

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Veronika Radošovská

**MOŽNOST ROZVOJE VZDĚLÁNÍ U DÍTĚTE S LEHKÝM  
MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V DĚTSKÉM DOMOVĚ – ZE  
ZKUŠENOSTÍ VYCHOVATELŮ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 17. dubna 2023

.....

## **Poděkování**

Mé poděkování patří všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>2</b>
<b>Teoretická část</b> .....	<b>4</b>
1. Výchova a vzdělávání .....	4
1.1 Výchova .....	4
1.1.1. Složky výchovy .....	5
1.1.2. Znaký výchovy .....	6
1.1.3. Prostředky výchovy .....	7
1.1.4. Etapy výchovného procesu .....	7
1.2 Vzdělávání .....	8
1.2.1 Edukační procesy .....	8
1.2.2 Pedagog .....	9
1.2.3 Výchova a vzdělávání dítěte s mentálním postižením .....	9
2. Rodina .....	11
2.1 Typologie rodiny .....	11
2.2 Funkce rodiny .....	12
2.2.1 Klasifikace rodin podle naplňování jejich funkcí .....	13
2.3 Styly rodinné výchovy .....	14
2.4 Náhradní rodinná péče .....	14
2.4.1 Formy náhradní rodinné péče dle Bubleové (2015) .....	15
2.5 Ústavní péče .....	16
2.5.1 Přehled zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dle typů ústavní péče (Právo na dětství, 2023) .....	16
3. Děti s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností .....	18
3.1 Mentální postižení a lehké mentální postižení .....	18
3.1.1 Etiologie .....	19
3.1.2 Diagnostika .....	19



3.1.3 Zařazení dítěte s mentálním postižením do školy .....	20
3.1.4 Lehké mentální postižení.....	20
3.2 Narušená komunikační schopnost .....	20
3.2.1 Etiologie .....	21
3.2.2 Diagnostika.....	21
3.2.3 Logopedická intervence .....	22
3.2.4 Klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	23
<b>Praktická část.....</b>	<b>25</b>
4. Výzkumný design a cíle výzkumného šetření .....	26
4.1 Výzkumný soubor.....	26
4.2 Výzkumné metody .....	28
4.2.1 Metody sběru dat .....	29
4.2.2 Metody analýzy dat .....	30
4.2.3 Etické aspekty výzkumu.....	30
5. Případová studie chlapce .....	32
5.1 Výzkumné prostředí.....	32
5.2 Charakteristika chlapce.....	33
5.2.1 Rodinná anamnéza .....	33
5.2.2 Osobní anamnéza .....	33
5.2.3 Odborný tým podporující stav a rozvoj chlapce .....	34
6. Výsledky výzkumu – vychovatelé.....	35
<b>Závěr .....</b>	<b>41</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>42</b>
<b>Anotace kvalifikační práce .....</b>	<b>47</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>49</b>



# Úvod

Komunikace, chování a také citové a sociální vztahy patří k našemu každodennímu životu. Díky tomu máme možnost přijímat a sdílet informace a postupně se rozvíjet. Rozvoj komunikace a chování je velmi důležitý a závisí na mnoha okolnostech.

V bakalářské práci se zabývám tématem, které se týká chlapce předškolního věku s lehkým mentálním postižením (LMP) a narušenou komunikační schopností (NKS), který vyrůstá v dětském domově. Cílem mé práce je sledovat a současně podpořit podmínky rozvoje chlapce v různých oblastech, což je převážně rozvoj komunikace a slovní zásoby. Chlapec má opožděný psychomotorický vývoj, a to zejména v oblasti verbální komunikace. Během přímé práce s chlapcem v době výzkumného šetření jsem se podílela ve spolupráci s odborníky, vychovateli a také učitelkami v mateřské škole na vývoji chlapce a na rozvoji jeho řečových schopností, aby se naučil alespoň jednoduchá slova. Zaměřili jsme se rovněž na rozvoj jeho mentálních schopností, citových a sociálních vztahů, podporu sebejistoty a chlapcova sebevědomí. Naším cílem byla rovněž eliminace nevhodných projevů chování. Významný podíl na jeho rozvoji mají vychovatelé dětského domova a učitelky v mateřské škole, kteří s chlapcem tráví většinu času. Jsem součástí tohoto týmu a je pro mě důležité, že za chlapcem docházím a věnuji se pouze jemu. Pro chlapce je také důležité, aby se mu někdo věnoval individuálně a mohl si s ním klidně jen hrát, nebo povídat a díky těmto činnostem dochází k rozvoji chlapce ve všech oblastech.

Celý text je koncipován do dvou částí. Jedná se o teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje tři kapitoly: Výchova a vzdělávání, Rodina, Děti s mentálním postižením a NKS.

V kapitole první jsou popsána témata týkající se výchovy a vzdělávání. Je tu vysvětlena terminologie z této oblasti a popsány složky, znaky a prostředky výchovy a podstata edukačního procesu. Druhá kapitola je zaměřena na rodinu a na problematiku nepodněného rodinného prostředí a jeho dopady na rozvoj dítěte, a v této souvislosti se zabývá i problematikou náhradní rodinné péče. Téma třetí kapitoly je zaměřeno na problematiku mentálního postižení a narušené komunikační schopnosti vzhledem k chlapci s lehkým mentálním postižením, který je předmětem tohoto výzkumu.

Praktická část je rozčleněna do 3 kapitol. V první kapitole jsou stanoveny cíle výzkumného šetření a v souvislosti s cíli jsou definovány hlavní a vedlejší výzkumné otázky. Podrobně je popsána metodologie výzkumu, zahrnující filozofická východiska, metody sběru dat a metody analýzy dat. Druhá kapitola je zaměřena na zdravotní, osobní a rodinnou anamnézu chlapce, charakteristiku jeho rodiny a rodinného prostředí. Třetí kapitola prezentuje výsledky výzkumného šetření v podobě témat identifikovaných analýzou rozhovorů s vychovateli a představuje případovou studii chlapce, na kterého byl výzkumný projekt zaměřen.

## **Teoretická část**

### **1. Výchova a vzdělávání**

Význam pojmů výchova a vzdělávání může být vyložen různým způsobem. Je to formování, nebo utváření osobnosti a již Jan Ámos Komenský ve svém díle Vševýchova zdůrazňoval požadavek celoživotní výchovy jedince.

#### **1.1 Výchova**

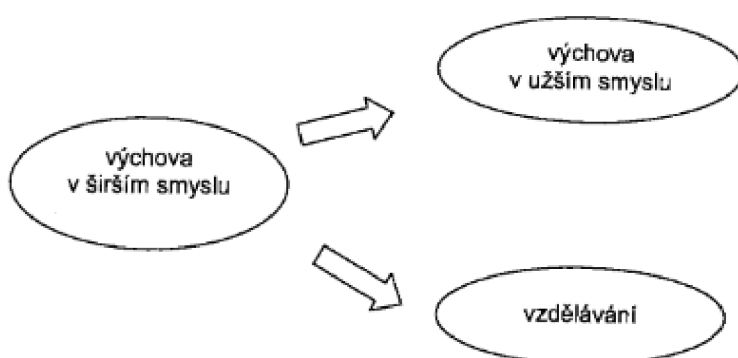
Podle Průchy (2000) vychovávání a vzdělávání představuje to, nač se pedagogika zaměřuje, jakožto na předmět zkoumání. A co tyto pojmy znamenají? Výchova je pedagogická kategorie, která se v různých teoriích a učebnicích vymezuje různě.

Podle nejobecnějšího pojetí je to činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod (Průcha, 2000, s. 15). Janiš a kol. výchovu v obecném pojetí (2008, s. 20) chápe jako specificky lidskou činnost zaměřenou na péči o tělesný a duševní vývoj člověka, včetně osvojení nezbytných vědomostí, dovedností, koncipování názorů na svět a dodržování společensky žádoucích mravních norem.

Pedagogický slovník (2008) chápe výchovu jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Obdobně výchovu v pedagogickém pojetí popisuje Průcha (2000) a považuje ji za hlavní složkou procesu socializace (Průcha, 2000).

Výchovu lze chápat v širším smyslu jako přípravu dětí a mládeže na život a práci v dané společnosti a přivádění dospělých k vyššímu stupni kultury, aby si každý člen společnosti osvojil určitou soustavu vědomostí, dovedností a návyků k prospěchu této společnosti jako celku a k uspokojení osobních potřeb, zálib a zájmu jednotlivců (Janiš a kol., 2008). Představuje záměrné působení ve všech oblastech výchovy, na celou osobnost vychovávaného a týká se činností všech, kteří vychovávají (Vorlíček, 1979, s. 15. in Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 21). Výchovu v užším slova smyslu lze chápat jako výchovu mravní, zaměřenou

na osvojení mravních principů a hodnot, tvořících základ morálky dané společnosti (Janiš a kol., 2008). Vorlíček (1979, s. 15 in Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 21) chápe výchovu v užším slova smyslu jako speciální oblast výchovného působení (např. výchova mimo vyučování) nebo záměrné působení na určitou stránku osobnosti vychovávaného (např. na citovou, volní nebo rozumovou) nebo rozvíjející např. tělesnou, estetickou a nejčastěji mravní složku člověka. Autor také uvádí, že výchova v užším smyslu je vždy ve vztahu k výchově v širším významu částečná, speciálněji zaměřená, je její podmnožinou (Vorlíček, 1979, s. 15. in Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 21).



Obr. 1 Pojetí výchovy v užším a širším pojetí (Janiš, Loudová, 2011, s. 16)

### 1.1.1. Složky výchovy

Cíl výchovy je úzce spjatý s obsahem a s nástroji (prostředky), kterými je dosaženo tohoto cíle. Vše se odehrává na pozadí určitých podmínek. Rozložení cíle na dílčí složky může poskytnout velký prostor pro vymezování prostředků a metod k jeho dosažení (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s 55).

- Rozumová výchova: Cílem je na základě získaných vědomostí utvářet co nejobektivnější představu o okolním světě. Nejdůležitější je rozvoj poznávacích procesů (např. vnímání, představy, myšlení a pozorování) a to se děje hlavně díky jazykové výchově (Koucká, 2014).
- Pracovní (polytechnická výchova): Zabývá se vytvářením pracovních dovedností a návyků a osvojováním základních duševních a tělesných (manuálních) prací. Tato složka by se měla prolínat se všemi vyučovacími předměty a to i např. zeměpisu, dějepisu, výuky jazyků apod (Průcha, 2017).

- Tělesná výchova: Podílí se na vytváření pozitivního vztahu ke zdravému životnímu stylu. Cílem je rozvíjet návyky tělesné hygieny, zájem o pravidelné otužování, posilování zdatnosti, vytrvalosti atd (Mitchell).
- Estetická výchova: Cílem je kultivovat estetické city, pěstovat vztah k umění a také vnímat a chápat krásno. Ve školách se proto vyučuje výtvarná a hudební výchova a také literatura (Marekgogol).
- Mravní výchova: Je základním stavebním kamenem výchovy aktivního a plnohodnotného občana. Etická mravní výchova by měla být přirozenou součástí výuky. Smyslem a také úkolem mravní výchovy je rozvoj citění, chování jedince, utváření jeho postojů a názorů atd (Grecmanová a kol., 2002).

Složky musí být chápány ve vzájemné propojenosti a návaznosti, tímto způsobem se rozvíjí a roste jejich význam (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s 55).

### **1.1.2. Znamky výchovy**

I přes to, že se mění cíle, obsah, podmínky a také prostředky, tak výchova jako proces záměrného formování a kultivace člověka zůstává (Janiš, Loudová, 2011, s. 16). Jeden z nejdůležitějších znaků výchovy je záměrnost, pod kterou spadá cílevědomost, plánovitost, soustavnost a systematičnost. Lidé mezi sebou každodenně komunikují a mají mnoho sociálních vazeb a kontaktů. Jen část z nich bývá vedena k rozvinutí druhé osoby. Záměr může být intencionální (tj. výchovné působení) a funkcionální (tzn. působení živelné, náhodné), přičemž funkcionální může být někdy mocnější (Černocho, 2021). Dalším znakem je rozvoje-tvornost, tzn. že záměrem vychovatele je navodit u vychovávaného pozitivní změny. Dále dlouhodobost, jelikož u výchovy platí, že významných výsledků lze dosáhnout pouze dlouhodobým působením. Dynamičnost (procesuálnost) ve výchově znamená, že ve výchově není nic neměnné, měnící se faktory jsou např. cíle, podmínky a výchovné metody, mění se také vychovávaný, učitel a prostředí výchovy. Učitel by se měl stále vzdělávat a flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků. Učitel, který nepostřehne změny a nezvládne diagnostikovat aktuální situaci, může být ve výchově neúspěšný. Dalším znakem výchovy je bipolárnost, jelikož výchova má dva póly a to vychovatele (subjekt výchovy) a vychovávaného (objekt výchovy). Mezi objektem a subjektem výchovy vzniká vztah, u kterého se postupně mění kvalita. Hlavní změna probíhá v závislosti a nezávislosti. U mladších dětí je závislost důležitá a zcela zřejmá. Výchova je dlouhodobý proces, který nemá definitivní stav a vždycky je co zlepšovat. Takže se jedná o nikdy neukončený proces, proto je znakem výchovy také cykličnost, která má dvě stránky a to: částečnou opakovatelnost

výchovných dějů a neukončitelnost, to znamená, že se sebevýchovou ani výchovou nejsme nikdy zcela hotovi. Výchova není pouze součástí určité historické epochy, nebo nějaké skupiny lidí, jako společný jev vždy existovala a bude tomu tak napořád, proto je jedním ze znaků výchovy i poslední znak výchovy univerzálnost (Janiš, Loudová, 2011, s. 17–21).

### **1.1.3. Prostředky výchovy**

Prostředky výchovy lze chápat v užším a širším pojetí (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 71, 72). V širším smyslu se jedná o vše, co umožňuje výchovu a vzdělání realizovat, řadí se sem činnosti (hra, učení), podmínky (materiální, kulturní, sociální), instituce (rodina, škola, organizace, sdružení atd), činitelé (učitelé, rodiče, vychovatelé atd), postupy a obsahy (koncepce, systémy, organizační formy atd). V užším smyslu mohou být jako prostředky výchovy chápány pomůcky např. křída, tabule, ukazovátko aj.

### **1.1.4. Etapy výchovného procesu**

Dle jednotlivých vývojových fází se děti vzdělávají a nároky jsou směřovány dle přiměřeného věkového období. Janiš a Loudová (2011, s. 23) uvádí tři základní etapy:

- 1) Heteronomní období: Týká se dítěte do 6 let věku, které v tomto období získává nejvíce zkušeností především díky hře. V této etapě vychovávaný přijímá normy a pravidla a také napodobuje a přizpůsobuje se autoritě. Ke konci období aktivita a samostatnost dítěte roste a objevuje se např. období vzdoru, kdy se dítě brání podřizování se a poslušnosti.
- 2) Autonomní období: Začíná většinou nástupem dítěte do školy. U dítěte se zvyšuje kritičnost a také projevy odporu a nesouhlasu. Ze strany učitele je potřeba více vysvětlovat, a vše zdůvodňovat.
- 3) Období sociální konformity: V poslední etapě výchovný proces vrcholí. A projevují se dosavadní výsledky celého výchovného procesu, který se uskutečňoval jak v rodině, tak ve škole a také mimo tyto instituce. Optimálně dochází k vyspělosti osobnosti, pochopení požadavků a potřeb společnosti (Janiš a Loudová, 2011, s. 23).



## 1.2 Vzdělávání

S výchovou je úzce spojený výraz vzdělání a s ním související pojem vzdělávání. Průcha (2000, s. 15) uvádí, že se pojem vzdělávání obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Vzdělávání se dle sociologické encyklopedie popisuje jako proces, díky němuž máme možnost získávat nové poznatky, schopnosti a dovednosti. Tento proces probíhá v různých etapách života (Nešpor, 2017).

V pedagogickém slovníku je vzdělávání přisuzováno pět významů (Průcha a kol., 2001, s. 292): Osobnostní pojetí, které je chápáno jako nezbytná součást socializace jedince. Obsahové pojetí, jelikož každá škola vychází z kurikula na základě, kterého jsou vyučovány jednotlivé předměty, kterými jsou žákům předávány soustavy informací. Institucionální pojetí související s různými stupni institucí, kde je žákům umožněno vzdělávání (např. základní, středoškolské...) a také druhy vzdělání (odborné, všeobecné atd). Socioekonomické pojetí, na jehož základě vzdělání charakterizuje danou populaci a to např. úroveň vzdělanosti, strukturu obyvatelstva aj. Procesuální pojetí, které vyjadřuje, že proces vzdělávání je ukončen dosažením daného stupně vzdělání.

Proces, který nazýváme vzdělávání představuje činnost učitele a činnost žáka. Tento proces se dělí na vyučování a sebevzdělávání. Vyučování ve školách je proces vzájemné interakce mezi učitelem, žákem a učivem za jistých podmínek. Druhý význam vyučování může být v jakémkoliv prostředí (tj. ve škole, v rodině, v práci apod) (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 24).

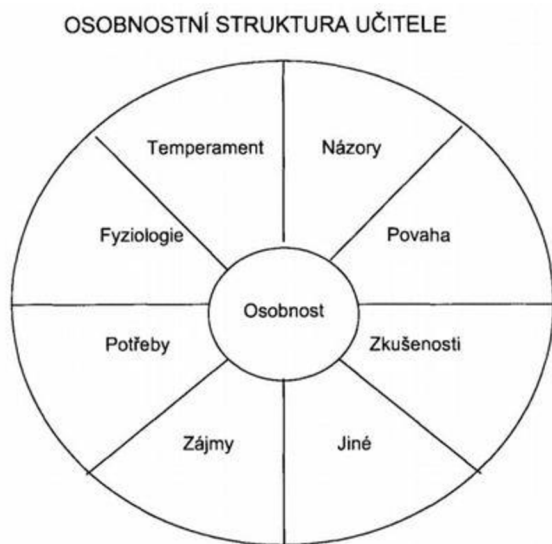
V odborné terminologii se v současnosti používá zastřešující pojem pro výchovu a vzdělávání „edukace“. Toto označení má několik výhod, jednak se jedná o jednoslovný termín, pojmy výchova a vzdělávání se v reálném procesu vždy prolínají a edukace je vhodnější také z mezinárodního hlediska (Průcha, 1997, s. 60 in Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 23).

### 1.2.1 Edukační procesy

Dle Průchy (2000 s. 16) jsou to činnosti lidí, díky kterým se jedna osoba učí od druhé, nebo prostřednictvím technického zařízení. Edukační procesy probíhají v daném edukačním prostředí. To mohou být buď místa (dětské hřiště, školní třída aj.), anebo vztahy v rodině, školní třídě, které vytváří trvalé klima.

## 1.2.2 Pedagog

Pedagog je jeden z hlavních účastníků edukačního procesu. Kvalitní pedagog by měl mít určité předpoklady, a to osobnostní i odborné. Odborné předpoklady získá dosaženým vzděláním, praxí a dalším vzděláváním. Osobnostní předpoklady popisují (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 89) následovně (obr. 2).



Obr. 2 Osobnostní struktura učitele (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 89)

Jak uvádí Janiš, Loudová (2011, s. 22): Od pedagoga se vyžaduje trpělivost, získání důvěry, individuální přístup a v neposlední řadě pedagogický takt. Ze strany vychovávaného je potřeba, aby byl ochotný spolupracovat a snaha se chtít změnit.

## 1.2.3 Výchova a vzdělávání dítěte s mentálním postižením

Při edukačním procesu dětí s MP je třeba zohledňovat určitá specifika. Edukační proces, tedy proces přenosu informací od učitele k dítěti s MP, může být u jedinců s MP narušen již v iniciální fázi, tedy ve fázi percepce, kdy jedinec vnímá informace prostřednictvím zrakového a sluchového analyzátoru. Pokud se u těchto dětí objevují vady sluchu a zraku různého stupně, může docházet ke zkreslení přijímaných informací. Častěji se však s narušením procesu přenosu informací setkáváme ve fázi mediální, což znamená, že dítě s MP získalo prostřednictvím zraku a sluchu informaci, kterou má analyzovat a následně uložit v paměti a jedná se o nový poznatek. V ideálním případě je tato finální fáze ukončena verbální odpovědí na položenou otázku. U dětí s MP je i tato fáze komunikačního procesu narušena a expresi sdělení je nutné realizovat alternativním způsobem, tj. s využitím alternativní a augmentativní komunikace (Vašek, 2003 in Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

Myšlení je zatíženo přílišnou konkrétností, nepřesností a chybami v analýze a syntéze, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace. Co se týče paměti, děti s MP si vše nové osvojují pomalu, až po mnohočetném opakování, naučené rychle zapominají, a proto je nezbytné dodržovat v edukačním procesu u žáků s MP určité podmínky. Nejdůležitějšími z nich jsou snížený počet žáků ve třídách, vhodně adaptované prostředí, využívání speciálních učebních metod, výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáků, učitel se speciálněpedagogickou kvalifikací, využívání speciálních zařízení a kompenzačních pomůcek v závislosti na potřebách žáků a závažnosti postižení (Bartoňová a Vítková, 2007 in Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013, s. 27).

Před výchovou a vzděláváním dítěte s MP se navštěvuje středisko rané péče, které poskytuje služby, které by měly zahrnovat včasnou diagnostiku dítěte, včasnou rehabilitaci a stimulaci, poradenství a vzdělávání pro rodiče, terénní práci v rodině, zapojení rodičů do ucelené rehabilitace a instruktáž dalších pracovníků pomáhajících profesí. Následně na ranou péči navazuje možnost institucionalizované předškolní výchovy podle Zákona č. 561/2004 Sb. Předškolní výchova realizovaná ve speciální mateřské škole by měla primárně vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který stanovuje rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Tyto faktory se promítají do obsahu předškolního vzdělávání, jako hlavního prostředku (Valenta, Muller, 2013).

## 2. Rodina

Sociologická encyklopedie (2017) vymezuje rodinu jako původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která má jako hlavní funkce reprodukci, výchovu, socializaci a přenos kulturních vzorů.

Nejdůležitější je pro člověka prostředí, ve kterém se narodil, a to je jeho rodina. Nejsou to jen rodiče, ale také další členové rodiny, kteří osobě poskytují lásku a pocit bezpečí. Rodina je pro nás domov, je to zázemí, ve kterém můžeme vždy požádat o pomoc při řešení náročných životních situací a my můžeme být pro ostatní členy také prospěšní. Rodina je místo, kde můžeme být takoví, jací jsme. Rodina jsou lidé, kteří patří k sobě a k nimž patříme také my (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 128).

Rodina má několik základních znaků. Rodina je společensky schvalovaná forma partnerského soužití, členové rodiny jsou spojeni pevnými příbuzenskými svazky a žijí společně v jedné domácnosti, vzájemně si pomáhají a spolupracují. Rodiče se starají o výchovu a výživu dětí a děti dle svých schopností pomáhají rodičům. Vztahy jsou založené na emocionalitě a jsou neformální (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 129).

### 2.1 Typologie rodiny

Střelec, Marádová, Marhounová a Řehulka (1992, s. 74) uvádí, že rodina je malá skupina lidí, která vznikne manželstvím a také společným soužitím. Podle počtu generací, kteří společně žijí lze rodinu dělit na základní, to je taková, která se skládá z otce, matky a dětí. Rozšířenou, kdy se jedná o rodinu základní, která zahrnuje také prarodiče, tety, strýce a další příbuzné. Úplnou, to je rodina, kde žijí oba rodiče a minimálně jedno dítě a neúplnou, což je rodina, ve které žije jen jeden z rodičů.

Z hlediska velikosti lze rozlišovat rodinu rozšířenou, ve které žijí rodiče se svými dětmi a také s prarodiči, tetami, strýci a dalšími příbuznými. Za rodinu jsou považováni z toho důvodu, že společně žijí, nebo jsou v pravidelném kontaktu. Malou rodinu také nazývanou moderní rodina, kterou tvoří pouze dvě generace, a to jsou rodiče a jejich děti jak zletilé, tak nezletilé.

Vícegenerační rodinu, kdy společně žije více generací tzn. děti, rodiče a prarodiče a sendvičovou rodinu, která představuje typ vícegenerační rodiny, kdy rodiče jsou velmi vytížení z důvodu péče o své nedospělé děti a také o stárnoucí rodiče (Stodůlková, Zapletalová 2015, s. 130-131; Možný, 1990).

Z hlediska úplnosti rozlišujeme rodinu úplnou, kde společně žijí všichni členové rodiny a je pravděpodobné, že modely chování rodičů bude mít také dítě a v dospělosti je bude uplatňovat. Dále rodina neúplná, kde chybí jeden z rodičů a skrytě neúplnou, kde jsou oba rodiče, ale jeden z nich „jakoby“ nebyl přítomný, nepodílí se na chodu domácnosti a neúčastní se společných aktivit a zajímá se pouze o své záliby (Márová a kol., 1977; Matějček, 1977). Dále dvoukariérovou, kde jsou rodiče zaneprázdněni svou prací a o děti se převážně starají chůvy, nebo jiné osoby. Tyto osoby se také starají o chod domácnosti a tím pádem mohou rodiče v rodině ztratit autoritu (Možný, 1999).

Z hlediska vývoje se rodiny dělí na orientační (výchozí), což je primární rodina, ve které se jedinec narodí, vyrůstá a utváří se jeho osobnost. Dále rozmnožující či reprodukční rodina, která představuje sekundární rodinu, od které se očekává, že bude mít své potomky, a druhotně vzniklá, když se po rozvodu uzavře nový sňatek a v rodině jsou děti, jak vlastní, tak nevlastní. Tím pádem se jedná o nově rekonstruovanou rodinu (Matoušek, 2003).

## **2.2 Funkce rodiny**

Rodina se v průběhu historického vývoje často měnila, ale její základní funkce zůstávají stejné (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 132). Funkce rodiny jsou většinou chápány jako úkoly rodiny, které plní kvůli sobě samým, ale také vůči společnosti (Střelec, Marádová, Marhounová, Řehulka, 1992, s. 74).

Střelec a kol. (1992) uvádějí čtyři základní funkce rodiny, hospodářskou/ekonomickou, související s hmotným zabezpečením rodiny tzn. všech příslušníků a také dětí. Biologicko-populační („Čím větší počet dětí, tím větší jistota přežití rodiny“), výchovnou, jako jednu z nejdůležitějších funkcí, kdy rodiče odpovídají za rozvoj svých dětí, a tato skutečnost také vyplývá ze zákona o rodině a funkci odpočinku a obnovování tělesných a duševních sil. Obdobně řadí Matějček (1992) mezi základní funkce rodiny funkci biologicko-reprodukční a ekonomickou. Dále ale uvádí i funkci socializační a kultivační, jelikož má velký význam

výchovné působení, kdy je důležité děti dobře vychovat a poté je začleňovat do společenských vztahů. Dále emocionální a ochrannou, která poskytuje členům rodiny pocit jistoty a bezpečí. Členové ví, že v rodině budou vždy přijati. V rodině společně utváří budoucnost a životní perspektivu. Stodůlková a Zapletalová (2015, s. 132) doplňují funkce rekreační, kam spadá společné trávení času tzn. výlety o víkendech, společné dovolené a také odpočinek po práci. Zájmové, což poskytuje rodinným příslušníkům dělat své zájmy uvnitř rodiny, a to jak kulturní, tak sportovní a další. A morální, která se týká manželské věrnosti, životního stylu rodiny a také rodičovské etiky (morálky).

### **2.2.1 Klasifikace rodin podle naplňování jejich funkcí**

Z pedagogického hlediska Matoušek (1999) rozlišuje čtyři rodiny. Harmonickou rodinu, kde je vzájemný respekt mezi rodiči a dětmi. Společně uspokojují všechny potřeby svých členů, rodiče poskytují dětem kvalitní péči a mají o ně zájem. Konsolidovanou (spořádanou) rodinu, kde nedochází k vážným problémům a rodina společně uspokojuje základní potřeby svých členů. Uvnitř rodiny mohou být malé neshody, ale rodina je schopna problémy řešit sama a navenek působí dobrým dojmem. Problémovou (dysfunkční) rodinu, která neplní některou z funkcí a to např. citovou, výchovnou apod. Partneri mívají rozdílné názory, které vedou k neshodám. V rodině bývá napjatá atmosféra a bývají to většinou rodiny před rozvodem. Také bývá častý nezájem o děti a agresivní chování vůči partnerovi a také dětem. Dále afunkční (nefunkční) rodinu, která se rozpadá a nejsou v ní plněny funkce. V takových rodinách dochází ke špatnému zacházení s dětmi. Může se vyskytovat fyzické a také psychické týrání, zanedbávání a sexuální zneužívání. Takový typ rodiny se týká duševně nemocných lidí, narkomanů, alkoholiků apod.

Děti, které byly narozené nebo se dostaly do afunkční rodiny mohou být ve svém vývoji ovlivněny souborem neadekvátních a patologických forem zacházení. Tyto děti mají zanedbávány jak biologické, tak emoční potřeby, může být narušeno jejich sebevědomí a mezilidské vztahy. Chybí jim pocit bezpečí a jistoty. Neadekvátní formy zacházení s dítětem se označují mezinárodním termínem CAN (Child Abuse and Neglect) – syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 134).

## 2.3 Styly rodinné výchovy

Pedagogický slovník (in Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 135) uvádí, že výchovný styl je souhrn záměrných a také spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Helus (2015) uvádí následující styly (způsoby) rodinné výchovy:

- Autokratická (dominantní, autoritativní) výchova: Rodiče málo respektují potřeby dětí a více je trestá. Rodič nenechává dítě, aby se samo projevovalo, aby mělo více volnosti a nepodporuje jejich iniciativu a aktivitu. Dítě chce být pochváleno od dospělého a také zaujmout jeho pozornost. Pokud jsou děti vedeny autokraticky, tak se stává, že bývají dominantní, může docházet k napětí a také agresivitě.
- Liberální výchova: Je to taková výchova, kde rodič děti vede málo, anebo vůbec nevede. Rodič neklade důraz na děti a nemá žádné požadavky. Pokud vznese nějaký požadavek, tak neklade důraz na jeho splnění.
- Sociálně integrační (demokratická) výchova: Rodiče se snaží s dětmi vzájemně domluvit a vést je pomocí stimulačních výchovných metod, a to je metoda příkladu, povzbuzení a pochvaly. Omezují metody inhibiční, což jsou zákazy a tresty. Rodiče mají pochopení pro individualitu svých dětí a snaží se jim porozumět (Helus, 2015).

## 2.4 Náhradní rodinná péče

Většina dětí žije s biologickými rodiči, nebo alespoň s jedním z nich. Některé děti z různých důvodů rodiče nemají, anebo s nimi nemohou žít. Pokud rodina z nějakého důvodu neplní své funkce, anebo je plní nedostatečně, může být narušen nebo ohrožen vývoj dítěte. Pokud rodiče nevedou k nápravě, nechtějí se starat, nebo z vážných důvodů nemůžou, může soud navrhnout pro dítě jednu z forem náhradní rodinné péče (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 142).

Bubleová (2015) uvádí, že cílem náhradní rodinné péče je, aby dítě žilo v klidném, podnětném a harmonickém prostředí, ve kterém má možnost se optimálně rozvíjet jak po fyzické, tak po psychické stránce.

### 2.4.1 Formy náhradní rodinné péče dle Bubleové (2015)

- Svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče: Pokud o dítě nemůže pečovat žádný z rodičů ani poručík, tak může soud rozhodnout o svěření dítěte do osobní péče jiného člověka. Osoba musí se svěřením dítěte do péče souhlasit a mít bydliště na území ČR. Přednostně se většinou dává příbuzné osobě dítěte, což jsou prarodiče, zletilí sourozenci apod. Soud osobě, která pečuje o dítě stanoví práva a povinnosti vůči dítěti.
- Adopce (osvojení): Při osvojení vznikne mezi osvojitelem a osvojencem vztah jako mezi rodičem a dítětem a musí mezi nimi být přiměřený věkový rozdíl, zpravidla ne menší, než šestnáct let. Pokud rodiče či osoba přijímá dítě, tak získává plnou rodičovskou odpovědnost. O osvojení rozhoduje soud a osvojitelé jsou povinni informovat dítě o skutečnosti osvojení, jakmile se jim to bude zdát vhodné, nejpozději však do zahájení školní docházky. Dítě získává příjmení nových rodičů a také mají dle zákona příbuzenský vztah (Bubleová, 2015).
- Mezinárodní osvojení (tj. osvojení dětí do ciziny a z ciziny): Mezinárodní osvojení je možné jen tehdy, pokud se pro dítě nedaří najít náhradní rodinu v zemi, odkud pochází (Bubleová, 2015).
- Pěstounská péče: Dle občanského zákoníku (Zákon č. 89/2012 Sb., 2012) pečuje pěstoun o dítě a je zodpovědný za jeho výchovu. Má právo rozhodovat jen o běžných záležitostech dítěte, protože zákonnými zástupci dítěte jsou stále jeho rodiče. Pěstounská péče je formou náhradní rodinné péče, která je státem podporována. Pěstoun nemá k dítěti vyživovací povinnost, ta stále náleží rodičům nebo osobě, kterou určí soud. K mimořádným záležitostem např. vyřízení cestovního dokladu je potřeba souhlas zákonného zástupce dítěte. Pěstounská péče se podle Zákona 89/2012 dělí na pěstounskou péči na přechodnou dobu: O pěstounské péči může soud rozhodnout na dobu, kterou trvá překážka bránící rodičům v osobní péči např. dlouhodobá léčba, výkon trestu a další. Soud může navrhnout tuto péči a svěřit dítě osobám, které jsou zařazeny v evidenci vedené krajským úřadem. Cílem péče je sanace rodiny, což znamená úprava poměrů v biologické rodině, aby se mohlo dítě později vrátit. Dále na dlouhodobou pěstounskou péči: V pěstounských rodinách jsou v péči kromě biologických dětí ještě další a jedná se o větší sourozenecké skupiny. Na tyto skupiny se zaměřují SOS dětské vesničky, kde o děti pečují pěstounky „matky“, ale může to být také pěstounský pár nebo i samotní muži. Je důležité, aby sourozenci zůstávali po



hromadě a měli pravidelný kontakt. Pěstounská péče zaniká dosažením zletilosti v osmnácti letech. A jako poslední hostitelská péče: Jedná se o formu pomoci dětem žijícím v ústavní péči, ale není to institut náhradní rodinné péče. Je to dočasný pobyt, který má omezenou délku pobytu v rozsahu 30 kalendářních dnů při prvním pobytu u těchto osob (Bubleová, 2015).

## **2.5 Ústavní péče**

Ústavní výchova je nařízena soudem, pokud je výchova dítěte vážně ohrožena a výchovná opatření nevedou k nápravě. Ústavní výchovu lze nařídít nejdéle na dobu 3 let, ale může se prodlužovat (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 148). Dle Matouška (2013) je ochranná výchova nařízena soudem, pokud byla dosavadní výchova mladistvého zanedbávána a uskutečňuje se ve speciálních výchovných zařízeních do dovršení 18. roku věku. Preventivně výchovná péče (ambulantní a internátní) je poskytována dětem a mládeži s negativními projevy chování, pokud nejsou důvody dítě zařadit do ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních (Stodůlková, Zapletalová, 2015, s. 148). Zařízení pro děti vyžadující okamžitou péči (ZDOVP) je poskytováno dětem, kteří potřebují náležitou ochranu a ocitly se bez jakékoliv péče nebo je jejich vývoj vážně ohrožený. Tato zařízení mají nepřetržitý provoz a přijímají děti i bez souhlasu rodičů. Statut pro okamžitou pomoc mají Klokánky. Celková doba nepřetržitého pobytu dítěte nesmí přesáhnout 12 měsíců (Matoušek, 2013).

### **2.5.1 Přehled zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dle typů ústavní péče (Právo na dětství, 2023)**

1) Zařízení ústavní a ochranné výchovy v rámci resortu zdravotnictví:

- Kojenecké ústavy poskytují základní výchovnou péči dětem, u kterých je ohrožen vývoj díky nefunkčnímu a nepodnětnému prostředí. Děti zde pobývají do jednoho roku věku a poté v dětských domovech do tří let.
- Dětské domovy pro děti do tří let.
- Dětské psychiatrické léčebny nebo oddělení dětské psychiatrie slouží k léčbě psychických poruch u dětí.

2) Zařízení ústavní a ochranné výchovy v rámci resortu školství:

- Středisko výchovné péče (SVP) se zabývá pomocí dětem s poruchami chování a také poskytují poradenské služby. Je to zařízení pro preventivně výchovnou péči a většinou se jedná o ambulantní zařízení.
- Diagnostický ústav (DÚ) provádí přijatým dětem komplexní vyšetření pedagogické a psychologické. Na základě návrhu orgánu sociálně-právní ochrany dětí jsou děti umístěny do následujících zařízení.
- Dětský domov (DD) je instituce pro děti zpravidla ve věku od tří let do osmnácti let s nařízenou ústavní výchovou. Pobyt může být prodloužen do věku 26 let, a to na základě smlouvy mezi zařízením a nezaopatřenou osobou. Je to z důvodu přípravy na budoucí profesi, takže po dobu, dokud osoba studuje. Dětské domovy jsou pro děti, o které se jeho biologická rodina není možná postarat a není možné zajistit náhradní rodinnou péči např. pěstounskou péči.
- Dětský domov se školou je zařízení, které se stará o děti s nařízenou ústavní výchovou zpravidla od věku 6 let do doby ukončení povinné školní docházky. Jedná se o děti, které mají závažnější poruchy chování. Také je pro děti, které mají uloženou ochrannou výchovu, nebo musí mít výchovně-léčebnou péči.
- Výchovný ústav pečuje o děti, které jsou starší 15 let a mají ukončenou povinnou školní docházku a vyskytují se u nich závažné poruchy chování (krádeže, loupeže, útoky, agresivní chování apod.) Do tohoto zařízení může být také umístěno dítě starší 12 let, a to z důvodu projevující se závažné poruchy a nemůže být umístěno do dětského domova se školou. Výjimečně zde může být umístěno dítě mladší 12 let s uloženou ústavní a ochrannou výchovou.

### 3) Zařízení ústavní a ochranné výchovy v rámci resortu práce a sociálních věcí:

- Domov pro osoby se zdravotním postižením je určen pro osoby, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení. Zabývají se sociální péčí, ale také výchovně vzdělávacím aktivitám, rozvojem komunikace, sebeobsluhy, hygieny apod (Matějček,1999).

### **3. Děti s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností**

#### **3.1 Mentální postižení a lehké mentální postižení**

*„Hlavní a nejúčinnější terapií mentální retardace je učení.“*

zkušenost mnoha speciálních pedagogů (Švarcová, 2000, s. 55)

Dle Slowíka (2007, s. 109) pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit). Doslovný překlad tedy je „opoždění mysli“. Autor také uvádí, že mentální postižení je složitější syndromatické postižení, které postihuje celou osobnost ve všech složkách a také psychické (mentální) schopnosti. Mentální postižení má vliv na vývoj rozumových schopností, emocí, komunikačních schopností a také na úroveň sociálních vztahů a pracovního uplatnění.

Mentální postižení definuje (Slowík, 2007, s. 110) z mnoha hledisek. Zohledňuje biologický přístup: Postižení v důsledku funkčního poškození mozku nebo trvalého závažného poškození mozku. Dále psychologický přístup: Snížená úroveň rozumových schopností. Tyto schopnosti lze měřit dle standardizovaných IQ testů. Sociální přístup: Postižení, které je charakteristické dezorientací ve společnosti a také ve světě. Pedagogický přístup: Snížená schopnost učit se i za použití specifických vzdělávacích metod. Dále uvádí právní přístup: Snížení způsobilosti k samostatným právním úkonům a rozhodnutím.

Mentální postižení dle (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN – 11) se může vyskytnout buď to bez nebo současně s jinými duševními nebo somatickými poruchami. Mentální postižení se měří standardizovanými IQ testy (test inteligence), ale tyto testy mohou být také nahrazeny škálami, které určují jen přibližný stupeň.

**Klasifikace mentálního postižení (Slowík, 2007, s. 114, cit. dle MKN - 10, WHO, 2006)**

- Lehká mentální retardace (F70), IQ 50–69: U těchto osob se projevují obtíže v učení. Ve většině případech jsou tyto osoby schopny v dospělosti pracovat a také navazovat sociální vztahy. Patří sem slabomyslnost (oligofrenii) a lehkou mentální subnormalitu.

- Středně těžká mentální retardace (F71), IQ 35–49: Projevuje se opožděným vývojem v dětství. Většina osob je schopna dosáhnout určité nezávislosti a samostatnosti, ale v dospělosti potřebují podporu, aby zvládali život a práci v běžné společnosti. Patří sem středně těžká mentální subnormalita.
- Těžká mentální retardace (F72), IQ 20–34: Tyto osoby potřebují pravidelnou pomoc a podporu. Patří zde těžká mentální subnormalita.
- Hluboká mentální retardace (F73), IQ je nižší než 20: Projevuje se velkými problémy v sebeobsluze, komunikaci a také mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.
- Jiná mentální retardace (F78): Tato kategorie bývá použita, pokud pomocí obvyklých metod nejde zjistit intelekt jedince. Bývá to z důvodu přidruženého sensorického nebo somatického poškození.
- Nespecifikovaná mentální retardace (F79): Tato kategorie se používá, pokud je mentální retardace prokázána, ale není možno ji zařadit kvůli nedostatku informací do předešlých kategorií.

### **3.1.1 Etiologie**

Dle Vágnerové (2004, in Slowík, 2007, s. 111) jsou příčiny vzniku mentálního postižení různorodé, ale vždy se jedná o závažné funkční nebo organické poškození mozku. Také Švarcová (2000, s. 51) uvádí, že k mentálnímu postižení může vést spousta příčin, které se vzájemně prolínají. Mentální postižení může být způsobeno jak vlivem prostředí (exogenní vlivy – vnější), tak díky dědičnosti (endogenní vlivy – vnitřní). Endogenní vlivy jsou již v pohlavních buňkách, jejichž spojením vznikne jedinec. Exogenní vlivy působí již od těhotenství, během porodu a také v průběhu poporodního období a raného dětství. Exogenní faktory se dále člení dle období, a to na prenatální, perinatální a postnatální (Švarcová, 2000, s. 51). Švarcová (2000, s. 52) uvádí jako nejčastější příčiny vzniku mentálního postižení následky infekcí a intoxikací, úrazů nebo fyzikálních vlivů, poruchy výměny látek, růstu, výživy, nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy, anomálie chromozomů, nezralost, vážné duševní poruchy, psychosociální deprivace a jiné či nespecifické etiologie.

### **3.1.2 Diagnostika**

Na procesu diagnostik by se krom rodičů měli podílet odborníci, kteří společně tvoří tým. Jedná se o odborníky z oblasti medicíny, kam se řadí pediatr, psychiatr a také neurolog. Dále se jedná o odborníky z oblasti psychologie, speciální pedagogiky, sociální práce a případně z dalších oborů (Valenta, Müller, 2003 in Slowík, 2007, s. 112).

### **3.1.3 Zařazení dítěte s mentálním postižením do školy**

Zařazení dítěte s mentálním postižením do školy je velmi důležité. Při zařazování se musí brát v potaz stupeň postižení, vlastnosti osobnosti (např. jak je schopno se adaptovat) a také míra využitelnosti zachovaných schopností. Inkluze dětí do běžných škol je náročnější, a proto jsou k dispozici také školy speciální, které jsou přizpůsobeny potřebám dítěte. Při začlenění do běžné základní školy mohou mít děti s MP problémy s vrstevníky. Mohou si uvědomovat svoji odlišnost a mohu to brát jako zátěž. Při zařazení do speciální školy mají tyto děti možnost být s vrstevníky na stejné vývojové úrovni a mohou vidět srovnatelné výsledky a být uspokojeni ze svého výkonu (Vágnerová, 2008, s. 308).

### **3.1.4 Lehké mentální postižení**

Mentální věk osob s LMP v dospělosti odpovídá úrovni středního školního věku. Tyto osoby zvládají respektovat základní pravidla logiky, ale například ve verbálním projevu nejsou schopni používat abstraktní pojmy. Celkově je jejich verbální projev velmi jednoduchý a konkrétní, stejně jako myšlení. Většinou se vyskytují ve výslovnosti chyby a také používají převážně krátké věty. V dospělosti jsou tyto osoby schopny pracovat a být v rámci možností samostatní, ale přesto potřebují dohled a oporu (Vágnerová, 2008, s. 301, 302).

## **3.2 Narušená komunikační schopnost**

Narušená komunikační schopnost se týká poruch receptivní nebo expresivní složky řeči. V této souvislosti jsou důležité následující pojmy dle Slowíka (2007, s. 85):

- **Jazyk:** Je to souhrn sdělovacích prostředků, které jsou používány ve společenské skupině, což je menšina, národ a také sociální skupiny.
- **Řeč:** Je to schopnost používat verbální a neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci.
- **Mluva:** Je to způsob, jak řeč používáme, včetně emocionálního zbarvení.

Vágnerová (2008, s. 230) dodává, že jazyk můžeme chápat jako kognitivní a komunikační kód, který ke sdělování využívá určité symboly. Řeč může být mluvená, nebo psaná a je to konkrétní jazyková dovednost. Narušená komunikační schopnost se netýká jen mluvené řeči, ale také grafické formy, mimoverbálních prostředků a komunikačních kanálů. Pro správné používání komunikace mluvenou řečí je důležité dobré sluchové vnímání, správná funkce

mozkových řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence. Součástí mluvidel jsou orgány artikulační, což je jazyk, zuby, nosní dutina, ústní dutina a hltan. Dále jsou orgány respirační a hlasové (fonační) ústrojí (Vágnerová, 2008, s. 86).

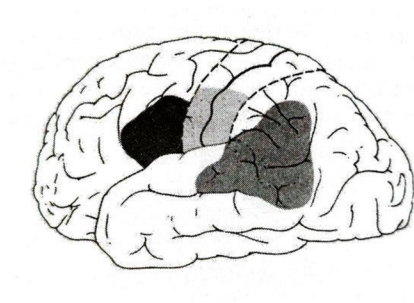
### 3.2.1 Etiologie

Často se NKS vyskytuje v souvislosti s opožděným vývojem/ nezralostí, případně organickým poškozením centrální nervové soustavy. Také může být narušena důsledkem sluchového postižení, poškozením mluvidel např. u rozštěpových vad. Další příčinou mohou být psychické nebo sociální faktory, a to převážně vliv rodinného prostředí, dále se může jednat o symptomatické komunikační obtíže (Slowík, 2007, s. 86).

### 3.2.2 Diagnostika

Potíže ve vývoji v první řadě zaznamená rodina a základní diagnostiku provádí pediatr. Dále následuje specifické odborné vyšetření klinickým logopedem, resp. odborným lékařem, což je otorhinolaryngologie a foniatr (Slowík, 2007, s. 88). Logopedická diagnostika se posuzuje komunikací ve všech jazykových rovinách. Lechta (1990, Peutelschmiedová, 2003 in Slowík, 2007, s. 88) uvádí, že o narušenou komunikační schopnost se jedná, pokud je postižena jedna nebo více těchto rovin:

- rovina foneticko-fonologická: Je zaměřena na výslovnost a zvukovou stránku řeči.
- rovina lexikálně-sémantická: Zaměřena na slovní zásobu a porozumění významu slov.
- rovina morfologicko-syntaktická: Zabývá se gramatikou a stavbou vět.
- rovina pragmatická: Je to používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí (Průcha, 2011).



Obr. 3 Kortikální oblasti mozku, které jsou důležité pro osvojení a používání řeči (Vágnerová, 2008, s. 231)

Dle Slowíka (2007, s. 87) se při diagnostikování NKS musí respektovat jednotlivá stádia ontogeneze řeči. V této souvislosti uvádí (Kocourová, 2002 in Slowík, 2007, s. 87) v tabulce 1 stádia ontogeneze řeči. Rozčlenění je pouze orientační, protože každý lidský jedinec má individuální vývoj.

Tab. 1 Přehled ontogeneze lidské řeči (Slowík, 2007, s. 87)

<b>Předřečová stadia</b>	
<b>období křiku</b> (asi do konce 6. týdne)	křik – nejprve jako fyziologický reflex, později se signálním významem
<b>období broukání</b> (asi do konce 2. měsíce)	jednoduché zvuky obsahující především samohlásky a vyjadřující dobrou náladu
<b>období žvatlání</b> (asi do konce 1. roku)	napodobování okolních zvuků, příprava na artikulaci
<b>práh porozumění</b>	reakce na porozumění smyslu komunikace ze strany druhých lidí (zejména nejbližších – rodičů atd.)
<b>práh proslovení</b>	první srozumitelná jednoduchá slova (jedno nebo dvouslabičná), která se dítě pokouší vyslovit

<b>Stadia vývoje řeči</b>	
<b>emocionálně-volní stadium</b> (asi do konce 2. roku)	především vyjadřování pocitů, přání, potřeb, převaha emocionální stránky projevu (zabarvení, intonace), jednoslovné věty
<b>asociačně reprodukcni stadium</b> (asi do konce 3. roku)	spojování slov s předměty, které označují, opakování slovních spojení a vět, které dítě slyší v okolí, používání jednoduché gramatiky
<b>stadium logických pojmů</b> (asi do konce do 4. roku)	abstrakce v řeči, otázky „Proč...?“, „Co je to?“ velmi dynamický vývoj řeči; vědomí vlastní identity v komunikaci (přechází k používání „já“ místo svého jména atd.)
<b>intelektualizace řeči</b>	správné obsahové i formální vyjadřování myšlenek, zpřesňování gramatiky, osvojování nových slov (probíhá po celý život)

### 3.2.3 Logopedická intervence

Dle Lechty a kolektivu (2005, s. 18) jsou zákonitostmi vzniku, eliminováním a prevencí NKS se zabývá speciálně pedagogický obor logopedie. Kromě příčin, projevů a důsledků NKS se zabývá i její diagnostikou a terapií. Odborníkem v tomto oboru je logoped, který se snaží při logopedické intervenci dosáhnout tří základních cílů a to jsou: diagnostika, terapie a prevence.

Logopedické terapii předchází diagnostické vyšetření, lze rozdělit do tří úrovní dle Lechty (Lechta, 1995 in Lechta a kolektiv, 2005, s. 20) na vyšetření orientační, které se provádí v rámci screeningu a odpovídá na otázku: „Má vyšetřovaná osoba NKS, nebo nemá? „Dále je to vyšetření základní v rámci, kterého se určuje základní diagnóza, odpovídá na otázku: „O jaký druh NKS se jedná? „Poslední vyšetření je speciální, v rámci, kterého se zjišťuje, o jaký typ, formu a stupeň NKS se jedná a jaké jsou její příčiny a následky.

Cílem logopedické terapie je zmírnit nebo alespoň překonat NKS. Nejžádanějším cílem je NKS odstranit/ eliminovat (Crystal a Varley, 1998 in Lechta a kolektiv, 2005, s. 21). K tomu se využívají speciální logopedické metody, které jsou jednak stimulující, zaměřené na nerozvinuté a opožděné řečové funkce, dále korigující, které se snaží řešit vadné řečové funkce a redukující zaměřené na ztracené řečové funkce, dle Lechty a kolektivu (2005, s. 22). Logopedická terapie je tedy specifická aktivita, která je realizována pomocí specifických metod, ve specifické situaci záměrného učení (Lechta a kolektiv, 2005, s. 22). Samotná terapie v klinicko-terapeutické oblasti logopedie dělí dle Borbonus a Maihack (2000 in Lechta, 2005, s. 27) na individuální, což je sezení dle věku a druhu NKS a provádí se po 30, 45, anebo 60 minutách. Dále na skupinové pro skupinky tří až šesti lidí s NKS, intenzivní, které se provádí několikrát denně a intervalové, což je intenzivní terapie, která se opakuje po několika týdnech nebo měsících.

### **3.2.4 Klasifikace narušené komunikační schopnosti**

Může se jednat o následující poruchy:

1) Centrální vady a poruchy – do této skupiny se řadí vývojová dysfázie. Jedná se o opožděný vývoj řeči s narušenou schopností sluchově rozlišovat, vnímat a chápat řeč, vyskytují se výrazné agramatismy. Afázie, která představuje narušení vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči. Nejčastěji se vyskytuje u dospělých osob po CMP, nádorech mozku, úrazech hlavy apod. Breptavost (*tumultus sermonis*), což je špatně srozumitelná řeč z důvodu poruchy tempa řeči. Řeč je enormně rychlá a artikulačně nedbalá. Koktavost (*balbuties*), což je porucha plynulosti řeči, která jde poznat především v dialogu. (Slowík, 2007, s. 88–90)

2) Neurotické vady a poruchy zahrnují mutismus, který bývá například způsoben psychickým traumatem. Selektivní mutismus neboli výběrová nemluvnost, která bývá vůči určité osobě, nebo v určité situaci a prostředí. Surdomutismus, což je to neurotická ztráta řeči spojená s útlumem slyšení řeči a vady mluvidel. Huhňavost neboli rhinolalie, což je



patologicky snižená rezonance hlasité řeči z důvodu překážky v nose nebo nosohltanu. Může být porušena kvalita výslovnosti některých hlásek. Dále palatolálie, což je porucha výslovnosti při rozštěpu patra (Vrbová, 2015).

3) Poruchy artikulace zahrnují dyslálii, kdy dochází k nahrazování hlásek jinými hláskami neboli patologická forma výslovnosti některých hlásek. Může se např. jednat o patologickou výslovnost sykavek. Dysartrie, kdy jsou postiženy řečové funkce a jedná se o celkovou poruchu artikulace. Bývá častá u DMO (Hublová, 2020).

4) Poruchy hlasu jsou poruchy zahrnující chraptivost (dysfonii), což je porucha, která bývá způsobená patologickými změnami na hlasivkách, nebo mutaci, která se vyskytuje v období dospívání a je to fyziologická změna při dynamickém vývoji hlasových orgánů.

5) Symptomatické vady a poruchy jsou vady a poruchy řeči způsobené jiným primárním postižením (např. nedoslýchavostí, mentálním postižením).

6) Vývojová dysfázie se projevuje závažným opožděním a specifickým narušením rozvoje řečových funkcí. Dělí se podle toho, která z řečových funkcí je poškozena, na expresivní, kdy jsou postiženy aktivní složky řeči, malá slovní zásoba a používání jen omezeného okruhu slov, vyskytují se agramatismy a krátké věty s chybami ve větné stavbě. Receptivní, která souvisí s postižením schopnosti porozumění řeči, fonologická, což je specifická porucha sluchové diferenciací jednotlivých fonémů a sémanticko-pragmatická, která souvisí s narušenou schopností správného komunikačního užití řeči, nepřesnostmi ve vyjadřování a také neobratností a nepřiměřeným reagováním na otázky (Asociace klinických logopedů, 2023).

Dysfázie bývá často spojena s dalšími vývojovými poruchami a problémy. Předpokládaná příčina je biologická a je to pravděpodobně hormonálně podmíněné pomalejší dozrávání mozku a vyskytuje se většinou u dětí mužského pohlaví (Vágnerová, 2008, s. 235–238).

## **Praktická část**

Výzkumná část práce je zaměřena na chlapce, který pochází z komplikovaného rodinného prostředí a je umístěn v dětském domově. Chlapec má opožděný psychomotorický vývoj, a to nejvíce v oblasti řeči. Dětský domov, ve kterém je chlapci poskytována ústavní péče je zařízení rodinného typu se čtyřmi rodinnými skupinami, kde se na každé rodinně střídají tři hlavní vychovatelé a dva noční. Dětský domov se nachází v menším městě, kde je dostupnost mateřských škol a základních škol a také speciálních zařízení. Filozofií dětského domova je vytvořit dětem hezké a příjemné prostředí. Práci s dětmi si vychovatelé plánují na společných poradách a také všechny činnosti a evaluace zapisují do počítačového programu (evix), do kterého mají přístup všichni vychovatelé. Během výzkumného šetření jsem s chlapcem trávil minimálně 3 dny v týdnu po dvou až čtyřech hodinách po dobu 13 měsíců. Byly provedeny rozsáhlé rešerše v databázích internetových zdrojů (příloha A).

## 4. Výzkumný design a cíle výzkumného šetření

Pro studii byl zvolen kvalitativní typ metod, přičemž filozofickým východiskem byla hermeneutická nebo interpretativní fenomenologie. Výzkumným nástrojem byla analýza žitých zkušeností dle Maxe van Manena (2016). Výraz žité zkušenosti pochází z Dielteyho filozofie, kdy žitá zkušenost značí osobní prožitek nejmenší jednotku přítomnosti v toku času. Celý průběh života se skládá z jednotlivých prožitků, které jsou vnitřně propojeny a každá žitá zkušenost se týká (já) tedy self, jehož je součástí (Dilthey, 2002). Díky zvolenému přístupu je možné hlouběji nahlédnout a také porozumět tomu, jak zúčastnění vnímají problematiku chlapce z dětského domova, na kterého je výzkum zaměřen. Hlavními účastníky tohoto výzkumu jsou tři vychovatelé z dětského domova, kteří se o chlapce dlouhodobě starají a pomáhají mu v jeho rozvoji. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají vychovatelé v dětském domově s rozvojem chlapce s opožděným psychomotorickým vývojem, lehkým mentálním postižením (LMP) a s narušenou komunikační schopností (NKS) a jaká byla moje osobní zkušenost při práci s chlapcem z období speciálněpedagogické praxe. Zvolené cíle byly východiskem pro stanovení následujících výzkumných otázek:

- Jaké osobní zkušenosti mají vychovatelé v dětském domově při práci s chlapcem s opožděným psychomotorickým vývojem, LMP a NKS?
- Jaké jsou mé osobní zkušenosti s chlapcem z dětského domova s narušeným psychomotorickým vývojem, LMP a NKS?

### 4.1 Výzkumný soubor

Předmětem výzkumného šetření byl chlapec s LMP a NKS a čtyři vychovatelé dětského domova, ve kterém se chlapec nachází, z nichž jedna vychovatelka je autorkou této studie. Podrobnější informace jsou uvedeny v tabulce 1.

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru

Vychovatel/ka	Věk	Práce v DD	Předchozí povolání a zkušenosti	Délka rozhovoru
Petr	55 let	3 roky	30 let v armádě ČR, u toho pořádal 20 let dětské tábory	35 minut
Elena	54 let	2 roky	Učitelka na prvním stupni a na praktické škole a poté 10 let pěstounka	20 minut
Pavla	28 let	2 roky – dodělává si studium speciální pedagogiky	Učitelka v mateřské škole	30 minut
Veronika (Autorka textu)	22 let	Praktikantka po dobu duben 2022–leden 2023 (13 měsíců)	Učitelka v mateřské škole/ studentka speciální pedagogiky	Vlastní terénní poznámky a shromažďování výsledků chlapcovy činnosti

### Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s vychovateli dětského domova

- Jak dlouho pracujete v dětském domově?
- Jaké máte zkušenosti z minulosti?
- Co mi můžete povědět o vztahu k chlapci?
- Co víte o historii chlapce, než přišel do dětského domova?
- Z jakého důvodu přišel chlapec do dětského domova?
- Můžete mi povědět o chlapcových speciálních potřebách, jak s chlapcem pracujete a jaké odborníky navštěvuje?

- Můžete mi popsat, jak s chlapcem pracujete nyní a jak se s ním pracovalo v minulosti? Byli nebo jsou v práci s chlapcem nějaké překážky?
- Co je potřeba dělat, aby se chlapec zlepšil?
- Co by bylo podle Vás pro chlapce nejlepší pro zlepšení?
- Dosáhli jste nějakých pokroků za dobu pobytu chlapce v dětském domově? Jaké pokroky se odehrály v prvním roce a jaké v druhém roce?

## 4.2 Výzkumné metody

Výzkum vycházel z analýzy žitých zkušeností podle Maxe van Manena (2016), jehož součástí je tematická analýza. Jedná se o analýzu osobních zkušeností vychovatelů dětského domova se vzděláváním chlapce s LMP a NKS. Analýza žitých zkušeností je přístup, který umožňuje výzkumníkovi vhléd do příběhů účastníků s cílem odhalit důležitá témata, která se postupně vynořují z jejich vyprávění a která by mohla být při použití jiné výzkumné metody přehlédnuta. Díky porozumění prožitkům jednotlivých účastníků výzkumu byla definována důležitá témata, která poukazují na faktory podporující vývoj a učení chlapce, na obavy spojené s jeho budoucností, ale také na problematiku spojenou s nedostatky v systému dětských domovů v České republice. Na základě zjištěných skutečností byla zpracována případová studie chlapce. Případová studie je jeden z přístupů kvalitativního výzkumu, který dokáže zachytit vztahy a procesy, které probíhají v malém prostředí, včetně složitostí případu i detailů zkoumaného (Švaříček, 2007, s. 97). Výzkum byl rozčleněn do několika etap, které jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Časové rozložení výzkumu

Duben–srpen 2021	Praxe v dětském domově, seznámení s chlapcem
Říjen–prosinec 2021	Praxe ve speciální mateřské škole, kde chlapec dochází
Leden 2022	Studium a analýza odborné literatury, začátek zpracování teoretické části

Duben–květen 2022	Začátek výzkumu s chlapcem, shromažďování dokumentů
Květen–leden 2022	Praxe v dětském domově, práce převážně s chlapcem, sběr dat/pozorování
Leden 2023	Studium a analýza dokumentace žáka, provedení a přepis rozhovorů
2023	Dokončení výzkumného šetření a zpracování praktické části

#### 4.2.1 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal pomocí autobiograficky orientovaných kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými vychovateli dětského domova, kteří pracují s chlapcem (Cresswell, 2018). S každým vychovatelem byl veden rozhovor samostatně a trval přibližně 30 minut. V případě autorky tohoto textu byl sběr dat zajištěn pořizováním terénních poznámek, na základě pozorování chlapce, vlastní práce s ním a shromažďováním výsledků chlapcovy činnosti. Jednotlivé rozhovory proběhly v příjemném a přirozeném prostředí, buď v domácím prostředí nebo ve vychovatelně dětského domova. Během všech rozhovorů byla příjemná a přátelská atmosféra, díky které se dotazovaní cítili uvolněně. Polostrukturované rozhovory vycházely z předem předpřipravených okruhů a otázek, nebo případně doplňujících otázek dle informací, které byly předmětem výzkumného zájmu. Nebyla povinnost dodržovat pevné pořadí otázek a strukturu celého rozhovoru. V průběhu rozhovoru byla možnost zaměřovat otázky a doptávat se na doplňující informace, aby se docílilo co nejpřijatelnějšího vysvětlení postoje tázaného k problematice. Během rozhovoru byl dotazovaným poskytnutý dostatečný prostor pro zavzpomínání a zamyšlení. V závěru rozhovorů měli dotazovaní možnost vyjádřit se k otázce přítomnosti a budoucnosti. Také měli prostor pro doplnění vyprávění čímkoliv, co považovali za důležité. Rozhovory byly zaznamenány formou audionahrávky, jak doporučuje Miovský (2006), a to pomocí mobilního telefonu a systémové aplikace záznamník. Všechny rozhovory byly nahrávány s písemným souhlasem všech účastníků.

K vyhotovení případové studie přispěla dokumentace chlapce z dětského domova (lékařské zprávy, soudní rozhodnutí, individuální vzdělávací plán, zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, ze školského poradenského zařízení a také portfolio žáka).

Další metodou sběru bylo pozorování, které umožnilo sledovat chování chlapce v různých životních situacích a rozvoj jeho schopností. Dle Žiakové a kol. (2009, s. 164) můžeme

pozorování charakterizovat jako soustředěné, cílevědomé sledování, se záměrem něco poznat a zjistit. Je to činnost, díky které se získávají nové poznatky, případně se doplní již získané. Pozorování je předem připravené a organizované. Také je vědomé, záměrné, průběh se zaznamenává a jeho výsledky se vyhodnocují.

#### **4.2.2 Metody analýzy dat**

Data byla analyzována podle van Manenova přístupu (2016), v jehož pojetí vychází výzkumník z jedinečné perspektivy, kterou může při interpretaci využít díky osobním zkušenostem. Ty jsou po sléze přiznány a reflektovány ve vztahu ke všem fázím sběru, analýzy a interpretace dat. Všechna data byla zpracována v několika krocích respektujících fáze analýzy dat dle van Manena (2016):

- Obrácení k povaze prožívané zkušenosti – prohlubování znalostí a zkušeností subjektů formou hloubkových rozhovorů
- Reflektování podstatných témat, která charakterizují zkoumaný jev
- Popis zkoumaného jevu uměním psaní a převyprávění
- Udržení silného a zorientovaného vztahu ke zkoumanému jevu – zaměření pozornosti na výzkumnou otázku
- Vyvážení výzkumného kontextu uvažováním o celku i částech (van Manen, 2016)

Jako první proběhla doslovná transkripce audiozáznamů jednotlivých rozhovorů do počítačového programu MS Word, aby mohla být provedena tematická analýza, která je ve van Manenově pojetí definována ve třech krocích (2016). Prvním krokem je detailní čtení textu, což v praxi představovalo opakované pročitání textů, aby bylo možno odpovědět na otázku, co určitá část textu odhaluje o zkoumaném jevu. Byla definována klíčová slova nebo klíčové fráze (kódy), které umožnili snadnější orientaci v textu a možnost třídění informací. Na základě kódů proběhla druhá fáze analýzy, kdy bylo důležité zjistit, které témata nejlépe vystihují zkoumaný jev. Posledním krokem bylo definování klíčových frází, díky kterým bylo umožněno vytvořit text, který charakterizuje danou problematiku. Definovaná témata jsou v textu doplněna ilustrativními výroky účastníků.

#### **4.2.3 Etické aspekty výzkumu**

Ve výzkumu byly respektovány etické aspekty založené na principech dle Švaříčka (2007, s. 43):

- Důvěrnost: Ve výzkumu nebyly zveřejněny žádná data o účastnících, díky kterým by mohli být identifikováni. „Badatel by měl ubezpečit všechny účastníky zkoumání o zachování důvěrnosti a měl by to důsledně dodržovat.“ (Švaříček, 2007, s. 45). Důvěrnost je důležitá hlavně z důvodu, aby nedošlo k žádné újmě účastníků výzkumu. Pro výzkum byl vypracován a následně podepsán informovaný souhlas o účasti na výzkumu.
- Poučený souhlas: To znamená, že s výzkumem dobrovolně souhlasili všichni jeho účastníci, což jsou vychovatelé dětského domova a vedení dětského domova. Účastníci výzkumu byli nejprve seznámeni s povahou a veškerými případnými důsledky své účasti ve výzkumu (viz. příloha C).
- Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu: Woods (2006) upozorňuje, že pokud výzkumník účastníkům slíbí, že jim předá výsledky svého výzkumu, tak by to měl udělat (v Švaříček, 2007, s. 49). Pokud tak neučiní, tak svým chováním může znemožnit vstup do zkoumaného prostředí pro dalšího výzkumníka.

Výše zmíněné principy a závazání výzkumníka k jejich respektování byly účastníkům předloženy ve formě informovaného souhlasu, který byl ve všech případech podepsán oběma stranami, tedy jak výzkumníkem, tak každým účastníkem výzkumu.



## 5. Případová studie chlapce

Pro snadnější orientaci v případě chlapce a pochopení jeho situace je součástí tohoto textu jeho případová studie. V tabulce 3 jsou uvedeny základní informace a v podkapitolách je popsáno výzkumné prostředí, podrobná charakteristika chlapce zahrnující jeho rodinnou i osobní anamnézu a v závěru jsou uvedeni odborníci, kteří s chlapcem v dětském domově pracují.

Tabulka 3: Informace týkající se chlapce s LMP a NKS

Jméno	Neuvedeno – chlapec
Rok narození	2016
Věk v současnosti (výzkum 2022/2023)	6 let
Lékařská diagnóza	Opožděný psychomotorický vývoj nejvýrazněji v oblasti řeči diagnostikována vývojová dysfázie. Mentální schopnosti spadají do pásma lehké mentální retardace, zvýšený neklid, deprivací projevy. Neobratná grafomotorika, potíže se soustředěním, riziková rodinná anamnéza.
Stručná charakteristika vzhledu a povahy	Jedná se o drobného chlapce s tmavými vlasy. Na první pohled jde mírně vidět postižení. Chlapec je velmi usměvavý a milý. Při konverzaci jde postižení výrazně vidět, protože chlapec řeč skoro nezvládá.

### 5.1 Výzkumné prostředí

Sběr dat probíhal v prostředí dětského domova, který má 4 rodinné skupiny po 6–8 dětech. V každé rodině jsou: pokoje dětí, obývací pokoj s kuchyňkou, sociální a hygienická zařízení a vychovatelná. Dětské pokoje jsou vybavené postelemi s úložným prostorem, nočními stolky, psacími stoly, skříněmi na oblečení, hračky a knihy pro děti. Ve společném obývacím pokoji je televize a stolní počítač. Každá rodinka má k dispozici školní potřeby a pomůcky, a také potřeby pro využití volného času (koloběžky, kola, brusle...). Při práci s chlapcem byly

využity klidnější místnosti například vychovatelna, nebo pokoj chlapce, kde měl možnost se lépe soustředit. Také byly činnosti, kde byl v rušnějším prostředí a bylo možné chlapce pozorovat, jak reaguje na určité podněty. Dále bylo využíváno venkovní prostředí, kde se chlapec cítil uvolněně a příjemně.

## **5.2 Charakteristika chlapce**

Předmětem zkoumání je chlapec s LMP a NKS, konkrétně s vývojovou dysfázií, který je dva roky umístěn v dětském domově. Na základě vyšetření byl u chlapce zjištěn opožděný psychomotorický vývoj, zvýšený neklid a deprivací projevy. Chlapec nyní absolvuje předškolní vzdělávání ve speciální mateřské škole, kde mu byl přiznán 4. stupeň podpůrného opatření. Z rozhovorů s vychovateli, pozorování a práce s chlapcem lze u chlapce pozorovat pokrok od nástupu do dětského domova po současnost. Sběr materiálů obsahuje informace ze strany dětského domova, vychovatelů a také jsou využity dokumenty z odborných pracovišť (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, lékaři, soud...). Také jsou využity zápisky z pozorování a práce s chlapcem.

### **5.2.1 Rodinná anamnéza**

Chlapec pochází z nefunkční rodiny a má čtyři sourozence. Na základě usnesení Krajského soudu byl umístěn do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek z důvodu nepodnětného domácího prostředí a podezření na domácí násilí ze strany otce. Matka byla pravděpodobně závislá na otci. Na základě usnesení Okresního soudu byl přemístěn do dětského domova společně se svým starším bratrem, kde musí být odděleni z důvodu nezvládnutí kooperace mezi chlapci. Bratr chlapce nemá žádné postižení, ale přišel stejně jako chlapec s opožděným vývojem a citově nevyrovnaný, bázlivý a občas agresivní. O rodičích nesmí být zmíněny detailnější informace a také není přesně známý jejich současný stav, jak pracovní, tak rodinný. O dalších sourozencích chlapce nejsou volně přístupné informace.

### **5.2.2 Osobní anamnéza**

Chlapec pochází z komplikovaného sociálního prostředí. Je sledován v odborných ambulancích dětského psychiatra pro opožděný psychomotorický vývoj, nejvýrazněji v oblasti řeči. Celkové mentální schopnosti spadající do pásma lehké mentální retardace, je u něho zřejmý zvýšený neklid a deprivací projevy. Chlapec užívá léky na podporu

soustředění a zlepšení mentálních schopností. Díky vyšetření klinickým psychologem je zjištěn nerovnoměrný vývoj schopností, opožděný vývoj řeči a logopedem diagnostikována vývojová dysfázie. Jeho stavu přispěla menší podnětnost v rodině, ve které žil. V dětském domově se u chlapce objevuje problémové chování, a to nejčastěji reakce na požadavek či zákaz činnosti. Afekty lze pozorovat několikrát denně a v chování dominuje psychomotorický neklid, nevyzpytatelnost a tendence k sebepoškození. Autoritu dospělého respektuje, ale je u něj nutný neustálý dohled, aby nedocházelo ke konfliktům. Na základě výsledků vyšetření se jedná o chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou takového rozsahu, že vyžadují podpůrná opatření 4. stupně. Chlapec dochází do speciální mateřské školy, kde se také projevuje velmi neklidně. Verbálně nekomunikuje a autoritu nerespektuje. Je patrné agresivní chování vůči vrstevníkům a také některým dospělým – kope, kouše, tahá za vlasy apod. Chlapec je neustále v pohybu, bere věci, které brát nesmí. Má rád uklízení, pohádky a písničky, umí se samostatně obléct a složit oblečení. Za dobu pobytu v dětském domově se chlapec v některých oblastech zlepšil, ale potřebuje neustálou péči.

### **5.2.3 Odborný tým podporující stav a rozvoj chlapce**

Chlapec navštěvuje odborníky (viz. níže), díky kterým je jeho stav a rozvoj vedený správným směrem a má více možností a příležitostí ke zlepšení.

- Dětský pediatr
- Dětská psychiatrička
- Klinický psycholog
- Logopedie
- V mateřské škole má canisterapii

## 6. Výsledky výzkumu – vychovatelé

Témata, která byla identifikovaná u vychovatelů dětského domova jsou (1) komunikace (podtémata: problémy s komunikací – komunikace jako bariéra, zlepšení komunikace, sebeobsluhy a chování), (2) absence primárního pečovatele (podtéma: pěstounská péče), (3) dopady minulosti chlapce a jako poslední (4) obavy z budoucnosti.

- Komunikace

Jednalo se o nejširší téma, které zahrnuje i rozvoj chlapce v širších souvislostech a dopad změny ve výchovném prostředí. Problémy s komunikací – největší překážkou je pro chlapce komunikace. Chtěl by se zapojit do komunikace se svými vrstevníky a všem sdělit své pocity a potřeby, ale bohužel nemá tyto možnosti. Dospělí (převážně blízké okolí) se naučili, jak s chlapcem komunikovat a jak mu porozumět, ale jeho vrstevníci a kamarádi z dětského domova mu nerozumí, a tak jsou na něho zlí a pro chlapce to je psychicky náročné: „*Největší překážka je pro chlapce komunikace, a to převážně s dětmi, protože jeho blízké okolí už se naučilo s ním komunikovat pomocí posunků a jeho řeči. Někdy dokáže říct, co chce, ale někdy ne, a proto jsou na něho děti zlé, a hlavně protože mu nerozumí. V dětském domově je to pro něho velká překážka a skoro nemožné.*“ (Petr) Z vlastní zkušenosti jsem zjistila, že u chlapce nebyly dostatečně využity prostředky alternativní a augmentativní komunikace, které by mu mohly pomoci v rozvoji komunikace. Obtíže v komunikaci chlapce vylučují z kolektivu vrstevníků, chlapec se často cítí odstrčený a nedokáže si s kamarády hrát. Pokud by chlapec mohl být s nějakou osobou, která by tu byla jen pro něho, tak by komunikace mohla být výrazně lepší: „*Překážka je, že se nedomluví tak, jak by asi chtěl.... Kdyby měl nějakou svoji rodinu, svého človíčka beze změn, tak by na tom byl líp. Ta komunikace je velmi špatná, i když má velký rozsah toho, co ví a umí, ale mnohdy to neumí říct, a tím rozčiluje ostatní. Děti ho mají sice rády, ale nemají na něho takovou trpělivost, aby si s ním povídaly a trávily s ním více času.*“ (Elena) „*Myslím si, že kdyby měl chlapec nějakou individuální péči, tak by měl možnost se výrazně zlepšit. Kdyby se našla osoba, která by s chlapcem mohla intenzivně trávit každý den a komunikovat s ním, hrát si s ním a celkově ho rozvíjela, tak by mohl být mnohem lepší osobností v budoucnu. V dětském domově není tolik možností, kdy se my vychovatelé můžeme chlapci intenzivně věnovat, protože tam máme i jiné děti. Takže dle mého názoru by to byla pro chlapce nejjednodušší cesta ke zlepšení.*“ (Pavla)

Z osobní zkušenosti jsem zjistila, že velmi přínosným materiálem v komunikaci byly knihy, se kterými jsem s chlapcem pracovala, aby byla možnost rozvíjet řeč. Tyto knihy byly využity v každé volné chvíli a chlapec měl za úkol pojmenovávat obrázky nebo opakovat název toho, co je na obrázku dle předříkání (Kučerová, 2001, Šáchová, 2022). Pro chlapce byly tyto knihy zábavné a pracoval s nimi s radostí, přičemž si ani neuvědomil, že se tím něco učí. Je zřejmé, že pro chlapce je komunikace důležitá, aby naplnila jeho potřeby a psychický klid, ale je to pro něj velmi obtížná situace a velká bariéra, která se ale postupem času zlepšuje, a to mu dává naději do budoucna: *„Myslím si, že pro chlapce je největší překážkou komunikace. My vychovatelé už jsme se s ním v rámci možností naučili komunikovat díky gestům, které dělá a také díky zkoušení řeči, ale neumí komunikovat s vrstevníky. Chlapec se na děti zlobí, protože mu nerozumí a nedělají to, co si přeje a chlapce to trápí, že si s dětmi nerozumí. Při příchodu do dětského domova chlapec vůbec nekomunikoval a bylo to pro nás těžké, ale po nějaké době jsme se s ním naučili dorozumět a chlapec se také zlepšil, i když komunikace stále vázne.“* (Pavla)

Vhodná komunikace a kooperace s chlapcem byla dalším podtématem souvisejícím s problematikou komunikace. Vychovatelé museli přijít na to, jak s chlapcem správně pracovat, aby s nimi spolupracoval a porozuměl všem pokynům. Zde bylo nejdůležitější zvolit vhodné prostředky AAK a vzájemně spolupracovat: *„V začátcích jsem nevěděla, jak s chlapcem správně komunikovat, jak mu dávat úkoly, aby je splnil a poslechl. Po nějaké době jsme si s chlapcem k sobě našli určitou cestu a nyní vím, jak s chlapcem komunikovat. Vždy když po chlapci vyžadují nějakou činnost, tak ho pohladím a řeknu mu, co od něho očekávám. S chlapcem se musí mluvit klidně a v příjemném tónu. Pokud chlapec neposlechne, tak se mu to snažím vysvětlit jednodušeji, nebo názorněji. U chlapce je také důležitý daný režim a důslednost.“* (Pavla)

Z vlastní zkušenosti jsem zjistila, že chlapec u činnosti vydrží jen pár minut, a proto je pro něj velmi důležitá motivace. Také jsem si všimla, že když chlapci řeknu, co je potřeba udělat a motivuji ho např. tím, že když danou činnost udělá, tak si půjdeme hrát s tím, co si vybral, tak se mu hned lépe pracuje. Na chlapce dále platí způsob klidné komunikace, kdy i zadávané pokyny znějí příjemně. Pokud chlapec nespolupracuje, stačí pokyn říci rázněji, ale v žádném případě na chlapce nezvyšovat hlas: *„Důležitá je důslednost, důraz, anebo pohazení a pochvala. Ne něho nezabírá, když se moc zvedne hlas, nesmíme na něho křičet, protože on se zasekne a vztekne a nechce komunikovat a reagovat. On ví, co chce, ale neumí to vyjádřit. On ví, které činnosti, co obnáší a když např. vezme hrábě, tak ví, co s nimi má dělat, on není*

*hloupý, jen potřebuje správné vedení.“ (Petr) Dále je vždy vhodné pokyny vysvětlit, anebo je říct nějakou zábavnou formou/ vtipně a s legrací: „Je důležité mu nastavit pevné hranice a ve velké míře se mu věnovat. U mě zabírá komunikace formou legrace. Když mu něco řeknu a vidím, že se mu nechce a začíná se vztekat, tak na něho dělám blbinky a dělám s ním legraci, abych odpoutala jeho pozornost od toho, že mě zlobí. Snažím se ho zaujmout něčím jiným, a potom ho kladně motivuji, pochválím a to zabírá.“ (Elena)*

Zlepšení komunikace, sebeobsluhy a chování souvisí nejen s tématem komunikace, ale je také propojeno s přínosy pobytu chlapce v dětském domově a s podnětným výchovným působením vychovatelů. Po dvou letech lze pozorovat, že pobyt v dětském domově byl pro chlapce přínosný. Když chlapec přišel do dětského domova, byl plačtivý, úzkostný, neznal žádný režim a základní dovednosti mu nebyly známé. Nebyl schopen komunikovat a vydával jen zvuky. Nyní již lze vidět výraznou změnu v komunikaci, jelikož chlapec zvládá říct základní slova a pomalu, i když s obtížemi se učí skládat jednoduché věty: *„Pokročil, ale nemůžu říct, že hodně. Dokáže spojovat slabiky, říct jednoduchá slova a krátké dvou až tříslavné věty. Umi za pomoci ukazování říct, co chce od dané osoby. Jeho řeč je lepší, i ta hrubá motorika a jemná motorika. Chlapec se posouvá, ale jde to pomalu. On se dokáže například u logopedie soustředit maximálně 5 minut, i u některých her a činností vydrží jen pár minut, a proto je rozvoj složitější.“ (Petr) „Když přišel chlapec do dětského domova, tak jsem u něho ještě nebyla, ale v začátcích, kdy jsem k chlapci nastoupila byl velmi opožděný. Chlapec nemluvil a vydával jen zvuky, měl velmi špatnou hrubou i jemnou motoriku a také citové vnímání. Za dobu, co s chlapcem pracuji se v rámci možností zlepšil. Chlapec lépe komunikuje, zvládá říct určitá slova a také jednoduché věty, i když většinou s dopomocí. Také vidím velký pokrok v jemné a hrubé motorice a také v citovém vnímání.“ (Pavla)*

Po dobu, co jsem s chlapcem pracovala, jsem zpozorovala velké pokroky. Chlapec byl snaživý a naučil se mnoho sebeobslužných činností, má správné hygienické návyky a celkově se za dobu pobytu v dětském domově v rámci jeho možností zlepšil, včetně chování. *„Pokročil převážně v tom, že si dokáže hrát, že už se tolik nevzteká, umí spousta sebeobslužných věcí. Hlavně se rozmluvil a už umí některá slovíčka, když ho máte naposlouchaného, tak on už se svým způsobem domluví. Možná kdyby se s ním dělala nějaká znaková řeč a použila se nějaká doplňková komunikace, tak by se ta komunikace velmi zlepšila. Za mě se ta mluva velmi zlepšila, celkově je tam velký posun bych řekla.“ (Elena)* S chlapcem jsem pracovala různými způsoby, aby měl možnost se rozvíjet ve všech oblastech.

Trávili jsme hodně času povídáním, hraním si s hračkami, zpěvem jednoduchých známých písní a chlapec také často kreslil obrázky a stříhal, protože ho to velmi bavilo (příloha B).

- Absence primárního pečovatele

Chlapec nemá primárního pečovatele, u chlapce se střídá mnoho osob/vychovatelů a každý má s chlapcem jiný vztah a také jiný přístup k němu a k výchově samotné. Pokud by měl chlapec nějakou osobu jen pro sebe, která by se mu věnovala na 100 %, tak by se mohl výrazně zlepšit: *„Chlapec by potřeboval nějakou osůbku, která se mu bude intenzivně věnovat a rozvíjet ho ve všech oblastech, ale převážně v komunikaci.“* (Elena)

Když jsem pravidelně s chlapcem pracovala, bylo možno sledovat výrazné pokroky, protože měl chlapec někoho, kdo se věnuje jen jemu a snaží se ho v co nejvyšší míře rozvíjet. Potřebuje osobu, která by mu dávala více lásky, pozornosti a trávila s ním čas: *„Pro chlapce by byla nejlepší individuální péče, kdy by se mu někdo věnoval, protože je to pro něho potřeba a domov mu to není schopen zabezpečit. V domově se střídáme vychovatelé a jsou kolem další děti, které také potřebují nějakou péči a my nejsme schopni chlapci stoprocentně pomoci ještě k tomu s jeho prognózou.“* (Petr)

S absencí primárního pečovatele souvisí i možnost pěstounské péče, která se vícekrát objevovala v rozhovorech. Pro chlapce by byla vhodná pěstounská péče, protože v dětském domově nemá dostatek podnětů, chybí mu láskyplné zázemí a pěstounská péče by pro něj znamenala více možností k rozvoji: *„Největší záchranou v jeho životě je pěstounská péče, potřeboval by nějakou individuální péči, kterou vyžaduje a on to dokáže vrátit tím, že se tulí, protože je ještě „nevytulenej“. Potřebuje pocit jistoty, lásky a váže na sebe pozornost a tahle péče by mu pomohla, což se třeba může podařit za rok/za dva, ale mám strach, že když nebude mít péči, tak to bude mít v životě těžké.“* (Petr) *„Myslím si, že pro zlepšení chlapce a jeho celkovému rozvoji by byla nejlepší pěstounská péče. Jak už jsem uváděla, tak kdyby měl chlapec nějakou osobu, která mu bude blízká a bude se mu intenzivně věnovat, tak se může chlapec výrazně zlepšit. Doufám, že se chlapci nějaká pěstounská péče najde a bude mít krásný život plný lásky a štěstí, kterou se i u nás v domově snažíme dávat dětem, ale nejde to v takové míře, jako je to v rodinách.“* (Pavla) Jak již bylo zmíněno výše, tak by chlapec potřeboval milující rodinu: *„Chlapec potřebuje hodně lásky, trpělivosti, a to chce mít tu milující rodinu, aby věděl, kam patří. Veškerá změna ho vykolejí a on neví, co se děje, ještě*

*když je kolem něho více lidí. Nejlepší by pro něj byla pěstounská péče, kdy by měl někoho k sobě.*“ (Elena)

- Dopady minulosti chlapce

Vychovatelé zmiňovali velmi špatné zkušenosti chlapce z minulosti, jelikož velmi trpěl, a to jak po psychické, tak po fyzické stránce, což se na něm silně projevilo a zanechalo to v něm mnoho špatných pocitů, návyků a vzpomínek: *„Byla velmi špatná minulost a jeho začátek dětství musel být velmi složitý a chlapec si prošel těžkým obdobím. Nebudu asi zmiňovat vše, co se chlapci dělo, ale byl citově a psychicky týraný a děly se mu hrozné věci.*“ (Petr)

Nepodnětné domácí prostředí a strádání v raném věku vedlo k nedostatečné socializaci, opožděnému vývoji a deprivaci: *„Já jsem nebyla u toho, jak chlapce přijímali, ale byl prý jako takové zvířátko. Neuměl si hrát, byl bázlivý, jakmile se mu něco řeklo, tak se hned vztekal, do všeho bouchal a tak dále. Ale z doslechu vím, že jeho minulost byla velmi špatná a pochází z nepodnětného prostředí, kde mu bylo ubližováno jak psychicky, tak fyzicky.*“ (Elena)

- Obavy z budoucnosti

V přítomnosti se vychovatelé snaží chlapce rozvíjet v co nejvyšší míře, ale mají velké obavy z jeho budoucnosti. Obávají se, že pokud se nedostane do pěstounské péče, bude se v dětském domově rozvíjet jen v omezené míře. Mají obavy především v otázce jeho vzdělávání a osamostatnění v dospělosti: *„Přítomnost je taková, jaká je a budme za ni rádi a v budoucnosti je to na vážkách... Až bude mít 18–20 let, tak se možná vyučí a možná taky ne, to já nevím. Ale pokud se nevyučí, tak nevím, jaká ho čeká budoucnost, a co bude dělat. Myslím si, že jeho strop bude nějaká pomocná síla, možná nějaký pomocný kuchař nebo prodavač. Pokud by byl v každodenní péči, tak si myslím, že může dosáhnout lepších výsledků a mít lepší budoucnost, ale v domově to podle mě lepší nebude.*“ (Petr)

Obavy souvisejí také s chováním chlapce v období dospívání a dospělosti, aby se určité návyky a zkušenosti z minulosti neprojeví v jeho chování a postojích ve starším věku. Dále obavy pramení z toho, že by se chlapec mohl vrátit zpět do své biologické rodiny a žít stejným způsobem života, jako před nástupem do ústavní péče. Bohužel tato situace nastává běžně a vychovatelé musí jen doufat, že tomu bude jinak: *„Budoucnost... Z budoucnosti chlapce mám velké obavy, protože pokud se nedostane do pěstounské péče a nebude mít*



*někoho, kdo by ho formoval a rozvíjel, tak může být budoucnost špatná. Obávám se, že se chlapec nevyučí a po dovršení 18 let se vrátí zpátky ke své původní rodině a bude žít stejně špatný život, jako žijí oni. Bohužel se to v hodně případech stává a je smutné, že se snažíme děti vést, jak nejlépe to jde a stejně skončí tam, kde začínaly.“ (Pavla) „Snažíme se dětem dávat určitou lásku, nějakou jistotu, ale přesto nevíme, jaká bude jejich budoucnost. A tak to vnímám také u chlapce, že nevíme, jaká jeho budoucnost bude a jestli vůbec bude kladná.“ (Elena)*

Přítomnost témat u vychovatelů dětského domova

<b>Témata/podtémata</b>	<b>Petr</b>	<b>Elena</b>	<b>Pavla</b>
<b>Komunikace</b>	✓	✓	✓
<b>Absence primárního pečovatele</b>	✓	✓	×
<b>Pěstounská péče</b>	✓	✓	✓
<b>Dopady z minulosti chlapce</b>	✓	✓	✓
<b>Obavy z budoucnosti</b>	✓	✓	✓

## Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá zkušenostmi vychovatelů v dětském domově s výchovou a vzděláváním chlapce s lehkým mentálním postižením a narušenou komunikační schopností a možnostmi jeho rozvoje.

Teoretická část práce (první tři kapitoly) představuje témata týkající se výchovy a vzdělávání, rodiny a také dětí s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností. V prvním tématu byly popsány pojmy výchova a vzdělávání, kde byly představeny znaky, složky a prostředky výchovy. Dále byl vysvětlen pojem vzdělávání, kde byla uvedena role pedagoga a edukační procesy. V druhé kapitole bylo přiblíženo téma rodina, kde byla rozdělena typologie rodiny, vysvětleny funkce rodiny a také klasifikace rodin. Podtématem této kapitoly byla náhradní rodinná péče, přesněji ústavní péče, která je zmíněna z důvodu umístění účastníka výzkumu v tomto zařízení. V rámci této práce bylo pro podrobnější popis vybráno téma zabývající se dětmi s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností, jejichž nositelem je účastník tohoto výzkumu. Byla uvedena etiologie, diagnostika a podrobněji popsána lehká mentální retardace. Také byla uvedena klasifikace narušené komunikační schopnosti a na závěr teoretické části byla představena vývojová dysfázie.

Praktická část obsahuje čtyři kapitoly, které představují cíle a metody výzkumu, případovou studii chlapce s výsledky výzkumného šetření. V úvodu praktické části je popsán design výzkumu, dále výzkumný vzorek, výzkumné otázky a také časové rozložení výzkumu. Následuje kapitola zaměřená na metodiku výzkumu, kde je podrobně popsán sběr dat, charakteristika výzkumného souboru analýzažitých zkušeností dle Maxe van Manena. Dále navazuje případová studie žáka pro bližší pochopení případu. V poslední kapitole praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumu, kde jsou opsána témata, která vyplynula z jednotlivých zkušeností vychovatelů. Přináší důležité informace, které poukazují na facilitující faktory v podpoře rozvoje chlapce, s výčtem činností a pomůcek, díky kterým se chlapec zlepšuje a které mu pomáhají. Rovněž poukazují na dopady nepodnětného rodinného prostředí a strádání dítěte, dále na přínosy spojené se změnou výchovného prostředí, ale i na nedostatky spojené s výchovou v dětském domově, a to zejména v souvislosti s absencí primárního pečovatele a s absencí lásky poskytované dítěti v ústavní péči.

## Seznam literatury

CRESSWELL, J.W. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 6th ed. NY: Pearson Education Limited, 2018. ISBN 978-0134519364.

DILTHEY, W. *Selected Works: Volume III: The Formation of the Historical World in the Human Sciences*. Princeton University Press, 2002.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

KOUCKÁ, Pavla. *Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206149.

KUČEROVÁ, Helena, Luboš HUML a Antonín ŠPLÍCHAL. *Nauč mě mluvit: 500 slov, říkadla, pohádky*. Praha: AXÍOMA, 2001. ISBN 9788072922413.

LECHTA, Viktor a kolektiv. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

MATĚJČEK. *Výchova dětí v neúplné rodině*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1999. ISBN 8086429199.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť: 3., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1362-5.

MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8. S. 261.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 1999.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled PEDAGOGIKY: Úvod do studia oboru*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.

STŘELEČEK, Stanislav, Eva MARÁDOVÁ, Jana MARHOUNOVÁ a Evžen ŘEHULKA. *Kapitoly z rodinné výchovy*. 1. Praha: FORTUNA, 1992. ISBN 80-85298-84-8.

ŠÁCHOVÁ, Irena a Miroslav RŮŽEK. *LOGOPEDIE pro nejmenší: Zábavné hry a cvičení pro správný rozvoj řeči*. 2. Praha: Fragment, 2022. ISBN 978-80-253-5581-7.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Rozšířené a přepracované vydání*. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, Milan a Oldřich MULLER. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VAN MANEN, Max. *Researching Lived Experience: Second Edition: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge. p. 9, 2016. ISBN 9781315421049.

ŽIAKOVÁ, Katarína a kolektív. *Ošetrovatelstvo: teória a vedecký výskum*. Martin, SR: OSVETA, 2009. ISBN 978-80-8063-304-2.

### **Internetové zdroje:**

Vývojová dysfázie. *Asociace klinických logopedů České republiky* [online]. Institut biostatistiky a analýz Lékařské fakulty Masarykovy univerzity, 2023 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.klinikalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfазie>

BUBLEOVÁ PHDR., Věduna. Středisko náhradní rodinné péče. *Středisko náhradní rodinné péče* [online]. Praha: Váš webmaster, 2015 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://nahradnirodina.cz/>

ČERNOCH MGR., Milan. Studentům pedagogiky. *Studentům pedagogiky* [online]. 2021 [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/vzdelani/vyznam-vychovy-a-vzdelavani/>

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy* [online]. 5897. Praha: GRADA, 2015 [cit. 2023-03-11]. ISBN 978-80-247-9817-2. Dostupné z: <https://adoc.pub/socialni-psychologie-pro-pedagogy3fa39c0ba170d920b02d0d3d6abbcf4722332.html>

HUBLOVÁ, Pavlína. Narušený vývoj řeči. *Metodický portál: RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2020 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/22418/NARUSENY-VYVOJ-RECI-PORUCHY-ARTIKULACE---DYSLALIE-DYSARTRIE.html>

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* [online]. 1/2023 [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Institucionální (ústavní) péče o dítě. *Virtuální knihovna NRP* [online]. Praha: Nadace J&T, Hledáme rodiče [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/system-nahradni-rodinne-pece-v-cr/institucionalni-ustavni-pece-o-dite/>

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK, 2008. *Kapitoly ze základů pedagogiky: Studijní text4*. [online]. Hradec Králové: GAUDEAMUS [cit. 2022-06-11]. ISBN 978-80-7041-371-5.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ, 2011. *Vybraná témata z teorie výchovy: Studijní opora* [online]. GAUDEAMUS [cit. 2022-06-11]. ISBN 978-80-7435-113-6.

MAREKGOGOL.SK, Marek Gogol'. Učitelství estetické výchovy pro střední školy (Mgr.). Studuj.to [online]. [cit. 2023-02-19].

MITCHELL, Stephen A. *The essentialsofteachingphysicaleducation : curriculum, instruction, and assessment*. Champaign, IL: [s.n.] xiii, 247 pages s. Dostupné online. ISBN 978-1-4925-0916-5, ISBN 1-4925-0916-7. OCLC 918940595

NEŠPOR, Zdeněk R., ed. Sociologická encyklopedie. *Sociologická encyklopedie* [online]. 2017 [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD\\_strana](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana)

*Posouzení jazykového vývoje u dětí předškolního věku* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-04-07].  
Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/jqvwa/Diplomova\\_prace\\_453557.pdf](https://is.muni.cz/th/jqvwa/Diplomova_prace_453557.pdf)

*Přístup vychovatelů v dětském domově ke komunikačním kompetencím dětí předškolního věku* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/p8r0u/Diplomova\\_prace\\_HOLOVSKA.pdf](https://is.muni.cz/th/p8r0u/Diplomova_prace_HOLOVSKA.pdf)

Typy ústavní péče. *Právo na dětství* [online]. NETservis s.r.o. ©, 2023 [cit. 2023-03-12].  
Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/deti/tvoje-situace/jsi-v-ustavu/typy-ustavni-pece/>

VRBOVÁ, Renata. VYMEZENÍ PROBLEMATIKY NARUŠENÍ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ. *Katalog podpůrných opatření: Narušení komunikačních schopností* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/1-vymezeni-problematiky-naruseni-komunikacnich-schopnosti/>

Zákon č. 89/2012 Sb.: Zákon občanský zákoník. *ZÁKONY PRO LIDI: Sbirka zákonů* [online]. © AION CS, 2010, 22.03.2012 [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/201>

## Anotace kvalifikační práce

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Radošovská
<b>Pracoviště:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dagmar Sedláčková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Možnost rozvoje vzdělání u dítěte s lehkým mentálním postižením v dětském domově – ze zkušeností vychovatelů
<b>Název v angličtině:</b>	The possibilities of education in a child with mild intellectual disability brought up in institutional care – based on the experience of tutors
<b>Anotace práce:</b>	<p>Práce se zabývá tématem zkušeností vychovatelů s možnostmi rozvoje chlapce s lehkým mentálním postižením a narušenou komunikační schopností v dětském domově. Práce je rozčleněna do dvou částí.</p> <p>První část vytváří teoretický rámec výzkumného šetření tím, že poskytuje základní informace týkající se výchovy a vzdělávání, rodiny a také dětí s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností.</p> <p>Druhá část obsahuje výzkumné šetření, představení metodiky a výsledky výzkumného šetření. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní typ studie, konkrétně analýzažitých zkušeností dle Maxe van Manena. V poslední části práce jsou představeny výsledky výzkumů v podobě zjištěných témat, která vyplynula z rozhovorů. Bylo zjištěno, co omezuje možnosti rozvoje chlapce, ale rovněž témata, která poukazují na jeho podporu, jako činnosti a pomůcky, díky kterým se stav chlapce zlepšuje a které mu pomáhají.</p>



<b>Klíčová slova:</b>	Výchova, vzdělávání, rodina, náhradní rodinná péče, ústavní péče, mentální postižení, lehké mentální postižení, narušená komunikační schopnost, žité zkušenosti, vychovatelé, chlapec
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This study deals with the topic of the lived experience of tutors with possibilities of development in a boy with mild intellectual disability and impaired communication in institutional care. The work is divided into two parts.</p> <p>The first part creates a theoretical framework for the research investigation by providing basic information regarding upbringing and education, the family, as well as the issue of children with intellectual disabilities and impaired communication skills.</p> <p>The second part contains the research investigation, the presentation of the methodology and the results of the research investigation. A qualitative type of study was chosen for the research, specifically the analysis of lived experiences according to Max van Manen. The results of the research are presented in the last part of this work in the of themes that were identified from the individual interviews. They represent both barriers and facilitating factors the development of the boy, like activities and tools that help the boy improve and that help him.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Education, family, substitute family care, institutional care, intellectual disability, mild mental retardation, impaired communication ability, lived experience, educators, boy
<b>Rozsah práce:</b>	46
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština

## **Seznam příloh**

Příloha A: Rešerše

Příloha B: Kresba postavy

Příloha C: Informovaný souhlas

## **Příloha A: Rešerše**

Rešerše byly provedeny před samotným výzkumem v lednu roku 2022 v následujících databázích:

### **Ebsco host:**

Vyhledávací strategie:

AB institutional care AND AB children AND AB developmental disabilit\* AND AB intellectual disabilit\* AND AB comunication disorder AND AB Czech

### **Theses.cz:**

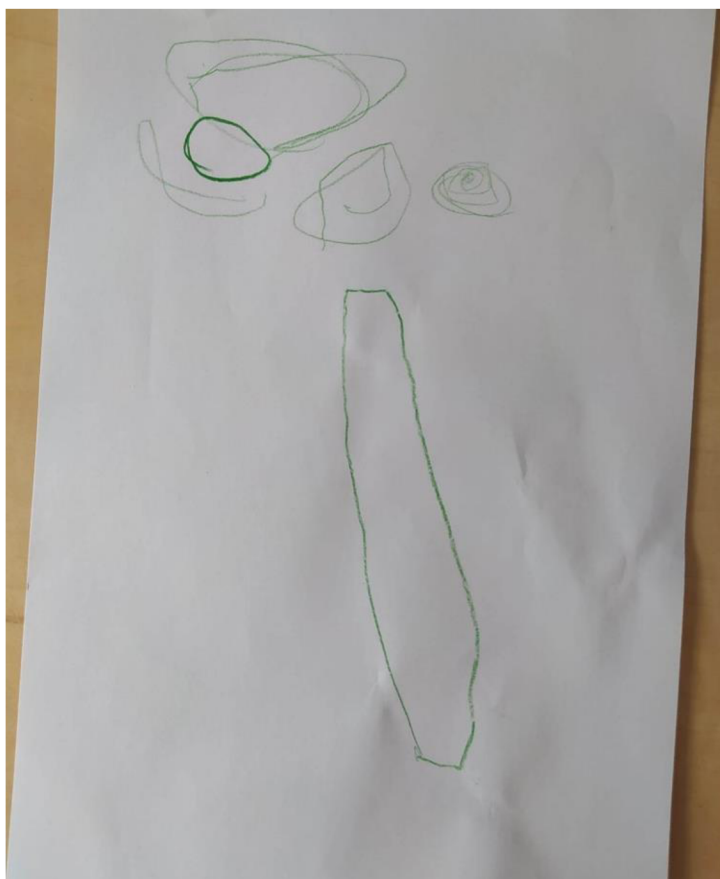
Vyhledávací strategie:

- 1) institutional care AND children AND (developmental disabilit\*) AND (intellectual disabilit\*) AND (comunication disorder) AND Czech
- 2) rozvoj AND děti AND (předškolní věk) AND (mentální postižení) AND (dětský domov) AND (narušená komunikační schopnost)

Bylo nalezeno celkem 967 prací, z toho byl proveden screening názvů a abstraktů u prvních 100 prací, ale nebyla nalezena práce, která by byla zaměřena na žité zkušenosti vychovatelů dětského domova s výchovou dítěte s NKS a MP, což je téma mého výzkumu. Byly však nalezeny práce zabývající se podobnou tematikou, jako například práce zaměřené na různé druhy postižení. Nalezla jsem např. diplomovou práci zabývající se tématem „Přístup vychovatelů v dětském domově ke komunikačním kompetencím dětí předškolního věku“, která je zaměřena na podobnou tematiku, ale nevychází z žitých zkušeností vychovatelů. Dále jsem našla diplomovou práci zaměřenou na „Posouzení jazykového vývoje u dětí předškolního věku“, která má také podobnou tematiku, ale rovněž využívá jiné metody.

## Příloha B: Kresba postavy

Kresba z roku 2021



Kresba z roku 2023



## **Příloha C: Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas**

3S/2015

Prováděcí normy PdF UP

3S/2015

Směrnice děkana Pedagogické fakulty UP

pro výzkumný projekt: **Možnost rozvoje vzdělání u dítěte s lehkým mentálním postižením v dětském domově – ze zkušeností vychovatelů**

období realizace: 2021–2023

řešitelé projektu: **Veronika Radošovská**, e-mail: radove01@upol.cz

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je: sledovat a současně podpořit podmínky rozvoje chlapce s narušenou komunikační schopností a lehkou mentální retardací z dětského domova v různých oblastech, což je převážně rozvoj komunikace a slovní zásoby. Výzkumné šetření se zaměří na analýzu žitých zkušeností vychovatelů a případovou studii chlapce, který je předmětem zkoumání.

Výzkumné metody:

V rámci výzkumu budou vedeny rozhovory s účastníky výzkumu, které se budou týkat osobních zkušeností vychovatelů dětského domova. Rozhovory se budou odehrávat v přirozeném prostředí zúčastněných. Délka rozhovorů bude v rozmezí 20–50 min, rozhovory budou zaznamenávány v podobě audiozáznamu, v případě nesouhlasu s nahrávkou budou zapisovány. Nahrávky nebudou publikovány, poslouží pouze k analýze informací řešitelem projektu. S cílem lépe se orientovat v chlapcově situaci bude prostudována dokumentace chlapce v dětském domově, kde je chlapec umístěn. Dokumentací se rozumí osobní složka

chlapce obsahující IVP, podpůrná opatření a doporučení školských poradenských zařízení, výsledky vzdělávání a lékařské vyšetření.

Z účasti na projektu pro Vás vyplývají tyto výhody či rizika: výhodou výzkumu je možnost odhalení nedostatků týkajících se rozvoje chlapce a možnost nalezení vhodných strategií, jak jim čelit nebo je řešit. Rizika spočívají zejména ve sdělování citlivých informací, o kterých může být mnohdy těžké hovořit.

Pokud s účastí na projektu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

#### Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

Veronika Radošovská

---

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu (zákonného zástupce):

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_