, Jaromír Jágr), obrázek k filmu *Hříšný tanec*, reprodukce slavných obrazů a loga televizních stanic.

5.4 Ověřování srozumitelnosti textů

K tomu, abychom vytvořené materiály mohli označit jako snadno srozumitelné, je nutné, aby je ověřily osoby s mentálním postižením. Proto jsme se rozhodli využít nabídku možnosti spolupráce s praktickou školou dvouletou, která je součástí Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4.

5.4.1 Kdo se podílel na ověřování srozumitelnosti textů

Na ověřování vytvořených kapitol se podíleli studenti dvou tříd praktické školy dvouleté. Třídy navštěvují studenti s mentálním postižením (ve většině případů v pásmu středně těžké mentální retardace) i kombinovaným postižením (ve dvou případech se somatickým, v dalších se sluchovým postižením). Pro naše účely nebylo vhodné zapojit do úprav studenty se sluchovým postižením (ti v průběhu ověřování využívali naše materiály, ale pracovali samostatně s podporou učitele či asistenta pedagoga).

Jednalo se tedy celkem o sedm studentů, o tři muže a čtyři ženy, ve věku 24–28 let. Z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity neuvádíme v práci jména ani jiné osobní údaje těchto studentů.

5.4.2 Průběh ověřování srozumitelnosti textů

První setkání se studenty proběhlo na jaře roku 2012, při němž jsme se seznámili se studenty, personálem, prostředím školy a stylem výuky. Díky těmto informacím jsme získali jasnější představu o tom, s kým budeme zamýšlený materiál vytvářet. Následovalo období tvorby prvních verzí jednotlivých textů, kapitol a pracovních listů. Práce se studenty a samotné ověřování námi zhotovených materiálů začalo od září roku 2012 a probíhalo po celý školní rok 2012/2013. S třídními učitelkami obou tříd jsme se domluvili na vhodných dnech a hodinách, kdy budeme moci se studenty pracovat (jednalo se většinou o hodiny Českého jazyka a literatury).

Vytvořené kapitoly i celou koncepci učebnice jsme zamýšleli jako materiál, který bude sloužit **k individuální práci**, tzn. například pro práci logopeda s osobou s mentálním postižením. Abychom však materiál ověřili u většího počtu jedinců s mentálním postižením, pracovali jsme s více lidmi najednou (maximálně však se čtyřmi).

Ověření jedné kapitoly (včetně pracovních listů a Slovníčku pojmů) probíhalo nejdříve v jedné třídě. Po zanesení úprav do textu a vytvoření další verze kapitoly jsme ji ověřili ve třídě druhé. Následně jsme vytvořili konečnou verzi kapitoly. Tyto finální úpravy jsme vždy konzultovali s učitelkami i s asistentem pedagoga, kteří nám svými zkušenostmi vždy velmi pomohli.

Při ověřování jsme se studenty v hodinách pracovali stylem, na který jsou zvyklí. Ověřování probíhalo tak, že jsme si ve třídě kapitolu společně přečetli (po částech se studenti střídali v hlasitém čtení; někteří si text četli potichu sami). Následně jsme se studentů doptávali na podrobnosti z textu, žádali jsme je, aby nám přečtený text převyprávěli, nebo jsme k ověření porozumění použili pracovní listy. Ukázky některých pracovních listů vyplněných studenty uvádíme v přílohách (viz přílohy č. 1–4). Všechny postřehy studentů jsme si v průběhu hodiny pečlivě zaznamenávali. Občas se nám stalo, že se studenti již v průběhu čtení sami doptávali na

slova či části textu, kterým nerozuměli. V závěru práce s kapitolou jsme se studentů zeptali, co pro ně bylo v kapitole či textu obtížné, co se jim líbilo, nebo co by například v kapitole změnili.

V případě **volby jednotlivých témat** jsme zpočátku přemýšleli nad přizpůsobením se školním osnovám. Nakonec jsme se rozhodli pro témata obecná. Snažili jsme se o pestrost námětů jednotlivých kapitol. Volbu některých témat jsme konzultovali se studenty, např. v případě 6. kapitoly *Co dávají v televizi?* jsme v první verzi vytvořili krátký popis k filmu *Casino Royale* (viz Příloha č. 5) s předpokladem, že filmy s Jamesem Bondem budou studenti (alespoň mužská část) znát a že je čtení o tomto filmu zaujme. Očekávaný zájem se bohužel nekonal. Po několika opakovaných debatách, kdy studenti navrhovali nahradit film *Casino Royale* pohádkami (*Zlatovláska*, *Krteček*), nám začal jeden student nadšeně vykládat o filmu, který předešlý den viděl (*Street dance*), a tak vznikl nápad se známějším snímkem *Hříšný tanec*, který studenti znali. Ten měl následně úspěch u obou pohlaví.

5.5 Závěrečné zhodnocení vytvořeného materiálu

Před zahájením tvorby textových materiálů pro osoby s mentálním postižením jsme stáli před nelehkými otázkami – *Jak mají texty vypadat? Jak mají být dlouhé? Do jaké míry je zjednodušovat? Čerpat texty z knih pro dospělé či dětské čtenáře? Jaká témata zvolit? Jaké obrázky použít? Jakou podobu by měla kniha mít?*

Díky dlouhému procesu přemýšlení, setkávání se s lidmi s mentálním postižením, práci s nimi i s učiteli v praktické škole vznikla kniha, která, jak si troufáme tvrdit, je svou formou, obsahem i pojetím zcela ojedinělá.

Se souhlasem učitelů praktické školy také přikládáme v příloze č. 6 jejich reflexi k vytvořené učebnici.

Jsme si vědomi, že vytvořená publikace je přizpůsobená a zjednodušená pro určitou skupinu osob s mentálním postižením, s nimiž jsme pracovali. Žádná z takovýchto skupin nemůže být homogenní, a proto by se dalo říci, že by nabízená kniha mohla být využitelná i pro ostatní osoby s mentálním postižením. Je však nutné vždy tento materiál přizpůsobit ještě více potřebám člověka, se kterým budeme pracovat.

První kapitola knihy například nabízí téma *Slavná osobnost*. Je možné, že jedinec s mentálním postižením, s nímž budeme pracovat, nebude znát ani jednu z nabízených slavných osobností. Pak jej může čtení a povídání si o něčem pro něj neznámém zpočátku odradit. Je tedy vhodné se nechat kapitolou pouze inspirovat a vytvořit podobný text. Čím více informací budeme o člověku, se kterým pracujeme, znát, tím snazší bude naše spolupráce s ním. Každá z nabízených kapitol má různou míru obtížnosti, výběr textů i úkolů by měl odpovídat schopnostem a dovednostem osoby s mentálním postižením (např. v případě, že jedinec s mentálním postižením neumí rozeznávat hodiny, nemůžeme pracovat s pracovním listem v 6. kapitole *Co dávají v televizi?*, kde je úkolem do ciferníku hodin zaznamenat požadovaný čas).

Lze říci, že i přes občasnou nechuť ke čtení u osob s mentálním postižením v průběhu ověřování se vytvořené texty setkávali s úspěchem. Pokud je téma či úkol týkající se kapitoly zaujal, pracovali studenti s velkým zaujetím i nadšením. Velmi častým rozhodujícím faktorem byla také míra zjednodušení textu. V případech, kdy byly texty jednoduché a úkoly poutavé, byly reakce studentů na publikaci velmi kladné. Doufáme, že vytvořený materiál bude sloužit jako pomůcka k rozvoji komunikačních dovedností u osob s mentálním postižením a že tato práce bude inspirací pro vytváření dalších materiálů ve snadno srozumitelné podobě pro osoby s mentálním postižením.

ZÁVĚR

Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Je jednou ze stěžejních oblastí, na jejíž rozvoj je důležité se u osob s mentálním postižením zaměřit. Komunikace včetně dovedností číst a psát může být pro jedince s mentálním postižením obtížná. Vytváření snadno srozumitelných textů je jedním ze způsobů, jak můžeme reagovat na potřeby těchto jedinců a umožnit jim lepší orientaci v okolním prostředí.

Cíl diplomové práce, vytvořit textový materiál, který bude vhodně upraven pro potřeby dospívajících a dospělých osob s mentálním postižením, byl naplněn. V rámci práce vznikla kniha s názvem *Proč? – Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením*. Vytvořená publikace splňuje námi vytyčená kritéria. Je možné ji využít k rozvoji komunikace, zejména v rovině pragmatické a lexikální, při práci s jedinci s mentálním postižením.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na obecnou problematiku mentálního postižení, na charakterizování období dospívání a dospělosti a na popis komunikace u osob s mentálním postižením. Poslední část jsme věnovali metodice úpravy a tvorby textů pro osoby s mentálním postižením. Tato oblast je u nás poměrně málo zpracována, informace jsme proto čerpali nejen z kurzu *Vytváření snadno srozumitelných textů pro lidi s obtížemi v porozumění* (pořádán společností POHODA, o. p. s.) a z publikací vydaných Společností pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o. s., ale také z knih, které se věnují úpravám beletrie pro osoby se sluchovým postižením, jelikož se domníváme, že některá doporučení je možné aplikovat i na úpravu textů pro osoby s mentálním postižením.

Praktická část diplomové práce je věnována popisu vytvořené učebnice. Je zde uvedeno, z jakých částí se publikace skládá i průběh její realizace. V poslední části uvádíme, jak probíhalo ověřování vytvořených materiálů u studentů praktické školy dvouleté při Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4.

Díky ochotě studentů podílet se na tvorbě materiálů i cenným připomínkám jejich učitelů vznikla publikace, o níž se domníváme, že by v praxi mohla být vhodnou pomůckou k rozvoji nejen komunikačních dovedností u dospívajících a dospělých osob s mentálním postižením. Zároveň doufáme, že by tato práce mohla být inspirací pro vytváření dalších textových materiálů ve snadno srozumitelné podobě, o které bude v budoucnu nepochybně velký zájem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AINSWORTH, P. 2004. *Understanding mental retardation*. Jackson: University Press of Mississippi, 200 s. ISBN 1-57806-646-8.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ B., PIPEKOVÁ J. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 150 s. ISBN 978-807-3151-447.

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. 2008. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: MSD, 148 s. ISBN 978-80-7392-050-0.

BINAROVÁ, I. 2008. Období dospívání. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.

BLAŽKOVÁ, A., et al. 2011. *Metodika podpory sociálních dovedností: Jak připravit a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním postižením*. Praha: Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, 92 s. ISBN 978-80-260-0446-2.

ČERNÁ, M. et al. 2008. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

DAŇOVÁ, M. 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. 1. vyd. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-802-4723-891.

DEVITO, J. 2001. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.

DRTÍLKOVÁ, I. 2001. Mentální retardace. In: RABOCH, J., ZVOLSKÝ, P. et al. *Psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Galén, s. 342-354. ISBN 80-726-2140-8.

DVOŘÁK, J. 2007. *Logopedický slovník*. 3. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize. 2006. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 251 s. ISBN 80-851-2111-5.

FISCHER, S., ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Triton, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANIOK, P. 2007. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 2. vyd., opr. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 142 s. ISBN 978-80-7368-274-3.

HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 2001. Puberta a dospívání. In: VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, s. 213-225. ISBN 80-7184-929-4.

HÁJKOVÁ, E. 2008. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 136 s. ISBN 978-80-7290-364-1

HARRIS, J. 2006. *Intellectual disability: understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. New York: Oxford University Press, 429 s. ISBN 978-0-19-517885-2.

HOLÁSKOVÁ, K. 2008. Dospělost. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 118-127. ISBN 978-802-4421-414.

HOUSAROVÁ, B. 2005. Vyprávění žáků zvláštní školy. In: *Česká logopedie 2004*. 1. vyd. Praha: Česká logopedická společnost, Galén. s. 83-89. ISBN 80-7262-383-4.

Informace pro všechny: Evropská pravidla pro tvorbu snadno srozumitelných informací. ISBN: 2-87460-119-5.

Dostupné také z: <http://www.spmper.cz/cs/pathways/publikace/> [cit. 2013-10-20].

JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris, 83 s. ISBN 80-89018-34-3.

JANOVCOVÁ, Z. 2010. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 52 s. ISBN 978-80-210-5186-7.

JARMAROVÁ, J. 2012. Trivium. In: VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně právním kontextu*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 294-297. ISBN 978-80-247-3829-1.

KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychológia*. 3., aktualiz. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5.

KOZÁKOVÁ, Z. 2005. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 74 s. ISBN 80-244-0991-7.

KREJČÍŘOVÁ, D. 2001. Mentální retardace. In: SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 400-413. ISBN 80-7178-545-8.

KREJČÍŘOVÁ, O. 2010. *Základy psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 53 s. ISBN 978-80-244-2623-5.

KREJČÍŘOVÁ, O. 2007. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 35 s. ISBN 978-80-244-1635-9.

KRHUTOVÁ, L. 2011. *Komunikace s klienty se zdravotním postižením*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 91 s. ISBN 978-80-7368-981-0.

KUBÁTOVÁ, H. 2009. *Rukověť autora diplomky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 121 s. ISBN 978-802-4423-142.

KUBOVÁ, L. 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech-market, 45 s. ISBN 80-902134-1-3.

KYSUČAN, J. 1990. *Psychopedie: teorie výchovy mentálně retardovaných*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 82 s.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEČBYCH, M. 2008. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 248 s. ISBN 978-80-244-2071-4.

LECHTA, V. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 192 s. ISBN 978-80-7367-433-5.

LECHTA, V., MATUŠKA, O. 1995. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. 1. vyd. Bratislava: Invocentrum, 149 s.

LEJSKA, M. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 156 s. ISBN 80-731-5038-7.

MARKOVÁ, J. 2009. Úvod do lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, A., et al. *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 61-76. ISBN 978-80-223-2574-5.

MEIKLEOVÁ, M. 2005. *To je zvláštní, že vás to napadlo*. 1.vyd. Praha: Albatros, 134 s. ISBN 80-00-01645-1.

MIKULÁŠTÍK, M. 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIKULENKOVÁ, H. 2005. Cesty k hledání k podpoře, stimulaci a reedukaci komunikace a řeči u dospělých osob s Downovým syndromem. In: *Česká logopedie 2004*. 1. vyd. Praha: Česká logopedická společnost, Galén. s. 103-120. ISBN 80-7262-383-4.

MÜLLER, O. 2002. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

MÜLLER, O. 2006. *Psychopedie - Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 49 s. ISBN 80-244-1204-7.

Nepište pro nás bez nás: Doporučení, jak zapojit lidi s mentálním postižením do psaní snadno srozumitelných textů. ISBN: 2-87460-136-5.

Dostupné také z: <http://www.spmpr.cz/cs/pathways/publikace/> [cit. 2013-10-20].

NEUBAUER, K. 1997. *Poruchy řečové komunikace u dospělých osob*. Praha: Asociace klinických logopedů České republiky, 52 s.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. Logopedie - vymezení oboru. In: VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 127-137. ISBN 80-244-1088-5.

POLÍNEK, M. D. 2012. Komunikace osob s mentálním postižením. In: MICHALÍK, J., et al. *Osoby se zdravotním postižením - speciálně pedagogické aspekty komunikace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: EdA, s. 50-54. ISBN 978-80-904927-6-9.

PROCHÁZKA M. 2012. Pozornost. In: VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně právním kontextu*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 200-208. ISBN 978-80-247-3829-1.

REGEC, V., STEJSKALOVÁ, K., et al. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 204 s. ISBN 987-80-244-3203.

ŘEŘICHOVÁ, V. 2010. Čtenářská gramotnost a rozvoj klíčových kompetencí. In: LUDÍKOVÁ, L., et al. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 59-70. Monografie. ISBN 978-80-244-2655-6.

SLOWÍK, J. 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.

SOURALOVÁ, E. 2002. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 74 s. ISBN 80-244-0433-8.

SOVÁK, M. 1972. Centrální poruchy řeči. In: SOVÁK, M. et al. *Logopedie*. 2., uprav. vyd. Praha: SPN, s. 140-155.

ŠELNER, I. 2012. *Fenomén člověk s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Caritas - Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 217 s. ISBN 978-80-87623-06-0.

ŠÍŠKA, J. 2005. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 100 s. ISBN 80-246-0992-4.

ŠKODOVÁ, E. 2007. Poruchy komunikace při mentální retardaci. In: ŠKODOVÁ, E., et al. *Klinická logopedie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, s. 396-405. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARCOVÁ, I. 2006. *Mentální retardace. 3.* aktualiz. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, M. 2003. *Úvod do vývojové psychopatologie II. 1.* vyd. Liberec: Technická univerzita, 111 s. ISBN 80-7083-670-9.

VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese. 4.*, rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2.*, rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VALENTA, M., et al. 2007. *Psychopedie. 3.* aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 392 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALENTA, M. 2012. Koncept mentálního postižení a terminologie. In: VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně právním kontextu. 1.* vyd. Praha: Grada, s. 28-61. ISBN 978-80-247-3829-1.

VOJTKO, T. 2012. Komunikační hodnota neverbálních prvků učebnice pro žáky s mentální retardací. In: NEUBAUER, K., KALIBA, M., et al. *Komunikace a handicap: sborník textů z mezinárodní vědecké konference: 6.-7.9.2011, Hradec Králové. 1.* vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 93-95. ISBN 978-80-7435-161-7.

VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace. 2.* vyd. Praha: Portál, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

WOLAN-NOWAKOWSKA, M. 2007. Psychofyzické a sociální podmínky profesního rozvoje postižené mládeže. In: *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník příspěvků z mezinárodní konference. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, katedra speciální pedagogiky, s. 212-215. ISBN 978-80-7368-287-3.*

ZEZULKOVÁ, E. 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.

Internetové zdroje

Casino Royale (obrázek). Dostupné z: <http://cartelesmix.es/?p=1712> [cit. 2013-01-11].

Český statistický úřad: *Výsledky výběrového šetření zdravotně postižených VŠPO za rok 2007* [online]. 2008 [cit. 2013-03-19].

Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>.

Evropské logo pro snadno srozumitelné texty (obrázek).

Dostupné z: <http://www.inclusion-europe.com/etr/en/european-logo> [cit. 2013-10-23].

SPOLU Olomouc. 2008. *Poskytované služby*. [online]. [cit. 2013-10-18]. Dostupné z: <http://www.spoluolomouc.cz/poskytovane-sluzby/aktivizacni-a-rozvojove-programy>.

SPMP: Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o.s. 2008. *Publikace*. [online]. [cit. 2013-10-20].

Dostupné z: <http://www.spmpr.cz/cs/publikace/>.

ŽILKOVÁ, A. 2012. Dobromysl.cz. *Lehce čitelné texty*. [online]. [cit. 2013-10-19].

Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1716>

Kurzy a semináře

ŠVAJGLOVÁ, J. 2012. *Vytváření snadno srozumitelných textů pro lidi s obtížemi s porozuměním*. Praha: POHODA o.p.s. Společnost pro normální život lidí s postižením. Rozsah kurzu: 8 hodin. Absolvováno 20.9.2012.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Pracovní list *Boty* vyplněný studenty

Příloha č. 2 Pracovní list *Hodiny* vyplněný studenty

Příloha č. 3 Pracovní list *Kvíz* vyplněný studenty

Příloha č. 4a Pracovní list *Přání* vyplněný studenty

Příloha č. 4b Pracovní list *Přání* vyplněný studenty

Příloha č. 4c Pracovní list *Přání* vyplněný studenty

Příloha č. 5 Původní verze kapitoly *Co dávají v televizi?*

Příloha č. 6 Reflexe

Příloha č. 1

2.

Můj den

Jana se v práci přezouvá.
Najdete Janiny přezůvky?



Dokážete z bot vytvořit pár?

Která bota chybí?

Které boty jsou dámské a které pánské?

Jaké boty rádi nosíte vy?

Chodíte si rádi kupovat boty?

Pracovní list číslo 2

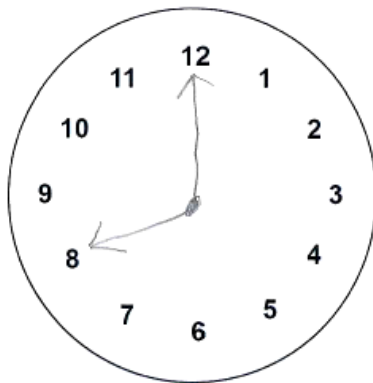
Příloha č. 2

6.

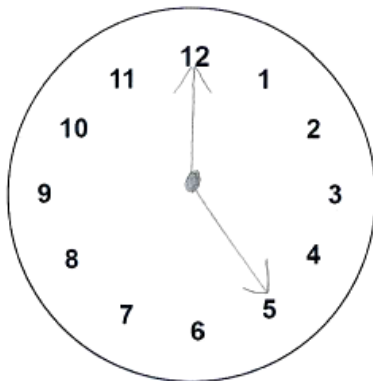
Co dávají v televizi?

Vyhledejte v televizním programu a zaznamenejte
(nakreslete malou a velkou ručičku):

1. V kolik hodin začíná film **Hříšný tanec**.



2. V kolik hodin začíná film **Dívka na koštěti**.



Příloha č. 3

10.

Proč?

KVÍZ K TEXTU

Proč mají zebry černé a bílé pruhy?

Vyberte vždy jednu správnou odpověď.

1. Kdo loví zebry?

- a) vlci
- b) šelmy
- c) hadi

2. Kdy šelmy loví zebry?

- a) brzy ráno nebo k večeru
- b) v noci
- c) v poledne

3. Jak vypadají černo-bílé pruhy zebber z dálky?

- a) černě
- b) modře
- c) šedě

4. Kdo splývá díky barvě svých pruhů s vysokou trávou?

- a) tygři
- b) žirafy
- c) zebry

5. Proč mají zebry černé a bílé pruhy?

- a) Černo-bílé pruhy zebrám sluší.
- b) Černo-bílé pruhy zebry chrání.

Příloha č. 4a

3.

Rodinná oslava

Pokuste se napsat přání k jednotlivým příležitostem.

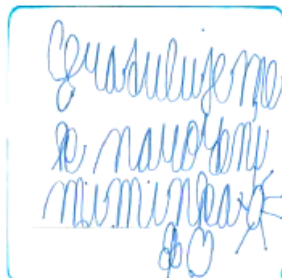
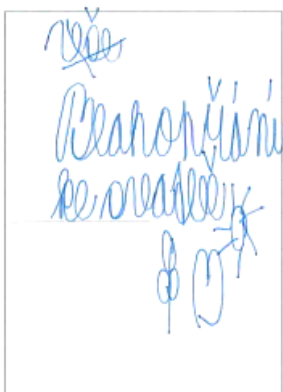
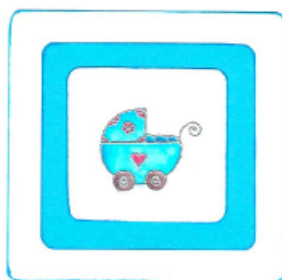
Vyberte větu a přiřaďte ji ke vhodnému přání.

Přání dopište dle svého uvážení.

Vše nejlepší k narozeninám

Blahopřání ke svatbě

Gratulujeme k narození miminka



Pracovní list číslo 1

Příloha č. 4b

3.

Rodinná oslava

Pokuste se napsat přání k jednotlivým příležitostem.

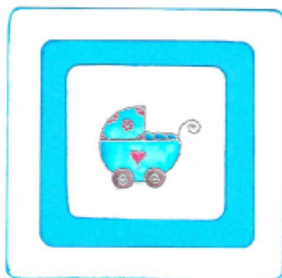
Vyberte větu a přiřaďte ji ke vhodnému přání.

Přání dopište dle svého uvážení.

Vše nejlepší k narozeninám

Blahopřání ke svatbě

Gratulujeme k narození miminka



blahopřání
ke svatbě
přeje

gratulujeme
k narození
miminka
přeje

vše nejlepší
k narození
nám
kamaráče
luska
přeje

Příloha č. 4c

3.

Rodinná oslava

Pokuste se napsat přání k jednotlivým příležitostem.

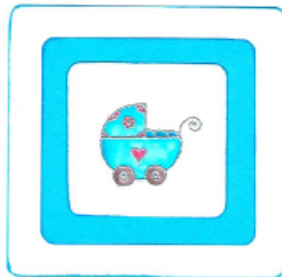
Vyberte větu a přiřaďte ji ke vhodnému přání.

Přání dopište dle svého uvážení.

Vše nejlepší k narozeninám

Blahopřání ke svatbě

Gratulujeme k narození miminka



Příloha č. 5

CASINO ROYALE



20.00  Prima family

Dobrodružný film, 2006

USA, Velká Británie, ČR

Film Casino Royale vypráví o začátku špionážní kariéry Jamese Bonda.

James Bond je slavný agent 007.

Ve filmu hraje Jamese Bonda herec Daniel Craig.

Ve filmu se setkáváme s mafiánem, který se jmenuje Le Chiffre.

Le Chiffre je výborný hráč pokeru.

James Bond musí porazit Le Chiffrea v pokerovém turnaji v Casino Royale.

Když James Bond v pokeru vyhraje, může zabránit teroristickému útoku.

James Bond se seznámí s krásnou Vesper Lyndovou,

Ve filmu James Bond přežije spoustu smrtících útoků.

Dobrodružný film se natáčel také v několika českých městech.

Režie: Martin Campbell

Herci: Daniel Craig, Mads Mikkelsen, Eva Green

Otázky k textu:

1. V kolik hodin **začíná** film Casino Royale?
2. V kolik hodin film Casino Royale **končí**?
3. Na kterém programu dávají film Casino Royale?
4. Jak se jmenuje herec, který hraje Jamese Bonda?
5. Natáčel se film Casino Royale také v České republice?

Příloha č. 6

Reflexe na „Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením“

Nejen z našich zkušeností vyplývá, že mladí a dospělí lidé s mentálním postižením (obtěženi v učení) mají pro svůj život z psaného textu velmi malý prospěch. Často se sice naučí číst, ale ostatní čtenářské schopnosti, jako čtení s porozuměním a vyhledávání informací, již neovládají. Přitom ty jsou právě zásadní a svět, který nás všechny obklopuje se často právě o psané informace opírá.

Již proto, že v naší praxi naprosto schází podobný materiál, je vytvoření této „učebnice“ samo o sobě dobrým krokem. Nutno dodat, že krokem správným směrem, třebaže je třeba počítat s tím, že (přes ověřování materiálu v průběhu jeho tvorby) se vyskytne pravděpodobně dost toho, co by se mohlo napříště zlepšit.

Předkládaná „Učebnice k rozvoji komunikace“ je podle našeho názoru dostatečně kvalitní, aby mohla být přínosem v praxi jako pomůcka pro rozvoj práce s informacemi ve školství, sociálních službách i domácí péči. Celá koncepce je jasná a má stoupající náročnost. Samotné texty jsou, co do výběrů témat i zpracování, dostatečně atraktivní a přitom poměrně každodenní a snadno uchopitelné. Výhodou je jistě možnost kreativní práce s jednotlivými složkami „knihy“ podle možnosti a potřeb. V zásadě se tak vytváří jakýsi model práce s informacemi, které se vyskytují v širokém spektru zobrazení a také uplatnění. A naprostou „třešinku na dortu“ pro nás představuje slovník, který je skvěle přizpůsoben pro hledání a zároveň opisuje pojmy, tak aby mohly být skutečně pochopeny, což je vítaná pomoc i pro pracovníky, kteří často hledají vhodná slova, jak ten či onen pojem opravdu srozumitelně vysvětlit.

Za zásadní pak považujeme, že celé pojetí se neopírá jen o fakt mentálního postižení, ale hlavně o to, že materiál je určen pro dospělé lidi.

Těžko se nám hledá něco kritického. Vše jsme asi sdělili už v průběhu ověřování materiálu. A byly to vždy jen ty dobře míněné připomínky, které snad bylo hodno zapracovat či je vyvrátit. Věříme ale, že se nějaké časem zase najdou. Aby při další podobné snaze přispěly k ještě lepšímu výsledku. Zatím nelze nic jiného než poděkovat za dobrý materiál.

Bc. Erik Kovářik

Mgr. Gabriela Budinová

Mgr. et Mgr. Marcela Štolcarová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Pavlíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014
Název práce:	Úprava a tvorba textů pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením
Název v angličtině:	Editing And Creating Texts For Adolescent And Adult Persons With A Mental Disabilities
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na úpravu a tvorbu textového materiálu pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením. Teoretická část je věnována obecné problematice mentálního postižení, specifikům období dospívání a dospělosti u těchto jedinců, komunikaci a také teoretickým poznatkům týkajících se tvorby a úpravy textů pro osoby s mentálním postižením. V praktické části je popsán průběh vytváření textových materiálů a jeho následné ověřování u osob s mentálním postižením. Součástí práce je samostatná příloha s vytvořenou knihou s názvem Proč? - Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním postižením.
Klíčová slova:	Mentální postižení, úprava textů, snadno srozumitelné texty, komunikace, dospívání, dospělost
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the design and creation of textual material for teenagers and adults with mental disabilities. The theoretical part deals with general problems of mental disability, the specifics of adolescence and adulthood of these individuals, communication and also theoretical knowledges related to the creation and editing of texts for persons with mental disabilities. The practical part describes the process of creating text material and its subsequent verification of persons with mental disabilities. The attachment of the work is the book titled Why?-Textbook for the development of communication for teens.
Klíčová slova v angličtině:	Mental disabilities, editing texts, easy to read texts, communication, adolescence, adulthood
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Pracovní list <i>Boty</i> vyplněný studenty Příloha č. 2 Pracovní list <i>Hodiny</i> vyplněný studenty Příloha č. 3 Pracovní list <i>Kvíz</i> vyplněný studenty Příloha č. 4a Pracovní list <i>Přání</i> vyplněný studenty Příloha č. 4b Pracovní list <i>Přání</i> vyplněný studenty Příloha č. 4c Pracovní list <i>Přání</i> vyplněný studenty Příloha č. 5 Původní verze kapitoly <i>Co dávají v televizi?</i> Příloha č. 6 Reflexe + Samostatná příloha - Proč? - Učebnice k rozvoji komunikace pro dospívající a dospělé osoby s mentálním
Rozsah práce:	73 stran + 8 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

