

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Jitka Langhammerová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**Rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením
na 1. stupni základní školy speciální**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Adély Hanákové Ph.D. a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury této diplomové práce.

V Olomouci dne 5. 12. 2018

.....

Jitka Langhammerová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za její odborné vedení při vypracovávání diplomové práce, za poskytnutí cenných rad a odborných dodatků, za její vstřícnost a ochotu i za její povzbudivá slova.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Mentální postižení	8
1.1 Terminologie.....	8
1.2 Klasifikace	9
1.2.1 Klasifikace dle MKN.....	10
1.2.2 Klasifikace dle AAMR	11
1.3 Etiologie.....	12
1.4 Symptomatologie	13
1.5 Specifické (psychologické) zvláštnosti dětí s mentálním postižením	18
2 Komunikace osob s mentálním postižením	22
2.1 Komunikace	22
2.1.1 Komunikační proces	22
2.1.2 Dělení komunikace	24
2.2 Specifika komunikace dětí s mentálním postižením	25
2.2.1 Specifika v jazykových rovinách.....	26
2.2.2 Vývoj a specifika komunikace dle stupně postižení.....	27
2.3 Zásady komunikace s lidmi s mentálním postižením	29
2.3.1 Zásady při komunikaci s žákem s mentálním postižením	29
2.4 Alternativní a augmentativní komunikace.....	30
2.4.1 Hlediska pro volbu systému AAK u osob s mentálním postižením.....	31
2.4.2 Charakteristika vybraných systémů AAK	32
2.4.3 Využití speciálních počítačových programů a pomůcek pro AAK.....	37
3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením	38
3.1 Základní vzdělávání.....	38
3.1.1 Základní škola speciální	40

3.2 Podpůrná opatření.....	43
3.2.1 Stupně podporných opatření.....	43
3.2.2 Oblasti podpory	47
PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 Úvod do problematiky.....	50
4.1 Výzkumný cíl, dílčí cíle a výzkumné otázky	50
4.2 Specifika výzkumu	51
4.3 Metody sběru dat	52
4.4 Výzkumný vzorek	53
5 Analýza dat.....	54
5.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	54
5.2 Charakteristika zařízení a ŠVP	55
5.3 Kazuistiky žáků	59
5.3.1 Žákyně A	59
5.3.2 Žákyně B	62
5.3.3 Žák C	65
5.3.4 Žákyně D	67
5.3.5 Žák E	70
5.3.6 Žák F.....	73
5.9 Počítačové programy a aplikace	76
5.4 Muzikoterapie.....	77
5.4.1 Pozorování	77
5.5 Canisterapie	78
5.5.1 Pozorování.....	78
5.6 Snoezelen.....	79
5.6.1 Pozorování.....	80
5.6.2 Strukturovaná hodina.....	81

6	Diskuze	83
7	Doporučení pro praxi.....	85
	ZÁVĚR.....	87
	Seznam literatury a použitých zdrojů	88
	Seznam zkratek.....	95
	Seznam tabulek.....	96
	Seznam obrázků.....	97
	Seznam příloh	98

ÚVOD

Komunikace je nedílnou součástí každého lidského života. Komunikační proces začíná mnohem dříve, než daný jedinec vysloví první slovo. Již během prenatálního života dítěte probíhá komunikace mezi matkou a dítětem. Rozvoj komunikace je neustálý proces, který spoluutváří osobnost člověka. Díky schopnosti komunikovat si jedinec buduje a udržuje mezilidské vztahy. Lidská řeč představuje složitý komunikační systém, jehož součástí je jednak mluvená forma komunikace, větší část však zaujímá neverbální složka komunikace. Pro děti s opožděním vývojem řeči je neverbální komunikace zpočátku často jedinou možností, jak se dorozumívát s okolím. Pro rozvoj komunikace a celé osobnosti dětí s mentálním postižením je zapotřebí podpůrných prostředků. Tento podpůrný prostředek může představovat například systém alternativní a augmentativní komunikace.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické, a přináší základní náhled do procesu rozvoje komunikace žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální.

Teoretická část je členěna na tři hlavní kapitoly: Mentální postižení, Komunikace osob s mentálním postižením a Vzdělávání žáků s mentálním postižením. V první kapitole uvádíme terminologii, klasifikaci, etiologii, symptomatologii a specifické zvláštnosti dětí s mentálním postižením. Ve druhé kapitole se věnujeme obecným zákonitostem komunikace a zvláštnostem komunikace u dětí s mentálním postižením. V závěrečné části této kapitoly nastiňujeme možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace u těchto dětí. Třetí kapitola přináší možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jak probíhá rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. Zvolili jsme kvalitativní design výzkumu a jako výzkumné metody jsme využili případovou studii doplněnou pozorováním a rozhovorem.

TEORETICKÁ ČÁST

V první části této diplomové práce se zaměříme na teoretické poznatky z oblasti rozvoje řeči u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. V první kapitole se budeme zabývat mentálním postižením. Vymezíme si jednak základní terminologii, klasifikaci, etiologii a symptomatologii, ale i specifické zvláštnosti dětí s mentálním postižením. Druhá kapitola se věnuje komunikaci osob s mentálním postižením. Definujeme komunikaci, ale především se seznámíme se specifiky komunikace u dětí s mentálním postižením a s možnostmi rozvoje jejich komunikace. V poslední kapitole této části se podíváme na vzdělávání žáků s mentálním postižením.

1 Mentální postižení

V kapitole Mentální postižení uvedeme terminologii, klasifikaci, etiologii, symptomatologii a specifické (psychologické) zvláštnosti dětí s mentálním postižením.

Vágnerová (2014, s. 273) ve své knize cituje Dörnera a Ploga (1999): *„Mentální postižení není svou povahou absolutní, nýbrž relativní vůči očekávání hodnot a výkonu u skupiny, resp. společnosti, ke které člověk přísluší.“*

1.1 Terminologie

Psychopedie (speciální pedagogika osob s mentálním a jiným duševním postižením) se potýká s etickými problémy v oblasti terminologie. Tento problém vychází z charakteru postižení, kterým se tato speciálně pedagogická disciplína zabývá. Většina pojmů se časem stává společensky nepřijatelnými. Některé dřívější odborné termíny, již dnes vnímáme jako nadávky – debil, imbecil, idiot, kretén. Proto se neustále hledá nová terminologie. Výsledkem je, že se můžeme setkávat s pojmovou neujasněností. (Valenta, 2014)

Ilustraci velmi rychlého střídání termínů jen za poslední půlstoletí uvádí Valenta (2014, s. 24) *„duševně vadní, duševně úchylní, duševně abnormální, duševně opoždění, duševně defektní, rozumově vadní, děti s vadným rozumovým vývojem, děti se sníženými rozumovými schopnostmi, rozumově zaostalí, intelektově vadní, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně vadní, mentálně defektní, mentálně deficientní apod.“*

Mentální retardace

Po konferenci Světové zdravotnické organizace (World Health Organization, WHO) v Miláně roku 1959 se pomalu terminologie sjednocuje a začíná se používat termín **mentální**

retardace. Avšak i tento termín má již v dnešní době pejorativní zabarvení. Valenta (2014) se domnívá, že bude nahrazen pojmem IDD – Intellectual and Developmental Disabilities (intelektová a vývojová porucha), který se již využívá v zahraniční literatuře.

Světová zdravotnická organizace tento termín, mentální retardace, definovala takto: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*“ (MKN-10. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, b.r.)

Bendová (2011) uvádí nejznámější a nejvíce citovanou definici mentální retardace od doktora Dolejšího. „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečném genetickém vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.*“ (Bendová, 2011, s. 9) Tato definice je velmi obsáhlá a snaží se pojmut všechny možné příčiny vzniku mentální retardace. Pro srovnání uvedeme i definici profesora Valenty, který se zaměřil spíše na projevy. „*Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností.*“ (Valenta, 2014, s. 24)

Mentální postižení

Obecnější termín než mentální retardace je mentální postižení. Tento pojem zahrnuje všechny jedince s IQ (intelligenční kvocient) pod 85. Tedy všechny osoby v pásmu mentální retardace (IQ pod 70), tak i osoby v hraničním pásmu mentální retardace (IQ 70 – 85). Termín hraniční pásmo mentální retardace byl v současnosti nahrazen termínem oslabení kognitivního výkonu nebo také deficitem dílčích funkcí.

1.2 Klasifikace

Psychopedie, jako každá jiná odborná disciplína, se snaží své poznatky třídit. Vznikají tedy desítky různých klasifikací. Jednotlivé klasifikace se vždy zaměřují na určitá kritéria.

Pro příklad uveďme klasifikační systémy podle etiologie, symptomů, vývojových období, závažnosti postižení a míry potřebné podpory.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času. Cvičením a rehabilitací se mohou hodnoty zlepšovat. Diagnóza by měla vždy odpovídat současnému stavu duševních funkcí.

1.2.1 Klasifikace dle MKN

Aktuálně je platná její desátá revize s názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále jen MKN – 10). V páté kapitole (V.) nazvané Poruchy duševní a poruchy chování, zařazené pod písmenem F, nalezneme mentální retardaci. Přesněji pod kódovým označením F70 – F79. MKN – 10 dělí mentální retardaci do šesti kategorií (viz tabulka 1). V prvním sloupci uvádíme kódové číslo, poté slovní označení a ve třetím sloupci hodnotu IQ.

Tabulka 1. Stupně mentální retardace dle MKN - 10

Kódové číslo	Slovní označení	Hodnota IQ
F70	Lehká mentální retardace	50 – 69
F71	Střední mentální retardace	35 – 49
F72	Těžká mentální retardace	20 – 34
F73	Hluboká mentální retardace	nejvýše 20
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Neurčená mentální retardace	

(Zdroj *MKN-10. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online], b.r. [cit. 2018-06-04].

Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Testy inteligence mohou být nahrazeny škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Takováto měření škálami určují jen přibližný stupeň mentální retardace.

Tato klasifikace nabízí i možnost přidání dodatkového kódu. Následující členění na čtvrtém místě je určeno pro použití s položkami F70 – F79 k vyznačení rozsahu současných poruch chování (viz tabulka 2). Kód poté vypadá například následovně F71.8, F70.1, F79.9. K těmto přidruženým stavům řadíme epilepsie, autismus, poruchy chování, jiné vývojové poruchy či závažné tělesné postižení.

Tabulka 2. Možný rozsah současných poruch chování

Dodatkový kód	Rozsah přidružených poruch chování
0	Žádná nebo minimální porucha chování
1	Významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu
8	Jiné poruchy chování
9	Bez zmínky o poruchách chování

(Zdroj MKN-10. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online], b.r. [cit. 2018-06-04].

Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

1.2.2 Klasifikace dle AAMR

AAMR (American Association on Mental Retardation), nyní AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), ve své klasifikaci z roku 2002, nejprve člení mentální retardaci dle doby vzniku. Poté v jednotlivých kategoriích uvádějí příčinu postižení a nejčastější se vyskytující příklady. (Černá, 2015)

Tabulka 3. Klasifikace dle AAMR

A. PRENATÁLNÍ	
Chromozomální aberace	Downův syndrom
	Turnerův syndrom
	syndrom fragilního X chromozomu
Metabolické a výživové poruchy	Fenylketonurie
	nemoc Tay – Sachsova
	Galaktosemie
	Prader – Williho syndrom
Infekce matky	Zarděnky
	Syfilis
	HIV
	Cytomegalovirus
	Rh inkompatibilita
	Toxoplazmóza
Podmínky prostředí	fetální alkoholový syndrom
	užívání drog
Neznámé	Anencefalie
	Hydrocefalus
	mikro - , makrocefalus
B. PERINATÁLNÍ	
Neonatální komplikace	nízká porodní hmotnost
	Nezralost
	Hypoxie
	porodní úraz
	následek klešťového porodu

	respirační nouze
	překotný nebo protahovaný porod
C. POSTNATÁLNÍ	
Infekce, otravy, intoxikace	otravy olovem
	Encefalitida
	Meningitida
	Reyův syndrom
Faktory prostředí	špatné zacházení či zanedbávání dítěte
	úrazy hlavy
	podvýživa
	Deprivace
Onemocnění mozku	Neurofibromatóza
	tuberkulózní skleróza

(Zdroj Černá, 2015, s. 87,88)

1.3 Etiologie

Příčinou mentální retardace je postižení CNS (centrální nervové soustavy). (Dlouhá, 2013) K postižení CNS může dojít různým způsobem. Může se jednat o genetickou poruchu, či o poškození mozku v rané fázi vývoje, které je způsobeno nejrozličnějšími vnějšími faktory. (Vágnerová, 2014) V odborné literatuře se setkáváme s různou kategorizací příčin mentálního postižení. Všechny zdroje se však shodují, že mnohdy nemůžeme přesně určit příčinu vzniku mentálního retardace, neboť k němu může vést mnoho faktorů, které se navzájem prolínají. „Pro mentálních retardací jsou etiologickými faktory chromosomální a metabolické poruchy. Existuje asi 150 metabolických poruch, se kterými je spojen defekt intelektu.“ (Raboch, 2001, s. 344)

Nejčastěji se setkáváme s dělením příčin na **vnitřní** (endogenní) a **vnější** (exogenní) a podle časového hlediska na příčiny **prenatální** (působící do porodu), **perinatální** (působící těsně před porodem, během porodu a těsně po porodu) a **postnatální** (působící během života).

Největší skupinu příčin mentální retardace tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů. (Valenta, 2014) Raboch a Zvolský (2001) předkládají chromosomální aberace spojené s mentální retardací, které dělí na aberace autosomálních chromozomů a na aberace gonosomálních chromozomů. Do prvně jmenované kategorie patří: Downův syndrom, Angelmanův syndrom, Praderův –Williho syndrom, Rubinsteinův – Taybiho syndrom, Schinzelův syndrom, Wolfův – Hirschhorův syndrom a Syndrom kočičího křiku. Do druhé pak následující syndromy: Syndrom fragilního X- chromosomu (FRAX A, FRAX E, FRAX F), Klinefelterův syndrom, Syndrom hypervirilního muže a Turnerův syndrom.

Valenta (2014) konstatuje, že stále nejsme schopni jasně určit příčinu mentální retardace u jedné třetiny jedinců i přes veškerý rozvoj vědy. Švarcová – Slabinová (2011) předkládala, že až 80 % případů nemá přesný původ. Což dokazuje pokrok v hledání příčin vzniku mentální retardace.

Švarcová – Slabinová uvádí nejčastější příčiny mentální retardace (2011, s. 42):

„1. *Následky infekcí a intoxikací:*

- *prenatální infekce (např. toxoplazmóza, zarděnky, cytomegalovirus, pásový opar, kongenitální syfilis);*
- *postnatální infekce (např. zánět mozku);*
- *intoxikace (např. toxemie matky, otrava olovem).*

2. *Následky úrazů nebo fyzikálních vlivů:*

- *mechanické poškození mozku při porodu (novorozenecká hypoxie);*
- *postnatální poranění mozku nebo hypoxie.*

3. *Poruchy výměny látek, růstu, výživy (např. mozková lipoidóza, hypotyreóza – kretenismus, fenylketonurie, glykogenózy a další).*

4. *Makroskopické léze mozku (novotvarem, degenerací, postnatální sklerózou).*

5. *Nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (např. vrozený hydrocefalus, mikrocefalie, kraniostenóza a další).*

6. *Anomálie chromozomů (např. Downův syndrom).*

7. *Nezralost (stavy při nezralosti novorozence bez uvedení jiných chorobných stavů).*

8. *Vážné duševní poruchy.*

9. *Psychosociální deprivace (stavy se snížením intelektu vlivem velmi nepříznivých sociokulturních podmínek).*

10. *Jiné a nespecifické etiologie.*“

1.4 Symptomatologie

Každý člověk je jedinečná osobnost s charakteristickými osobnostními rysy a nejinak je tomu u osob s mentálním postižením. V jejich chování však lze spatřit určité společné znaky.

Jejich míra závisí jednak na druhu, hloubce a rozsahu postižení, tak i na prostředí, výchovných stylů rodičů i učitelů apod. I přes veškeré odborné charakteristiky, bude člověk (i člověk s mentálním postižením) vždy individualita a klasifikace tedy nemohou být nikdy zcela přesné.

Kozáková (2013a, s. 37) cituje Krejčíkovou (2007) a Švarcovou (2000) a předkládá souhrnné klinické projevy mentálního postižení, které se projevují:

- *„zvýšenou závislostí na rodičích a druhých lidech;*
- *infantilitou osobnosti;*
- *zvýšenou pohotovostí k úzkosti, k neurotickým dětským reakcím a pasivitě chování;*
- *konformností se skupinou;*
- *sugestibilitou a rigiditou chování;*
- *nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji vlastního „já“;*
- *v opožděném psychosexuálním vývoji;*
- *v nerovnováze aspirací a výkonů;*
- *ve zvýšené potřebě uspokojení a jistoty/bezpečí;*
- *poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci;*
- *sníženou přizpůsobivostí k sociálním a školním požadavkům;*
- *impulzivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování;*
- *citovou vzrušivostí a labilitou nálad;*
- *poruchami poznávacích procesů, zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků, ulpíváním na detailech, sníženou mechanickou a logickou pamětí;*
- *sníženou schopností, až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů;*
- *těkavostí pozornosti;*
- *nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování;*
- *poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace“*

Není vhodné dítě s mentálním postižením přirovnávat k mladšímu dítěti bez postižení. Protože u jedince s mentálním postižením se nejedná jen o časové opoždění vývoje, ale jedná se o strukturální vývojové změny. (Bazalová, 2014)

Dále se pokusíme charakterizovat klinické znaky mentálního postižení ve vztahu k jednotlivým stupňům dle MKN – 10.

F70 Lehká mentální retardace

IQ (inteligenci kvocient) se u osob s LMR (lehká mentální retardace) pohybuje přibližně v rozmezí 50 – 69. Tato hodnota odpovídá u dospělých mentálnímu věku 9 – 12 let. Lidé s LMP tvoří nejpočetnější skupinu, přibližně 70 % všech osob s mentální retardací. (Kozáková, 2013a)

Do tří let věku se u dětí s LMP (lehké mentální postižení) objevuje pouze lehké opoždění psychomotorické vývoje. Větší problémy se začínají objevovat při nástupu do základní školy, kde se projeví nedostatky jako je opožděný vývoj řeči, malá slovní zásoba, vady řeči, obsahová chudost řeči, nedostatečná zvědavost, stereotyp ve hře, konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, nedostatečná analýza a syntéza, opožděný vývoj jemné a hrubé motoriky, porucha pohybové koordinace, zpomalený rozvoj sociálních dovedností, v emoční oblasti afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita. Z těchto důvodů je nejvíce dětí s LMP diagnostikováno při zápisu či v průběhu prvního roku povinné školní docházky. (Bazalová, 2014)

„Počet dětí s LMP v ČR stále klesá – v roce 2016 se jednalo o přibližně 12 500 žáků, z čehož bylo 15 % individuálně integrováno v běžných třídách. ČR se tak postupně celkovým počtem žáků s LMP přibližuje celosvětovému průměru (1,8 % žáků s mentálním postižením v populaci).“ (Klusáček, 2017)

V dospělosti je většina jedinců s LMP zcela nezávislá v sebeobsluze. V sociálně nenáročném prostředí se dokáží pohybovat bez omezení a problémů. Někteří vykonávají jednoduché, nekvalifikované práce. (Valenta, 2007)

F71 Střední mentální retardace

IQ se u osob se SMR (střední mentální retardace) pohybuje přibližně v rozmezí 35 – 49. Tato hodnota odpovídá u dospělých přibližně mentálnímu věku 6 – 9 let. U těchto jedinců je zřetelné vývojové opoždění již v dětství. (MKN-10. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, b.r.)

Stupeň tohoto mentálního postižení vzniká často na základě poškození CNS, obvykle se přidružují další vady a onemocnění např. mozková obrna, epilepsie, autismus. U jedinců se můžeme setkat s emocionální labilitou. Rozvoj myšlení a řeči bývá výrazně opožděn. Řeč bývá jednoduchá s obsahově chudým slovníkem. Objevují se problémy s jemnou a hrubou

motorikou, projevující se neschopností jemných úkonů a celkovou neobratností a nekoordinovaností pohybů. (Bazalová, 2014)

Lidé se SMR vyžadují určitou míru podpory po celý život. Jsou však schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod dohledem či v chráněném prostředí. (Krejčířová, 2013)

F72 Těžká mentální retardace

IQ se u lidí s TMR (těžká mentální retardace) pohybuje v pásmu 20 až 34, což u dospělých odpovídá orientačně mentálnímu věku 3 až 6 let. Lidé s TMR dokáží chápat jen základní vztahy a souvislosti. Řeč je značně omezena. V lepších případech se projevují několika špatně artikulovanými slovními výrazy, někteří nemluví vůbec. (Vágnerová, 2014)

Při včasné, systematické a dostatečně kvalifikované rehabilitační, výchovné a vzdělávací péči jsou schopni vykonávat některé jednoduché úkony sebeobsluhy a plnit základní pokyny. Jsou však závislí na péči jiných lidí. (Švarcová-Slabinová, 2011)

F73 Hluboká mentální retardace

IQ u lidí s HMR (hluboká mentální retardace) dosahuje nejvýše 20, tato hodnota odpovídá mentálnímu věku intaktního dítěte mladšího tří let. Často jsou omezeni v pohybu či jsou zcela imobilní. Jedinci s HMR bývají často inkontinentní. Řeč je značně omezena, nanejvýš jsou schopni se vyjadřovat elementární nonverbální komunikací. Vyžadují stálou pomoc a péči jiných lidí. (Bendová, 2011)

Rozvoj poznávacích schopností je minimální. Osoby s HMR pouze reagují libostí či nelibostí na podměty a dokáží rozlišovat známé a neznámé. (Vágnerová, 2014)

F78 Jiná mentální retardace

Do této kategorie patří osoby, které není možné spolehlivě vyšetřit a určit stupeň mentální retardace. Ve vyšetření brání těžké kombinované postižení, poruchy chování či autistické projevy. Mentální retardace je však zřejmá a intelektové schopnosti jsou prokazatelně sníženy.

F79 Neurčená mentální retardace

U jedinců je prokázán deficit mentálních funkcí. Nedostatek informací nám však neumožňuje zařazení do žádné z předchozích kategorií.

Pro ucelený přehled předkládáme tabulku průvodních jevů mentální retardace z knihy Ivany Švarcové Mentální retardace.

Tabulka 4. Průvodní jevy mentální retardace

	mentální retardace			
	lehká (IQ 50-69)	střední (IQ 35-49)	těžká (IQ 20-34)	hluboká (IQ nižší než 20)
neuropsychický vývoj	omezený, opoždění	omezený, výrazně opožděný	celkově omezený	výrazně omezený
somatická postižení	ojedinělá	častá, častý výskyt epilepsie	častá, neurologické příznaky, epilepsie	velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady a tělesné a smyslové
poruchy motoriky	opoždění motorického vývoje	výrazné opoždění, ale postižení jsou mobilní	časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky	většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu
poruchy psychiky	snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti	celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	výrazně omezená úroveň všech schopností	těžké postižení všech funkcí
komunikace a řeč	schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	úroveň rozvoje řeči je variabilní; někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný	komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	Rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec

poruchy citů a vůle	afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	nestálost nálady, impulzivita, zkratkovitě jednání	celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	těžké postižení afektivní sféry, potřebují stálý dohled
Možnosti vzdělávání	na základě speciálního individuálního vzdělávacího programu	na základě speciálních programů	Vytváření dovedností a návyků, rehabilitační vzdělávací program	vytváření jednoduchých dovedností a návyků (rehabilitace, individuální péče)

(Zdroj Švarcová-Slabinová, 2011, s. 46)

1.5 Specifické (psychologické) zvláštnosti dětí s mentálním postižením

Ve výchovně - vzdělávacím procesu u dětí s mentálním postižením je třeba brát ohled na určitá specifika jejich osobnosti. Platí zde pravidlo, že míra narušení procesu vnímání, myšlení, paměti a řeči se stupňuje s hloubkou postižení. (Bendová, 2011)

Vnímání

Ve slovníku speciálněpedagogické terminologie (Kroupová, 2016, s. 43) je vnímání definováno následně: „*bezprostřední odraz souhrnu vlastností předmětu a jevů ve vědomí jedince; z hlediska povahy procesu můžeme specifikovat několik druhů vnímání, např. smyslové (sluchové, zrakové, hmatové, čichové, chuťové), mimosmyslové, barev, času, prostoru, pohybu, rytmu, podprahového a další.*“

U dětí s mentálním postižením je proces vnímání zpomalený a vykazuje určité zvláštnosti. Specifika percepce lze překonávat speciálně pedagogickými metodami a přístupy. (Kozáková, 2013a)

V publikacích Rubinštejnové (1986), Valenty (1997) a Bendové (2011) se setkáme s těmito specifiky percepce:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání
- nediferencovanost počítků a vjemů
- diskriminace figury a pozadí
- inaktivita vnímání
- nedostatečné prostorové vnímání
- snížená citlivost hmatových vjemů
- nedokonalosti v koordinaci pohybu

- opožděná diferenciacie fonémů a jejich zkreslení
- nedokonalé vnímání času a prostoru

Všechna tato specifika mohou vést k následujícím problémům. Dítě s mentálním postižením není schopno pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur, nerozlišuje polostíny, což jim stěžuje orientaci v novém prostředí. Inaktivita vnímání znamená neschopnost vnímat materiál se všemi jeho detaily. U dětí s těžkým a hlubokým postižením dochází i k narušení vnímání vlastního těla. Dopad těchto specifík zasahuje i do výuky čtení a psaní, neboť nejsou schopni rozlišit sluchem podobně znějící hlásky (nejčastěji p/b, t/d, m/n, s/š, s/z). U dětí s těžším mentálním postižením je zpravidla nemožné vyučovat analyticko – syntaktickou metodou, z důvodu narušené schopnosti sluchové analýzy a syntézy.

Myšlení

Myšlení je nejvyšší forma poznání, založená na postihování vztahů mezi předměty a jevy. Je to proces zprostředkovaný vnímáním a představováním. Myšlení osob s mentálním postižením je charakteristické přílišnou konkrétností; nepřesností a chybami v analýze a syntéze; těžkopádným tvořením pojmů; nedůsledností v myšlení (výkyvy v pozornosti); slabou řídicí úlohou myšlení (neschopnost v potřebný čas použít osvojené rozumové operace) a nekritičností myšlení (nejsou schopni srovnávat své myšlenky a činy s realitou). (Dlouhá, 2013)

Řeč

Vývoj řeči u dětí s mentálním postižením je opožděn. Řeč bývá postižena formálně i z obsahového hlediska. Podrobněji se řeči a komunikací zabýváme v kapitole 2.

Paměť

„Paměť je základním kamenem psychického vývoje dítěte. Díky paměti si dítě uchovává a zobecňuje minulou zkušenost, získává vědomosti a dovednosti. Bez paměti se nemůže utvářet osobnost člověka, protože bez hromadění minulé zkušenosti nemůže vzniknout jednota způsobů chování a určité soustavy vztahů k okolnímu světu.“ (Sečenov) in (Rubinštejnová, 1986, s. 163)

U jedinců s mentálním postižením najdeme určitá specifika týkající se i paměti. Nové poznatky si osvojují pomalu, až po mnohočetném opakování. Navíc naučené rychle zapomínají a mají problém znovu si vybavit podstatné informace. Tento fakt je dán zvláštností vyšší nervové činnosti. U osob s mentálním postižením mají podmíněné spoje tendenci vyhasínat rychleji než u intaktních jedinců. Nalezneme zde i problém s tříděním paměťových stop, proto

mají spíše mechanickou paměť. Pro niž není třeba výrazné selekce paměťových stop, udrží se v ní paměťové stopy bez většího třídění, bez ohledu na význam, obsah a důležitost. (Krejčířová, 2013)

V edukačním procesu dětí s mentálním postižením je důležité brát ohled na tyto zvláštnosti a věnovat prostor cyklickému opakování učiva. Klást důraz na fixaci a automatizaci učiva pomocí různých forem procvičování. (Valenta, 2007)

Pozornost

Pozornost je psychický stav, který zajišťuje po určitou dobu soustředění člověka na určitý předmět či jev. Rozlišujeme dvě základní druhy pozornosti, bezděčnou a úmyslnou. **Bezděčná (spontánní) pozornost** je vyvolávána a upoutávána podněty, které jsou pro jedince samy o sobě významné. Pozornost je i na této úrovni výběrová, význam hrají osobní zkušenosti a preference. **Úmyslná pozornost** je z hlediska výchovně vzdělávacího procesu důležitější. Tato pozornost je vázána na vůli jedince, neboť předpokládá předcházející rozhodnutí se pro určité podněty. (Juklová, 2015)

Osoby s mentálním postižením udrží úmyslnou pozornost mnohem kratší dobu než intaktní jedinci stejného věku. U dětí mladšího školního věku se pohybuje v rozmezí 5 až 10 minut, u dětí školního věku lze dosáhnout na 20 minut záměrné pozornosti. Poté by měla následovat relaxace. Časové údaje jsou však pouze orientační, ovlivňuje je mnoho faktorů. Mezi tyto faktory zahrnujeme například časovou křivku dne; případné přidružené postižení; hloubku mentálního postižení; typ činnosti; motivaci; momentální rozpoložení jedince. (Kozáková, 2013a)

Emotivita

Velký lékařský slovník definuje emotivitu následně: „*celkové citové naladění, citovost, citová složka osobnosti. Poruchy emotivity se mohou projevovat otupěním citů, citovým zhrubnutím, oploštěním, popř. naopak silnými nezvladatelnými afekty, nadměrnou neadekvátní lítostí apod.*“ (Velký lékařský slovník, b.r.)

Citový vývoj úzce souvisí s vývojem osobnosti, který se odráží v povaze, temperamentu, sociální přizpůsobivosti, schopnosti procesu učení u daného jedince. Nezralost osobnosti u jedince s mentálním postižením se projevuje v četných zvláštnostech emocionální sféry. (Dlouhá, 2013)

Dále Dlouhá (2013) přidává výčet specifických zvláštností citů osob s MP dle Rubinštejnové (1986) a Dolejšího (1978):

- nedostatečně diferencované city;
- primitivnější a protikladné prožitky;
- téměř neexistuje diferenciacie jemných odstínů prožívání;
- city jsou neadekvátně dynamické, neodpovídají vnějším podnětům;
- vyšší city (svědomí, pocit povinnosti, odpovědnosti) jsou opožděné a obtížně se utvářejí;
- častěji se vyskytují chorobné citové projevy (projevy málo ovládané popudlivosti, epizodické poruchy nálad, euforie, apatie);
- emoce jsou egocentrické a značně ovlivňují tvorbu postojů a hodnot.

Volní vlastnosti

Vůli i jednání jedince je nutno považovat za neoddělitelný projev jeho myšlení, emocí, osobnostní výbavy včetně jeho inteligence a instinktů. „*Vůle uvědoměle zaměřuje jednání člověka k určitým cílům a jeho směřování je uvozeno jeho motivy. Motivы jsou uvědoměle podněty vyvolávající uspokojení potřeb.*“ (Raboch, 2001, s. 124)

Specifickým rysem u jedinců s mentálním postižením je dysbulie – porucha vůle. Může se objevit hypobulimie (nedostatek vůle, snížení kvality volních vlastností) až abulie (plná ztráta schopnosti zahájit nějakou činnost). U dětí s mentálním postižením je třeba volní vlastnosti systematicky rozvíjet. Většinou nejsou schopny podřídit své chování k dosažení určitého cíle. Velkou roli zde hraje správná motivace. Dosažení daného cíle je také ovlivňováno nízkou schopností sebekontroly, zvýšenou impulzivností, citovou labilitou, agresivitou, nebo naopak úzkostností a pasivitou. (Bendová, 2011)

Sebehodnocení

Sebepojetí a sebehodnocení je významná součást osobnosti každého člověka. Proto je důležité k němu vést i děti s mentálním postižením. Vývoj sebehodnocení je především ovlivněn výchovou a motivací. Většina není schopna odhadnout své reálné možnosti a podle toho se chovat. Zvýšení sebehodnocení po úspěchu a snížení po nezdaru není u těchto jedinců tak prokazatelné jako u intaktních jedinců. Tuto skutečnost je třeba v průběhu edukace zohledňovat. (Valenta, 1997)

2 Komunikace osob s mentálním postižením

Ve druhé kapitole teoretické části se nejprve věnujeme obecným zákonitostem komunikace, poté se specializujeme na zvláštnosti komunikace u dětí s mentálním postižením. V závěrečné části kapitoly nastiňujeme využití alternativní a augmentativní komunikace u těchto dětí.

2.1 Komunikace

Komunikace je velmi široký pojem, se kterým se můžeme setkávat v různých oblastech lidského života nejčastěji v humanitních a technických oborech (řeč, písmo, mimika, telekomunikace), ale i v dopravě ve smyslu dopravní cesty. Nás bude zajímat komunikace ve smyslu lidského dorozumívání se. *„Celý složitý děj informace ve srozumitelné podobě vydávat a informace přijímat, dekódovat a porozumět se nazývá komunikace. Komunikace slouží k přenosu informací pomocí specifických informačních kanálů – optického, akustického, pachového atd.“* (Lejska, 2003, s. 9)

Slovo komunikace vychází jednak z latinského slova *communicatio* (vespolé účastnění) a také z latinského slova *communicare* (činit něco společným, společně něco sdílet). Komunikace v sobě tedy nezahrnuje pouze výměnu informací mezi účastníky, ale i podílení se na nějaké činnosti ve společném kontaktu. Může jít i o pouhé přihlížení výměně slov či pohledů jiných účastníků. (Vybíral, 2000) *„Na naší komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí, jsme jí ovlivňováni. Bývá proto obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou chvíli podílíme.“* (Vybíral, 2000, s. 18).

2.1.1 Komunikační proces

Jeden z nejznámějších modelů komunikace vytvořil Američan Harold Lasswell ve své práci *The Structure and Function of Communication in Society* z roku 1948. Komunikační proces rozdělil na pět základních složek:

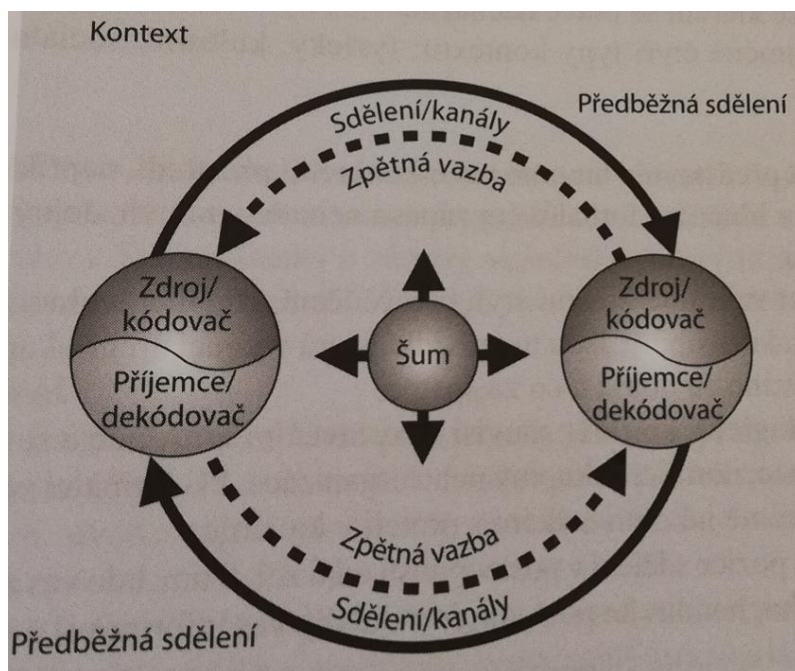
- Who says – kdo mluví
- What – co říká
- In which channel – jakých prostředků využívá
- To whom – ke komu
- With what effect? – s jakým účinkem. (Lasswell, 2006)

Velmi podobné popsání složek komunikace lze nalézt i v knize Karolíny Friedlové:

- „komunikátor (mluvčí) – osoba, od níž sdělení vychází
- komunikant (příjemce) – osoba, které je sdělení určeno, snaží se ho dešifrovat a rozumět mu
- komuniké – vysílaná zpráva, signál
- zpětná vazba – zpráva o tom, že informace byla přijata
- kontext – prostředí a situace, ve které komunikace probíhá, může změnit význam sděleného“. (Friedlová, 2015, s. 36)

Názornou ilustraci procesu komunikace znázorňuje následující schéma, viz obrázek č.1. (DeVito, 2008) Komunikační proces může být zkreslen šumem. Komunikační šum jsou okolnosti, které zkreslují a narušují přenos informace. Na základě šumu může být zpráva nesprávně přijata. (Vymětal, 2008) Šum vzniká na základě vnějších vlivů (hluk, teplota, světlo) nebo vnitřních vlivů (bolest hlavy, hlad, únava).

Obrázek 1. Základní schéma komunikace



(Zdroj: DeVito, 2008, s. 33)

„Komunikační kanály jsou smyslové orgány člověka, kterými organismus zachycuje podněty, tedy signály vysílané okolím. Senzorické systémy, které přijímají podněty ze zevního i

vnitřního prostředí organismu, jsou: somatoviscerální, vestibulární, čichové, chuťové, sluchové, zrakové.“ (Friedlová, 2015, s. 37)

Významnou složkou v procesu komunikace zastupují motivace a emoce. Komunikace probíhá za předpokladu, že komunikant i komunikátor jsou schopni informace vnímat, analyzovat a reagovat. Za současného splnění podmínky chtít, umět a moci komunikovat. (Friedlová, 2015)

2.1.2 Dělení komunikace

Komunikaci lze všeobecně rozdělit na verbální, neverbální a komunikaci činem.

Verbální komunikace je dorozumívání se pomocí mluvené a psané řeči. Řeč je vázána na konkrétní jazyk (např. češtinu, angličtinu). Pokud neumím anglicky, nemohu s nikým komunikovat verbálně v angličtině, neverbálně ano. (Šedá, b.r.).

Dvořák (1998) definuje lidskou řeč následovně: *„Lidská řeč je chápána v logopedi jako „forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace.“* (s. 147) Z této definice jasně vyplývá, že verbální komunikace je u lidí doprovázena neverbální komunikací.

Neverbální (nonverbální) komunikace je souhrn mimoslovních sdělení, která jsou vědomě nebo nevědomě předávána člověkem k jiné osobě nebo lidem. (Dannhoferová, 2010) Do neverbální komunikace můžeme zařadit jednak vokální fenomény (např. způsob mluvy, rychlost, intenzitu hlasu, pauzy a zámlky v řeči, přeréknutí apod.) a jednak nonvokální fenomény. Ty bývají označovány jako „řeč těla“. (Šedá, b.r.) *„Neverbální projevy se obvykle dělí do těchto skupin:*

- *proxemika – komunikativní využití prostoru (např. vzdálenost či blízkost při zdravení)*
 - *kinesika – řeč pohybů těla s komunikativním charakterem*
 - *posturologie – řeč postojů*
 - *gestika – řeč paží, rukou a hlavy*
 - *mimika – řeč obličejových svalů, výraz tváře*
 - *vizika – řeč očí (komunikace pohledem)*
 - *haptika – řeč dotyků*
 - *symbolika – řeč znaků*“.
- (Dannhoferová, 2010)

Neverbální komunikace je historicky starší než verbální komunikaci, jak ve vývoji lidstva, tak ve vývoji jedince. Neverbální komunikace se vůlí ovládá hůře než verbální komunikace. Např. při rozčilení můžeme kontrolovat, co druhému říkáme, ale naše rozčilení prozradí brunátná tvář, zvýšený či přeskakující hlas, zaťaté pěsti, skřípající zuby apod. Z neverbální komunikace lze vyčíst postoj a vztah druhého člověka k nám. Pro děti s opožděným vývojem řeči je neverbální komunikace často jedinou možností, jak se dorozumět s okolím. (Šedá, b.r.)

Komunikace činem zahrnuje veškeré chování jedince, je vyjádřena naším konkrétním jednáním, činem. Jasně jej vystihuje rčení: Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova. Komunikace činem vypovídá v mnohých případech daleko více informací o komunikujících než komunikace verbální.

2. 2 Specifika komunikace dětí s mentálním postižením

Komunikace je jedním z prostředků, které významně ovlivňují průběh a kvalitu edukačního procesu. K základním činitelům edukačního procesu patří dítě s mentálním postižením se svými specifiky (IQ, kognitivní schopnosti včetně řeči, přidružená postižení a narušení, osobnostní rysy, věk) učitel a učivo. (Bendová, 2011)

U dětí s mentálním postižením je vývoj řeči opožděn až omezen. Narušení komunikační schopnosti je jeden z charakteristických znaků mentálního postižení. Už od prvních řečových projevů je patrné odchýlení od normy vývoje řeči, obvyklé je i časové opoždění. Poruchy řeči se u nich objevují častěji než u intaktních dětí. Nejčastěji se objevuje dyslálie z důvod nedostatečné úrovně motorické koordinace a limitované fonematické diferenciací. Následuje huhňavost a breptavost. U jedinců s mentálním postižením a mozkovou obrnou je častá dysartrie. Peutelschmiedová upozorňuje na zajímavý fakt, že s klesajícím IQ se snižuje výskyt koktavosti. (Peutelschmiedová, 2005)

Narušení komunikační schopnosti u dětí s mentálním postižením je symptomem jiného dominantního postižení (mentálního postižení). Z tohoto důvodu se jedná o **symptomatickou poruchu řeči**. Charakter narušení komunikační schopnosti závisí na mnoho faktorech, hlavní roli hraje především stupeň a etiologie postižení. (Kozáková, 2013a)

2.2.1 Specifika v jazykových rovinách

Nepříznivě jsou narušeny všechny jazykové roviny

Lexikálně – sémantická rovina

U dětí s mentálním postižením výrazně převyšuje pasivní slovní zásoba nad aktivní slovní zásobou. Většinu slov, které znají, patří do pasivního slovníku. V jejich aktivním slovníku nalezneme především podstatná jména. Zřídka používají slova, která vyjadřují vlastnosti a kvalitu předmětů. Setkáváme se často s absencí plnovýznamových sloves, přídavných jmen, příslovcí a zájmen. V jejich řečovém projevu převládají názvy běžných předmětů. Slova abstraktní se ve spontánním projevu objevují vzácně a často dochází k verbalismu, jedinec slovo použije bez porozumění významu, neadekvátně komunikační situaci. Tyto děti často využívají jedno slovo pro celou řadu víceméně podobných nebo i úplně nepodobných věcí a jevů. Proto je jejich řeč srozumitelná, jen pro toho, kdo dítě zná lépe a rozumí dané situaci. Ke generalizaci a diferenciaci pojmů tyto jedinci často nedospějí. (Lechta, 2008)

Morfologicky – syntaktická rovina

Úroveň gramatické stavby řeči poměrně věrně odráží úroveň vývoje intelektu dítěte. Již na první poslech jsou zřejmé rozdíly v úrovni osvojování gramatické stránky jazyka mezi dětmi mentálně postiženými a intaktními. Gramatickou stránku jazyka si zvládne osvojit jen dítě s lehkou formou mentálního postižení. Ale i u něj se objevují slovní i větné dysgramatismy. V řečovém projevu jednoznačně převládají jednoduché věty. Obvykle selhávají při tvoření souvětí vyjadřující příčinné a přípustkové vztahy. Narušen bývá i správný slovosled věty. Na první místo kladou ve stavbě věty to, co má pro ně subjektivně největší význam. (Krejčířová, 2013)

Foneticko – fonologická rovina

V této jazykové rovině dětem dělá problém fonemická diferenciací hlásek. Nejčastěji nerozlišují znělé - neznělé hlásky a sykavky. Díky motorické neobratnosti nastávají problémy i se správnou výslovností hlásek, které mohou přetrvávat až do dospělosti. (Kozáková, 2013b)

Pro zajímavost uvedme statické údaje. Dle Lechty (2008) nastupuje přibližně 40 % intaktních dětí do základních škol s chybnou výslovností. Naproti tomu u dětí s mentálním postižením, které dokončily speciální mateřskou školu (již byly ve speciálně pedagogické péči),

se chybná výslovnost vyskytuje u 96,2 % dětí. Proces fixace hlásek se tedy přesouvá až do školního věku, nepřesnosti přetrvávají velmi dlouhou dobu, v některých případech nikdy nevymizí.

Pragmatická rovina

Bývá narušena obtížemi ve vyjádření a formulaci myšlenek osob s MP, pochopení komunikačního partnera, správné pochopení situace. Problémy se stupňují v závislosti na stupni postižení, situaci zhoršují i přidružená postižení. Často se projevují echolalicky. (Krejčířová, 2013)

2.2.2 Vývoj a specifika komunikace dle stupně postižení

Děti s mentálním postižením nedosahují ve vývoji řeči na normu, i přes veškerou speciální péči odborníků. Tou lze však dosáhnout pokroků a posunů ve vývoji řeči. Nedostatky se projevují v gramatické, obsahové i v artikulační stránce řeči. Začátek vývoje závisí na stupni mentální retardace. „*U mentálně retardovaných dětí nastupuje vývoj řeči mnohem později: záleží na stupni, typu a formě mentální retardace.*“ (Klenková, 2006, s. 198)

Lehká mentální retardace

Začátek řeči u dětí s LMR bývá z časového hlediska opožděn o 1 až 2 roky oproti normě. Jejich řeč dosahuje poměrně vysoké úrovně, na rozdíl od ostatních stupňů mentální retardace, účelně využívají řeč v každodenním životě. Lidé s LMR zvládají standardně komunikovat, dokáží vést dialog, udržovat konverzaci bez závažnějších obtíží. Vyjadřují se pomocí jednoduchých vět i souvětí, částečně rozumí abstraktním pojmům. Specifické problémy se objevují ve čtení, psaní a v počítání. Obtíže nastávají především v orientaci v delším textu a ve čtením s porozuměním. (Švarcová-Slabinová, 2000)

Narušené je porozumění obsahu řeči, které přímo souvisí s inteligencí. U dětí s LMR, které mají neporušenou motoriku a vyvinutou napodobovací schopnost, můžeme dosáhnout správné artikulace a modulace řeči. Naučí se reprodukovat i celé písničky. (Klenková, 2006)

Lechta (2008, s. 79) předkládá i pohled psychologa Kainzeho (1943) na vývoj řeči u mentálně retardovaných osob „*někdy formulují své myšlenky do slov velmi těžce i proto, že v průběhu ontogeneze řeči u nich nedojde k adekvátní harmonii mezi vnitřní a vnější řečí.*“

Střední mentální retardace

Mezi jedinci v této kategorii nalezneme značné rozdíly. První rozdíly jsou již v době začátku vývoje řeči, která se obvykle začíná rozvíjet mezi třetím až šestým rokem věku dítěte. Rozvoj a konečné schopnosti jsou velmi individuální, většina si dokáže osvojit základy čtení, psaní a počtů (rozdíly jsou i zde, někteří zvládají číst analyticky – syntetickou metodou, jiní globální metodou čtení; psaní může být realizováno prostřednictvím psaného písma nebo pouze hůlkového písma). Řeč bývá na úrovni první signální soustavy. Někteří jsou schopni tvořit podřadná souvětí a jednoduché věty, jiní se vyjadřují pouze jednoslovně. Komunikaci se svým okolím zvládají, mají mnohem více znalostí, než dokáží aktivně využít. Typická bývá schopnost mechanicky opakovat i delší řečové projevy, ale bez porozumění obsahu. (Lechta, 2008)

Během vzdělávacího procesu těchto dětí je vhodné volit pomalé pracovní tempo, jednoduše prezentovat dané učivo a vše doplňovat výstižným, jednoduchým komentářem. Pedagog při práci s dětmi se střední mentální retardací volí vhodné metodické postupy a didaktické pomůcky. (Krejčířová, 2013)

Těžká mentální retardace

U dětí s těžkou mentální retardací se buď řeč vůbec nevytvoří, nebo zůstává na stupni pudových hlasových projevů. Jediněc pak vydává hlas, který obměňuje podle toho, jde-li o výraz odporu, přání, zlosti či spokojenosti. Modulační faktory řeči jsou hrubé a nevyvážené, nejvýrazněji je zasažena dynamika a melodie řeči. Někdy se u těchto dětí uplatňují echolalické napodobovací senzomotorické reflexy (dítě opakuje slyšené zvuky a slova jako ozvěna, bez pochopení smyslu). (Kozáková, 2013a)

Lechta (2008) opět odkazuje na psychologa Kainzeho (1943) a uvádí, že časem se dítě může naučit používat několik dysgramatických a zkomolených slov např. máma, táta. „*Ale i když se naučí oslovovat rodiče táta a máma, nepochopí jejich vztah ke své osobě.*“ (s. 78)

Hluboká mentální retardace

U jedinců s hlubokou mentální retardací se řeč nevyvíjí. Nedokáží většinou projevit své potřeby a city. Vydávají jen neartikulované zvuky, které ojediněle mohou modulovat dle momentálního rozpoložení. Mají narušenou i nonverbální komunikaci, mnohdy nepoužívají ani mimiku. Důležité je však i tyto děti dále rozvíjet. K stimulaci rozvoje se využívá momentů, které dítě s hlubokou mentální retardací vrací zpět do fáze intrauterinního života. A tímto mu

umožnit návrat k vývojovému stadiu, který odpovídá rozsahu a potřebám jeho postižení, prostředním například konceptu bazální stimulace. (Krejčířová, 2013)

2.3 Zásady komunikace s lidmi s mentálním postižením

Velmi důležitou zásadou v jakémkoliv kontaktu s lidmi s mentálním postižením je vycházet a stavět na tom, jaké jsou jejich schopnosti a ne z toho, co nedokáží a neumějí. Pokud mluvíme s dospělým člověkem, začínáme s vykáním. Oslovíme ho paní/ pane plus příjmení. Později se můžeme domluvit na vzájemném tykání. Na začátku setkání je dobré podat si ruku a navzájem se představit.

Vždy předem vysvětlíme, o čem se bude mluvit a co se bude dít. Postupujeme po malých krocích a vše se snažíme vysvětlovat. Před sdělováním informací, je dobré si ověřit, zda nás člověk s mentálním postižením dobře vidí a slyší.

V první řadě mluvíme s nimi, oni jsou našimi komunikačními partnery. Jejich průvodci je podporují, nemají za ně vše vyřizovat a rozhodovat za ně. I v případech, kdy průvodce působí zároveň jako tlumočník, se obracíme nejdříve na člověka s mentálním postižením. Při komunikaci se snažíme mluvit pomalu a srozumitelně. Nepoužíváme dlouhá souvětí, vyhýbáme se cizím slovům, ironii, dvojsmyslům. Dáváme jednoduché a srozumitelné otázky a čekáme na odpověď, důležité je neodpovídat za ně. Velmi vhodné jsou názorné ukázky. Zbytečně je nezahlcujeme informacemi a průběžně si ověřujeme, jestli nám daný člověk dobře rozuměl a pochopil. (Zásady úspěšné komunikace s lidmi s mentálním postižením, b.r.)

2.3.1 Zásady při komunikaci s žákem s mentálním postižením

Komunikace hraje velkou roli v kvalitě a průběhu edukačního procesu. Kozáková (2013b) upozorňuje na dodržování následujících zásad při komunikaci se žákem s mentálním postižením:

- „k žákům s MP přistupujeme v komunikaci empaticky a trpělivě, tj. respektujeme pomalejší mluvní tempo, využíváme kratších (ale častějších) rozhovorů;
- dáváme najevo zájem o kontakt, poskytujeme zpětnou vazbu;
- v komunikaci zohledňujeme specifika v oblasti fonemické diferenciaci, artikulace i v oblasti porozumění řeči;
- myšlenky vyjadřujeme jasně, srozumitelně, jednoduše;
- snažíme se vyhnout používání abstraktních pojmů, cizích slov a zkratk;

- *zohledňujeme komunikační potřeby žáka s MP, v případě potřeby využíváme prostředky alternativní a augmentativní komunikace;*
- *ověřujeme, zda žák s MP správně porozuměl obsahu našeho sdělení;*
- *neklademe sugestivní otázky (vzhledem k snazší ovlivnitelnosti žáka s MP);*
- *poskytujeme dostatečný čas na odpověď;*
- *zohledňujeme sníženou schopnost orientace dítěte s MP v neznámém prostředí;*
- *shrnující zásada na závěr: Jednejme vždy tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi!“ (Kozáková, 2013b, s. 20,21)*

2.4 Alternativní a augmentativní komunikace

Pro rozvoj dítěte s mentálním postižením je důležité vytvořit funkční komunikaci mezi daným jedincem a jeho okolím. Důraz je přirozeně kladen na rozvoj verbality, neboť řeč je přirozeným prostředkem komunikace intaktní společnosti. Pro funkční komunikaci osob s MP může být verbální komunikace doplněna nebo nahrazena systémy a prostředky augmentativní a alternativní komunikace. (Krejčířová, 2013)

AAK (alternativní a augmentativní komunikace) minimalizuje komunikační deficit a vytváří podpůrný či náhradní komunikační kanál, díky němuž se jedinec s MP a s narušenou komunikační schopností stává rovnocenným komunikačním partnerem. **Augmentativní komunikační systémy** jsou využívány zejména u dětí se střední mentální retardací, protože jejich řečový projev je často pro okolí nesrozumitelný. Jejich řeč bývá podpořena zejména manuálními komunikačními systémy, či fotografiemi, obrázky a symboly. **Alternativní komunikační systémy** se využívají jako náhrada mluvené řeči. U dětí s těžkou a hlubokou MR (mentální retardací) kompenzují nedostatečnou slovní zásobu. Komunikace pak probíhá prostřednictvím předmětů, fotografií, obrázků a symbolů. (Bendová, 2013a)

Kubová (1996) uvádí výhody a nevýhody alternativních způsobů komunikace. Mezi **výhody** řadí: snížení pasivity dítěte; možnost dítěte se samostatně rozhodovat, vyjadřovat a prezentovat; rozšíření možností pro komunikaci; rozvoj kognitivních jazykových dovedností a zapojení do vzdělávacích a volnočasových aktivit. Základní **nevýhody** AAK: méně společensky využitelné než mluvená řeč; vzbuzují pozornost okolí; omezený výběr komunikačních partnerů (nelze komunikovat s člověkem, který neovládá daný systém); náročnost pro blízké okolí (naučit se určitý systém AAK); zavedení systému AAK je někdy považováno za důkaz, že dítě nebude nikdy běžně komunikovat; proces porozumění předchází

před vyjadřovacím procesem, trvá určitou dobu, než dítě začne využívat systém AAK k vyjadřování.

Systémy AAK, které u dětí s MP podporují komunikaci, lze klasifikovat podle následujících hledisek:

A) podle způsobu přenosu informace:

- *statické* - předměty a jejich zmenšeniny, fotografie, obrázky, piktogramy, symboly VOKS, systém Bliss, písmo
- *dynamické* - založeny na aplikaci znaků a gest; Makaton, znak do řeči

B) podle využitelnosti speciálních pomůcek:

- *bez pomůcek* - nonverbální komunikace (pohled, mimika, gestikulace), vizuálně – motorické znaky
- *s pomůckami* - reálné předměty, fotografie, obrázky, symboly, komunikátory
- *jiné typy* - technické pomůcky sloužící ke snadnějšímu ovládnutí počítače například speciálně upravené klávesnice a dotykové obrazovky. (Krejčířová, 2013)

2.4.1 Hlediska pro volbu systému AAK u osob s mentálním postižením

„Výběr komunikačního systému, či jejich kombinace je vždy nutné posuzovat individuálně vzhledem k možnostem dítěte a ve vztahu k předpokládanému vývoji.“ (Kubová, 1996, s. 11)

Laudová v Klinické logopedii upozorňuje na důležitost podrobného vyšetření daného klienta pro úspěšné stanovení postupu intervence AAK (důležité jsou informace nejen od různých odborníků, ale i od blízkého okolí dítěte). *„Pro stanovení terapeutického postupu zjišťujeme:*

- *rozumění signálům neverbální komunikace;*
- *rozumění řeči;*
- *současné způsoby komunikace (verbální i neverbální) a jejich úspěšnost, včetně případného spontánního užívání náhradních forem komunikace;*
- *vyjadřování ano/ne*
- *zrakové a sluchové vnímání;*
- *rozumění symbolům a případné čtenářské dovednosti;*

- *úroveň motoriky (hrubá a jemná motorika, rozsah, přesnost a rychlost pohybu ruky pro zhodnocení fyzického přístupu ke komunikačním pomůckám včetně sezení a polohování) – cílem je zjistit motorické schopnosti, nikoli popsat motorické obtíže;*
- *motivaci ke komunikaci a potřebu dorozumět se;*
- *sociální dovednosti včetně vztahů k vrstevníkům;*
- *emoční projevy, chování;*
- *kognitivní schopnosti;*
- *základní znalosti a perspektivy školského zařízení;*
- *způsob trávení volného času, v jakém prostředí se uživatel pohybuje;*
- *očekávání klienta a osob v jeho okolí, úroveň podpory.“ (Škodová, 2003, s. 562,563)*

Jakýkoliv komunikační systém, by neměl být založen na jediném typu pomůcky. Nejvhodnější je využívat celou kolekci technik, pomůcek, symbolů a strategií a vzájemně je doplňovat. „*Totální komunikace zahrnuje celé spektrum řečových způsobů: řeč (mluva), gesta, znaky, odezírání, prstovou abecedu, čtení, psaní, zpěv, pohyby celého těla a pohledy do očí.*“ (s. 13) Rodiče mají někdy obavy, že systém AAK potlačuje přirozené řečové projevy. Žádný systém však nemá v úmyslu potlačovat mluvenou řeč. Systémy AAK mají stimulační charakter na expresivní složky řeči a pokud jsou vytvořeny optimální podmínky, řeč se spontánně rozvine a prostředky AAK jsou nahrazeny slovy. (Kubová, 1996)

2.4.2 Charakteristika vybraných systémů AAK

Předmětová komunikace

Ke komunikaci s jedinci s těžšími stupni MR či s jedinci s PAS (porucha autistického spektra) jsou využívány předměty denní potřeby (či jejich zmenšeniny). Běžně se využívá pět až deset předmětů z každodenních činností jedince (např. lžice, hrnek, plena, hračka, tablet). Jedinec buď využívá prostý výběr z předmětů, nebo formu referenčního výběru, předmět se stává symbolem pro určitou činnost. (Bendová, 2014)

Komunikace s využitím fotografií

Fotografie umožňují zachycení reálných předmětů, které jsou blízké danému člověku. Pro jedince jsou čitelnější než obrázky, což koresponduje s konkrétností myšlení osob s MR. Pomocí fotografií osob (z blízkého okolí daného dítěte), předmětů a činností motivujeme dítě.

Fotografie bývají jednou z prvních forem komunikace, postupně se může přecházet na abstraktnější systémy. (Housarová, 2011)

Piktogramy

Piktogram je vnímatelný útvar, který je vytvořený psaním, kreslením, tiskem nebo jinými postupy. Každý piktogram zastupuje jeden věcný význam a zpodobňuje ho bez vazby na řeč. (Janovcová, 2003)

Práci s piktogramy vždy doprovázíme mluvenou řečí či znakem. Dbáme na porozumění symbolu, ze začátku můžeme piktogram spojovat s reálným předmětem, fotografií či obrázkem. Nejdříve začínáme s předměty a činnostmi, které jsou blízké danému jedinci. (Housarová, 2011)

Existuje mnoho různých rozdílných piktogramů. V České republice je rozšířen model piktogramů ze severní Evropy. Tento soubor obsahuje přes 700 obrázků, které reprezentují osoby, věci, činnosti, představy, vlastnosti, pocity a vztahy. (Kubová, 1996)

V současné praxi se však častěji setkáváme s piktogramy, které jsou tvořeny a upravovány pomocí počítačových programů. K tvoření piktogramů lze využít například tyto programy: Piktogramy, Altík, Boardmaker, Picture Communication Symbols (PCS), Picture Symbols (PICSYMS), Sign Symboly, Oakland Schools Picture Dictionary. (Bendová, 2014)

Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) teoreticky vychází ze systému The Picture Exchange Communication System (PECS), který vznikl ve Spojených státech amerických primárně pro komunikaci s dětmi s autismem a autistickými rysy. Autorkou konceptu VOKS je PhDr. Margita Knapcová, která provedla adaptaci systému na českou populaci, zpracovala metodický materiál a začala lektorovat kurzy. VOKS je určen především jedincům s PAS, ale jde jej využít i u jedinců s MP, Downovým syndromem, DMO, afazií a dysfázií. (Housarová, 2011)

Systém pracuje s vizuálními symboly, které děti přinášejí komunikačnímu partnerovi. Metodika nácviku je rozdělená do sedmi výukových lekcí. Na začátku se vyměňuje obrázek za oblíbený předmět či pochutinu, což dítě motivuje. Jedná se o výměnu s určitým úmyslem, například fotografií křupky vymění s komunikačním partnerem za skutečnou křupku. VOKS

předpokládá, že iniciátorem komunikace se stane dítě. Výměna obrázku probíhá vždy za slovního doprovodu, což přispívá k rozvoji verbálního projevu dítěte. (Knapcová, 2018)

Znak do řeči

Znak do řeči byl do České republiky přejat v roce 1996 z Dánska. Autorem metody Trang til tale (TTT) je dánský speciální pedagog Lars Nygard. (Beerová, 2005)

Znak do řeči není znakovou řečí, ale doplňkem řeči pro osoby s NKS (narušená komunikační schopnost). Cílem není naučit dítě co nejvíce znaků, ale rozšířit a usnadnit komunikaci a postupně ho přivádět na mluvenou řeč. Znak do řeči lze doplňovat přirozenými či přejatými znaky. Zpočátku znakujeme ve větě jen klíčové slovo, samozřejmě přizpůsobujeme naši řeč dané osobě (zpomalíme rychlost řeči, nepoužíváme dlouhá souvětí, dbáme na výslovnost). Podporujeme snahu dítěte o napodobování, začínáme znaky z okruhů zájmu dítěte (rodina, oblíbené předměty a činnosti). (Janovcová, 2003)

Janovcová (2003, s. 25) dále cituje pravidla pro využívání posunků, ale i znaku do řeči dle Vatera a Boudzia (1996).

1. *„Dospělý provází svoji řeč gestem. Slovo i posunek probíhají současně.*
2. *Dospělý mluví a gestikuluje, až se na něj dítě dívá.*
3. *Vzdálenost mezi dítětem a dospělým nemá být menší než 50 cm a větší než 2 m.*
4. *Obsah posunku je podpořen mimikou.*
5. *Dospělý povzbuzuje dítě k napodobení gesta.*
6. *Pokud dítě gesto nenapodobuje, vede mu dospělý ruku.*
7. *Dítě a dospělý zpočátku gestikulují jen v určité situaci.*
8. *Na každé gesto, které dítě provede, dospělý přiměřeně reaguje.*
9. *Při výběru posunků má být brát zřetel na schopnost vnímání a motorické vybavení dítěte.*
10. *Dospělý neustále pozoruje, kdy je gesto nahrazeno řečí.“*

Metoda globálního čtení

Autorem této metody čtení je belgický lékař Ovide Decroly, u nás ji propagoval Václav Příhoda. Postupuje se od celku k jednotlivým částem, metodický postup je tedy opačný než u analyticko - syntetické metody čtení. (Janovcová, 2003)

Začíná se přiřazováním a technikou bezchybného učení. Dítě nejdříve musí pochopit princip, vyhledává dva stejné předměty. Po zvládnutí se přechází na přikládání předmětu k obrázku. Následuje vyhledávání dvou stejných obrázků, které jsou popsány odpovídajícím slovem, hůlkovým písmem. Nakonec se toto slovo odstříhne a klade k obrázku. Přikládání je neustále doprovázeno slovním doprovodem. V poslední fázi dítě dokáže přečíst slovo bez obrázku. (Hanák, 2011)

Hlavním cílem je stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a komunikativních dovedností. Učební pomůckou je soubor obrázků s textem z nejrůznějších oblastí, které dítě obklopují. Využívá se učebnice První čtení od Hemzáčkové a Peškové. Každý obrázek je v trojím provedení pro další manipulaci. Písmo je hůlkové, je tak možné ho obtahovat, skládat z tyčinek či stavebnic a modelovat. Jako doplněk se využívají i fotografie členů rodiny a spolužáků. (Kubová, 1996)

V učebnici První čtení (Hemzáčková, 2009) nalezneme následující soubor slov:

„Slova jsou řazena podle obtížnosti z hlediska čtení, ale nejsou zavazující metodickou řadou.
Rodina: máma, táta, teta, babi, děda, paní, pán; **Škola – hračky:** pero, guma, tabule, lavice, mašina, vozík, sešit, kočárek, míč, škola, tužka, panenka; **Potraviny:** maso, rýže, koláč, salám, čaj, sýr, sůl, mléko, chleba, máslo, rohlík, vejce, olej, cukr; **Oblečení:** šála, boty, šaty, košile, čepice, kabát, kalhoty; **Kuchyně:** mísa, síto, pekáč, talíř, nůž, vidlička, lžíce, hrneček; **Nábytek:** deka, váza, police, lampa, židle, postel, stůl; **Ovoce:** víno, jahoda, banán, jablko, hruška, meloun, maliny; **Zelenina:** zelí, cibule, salát, rajče, okurka, paprika, mrkev; **Zvířata:** tele, ryba, žába, zajíc, jelen, ježek, koník, kočka, pes, koza; **Ptáci:** sova, husa, kuře, holub, kos, čáp; **Mycí prostředky – hygiena:** vana, voda, pasta, kartáč, ručník, mýdlo; **Části těla:** pusa, ruce, nohy, oči, uši, nos, panák; **Nářadí:** pila, kosa, sekyra, lopata, konev, kladivo; **Dopravní prostředky:** kolo, auto, autobus, motorka, letadlo; **Příroda:** pole, růže, les, motýl, jaro, léto, podzim, zima; **Činnosti – co kdo dělá?:** mává, mele, mete, pere, volá, pije, leží, jede, leze, sedí, vaří, kope, seká, hází, nese, šije, píše, dává, myje, stojí, jde, spí, čte, jí, pomáhá, kupuje, maluje; **Situační obrázky:** škola- třída, domov – kuchyně, dětský pokoj, koupelna, obchod – potraviny, obchod – ovoce a zelenina, obchod – oblečení, na dvoře, v lese, u rybníka, v dílně, ulice – křižovatka.“

Hůlkové písmo

Hůlkové písmo nabízí alternativu ve výuce psaní. Hůlková písanka volně navazuje na učebnici První psaní od stejných autorek Hemzáčková, Pešková. Jejich učebnici tvoří soubor

pracovních listů s metodickým postupem výuky psaní hůlkovým písmem. Publikace je rozdělena na tři části. V první části nalezneme **průpravné a uvolňovací cviky** (stanovení aktuální úrovně grafomotorických dovedností a metodika), prostřední část obsahuje **nácvik prvků hůlkového písma** (metodika a 18 pracovních listů) a závěrečnou část tvoří **nácvik psaní jednotlivých písmen** (metodika a 29 pracovních listů). (Hemzáčková, 2014)

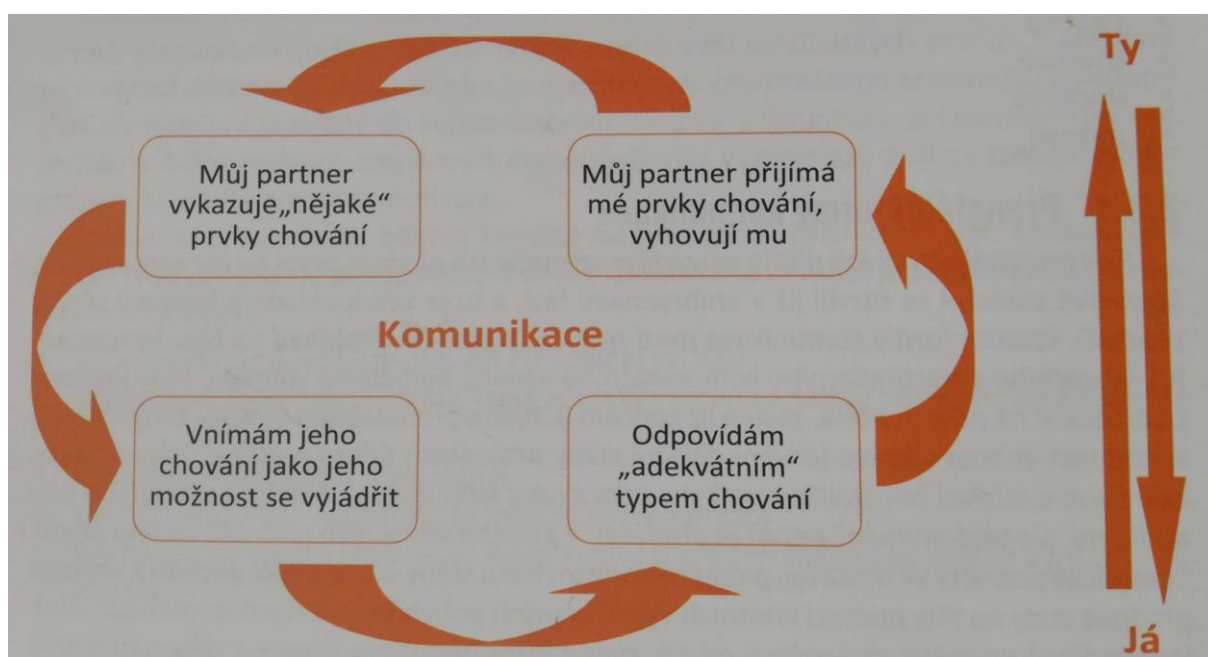
Bazální stimulace

„V konceptu bazální stimulace lze se zdravotně a mentálně postiženými klienty navázat komunikací a podporovat u nich rozvoj komunikačních schopností.“ (Friedlová, 2015, s. 39)

Koncept bazální stimulace vznikl na počátku 70. let 20. století a jeho autorem je německý odborník Andreas Fröhlich. Za nejdůležitější prvky bazální stimulace můžeme označit smyslovou zkušenost, pohyb a komunikaci. (Bendová, 2013b)

Friedlová (2015, s. 38) znázorňuje komunikační proces v konceptu bazální stimulace dle Fröliche a Simona (2010):

Obrázek 2. Komunikační proces v konceptu bazální stimulace



(Zdroj: Friedlová, 2015, s. 38)

Komunikačními kanálaly v tomto konceptu jsou všechny smyslové orgány, které má daný jedinec zachován vzhledem ke svému postižení či onemocnění. Mezi komunikační kanály

řadí koncept bazální stimulace následující kanály: somatický, vestibulární, vibrační, auditivní, optický, olfaktorický, orální a taktilně – haptický. (Friedlová, 2015)

2.4.3 Využití speciálních počítačových programů a pomůcek pro AAK

Práce na počítači či tabletu je pro děti s mentálním postižením přitažlivá. Speciální počítačové programy jsou významným doplňkem vzdělávacího procesu. Počítač lze upravit pomocí zjednodušené klávesnice či spínače, běžná myš může být nahrazena joystickem nebo trackballem, vhodná bývá i dotyková obrazovka. (Housarová, 2011)

Aplikace pro tablet, počítačové programy a speciální pomůcky lze najít či objednat například na těchto internetových stránkách:

- <http://www.saak-os.cz/>
- <http://www.alternativnikomunikace.cz/>
- <http://www.petit-os.cz/>

Konkrétní aplikace, počítačové programy a speciální pomůcky k ovládání přiblížíme v praktické části této práce.

3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Závěrečná kapitola teoretické části nastiňuje možnosti a podporu vzdělávání žáků s mentálním postižením. Celou vzdělávací dráhu dítěte s mentálním postižením můžeme rozdělit na čtyři etapy: předškolní vzdělávání; plnění povinné školní docházky; střední vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Vzhledem k charakteru práce se zabýváme pouze základnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením.

3.1 Základní vzdělávání

V České republice platí povinná devítiletá školní docházka, která platí pro všechny žáky (včetně žáků se všemi stupni mentálního postižení). Školní docházka začíná v šestém roku věku dítěte, její odklad je možný dle § 37. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Školní docházku může žák plnit nejvýše do dosažení 17 let věku, přičemž ředitel může na žádost zákonných zástupců tuto hranici prodloužit na 18 let věku (žák může opakovat jeden ročník na 1. stupni a jeden na 2. stupni). Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne 20. roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do 26. roku věku. (Zákon 561/2004 Sb., b.r.) – dále uváděn jako školský zákon

V současné době je velký tlak na inkluzivní vzdělávání. Děti se přednostně vzdělávají formou individuální integrace ve spádové škole hlavního vzdělávacího proudu s využitím podpůrných opatření. Což dokazuje i znění odstavce 9 § 16 školského zákona: *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je*

písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“ (školský zákon)

Od 1. 9. 2016 jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) vzdělávání v následujících typech základních škol (ZŠ) dle následujících programů:

- **Základní škola (běžná)** v ní se vzdělávají všichni žáci i žáci se SVP včetně žáků s LMP, kterým postačují podpůrná opatření. Žáci jsou zařazeni do programu RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání).
- **Základní škola zřízená podle § 16 odstavce 9** zde se vzdělávají žáci, kterým nepostačují podpůrná opatření včetně žáků s LMP. Je nezbytná žádost zákonného zástupce o vzdělávání v tomto typu školy a současně souhlasné stanovisko školského poradenského zařízení. Žáci jsou vzděláváni podle nově upraveného RVP ZV (minimální doporučené výstupy), které obsahuje i vzdělávání žáků s LMP (dříve příloha pro vzdělávání žáků s LMP).
- **Základní škola speciální** žáci jsou vzděláváni dle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální). Počet žáků vzdělávaných v tomto programu byl v roce 2015 přibližně 6470. Vzhledem k zaměření této práce se základní škole speciální věnujeme v samostatné podkapitole 3.1.1. (Zpravodaj MŠMT k novinkám ve vzdělávání, 2015)

Většina dětí s mentálním postižením plní povinnou školní docházku v jedné z výše uvedených ZŠ. Česká legislativa umožňuje i *„jiný způsob plnění školní docházky“* (§ 40 školského zákona), který má následující dva druhy:

- **Individuální vzdělávání žáka**, které se koná bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole. Dítě do školy dochází každé pololetí na přezkoušení. Tuto možnost vzdělávání může umožnit ředitel školy na základě žádosti zákonných zástupců dítěte. (§ 41 školského zákona)
- **Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením** – *„dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad (...) se souhlasem zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Krajský úřad zároveň zajistí odpovídající pomoc při vzdělávání dítěte, zejména pomoc pedagogickou a metodickou.“* (§ 42 školského zákona)

Pro zajímavost uvádíme počet základních škol od školního roku 2007/2008 do školního roku 2017/2018 dle Českého statistického úřadu (2018). V prvním sloupci uvádíme školní rok, následuje celkový počet základních škol, dále z celkového počtu počet běžných ZŠ a v posledním sloupci předkládáme počet ZŠ samostatně zřízených pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (tabulka 5).

Tabulka 5. Počet základních škol v období 2007/2008 až 2017/2018

školní rok	celkový počet ZŠ	běžné ZŠ	pro žáky se SVP
2007/2008	4 155	3 720	435
2008/2009	4 133	3 703	430
2009/2010	4 125	3 695	430
2010/2011	4 123	3 702	421
2011/2012	4 111	3 707	404
2012/2013	4 095	3 701	394
2013/2014	4 095	3 710	385
2014/2015	4 106	3 723	383
2015/2016	4 115	3 739	376
2016/2017	4 140	3 791	349
2017/2018	4 155	3 823	332

(Zdroj: Český statistický úřad,)

Ve sledovaném období deseti let se počet základních škol nezměnil, ale počet běžných ZŠ stoupl o 103 a naopak počet ZŠ speciálně zřízených pro žáky se SVP klesl o 103 škol.

3.1.1 Základní škola speciální

„Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.“ ZŠ speciální má 10 ročníků, rozdělených do dvou stupňů (1. stupeň: 1. - 6. ročník; 2. stupeň: 7. – 10. ročník). (§ 48 školského zákona)

Absolvent ZŠ speciální nezíská po ukončení základní vzdělání, ale základy vzdělání. Školní vzdělávací program je sestavován na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Tento dokument má dva díly:

- DÍL I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením
- DÍL II – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008)

DÍL I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Tento díl RVP ZŠ je rozdělen do následujících devíti vzdělávacích oblastí. *“ Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:*

- ***Jazyková komunikace*** (Čtení, Psaní, Řečová výchova);
- ***Matematika a její aplikace*** (Matematika);
- ***Informační a komunikační technologie*** (Informační a komunikační technologie);
- ***Člověk a jeho svět*** (Člověk a jeho svět);
- ***Člověk a společnost*** (Člověk a společnost);
- ***Člověk a příroda*** (Člověk a příroda);
- ***Umění a kultura*** (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- ***Člověk a zdraví*** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- ***Člověk a svět práce*** (Člověk a svět práce).“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 16)

Obsahuje následující průřezová témata (škola musí zařadit nejméně 3 témata):

- ***„osobnostní a sociální výchova;***
- ***výchova demokratického občana;***
- ***výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;***
- ***multikulturní výchova;***
- ***environmentální výchova;***
- ***mediální výchova.***“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 57)

Průřezové témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a propojují vzdělávací obsahy. Vybraná průřezová témata nemusí být obsažena v každém ročníku.

„K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i činnosti, které ve škole probíhají. Respektováním specifických potřeb žáků se středně těžkým mentálním postižením je kladen důraz především na klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní. Na konci základního vzdělávání žák dosahuje úrovně klíčových kompetencí podle schopností a v rámci svých možností. Byly vymezeny následující klíčové kompetence:

- ***kompetence k učení;***
- ***kompetence k řešení problémů;***
- ***kompetence komunikační;***

- **kompetence sociální a personální;**
- **kompetence občanské;**
- **kompetence pracovní.**“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 13-15)

DÍL II – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

„Ve vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem v základní škole speciální usilujeme o naplnění těchto cílů:

- ***vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy***
- ***rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí***
- ***vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace***
- ***rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony***
- ***vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu***
- ***připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti***
- ***vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city***
- ***rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání***“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 73)

„Vzhledem k závažnému poškození kognitivních funkcí u žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami je kladen důraz především na klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální a pracovní.

Elementárních klíčových kompetencí mohou žáci dosahovat pouze za přispění a dopomoci druhé osoby. Rovněž jsou vymezeny následující kompetence :

- **kompetence k učení;**
- **kompetence k řešení problémů;**
- **kompetence komunikační;**
- **kompetence sociální a personální;**
- **kompetence občanské;**

- **kompetence pracovní.**“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 74-75)

„Žákům s nejtěžším mentálním postižením náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Těžiště práce spočívá v komplexním speciálně pedagogickém působení na tělesný a duševní vývoj žáků s respektováním jejich individuálních potřeb. Vyučování je uspořádáno jako otevřený variabilní proces. Z toho vyplývá i jiná organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků. Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s nejtěžšími formami mentálního postižení je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou pojaty odlišně, stejně jako metody práce i speciálně upravené podmínky.

- **Člověk a komunikace** (Rozumová výchova, Řečová výchova);
- **Člověk a jeho svět** (Smyslová výchova);
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- **Člověk a zdraví** (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova);
- **Člověk a svět práce**“ (Pracovní výchova). (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 76)

Jednotlivé školy si na základě RVP ZŠ vypracovávají své školní vzdělávací programy.

3.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (PO) umožňují úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Děti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (školský zákon)

Podpůrná opatření stanovuje rámcově zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) v aktuálně platné verzi, poprvé je přináší novela platná od 1. 9. 2016. Podrobný přehled přináší vyhláška č. 27/2016 Sb. v aktuálně platném znění.

3.2.1 Stupně podporných opatření

Zákon stanovuje pět stupňů PO. První stupeň PO je poskytován odlišně než následující stupně (druhý až pátý). První stupeň může škola poskytovat i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení

(ŠPZ) PPP či SPC. ŠPZ stanovuje konkrétní podpůrná opatření, která odpovídají druhému až pátému stupni PO. Požadavek na přiznání PO může vůči ŠPZ vznést rodič, zletilý žák, případně i orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Podmínkou pro poskytování PO druhého až pátého stupně je vždy písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka. (Michalík, 2015a)

První stupeň PO

„Do tohoto stupně zařazujeme žáky, kteří ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích dlouhodobě podávají podprůměrný výkon, a žáky s dočasným oslabením kognitivního výkonu (do 6 měsíců) z důvodu nepříznivých vnitřních faktorů (např. oslabení po delší nemoci, úrazu) a faktorů environmentálních (např. nepříznivé změny v rodině, změna bydliště).“ (Valenta, 2015, s. 19)

Cílem PO v prvním stupni je využít běžně dostupné metody a formy práce.

Pokud PO stačí k plnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, využívají se do té doby, dokud jsou efektivní, případně i celou školní docházku. V případě, že realizovaná PO nestačí, škola prostřednictvím zákonného zástupce kontaktuje ŠPZ. Pro tento případ zpracovává zprávu o poskytnuté pedagogické podpoře, ve které jasně uvádí: jaký problém ve vzdělávání nastal; jaká PO byla uplatňována a jak jsou PO vyhodnocena. (Michalík, 2015a)

Nepostačuje-li zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání, škola vypracovává plán pedagogické podpory. Poskytování PO prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po 3 měsících od zahájení podpory na základě plánu pedagogické podpory škola vyhodnocuje, zda PO vedou k naplnění stanovených cílů. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., b.r.)

PO v tomto stupni jsou hrazena v rámci běžného rozpočtu školy. (Michalík, 2015a)

Druhý stupeň PO

V druhém stupni jsou zařazovány speciálněpedagogické metody a formy práce, které učitel aplikuje bez závažných dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Žák se SVP by měl být v ideálním případě zapojen do společné výuky, kladen je důraz na individuální přístup. ŠPZ může navrhnout změnu organizace vzdělávání například: úpravu zasedacího pořádku, délku vyučovací jednotky, rozdílné přestávky mezi hodinami, stanovení odlišných časových limitů pro práci. Vzdělávání může probíhat s podporou plánu pedagogické podpory, či s IVP

(individuální vzdělávací plán). Do procesu vzdělávání žáka v tomto stupni se může zapojit další pedagogický pracovní. Stanovena je však pouze 1 hodina týdně, u skupiny žáků se počet hodin navyšuje. Podpůrná opatření ve druhém stupni podpory vycházejí z doporučení ŠPZ (zahrnují i PO z 1. stupně podpory). Škole s tímto žákem náleží navýšení financí ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. (Michalík, 2015b)

Následující tabulka (tabulka 5) nabízí možné příčiny selhávání žáka ve druhém stupni podpory.

Tabulka 6. Druhý stupeň podpory selhávání žáka z důvodu

SELHÁVÁNÍ ŽÁKA Z DŮVODU
• oslabení kognitivního výkonu (žáci s „hraniční“ inteligencí) • oslabení sluchových a zrakových funkcí • onemocnění (včetně psychického), které nemá závažnější dopady do vzdělání • nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka • oslabení dorozumívacích dovedností

(Zdroj: Michalík, 2015a, s. 12)

Třetí stupeň PO

Při vzdělávání žáků v tomto stupni PO je nutné využívat speciální formy, metody a postupy. Učitel musí respektovat možnosti žáka při hodnocení. Vzdělávání probíhá ve většině případů za pomoci IVP, obsah učiva může být redukován, výstupy zohledňují možnosti žáků. K výuce se využívají i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. ŠPZ může snížit počet žáků ve třídě (celkově nebo ve vybraných předmětech). Do procesu vzdělávání žáka se může opět zapojit další pedagogický pracovník, časová dotace je již vyšší 5 – 8 hodin týdně. Podpůrná opatření ve třetím stupni podpory vycházejí z doporučení ŠPZ (zahrnují i PO z 1. a 2. stupně podpory). Škole s tímto žákem náleží navýšení financí ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tyto finance dovolují vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 8 - 14 žáků. (Michalík, 2015b)

Tabulka číslo šest opět přináší možné důvody selhávání žáka, tentokrát ve třetím stupni podpory.

Tabulka 7. Třetí stupeň podpory selhávání žáka z důvodu

SELHÁVÁNÍ ŽÁKA Z DŮVODU
• lehkého mentálního postižení • zrakové či sluchové postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), NKS

- tělesného postižení či onemocnění (včetně psychického) se závažnými dopady do vzdělávání
- neznalosti vyučovacího jazyka
- syndromu CAN (týrané, zanedbávané a zneužívané dítě)

(Zdroj: Michalík, 2015a, s. 12)

Čtvrtý stupeň PO

„Žák vzdělávaný formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou IVP. Žák vzdělávaný formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se SVP je vzděláván podle upraveného ŠVP. Žák s mentální retardací je vzděláván podle RVP pro ZŠ speciální. Odborná speciálněpedagogická intervence ve škole je zpravidla pravidelná a čtenější než v předcházejících stupních podpory.“ (Michalík, 2015b, s. 43)

Při vzdělávání žáků v tomto stupni je nutné využívat speciální učebnice, speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky či formy AAK. Do výuky jsou zahrnuty i předměty speciálněpedagogické péče, které zajišťuje pedagog s příslušnou kvalifikací či terapeut. Do vzdělávání žáka v tomto stupni podpory vstupují další pedagogičtí pracovníci: asistent pedagoga (může být zařazen na celou dobu učebního plánu žáka), další pedagogický pracovník (například druhý pedagog ve třídě ZŠ speciální), pedagog/terapeut vykonávající pravidelnou individuální či skupinovou výuku předmětů speciálněpedagogické péče. Podpůrná opatření ve čtvrtém stupni podpory vycházejí z doporučení ŠPZ (zahrnují i PO z 1. – 3. stupně podpory). Škole s tímto žákem náleží navýšení financí ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tyto finance dovolují vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 6 - 8 žáků. (Michalík, 2015b)

Tabulka číslo sedm předkládá možné důvody selhávání žáka ve čtvrtém stupni podpory.

Tabulka 8. Čtvrtý stupeň podpory selhávání žáka z důvodu

SELHÁVÁNÍ ŽÁKA Z DŮVODU
• středně těžkého či těžkého mentálního postižení • těžkého zrakového či těžkého sluchového postižení (nevidomost, hluchota) • závažného tělesného postižení či onemocnění • poruchy autistického spektra • neschopnosti komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova

(Zdroj: Michalík, 2015a, s. 12)

Pátý stupeň PO

„V případě potřeby (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) se využívá individuální výuka v domácím prostředí zajišťovaná pedagogy školy, případně pracovníkem SPC. Další formou vzdělávání žáků v tomto stupni podpory je vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které v souladu s ustanovením § 32 ŠZ zprostředkovává příslušný krajský úřad (odbor školství).“ (Michalík, 2015b, s. 45)

Žák v pátém stupni podpory potřebuje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání a respektování jeho možností a omezení při hodnocení. Obsah učiva je vždy upraven či redukován. Při vzdělávání se využívají speciální učebnice, alternativní výukové materiály, speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky a zahrnuty jsou i různé formy AAK. Podpůrná opatření v nejvyšším stupni podpory vycházejí z doporučení ŠPZ (zahrnují i PO z 1. – 4. stupně podpory). Škole s tímto žákem náleží navýšení financí ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tyto finance umožňují individuální vzdělávání žáka v rozsahu 6 – 8 hodin týdně nebo vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 4 – 6 žáků. (Michalík, 2015b)

Možné důvody selhávání žáka v pátém stupni podpory nalezneme v následující tabulce (tabulka 8).

Tabulka 9. Pátý stupeň podpory selhávání žáka z důvodu

SELHÁVÁNÍ ŽÁKA Z DŮVODU
• hluboké mentální retardace • kombinace těžkého zdravotního postižení

(Zdroj: Michalík, 2015a, s. 12)

3.2.2 Oblasti podpory

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (Michalík, 2015b) přináší následující oblasti podpory:

1. Obecné:
 - organizace výuky;
 - modifikace vyučovacích metod a forem;
 - intervence;
 - pomůcky;

- úpravy obsahu vzdělávání;
 - hodnocení;
 - příprava na výuku;
 - podpora zdravotní a sociální;
 - práce s třídním kolektivem;
 - úprava prostředí;
2. Organizační podmínky vedoucí k naplnění podpůrných opatření:
- individuální vzdělávací plán;
 - plán pedagogické podpory;
 - případová konference;
 - krizový scénář;
 - uzpůsobení zkoušek při vstupu na střední školu a při jejím ukončování;
 - karta žáka.
3. Personální podmínky vedoucí k implementaci podpůrných opatření:
- asistent pedagoga;
 - druhý učitel;
 - školní speciální pedagog;
 - školní psycholog;
 - koordinátor žakovského parlamentu;
 - komunikátor „škola – rodina“;
 - sociální pedagog;
 - poradenský pracovník školského poradenského zařízení;
 - přepisovatel mluveného slova;
 - instruktor prostorové orientace;
 - tlumočnick českého znakového jazyka;
 - školní logoped.

Dílčí část katalogu s názvem Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu (Valenta, 2015) předkládá popis, aplikaci, ilustrační příklady PO a jejich varianty dle stupně podpory pro žáky s mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu. Karty PO jsou rozděleny na organizaci výuky, modifikaci vyučovacích metod a forem, intervenci, pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravu na výuku, práci s třídním kolektivem a úpravou prostředí.

V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR vznikla zajímavá metodika pro asistenty pedagogy u žáků s mentálním postižením, jejíž celý název zní Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu. Metodiku tvoří následující kapitoly: mentální postižení, organizace vzdělávání a činnosti asistenta pedagoga, modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga, intervence a činnost asistenta pedagoga, využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga, úpravy obsahu vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga, příprava na výuku a činnost asistenta pedagoga, práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga, úprava prostředí a činnost asistenta pedagoga a specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu. Publikace přináší konkrétní tipy pro práci a ukázky z praxe. (Hanák, 2015)

Doporučení pro práci s žáky s mentálním postižením

- *„respektování pracovního tempa žáků, kteří mají tyto limity;*
- *konkrétnost při práci s žáky;*
- *názornost při práci se žáky (zapojení všech smyslů pro zprostředkování informací);*
- *strukturování výuky, ale i všech sdělovaných informací;*
- *využití metody malých kroků při vzdělávání;*
- *je třeba používat přiměřené množství podnětů, „nepřesytit“ žáky podněty;*
- *zapojit prožívání ve vzdělání (zapojení všech smyslů);*
- *při vzdělávání využívat hojně pracovních činností, rozvoj jemné a hrubé motoriky;*
- *podpora žáků v míře, kterou aktuálně potřebují.*

Je třeba vědět, že není cílem chtít od těchto žáků za každou cenu naplnit maximální školní výkony, ale že je třeba je připravit na co možná nej kvalitnější prožití života, který je po ukončení vzdělávání čeká.“ (Hanák, 2015, s. 128)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úvod do problematiky

V praktické části diplomové práce se zaměříme na realizaci rozvoje komunikace žáků v konkrétní základní škole. Náš výzkum provedeme u šesti žáků na prvním stupni základní školy speciální. Výzkumný vzorek budou tvořit dívky a chlapci s rozdílným stupněm mentálního postižení od LMP až po TMP. Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní metodologii, konkrétně případovou studii, pozorování a rozhovor.

Komunikace a její rozvoj je neustále předmětem zkoumání, což dokazuje například výzkum prezentován tento rok v žurnálu AJIDD (American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities) s názvem Systematické přezkoumání intervencí s podporou modelu AAK pro děti s komplexními komunikačními potřebami). (Biggs, 2018)

Součástí dnešní doby jsou bezpochyby moderní technologie. Použití mobilních zařízení a softwarových aplikací jako systému AAK se ve společnosti rychle rozšiřuje. To se odráží i ve výzkumné literatuře. Porovnání výzkumů z této oblasti přináší vědecká práce Vysoce technologická augmentativní a alternativní komunikace pro osoby s intelektuálním a vývojovým postižením a složitými komunikačními potřebami. (Ganz, 2017)

Posouzení verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi nabízí odborná publikace Vitáskové a kolektivu. (2014) V jiné publikaci stejné autorky, lze nalézt i výzkum zabývající se analýzou komunikačních kompetencí u dětí s poruchou autistického spektra a mentálním postižením. (Vitásková, 2017)

4.1 Výzkumný cíl, dílčí cíle a výzkumné otázky

Výzkumný cíl

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální.

Dílčí cíle

1. Analyzovat, jak je rozvoj komunikace zakomponován do ŠVP.
2. Zjistit, zda PO přispívají k rozvoji komunikace.
3. Prozkoumat využití počítače, tabletu k rozvoji komunikaci.
4. Analyzovat využití terapeutických přístupů k rozvoji komunikace.

5. Zaznamenat, jak přispívá AAK k rozvoji řeči.
6. Zjistit, jaké prvky AAK škola využívá k rozvoji komunikace.

Výzkumné otázky

1. Jaké si škola určila komunikativní kompetence ve výchovné a vzdělávací strategii školy?
2. Jak je zakotven vzdělávací obor Řečová výchova ve ŠVP?
3. Probíhá rozvoj komunikace v rámci všech předmětů?
4. Jak pedagog hodnotí PO u jednotlivých žáků vzhledem k rozvoji komunikace?
5. Je počítač přizpůsoben pro práci žáků?
6. Jaké počítačové programy a aplikace na tabletu škola využívá pro rozvoj komunikace?
7. Jaké terapie probíhají na škole a jsou tyto terapie přínosné pro rozvoj komunikace?
8. Jsou zavedené prvky AAK přínosné pro rozvoj komunikace žáků?

4.2 Specifika výzkumu

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Kvalitativně orientovaný výzkum uvádí výsledky v nečíselné podobě. Typické je popisování a vysvětlování případů. Kvalitativní výzkum se zabývá slovy, texty a obrazy. (Šafránková, 2011)

Tento typ výzkumu se zaměřuje na porozumění smyslu, zdůrazňuje jedinečnost. Za cíl si dává popsat a analyzovat konkrétní situace, proto je nejčastěji zaměřen na malé skupiny osob. „*Neklade si nároky na ověřování pedagogických teorií a na zobecnitelnost výzkumných závěrů.*“ (Chráska, 2014, s. 20)

Hendl (2016, s. 48) předkládá výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu. Přednosti vymezuje následně: „*získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu; zkoumá fenomén je v přirozeném prostředí; umožňuje studovat procesy; umožňuje navrhnout teorie; dobře reaguje na místní situace a podmínky; hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti; pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.*“ Úskalí naopak vidí v tomto: „*získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí; je těžké provádět kvantitativní predikace; je obtížnější testovat hypotézy a teorie; analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy; výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.*“

4.3 Metody sběru dat

K získání dat jsme využili případovou studii, pozorování a rozhovor.

Případová studie - kazuistika

Hendl (2016, s. 104) využívá definici Stakeho (1995), ten případovou studii definuje jako „*úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je ohraničeným systémem, který představuje systém s určitými sociálními hranicemi.*“

Mezi základní zdroje pro případovou studii můžeme zahrnout:

- lékařskou dokumentaci, zápisy s terapií, ze supervizí apod.;
- autobiografii, deníky, životopisy, korespondenci;
- případovou dokumentaci státní správy (soudní spisy apod.);
- historii rodiny;
- historii organizace, zápisy z porad, výroční zprávy apod.;
- rozhovory, pozorování a další metody. (Miovský, 2006)

Případové studie žáků byly vytvořeny z dokumentace, která obsahovala zprávy ze speciálně pedagogických center, z psychologických, logopedických a lékařských vyšetření, individuální vzdělávací plány a plány rozvoje žáka. V práci záměrně neuvádíme jména zkoumaných dětí. Údaje jsme zpracovali po písemném souhlasu s rodiči (příloha číslo 1). Kazuistiky obsahují základní informace o dětech, rok narození, diagnózu, osobní, rodinou i školní anamnézu. Uvádíme aktuální stav v oblasti rozumových schopností, socializaci sebeobsluhy, jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky a komunikace.

Během vytváření případových studií byly dále použity také metody pozorování a rozhovoru, které doplňovaly chybějící informace z oblasti analýzy dokumentů o jednotlivých žácích.

Pozorování

Odborná literatura definuje mnoho variant pozorování, základním typem je pozorování zúčastněné. Švaříček (2007, s. 142) pozorování vymezuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

Pozorování probíhala během školního roku 2017/2018 a v průběhu prvního čtvrtletí školního roku 2018/2019 v rámci celého výchovně - edukačního procesu v základní škole.

Rozhovor – interview

„Mluvené nebo psané slovo je nejednoznačné ve vztahu k příjemci. S tímto vědomím je tedy třeba s touto výzkumnou metodou pracovat.“ (Skutil, 2011, s. 89)

Rozhovor (interview) se řadí mezi explorativní metody pedagogického výzkumu. Systém je založen na základě otázka – odpověď. Při rozhovoru dochází k interpersonálnímu kontaktu, který umožňuje zachytit nejen fakta, ale i postoj respondentů. (Doulík, 2016)

4.4 Výzkumný vzorek

Všechny prvky, které mohou být v rámci výzkumu zkoumány, se nazývají základní soubor. V případě, že je základní soubor příliš velký, můžeme vymezit výzkumný vzorek. Pro tvorbu výzkumného vzorku lze využít následující způsoby:

- záměrný výběr – vzorek vybíráme podle předem dané charakteristiky;
- náhodný výběr – každý prvek má stejnou šanci být vybrán (losování);
- stratifikovaný výběr – základní soubor rozdělíme na podmnožiny a v nich provedeme výběr;
- spárovaný (vyrovnaný) výběr – ve dvou či více souborech provádíme výběr dle stejného kritéria;
- mechanický výběr – vybrán je každý n-tý prvek;
- dostupný výběr – dle možností výzkumníka, či kde je mu umožněn (nucený výběr);
- rozsah (velikost) výzkumného souboru – nelze univerzálně vymezit dle potřeb výzkumu. (Doulík, 2016)

Pro náš výzkum jsme museli určit výzkumný vzorek, neboť základní soubor by tvořili všichni žáci s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. Při způsobu tvorby vzorku jsme zvolili dostupný výběr a v něm záměrně vybrali šest žáků. Autorka práce působí na základní škole speciální (dostupný výběr) a záměrně jsme vybrali šest žáků, se kterými nejčastěji přichází do kontaktu.

5 Analýza dat

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem pro tuto diplomovou práci bylo šest žáků základní školy speciální – z toho tři dívky a tři chlapci. Tři žáci jsou vzdělávání dle ZŠ I. díl (dvě dívky, jeden chlapec) a tři jsou vzdělávání dle ZŠ II. díl (jedna dívka, dva chlapci). Rozložení dle ročníků je následující: dva žáci 3. ročník ZŠ I. díl (dívka, chlapec), jedna žákyně 4. ročník ZŠ I. díl a tři žáci 5. ročník ZŠ II. díl (dívka a dva chlapci). Složení vzorku obsahuje rozdílné stupně mentálního postižení od LMP až po TMP. Škála postižení je široká, stručně ji charakterizuje tabulka 10. První seznámení se žáky a zařízením proběhlo již v březnu 2017.

Tabulka 10. Stručná charakteristika žáků

žákyně A	• středně těžké MP • dětský autismus • 11 let
žákyně B	• kombinované postižení • DMO - spastická diparéza s kvadrasympptomatologií, dysartrie, oční vada, LMP • 11 let
žák C	• kombinované postižení • DMO - diparetická forma, těžké MP • 12 let

žákyně D	• středně těžké MP • chromozonální abnormalita - s. Cri du chat • 10 let
žák E	• těžké MP • Westův syndrom, Kleefstrův syndrom • 11 let
žák F	• středně těžké MP • Jacobsenův syndrom • 9 let

5.2 Charakteristika zařízení a ŠVP

Školu navštěvují žáci ve věkovém rozpětí od 6 do 26 let, pro něž je vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám prospěšný individuální přístup ze strany pedagogů. Jedná se o žáky s různým typem a mírou postižení (mentální, tělesné, souběžné postižení více vadami včetně poruch autistického spektra). Ve škole jsou třídy ZŠ a ZŠ speciální a třída Praktické škole dvouleté. Maximální kapacita školy je 48 žáků. Škola je vybavena speciálními kompenzačními pomůckami, má upravené prostory tříd a pracoven. Pedagogové využívají speciální metody práce a veškeré činnosti zohledňují individuální fyzické i psychické možnosti a specifické potřeby dětí. Snaží se o jejich celkový rozvoj a zapojení do běžného života.

Areál je situován do klidné části města, obklopen zahradami, z nichž byla vybudována přírodní učebna, jejíž součástí je například zahradní altán s etnickými nástroji, květinová cesta, ležení pod korunami stromů, dřevěné žlaby pro hry a manipulaci s vodou či houpací skříň. Škola je dále vybavena cvičnou kuchyňkou, výtvarnou a pracovní dílnou, dvěma multisenzorickými místnostmi s prvky snoezelenu (bílá a tmavá). Bílá místnost funguje s úspěchem již řadu let. Dochází v ní prostřednictvím vlastních prožitků ke stimulaci celého těla, což má pozitivní vliv na zdravotní i psychický stav dětí. Od letošního školního roku je k dispozici i tmavá multismyslová místnost, která je charakteristická svým přítmím. Právě přítmí přirozeně zintenzivňuje zapojení všech smyslů i vnímání. Díky využití moderních projekčních technologií umožňuje toto prostředí zažít netradiční okamžiky, dostat se do světa fantazie, bez omezení snít a rozvíjet tak představivost dětí. Navíc jsou formou zábavných her

a úkolů žáci aktivizováni a podporováni při učení se mimo školní lavice. Pravidelnou a nedílnou součástí vyučování je v rámci speciálně pedagogických předmětů canisterapie a muzikoterapie. Škola realizuje projektové dny, návštěvy divadel a kulturních akcí, sportovní dny a cyklovýlety. Žáci si mohou vybrat i z nabídky odpoledních volnočasových aktivit.

ŠVP

V ŠVP škola uvádí tyto cíle vzdělávání (převzato z ŠVP):

Cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením:

- snažíme se o všestranný rozvoj osobnosti každého žáka v co nejvyšší dosažitelné míře, např. sestavením individuálního vzdělávacího plánu;
- při výuce uplatňujeme individuální přístup, strukturované vyučování (především u žáků s autismem), kratší časové intervaly s dostatečnou dobou na relaxaci;
- u žáků s obtížemi v komunikaci se snažíme využívat různé formy alternativní a augmentativní komunikace, všechny žáky vedeme k všestranné a účinné komunikaci;
- ve výuce upřednostňujeme takové znalosti a dovednosti, které budou pro žáky dobře uplatnitelné v běžném životě (zaměřujeme se na nácvik sebeobslužných činností, orientaci v praktických záležitostech každodenního života aj.);
- vytvářet a rozvíjet u žáků citové vztahy k lidem, k životnímu prostředí;
- učivo se snažíme procvičovat na konkrétních příkladech a situacích, které přináší každodenní život kolem nás, využíváme zkušeností žáků;
- snažíme se volit takové metody práce, které individuálně odpovídají potřebám jednotlivých žáků;
- vedeme žáky k samostatnosti, ale snažíme se, aby byli schopni pracovat i v týmu;
- důraz při výuce klademe na informační a komunikační technologie, jejichž využití je pro některé naše žáky téměř nezbytné;
- učíme žáky dodržování pravidel a uvědomění si následků za jejich porušení;
- vedeme žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám;
- snažíme se vytvářet přátelské, nestresující prostředí, ve kterém se žák nebojí případných neúspěchů;
- naší snahou je vést žáky k reálné profesní i životní orientaci;
- učíme žáky chránit své vlastní zdraví i zdraví druhých, vedeme je k ohleduplnosti, k přiměřenému chování ve společnosti známých i neznámých lidí.

Cíle vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami:

- snažíme se o všestranný rozvoj osobnosti každého žáka v co nejvyšší dosažitelné míře, např. sestavením individuálního vzdělávacího plánu;
- vedeme žáky k osvojení základních hygienických návyků a jejich provádění v praxi s dopomocí dle možností žáků;
- při výuce uplatňujeme individuální přístup, strukturované vyučování (především u žáků s autismem), kratší časové intervaly s dostatečnou dobou na relaxaci;
- u žáků s obtížemi v komunikaci se snažíme využívat různé formy alternativní a augmentativní komunikace, všechny žáky vedeme k všestranné a účinné komunikaci;
- ve výuce upřednostňujeme takové znalosti a dovednosti, které budou pro žáky dobře uplatnitelné v běžném životě (zaměřujeme se na nácvik sebeobslužných činností, orientaci v praktických záležitostech každodenního života aj.);
- rozvíjíme schopnosti žáků spolupracovat s blízkými osobami, přiměřeně reagovat na cizí osoby;
- rozvíjíme citový život dětí, schopnost projevovat přiměřeně city v různých situacích;
- snažíme se o rozvíjení pozornosti, vnímavosti a celkového pozitivního pohledu na život.

Škola ve svém ŠVP charakterizuje několik kompetencí, nás zajímá především komunikativní kompetence, která je definována následovně (převzato z ŠVP):

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci

- vedeme žáky ke vhodné komunikaci se spolužáky, učiteli a ostatními dospělými ve škole i mimo ni;
- zadáváním jednoznačných a srozumitelných pokynů a otázek učíme žáky naslouchat a co nejlépe porozumět obsahu sdělení;
- učíme žáky formulovat a obhajovat svůj názor;
- správnou komunikací učíme žáky předcházet konfliktním situacím a uvedené situace řešit;
- vedeme žáky k toleranci názorů druhých, odlišnosti v projevu a vyjadřování;
- podporujeme přátelské vztahy mezi jednotlivými žáky a třídami navzájem;
- odstraňujeme nežádoucí projevy v komunikaci žáků;
- rozvíjíme všechny možnosti verbální i neverbální komunikace, u žáků s výrazným řečovým handicapem využíváme náhradní formy komunikace;
- učíme žáky používat technické, informační a komunikační prostředky (telefon, internet aj.);
- nácvikem modelových situací učíme žáky základním komunikačním frázím a tím je zbavujeme strachu z komunikace s okolím.

Žák by měl být schopen přiměřeně komunikovat v různých situacích s různými lidmi, porozumět sdělení dle svých možností, vyjádřit své názory, nestydět se vhodnou formou požádat o pomoc.

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

- vedeme žáky ke vhodné (alternativní) komunikaci se spolužáky, učiteli a ostatními dospělými ve škole i mimo ni;
- zadáváním jednoznačných a srozumitelných pokynů a otázek učíme žáky naslouchat a co nejlépe porozumět obsahu sdělení;
- správnou komunikací učíme žáky předcházet konfliktním situacím a uvedené situace řešit;
- vedeme žáky k toleranci názorů a chování druhých;
- podporujeme přátelské vztahy mezi jednotlivými žáky a třídami navzájem;
- odstraňujeme nežádoucí projevy v komunikaci žáků;
- rozvíjíme všechny možnosti verbální i neverbální komunikace, u žáků s výrazným řečovým handicapem využíváme náhradní formy komunikace;
- nácvikem modelových situací učíme žáky základním komunikačním frázím a tím je zbavujeme strachu z komunikace s okolím.

Žák by měl poznávat známé osoby a přiměřeně s nimi komunikovat, měl by reagovat na své jméno, vyjádřit souhlas či nesouhlas, své potřeby a pocity neverbálními i verbálními prostředky.

Dále se v ŠVP dovídáme, že vzdělávací obor Řečová výchova byl integrován do vzdělávacího oboru Čtení v prvním dílu. V druhém dílu je situace řešena následovně: vzdělávací obor Rozumová výchova byl vytvořen sloučením vzdělávacích oborů Rozumová výchova a Řečová výchova ze vzdělávací oblasti Člověk a komunikace. Obsahem předmětu Rozumová výchova může být dle individuálních potřeb a možností žáka doplněn také o nácvik alternativních forem komunikace a výuku čtení, psaní nebo počtů. Nácvik alternativní komunikace a základů trivia probíhá průběžně po celý školní rok – pokud je to vhodné, může se propojit s aktuálně probíraným tematickým okruhem (např. nácvik žádosti o jídlo s poznáváním jednotlivých druhů potravin). Prioritou nácviku alternativní komunikace je podpora funkční komunikace žáků v důležitých situacích.

5.3 Kazuistiky žáků

5.3.1 Žákyně A

Rok narození: 2007.

Rodinná anamnéza: rodina úplná, matka středoškolské vzdělání, nyní v domácnosti, péče o osobu blízkou (žákyně A), otec vysokoškolské vzdělání, stavbyvedoucí. Starší bratr, zdravý.

Osobní anamnéza: dítě z druhé gravidity, hrozil předčasný porod. Jako miminko byla klidná až apatická. Začala chodit v 18 měsících. Bezřečová stádia – bez stádia broukání, žvatlání. Vyšetření BERA vyloučilo poruchu sluchu. Kolem pátého roku věku se začalo objevovat broukání, napodobivé žvatlání. První slova – až po 5 roku „ka“ (že chce kakat), „au“ (něco bolí).

Diagnóza: Dětský autismus, středně těžká mentální retardace.

Školní anamnéza: od tří let docházela do mateřské školy, kde měla asistenta. Od září 2014 navštěvuje speciální školu. V současné době je v pátém ročníku - ZŠS II. díl, vzdělávána dle ŠVP, Tematického plánu (příloha 3) a Plánu rozvoje žáka, do třetího ročníku byla vzdělávána dle I. dílu.

Komunikace a řeč: ke komunikaci využívá několik jednoduchých slov, která jsou často zkomolená. Slova doprovází gestem, nejbližší okolí ji rozumí. Je zde vidět pokrok a začíná se u této dívky rozvíjet zájem o mluvenou řeč. Snaží se opakovat slova po dospělém a pokouší se zpívat písničky. Prozatím bez problémů zvládá onomatopoia. Nejraději má napodobování zvuků zvířat a písničku Krávy, krávy od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře.

Hrubá motorika: chůzi do schodů i ze schodů zvládá bez problémů, zvládá dřep, stojí na jedné noze, vyskočí snožmo, bez problémů jezdí na tříkolce. Cviky složitější na koordinaci nezvládá, ale má velkou snahu napodobovat pohyby po předvádějícím.

Jemná motorika: sama vyhledává puzzle, stavebnice a omalovánky. Stříhání papíru zvládá s dopomocí. Při práci preferuje pravou ruku. Má ráda práci s vodou, pískem, plastelínou a těstem.

Grafomotorika a kresba: během jednoho roku u této žákyně došlo k velkému pokroku. Na začátku pozorování vyžadovala po dospělé osobě kreslit obrázky dle jejího přání, které

vymalovávala. Zpočátku velmi přetahovala, spíše „začmárala“ celý obrázek, postupem času začala dodržovat linii. Momentálně zvládne sama namalovat sněhuláka, sluníčko a květinu. Psací náčiní bere vždy do pravé ruky, úchop je nesprávný. Po opravení úchopu a pod dohledem drží náčiní správně.

Rozumové schopnosti: pozná základní barvy, rozezná samohlásky (správně třídí, ale pojmenování není upevněno), čte globální metodou (dle témat), dokáže se podepsat, písmena obsahuje (hůlková), správně sestaví číselnou řadu (1 – 10), ale není vytvořena číselná představa. Má dobrou mechanickou paměť.

Sebeobsluha: jídlo jí lžící, případně vidličkou. Oblékání zvládá pod dohledem. Při hygieně je nutný dozor a občasná dopomoc.

Socializace: ve škole je již dobře adaptovaná, z počátku školní docházky měla problém zůstat ve třídě, po svačině byly nutné procházky. Poté přišlo zlepšení, ale od 11 hodin již byla neklidná a chtěla domů. Nyní zvládá i obědy ve škole a patou vyučovací hodinu po obědě. Přetrvává však potřeba jít okamžitě domů, když spatří maminku.

Stanovená PO: převažující stupeň PO 4; návrhy organizační formy vzdělávání bez IVP, zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odstavec 9 ŠZ.

Metody výuky (stupeň 4): vývoj dívky je blokován těžkou autistickou poruchou. Nezbytné je využívat metod výuky pro žáky s poruchou autistického spektra: strukturované učení, vizualizace, práce s motivací.

Forma vzdělávání (stupeň 4): denní.

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání (stupeň 4): žák je vzděláván dle ŠVP ZŠ – II. díl, má vypracovaný Plán rozvoje žáka.

Organizace výuky (stupeň 4): vytvoření klidné a příjemné atmosféry. Dle potřeb pracuje asistent pedagoga s žákyní individuálně v klidném prostředí, podle pokynů vyučujícího. Respektování individuálního pracovního tempa, respektování nižší schopnosti koncentrace pozornosti. Pracovní aktivitu střídá s aktivitami na uvolnění. Při práci s dívkou je nutné využívat metody strukturovaného učení.

Personální podpora ve škole (stupeň 3): asistent pedagoga pomáhá žákyni při: dorozumívání s okolím; při nácviku a rozvoji komunikačních dovedností; při utváření

sociálních vztahů a vazeb se spolužáky a vyučujícími; při udržení pozornosti; pracuje s dívkou v přímé interakci; dle potřeb pracuje s dívkou v klidném prostředí podle pokynů vyučujícího; pomáhá při nácviku sebeobslužných činností; při rozvoji hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky a při využívání vhodné pozitivní motivace.

Hodnocení žáka (stupeň 4): individualizované hodnocení, které vychází z respektování vývojové úrovně a specifických zvláštností vyplívajících ze základní diagnózy. Častěji využívat pozitivní motivaci.

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odstavce 9 ŠŽ: jedná se o dívku s kombinací PAS a MR. Školní prostředí napomáhá zvládnutí v rámci možností a schopností žákyně nároky vzdělávání, dosahovat pocitu úspěchu, prakticky využívat získané dovednosti.

Pomůcky (stupeň 4): speciální učebnice pro žáky základní školy speciální; individualizované pomůcky (symboly, speciální učebnice, sešity).

Pohled pedagoga na PO vzhledem k rozvoji komunikace: zpočátku jsme využívali při práci více vizualizaci (fotky s její osobou při různých činnostech) a strukturu časovou (vlastní rozvrh hodin), bez níž byla neklidná. Nyní stačí pouze vizualizace společného rozvrhu a slovní doprovod. Ve spolupráci s klinickým logopedem rozvíjíme mluvenou řeč. Slova se snaží opakovat, a i když některá komolí, nejbližší okolí jí rozumí. Komunikaci zahajuje oblíbeným slovem a čeká na reakci druhého. Když pochopí její záměr, tak má radost a komunikace se dále rozvíjí (z její strany se jedná o jednoslovná vyjádření doprovázená gestem). Se žákyní pracuji již čtvrtým rokem a v komunikaci vidím velký posun vpřed. Postupně přecházíme od vizualizace k slovním pokynům. Asistentka pedagoga pracuje individuálně s žákyní a rozvíjí a upevňuje rozvoj řeči.

Plán rozvoje žáka: Priority vzdělávání, časové a obsahové rozvržení: nácvik trpělivosti – naučit se čekat, rozvoj komunikace – pojmenovávání předmětů ze svého okolí a obrázků – celý školní rok; Hodnocení žáka: pozitivní motivace, pochvala, hodnocení, slovní hodnocení na vysvědčení; Kompenzační, rehabilitační, učební pomůcky a didaktické materiály: názorné manipulační pomůcky, dřevěné vkládačky, skládačky, puzzle, šablony, obrázky, obrázkové knížky, dětské časopisy, ofocené pracovní listy, výukové programy na PC a tabletu; Další terapie, kterých se žák účastní: canisterapie, muzikoterapie, snoezelen; Konkrétní obsah učiva: Hrubá a jemná motorika – zdokonalování koordinace pohybů, napodobování

předcvičovaného, fixace správného držení psacího náčiní, procvičování jemné motoriky v rámci Pracovní a Výtvarné výchovy (trhání papíru, stříhání, lepení, atd.); Poznávací schopnosti a smyslové vnímání – nácvik čtení globální metodou s porozuměním, nácvik psaní hůlkových písmen, poznávání a pojmenovávání barev; Komunikace – rozšiřování aktivní slovní zásoby pomocí obrázků, odpovědi na jednoduché otázky Co je to?, Kdo je to? Co dělá?, odpovědi na sociální fráze (Jak se jmenuješ? Jak se máš?), používání slov Prosím, Děkuji, pozdravy; Sociální chování a sebeobsluha – prodlužování doby společné práce ve skupině, při jídle nehltat, jíst pomaleji.

5.3.2 Žákyně B

Rok narození: 2007.

Rodinná anamnéza: žákyně B má dvojče, vyrůstá v úplné rodině (nevlastní otec).

Osobní anamnéza: v poporodní anamnéza jsou údaje vážného charakteru, DMO – spastická diparéza závažná s kvadru symptomatologií, dysartrie, oční vada.

Diagnóza: spastická kvadruplegická mozková obrna, LMP, dysartrie, jiný strabismus.

Školní anamnéza: čtyři dny v týdnu navštěvovala Mateřskou školu při Dětském stacionáři, zpočátku docházky byla velmi problematická adaptace na nové prostředí, obtížně zvládala odloučení od maminky. Od 1. 9. 2014 plní školní docházku, do 2. ročníku byla vzdělávána v ZŠ dle IVP, nyní ve čtvrtém ročníku ZŠ I. díl.

Komunikace a řeč: aktivní slovní zásoba je minimální, používá jen několik slov (mama, gaga, agi, jo, ne, aji já, ji). Dokáže izolovaně vyslovit několik hlásek, které nemají sdělovací charakter. Komunikuje pomocí verbálního ano x ne, proběhla zkouška zavést „Spektru“, ale neúspěšně. Dívka má raději verbální komunikaci.

Hrubá motorika: umí se otočit na oba boky a posuny na břišku se dokáže zvedat. Dokáže s dopomocí sedět v tureckém sedu. Má ráda vertikalizaci v chodítku. Pohyb je negativně ovlivňován dystonickými atakami při emocích (i pozitivních).

Jemná motorika: lateralita je nevyhraněná, uchopování je nepřesné a komplikováno dystonií při soustředění.

Grafomotorika a kresba: zkouší čmárat tužkou, většinou bez zrakové kontroly. Při psaní preferuje levou ruku.

Rozumové schopnosti: s názorem se orientuje se v číselné řadě do deseti, počítá v oboru do pěti. Čte globální metodou. Dívka je velmi dobře orientovaná v čase a v dění okolo ní. Veškeré schopnosti lze ověřovat pouze pomocí vhodně formulovaných otázek ano x ne.

Sebeobsluha: vzhledem k diagnóze je zcela odkázána na pomoc druhé osoby. Jí velice pomalu, zvládá kousky, ve škole je oběd mixován a krmena lžičkou. Na cestu do školy a ve škole nosí plenu. Doma si říká o potřebu a je vysazována na nočník.

Socializace: ve škole je dobře adaptována, většinou ve velmi dobré náladě. Má ráda společnost a komunikaci.

Stanovená PO: převažující stupeň PO 4; návrhy organizační formy vzdělávání s IVP, zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odstavce 9 ŠZ.

Metody výuky (stupeň 4): nácvik čtení globální metodou; výuka s pomocí technických pomůcek; výklad s oporou o názor (reálie, obrazy, demonstrační pomůcky); metody ucelené rehabilitace (polohování, fyzioterapie, canisterapie) a expresivních terapií např. muzikoterapie, biblioterapie; individuální práce s žákem s využitím technických pomůcek vhodné vyzkoušet práci na PC se zrakovým ovládáním (firma Spektra), k tomu je však nutno zajistit fixaci hlavy (s pomocí systému HeadPod).

Forma vzdělávání (stupeň 4): denní.

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání (stupeň 4): výstupy dle ŠVP ZŠS I.

Organizace výuky (stupeň 4): ve výuce střídáme úseky individuální práce, skupinové práce, relaxaci, odpočinek. Veškeré činnosti probíhají s podporou asistenta pedagoga.

Personální podpora ve škole (stupeň 3): personální podporu zajišťuje speciální pedagog a asistent pedagoga. Asistent pedagoga provádí podle pokynů vyučující individuální práci s žákyní zaměřenou zejména na nácvik čtení a počítání, využívá technické pomůcky pro rozvoj AAK. Dbá na změny polohy v průběhu vyučování, zajišťuje relaxaci, provádí míčkování, masáže a podobně. Pomáhá při všech motorických úkonech v průběhu vyučování a zajišťuje i činnosti související se sebeobsluhou.

Hodnocení žáka (stupeň 4): hodnocení nutno individualizovat. Nezaměřovat se jen na výsledek, ale oceňovat snahu a zájem žákyně. Průběžně využívat alternativní způsoby

hodnocení (razítka, smajlíky, nálepky apod.). Na vysvědčení hodnocení slovní, jehož cílem je motivovat žákyni (podpořit ji i při drobném úspěchu). Z hodnocení musí být zřejmá úroveň vzdělávání žáka, které dosáhl, zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu a jeho vzdělávacím a osobním předpokladům. Slovní hodnocení může být stručné (formalizované).

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odstavce 9 ŠŽ: žákyně se souběžným postižením více vadami.

Pomůcky (stupeň 4): pomůcky umožňující nácvik augmentativní komunikace, k tomu je třeba zajistit fixaci hlavy například pomocí systému HeadPod. Světelný panel Light box umožňuje předkládat učební materiál zajímavým způsobem a tím i podporovat motivaci pro školní práci.

IVP: dle přílohy IVP je obsah učiva upraven v předmětech Čtení, Psaní, Počty a Věcné učení následovně a v předmětech Hudební výchova, Tělesná výchova, Pracovní a výtvarná výchova je obsah učiva modifikován na základní dovednosti.

Čtení: rozvíjení pasivní i aktivní slovní zásoby s důrazem na porozumění; postupné osvojování a upevňování hlásek a písmen; vyhledávání, přiřazování, třídění písmen; skládání jednoduchých slov z písmen; čtení globální metodou (obrázek + slovo, jednoduchá věta); práce s výukovými programy na PC a tabletu (využití hlavového spínače); poslech říkadel, pohádek, dramatizace; reprodukce textu pomocí otázek ano, ne; práce s dětskými časopisy.

Psaní: uvolňovací a grafomotorická cvičení; využití pískovničky, dřevěných šablon, modelovací hmoty, tyčinek, vody.

Počty: třídění a řazení předmětů, tvoření skupin; poznávání, vyhledávání, přiřazování, třídění čísl (do 15); přiřazování čísel k prvkům a naopak; porovnávání čísel; číselná řada; sčítání a odčítání do 10; rozlišování pojmů rok, měsíc, den, určování času s přesností na celé hodiny; počítání s mincemi; základní jednotky délky a hmotnosti – metr, kilogram; základní geometrické tvary, rozlišení na předmětech; výukové programy na PC a tabletu (využití hlavového spínače).

Věcné učení: praktické ukázky z probíraných témat; práce s pracovními listy.

Pohled pedagoga na PO vzhledem k rozvoji komunikace: vzhledem k její diagnóze je využití technických pomůcek nezbytné (držák hlavy, hlavový spínač) a tyto pomůcky se nám

osvědčily. Mám pocit, že ji zvyšuje sebevědomí a těší ji, že může ovládat programy na počítači. Nejčastěji pracuje s programy Méd'a - barvy a tvary, Méd'a – čte, Méd'a – počítá. Práce na počítači se zrakovým ovládáním (Spektra) se v praxi neosvědčila, žákyně není schopna zacílit pohled. Stále komunikujeme pomocí otázek ANO x NE, která je momentálně pro naši práci dostačující. Velkou výhodou je i přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, díky němuž mohou být činnosti prostřídány a je prostor i pro individuální výuku.

5.3.3 Žák C

Rok narození: 2006.

Rodinná anamnéza: rodina neúplná, matka v domácnosti (péče o žáka C).

Osobní anamnéza: dítě z prvního těhotenství, porod spontánní, nekříšen, porodní hmotnost a délka v normě. Od třetího měsíce života sledován na rehabilitaci a neurologii. Pasivně seděl od jednoho roku, samostatná chůze ve dvou a půl letech.

Diagnóza: DMO – diparetická forma, těžké mentální postižení, opožděný vývoj řeči

Školní anamnéza: navštěvoval Mateřskou školu při Dětském stacionáři. V roce 2013 začal plnit povinnou školní docházku. Nyní v pátém ročníku Základní školy speciální II. díl. Vzděláván dle ŠVP, Tematického plánu (příloha 3) a Plánu rozvoje žáka.

Komunikace a řeč: oblast porozumění jednoznačně převažuje nad expresivní složkou řeči. Žák aktivně využívá 10 – 15 slov s významem, hodně povídá svým nesrozumitelným žargonem. Pokouší se opakovat některá slova. Rád pracuje s obrázky.

Hrubá motorika: přetrvává nestabilní chůze, tendence chodit po špičkách, o širší bázi. Do schodů střídá nohy, ze schodů jde s přísunem. Zvládá manipulace s míčem. Stoj na jedné noze zvládá pouze na chvíli s oporou. Dřep je neúplný, kleká na kolena.

Jemná motorika: lateralizace je nevyhraněná, převažuje úchop do pravé ruky. Zvládá postavit komín z kostek, rád manipuluje s hračkami a obrázky.

Grafomotorika a kresba: kresba je na úrovni čmárání, špatný úchop psacího náčiní a velký přítlak na papír. Dokáže napodobit vertikální, horizontální čáru a kruh.

Rozumové schopnosti: početní představa není utvořena, dokáže k sobě přiřadit stejné samohlásky, při pojmenování často chybuje. Poznává své jméno. Zvládá přiřazovat stejné ke

stejnému. Baví ho práce s jednoduchými obrázky, ukazuje, jak se daný předmět využívá, případně kde je. V dění okolo sebe je velmi dobře orientován.

Sebeobsluha: nutný dohled při všech činnostech, jí lžící, pití zvládá z hrníčku. Celodenně pleny, občas se podaří vykonat potřebu do záchodu. Ve škole je však velké množství podnětů, které ho rozptylují od hlášení potřeby.

Socializace: má rád společnost, pomáhá spolužákům při úkolech. Když je pozornost věnována jen jemu, tak se stydí, odvrací se. Nemá rád hluk, zacpává si uši. Jeho pozornost lze snadno rozptýlit.

Stanovená PO: převažující stupeň PO 4; návrhy organizační formy vzdělávání bez IVP, zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odstavce 9 ŠZ.

Metody výuky (stupeň 4): žák vyžaduje individuální podporu a vedení, nutno usměrňovat jeho myšlenkové pochody a pozornost, ve výuce využívat názorné didaktické pomůcky, využívat metody AAK, obrázky, fotografie. Dále je vhodné využívat multisenzorický přístup využívat prvků bazální stimulace, snoezelen. Nutno nadále rozvíjet dílčí funkce, hrubou i jemnou motoriku a grafomotoriku, podporovat rozvoj komunikačních a sociálních dovedností.

Forma vzdělávání (stupeň 4): denní.

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání (stupeň 4): obsah vzdělávání upraven v souladu se ŠVP ZŠ II.

Organizace výuky (stupeň 4): chlapec je vzděláván ve škole zřízené dle § 16 odstavce 9 ŠZ, účastní se všech aktivit v rámci třídy, nejsou třeba další úpravy v organizaci výuky. *Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací:* VOKS, obrázky, fotografie, gesta.

Personální podpora ve škole (stupeň 3): funkce asistenta pedagoga je ve třídě zřízena, v případě potřeby pomáhá usměrňovat žákovy myšlenkové pochody a pozornost, motivuje jej k řízené činnosti, poskytuje individuální pomoc a podporu při všech činnostech v rámci výuky, individuálně pracuje se žákem dle instrukcí pedagoga, pomáhá se sebeobsluhou. V případě potřeby zajišťuje dohled nad žákem ve škole i při mimoškolních akcích.

Hodnocení žáka (stupeň 4): slovní hodnocení.

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odstavce 9 ŠŽ: jedná se o chlapce s kombinovaným postižením, který vyžaduje individuální přístup, menší kolektiv a speciálně pedagogické metody a formy práce.

Pomůcky (stupeň 4): žák preferuje práci s obrázky a manipulačními pomůckami, které ho motivují k řízené činnosti. Vhodné je využití pomůcek k alternativní komunikaci.

Pohled pedagoga na PO vzhledem k rozvoji komunikace: s tímto žákem pracuji již pátým rokem a v komunikaci nevidím velký posun, mluvená řeč zůstává přibližně na stejné úrovni (aktivně používá 10 - 15 slov). Pasivní slovní zásoba se pomocí názorných pomůcek, obrázků a fotografií rozvíjí a přesahuje aktivní slovní zásobu. I přesto se žák s okolím domluví. Na uspokojení jeho potřeb je úroveň komunikace dostatečná, využívá slova, gesta a znaky.

Plán rozvoje žáka: Priority vzdělávání, časové a obsahové rozvržení: nácvik sebeobsluhy – celý školní rok; Hodnocení žáka: pozitivní motivace, pochvala, hodnocení, slovní hodnocení na vysvědčení; Kompenzační, rehabilitační, učební pomůcky a didaktické materiály: názorné manipulační pomůcky, dřevěné vkládačky, skládačky, puzzle, šablony, obrázky, obrázkové knížky, dětské časopisy, ofocené pracovní listy, výukové programy na PC a tabletu; Další terapie, kterých se žák účastní: canisterapie, muzikoterapie, snoezelen; Konkrétní obsah učiva: Hrubá a jemná motorika – zdokonalování koordinace pohybů, zaměření na stabilitu pohybů, uvolňovací cvičení horních končetin, zmírnění přitlaku při činnostech, procvičování jemné motoriky v rámci Pracovní a Výtvarné výchovy (trhání papíru, stříhání, lepení, atd.); Poznávací schopnosti a smyslové vnímání – jména rodiny a spolužáků globální metodou, poznávání a třídění samohlásek; Komunikace – rozšiřování aktivní slovní zásoby pomocí obrázků, odpovědi na jednoduché otázky Co je to?, Kdo je to?, Co dělá?, odpovědi na sociální fráze (Jak se jmenuješ? Jak se máš?), používání slov Prosím, Děkuji, pozdravy; Sociální chování a sebeobsluha – nejdříve plnit své úkoly, až poté pomáhat ostatním, vykonat potřebu na WC, uklízet si své pracovní místo a věci do batohu.

5.3.4 Žákyně D

Rok narození: 2008.

Rodinná anamnéza: úplná rodina, oba rodiče pracují.

Osobní anamnéza: holčička z prvního těhotenství narozena ve 41. týdnu, porodní hmotnost 2600g, délka 48 cm, nekříšena, bez adaptačních potíží, kojena do třetího měsíce. Od útlého věku opoždění psychomotorického vývoje. Po narození přítomné obtíže s kojením

pro deformaci hrtnu a problémy se spánkem. V roce 2009 diagnostikován Cri du chat syndrom. Chodit začala mezi druhým a třetím rokem života, rehabilitovala dle Vojty a Bobata.

Diagnóza: Cri du chat syndrom, středně těžké MP.

Školní anamnéza: od čtyř let navštěvovala Mateřskou školu při Dětském stacionáři. V roce 2015 zahájila povinnou školní docházku. Nyní opakuje třetí ročník ZŠS I. díl, má vypracován IVP.

Komunikace a řeč: od jednoho roku začala využívat ke komunikaci znaky, první slova se objevily okolo druhého roku věku. Nyní komunikace probíhá řečí, řeč je méně srozumitelná. Když nerozumí otázce, tak se jí snaží zopakovat. Tvoří jednoduché věty o třech, čtyřech slovech.

Hrubá motorika: chůze je rozevlátá, ale ujde i delší trasy, zvládá schody i bez držení – střídá nohy do schodů i ze schodů. Má ráda manipulace s míčem (kopání – preferuje pravou nohu, hody, chytání).

Jemná motorika: občas je patrný třes v rukou, využívá pravou/levou ruku, lateralita horních končetin je nevyhraněná, ráda manipuluje s drobnými věcmi, plastelínou a sypkými věcmi (písek, mouka). Stříhání nůžkami není upevněno, nezvládá se držet linie.

Grafomotorika a kresba: správný úchop, převážně pravou rukou, občas bere psací potřebu i do levé ruky. Kresba je na úrovni čmáranic, sama zvládá bezpečně napsat „A“, s upozorněním i číslici „1“, nyní trénuje písmeno „O“ a „M“, které zvládá prozatím obtahovat.

Rozumové schopnosti: rozvoj školních dovedností postupuje velmi pomalým tempem. Globální metodou zvládá přečíst své jméno, jméno své kočky, máma a táta. Písmena umí mechanicky roztřídit, plete se v jejich pojmenování. Početní představa je omezená, zvládá práci dle vzoru. Geometrické tvary a barvy nejsou upevněny.

Sebeobsluha: jídlo jí lžící, musí být hlídána (dává si mnoho do úst a nekouše) a povzbuzována k jídlu. Potřebu sama neoznámí, je nutný pravidelný doprovod na toaletu. Při oblékání stačí pouze dopomoc.

Socializace: ve škole je dobře adaptovaná, vyhovuje ji stávající složení třídy. Dříve byla ve třídě s hlučnějšími spolužáky. Hluk ji dělal problémy, nedokázala se projevit. Preferuje samostatnou hru, prohlížení knížek a práci na tabletu.

Stanovená PO: převažující stupeň PO 4; návrhy organizační formy vzdělávání s IVP, zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odstavce 9 ŠZ; vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS díl 1.

Metody výuky (stupeň 4): využívání individuální i týmové práce, kdy současně pracuje ve třídě pedagog a asistent pedagoga. Střídání činností náročnějších na pozornost s odpočinkovými. Nadále v co největší možné míře pracovat ve výuce s názorem, práce s reálnými předměty, obrázky. Vhodný multisenzoriální přístup. Při výuce čtení nadále využívat globální metodu čtení, popřípadě i sociální čtení. Zábavnou formou (hrou, manipulací s konkrétními předměty) rozvíjet matematické představy; například protiklady ve smyslu prostorové nebo časové orientace: malý x velký, nahoře x dole, včera x zítra. Určování vztahů mezi prvky – třídění, řazení – upevňování pojmů před, za, první, poslední. Podporovat dívku ve zvládání sebeobslužných dovedností v rámci jejich možností.

Forma vzdělávání (stupeň 4): denní.

Organizace výuky (stupeň 4): vhodná úprava režimu, jak v oblasti prostorová, tak časové. Pravidelná individuální práce s pedagogickým pracovníkem. Střídání aktivity s uvolněním. Délku vyučovací hodiny je možné zkracovat či dělit dle aktuální potřeby dívky. *Požadavky na organizaci výuky:* snížení počtu žáků ve třídě (stupeň 5).

Personální podpora ve škole (stupeň 3): asistent pedagoga provádí individuální práci se žákem dle pokynů učitele, usměrňuje její pozornost a myšlenkové pochody, jistí pochopení instrukcí, umožňuje dívce časté střídání činností a relaxaci.

Hodnocení žáka (stupeň 4): dívku průběžně pozitivně motivovat, chválit, oceňovat snahu, možné využívat alternativní formy hodnocení. Na vysvědčení hodnocení slovní.

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odstavce 9 ŠZ: jedná se o dívku se středně těžkým mentálním postižením.

IVP: dle přílohy IVP je obsah učiva upraven v předmětech Čtení, Psaní, Počty a Věcné učení následovně a v předmětech Hudební výchova, Tělesná výchova, Pracovní a výtvarná výchova je obsah učiva modifikován na základní dovednosti.

Čtení: rozvíjení pasivní i aktivní slovní zásoby s důrazem na porozumění; postupné osvojování a upevňování hlásek a písmen; vyhledávání, spojování, přiřazování, třídění písmen; skládání jednoduchých slov z písmen; čtení globální metodou (obrázek + slovo); práce

s výukovými programy na PC a tabletu; poslech říkadel, pohádek, dramatizace, reprodukce;
Řečová výchova – dechová, hlasová, artikulační cvičení.

Psaní: uvolňovací a grafomotorická cvičení; využití pískovničky, dřevěných šablon, modelovací hmoty, tyčinek, vody; obtahování hůlkových písmen; samostatné psaní hůlkových písmen – zmenšování formátu; nácvik psaní jména a psaní číslic.

Počty: třídění a řazení předmětů, tvoření skupin; poznávání, vyhledávání, přiřazování, třídění číslic (do 10); přiřazování čísel k prvkům a naopak; porovnávání čísel; číselná řada; sčítání a odčítání do 5; počítání s mincemi; porovnávání délky předmětů; základní geometrické tvary, rozlišení na předmětech; výukové programy na PC a tabletu.

Věcné učení: praktické ukázky z probíraných témat; práce s pracovními listy.

Pohled pedagoga na PO vzhledem k rozvoji komunikace: vyhovuje jí snížený počet žáků ve třídě a klidná, vyrovnaná atmosféra pro rozvoj řeči. V tomto prostředí se dokáže více otevřít, uvolnit a komunikovat i ve větách. V živější třídě se projevovala velmi sporadicky (nanejvýš zopakovala slovo po učiteli a na otázku odpovídala pouze „jo“).

5.3.5 Žák E

Rok narození: 2007.

Rodinná anamnéza: úplná rodina, matka i matka pracují. Starší bratr, zdravý.

Osobní anamnéza: dítě ze třetí gravidity, porod 41. týden, porodní hmotnost a délka v normě. Apgar skóre 10 – 10 - poté kyslík, prosednutí. Od třetího měsíce v péči neurologa, v 15. měsíci oboustranná bronchopneumonie, sepse, plicní ventilace. Dva měsíce na ARU v umělém spánku, tracheostomie. V jednom roce epilepsie, zahlenění, antiepileptická léčba. V roce 2012 byl diagnostikován syndrom Kleefstra, charakteristický hypotonií, opožděním psychomotorické a řečové složky.

Diagnóza: kompenzovaná epilepsie. Westův syndrom, psychomotorická retardace na podkladě mikrolece 9q34.3 – syndrom Kleefstra, těžká mentální retardace, narušený vývoj řeči, inkontinence.

Školní anamnéza: od tří let navštěvoval Mateřskou školu při Dětském stacionáři. Od roku 2014 vzděláván dle osnov Základní školy speciální, rehabilitační třídy. Nyní v pátém

ročníku Základní školy speciální II. díl. Vzdělávání dle ŠVP, Tematického plánu (příloha 3) a Plánu rozvoje žáka.

Komunikace a řeč: jedná se o sekundárně narušený vývoj řeči v důsledku těžké mentální retardace. Vývoj se zastavil ve stádiu několika zvukomalebných slov (táta, máma, bába, ii – děda, teta, aa, pá, papá, koko, sss – had, teta Simona, kaka – Klárka, vává – Vlad'ka, jájá – Jan, ji – Jitka). Oblast porozumění výrazně převažuje nad expresivní složkou řeči. Jako alternativní způsob komunikace je zvoleno znakování ve formě znaku do řeči. Užívá především znaky činností ve škole (učit se, jíst, cvičit, povídat,...), dále znaky pro zvířata a řadu znaků pro jednotlivé oblíbené písničky (Pec nám spadla, Já mám koně, Šla Nanynka do zelí, Cib cib cibulenka, Indiáni). Chlapec je velmi komunikativní a sám neustále vyhledává kontakt s dospělými.

Hrubá motorika: vývoj hrubé motoriky je výrazně opožděn, chodí samostatně, do schodů střídá nohy, ze schodů jde s přísunem. Nevyskočí, nestojí na jedné noze, neudělá dřep. Pohyby jsou méně koordinované a pomalejší. Samostatně se posadí i vstane.

Jemná motorika: úchop je dlaňový, předměty uchopuje všemi prsty pravé ruky s palcem v opozici. Chybí zraková kontrola při manipulaci s předměty. Potíže při všech rukodělných činnostech, vše dává do úst. Pracuje jen s dopomocí a s příslibem odměny.

Grafomotorika a kresba: psací potřebu uchopuje uprostřed do pěsti pravé ruky (na papír, i mimo něj) chvíli čmárá bez zrakové kontroly. Sám o tuto činnost nejeví žádný zájem.

Rozumové schopnosti: psychomotorický vývoj v pásmu těžké mentální retardace. Preferuje sociální sdílení před manipulací s předměty. Ulpívá na oblíbeném tématu. Početní představy nejsou rozvinuty. Na obrázcích pozná předměty denní potřeby a zvířata. Na sobě ukáže dle slovního pokynu části těla, na obrázku či druhém nikoli. Má rád fotografie členů rodiny, dokáže pojmenovat. Nejraději má říkanky, písničky doprovázené pohybem.

Sebeobsluha: odkázán na pomoc druhých ve všech činnostech potřebuje dopomoc, celodenně pleny. Jídlo jí lžící, potřebuje dopomoc s nabíráním, pití zvládá z hrníčku.

Socializace: má zájem o sociální kontakt, preferuje kontakt s dospělými a konverzaci s nimi. Do interakce se spolužáky se spontánně nezapojuje. Dobře se orientuje ve známém prostředí. Vynucuje si pozornost křikem, či shazováním předmětů.

Stanovená PO: převažující stupeň PO 4; návrhy organizační formy vzdělávání bez IVP, zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odstavce 9 ŠZ.

Metody výuky (stupeň 4): individuální práce se žákem v průběhu výuky – zaměřená zejména na posílení a fixaci nových dovedností, rozvíjení sebeobslužných aktivit, rozvoj řeči – rozšíření rejstříku znaků do řeči, rozvíjení verbální komunikace, zajištění relaxace; názorně – demonstrační – práce s obrazem, instruktáž, pozorování; metody AAK – znak do řeči, práce s tabletem.

Forma vzdělávání (stupeň 4): denní.

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání (stupeň 4): žák je vzděláván dle ŠVP ZŠ – II. díl, má vypracovaný Plán rozvoje žáka.

Organizace výuky (stupeň 4): zařazení žáka do třídy se sníženým počtem žáků (4 – 6). Zajištění klidného pracovního místa, prostoru pro relaxaci, aktivity volit dle aktuálního zdravotního stavu (epilepsie). *Požadavky na organizaci výuky ve škole:* snížení počtu žáků ve třídě (stupeň 5); *uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací:* znak do řeči, možnost zavést i systém piktogramů, fotografií apod.

Personální podpora ve škole (stupeň 3): personální podporu zajišťuje speciální pedagog a asistent pedagoga, který pomáhá žákům dle jejich individuálních potřeb. V případě žáka E pomáhá při rozvoji komunikačních schopností, při rozvoji slovní zásoby. Zajišťuje přímý dohled nad žákem (epilepsie), průběžně žáka motivuje, usměrňuje jeho pozornost a myšlenkové pochody, v případě potřeby zajišťuje relaxaci.

Hodnocení žáka (stupeň 4): Slovní hodnocení, nonverbální hodnocení (formou pohlazení, potlesku). Dále motivační hodnocení formou odměny (oblíbená činnost, sladkost).

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odstavce 9 ŠZ: žák s těžkým mentálním postižením, dlouhodobě nepříznivým zdravotním stavem. Jako optimální se jeví začlenění chlapce do malého pracovního kolektivu, zajištění speciálně – pedagogických metod a forem práce, komplexní péče.

Pomůcky (stupeň 4): žák využívá běžné didaktické, názorné, rehabilitační pomůcky, kterými škola již disponuje. Dále vhodné využití motivační práce s tabletem, DVD a audionahrávek, pomůcek pro rozvoj jemné motoriky, řeči.

Pohled pedagoga na PO vzhledem k rozvoji komunikace: žák sám vyhledává příležitosti ke komunikaci s dospělou osobou. Dorozumívá se pomocí jednoduchých slov a znaků. Témata k rozhovoru se neustále opakují (rodina, jídlo, písničky, činnosti). Veškerá činnost musí být doprovázena a komentována dospělou osobou, jinak sám nepracuje, ani na tabletu. Postupně se snažíme rozšiřovat zásobu znaků do řeči pomocí obrázků.

Plán rozvoje žáka: Priority vzdělávání, časové a obsahové rozvržení: sebeobsluha – stolování – najíst se lžící – celý školní rok; Hodnocení žáka: pozitivní motivace, pochvala, slovní hodnocení na vysvědčení; Kompenzační, rehabilitační, učební pomůcky a didaktické materiály: názorné manipulační pomůcky, dřevěné vkládačky, skládačky, puzzle, šablony, obrázky, obrázkové knížky, dětské časopisy, ofocené pracovní listy, výukové programy na PC a tabletu; Další terapie, kterých se žák účastní: canisterapie, muzikoterapie, snoezelen; Konkrétní obsah učiva: Hrubá a jemná motorika – zdokonalování koordinace pohybů, chůze ze schodů, zapojování horních končetin při činnosti, koordinace oko-ruka, procvičování jemné motoriky – manipulační činnosti; Poznávací schopnosti a smyslové vnímání – poznávání rodinných příslušníků a spolužáků z fotek, vyjadřování obrázků znakem, snaha o třídění dle barev; Komunikace – rozšiřování počtu využívaných znaků, odpovědi na jednoduché otázky Co to je?, Kdo to je?, odpovědi na sociální fráze (Jak se jmenuješ?), používání kombinace znaků a slov prosím, děkuji, pozdravy; Sociální chování a sebeobsluha – neupoutávat pozornost nevhodným způsobem (křik, shazování věcí), více se zapojit do procesu sebeobsluhy.

5.3.6 Žák F

Rok narození: 2008.

Rodinná anamnéza: úplná rodina, otec automechanik, matka v domácnosti, péče o osobu blízkou (žák F).

Osobní anamnéza: porod indukovaný, nebyl kříšený, porodní váha a délka v normě. Po porodu četné dysmorfie a vady – oboustranná deformita nohy, hypospadie. Potvrzeno genetické poškození -Jacobsenův syndrom (delece 11q23 vzniklá de novo).

Diagnóza: Jacobsenův syndrom, středně těžká MP, narušený vývoj řeči.

Školní anamnéza: od září 2013 navštěvoval Mateřskou školu při Dětském stacionáři. Povinnou školní docházku začal plnit v roce 2016. Nyní ve třetím ročníku ZŠ I. díl, vypracován Plán rozvoje žáka.

Komunikace a řeč: narušený vývoj řeči v důsledku středně těžké MR narušena je především expresivní složka řeči. Žák F intonačně a rytmicky napodobuje, užívá jednoduchá slova společně s onomatopoi. Nedělá mu problém vytvořit jednoduchou větu o třech slovech. Srozumitelnost je podprůměrná, užívá znaky, kterými si pomáhá v režimových a sebeobslužných činnostech.

Hrubá motorika: chodí samostatně o širší bázi, do schodů chodí s oporou se střídáním nohou, ze schodů s přísunem. Nevyskočí, vydrží stát chvíli na jedné noze s oporou. Manipulace s míčem zvládá. Rád vylézá na různé překážky.

Jemná motorika: při práci s drobnějším materiálem má problémy, preferuje větší kostky ke skládání a manipulace s většími předměty. Při práci s papírem potřebuje pomoc. Koordinace oko- ruka je dobrá.

Grafomotorika a kresba: daří se správný úchop psacího náčiní, potřebu bere převážně do pravé ruky. Volná kresba je na úrovni čáranic s náznakem kruhu. Grafomotorické schopnosti jsou na nízké úrovni.

Rozumové schopnosti: zvládá pojmenovat samohlásky + M, L, V, T. Od tohoto školního roku přešel na metodu globálního čtení, ve které se mu daří. Rychle pochopil princip metody, zvládá přečíst členy rodiny (máma, táta, bába, děda), své jméno a jednoduchá slovesa. Ve psaní prozatím obtahuje hůlková písmena (velmi špatné grafomotorické schopnosti), lépe se mu daří psaní na PC pomocí speciálně upravené klávesnice. V číselném oboru 1 – 5 je vytvořena číselná představa, při sčítání a odčítání se objevují chyby.

Sebeobsluha: jídlo jí lžící, potřebuje neustálý dohled, povzbuzování a občasnou pomoc s nabíráním. Celodenně má plenu, potřebu hlásí mnohdy falešně. Po vysazení na záchod vykoná potřebu. Při oblékání je nesamostatný, spíše věci podává, sám se neobleče.

Socializace: na nové osoby a situace reaguje bázlivě, zakrývá si obličej rukama. Ve škole je dobře adaptovaný. Neumí vhodně navázat kontakt se spolužáky, strká do nich, věsí se na ně.

Stanovená PO: převažující stupeň PO 4; návrhy organizační formy vzdělávání bez IVP, zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odstavce 9 ŠZ.

Metody výuky (stupeň 4): využívání individuální i týmové práce, kdy současně pracuje ve třídě pedagog a asistent pedagoga. Střídání činností náročnějších na pozornost

s odpočinkovými. Nadále v co největší možné míře pracovat ve výuce s názorem, práce s reálnými předměty, obrázky. Vhodný multisenzoriální přístup. Zařazování terapeuticko-formativních přístupů – muzikoterapie, canisterapie. Zařazovat práci na PC. Podporovat chlapce ve zvládání sebeobslužných dovedností v rámci jeho možností.

Forma vzdělávání (stupeň 4): denní.

Organizace výuky (stupeň 4): vhodná úprava režimu, jak v oblasti prostorové, tak časové, individuální práce s asistentem pedagoga ve třídě, nebo i mimo třídu v klidné místnosti k docvičení konkrétního učiva (metodicky veden učitelem). Střídání aktivity s uvolněním, respektování rychlé unavitelnosti, po splnění náročného úkolu zařadit odpočinkovou činnost. K relaxaci a stimulaci je využívána místnost snoezelen. Délku vyučovací hodiny je možné zkracovat či dělit dle aktuální potřeby chlapce. *Požadavky na organizaci výuky ve škole (stupeň 5):* snížení počtu žáků ve třídě.

Personální podpora ve škole (stupeň 3): asistent pedagoga provádí vzdělávací činnosti dle pokynů učitele. Průběžně chlapce motivuje, usměrňuje jeho pozornost a myšlenkové pochody. Uplatňuje maximální názornost. Dohlíží na sebeobsluhu a dodržování hygienických pravidel.

Hodnocení žáka (stupeň 4): chlapce průběžně pozitivně motivovat, chválit, oceňovat snahu, možné využívat alternativní formy hodnocení. Na vysvědčení slovní hodnocení.

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odstavce 9 ŠŽ: jedná se o žáka se středně těžkým mentálním postižením a lehkým tělesným postižením.

Pomůcky (stupeň 3): pro nácvik psaní potřebuje chlapec klávesnici s velkými barevnými klávesami, osvědčila se od firmy Petit.

Pohled pedagoga na PO vzhledem k rozvoji komunikace: při práci na počítači využíváme alternativní myš a klávesnici. Postupně se učí pracovat a psát na počítači, zatím píšeme jednoduchá slova a využíváme počítačové programy pro zpestření výuky. Vidím, smysl ve využití psaní na počítači, protože jeho grafomotorické schopnosti nebudou dostačující k psané podobě písma.

Plán rozvoje žáka: Priority vzdělávání, časové a obsahové rozvržení: sebeobsluha – stolování – najíst se lžící, uklidit si místo – celý školní rok; Hodnocení žáka: pozitivní motivace, pochvala, hodnocení do ŽK, slovní hodnocení na vysvědčení; Kompenzační, rehabilitační,

učební pomůcky a didaktické materiály: učebnice, sešity, ofocené pracovní listy, názorné manipulační pomůcky, dřevěné vkládačky, skládačky, puzzle, šablony, obrázky, obrázkové knížky, dětské časopisy, výukové programy na PC a tabletu, klávesnice s velkými barevnými klávesami od firmy Petit; Další terapie, kterých se žák účastní: canisterapie, muzikoterapie, snoezelen; Konkrétní obsah učiva: Čtení – nácvik čtení globální metodou, Psaní – nácvik psaní hůlkových písmen, orientace a nácvik psaní na speciální klávesnici od firmy Petit, Počty – číselný obor do 5.

5.9 Počítačové programy a aplikace

Žáci z výzkumného vzorku mají k dispozici následující počítačové programy a aplikace na tablet ve třídě (viz tabulky 11 a 12). Ve škole je zaveden i program Grid 3, tito žáci ho prozatím nevyužívají. Z pozorování vyplývá, že práce na počítači či tabletu oživuje výuku. Žáci projevují nadšení, když se zmíní počítač/tablet. Při práci však musí být pod neustálým dohledem, neboť bez dohledu okamžitě opouští zadaný program a přepínají na jejich oblíbený. Práce na počítači/tabletu podporuje řečový projev. Žáci se snaží komentovat dění na počítači, sdílet s ostatními, co se právě děje na obrazovce. Když je program/aplikace slovně pochváli, jsou rádi a chválí se taky (zatleskají si, ukazují, že jsou jedničky).

Tabulka 11. Počítačové programy

22 her	Dětský koutek 1	Globální slabikář
Altík	Dětský koutek 2	TS Matematika pro prvňáčky
Altík komunikátor	Dětský koutek 3	Méd'a – barvy a tvary
Altíkovy úkoly	Dětský koutek 4	Méd'a čte
Brepta	Dětský koutek 5	Méd'a počítá

Tabulka 12. Aplikace na tablet

Abeceda	Kids Preschool Puzzles	Psaní s motýlem
Abeceda pro děti – výukové hry	Kozel Ovozel	Puzzle Hra Auta a Vlaky – pro děti a dospělé
Animals Puzzles	Logopedie 1: procvičování výslovnosti	Puzzle Hra Psi – pro děti a dospělé
Batole bludiště hra pro děti zdarma	Logopedie 2: procvičování výslovnosti	Rybolov pro děti – Fishing
Cvičení řeči: pro děti zdarma Části těla v angličtině	Logopedie 3: procvičování výslovnosti	sCool Matematika
Čísla a matematika pro děti	Loví pro děti	Skutečné piano
Děti hry: dítě tvary	Matematika	Supermarket: Nákupní hry
Děti Match Puzzle - školka	Matematika a čísla děti	Školky: zvířata

Děti vzdělávací hry 2	Matematika testy 1., 2., 3. třída	Talking Ginger 2
Děti vzdělávací hry 5	My Body Parts – Human Body Parts Learning for kids	Talking Tom Cat
Dětské hudební nástroje	My Guitar	Učení barev pro děti
Dětské puzzle	Naučné hry pro děti: čísla	Visual Reading – speciální pedagogika
Dětské rybaření	Naučte Barvy pro děti	Vlaky, auta a letadla pro děti
Draw me a picture	Omalovánky	Výuka hodin – hry pro děti
Hudební nástroje a zvuky	Pexeso pro děti	Výukové kartičky
Jdu do školy! Výuková hra CZ	Podzim Puzzle hra	Vzdělávací hry pro děti
Ježek 2 Podzim pro děti	Pospojovat pro děti	Zábava pro batolata
Ježkovo dobrodružství 3	Poznávám tvary	Zubař hra: Vyčistit a opravit zuby
Kids Doodle – Color & Draw	Poznávej barvy	Zvířecí zvuky pro děti
Kids educational puzzle - Tools	Prostorová orientace	Zvuky přírody
Kids Piano Melodies	Předškolní vzdělávací hry	Zvuky vozidel

5.4 Muzikoterapie

„Muzikoterapie je použití hudby anebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb.“ (Kantor, 2009, s. 27)

5.4.1 Pozorování

Ve sledovaném zařízení probíhá skupinová muzikoterapie jednou za čtrnáct dní pod vedením zkušené muzikoterapeutky. Třídy jsou různě pospojovány, ve většině případů dvě třídy dohromady. Žáci z výzkumného šetření jsou zařazeni do skupiny s žáky 2. a 3. ročníku ZŠ (žáci s LMP a autismem). Skupinu celkem tvoří 10 žáků, dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga.

Sledovaní žáci se na hodiny muzikoterapie těší. Žák E již od ranního přivítání několikrát upozorňuje (znakem buben, píšťalka), že dnes bude muzikoterapie. Žáci C, E a F se snaží dostat do třídy, kde probíhá muzikoterapie, již o hodinu dříve a přidat se k jiné skupině.

Muzikoterapie začíná úvodním rituálem. Účastníci sedí na židlích v půlkruhu. Terapeutka obchází každého a vítá ho pomocí plyšového zajíčka a koshi zvonečku. Poté hraje

na salašnickou fujaru a následovně zkouší hrát sami žáci na koncovku. Žákyně A - zvládá bez problémů, žákyně B – nezvládá, snaží se správně postavit rty, nedokáže dostatečně fouknout, žák C – zvládá, žákyně D – zvládá, žák E – zvládá a žák F – nezvládá, problém s dostatečným fouknutím. Dále hodina pokračuje hrou na didgeridoo, žáci si lehají, sedají na zem a vnímají vibrace. Žákyně B se tohoto zvuku bojí, proto zůstává na vozíku, ale se slovní podporou asistentky zvládá zůstat v místnosti, ostatní žáci nemají problém při poslechu tohoto nástroje. Po chvíli se všichni přesouvají k tibetským mísám, které jsou umístěny na zemi, aby bylo možno vnímat i vibrace. Opět hraje první terapeutka a následují ji žáci. Zvládají všichni žáci, žákyně B s dopomocí asistentky. Následně terapeutka rozdává kalimby a žáci hrají na tělo spolužákům, vytvoří „vláček“. Žáci B, C, E, F potřebují asistenci. Aktivita se přesouvá opět do půlkruhu, žáci dostávají bubny (djembe). Všichni se přivítají s bubínkem hlazení, poklepáváním prsty po bubínku a jednoduchým rytmem bubnování. Hrají se písňe na přání žáků. Tato aktivita je pro sledované žáky náročná a nikdo ji sám nezvládá. Hodina je zakončena opět rituálem. Zajíček se loučí s každým účastníkem a přeje jim hezký den.

Hodiny muzikoterapie se nesou ve stejném duchu, úvodní a závěrečný rituál se nemění. Hlavní část hodin bývá obměňována složením nástrojů, během roku se žáci seznámili se zvonkohrou, metalofonem, didgeridem, sundrumem, salašnickými fujarami, koncovkami, djembem, rámovými bubny, oceandrumem, kalimbami, tibetskými mísami a dešťovými holemi. Během hodin jsou střídány aktivity k relaxaci a aktivizaci. Muzikoterapie vhodně rozvíjí žáky, ovlivňuje kognitivní funkce paměť, vnímání, koncentraci a také motorické funkce a řeč.

5.5 Canisterapie

Canisterapie je součástí animoterapie. Lze ji definovat jako léčebný kontakt psa a člověka. Pes představuje výborného společníka a stává se i výchovným prostředkem pro žáka. Tato terapie přispívá k rozvoji jemné a hrubé motoriky, podněcuje verbální a neverbální komunikaci, orientaci v prostoru, zvyšuje motivaci podílet se na činnosti, zlepšuje interakci žáka s ostatními spolužáky i učiteli. (Význam pojmu canisterapie a jeho vývoj, b.r.)

5.5.1 Pozorování

Canisterapie probíhá v menší skupině než muzikoterapie. Sledovaní žáci tvoří celou skupinu. V průběhu roku se žáci setkali se čtyřmi psi, různých ras a velikostí. Zpočátku minulého školního roku neměli hodiny jasnou strukturu. Setkání jsou zaměřená především na aktivní činnosti, k polohováním u těchto dětí nedochází.

Některé hodiny byly zahájeny písničkou, či básničkou o psech. Následuje otázka, zda žáci vědí, jak se jmenují pejsci, kteří dnes přišli a přivítání se s nimi pohlazením. Obvykle se dále koná prozkoušení pejsků z povelů. Žáci se snaží dát příkaz psovi a následně ho odměnit dobrotou. Někdy se pokouší splnit daný povel i děti. Přichází velmi oblíbená aktivita, zařazena do všech hodin – aportování. Hodiny byly oživeny následujícími aktivitami: kartáčováním psa, skládáním puzzle s tematikou psa, malováním psa, nasazováním obojku a vodítka či hračkami pro psy. V závěru hodiny terapeutka rozmístí pamlsky na různé části těla žáků, kde si přejí, a nechá psa hledat dobroty. S rozloučením přichází i konec hodiny.

Žákyně A – od rodičů jsme se dozvěděli, že má negativní zkušenost s velkým psem, který na ni zaútočil. Proto byli všichni překvapeni její reakcí na velkého psa, když se k němu začala tisknout. Má ráda velké a klidnější psi, malých se bojí, uhýbá před nimi. Pamlskem nedokáže dát psovi z dlaně, hodí jim ho. Skupinových aktivit se bez pobídnutí neúčastní, raději pozoruje dění. Většinou proběhne „pomazlení“ s velkým psem a pak si sedá do ústraní a pozoruje.

Žákyně B – je zvyklá na přítomnost psa z domu. Žádná aktivita ji nedělá obtíže (s dopomocí), sama si říká o zapojení do dění.

Žák C – kontakt se psem mu nečiní žádný problém, má doma psa. Pokouší se zadávat psovi povel, odměňovat psa dokáže i z dlaně. Při hlazení občas na psa moc tlačí a tahá ho za uši. Velkou radost má při aportování psovi.

Žákyně D – na aktivity se psem se vždy těší. Doma má kočku, ale chodí venčit i psa. Zná a zvládá správné chování ke psům. S nadšením se účastní aktivit.

Žák E – na canisterapii se těší, znakem upozorňuje, že bude. Ale když se objeví terapeutka, tak jí po chvíli mává, ať už jde. Po skončení canisterapie, opět vyžaduje psy. Kontakt se psem je bez problémů, nechá se olíznout i na tváři. Při odměňování psa, sní piškot sám, postupem času se zlepšuje. První piškot sní a druhý dá psovi již sám.

Žák F – doma má psa, kontakt se psem zvládá bez problému, je potřeba ho sledovat při aktivitách se psem, ať psa netahá. Zapojuje se do úkolů.

5.6 Snoezelen

Multisenzorickou místnost navštěvují všichni žáci školy. Místnosti nabízejí zrakové, čichové, sluchové, haptické, vestibulární a somatické podněty. Pedagogové využívají při práci

prvky bazální stimulace, míčkování, kartáčování, masáže a prvky aromaterapie, muzikoterapie a biblioterapie.

Vitásková (2007, s. 128) v procesu výchovy a vzdělávání specifikuje práci v místnosti Snoezelen v těchto dílčích oblastech:

- „rozvoj vnímání, emocionality, poznávání, komunikace a motoriky;
- rozvoj seberegulace a harmonizace osobnosti;
- změny v pozornosti a koncentraci dítěte;
- pokles agresivního a autoagresivního chování;
- posilování rovnováhy mezi uvolněním a aktivací jedince;
- pozitivní socializace a integrace v sociálních strukturách.“

5.6.1 Pozorování

„Právě ve snoezelenu je vše dovoleno, zde nikdo nikoho k ničemu nenutí, naopak, každý si dělá právě to, co v danou chvíli chce. Zejména dobrovolnost využití nabídky je velmi důležitá. Hlavním cílem tedy není zlepšení výkonu či naučení se něčemu novému, ale hodnota spočívá ve využití volného času, v různých aktivitách nebo jen příjemném uvolnění. Spojuje myšlenku dynamiky s relaxací. Smysl vidíme v příjemné atmosféře, vyvolávání kladných emocí, zážitků a v možnosti získání skutečného mezilidského kontaktu.“ (Truschková, 2007, s. 90,91)

Žákyně A – dívce více vyhovuje tmavá multismyslová místnost. Tato místnost může být téměř prázdná a pedagog přináší a chystá pomůcky dle aktuální hodiny. Má ráda práci s UV světlem, bublifuky a hru na etnické nástroje.

Žákyně B – bílá multisenzorická místnost je jediné místo, kde se nechá správně napolohovat vleže (jindy nechce, má pocit, že by jí něco uniklo). Má ráda veškeré stimulace.

Žák C – má rád, zrakové podněty a vibrační stimulace. Zvládá pracovat i ve skupině s více dětmi. Na hodiny Snoezelenu se vždy těší, rád hraje na etnické nástroje.

Žákyně D – na začátku sledování žákyně neměla ráda jakýkoliv kontakt a upřednostňovala zrakové stimulace (především světelná vlákna) a manipulaci s míčky (kuličková dráha). Nyní bez problémů zvládá masáž horních končetin a ráda poslouchá pohádky, příběhy.

Žák E – tento chlapec má nejraději hmatovou stimulaci a zpívání jeho nejoblíbenější písničky „Pec nám spadla“ za doprovodu různých etnických nástrojů.

Žák F – při individuální hodině se se žákem pracuje dobře, ve skupinové práci má tendence se před spolužákem předvádět. Má rád veškerou stimulaci.

5.6.2 Strukturovaná hodina

BARVY - STRUKTUROVANÁ HODINA VE SNOEZELENU

Počet žáků: 1 - 4

Cíle:

- rozvoj smyslového vnímání – poznávání/ seznámení se se základními barvami;
- zklidnění/aktivizace, kladné emoce;
- s dopomocí se zapojit do činností.

Pomůcky a vybavení:

- světelné a technické vybavení místnosti Snoezelen (osvětlení, optická vlákna...);
- projektor – prezentace Power Point;
- obrázky k prezentaci v základních barvách (červená, žlutá, modrá, zelená);
- barevné šátky – červený, žlutý, modrý, zelený;
- ponožky v základních barvách;
- rukavice s našitými barevnými knoflíky.

Stimulace smyslů:

- sluch - lidský hlas – povídání o barvách – v rámci prezentace, komentář činností v průběhu celé hodiny, zpěv písní s tematikou barev: Holka modrooká, Travička zelená, Koulelo se koulelo, Červená, modrá fiala, Hřej sluníčko hřej, Svěrák – Uhlíř Barvy. Čtení pohádek a básniček k tématu barev;
- zrak – nasvícené rohy místnosti (základní barvy), prezentace Power Point, obrázky k prezentaci, barevné ponožky - třídění, www.youtube.com - „Michalovy barvy“;
- hmat – oblékání barevných ponožek z rozličných materiálů, nasazování rukavic s knoflíky – přiřkládání prstů pravé a levé ruky k sobě, hlazení – šátky;
- pohyb – oblékání ponožek, rukavic, manipulace – třídění, improvizovaný pohyb se šátky

Průběh hodiny /hodin (téma je možné rozdělit do menších částí):

1. Začátek:

- příprava snoezelen místnosti – osvětlení, audio technika, příprava pomůcek – obrázky, šátky, ponožky, rukavice;
- příchod dítěte/děti, napolohování apod.;
- úvodní rituál – přivítání zvonečkem apod.

2. Průběh hodiny

Během hodiny se střídají fáze aktivace (A) a relaxace (R). Možnosti dle aktuální situace a nálady žáků.

- A – Vizualizace – prezentace – téma barvy;
- A - další činnosti dle zaměření hodiny – písničky, básničky, třídění obrázků, oblékání a třídění ponožek, manipulace v rukavicích, improvizovaný pohyb se šátky při hudbě – individuální volba;
- R – četba pohádky, hlazení šátky, masáž.

Výrobek: vylepení obrázku natrhaným papírem – žluté slunce, červené srdce, jablko, zelená hruška,...

3. Závěr

Rituál – zacinkání na zvonek (nebo jiný rituál dle domluvy), pochvala, odchod z místnosti.

Zhodnocení hodiny – jak probíhala, co děti bavilo a co ne; co se podařilo; splnění cílů – prodlužování doby koncentrace, aktivizace.

Hodinu „Barvy“ můžeme propojit i s hodinou „Tvary“ – připravit geometrické tvary v základních barvách, z tvarů mohou děti stavět dle fantazie.

Možnosti, na co se zaměřit příště. Uvědomovat si nejen pocity žáků, ale i svoje.

6 Diskuze

Jsme si vědomi, že naše výzkumné šetření, je limitováno pouze na jedno zařízení. Pro další šetření v této oblasti by bylo vhodné rozšířit výzkumný vzorek a porovnat žáky z rozdílných zařízení.

Jako hlavní cíl práce jsme si stanovili přiblížit, jak probíhá rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. Na tento hlavní cíl navazovaly dílčí cíle, pomocí kterých jsme se pokoušeli analyzovat danou situaci. V rámci dílčích cílů jsme prostudovali ŠVP školy a hledali části dokumentu, které se věnují rozvoji komunikace. Při vytváření kazuistik jsme se zaměřili i na zprávy ze SPC, ve kterých nás zajímala především PO. Ohledně PO jsme vedli rozhovor i s pedagogem. V rámci pozorování jsme sledovali vybavení školy, využívání pomůcek a celý výchovně - vzdělávací proces, včetně hodin muzikoterapie, canisterapie a snoezelenu.

Na stanovené dílčí cíle navazují výzkumné otázky. V průběhu výzkumného šetření jsme na ně hledali odpovědi.

1. Jaké si škola určila komunikativní kompetence ve výchovné a vzdělávací strategii školy?

Škola vnímá rozvoj komunikačních dovedností jako nedílnou součást výchovně - vzdělávacího procesu, hlavní prioritu spatřuje v rozvíjení obsahové stránky řeči. Žáci by měli být schopni přiměřeně komunikovat (reagovat na své jméno, vyjádřit souhlas či nesouhlas, své potřeby a pocity vyjádřit neverbálními i verbálními prostředky) v různých situacích s různými lidmi, porozumět sdělení dle svých možností, vyjádřit své názory, nestydět se vhodnou formou požádat o pomoc.

2. Jak je zakotven vzdělávací obor Řečová výchova ve ŠVP?

V prvním díle je vzdělávací obor Řečová výchova realizován v rámci vzdělávacího oboru Čtení, v druhém díle pak ve vzdělávacím oboru s názvem Rozumová výchova.

3. Probíhá rozvoj komunikace v rámci všech předmětů?

Jednoznačně ano, rozvoj komunikace je nedílnou součástí veškerých činností v rámci vzdělávání.

4. Jak pedagog hodnotí PO u jednotlivých žáků vzhledem k rozvoji komunikace?

Pedagog hodnotí PO kladně, především oceňuje snížený počet žáků ve třídě, asistenta pedagoga a možnost vybavit třídu, školu pomůckami.

5. Je počítač přizpůsoben pro práci žáků?

Ano, počítače jsou vhodně přizpůsobené vzhledem k potřebám žáků. Ve většině tříd je k dispozici počítač s dotykovou obrazovkou. Dle složení tříd jsou jednotlivé počítače vybaveny alternativní klávesnicí, myší nebo hlavovým spínačem. Z výzkumného vzorku: žákyně B využívá držák hlavy HeadPod a hlavový spínač při práci na PC; žák F alternativní klávesnici a myš.

6. Jaké počítačové programy a aplikace na tabletu škola využívá pro rozvoj komunikace?

Škola využívá velké množství programů, jak na počítači či na tabletu (přehled tabulka 11 a 12). Pro některé žáky využívá i program Grid 3 (tito žáci nejsou součástí výzkumného vzorku). Do budoucna škola plánuje pořídit nové iPady, v rámci Šablon II., čím se jednoznačně rozšíří možnost vzdělávání žáků pomocí tabletu. V současné době značně převažují tablety s operačním systémem Android, které jsou ve všech třídách kromě jedné, zde je iPad s operačním systémem iOS.

7. Jaké terapie probíhají na škole a jsou tyto terapie přínosné pro rozvoj komunikace?

Na škole probíhá jednou za 14 dní muzikoterapie a canisterapie. Každý žák se během týdne dostane minimálně jednou do multisenzorické místnosti na hodinu Snoezelenu. Ve všech těchto terapiích spatřujeme přínos pro rozvoj komunikace a celkového rozvoje osobnosti žáka.

8. Jsou zavedené prvky AAK přínosné pro rozvoj komunikace žáků?

Mluvená řeč je vhodně doplňovaná obrázky, fotografiemi, znaky a gesty, což napomáhá žákům k pochopení sdělovaného a díky prvkům AAK se mohou žáci sami vyjadřovat. Pro výuku čtení je u těchto dětí převážně využívána globální metoda čtení, výuka psaní probíhá za pomoci hůlkového písma či alternativním způsobem na PC.

Z výzkumného šetření vyplývá, že rozvoj komunikace probíhá jako nedílná součást celého výchovně – vzdělávacího procesu. V rámci rozvoje komunikace je vhodné rozvíjet celou osobnost žáka (jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku, rozumové schopnosti a sociální dovednosti). Zavedené prvky AAK přispívají k lepšímu porozumění dění, učiva a úkolů. Ve speciální pedagogice je ve zvýšené míře potřebné brát ohled na jedinečnost každého žáka.

7 Doporučení pro praxi

Do školy dochází jednou za čtvrtletí klinická logopedka, která vyšetřuje všechny nové žáky a monitoruje situaci ve vývoji komunikace u vybraných stávajících žáků. Konzultuje dané situace s učiteli a doporučuje aktivity pro další možný vývoj.

Na škole pracují pedagogové, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku, ale ne všichni mají státní závěrečnou zkoušku z logopedie. Doporučili bychom zřídit na škole pozici školního logopeda. Tento člověk by například dohlížel na rozvoj komunikace u žáků, metodicky vedl učitele, zaváděl prvky AAK, konzultoval s klinickou logopedkou, učiteli a rodiči možnosti vývoje komunikace, individuálně či skupinově pracoval s žáky.

Nezbytné pro praxi je neustále hledat a sledovat aktuální dění a vývoj ve světě speciální pedagogiky. Inspirovat se prací ostatních a obohacovat tím vlastní práci s žáky. V základní škole speciální je mnohdy nutné modifikovat pomůcky, aktivity a postupy pro konkrétního žáka.

Aktuální situaci v oblasti AAK přináší konference Eastern and Central European Regional Conference. První se uskutečnila v Budapešti roku 1997. Od této doby se každý druhý rok koná konference v jiném státě. Nejbližší konference bude v Bratislavě 1. – 3. 7. 2019.

Listy klinické logopedie přináší ve svém červnovém vydání seznam odkazů na logopedické pomůcky.

<http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2018/06/LKL-%C4%8Derven-2018-Pom%C5%AFcky-k-logopedick%C3%A9-terapii.pdf>

V dnešní době se mnoho odborníků a firem prezentuje i na sociálních sítích a široká veřejnost, tak může získávat informace o aktuálních trendech či rady, typy na pomůcky, semináře, akce a aktivity pro rozvoj řeči. Pro inspiraci předkládáme tabulku (tabulka 13) s tipy na facebookové profily, které přináší zajímavé podněty pro praxi. Další náměty pro praxi lze hledat například na Pinterestu, kde jednoduše můžete hledat a sledovat nápady z celého světa. Nový časopis pro děti s názvem Šikulka nabízí zajímavé úkoly nejen pro rozvoj řeči.

Tabulka 13. Tipy na facebookové profily

Abeceda prvňáka	https://www.facebook.com/abecedaprvnaka/
Aktuální svět speciální pedagogiky	https://www.facebook.com/groups/681550338621285/

Dys-logo-ped	https://www.facebook.com/dyslogoped/
hello, Wonderful	https://www.facebook.com/helloWonderful/
Komunikační a didaktické magnetické pomůcky Piktomag	https://www.facebook.com/komunikacnipomucky/
Kousák.com	https://www.facebook.com/jakousak/
Kouzelné čtení	https://www.facebook.com/KouzelneCteni/
Learning and Exploring Through Play	https://www.facebook.com/learningandexploringthroughplay/
Listy klinické logopedie	https://www.facebook.com/listyklinickelogopedie/
Logoknihovna	https://www.facebook.com/logoknihovna/
Logopedické pomůcky	https://www.facebook.com/Logopedick%C3%A9-pom%C5%AFcky-512787868732659/
Logopedie CZ - rady, tipy, návody	https://www.facebook.com/groups/843700519118467/
Logopedie HRAVĚ	https://www.facebook.com/logopediehrave/
Logopedie hrou	https://www.facebook.com/LogopedieHrou/
Logopedie JINAK	https://www.facebook.com/logopedieJINAK.cz/
Logopedie plná nápadů, inspirací, zkušeností, námětů	https://www.facebook.com/groups/134031943433675/
Logopedie pro děti	https://www.facebook.com/LogopedieProDeti/
Logopedie s úsměvem	https://www.facebook.com/logopediesusmevem/
Logopedie, kam se podíváš	https://www.facebook.com/logopediekamsepodivas/
Logopedie-vendy.cz	https://www.facebook.com/LogopedieVendy/
logopedonline.cz	https://www.facebook.com/logopedonline.cz/
Logošík	https://www.facebook.com/logosik.cz/
Oskola.cz	https://www.facebook.com/OSKOLA.CZ/
Pomuckarna	https://www.facebook.com/pomuckarna/
pro SLOVA	https://www.facebook.com/proslova.cz/
Řečiště	https://www.facebook.com/recistecz/
Simple play & craft ideas	https://www.facebook.com/simpleplayideas/
Slovohrátky	https://www.facebook.com/slovohratky/
Soukromá klinika LOGO	https://www.facebook.com/klinikaLOGO/
SPC pro vady řeči	https://www.facebook.com/spcprovadyreci/
SPC pro vady řeči	https://www.facebook.com/spcprovadyreci/
SpeechTherapyIdeas.com	https://www.facebook.com/SpeechTherapyIdeas/
Učení s nápadem	https://www.facebook.com/groups/668472450219427/

Je vhodné si neustále připomínat základní pravidla pro komunikaci a mít je neustále na očích. Předkládáme pravidla (Příloha 4) z přednášky Dorothy Fraser, které jsou dostupné zde: <http://www.alternativnikomunikace.cz/soubor-tabulka-jak-komunikovat-z-prednasky-dorothy-fraser-208-.pdf>

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje komunikace u osob s mentálním postižením. Zaměřili jsme se na oblast školství, konkrétně na 1. stupeň základní školy speciální. Tato práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsme se zaměřili na teoretické poznatky z oblasti rozvoje řeči u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. V první kapitole jsme se zabývali mentálním postižením. Vymezili jsme základní terminologii, klasifikaci, etiologii, symptomatologii a specifické zvláštnosti dětí s mentálním postižením. V druhé kapitole jsme definovali komunikaci, uvedli specifikace v komunikaci dětí s mentálním postižením a zásady pro komunikaci s nimi. Závěr druhé kapitoly jsme věnovali AAK, připomněli jsme hlediska pro výběr a následně charakterizovali vybrané metody. Poslední kapitola teoretické části nastiňuje možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením, část kapitoly se zabývá podpůrnými opatřeními.

Praktická část práce obsahuje úvod do problematiky, stanovuje hlavní cíl práce, na hlavní cíl navazují dílčí cíle a výzkumné otázky. Dále specifikujeme design výzkumného šetření, stručně charakterizujeme vybrané metody sběru dat a výzkumný vzorek. Následující kapitola uvádí analýzu dat. Kapitola přináší charakteristiku výzkumného vzorku, charakteristiku zařízení, kazuistiky šesti žáků a dostupné počítačové programy a aplikace ve škole. Závěrečnou část kapitoly tvoří pozorování v rámci muzikoterapie, canisterapie a snoezelenu. Na závěr praktické části uvádíme diskuzi a návrhy do praxe.

Seznam literatury a použitých zdrojů

- BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BEEROVÁ, Edita, 2005. Aktuální stav užívání *prostředků augmentativní a alternativní komunikace*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990-, **15**(2), 104-113. ISSN 1211-2720.
- BENDOVIÁ, Petra, 2013b. *Alternativní a augmentativní komunikace 1*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3703-3.
- BENDOVIÁ, Petra, 2014. *Alternativní a augmentativní komunikace. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus*. ISBN 978-80-7435-508-0.
- BENDOVIÁ, Petra a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2013a. *Alternativní a augmentativní komunikace 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3705-7.
- BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- BIGGS, Elizabeth E., Erik W. CARTER a Carly B. GILSON, 2018. Systematic Review of Interventions Involving Aided AAC Modeling for Children With Complex Communication Needs. *American Journal on Intellectual* [online]. **123**(5), 443-473 [cit. 2018-12-06]. DOI: 10.1352/1944-7558-123.5.443. ISSN 19447515.
- ČERNÁ, Marie, 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum*. ISBN 978-80-246-3071-7.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, , 2018. *Školy a školská zařízení - školní rok 2017/18: Tab. 22 Základní školy - žáci podle vybraných charakteristik v časové řadě 2007/08 - 2017/18* [online]. [cit. 2018-11-11].
- DANNHOFFEROVÁ, Jana, Jaromír LANDA a Lukáš HORKÝ, 2010. *Audiovizuální komunikace* [online]. [cit. 2018-05-22].
- DEVITO, Joseph A., 2008. *Základy mezilidské komunikace*: 6. vydání. 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

DLOUHÁ, Jana, 2013. Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální a sociální pedagogiky. 2., dopl. a rozš. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-333-8.

DOLEJŠÍ, Mojmír, 1978. K otázkám psychologie *mentální retardace*. 2. uprav., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 190 s.

DÖRNER, Klaus a Ursula PLOG, 1999. Bláznit je lidské: *učebnice psychiatrie a psychoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-628-5.

DOULÍK, Pavel, 2016. Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: *(se cvičeními)*. Vydání první. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. Skripta. ISBN 978-80-7414-989-4.

DVOŘÁK, Josef, 1998. Logopedický slovník: *[terminologický a výkladový]*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica.

FRIEDLOVÁ, Karolína, 2015. *Bazální stimulace® pro pečující, terapeuty, logopedy a speciální pedagogy: praktická příručka pro pracující v sociálních službách, dlouhodobé péči a ve speciálních školách*. Vydání 1. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-904668-9-0.

GANZ, Jennifer B., Kristi L. MORIN, Margaret J. FOSTER, Kimberly J. VANNEST, Derya GENÇ TOSUN, Emily V. GREGORI a Stephanie L. GEROW, 2017. High-technology augmentative and alternative communication for individuals with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs: A meta-analysis. *AAC: Augmentative and Alternative Communication* [online]. 33(4), 224-238 [cit. 2018-12-06]. DOI: 10.1080/07434618.2017.1373855. ISSN 07434618. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434618.2017.1373855>

HANÁK, Petr, 2011. *Zkušenosti z aplikace nových metod práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. [Česko: s.n.]. ISBN 978-80-260-0022-8.

HANÁK, Petr, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4452-9.

HEMZÁČKOVÁ, Krista a Jana PEŠKOVÁ, 2009. *První čtení: učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*. 4. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-143-2.

HEMZÁČKOVÁ, Krista a Jana PEŠKOVÁ, 2014. *Hůlková písanka, aneb, Od čar a oblouků k hůlkovým písmenům*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-203-3.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOUSAROVÁ, Blanka, 2011. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-789-5.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-420-0.

JANOVCOVÁ, Zora, 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3204-9.

JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ, 2015. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogu*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 160 stran. ISBN 978-80-7435-427-4.

KAINZ, Friedrich, 1943. *Psychologie der Sprache*. Stuttgart: Enke.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER, 2009. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KLUSÁČEK, Jan, 2017. *Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) v datech* [online]. [cit. 2018-09-11]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>

KNAPCOVÁ, Margita, 2018. *Komunikační systém - VOKS*. Vydání čtvrté, doplněné a přepracované. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-215-6.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER, 2013a. Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3716-3.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ, 2013b. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, 2007. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024416359.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, Zdeňka KOZÁKOVÁ a Oldřich MÜLLER, 2013. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3715-6.

KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUBOVÁ, Libuše, 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech-Market. ISBN 80-902134-1-3.

LASSWELL, Harold D., 2006. *The structure and function of communication in society*. The structure and function of communication in society [online]. [cit. 2018-05-22].

LECHTA, Viktor, 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.

LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015a. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-87456-57-6.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015b. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

- MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada. *Psyché* (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MKN-10. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online], b.r. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- MOHR, Lars, 2010. *Basale Stimulation® in 9 Sprachen*. 1. Internationaler Förderverein Basale Stimulation® e. V. ISBN 978-3-8391-7412-8.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2005. Logopedické minimum. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1233-0.
- RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ, 2001. Psychiatrie. 1. Praha: Galén. ISBN 80-7262-140-8.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online], 2008. 1. Výzkumný ústav pedagogický v Praze Novodvorská 1010/14, 142 01 Praha 4 [cit. 2018-10-13]. ISBN 978-80-87000-25-0. Dostupné z: www.nuv.cz/file/134_1_1/
- RUBINŠTEJNOVÁ, Susanna Jakovlevna, 1986. Psychologie mentálně zaostalého žáka. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SEČENOV, Ivan Michailovič, 1947. *Izbrannyje filosofskije i psihologičeskije proizvedenija*. Moskva.
- SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STAKE, Robert, 1995. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications. ISBN 9780803957671.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2011. Pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- ŠEDÁ, Vlasta, b.r. *Význam komunikace v životě člověka* [online]. [cit. 2018-05-22].
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. Klinická logopedie. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2000. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 1. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

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

TRUSCHKOVÁ, Petra, 2007. Snoezelen jako terapie nových možností. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990, 17(1-2), 88-93. ISSN 1211-2720.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan, 2015. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2007. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 9788073200992.

VATER, Wolfgang a Margarete BOUDZIO, 1996. *Od prvního hlasu k prvním slovům: [metodická příručka pro učitele speciálních mateřských škol pro mentálně postižené, ...]*. Praha: Tech-market. ISBN 80-902134-0-5.

Velký lékařský slovník [online], b.r. [cit. 2018-09-23]. Dostupné z: <http://lekarske.slovniky.cz/pojem/emotivita>

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2007. *Využití multismyslové metody SNOEZELEN u osob s mentálním postižením*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2014. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3989-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2017. *Výzkum poruch a odchylek komunikační schopnosti a orofaciálního systému z logopedického hlediska*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024452883.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, b.r. In: . Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/43344/download/>

VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

Význam pojmu *canisterapie a jeho vývoj* [online], b.r. [cit. 2018-12-08]. Dostupné z: <http://www.canisterapie.org/c-33-pojem-a-vyvoj.html>

Zákon 561/2004 Sb.: *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, b.r. In: *561/2004 Sb.* 190/2004. Dostupné také z: <https://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=58471&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

Zásady úspěšné komunikace s lidmi s mentálním postižením: *Doporučené přístupy k lidem s mentálním postižením v rámci jejich celoživotního vzdělávání i mimo něj* [online], b.r. [cit. 2018-09-25]. ISBN 2-87460-137-3. Dostupné z: http://www.rytmus.org/shared/clanky/760/Zasady-uspesne-komunikace-s-lidmi-s-mentalnim-postizenim_ETR.pdf

Zpravodaj MŠMT k novinkám ve vzdělávání [online], 2015. 1(2) [cit. 2018-10-13].

Seznam zkratek

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAK	alternativní a augmentativní komunikace
AAMR	American Association on Mental Retardation
aj.	a jiné
AJIDD	American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities
apod.	a podobně
CNS	centrální nervová soustava
ČR	Česká republika
DMO	dětská mozková obrna
HMR	hluboká mentální retardace
IQ	inteligenční kvoecient
IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
LMR	lehká mentální retardace
MKN - 10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
MP	mentální postižení
MR	mentální retardace
např.	například
NKS	narušená komunikační schopnost
PAS	porucha autistického spektra
PC	personal computer – osobní počítač
PECS	The Picture Exchange Communication System
PO	podpůrná opatření
popř.	popřípadě
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZŠ	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	syndrom
SMR	střední mentální retardace
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TMR	těžká mentální retardace
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	základní škola speciální
ZŠ	základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1. Stupně mentální retardace dle MKN - 10.....	10
Tabulka 2. Možný rozsah současných poruch chování	11
Tabulka 3. Klasifikace dle AAMR	11
Tabulka 4. Průvodní jevy mentální retardace	17
Tabulka 5. Počet základních škol v období 2007/2008 až 2017/2018	40
Tabulka 6. Druhý stupeň podpory selhávání žáka z důvodu	45
Tabulka 7. Třetí stupeň podpory selhávání žáka z důvodu	45
Tabulka 8. Čtvrtý stupeň podpory selhávání žáka z důvodu	46
Tabulka 9. Pátý stupeň podpory selhávání žáka z důvodu	47
Tabulka 10. Stručná charakteristika žáků.....	54
Tabulka 11. Počítačové programy	76
Tabulka 12. Aplikace na tablet	76
Tabulka 13. Tipy na facebookové profily	85

Seznam obrázků

Obrázek 1. Základní schéma komunikace	23
Obrázek 2. Komunikační proces v konceptu bazální stimulace	36

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 2 – Vzor pro Plán rozvoje žáka

Příloha č. 3 – Tematický plán ZŠ II. díl

Příloha č. 4 – Pravidla pro komunikaci

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů

Jitka Langhammerová
studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: Jitka.Langhammerova@seznam.cz

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s následující prosbou. Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Zpracovávám diplomovou práci na téma Rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. Ráda bych při výzkumném šetření pracovala s vaším dítětem. Veškeré aktivity budou probíhat ve škole pod dohledem učitele.

Žádám vás o vyznačení Vámi vybrané odpovědi:

1. **Souhlasíme – Nesouhlasíme** se sdělením nezbytných údajů o našem synovi/naší dceři. Údaje budou zjišťovány pouze pro účely diplomové práce, zpracované pouze autorkou a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě. Bude zajištěna anonymita školy i anonymita všech zúčastněných respondentů.

2. **Souhlasíme – Nesouhlasíme** se zapojením našeho syna/ naší dcery do aktivit prováděných v rámci praktické části diplomové práce na téma Rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální.

Jméno dítěte: _____

Datum narození dítěte: _____

datum

podpis rodičů (zákonných zástupců)

Děkuji za vaši spolupráci

Se srdečným pozdravem

Jitka Langhammerová

Příloha č. 2 – Vzor pro Plán rozvoje žáka

Plán rozvoje žáka

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo Doporučení ke vzdělávání	
Kontaktní pracovník ŠPZ	
Závěry z vyšetření SPC	

Závěry lékařského vyšetření (poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka)	
Potřeba dalšího pedagogického pracovníka	

Výchozí učební dokument	
-------------------------	--

Priority vzdělávání, časové a obsahové rozvržení			
Hodnocení žáka			
Kompenzační, rehabilitační, učební pomůcky a didaktické materiály:			
Další terapie, kterých se žák účastní			
Poznámky			
Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel			
Vyučující	Vyučovací předmět		
Zákonný zástupce žáka			

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Podpis zákonných zástupců	
Na vypracování Plánu rozvoje žáka se podíleli	
Přílohy	Konkrétní obsah učiva

TEMATICKÝ PLÁN NA ROK 2018/2019

ROZUMOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy jsou pouze orientační, žák by je měl splnit v rozsahu, který zohledňuje jeho fyzický a psychický stav.

Učivo

Září

- vlastní jméno, jména spolužáků a učitelů, kdo je ve škole
- naše škola a třída, předměty denní potřeby
- okolí školy, prostorová orientace

Říjen

- ovoce a zelenina – pojmenování a třídění
- roční období podzim – charakteristika, počasí
- jak trávíme volný čas

Listopad

- rodina
- život v rodině, příbuzenské vztahy
- sociální fráze – pozdrav a loučení, poděkovat a poprosit
- kde bydlím – dům, byt, zahrada
- vybavení pokojů a místností, domácí práce

Prosinec

- oblečení, oblékání
- roční období zima – charakteristika, počasí
- Mikuláš, Vánoce

Leden

- lidské tělo – části těla a obličej
- osobní hygiena
- rozdíly mezi mužem a ženou, péče o miminko

Únor

- zdraví a nemoc
- návštěva lékaře
- časová orientace, denní režim

Březen

- zvířata a jejich mláďata (domácí, v lese a na poli, cizokrajná)
- roční období jaro – charakteristika, počasí
- Velikonoce

Duben

- potraviny, jídlo

- obchody a jejich zboží
- stolování

Květen

- rostliny a stromy
- doprava

Červen

- opakování témat
- roční období léto – charakteristika, počasí

V rámci těchto okruhů bude probíhat rozvíjení logického myšlení, paměti a grafických schopností formou manipulačních činností s předměty, porovnáváním a rozlišováním předmětů, vytvářením představ o počtu prvků, rozvíjením hrubé a jemné motoriky,...

TEMATICKÝ PLÁN NA ROK 2018/2019

SMYSLOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy jsou pouze orientační, žák by je měl splnit v rozsahu, který zohledňuje jeho fyzický a psychický stav.

Učivo

Září

- sledování předmětu v klidu a v pohybu
- uchopování předmětů a manipulace s nimi
- reakce na oslovení
- orientace ve známém prostředí (třída, škola)

Říjen

- přiřazování předmětů ke stejnému předmětu
- poznávání zvuků s využitím zraku
- rozlišování chutí ovoce a zeleniny
- příroda na podzim – základní znaky

Listopad

- třídění předmětů podle různých kritérií
- rozlišování vlastností předmětů hmatem
- poznávání předmětů čichem podle vůně
- umisťování předmětů podle pokynů

Prosinec

- přiřazování stejných barev
- určování zvuku podle směru
- poznávání chutí potravin
- příroda v zimě – základní znaky

Leden

- manipulace s předměty
- rozlišování vlastností předmětů hmatem
- napodobování pohybů
- směrová orientace

Únor

- třídění předmětů podle různých kritérií
- sluchová cvičení s využitím zraku
- řazení předmětů podle předlohy
- přiřazování stejných barev

Březen

- poznávání reálných a vyobrazených předmětů
- rozlišování vlastností předmětů hmatem
- zvuky zvířat
- příroda na jaře – základní znaky

Duben

- řazení předmětů podle předlohy
- sluchová cvičení bez využití zraku
- poznávání chutí potravin, poznat zkažené potraviny
- směrová orientace

Květen

- třídění obrázků
- přiřazování stejných barev
- zvuky dopravních prostředků
- poznávání předmětů čichem

Červen

- rozlišování malý x velký
- rozlišování zvuků v přírodě
- prostorová orientace
- příroda v létě – základní znaky

TEMATICKÝ PLÁN NA ROK 2018/2019

HUDEBNĚ POHYBOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy jsou pouze orientační, žák by je měl splnit v rozsahu, který zohledňuje jeho fyzický a psychický stav.

Učivo

Září

- hlasová hygiena
- dechová, hlasová, sluchová, řečová cvičení
- poznávání nástrojů, jejich zvuky

Říjen

- rytmizace říkadel a písní
- hra na tělo
- poslech melodií a skladeb určených dětem

Listopad

- zpěv jednoduchých lidových písní
- hra na nástroje Orffova instrumentáře
- motivační a napodobivé hry

Prosinec

- zpěv a poslech vánočních písní a koled
- pohybové hry s říkadly a dětské popěvky
- základy relaxace, nácvik zklidnění a uvolnění

Leden

- rytmizace písní
- doprovod na nástroje
- poslech lidových a populárních písní

Únor

- zpěv lidových a umělých písní
- pohybové hry a cvičení
- ukázky z vážné hudby, rockové, etnické,...

Březen

- nácvik písní, práce s obrázky
- pohybová cvičení s různými pomůckami
- hudebně relaxační techniky

Duben

- zpěv lidových a umělých písní
- prvky muzikoterapie
- poslech písní různých žánrů

Květen

- zpěv lidových a umělých písní
- doprovod na nástroje
- pohybové hry a cvičení

Červen

- opakování písní
- rytmizace písní
- poslech písní různých žánrů

TEMATICKÝ PLÁN NA ROK 2018/2019

REHABILITAČNÍ TĚLESNÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy jsou pouze orientační, žák by je měl splnit v rozsahu, který zohledňuje jeho fyzický a psychický stav.

Učivo

Září

- hygiena pohybových činností a cvičebního prostředí, pohybový režim žáků
- bezpečnost při cvičení, bezpečný pohyb po prostoru
- rituál pro začátek a konec činnosti, smluvené signály a povely
- spontánní pohybové činnosti a hry

Říjen

- sebeobslužné úkony
- rozvíjení aktivního pohybu, nácvik chůze s oporou
- napodobivé hry
- dechová cvičení, polohování

Listopad

- cvičení pro správné držení těla
- psychomotorické hry
- kondiční cvičení – chůze, běh, skoky, lezení
- relaxační a uvolňovací cvičení

Prosinec

- koordinační cvičení
- rytmická cvičení, pohyb s hudbou nebo říkankami
- rozvíjení jemné i hrubé motoriky
- sezónní činnosti – hry na sněhu, klouzání, sáňkování

Leden

- základy gymnastických cvičení
- cvičení s náčiním
- procvičování kloubů ruky, různé druhy úchopů
- sezónní činnosti – hry na sněhu, klouzání, sáňkování

Únor

- kondiční cvičení
- cvičení na nářadí
- relaxační a uvolňovací cvičení
- hry ve vodě, adaptace na vodní prostředí

Březen

- procvičování koordinace pohybů
- cvičení s náčiním
- hry s míči
- cvičení s hudbou

Duben

- cvičení pro správné držení těla
- rozvíjení jemné i hrubé motoriky
- základy gymnastických cvičení
- psychomotorické hry

Květen

- kondiční cvičení
- cvičení na nářadí
- hry s míči
- turistika a pobyt v přírodě

Červen

- koordinační cvičení
- cvičení s náčiním
- hry ve vodě
- vycházky do přírody

TEMATICKÝ PLÁN NA ROK 2018/2019

PRACOVNÍ A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy jsou pouze orientační, žák by je měl splnit v rozsahu, který zohledňuje jeho fyzický a psychický stav.

Učivo

Září

- základní hygienické návyky, osobní hygiena
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání, rozepínání zipu, knoflíků
- ukládání oděvu a obuvi
- seznámení se s pracovními pomůckami (nůžky, lepidlo, atd.), jejich funkcí a využitím a jednoduchá manipulace s nimi
- zásady bezpečnosti a hygieny při práci
- seznámení se s výtvarnými pomůckami, materiály, technikami a jejich užití
- uspořádání si vlastního pracovního prostoru, úklid pracovní plochy
- kresba a malba s podzimní tematikou
- kresba a malba na téma škola, třída

Říjen

- osobní hygiena (mytí, čištění zubů, užívání WC, používání kapesníku)
- stolování (chystání nádobí, sklizení ze stolu, utírání stolu)
- drobné domácí práce
- sběr přírodnin a práce s nimi
- práce s papírem (trhání, mačkání)
- práce se stavebnicemi – plošné, prostorové, skládání do krabic
- rozfoukávání barev
- práce s přírodním materiálem, hra s otisky
- kresba a malba s podzimní tematikou

- kresba a malba na téma ovoce, zelenina

Listopad

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- nákup a skladování potravin
- práce s papírem (trhání, mačkání, skládání, lepení)
- práce se stavebnicemi – plošné, prostorové
- kresba a malba s podzimní tematikou
- kresba a malba na téma rodina, domov a jeho vybavení

Prosinec

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- příprava jednoduchých pokrmů
- práce s papírem (výroba vánočního přání)
- molitanová razítka
- Mikuláš, Vánoce
- molitanová razítka
- kresba a malba se zimní tematikou
- kresba a malba na téma oblečení, oblékání

Leden

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- úklidové práce
- práce s modelovací hmotou
- práce se stavebnicemi – plošné, prostorové
- kresba a malba se zimní tematikou
- kresba a malba na téma tělo, hygiena

Únor

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- drobné domácí práce
- práce s látkou a vlnou
- malování v pískovničce
- kresba a malba se zimní tematikou
- kresba a malba na téma zdraví a nemoc

Březen

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- příprava jednoduchých pokrmů
- práce s papírem

- práce s modelovací hmotou
- seznámení se základními pracovními nástroji pro práci na zahradě
- Velikonoce
- kresba a malba s jarní tematikou
- kresba a malba na téma zvířata a jejich mláďata

Duben

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- práce s látkou a vlnou
- seznámení se s pěstováním rostlin na zahradě, ukázky rostlin
- používání zahradního náčiní
- práce s přírodním materiálem
- kresba a malba s jarní tematikou
- kresba a malba na téma potraviny, jídlo, obchody

Květen

- osobní hygiena
- stolování
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- příprava jednoduchých pokrmů
- práce s modelovací hmotou
- sběr přírodnin a práce s nimi
- péče o rostliny
- teoretické seznámení se základním vybavením kuchyně
- potraviny – výběr, nákup, skladování
- kresba a malba s jarní tematikou
- kresba a malba na téma rostliny a stromy, doprava

Červen

- osobní hygiena
- stolování
- úklidové práce
- svlékání a oblékání oděvu, obouvání
- sběr přírodnin a práce s nimi
- péče o rostliny
- práce se stavebnicemi – plošné, prostorové
- kresba a malba s letní tematikou

Já DOKÁŽU komunikovat. Tady jsou pokyny, jak mi můžete pomoci

Prosím, nechte tyto pokyny upevněné na m AAK pomůcce!

Toto nedělejte	
Nečekejte, že budu vědět, jak mám komunikovat, aniž byste mi nejdříve UKÁZALI, JAK TO MÁM DĚLAT	Toto dělejte JDĚTE MI PŘÍKLADEM, JDĚTE MI PŘÍKLADEM, JDĚTE MI PŘÍKLADEM Nejdřív mi ukažte, předvedte, co mám dělat, pak teprve můžete chtít, abych to dělal.
NEMLUVTE tak moc, že zapomenete nechat mluvit mě.	PŘEDPOKLÁDEJTE, ŽE MOHU KOMUNIKOVAT. Já to zvládnul!
NEPOBÍZEJTE mě každou vteřinu. Potřebuju čas.	Před tím, než mě znovu pobídnete, POČKEJTE alespoň 10 – 20 sekund. V duchu počítejte!
NEUČTE mě POUZE žádat o něco nebo sdělovat pouze to, co chci a potřebuju. Potřebuji říci mnoho jiných věcí.	DODRŽUJTE jasnou posloupnost, postupujte po bodech tak, jak potřebuji (Zde je příklad z Výuky environmentální komunikace – Dr. George Karlan) 1) Pauza. Věnujte mi pozornost. Pauza 2) Kladte mi DOPĹŇOVACÍ otázky (na které se odpovídá větou, nikoli ano/ne). Pauza 3) Dejte mi dílčí odpověď. Pauza. 4) Vyžadujte mou reakci. Pauza 5) Ukažte mi to celé. Pauza
NEBERTE mi můj přístroj, i když nespolutracuji. Je to můj hlas!	Dejte mi vědět, co jste slyšeli a pak předvedte, co můžu přidat. NAUČTE mě řídit procesy, mít připomínky, odmítat věci a další. Kromě toho, co chci a potřebuju, bych rád sděloval své myšlenky, obavy, strachy a radosti. Potřebuju si najít kamarády a naučit se číst a psát.
NEZAŘAZUJTE do systému slova, která nejspíš znovu nepoužiji.	DEJTE mi JÁDROVOU SLOVNÍ ZÁSOBU včetně sloves, popisných slov a funkčních slov ... NE JENOM PODSTATNÁ JMÉNA! BAREVNĚ mi ODDĚLTE slovní druhy.
NEBRAŇTE mi stále ve „žvatlání“ neboli prozkoumávání mého přístroje tím, že mačkám různá tlačítka. Potřebuji čas se s přístrojem naučit.	ZAJSŤTE , abych měl ke všem svým slovům NEUSTÁLE přístup.
NEPŘESUNUJTE mi symboly. Potřebuju, aby zůstaly na stejném místě, abych si mohl vytvořit motorický plán.	ZAJSŤTE podporu jazykového vstupu. POUŽÍVEJTE SYMBOLY , když se mnou mluvíte!
NENECHÁVEJTE mi můj systém ve stole, skřínce nebo v batohu	
NEČEKEJTE , že budu hned mluvit ve větách. Nikdo nemluví ve větách, když se teprve učí mluvit!	

Tuto šablonu vytvořila Lauren Enders, MA, CCC-SLP, na obsahové stránce s podíleli Laren Enders, Paul Mervine, Milissa Skocypex and Cathie Van Alstine.

Použijte zadní stranu této kartičky k zapsání důležitých informací o způsobu, jak komunikuji, o mých preferencích a o tom, co nemám rád. Nápad vytvořit takovouto kartičku přišel od Maureen Welch

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jitka Langhammerová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální
Název v angličtině:	Development of communication skills among special needs elementary students
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na rozvoj komunikace u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy speciální. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje nezbytné poznatky ke stanovenému tématu diplomové práce. Praktická část obsahuje šest případových studií žáků s mentálním postižením. Výzkumnou část práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření.
Klíčová slova:	AAK, komunikace, mentální postižení, žáci, kombinované postižení
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focuses on development of communication skills among special needs elementary students. The thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part contains the necessary knowledge about the specified topic of the diploma thesis. The practical part

	describes six case studies of students learning disability. The research part of the thesis was a qualitative research survey.
Klíčová slova v angličtině:	AAC, communication, learning disability, students, multiple disability
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů Příloha č. 2 – Vzor pro Plán rozvoje žáka Příloha č. 3 – Tematický plán ZŠ II. díl Příloha č. 4 – Pravidla pro komunikaci
Rozsah práce:	98 stran
Jazyk práce:	Český jazyk