

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení rozvoje dětí s kombinovaným postižením se zaměřením na rozvoj  
dílčích funkcí

Assessment of the development of children with combined disabilities  
focusing on the development of partial functions Bc. Vladislava Soukupová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hodnocení rozvoje dětí s kombinovaným postižením se zaměřením na rozvoj dílčích funkcí vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. července 2018

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce DD a MŠ Beroun za jejich vstřícnost a pomoc při získávání potřebných informací a podkladů.

.....

Podpis

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje dílčích funkcí, u dětí, jež trpí kombinovaným postižením. Práce je rozdělena na dvě části. První částí je část teoretická, v níž jsou popisovány jednotlivé druhy postižení, které jsou relevantní ve v závislosti na tuto práci, dále se teoretická část práce zaměřuje dílčí funkce a na specifika jejich rozvoje u dětí s kombinovaným postižením. Druhou částí práce je část praktické, která se zaměřuje na vzdělávání dětí v ZŠ speciální, ale i na edukační působení ve výchovné skupině dětského domova. Práce je zaměřena na konkrétní možnosti, jimiž lze u takto postižených dětí rozvíjet dílčí funkce.

Práce je kvalitativním výzkumem a použitými metodami je především pozorování, vlastní práce s dětmi a rozhovor s učitelkami. Hlavním cílem této práce bylo vytvoření metodiky pro hodnocení PRODů dětí s kombinovaným postižením.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kombinované postižení, vzdělávání, dílčí funkce, autismus, mentální postižení, sluchové postižení, metodika

## **ABSTRACT**

The thesis discusses the issue of multiple handicaps, and partial functions development, in children. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. There is an initial description of individual types of handicaps that are relevant to the topic. It focuses on partial functions and their specific development. The practical part aims at special elementary school education and educational work and methods in an orphanage. The thesis describes particular options of how to develop partial functions of the handicapped children.

The thesis is qualitative research using observations, interactions with children and interviews with teachers. The main aim of this work was create a methodology for the evaluation of the children with multiple disabilities

## **KEYWORDS**

combined disability, education, partial functions, autism, mental disability, hearing impairment, methodology

## Obsah

Úvod (nadpis 1. úrovně, styl „Nadpis 1“)	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Postižení, která mají zásadní vliv na rozvoj dílčích funkcí	8
1.1 Kombinované postižení	8
1.1.1 Terminologie	8
1.1.2 Komunikace s jedincem s kombinovaným postižením	10
1.2 Mentální postižení	11
1.2.1 Terminologie mentálního postižení	11
1.2.2 Klasifikace mentální retardace	12
1.2.3 Etiologie mentálního postižení	15
1.2.4 Komunikace osob s mentálním postižením	15
1.3 Sluchové postižení	17
1.3.1 Terminologie sluchového postižení	17
1.3.2 Klasifikace sluchového postižení	18
1.3.3 Komunikace s dětmi se sluchovým postižením	21
1.3.4 Edukace dětí se sluchovým postižením	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
1.4 Autismus	24
1.4.1 Terminologie autismu	24
1.4.2 Etiologie autismu	27
1.4.3 Komunikace s dětmi s autismem	27
2 Dílčí funkce podmiňující úspěšné osvojování školních dovedností	30
2.1 Zrakové vnímání	30
2.1.1 Vývoj a stavba oka	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
2.2 Sluchové vnímání	32

2.3	Prostorová orientace .....	33
3	Specifika vývoje dílčích funkcí u dětí s kombinovaným postižením.....	34
3.1	Bazální stimulace.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST .....		37
4	DD a MŠ speciální.....	38
4.1	Plán rozvoje osobnosti dítěte (PROD).....	40
4.1.1	PROD – Dominik .....	40
4.1.2	PROD – Filip.....	46
5	Rozvoj dílčích funkcí u dětí s kombinovaným postižením .....	60
5.1	Rozvoj dílčích funkcí ve školním prostředí .....	61
5.1.1	Rozvoj zrakového vnímání.....	61
5.1.2	Rozvoj motorických dovedností.....	61
6	Závěr.....	7
7	Seznam použitých informačních zdrojů .....	84
8	Seznam příloh.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

## ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá výchovou a vzděláváním u dětí s kombinovaným postižením. Práce s těmito dětmi je velice specifická, stejně jako jejich potřeby a požadavky. Úkoly zadávané dětem musí být jednoznačné a musí brát ohledy na jednotlivá specifika v oblasti chování a prožívání (například manuální práce s různým materiálem – některé děti mohou mít vůči doteku určitých materiálům odpor). Učitelky a vychovatelky u těchto dětí musí být velice flexibilní v plánování činností, musí brát ohledy na jejich preference a dle toho uzpůsobovat práci s dětmi. Neméně důležitá je také struktura práce – teď pracujeme, potom si půjdeš hrát.

Aby práce s dětmi byla smysluplná, vytváří kmenové vychovatelky Plán rozvoje osobnosti dítěte (PROD). Jedná se o závazný, jasně strukturovaný dokument, kterým se všechny pečující osoby řídí. Dvakrát za rok se vytváří hodnocení tohoto dokumentu, kdy se hodnotí posun v jednotlivých oblastech. Tato práce závisí na dlouhodobém pozorování a znalosti dětí. Poznatky z pozorování poté slouží ke zhodnocení. K hodnocení PRODů dětí s kombinovaným postižením není žádná ucelená metodika. Její vytvoření bude cílem této práce.

Metodika byla rozdána kolegyním, které ji vyplňovaly, já jsem potom metodiky vyhodnotila, opravila nedostatky (například hodnotící škálu), které vyvstaly, a znovu předala kolegyním. Kolegyně PRODY opět vyplnily a předaly mi zpět. Vzhledem k tomu, že již žádné připomínky nebyly, byla vytvořena pilotáž. Poté, na základě vyplněné metodiky proběhlo zhodnocení PRODů u výzkumného vzorku dětí.

Při tvorbě této práce mi velmi pomohla má dlouhodobá znalost dětí, které se staly mým výzkumným vzorkem. Děti mě dlouhodobě znají, nebyla jsem nová osoba ve třídě, před kterou by se děti „předváděly“ což mi pozorování velice usnadnilo.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Postižení, která mají zásadní vliv na rozvoj dílčích funkcí

V následujících podkapitolách budou informace o kombinovaném postižení a dále o jednotlivých typech postižení, které jsou relevantní v závislosti na praktickou část této práce. Budou zde popsány ty typy postižení, jimiž trpí děti, které byly zahrnuty do výzkumného vzorku.

#### 1.1 Kombinované postižení

Věstník MŠMT ČR (č. 8/1997) definuje kombinované postižení následovně:

*„Za postižené více vadami se považuje dítě, respektive žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu“.*

##### 1.1.1 Terminologie

Vítková (in Pipeková, 2006) uvádí, že těžké kombinované postižení je takové postižení, které jedince komplexně omezuje jako celek, ve všech jeho prožitkových sférách. Jedná se o postižení celistvosti jedince.

Ludíková (2005) uvádí, že Sovák rozumí pod pojmem kombinované vady sdružování několika druhů postižení u jednoho jedince, tato postižení se vzájemně ovlivňují a kvalitativně mění.

Dle defektologického slovníku se jedná o kombinované vady v případě, že je jedinec postižen dvěma, či více vadami.

Ludíková (2005) dále uvádí, že Jesenský používá pro členění kombinovaného postižení principu postižení dominantního.

Kombinované postižení můžeme dělit na:

1. Vrozené X Získané
2. Lehké X Střední X Těžké
3. Syndromální X Nesyndromální

(Charakteristika kombinovaného postižení [online].[cit.3.3.2017]. Dostupné z internetu: <http://www.sancedetem.cz>).

Mezi syndromální postižení patří například: Downův syndrom, Prader – Willi syndrom, Angelmanův syndrom, nebo i Dětská mozková obrna (DMO).

### Dětská mozková obrna

Ač se dětská mozková obrna řadí mezi tělesné postižení, velmi často k ní bývá přidruženo nějaké z dalších druhů postižení, například mentální.

DMO je velice závažné postižení mozku vyvíjejícího se dítěte, jež se z pravidla objevuje pomalu, s klinickými příznaky, které jsou proměnlivé. Tyto příznaky se objevují již v kojeneckém věku.

DMO je vlastně centrální poruchou, která se projevuje poruchou svalového napětí končetin a trupu. Obecně se u osob s DMO objevuje hypotonie<sup>1</sup>, nebo hypertonie<sup>2</sup>.

Nejčastější příčinou bývá nedostatek kyslíku, a to zejména před porodem.

(Dětská mozková obrna [online].[cit.23.2.2017]. Dostupné z internetu: <http://www.sancedetem.cz>)

Vítková (in Pipeková, 2006) dále uvádí, že životně důležité funkce se často ocitají v krizi. Obtíže e objevují především v:

- oblasti dýchání
- progresi tělesných změn
- objevují se záchvatovitá onemocnění
- žijí „život na okraji života“ který je spojen s bolestí, či lékařskou intervencí

---

<sup>1</sup> Snížení svalové napětí

<sup>2</sup> Zvýšené svalové napětí

### **1.1.2 Komunikace s jedincem s kombinovaným postižením**

Bendová (in Ludíková 2005) uvádí, že kombinovaná vada představuje pro jedince limitující faktor, který se samozřejmě projeví i v oblasti komunikace. Z důvodu kombinace různých druhů postižení můžeme říci, že dochází také k narušené komunikační schopnosti.

U dětí s kombinovaným postižením můžeme pozorovat opoždění, až omezení v oblasti rozvoje řečových projevů. Často dochází k narušení až znemožnění komunikačního procesu, a to z důvodu senzorických, případně kognitivních bariér.

S jedinci s kombinovaným postižením je vhodné využívat metod totální komunikace – to znamená využití většího množství komunikačních prostředků. Výběr komunikačních systémů se odvíjí od možností dítěte, od hloubky postižení, ale závisí také na kombinaci postižení.

Systémy, které mají pomoci dětem v komunikaci lze klasifikovat z různých hledisek (Bendová in Ludíková 2005):

1. Podle způsobu přenosu informace
  - a) Statické (Bliss, piktogramy)
  - b) Dynamické (znaková řeč, makaton)
2. Dle druhu senzorického kanálu
  - a) Akustické – taktilní – pohybově – dotyková komunikace (Lormova abeceda, Braillovo písmo)
  - b) Optické (Bliss, piktogrami)

Opticko – akustické a vibrační systémy (orální komunikace, totální komunikace)

3. Dle konečnosti znaků
  - a) Uzavřené
  - b) Otevřené
4. Dle využitelnosti pomůcek

- a) S pomůckami
- b) Bez pomůcek
- c) Jiné typy

## 1.2 Mentální postižení

*„Kvalita společnosti se může měřit podle způsobu, jak se stará o své nejzranitelnější a nejzávislejší členy. Společnost, která se o ně stará nedostatečně, je pochybená.“*

Adrian D. Ward

### 1.2.1 Terminologie mentálního postižení

O problematice mentálního postižení vyšlo již velké množství publikací. Emerson (2008) definuje mentální postižení jako významně podprůměrné obecně intelektuální fungování, které buď vede k současnému zhoršení přizpůsobivého chování, nebo je s ním spjato.

Český autor, prof. Valenta (2014) definuje mentální postižení jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí, která je demonstrována především snížením kognitivních, řečových, motorických a sociálních schopností.

Dle Švarcové (2001) je skupina mentálně postižených velice specifickou skupinou mezi zdravotně postiženými. Mimo jiné také dodává, že i když jsou mentálně postižení nejpočetnější skupina, tak i v současné době bývají představy intaktních osob opředeny mnoha nejasnostmi, předsudky i obavami.

Černá (in Černá a kol. 2008) uvádí, že cílovou skupinou psychopedie jsou osoby s mentálním postižením.

Valenta (in Valenta a kol. 2014) uvádí, že mentální postižení se ve společnosti vyskytuje bez ohledu na rasovou příslušnost, kontinent, ekonomickou situaci, kulturu atp... Valenta dále uvádí, že žádné jiné postižení nemá tak velká etická dilemata, jako právě postižení mentální.

Thorová (in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) uvádí, že mentální postižení je vrozený stav, který je vyznačován především snížením rozumových a adaptivních schopností. Poznávací,

řečové, pohybové a sociální dovednosti jsou oproti průměru významně zhoršeny. Lidé s mentální retardací mají potíže s přizpůsobením se a flexibilitou myšlení. Thorová také uvádí, že přítomnost mentální retardace se u běžné populace odhaduje na 3 %.

Nicméně, všechny definice vcházejí z té, která je uznávaná WHO<sup>3</sup>. Dle WHO se jedná o „*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.*“ (Poruchy duševní a poruchy chování(F00 – F99) [online].[cit.1.4.2014]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz>).

### **1.2.2 Klasifikace mentální retardace**

Roku 1992 vstoupila v platnost 10 revize Mezinárodní klasifikace nemocí, jež zpracovala Světová zdravotnická organizace v Ženevě. Ta poněkud mění dříve užívanou klasifikaci.

Podle nové klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií (Švarcová, 2001, s. 27).

Thorová (in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007), stejně jako Valenta (in Valenta a kol. 2014) uvádí, že dle hloubky se mentální retardace dělí do 4 skupin.

Lehká mentální retardace IQ 50 – 69 (F70)

Středně těžká mentální retardace IQ 35 – 49 (F71)

Těžká mentální retardace IQ 34 – 20 (F72)

Hluboká mentální retardace IQ pod 20 (F73)

Jiná mentální retardace (F78)

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

---

<sup>3</sup> Světová zdravotnická organizace

## Lehká mentální retardace

Dle Thorové (in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) se jedná o nejrozšířenější formu retardace. Je diagnostikována asi u 80 % osob, které trpí mentální retardací. Vývoj je již v dětském věku mírně opožděný. Děti s lehkou mentální retardací si řeč osvojí, ale osvojí si ji později, než jejich vrstevníci. Děti mívají specifické poruchy učení, ale jsou schopné, zvládnout základní školní dovednosti. Žáci s lehkou mentální retardací selhávají v abstraktních předmětech a logických operacích.

Sebeobslužné dovednosti, osoby s lehkou mentální retardací, zvládají a ve vhodném prostředí mohou úspěšně pracovat.

## Středně těžká mentální retardace

Tímto stupněm mentální retardace trpí asi 10 % osob s tímto postižením.

Zde Thorová (2007) uvádí, že děti se středně těžkou mentální retardací jsou schopny, za dobu školní docházky, zvládnout elementární základy trivia<sup>4</sup>. Úroveň řečových schopností je velice variabilní, v sebeobsluze dosahují určitě samostatnosti, ale je potřebný dohled a lehká míra dopomoci v náročnějších situacích. Oproti lehké mentální retardaci jsou neurologické a fyzické handicapy mnohem častější. K životu potřebují asistenci, samostatného života nejsou schopni. U některých osob se středně těžkou mentální retardací se objevují i porucha autistického spektra, jejíž přítomnost značně znesnadňuje celkovou adaptivitu a praktické využití jakýchkoli schopností.

Úroveň motorických dovedností je u těchto dětí na hranici mezi motorickou neobratností až dyspraxií.<sup>5</sup>

Proces edukace probíhá nejčastěji v ZŠ speciální

Švarcová (2001) uvádí, že v dospělosti jsou jedinci s touto mírou mentálního postižení schopni vykovávat jednodušší manuální práci. Úkoly by ovšem měly být jasně

---

<sup>4</sup> Čtení psaní počítání

<sup>5</sup> Specifická vývojová porucha motorických funkcí

strukturované a měl by být přítomen odborný dohled. Jen málokdy je možný úplně samostatný život.

#### Těžká mentální retardace

Těžká mentální retardace se objevuje u 5 % osob, s mentálním postižením.

Tato kategorie je v mnohém podobná předchozí. Snížená úroveň schopností uvedená u středně těžké mentální retardace je u této skupiny přítomna též, ale je zde mnohem výraznější. Školní trivium si tyto děti neosvojí. Motorické schopnosti těchto jedinců jsou velmi omezené. K těžké mentální retardaci se přidružují další vady (tělesné, smyslové, aj.). Své pracovní dovednosti mohou využít v chráněných dílnách.

Zvládnou základní sebeobsluhu, ale zde je již potřebná vyšší míra dopomoci (Thorová, in Čadilová, Jůn. Thorová, 2007).

#### Hluboká mentální retardace

Jedinců s hlubokou mentální retardací je pouze 1% v populaci. Mají těžké omezení ve schopnosti interpretace a porozumění řeči. Osoby s tímto stupněm postižení bývají imobilní, nebo výrazně omezeny v pohybu. Takto postižení bývají inkontinentní. „*Rudimentální neverbální komunikace a určitá míra sociálního chování jsou běžné.*“ (Thorová, 2007, in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 28), (velmi jednoduchá mimoslovní komunikace – např. kývání hlavou). Nejsou schopni sebeobsluhy a vyžadují neustálou pomoc a dohled. U osob s hlubokou mentální retardací se často objevují různá přidružená onemocnění či postižení (epilepsie, smyslové vady).

#### Jiná mentální retardace

Tato kategorie se používá pouze tehdy, pokud je stanovení stupně retardace, obzvláště obtížné nebo není možné z důvodu přidruženého sensorického, nebo motorického poškození

Nespecifikovaná mentální retardace

Tato kategorie je použita pouze v tom případě, když je mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možné zařadit dítě do jedné z výše uvedených kategorií.

### **1.2.3 Etiologie mentálního postižení**

Valenta (in Valenta a kol. 2014) uvádí, že příčiny mentálního postižení bývají kategorizovány různě. Hovoříme o příčinách endogenních (vnitřních) či exogenních (vnějších), nebo o mentálním postižení vrozeném či získaném. Nejčastější dělení je ovšem z časového hlediska na příčiny prenatální (před narozením) perinatální (působící během porodu) a postnatální (působící v průběhu života).

Černá (2009) jako možné prenatální příčiny uvádí infekční onemocnění matky, endokrinní poruchy matky, Rh inkompatibilitu, FAS<sup>6</sup>, kokainový syndrom, získaný defekt imunity, další intrauterinní poškození. Jako příčiny perinatální stejná autorka uvádí mozkové hypoxie novorozence a krvácení do mozku v důsledku porodní patologie.

Valenta (2014) dělí prenatální příčiny na dědičné vlivy a na vlivy genetické. Dále uvádí, že největší skupinu příčin mentální retardace tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů – chromozomální aberace, z nichž nejznámější je Downův syndrom, který je způsobený trizomií 21 chromozomu.

### **1.2.4 Komunikace osob s mentálním postižením**

Jak uvádí Slowík (2010) mentální postižení nezasahuje pouze intelekt jedince, jak si někteří mohou nesprávně myslet, ale prostupuje celou osobnost člověka. Schopnost komunikace s osobami s mentálním postižením je značně omezena. Často se setkáváme s dalším přidruženým postižením k postižení mentálnímu, které může mít vliv na komunikační dovednosti jedince (sluchové postižení).

---

<sup>6</sup> Fetální alkoholový syndrom



U dětí s mentálním postižením se sluchové rozlišování i vlastní produkce řeči vytváří později než u dětí intaktních. „*Nedostatečný rozvoj řeči je podmíněn pomalu se utvářejícími a nepevnými diferenciacními podmíněnými spoji v oblasti sluchového analyzátoru. Nedostatky fonemického sluchu se prohlubují. Motorické impulzy pro zřetelné vyslovování jednotlivých hlásek musejí být velmi přesné*“ (Pipeková, 2004 in Pipeková a kol. 2004, s. 301). Slovní zásoba u dětí s mentálním postižením v mladším školním věku je o poznání nižší než u jejich nepostižených vrstevníků.

Řečový projev se samozřejmě velice liší na základě hloubky mentálního postižení. Zatímco dítě s těžkou mentální retardací verbálně téměř nekomunikuje, ale dorozumívá se pomocí skřeků, křiku, nebo pláče, dítě s lehkou mentální retardací má řeč opožděnou cca o dva roky a je tedy možná verbální komunikace s tímto dítětem.

U jedinců s mentální retardací lze využívat metody alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Je samozřejmě nutné vybrat metodu, která je pro dítě vhodná. Pro někoho je vhodné použít ke komunikaci znaky, pro někoho zase fotografie či piktogramy. (Šarounová a kol. 2014).

Potměšil (in Valenta a kol. 2014) uvádí, že techniky AAK je možné rozdělit do skupin, dle náročnosti jejich realizace.

„Nejčastěji se uvádí dělení: s pomůckami, bez pomůcek, s pomůckami s využitím dalších nástrojů“ (Potměšil in Valenta a kol. 2014, s. 201).

Potměšil (2014) dále uvádí, že kategorie bez pomůcek je založena především na neverbální komunikaci, dále také říká, že v sobě zahrnuje všechny komunikační postupy, u kterých není třeba jiných prostředků, či pomůcek.

Do kategorie technik, při kterých se používají pomůcky, řadí Potměšil (2014) ty přístupy, v nichž mají uplatnění zástupné předměty. Dále se do této kategorie řadí fotografie, obrázky, piktogramy, atd.

U poslední kategorie stejný autor uvádí, že je tvořena technickými pomůckami, jež komunikaci usnadní, ale nezprostředkují (jedná se o specifické spínače, klávesnice, aj.).

## **Specifika při komunikaci s osobami s mentálním postižením**

Slowík (2010) uvádí, že při komunikaci s jedince je třeba prát v potaz narušenou komunikační schopnost jedince, jež je nejznatelnější v oblasti fonemického sluchu, artikulace a obsahu. Při komunikaci hraje zásadní význam vhodný výběr tématu. Není vhodné při komunikaci s člověkem s mentálním postižením používat odborné termíny, případně složitá označení, kterým člověk s mentálním postižením nemusí rozumět. Dále také není vhodné používání ironie. Jedinec s mentálním postižením nemusí ironii pochopit.

Komunikace musí být také přizpůsobena možné omezené slovní zásobě. Veškeré informace je potřeba sdělovat jednoduchým a přiměřeným způsobem. V případě potřeby je možné do komunikace zařadit prvky alternativní a augmentativní komunikace, které mohou komunikaci značně usnadnit. Výslovnost osob s mentálním postižením bývá také výrazně narušena. Neporozumění může u jedince vést k frustraci, případně i k agresivním projevům. Je tedy důležité pozorně poslouchat sdělení jedince s mentálním postižením.

Slowík (2010) také uvádí, že je důležité ověřovat si pochopení našeho a sdělení. Souhlasné přikyvování není v tomto případě relevantní. V případě potřeby je vhodné sdělení zopakovat, dokud nám jedinec neporozumí.

## **1.3 Sluchové postižení**

Tato kapitola bude věnována problematice sluchového postižení. Kapitola bude, mimo jiné zaměřená také na kompenzační pomůcky, které jsou využívány osobami se sluchovým postižením, ale také na možnosti alternativní a augmentativní komunikace.

Snížená funkce sluchového analyzátoru může vyústit v postižení sluchu, kdy toto postižení může jedince limitovat v komunikaci a tak jedinci způsobuje značné obtíže (Langer in Valenta a kol. 2014).

### **1.3.1 Terminologie sluchového postižení**

Potměšil (2007) uvádí, že sluchové postižení má v našem pojetí širší dimenzi a společností je chápáno jako odraz vady sluchu a je chápáno jako odraz vady zpět k jedinci. Jedná se tedy o psychosociální rozměr deficitu.

Dle Langer (Langer in Valenta a kol. 2014) za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již nelze dále plně kompenzovat pomůckami, a je to taková vada, která již negativně ovlivňuje kvalitu života člověka. Langer dále říká, že je nutné rozlišovat mezi termíny sluchová ztráta, sluchová porucha a vada sluchu.

*Nekompenzovatelná, nebo velice obtížně kompenzovatelná prelingvální<sup>7</sup> sluchová ztráta způsobuje zásadní obtíže s osvojením mluveného jazyka, čímž dochází ke vzniku komunikační bariéry mezi jedincem se sluchovým postižením a majoritní slyšící společností* (Langer in Valenta a kol. 2014, str. 66).

Stejný autor také uvádí, že vzniklá komunikační bariéra má vliv na i na psychický stav člověka se sluchovou vadou. Značně narušeny jsou mezilidské vztahy a z nich pramenící obtíže v socializaci.

Edukací osob se sluchovým postižením se zabývá obor surdopedie.

### **1.3.2 Klasifikace sluchového postižení**

Kritérií, podle nichž se dělí sluchové postižení, je opravdu mnoho. Z toho důvodu máme taktéž mnoho různých klasifikací sluchového postižení. Nejčastěji, pro vymezení jednotlivých skupin postižení, používáme tato hlediska:

#### **Místo vzniku postižení**

Z hlediska místa vzniku, lze postižení sluchu rozdělit do dvou základních skupin

1. Periferní nedoslýchavost, či hluchota
  - a) Převodní – v tomto případě sluchové buňky nejsou poškozeny, ale nejsou stimulovány zvukem, protože se zastaví přerušením vedení zvuku přes zevní zvukovod a střední ucho. Příčinou této poruchy je jakákoli překážka, která zhoršuje proniknutí zvuku – to může být například zvětšená nosní mandle, která může zapříčinit poruchu ventilace středouší přes Eustachovu trubici.
  - b) Percepční – v tomto případě bývá porušeno vnitřní ucho, sluchové buňky, či nervy. Percepční vady se ještě dále rozlišují na:

---

<sup>7</sup> Před osvojením řeči

- Kochleární – jedná se o poruchu přeměny zvuku v elektrický signál ve vnitřním uchu.
  - Retrokochleární – v tomto případě mluvíme o poruše vedení zvukového signálu VIII hlavovým nervem a sluchovou dráhou v mozgovém kmeni.
- c) Smíšená – kombinace převodního a percepčního typu.
2. Centrální nedoslýchavost či hluchota

Do této kategorie spadají komplikované defekty, které způsobují různé procesy, jimiž je postižen korový a podkorový systém sluchových vad. V tomto případě hovoříme o abnormálním zpracování zvukového signálu (Horáková in Pipeková, 2006).

### **Období vzniku postižení**

Z hlediska období vzniku postižení může být sluchové postižení vrozené nebo získané.

#### 1. Vrozené sluchové postižení

Vrozené, neboli hereditární sluchové postižení, má podle Nováka (1994) řadu příčin. Poškozen bývá nejčastěji Cortiho orgán, nervus cochlearis (VIII hlavový nerv – sluchový), nebo ganglion spirale (větve VIII hlavového nervu). Nedoslýchát se může stále zhoršovat a postupně přejít až v hluchotu. Vrozené vady dělíme na:

- a) Geneticky podmíněné – Máme asi 30 genů, u nichž se předpokládá, že můžou mít vliv na vrozený stav sluchu.
- b) Kongenitálně získané
  - Prenatální – do této kategorie patří onemocnění matky v průběhu těhotenství, především pak v 1. trimestru. Patří sem zejména nemoci jako například spalničky, toxoplazmóza atd. Dále také například RTG záření.
  - Perinatální – jedná se o příčiny sluchového postižení, jež jsou způsobeny během porodu. Sluchové postižení může způsobit například asfyxie, poporodní žloutenka, nízká porodní hmotnost aj. (Lejska, 2003).

## 2. Získané vady sluchu (Horáková in Pipeková, 2006).

Získané vady sluchu se dále ještě dělí na získané sluchové před osvojením a fixací řeči, to znamená prelingválně nebo získané až postlingválně, tedy až potom, kdy si dítě osvojilo řečové dovednosti.

Pokud dítě ztratilo sluch prelingválně, může to mít velice negativní dopad na jeho další řečový rozvoj. Nejen, že se řeč nevyvíjí, ale dochází také k rozpadu již naučených řečových dovedností. Komunikaci s osobami s postižením sluchu se budu věnovat v jedné z následných kapitol.

### ➤ Etiologie získaného sluchového postižení

Infekční choroby, opakované záněty středního ucha, traumata, úrazy hlavy, poranění v oblasti vnitřního ucha, z postlingválních příčin sluchového postižení například presbyakuzie<sup>8</sup>.

## **Stupeň postižení**

Sluch může mít různé hodnoty, ty jsou určovány především z hlediska kvality. WHO stanovila v roce 1980 škálu sluchových vad (Horáková in Pipeková, 2006).

Normální sluch – 0 – 25dB

Lehká nedoslýchavost – 26 – 40dB

Střední nedoslýchavost – 41 – 55

Středně těžké poškození sluchu – 56 – 70 dB

Těžké poškození sluchu – 71 – 90 dB

Při ztrátě vyšší než 90 dB se jedná o velmi závažné poškození sluchu a pokud v audiogramu nejsou žádné body, je jedinec označen jako neslyšící (Hrubý 1996).

---

<sup>8</sup> Stařecká nedoslýchavost

### 1.3.3 Komunikace s dětmi se sluchovým postižením

Komunikace s dětmi se sluchovým postižením je velice specifická. Při výběru vhodného komunikačního systému se přihlíží k tomu, jaké zbytky sluchu dítě má, případně jaké využívá kompenzační pomůcky, zda je uživatelem například sluchadel nebo kochleárního implantátu.

#### Kompenzační pomůcky

##### a) Sluchadla

Langer (in Valenta 2014) uvádí, že sluchadlo neboli individuální zesilovač zvuku, je nejrozšířenější a také nejznámější pomůckou. Dále uvádí, že účelem sluchadla je účinnější přenos zvuku do vnitřního ucha a to tím, že zvuk zesílí – dle individuálního nastavení uživatele.

Základní kompenzační pomůckou k zesílení sluchu je sluchadlo. Jedná se o miniaturní elektronický zesilovač zvuku (Hrubý, 1987).

Langer uvádí, že dle tvaru či konstrukce se sluchadla dělí na krabičková, závěsná, brýlová, boltcová, kanálová a zvukovodová.

Nejčastějším typem je sluchadlo závěsné.

##### b) Kochleární implantát

Další technickou pomůckou pro osoby se sluchovým postižením je kochleární implantát (CI). Kochleární implantáty jsou určeny pro jedince, kteří jsou zcela neslyšící, případně pro jedince s nevyužitelnými zbytky sluchu. Funkce CI je založena na elektrické stimulaci zachovalých vláken sluchového nervu, tudíž imitují funkci poškozené kochley (Langer in Valenta 2014).

Kromě sluchadel a kochleárních implantátů, mohou neslyšící využívat také takové pomůcky, které jim usnadní běžný život. Jedná se například o světelné a vibrační budíky, světelné signalizátory domovního zvonku, psací telefony aj.

## **Možnosti komunikace**

Mateřským jazykem Neslyšících<sup>9</sup> osob není český jazyk, ale znakový jazyk. Pokud má dítě jen drobnou sluchovou vadu, je jistě vhodné, vést ho k používání mluvené řeči, kterou lze podpořit znakovým jazykem, případně znakem o řeči. Následující kapitola bude věnována možnostem komunikace s dětmi se sluchovým postižením.

Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo si svobodně vybrat komunikační systém, který budou ke komunikaci používat. Toto právo je zakotveno v zákoně 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů – novela 184/2008 Sb. (Langer in Valenta 2014).

Mimo klasického komunikačního systému jako je mluvená řeč, mají neslyšící následující možnosti komunikace.

### Odezírání

Jedná se o vizuální vnímání řeči a to je nedílnou součástí komunikace neslyšících i osob slyšících. Ve vzájemné komunikaci je odezírání prioritní. Odezírání znesnadňuje vizuální podobnost některých hlásek například hlásky F – V jsou vizuálně téměř stejné a vizuálně prakticky nerozeznatelné.

### Prstová abeceda

Bývá označována též jako manuální či daktylní. Dle Krahulcové (2001) se jedná o slovní vizuálně motorickou formu, při které se užívá různého postavení prstů, k vyjádření určitého písmene. Prstová abeceda vyjadřuje jednotlivá písmena a to za pomoci poloh a tvaru prstů. Z nich se syntézou tvoří slova, jako když v řeči spojujeme jednotlivé hlásky.

### Znakový jazyk

Znakový jazyk je přirozeným jazykem neslyšících. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob definuje znakový jazyk jako základní komunikační systém neslyšících v ČR, které ho samy považují za základní formu své komunikace. Jedná se o přirozený a plnohodnotný komunikační systém, který je tvořen specifickými vizuálně-

---

<sup>9</sup> Neslyšící s velkým N – nejedná se pouze o osobu s vadou sluchu. Neslyšící s velkým N jsou komunita

motorickými pohyby, což znamená – tvar a postavení rukou, mimika, pozice hlavy a horní části trupu.

Důležitými atributy při používání znakového jazyka jsou dle Macurové (1996) tyto:

- Místo artikulace – místo, kde je znak prováděn
- Tvar rukou
- Vztah ruky k tělu – orientace dlaně a prstů
- Vzájemná poloha rukou
- Pohyb rukou (lehce jiný pohyb ruky už má jiný význam)

Znakovaná čeština

Jedná se o manuálně kódovaný mluvený jazyk. Znakovaná čeština není přirozený jazyk neslyšících osob, ale jedná se o uměle vytvořený systém, který se drží gramatiky českého jazyka. Znakovaná čeština je kombinací dvou na sobě nezávislých komunikačních systémů.

Pro intaktní společnost je snazší osvojení si znakové češtiny než znakového jazyka, jelikož u znakové češtiny se nemusí učit zcela nová gramatická pravidla. U neslyšících je pro změnu obtížné zvládnutí znakové češtiny, která využívá naprosto jiné struktury, než jejich přirozený jazyk.

### **Specifika při komunikaci s osobami se sluchovým postižením**

Jedinec se sluchovým postižením může využívat dva základní typy komunikace, jimiž se může dorozumívat. Prvním je mluvená řeč, kdy jedinec odezírá a komunikuje verbálně (orální metoda), druhým typem je metoda manuální, kdy jedinec znakuje. Oba tyto typy komunikace mají svá specifika.

Odezírání – dle Slowíka (2010) platí, že čím těžší sluchová vada, tím větší problémy má jedinec s odezíráním. Je možné, sluchovou vadu kompenzovat například sluchadly a odezírání využívat jako podpůrnou metodu.

Před započítím komunikace je nutné jedince upozornit, že s ním chceme komunikovat. Velice důležitým předpokladem kvalitního odezírání je také vzdálenost, která je v rozmezí



0,5 – 4 m. Při odezírání je důležité vhodné osvětlení. Je nežádoucí, aby si sdělující osoba zakrývala ústa. Odezírání také znesnadňují vousy.

Důležité je také komunikovat zřetelně, ovšem ne přehnaně. Není nutné při komunikaci s neslyšícím jedincem zvyšovat hlas.

Znakový jazyk – je velmi málo slyšících jedinců v běžné společnosti, kteří znají znakový jazyk. Z tohoto důvodu neslyšící často využívají služeb tlumočnicků.

## 1.4 Autismus

*„Autismus... Nabízí šanci koukat s úžasem a otevřenýma očima na svět, který bychom jinak mijeli.”*

*Dr. Colin Zimbleman, Ph.D.*

### 1.4.1 Terminologie autismu

Autismus je pervazivní<sup>10</sup> vývojová vada. Dle Thorové (in Čadilová, Jůn. Thorová, 2007) se pervazivní vývojové vady řadí mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Pervazivní vývojovou poruchou je vývoj dítěte narušen do hloubky a v mnoha směrech.

Thorová dále uvádí, že v 70 letech byly vymezeny tři stěžejní problematické oblasti, které jsou klíčové pro diagnostiku. Jedná se o triádu narušení kam patří:

- Sociální chování – sociální dovednosti, které jsou uplatňovány u blízkých, vrstevníků i cizích lidí.
- Komunikace – lidé s poruchou autistického spektra mohou mít obtíže v oblasti řeči, mají omezená gesta i mimiku.
- Představivost, hry a zájmy – používání předmětů nevhodným způsobem, neschopnost pružné reakce.

Thorová také uvádí, že dopad přítomnosti pervazivní vývojové vady se projeví vždy již v prvních letech života. Jejich diagnostika je velice obtížná z více hledisek. Mimo rozsáhlosti symptomaticky se jednotlivé symptomy odlišují v četnosti, síle projevu, ale také mohou některé zcela chybět.

---

<sup>10</sup> Vše pronikající – prostupující celou osobnost člověka

V průběhu života se mění chování dítěte. Projevy se s věkem objevují, ale též mizí.

Stejná autorka uvádí, že je velmi nesnadné zařazovat jedince do určitých diagnostických skupin. Jejich vzájemné překrývání se vyvolalo potřebu všeobecného termínu. Ten by byl zastřešující pro děti, s co nejširší škálou i mírou symptomu. V současné době je to termín poruchy autistického spektra (PAS). V PAS se vždy musí vyskytovat, pro diagnostiku stěžejní triáda.

Označení triáda zastřešuje oblasti, které jsou klíčové pro diagnostiku. Jedná se o sociální chování, verbální a neverbální komunikaci a o oblast představivosti her a zájmů.

### **Díličí diagnostické kategorie, které se řadí pod PAS**

#### Dětský autismus

Valenta (2014) uvádí, že dětský autismus je charakterizován především triádou znaků typickou pro PAS. Děti s dětským autismem nemají dle Valenty relevantní reakce na emocionální podněty, dále se těžko přizpůsobují změnám, vzdělávání se nejčastěji realizuje ve speciálních třídách. Tyto děti dále rády vykonávají stereotypní pohyby – nejčastěji krouživé, nebo tzv. mycí, s hračkami si děti nehrají adekvátním způsobem. Hračky nejčastěji například roztáčí atd.

Dle Thorové (2007) patří dětský autismus mezi komplexní vývojové poruchy. Stejná autorka dále uvádí, že abnormální projevy mají vždy pervazivní charakter, což znamená, že z důvodu poruchy je narušen vývoj jedince v několika zásadních oblastech. Dále rozlišujeme ještě nízko funkční autismus – což je těžká forma autismu, s často přidruženou mentální retardací a dále vysoko funkční autismus, což je mírnější forma autismu, kdy se může jednat spíše o disharmonický osobnostní vývoj, jež je spojen s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem případně s lehkou mozkovou retardací.

#### Atypický autismus

Thorová (2007) uvádí, že atypický autismus je heterogenní jednotka, jež tvoří součást autistického spektra. Jedinec trpící touto diagnózou jen částečně splňuje diagnostická kritéria, jež definují dětský autismus. Můžeme říci, že termín atypický autismus je zastřešujícím termínem pro jedince, na něž by se hodila diagnóza „autistické rysy“ či sklony.

## Aspergerův syndrom

U Aspergerova syndromu (AS) jsou pro diagnózu klíčové obtíže v komunikaci a sociálním chování, což je v celkovém rozporu s dobrým intelektem a řečovými schopnostmi jedince.

Thorová (2007) uvádí, že lidé trpící Aspergerovým syndromem obtížně navazují přiměřený kontakt s ostatními jedinci, hůře chápou nonverbální komunikaci, mohou negativně reagovat na změny či lpí na rituálech. Valenta (2014) ještě doplňuje, že se aspergerův syndrom vyskytuje převážně u chlapců, má stejné příznaky jako autismus, ovšem s tím rozdílem, že schází opoždění řeči a opoždění celkového kognitivního vývoje.

Thorová dále ještě uvádí, že některé osoby s AS jsou spíše pasivní a neobjevují se u nich problémy v chování, jiní jedinci ale často trpí úzkostmi a depresemi, mají sklony k sebepodhodnocování a emoční labilitě, což může jít ruku v ruce s problémovým chováním jako je například autoagresi.

## Dětská dezintegrační porucha

O dětské dezintegrační poruše Thorová uvádí, že u dětí, mezi třetím a čtvrtým rokem dochází ke značnému regresu a nástupu těžké mentální retardace, ač do té doby probíhal vývoj naprosto normálně. K projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, nebo obtíže se spánkem. Thorová dále uvádí, že nástup této poruchy je udáván mezi druhým a desátým rokem, nejčastěji ale nastupuje okolo čtvrtého roku. Valenta (2014) doplňuje, že u této poruchy může dojít k částečnému obnovení ztracených funkcí.

## Rettův syndrom

Valenta (2014) ve své knize uvádí, že Rettův syndrom postihuje pouze děvčata. Nástup probíhá okolo druhého roku věku, kdy nastupuje regres, dochází ke ztrátě komunikačních i pohybových dovedností, což je znám především ztrátou funkčních pohybů rukou. Objevují se stereotypní pohyby, a to proutění s prsty. U těchto dívek je výrazně postižen intelekt a motorika.

### **1.4.2 Etiologie autismu**

Opatřilová (in Pipeková, 2006) uvádí, že ani odborná literatura nezná odpovědi na otázku, proč a jak autismus vlastně vzniká. Různé teorie, že vzniká z důvodu citově chladných a odcizených rodičů jsou dnes již překonané.

Je možné, či spíše pravděpodobné, že za některé případy autismu mohou být vyvolány poškozením mozku během těhotenství, či v perinatálním nebo postnatálním období. Dále je také pravděpodobné, že některé příklady mají genetický podklad.

Možnými příčinami vzniku autismu jsou:

- Genetické faktory
- Asfyxie při narození
- Dětské nemoci v raném věku
- Zarděnky, tuberkulózní skleróza v těhotenství
- Mozkové abnormality
- Metabolické poruchy organismu jedince
- Další perinatální rizika (Opatřilová in Pipeková, 2006)

### **1.4.3 Komunikace s dětmi s autismem**

Při komunikaci s jedinci s PAS narážíme na značné množství obtíží při komunikaci. Slowík (2010) uvádí následující:

- Echolálie – jedná se o opakování, například částí filmů, či reklam
- Méně nonverbálních prvků
- Narušení modulace řeči, která může být nekoordinovaná
- Nesprávné použití slov, což se děje v důsledku neporozumění jejich významu
- Tzv. sociální slepota, což znamená, že nejsou schopni odečíst význam z výrazu tváře

- Hyperrealistické přemýšlení – význam sdělení chápou osoby s autismem doslovně. Nerozumí ironii či nadsázce
- Nepřiměřená reakce na podněty

Opatřilová (in Pipeková 2006) mimo výše uvedené ještě uvádí

- Problém s mentální flexibilitou – novou informaci nezpracuje, ale pouze opakuje – toto může být dáno možnou nesouhrou mozkových hemisfér
- Obtížně chápou souvislosti

U osob s poruchou autistického spektra je komunikace velice specifická. A tito jedinci potřebují trpělivost a pomoc při komunikaci. Může se stát, že jedinec s PAS, některým slovům rozumí méně, než bychom očekávali nebo jim dokonce nerozumí vůbec.

Dle Slowíka se u osob s poruchami autistického spektra osvědčují metody Alternativní a Augmentativní komunikace (AAK). Obrovsky význam má pro osoby s PAS především vizuální podoba komunikace. To znamená komunikace za pomoci fotografií, či piktogramů. Volba závisí na hloubce přidruženého mentálního postižení. Slowík jako příklad obrázkové komunikace uvádí VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém). VOKS je založen na vzájemném předávání obrázků, jako významových prvků sdělení mezi, například, dítětem s PAS a jeho rodičem.

Slowík (2010) dále také uvádí, že přímá komunikace s jedincem s PAS, musí být striktně individualizovaná, a ne skupinová. Je nutné komunikaci přizpůsobit rozumovým schopnostem jedince, s nímž chceme komunikovat. Komunikace s takto postiženým jedincem by měla být založena na strukturované instrukci a měla by obsahovat následující principy:

- Instrukce má být vždy srozumitelná
- Je předávána verbálně i neverbálně a je vizuálně podpořena
- Instrukce obsahuje co nejmenší množství slov
- Pro sdělení stejného významu, volíme také stejná slova
- Je potřeba ověřovat a kontrolovat, zda jedinec sdělení porozuměl

Porozumění může vylepšit také dotyk, případně je možné sdělení předvést pantomimicky.

## 2 Dílčí funkce podmiňující úspěšné osvojování školních dovedností.

„NIC NENÍ V ROZUMU, CO NEBYLO DŘÍVE VE SMYSLECH.“

---

John Locke

### 2.1 Zrakové vnímání

Kutálková (2005) uvádí, že se ve světě orientujeme především očima. Zrakem získáváme až 80 % informací o okolním světě. Nehrozí, že bychom neměli dostatek zrakových podnětů. V současné době existuje spíše riziko, nadbytku zrakových informací. Šikl (2012) doplňuje, že plných 70 % smyslových receptorů se soustřeďuje v očích. Autorky Jucovičová, Žáčková (2003) uvádějí, že obtíže ve zrakovém vnímání, tvoří podklad pro specifickou poruchu učení dysgrafii a dysortografií, ale i dyskalkulii.

Šikl (2012) uvádí, že zrakové vnímání patří mezi významná témata neurověd. Stejný autor dále tvrdí, že při vnímání automaticky vycházíme z faktu, že svět okolo nás, nemá žádnou časově stálou podobu, kterou se pokoušíme poznat, ale naopak se plynule proměňuje. Objekty, které jsou v našem okolí, neustále mění svou pozici. Stejně tak se pohybuje i pozorující. Tento pohyb má za důsledek průběžnou proměnu promítaného sítnicového obrazu.

Změna vstupních sensorických informací je průběžná, neustávající, a to ani nemusí docházet ke změnám vlastností podnětu nebo ke změně podmínek pozorování – osvětlení, velikost. (Šikl, 2012).

#### 2.1.1 Zrakové vnímání

Když mluvíme o zrakovém vnímání, dle Žáčkové a Jucovičové (2007) mluvíme o:

Schopnosti orientace v prostoru

Schopnosti pravolevé orientace

Schopnosti orientovat se v tělesném schématu

Schopnosti levo - pravého pohybu očí (důležité pro čtení)

Schopnosti zrakové diferenciacie. Rozlišujeme:

- Figuru a pozadí
- Barvy, velikost a tvar
- Podobné, ale zrcadlově obrácené tvary

Schopnosti zrakové analýzy a syntézy.

Zraková paměť

Všechny výše uvedené body je možné s dětmi trénovat za pomoci různých cvičení či her. Sindelarová (1996) uvádí 3 stupně při cvičení, která rozvíjejí zrakové vnímání. V každém stupni je několik her. Pro představu je níže uvedena jedna hra z každého stupně. K dalšímu stupni lze přejít tehdy, když dítě zvládne ten předchozí.

- Co vidíme z okna?
- Třídění stavebnicových kostek (dle barvy, později podle tvaru).
- Skupinové fotografie – dítě na fotografii vyhledá sebe. Později jednotlivé známe osoby.

### **Vývoj zrakového vnímání**

Vágnerová (2004) uvádí, že zrakové vnímání má své počátky již v období prenatálního vývoje. Jedná se o velice citlivé období, kdy jeho hladký průběh, je základním předpokladem zdravého vývoje po narození.

Novorozenec vidí pouze takové objekty, které jsou vzdáleny asi 20 – 30 cm. V tomto období ještě není schopen akomodace a můžeme zaznamenat pouze minimální množství očních pohybů. U novorozence je důležité jeho zrakové vnímání stimulovat. Ve věku čtyř měsíců dokáže dítě zaostřit na objekty, jež jsou vzdálené až 50 cm, v půlroce dovede fixovat již do vzdálenosti 1m. V tomto období je dítě schopno sledovat objekt v horizontálním i vertikálním směru (Vágnerová, 2000).

Mezi druhým a třetím rokem života je již rozvinuta stálost vnímání natolik, že dítě je schopno poznat předmět bez ohledu na polohu, barvu, nebo dopad světla. Dítě si může



prohlížet knížku vzhůru nohama, aniž by mu to vadilo. V období druhého roku si dítě může prohlížet knihu vzhůru nohama, aniž by zaznamenalo problém. V období třetího roku si dítě knihu již otočí – tato identifikace probíhá na základě zkušenosti. Rozdíly u zrcadlové otočených objektů zatím nevnímá (Schenkova – Danzingerová in. Pokorná, 1997).

## **2.2 Sluchové vnímání**

Správné sluchové vnímání je bezpochyby nesmírně důležité pro správné vyslovování a v pozdějším věku také pro čtení a psaní. Kutálková (2005) uvádí, že zvýšená hladina hluku je velice ohrožujícím faktorem pro náš sluch.

Zelinková (2003) uvádí, že současný životní styl není příznivý pro rozvoj sluchového vnímání. Děti jsou obklopeny velkým množstvím zvuků, kdy jejich přirozenou reakcí je tzv. zavírání uší. To znamená, že dítě se odnaučuje slyšet, čímž může velmi trpět jeho vývoj.

Jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2003), obtíže ve sluchovém vnímání vytváří podklad pro specifickou poruchu učení – dysortografií, ale může se promítat také do dyslexie.

Bednářová, (2008) uvádí, že sluch je jedním z prostředků komunikace a také velice významně ovlivňuje řeč, tedy i abstraktní myšlení.

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním životě – okolo pátého měsíce již plod vnímá zvuky. Od šestého měsíce reaguje pohyby na různé zvuky. Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Od třetího týdne vyvíjí aktivitu směřující k lepšímu vnímání hlasu. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.

Sluchové vnímání lze s dětmi i cvičit, a to následujícími způsoby:

- Snaha o uvědomování si zvuků

- Poznávání zvuků
- Vybrat správný zvuk z několika různých
- Lokalizace zvuku
- Určit výšku, barvu, tón, sílu zvuku
- Poznat a napodobit rytmus
- Poznat a napodobit zvuk
- Poznat známé osoby po zvuku (Keblová 1999)

K nácviku sluchového vnímání je možné využití například „pexesa pro uši“.

Při sledování sluchového vnímání jako podkladu pro rozvoj řeči, čtení a psaní se zaměřujeme zejména na úroveň fonemického uvědomování, na schopnosti, jako je:

- naslouchání
- rozlišení figury a pozadí
- sluchová diferenciacce (rozlišování)
- sluchová analýza a syntéza
- sluchová paměť
- vnímání rytmu

(Sluchové vnímání [online]. [cit. 19.12.2011]. Dostupné z internetu: <http://wiki.rvp.cz>).

### **2.3 Prostorová orientace**

Jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2007) při nácviku je vhodné, začínat nejprve orientací v makroprostoru, především z toho důvodu, že makroprostor je pro děti uchopitelnější a snáze se v něm zorientují. Při orientaci v makroprostoru procvičujeme pojmy nad, pod, na, vpředu, vzadu, dole, nahoře, ale také hned, za, uprostřed, mezi, atd. K pochopení těchto pojmů dáváme dítěti otázky, například: Co je na okně, pod stolem, atd.) Případně může

dítě manipulovat s věcmi – polož lžici na stůl, posuň židli pod okno. Stejně autorky dále uvádí, že při nácvičku prostorové orientace můžeme procvičovat i zrakové vnímání – například lze posunout nábytek a dítě má říct, co se v místnosti změnilo.

Když se dítě orientuje v makroprostoru, začínáme s orientací v makroprostoru (menší plocha či obrázek) Nácvička orientace se může prolínat. Jucovičová s Žáčkovou uvádí, že stále procvičujeme výše zmiňované pojmy, ovšem na menší ploše. K orientaci v makroprostoru mohou sloužit různá bludiště,

### **3 Specifika vývoje dílčích funkcí u dětí s kombinovaným postižením.**

Veškeré aktivity, které děti s kombinovaným postižením provádějí, musí být velmi individuální a přiměřeně dlouhé. Děti s těžkým zdravotním postižením mohou mít poruchy pozornosti, často bývají hyperaktivní a nevydrží u jednoho úkolu delší dobu.

Také nácvička vnímání je u těchto dětí velice specifický. U dětí s kombinovaným postižením se často využívá metod bazální stimulace.

#### **3.1 Bazální stimulace**

Dle Vítkové (in Pipeková, 2006) se jedná o psychologickou aktivitu, kdy jedincům s kombinovaným postižením nabízíme možnosti pro vývoj jejich osobnosti. Jedná se vlastně o propojení pohybu s prožitkem.

Základním principem bazální stimulace je dle Vítkové fakt, že pomocí těla můžeme jedince uvést do reality zprostředkováním zkušeností a různých vjemů. Prostřednictvím pohybu a vnímání vznikají tělesné zkušenosti, jež jsou neoddělitelné od naší osobnosti a jsou spjaty s lidskou interakcí.

Bazální stimulace se zaměřuje na stimulaci následujících podnětů: (Vítková in Pipeková 2006).

#### **Somatické podněty**

Jedná se o nácvičku motorické reakce na podnět, nácvičku lokalizace podnětů na vlastním těle, znát a využívat oblast těla jako vnímání. Díky somatickým podnětům, jež se týkají celého těla, lze dosáhnout pozitivních zkušeností s vlastním tělem. Základní tělesná zkušenost se

vyvíjí dotykem. Dotyky vycházejí ze středu těla a jdou směrem ven k prstům rukou a nohou.

### **Vibrační podněty**

Dítě se učí cítit vibraci a je podněcován sluchový orgán. Vibrační podněty zasahují kostru a páteř.

### **Vestibulární podněty**

Tyto podněty zprostředkovávají jedinci s těžkým postižením informaci o poloze v prostoru a o pohybu celého těla v prostoru. Vnímání probíhá v různých směrech. (pohyb dolů, nahoru;), Pokud je dítěti nabídnut přiměřený vestibulární podnět, můžeme u něj často pozorovat uvolněný úsměv. Tato stimulace stabilizuje svalový tonus, a napomáhá při orientaci v prostoru; Tyto tři oblasti podnětů jsou vztahovány k nejzákladnějším formám vnímání. (Vítková in Pipeková, 2006).

### **Vizuální podněty**

Jedná se primárně zrakové podněty. Zrak je naším dálkovým smyslem. Při práci s dítětem s kombinovaným postižením musíme zamezit tomu, aby ho při práci rušilo velké množství podnětů. Návčik smyslového vnímání by měl probíhat v klidném prostředí a dítě by nemělo nic rozptylovat. Dítě se učí fixovat jednoduché podněty, vědomě aktivovat postavení očí, návčik pohybu hlavy a očí za předmětem. Zrakové podněty jsou základem při nabízení hry.

### **Taktilně haptické podněty (komunikace)**

Vítková uvádí, že časně formy komunikace mají charakter stimulace. Dospělý stimuluje dítě nejčastěji svou mimikou a zaujme ho zabarvením svého hlasu. Je důležité dítěti umožnit rukama něco cítit, možnost něco pevně udržet, možnost uchopit věci.

#### **Orální podněty**

- a) Aktivace oblasti úst – důležitost koordinace oko X ruka, praktikování orální hry – zkoumání ústy.

Aktivace oblasti čichové a chuťové – umět správně přiřadit vůně a chutě (Vítková in Pipeková 2006).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 Výzkumný cíl**

Výzkumným cílem této práce bylo vytvoření metodiky pro hodnocení plánů rozvoje osobnosti dítěte a její následná pilotáž. Dále bude ověřován posun dětí za období šesti měsíců.

Vzhledem k tomu, že pro děti s těžkým kombinovaným postižením není žádná ucelená metodika k hodnocení Plánů rozvoje osobnosti dítěte (PROD), rozhodla jsem se ji, v rámci této práce, vytvořit. Metodika vychází z PRODů, které mají jasně danou strukturu. Hodnotí se v ní například sebeobslužné dovednosti, komunikace, motorika, atd.

V následující kapitole se budu zabývat výzkumným vzorkem, což jsou tři děti, v jejichž skupině jsem kmenovou vychovatelkou. Jedná se o Davida, Petra a Lenku. V této kapitole budou aktuální PRODY dětí, které slouží pro seznámení čtenáře s dětmi. Na základě těchto dokumentů bude v jedné z dalších kapitol hodnocení PRODů, které je provedené na základě zpracované metodiky.

#### **4.1 Výzkumné otázky**

V návaznosti na cíle výzkumu vznikly následující výzkumné otázky.

1. Lze navrženou metodiku využít k hodnocení PRODů?
2. Existuje shoda mezi hodnotiteli při hodnocení prostřednictvím navržené metodiky?
3. Je metodika vhodným nástrojem k hodnocení dětí s KP?
4. Došlo během sledovaného období k posunu u sledovaných dětí?

#### **4.2 Výzkumný vzorek**

V následující podkapitole jsou základní informace o zařízení, v němž děti žijí. V podkapitole následující jsou umístěny PRODY dětí, které slouží k seznámení a k poznání jejich současného stavu. Na základě porovnání PRODů a jejich hodnocení bude demonstrován posun dětí.

#### 4.2.1 DD a MŠ speciální

Vzhledem k faktu, že děti, jichž se tato práce týká, jsou umístěny v dětském domově, následující kapitola bude této organizaci věnována.

##### Dětský domov a MŠ speciální

Tato organizace prošla v posledních letech značnými změnami, především co se týče složení dětí. O založení organizace se zasloužil **prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D** a původně byla založena jako institut pro neslyšící v roce 1992.

V současné době je v zařízení 21 dětí převážně s kombinovanými vadami a také se značnými poruchami chování a syndromem ADHD.

Zařízení se skládá se 3 částí.

##### 1. Mateřská škola speciální.

Jsou zde tři třídy. „bambulková“, „špendlíková“ a „kostičková“; Ve třídě je vždy učitelka a asistentka pedagoga a u dětí s těžším stupněm postižení i osobní asistentka. Tyto pedagogičtí pracovníci mají na starost většinou 4 děti. Hlavními povinnostmi učitelky je především vzdělávací působení, tvorba pedagogické diagnostiky, tvorba individuálně vzdělávacích plánů (IVP). Kompetence asistenta pedagoga je především pomoc dětem s plněním úkolů, ale také například dopomoc při osobní hygieně, oblékání či při jídle.

##### 2. Dětský domov

V této části zařízení pracují vychovatelky a osobní asistentky. Vychovatelky děti vychovávají a vzdělávají. S dětmi máme například rozumovou výchovu, smyslovou výchovu, hudební výchovu atd. Zásadním dokumentem, kterým mají povinnost řídit se všechny vychovatelky, které s dětmi pracují je Plán rozvoje osobnosti dítěte – PROD. Ten sestavují kmenové vychovatelky.

V části dětského domova jsou 4 výchovné skupiny. V každé skupině jsou dvě kmenové vychovatelky, které se ve službách střídají a vždy k sobě mají osobní asistentku.

I. skupina – ČERVENÁ – V této skupině je celkem 5 dětí. Tato skupina je velice náročná, a to především fyzicky. Jsou zde děti ve věku 10, 11, 14, 15 a 17 let. Všechny tyto děti

mají těžké mentální a kombinované postižení, tudíž potřebují pomoc se všemi činnostmi běžného dne. Ať už se jedná o pomoc při jídle, či při osobní hygieně.

II. skupina – ZELENÁ – Toto je třída, v níž jsem kmenovou vychovatelkou, a zároveň je to třída dětí, o nichž píše tuto práci. V této skupině je celkem 5 dětí. Jsou to děti většinou v první třídě ZŠ speciální. Děti jsou ve věku osmi let, jen jednomu chlapci je již deset. Děti trpí převážně středně těžkou mentální retardací, v kombinaci s dalšími druhy postižení (tělesné, sluchové, PAS...). Práce s dětmi v této skupině je náročná především psychicky. U této skupiny je potřeba zvýšený dohled nad dětmi. Děti umí být i velice agresivní – především dívka, o které také píše. Z tohoto důvodu bude u této skupiny posílena osobní asistence – z jedné asistentky na dvě.

III. skupina – ŽLUTÁ – V této skupině jsou děti s lehkou až středně těžkou mentální retardací. Je zde 5 dětí, z toho 2 navštěvují MŠ speciální a 3 speciální třídu při základní škole. Děti v této skupině jsou relativně samostatné a při činnostech běžného dne, jako je hygiena a stravování a je potřeba pouze dohled.

IV skupina MODRÁ – Jedná se o skupinu školáků, kdy je v této skupině celkem 6 dětí a 3 chlapci navštěvují ZŠ praktickou a 3 speciální třídy ZŠ. Chlapci jsou relativně samostatní, je u nich potřeba především dohled.

3. SPC – speciálně pedagogické centrum se skládá z vedoucího pracovníka – ředitelka zařízení, sociální pracovnice, speciálních pedagogů, psychologa a logopedického asistenta. Činností SPC je speciálně pedagogická podpora dětí jak z MŠ, tak i z DD, ale i dětí z rodin, které sem dochází například i na logopedii. Psycholog v SPC zařizuje i psychologická vyšetření dětí. Se speciálními pedagožkami je možné konzultovat výchovné problémy dětí.

V rámci dětského domova mají děti různé terapie. Jedná se o:

MUZIKOTERAPIE – dochází externí terapeutka. S dětmi pracuje dle jejich preferencí, do žádné aktivity je nenuť, vše se odvíjí i od aktuální nálady dětí. Děti mají muzikoterapii velice rády.

LOGOPEDIE – rozvoj řečových dovedností s logopedkou.



HIPPOREHABILITACE A CANNISTERAPIE – formy ZOO terapie. V rámci Cannisterapie jezdí do zařízení organizace „pomocné tlapky“. Tuto aktivitu děti hodnotí velice kladně. Na Hipporehabilitaci děti jezdí do vedlejší vesnice, kde terapie probíhá za pomoci koní.

REHABILITAČNÍ CVIČENÍ – jedná se o uklidňující a uvolňující masáž, kdy do zařízení dochází externí masérka.

V následující kapitole budou PRODY dětí. A to z důvodu přiblížení jejich zdravotních postižení a života v dětském domově.

#### **4.2.2 Plán rozvoje osobnosti dítěte (PROD)**

Tento plán sestavují kmenové vychovatelky u jednotlivých skupin. Je zaměřen na holistický rozvoj u dětí s postižením s ohledem na jejich potřeby. Tento plán je závazný a všichni vychovatelé i osobní asistenti podle něj pracují a vedou děti k rozvoji. Každý půl rok se vytváří hodnocení PRODů, které opět vypracuje kmenová vychovatelka a hodnotí, které cíle se povedlo splnit a na kterých se ještě dále pracuje. Pokud některý z cílů nebyl splněn, přesouvá se do PRODů na další rok. V jedné z následujících kapitol bude umístěno hodnocení, na němž bude demonstrován případný posun u jednotlivých dětí.

#### **PROD – David**

##### **Program rozvoje osobnosti dítěte**

**Školní rok:** 2016 / 2017

**Jméno dítěte:** DAVID \* \* \* \* \*

**Datum narození:** XXXXXXXXXX

**Druh a stupeň zdravotního postižení:**

Postižení sluchu – těžká nedoslýchavost (vlevo i vpravo 110 dB)

Postižení zraku – astigmatismus mixus, poslední vyšetření 3/2016

Tělesné postižení – DMO spastická diparéza s akcentem vpravo

Psychomotorická retardace – Opožděný psychomotorický vývoj, středně těžká mentální retardace

Časná sociální deprivace a zanedbání péče

**Kompenzační pomůcky:**

- Sluchadla

Vyšetření sluchu SSEP v CA z 9/2012: zbytky sluchu oboustranně, z posudkového hlediska oboustranná hluchota.

Audiogram: vlevo 110, náhodně 100 dB (bez odp.)

vpravo 110-110-100 dB (bez odp.)

- Brýle

**Škola:** ZŠ Karla Čapka

**Skupina:** II. Skupina – Zelená třída

**Vychovatel:** Bc. Vladislava Soukupová

Mgr. Lucie [REDACTED]

**TERAPIE, AKTIVITY**

- Logopedie pod vedením
- Rehabilitace
- Hiporehabilitace

**KOMUNIKACE A CHOVÁNÍ**

Současný stav (chování):

Protože stále přetrvávalo agresivní chování, byl David vyšetřen dětským psychiatrem a byla mu nasazena medikace – Ritalin, zatím bere půl tablety 50 mg Ritalinu třikrát denně. Došlo k úpravě chování, David se zklidnil a již tolik nenapadá ostatní děti. V současné

době se Davidovo chování opět o něco zhoršilo. Hodně provokuje a neposlouchá. Agresivní není, ale když ho nějaké dítě např. uhodí, umí se bránit a vrací mu to.

#### Popis způsobu komunikace:

S Davidem komunikujeme prostřednictvím znakového jazyka, který doprovázíme mluvenou řečí a mimikou. V současné době budeme, po domluvě s učitelkou ze školy, do komunikace zařazovat desky s piktogramy. Dobře navazuje oční kontakt a snaží se vyjádřit své potřeby. Když vychovatelka není schopna identifikovat, co David chce, může začít plakat. Libost vyjadřuje úsměvem, vokalizací, nelibost pláčem a odkloněním hlavy a trupu. Rozšiřuje svoji zásobu znaků, aktivně používá tyto znaky - jíst, pít, ještě, hotovo, záchod, čistit zuby, koupat, spát, třída, televize. Znakuje rychle a nepřesně.

#### **Cíl:**

#### **Ztotožnění se s komunikačními deskami a jejich aktivní používání**

#### Popis chování a způsob reakce vychovatele na dané chování (intervence v krizových situacích):

David není agresivní, ale neuvědomuje si svou sílu. Například když sedí u tety, začne ji štípat. Nejeví se to jako agrese, ale spíše jako nějaký způsob interakce. Nicméně Davida upozorňujeme, že takové chování není vhodné, ale zatím se ho nedaří odbourat.

#### Popis chování během noci:

David je v noci plenován. Usíná většinou po 21. hodině, spí v klidu, celou noc, budí se mezi 6 – 7 hodinou.

#### Vztah k dospělým osobám:

David navazuje kontakt štípnutím, nebo plácnutím. Toho chování hodnotíme negativně a učíme ho navazovat kontakt kladným způsobem (dotek, pohlazení);

#### Vztah k ostatním dětem:

Již tolik nepřevažuje samostatná hra. David se zapojuje do hry s ostatními dětmi. Hraje si s nimi na pískovišti, na prolézačce. Nechává se vozit na tříkolce, na které i sám jezdí.

#### Osobní zájmy a záliby:

Rád sleduje pohádky v televizi, má své oblíbené. Dokáže se sám zabavit – prohlíží si knížky, hraje si se světelnými a zvukovými hračkami, stříhá papír, je velmi trpělivý;

#### Volný čas:

Volný čas tráví rád venku, ale zabaví se i ve třídě. Chlapec je hodně samostatný a má velkou trpělivost. Při pobytu na zahradě nejraději jezdí na kole, při pobytu v budově chce koukat na pohádky.

#### Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami (např. četnost, forma, emoční ladění, iniciativa, spolupráce:

Rodina nespolupracuje a nejeví zájem o kontakt.

**Cíl:** Nahradit negativní navazování kontaktu (štípání, bouchání) žádoucím chováním (dotekem, navázáním očního kontaktu)

#### Plán rozvoje osobnosti dítěte pro školní rok 2016/2017:

### **SEBEOBSLUHA**

#### *Současný stav:*

David je v současné době celodenně bez plen. Na WC si dojde sám, nebo řekne vychovatelce. Občas, v zápalu hry, nebo když je zabraný do pohádky zapomene a vyběhne na WC příliš pozdě, ale to se stane opravdu jen zřídka. Noční služba zkusila Davida vysazovat i v noci, ale pak již neusnul, plakal a budil ostatní děti.

Při čištění zubů je celkem samostatný. Pomáháme pouze dočistit zuby. Umyje si pusku i obličej. Při koupání se David snaží dělat vše sám. Snaží se umýt žínkou, snaží se sám si umýt vlasy, utírá se také sám s mírnou dopomocí.

David se bez problémů oblékne i svlékne, zvládá předozadní orientaci, rozliší pravou a levou botu. Bez problémů si zapne boty (suchý zip) a snaží se zapnout zip u bundy.

Při jídle používá vidličku a jí z hlubokého talíře. Jí levou rukou. Stále jí nečistě, někdy používá ruku místo vidličky. Dbáme na úklid nádobí a mytí rukou a úst – s dohledem – hraje si s vodou, pouští ji na plno, hraje si s baterií.

## **Stolování**

*Dlouhodobý cíl:* Dodržovat čistotu při jídle.

*Krátkodobý cíl:* Odbourat jedení rukama.

## **Hygiena**

*Dlouhodobý cíl:* Úplná samostatnost při osobní hygieně.

*Krátkodobý cíl:* Nácvik samostatného mytí vlasů.

## **Oblékání**

*Dlouhodobý cíl:* Nácvik zavazování tkaniček.

*Krátkodobý cíl:* Trénovat zapínání zipu u bundy.

## **PRACOVNÍ ČINNOSTI, POVINNOSTI V ZAŘÍZENÍ**

*Současný stav:*

David rád pracuje u stolku, preferuje levou ruku, při práci se soustředí, snaží se ji dokončit. Stále trénujeme jemnou motoriku, správný úchop tužky – grafomotorická cvičení. V současné době zařazujeme nácvik porozumění piktogramům. Cílem je, aby David věděl, který obrázek co znamená. Davidovi vždy ukážeme obrázek a odznakujeme, co daný obrázek znamená. Chlapec je velmi šikovný a s touto aktivitou nemáme problém.

Při výtvarné výchově čmárání různou technikou – používáme prstové barvy, pastelky, fixy, křídly. David napodobí vertikální a horizontální čáru, klubičko, vybarvuje plochu – zkusíme omalovánky. Rád stříhá papír, snaží se používat lepidlo.

David je schopný roztřídit čtyři barvy – červenou, žlutou, zelenou a bílou. Třídí tvary – pozná a přiřadí kolečko, trojúhelník, čtverec a obdélník. Sestavuje do jednoho celku předmět rozdělený na polovinu – ovoce na suchý zip. Ukáže na sobě části těla, sestaví postavu i detaily na obličejí. Rád si prohlíží obrázkové knížky – znakuje co v knížce vidí.

Při práci u stolku a výchovách má David sluchadla, při práci je akceptuje.

*Dlouhodobý cíl:* Zvýšit dobu soustředění se na práci.

*Krátkodobý cíl:* aktivní práce s piktogramy.

### Výtvarná činnost

*Dlouhodobý cíl:* Preciznost při vybarvování plochy.

*Krátkodobý cíl:* Správný úchop tužky.

## **VYCHÁZKY A POBYT VENKU**

*Současný stav:*

Při vycházkách již nepoužíváme kočár. David ho odmítá a na procházkách je bezproblémový. Akorát když je trasa delší a David je už unavený, začne více zakopávat a padat. Je důležité zvolit správnou délku procházky (třeba 2, ale kratší). David chodí za ruku s dospělým. Při hře na zahradě vyžaduje jízdu na tříkolce, když mu to z nějakého důvodu není umožněno (má ji jiné dítě, je rozbitá) – vyvolá to u chlapce pláč či vztek – nepochopí důvod, proč mu ji nemůžeme dát.

*Dlouhodobý cíl:* zlepšovat hrubou motoriku.

*Krátkodobý cíl:* Nácvik chůze v terénu, nácvik správné chůze.

## **HRY V BUDOVĚ**

*Současný stav:*

Při pobytu v budově David preferuje sledování pohádek a jízdu na odstrkovadle. Umí se sám zabavit. Prohlíží si obrázkové knížky, hraje si se stavebnicí, s autíčky. V současné době vyhledává přítomnost ostatních dětí.

*Dlouhodobý cíl:* Nabízení vhodných her, při interakci s ostatními dětmi.

*Krátkodobý cíl:* Po skončení hry si po sobě uklízet hračky.

## **ŠKOLNÍ POVINNOSTI A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY**

*Současný stav:*

Od září navštěvuje David 1. ročník ZŠ Karla Čapka. Ve škole se mu zatím líbí. Po dohodě s učitelkou zařadíme do komunikačního systému komunikaci s pomocí piktogramů.

*Dlouhodobý cíl:* Naučit se pracovat s piktogramy, sestavit si svůj denní rozvrh

*Krátkodobý cíl:* Naučit se jména spolužáků a učitelek

David je velice šikovný a učenlivý, Většinu cílů, jež jsou v tomto PRODu uvedeny se za rok práce s ním podařilo slnit.

**PROD – Petr**

### **Program rozvoje osobnosti dítěte**

**Školní rok:** 2016/2017

**Jméno dítěte:** PETR [REDACTED]

**Datum narození:** [REDACTED]

**Druh a stupeň zdravotního postižení:**

Postižení sluchu – Těžká oboustranná nedoslýchavost (vlevo 113 dB, vpravo 110 dB),  
(vyšetření sluchu: SSEP z 6/2012 – těžká nedoslýchavost)

Psychomotorická retardace – středně těžká mentální retardace

Hyperaktivita, ADHD syndrom

**Kompenzační pomůcky:**

- Sluchadla
- Ortopedické vložky do bot

Vyšetření sluchu SSEP v CA z 2/2012: zbytky sluchu oboustranně, z posudkového hlediska oboustranná hluchota

Audiogram: vlevo bez odp. – bez odp.- 113 bez odp./náhodně 90/ dB  
vpravo 100 – 113 – bez odp – bez odp. /náhodně 50/ dB

**Škola:** ZŠ Karla Čapka

**Skupina:** II. Skupina - zelená

**Vychovatel:** Bc. Vladislava Soukupová

Mgr. Lucie [REDACTED]

### **TERAPIE, AKTIVITY**

- Logopedie
- Hiporehabilitace

### **KOMUNIKACE A CHOVÁNÍ**

#### Současný stav (chování):

Chování Petra se v současné době velmi zlepšilo. Vztek, či agresivní ataky se v současné době objevují spíše ojediněle. Vycházky jsou v současné době také bez problémů. Chodí za ruku s dětmi a jako jistění za druhou ruku ještě s dospělým doprovodem. Dříve se Petr vydržel dlouho vztekat, když se šlo na procházku jiným směrem, než který preferoval, ale i to se nyní zlepšuje. Libost projevuje zejména hlasitým, veselým křikem, smíchem a mimikou. Nelibost pak pláčem, mimikou, nebo negativním chováním – vztek, válení se po zemi, či ubližováním ostatním dětem. Tyto negativní projevy jsou v současné době zmírněny. Petr se v poslední době jeví celkově klidnější.

#### Popis způsobu komunikace:

S Petrem komunikujeme s pomocí znakového jazyka, mluvené řeči, mimiky a fotografií. Je nutné při komunikaci navázat oční kontakt, a neustále ho udržovat, protože veškeré vjemy z okolí odvádí Petrovu pozornost. Petr aktivně používá několik znaků: bonbon, čistit zuby, ještě, jíst, hodný, hotovo, kočka, koupat, kůň, pes, ptáček, pít, prosím, spát, sušenka, televize, třída, vycházka, vlak, záchod;



Znakuje rychle a nepřesně

Po dohodě s učitelkou, zařazujeme do komunikace piktogramy.

**Cíl:** Seznámit se s piktogramy.

Popis chování a způsob reakce vychovatele na dané chování (intervence v krizových situacích):

Když je Petr v afektu, vzteklý, nebo agresivní, je nejlepší oddělit ho od ostatních dětí, například ho odvést do jiné místnosti, kde je sám. Když ho vztek přejde, sám jde za vychovatelkou, které znakuje, že je již hodný a může si jít hrát s ostatními dětmi. Popřípadě je možné, nabídnout jinou činnost a převést tak jeho pozornost na jinou aktivitu.

Popis chování během noci:

V noci usíná po půl osmé a spí bez problému celou noc. V noci je plenován.

Vztah k dospělým osobám:

S dospělými má Petr velmi kladný vztah, rád se přijde pomazlit, pochovat. Na vycházkách je spokojený a mává kolemjdoucím lidem.

Vztah k ostatním dětem:

Zatím preferuje samostatnou hru, děti ale pozoruje a napodobuje. Když mu někdo bere hračky, může být k dětem agresivní. Zná své místo – v šatně či ve třídě.

Osobní zájmy a záliby:

Má rád pohybující se a poletující věci. Venku rád pozoruje slunečnick na balkoně protějšího domu – vydržel by ho pozorovat snad celý den, a když je zataženo a slunečnick není roztažený, vyžaduje to od tety – prosí a ukazuje na slunečnick, dělá „vítr“ papírem, pohazuje igelitový sáček. Někdy preferuje i destrukční hru – například vyhazuje hračky, bouchá s nimi o zem – tyto aktivity jsou hodnoceny negativně. Dále ho zajímají zvukové a vibrační hračky. Velmi rád si prohlíží knížky – především se zvířátky, v televizi preferuje pohádky o mašinkách. Rád jezdí na odstrkovadle, chodí na procházky a jezdí na výlety vlakem.

### Volný čas:

Při volné hře Petr preferuje spíše samotu, než hru s dětmi.

### Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami (např. četnost, forma, emoční ladění, iniciativa, spolupráce:

Nespolupráce s rodinou.

**Cíl:** Snaha o úplné odbourání agresivních ataků. Snaha o odbourání destrukční hry.

### Plán rozvoje osobnosti dítěte pro školní rok 2016/2017:

## **SEBEOBSLUHA**

### *Současný stav:*

V současné době se nám již daří Petra vysazovat na WC. Zatím si většinou sám neřekne, takže jde o pravidelné vysazování. Po obědě a přes polední klid má natahovací plenu, protože stolici do WC Petr zatím nevykonává.

Umí se obléknout i svléknout, ale musí na něj dospělý dohlížet a povzbuzovat ho, protože jinak vyběhává nahý z pokoje a neobléká se. Pomáháme mu s oblékáním ponožek a s předozadní orientací u trika a kalhot. Vyšší míra dopomoci je potřeba při obouvání – zavazování tkaniček popřípadě při zapínání bundy.

Ve sprše ho učíme umývat se žínkou – pracujeme většinou ruku v ruce. Krémem se chce mazat sám, ale zároveň ho olizuje. Po koupání se snažíme o samostatné utírání, pyžamo si oblékne sám. Při čištění zubů je samostatnější. Najde si svůj kartáček, vyčistí si zuby. Pomáháme s dočištěním.

Petr jí levou rukou z hlubokého talíře a používá vidličku. Zatím jí stále nečistě a při jídle si pomáhá rukou. Jí velmi dobře a často si přidává. Po jídle připomínáme úklid nádobí a umývání rukou a pusy. Umývání probíhá s dohledem, protože s vodou si spíše hraje, než aby se umýval. Po jídle Petr utírá stůl.

## **Stolování**

*Dlouhodobý cíl:* Používat příbor, nakrájet si jídlo.

*Krátkodobý cíl:* Odbourat dopomáhání si při jídle volnou rukou.

## **Hygiena**

*Dlouhodobý cíl:* Úplné odbourání plen.

*Krátkodobý cíl:* Vykonávání velké potřeby do WC.

## **Oblékání**

*Dlouhodobý cíl:* Nácvik zavazování bot a zapínání zipu na bundě.

*Krátkodobý cíl:* Samostatné oblékání bez potřeby dohledu dospělé osoby.

## **PRACOVNÍ ČINNOSTI, POVINNOSTI V ZAŘÍZENÍ**

*Současný stav:*

U stolku Petr vydrží pracovat delší dobu, vedeme ho k dokončení činnosti. Je třeba mu zajistit klidné prostředí a nezapomeneme na odměnu za splněný úkol – v současné době nejvíce preferuje tablet. Stále procvičujeme jemnou motoriku – procvičujeme navlékání korálů na tyčku a vkládání kolíčků do otvorů, také manipulaci s kolíčky. Přiřadí stejný tvar (kolečko, trojúhelník, čtverec, obdélník), ale musí mít na výběr pouze ze dvou tvarů. Přiřadí správně čtyři barvy – červenou, žlutou, zelenou a bílou.

Stejně jako u Davida zařazujeme trénink poznávání jednotlivých piktogramů.

Při výtvarné výchově pracujeme ruku v ruce – čmárání různou technikou, grafomotorická cvičení, práce s papírem a modelínou. Trénujeme práci s nůžkami – stříhání papíru, vystřihování;

Během prohlížení obrázkových knížek znakuje zvířata, lidi, dopravní prostředky a činnosti, Petr se snaží znaky napodobovat, ale například některá zvířata (kůň, pes, kočka...) znakuje rovnou sám. Napodobujeme zvuky zvířat, povzbuzujeme Petra k vokalizaci.

Při sluchové stimulaci má Petr v oblibě zvukové hračky s výrazným zvukem, bouchá do bubínku a trianglu, hraje si s vibračními hračkami.

*Dlouhodobý cíl:* Při přiřazování stejných tvarů, nemít na výběr pouze 2 tvary, ale všechny, se kterými pracujeme.

*Krátkodobý cíl:* Seznámit se a poznávat jednotlivé piktogramy.

## Výtvarná činnost

*Dlouhodobý cíl:* Samostatnost při práci s nůžkami.

*Krátkodobý cíl:* Podporovat samostatnou práci (práce s prstovými barvami).

## VYCHÁZKY A POBYT VENKU

*Současný stav:*

Při vycházkách se Petr hodně zlepšil. Na procházkách trénujeme chůzi za ruku s Lenkou, nebo s Adrianem. Stále ho ale jistíme a za druhou ruku jde s dospělým. Rád chodí na vycházky k řece, kde ho můžeme pustit, a může pobíhat sám. Často také chodíme na Berounské nádraží, kde pozorujeme vlaku, což se Petrovi velmi líbí. Rád má také výlety, kdy jedeme vlakem, nebo autobusem.

Na zahradě upřednostňuje samostatnou hru. Nejčastěji z prolézaček pozoruje slunečnick na balkoně protějšího domu. Rád se také houpe na pružině a jezdí na odstrkovadle. V poslední době vyhledává děti, které jezdí na červené tříkolce, a nechává se vozit. Sám na tříkolce zatím nejezdí.

*Dlouhodobý cíl:* Trénovat jízdu na tříkolce.

*Krátkodobý cíl:* Osamostatnit se na vycházkách. Chůze je dvojici bez jištění dospělé osoby.

## HRY V BUDOVĚ

*Současný stav:*

Při pobytu v budově Petr jezdí po chodbě na odstrkovadle. Rád sleduje pohádky. Má své oblíbené pohádky, u kterých poskakuje u televize a znakuje, co právě vidí, povzbuzujeme ho opakováním, či opravováním znaků, které právě vidí. Když se pustí jiná pohádka, než kterou preferuje, může to u něj spustit vztek, či pláč. Dále rád stojí u francouzských dveří v MF místnosti, či u okna v jídelně a dívá se ven. U Petra se stále objevuje destrukční hra. Neustále ho upozorňujeme, že s hračkami se nehází, nebouchá do okna atp.

*Dlouhodobý cíl:* Odstranění nežádoucích stereotypních prvků (bouchání do oken, házení hraček).

*Krátkodobý cíl:* Podpořit a motivovat ke hře s ostatními dětmi.

## **ŠKOLNÍ POVINNOSTI A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY**

*Současný stav:*

Petr letos nastoupil do první třídy do ZŠ Karla Čapka. Ve škole se mu zatím líbí, ve škole rozšiřují jeho znakovou slovní zásobu. Rozlišuje paní učitelky i děti. Ukazuje na fotky a od tety chce vědět, které dítě, nebo která paní učitelka na fotce je. Znaky poté opakuje.

*Dlouhodobý cíl:* Naučit se pracovat s piktogramy. Sestavit si svůj denní rozvrh.

*Krátkodobý cíl:* Zafixovat si jména dětí i učitelk.

Dle hodnocení PRODů se některé z cílů u Petra nepodařilo splnit, nebo byly splněny jen částečně, tudíž jsou přeneseny do dalšího školního roku. Nové PRODy platí vždy od září.

**PROD – Lenka**

### **Program rozvoje osobnosti dítěte**

**Školní rok:** 2016/2017

**Jméno dítěte:** LENKA [REDAKCE]

[REDAKCE]

**Druh a stupeň zdravotního postižení:**

Postižení sluchu – středně těžká oboustranná nedoslýchavost

Vyšetření sluchu SSEP v CA: oboustranně středně těžká nedoslýchavost

Audiogram: vlevo 70-70-60-60 dB HL

vpravo 70-70-60-70 dB HL

Mentální postižení – středně těžká MR

ADHD

Dětský autismus

**Kompenzační pomůcky:**

- Sluchadla
- Komunikační fotografie

**Škola:** ZŠ Karla Čapka, 1. třída

**Skupina DD:** Zelená

**Vychovatel:** Bc. Vladislava Soukupová

Mgr. Lucie [REDACTED]

**TERAPIE, AKTIVITY**

- Rehabilitace
- Logopedie
- Plavání

**KOMUNIKACE A CHOVÁNÍ**

Lenka si v domově velmi rychle zvykla a je velmi sebevědomá. Od května 2015 přišlo mnoho zásadních změn. Lenka přešla do nové skupiny dětí. Má novou odpolední třídu, novou vychovatelku, změnila jídelnu a od září nastoupila do první třídy. Tyto změny Lenka přijala celkem dobře a ve skupině si vytvořila své místo.

Dívka je ve skupině velmi dominantní. Poslední dobou stále více ubližuje ostatním dětem. Zejména chlapci, který je z celé skupiny nejméně obrany schopný. Tuto situaci řešíme s pedopsychiatrem.

Bohužel, stále přetrvávají stavy se sebeubližováním. Tyto stavy mívá Lenka ve chvílích, kdy jí nemůžeme vyhovět v tom, co si právě umanula.

Popis způsobu komunikace:

Ve třídě využíváme ke komunikaci fotografie. Lenka má vlastní desky, ve kterých se jí promítá harmonogram dne. K fotografiím využíváme znak, avšak Lenka si ve znacích není vůbec jistá a nedokáže si prozatím spojit danou fotografii se znakem. Lenka umí znakovat: ještě, záchod, prosím, bonbon, hotovo, papat. Ostatní znaky si plete a nezná jejich pravý význam.

**Cíl:** Využívat a kultivovat projevy komunikace, neakceptovat vynucování věcí vztekem.

Popis chování a způsob reakce vychovatele na dané chování:

Lenka je velmi tvrdohlavá, chce si dosáhnout svého, i když je to neakceptovatelné. Pedagogičtí pracovníci musí být jednotní v tom, co po dívce žádají a důsledně dodržovat dohodnuté postupy, aby dívka nebyla zmatená, že někdo jí něco povolí a někdo ne. Je třeba zamezovat atakům na ostatní děti.

V případě vzteku velmi pomáhá odvést jí z daného místa, kde se konflikt stal a vrátit se po chvíli.

Popis chování během noci:

S Lenkou během noci nebývají problémy. Nyní spí na pokoji s novou dívkou. Není plenovaná. Lenka usíná celkem brzo. Má ve zvyku se před spaním na posteli kývat. Je velmi fixovaná na svého plyšového medvěda, se kterým v noci usíná.

Vztah k dospělým osobám:

Lenka často vyhledává dospělého na pomazlení. Avšak není to každý dospělý. Má vybrané své lidi, kterým důvěřuje a za kterými si přijde. Lenka stále manipuluje s lidmi a vynucuje si věci pláčem a vztekem. Pokud přijde do kontaktu s novým člověkem, tak zkouší, co vše si k danému člověku může dovolit a kde má nastavené hranice.

#### Vztah k ostatním dětem:

Dívka je vůči ostatním dětem velmi dominantní. S dětmi si ráda hraje na zahradě. Její hra, ale často přejde k agresivitě. Nemá hranice citlivosti a její zacházení s ostatními dětmi je necitlivé. Lenka se chová k dětem jako k hračkám. Stejně zachází s pannou, plyšovým medvědem a stejně tak i s dítětem. Do skupiny se zapojila velmi dobře. Často provokuje ostatní děti.

#### Osobní zájmy a záliby:

Lenka má ráda jízdu na kole, houpačky. Ve třídě si ráda hraje s medvědem nebo panenkou. Občas chce medvěda přebalovat. Má ráda hru s dekou (rozloží si jí na zem, vezme si k sobě medvěda a chce do deky zabalit. Chvilí tam leží a pak vyskočí a znovu srovnává deku a opět chce do ní zabalit. Má ráda výšky, kde se cítí v bezpečí. V rehabilitační místnosti si vezme deku, kterou si na přebalovacím pultu srovná pod sebe, tam se uvelebí, má rozhled a je velmi klidná.

Má ráda schovávačky jak ve třídě tak i při přesunu po budově. Vždycky utíká napřed a schová se tetě za roh, pokud jí teta najde tak se hodně směje. Lenka je velice živá, potřebuje hodně pohybu, neustále skáče jako žába a běhá po chodbě. Mezi její zájmy bych zařadila i zájem o ostatní děti – ráda pozoruje oblast břicha a hrudníku.

### **Plán rozvoje osobnosti dítěte pro školní rok 2016/2017:**

#### **SEBEOBSLUHA**

##### *Současný stav:*

V oblasti sebeobslužných dovedností je velmi šikovná. Je zapotřebí zautomatizovat některé činnosti.



## **Stolování**

Lenka se umí najíst samostatně lžící i vidličkou, jí celkem čistě. Nyní se učí krájet nožem. Pije z umělého i keramického hrnečku. Má ráda čaj spíše teplý, studený jí moc nechutná. Dopíjí se spíše během dne. Nemá moc ráda pečivo. Má radši chleba než rohlíky, avšak u chleba odmítá kůrku. Je zapotřebí určitá motivace, aby chleba dojedla. Dříve Lenka nechtěla u stolu čekat na ostatní děti, nyní se v tomto ohledu hodně zlepšila a ví, že musí vydržet, až dojí ostatní děti.

*Dlouhodobý cíl:* Kultivace stolování.

*Krátkodobý cíl:* Vybrat náležité nádobí pro dané jídlo.

## **Hygiena**

Udrží samostatně čistotu, na WC si dojde, umí se obstarat. Je potřeba pouze minimálního dohledu. Ví, že po vycházce, jídle, WC atd. si musí umýt ruce, avšak je zapotřebí jí to připomenout. Zautomatizovat při mytí rukou použití mýdla. Zuby čistí s dopomocí, poslední dobou si zoubky moc čistit nechce a brání se. Kartáček si strčí do pusy a kouše ho. Velká hygiena také s dopomocí. Vodu má ráda, ráda se češe. Nemá ráda stříhání nehtů, reaguje vyděšeně, ale zvládáme. Na uši si nechce vůbec nechat při čištění sáhnout.

*Dlouhodobý cíl:* Dosáhnout co nejvyšší míry samostatnosti.

*Krátkodobý cíl:*

- mýt se samostatně žínkou.
- prodloužit dobu čištění zubů.

## **Oblékání**

Zvládá se obléknout i obout pouze s dohledem samostatně – letní věci. Kontrola předozadní orientace od dospělého je potřeba. Pásky na botách provleče i zapne sama, je zručná. Již ví, při jakých příležitostech kam ukládat své oblečení.

*Dlouhodobý cíl:* Dosáhnout co nejvyšší míry samostatnosti.

*Krátkodobý cíl:*

- nácvik předozadní orientace

- zapínání zipu.

## **PRACOVNÍ ČINNOSTI**

*Současný stav:*

Je šikovná, zručná. Pokud je v normální náladě (není unavená či v afektu), na vyzvání se vším pomůže (úklid nádobí, úklid hraček).

Při práci u stolečku se vzteká, ničí pomůcky, snažíme se ale úkoly dokončovat. Lenka potřebuje při těchto činnostech motivaci. Tužku drží nesprávně a na veškerou práci jde spíše silou.

*Dlouhodobý cíl:* Akceptace práce s výtvarnými materiály u stolečku

*Krátkodobý cíl:*

- Úklid hraček po hře, předmětů po pracovních činnostech, úklid pracovního místa.
- Pomáhání tetám s úklidem nádobí, oblečení.

## **VYCHÁZKY A POBYT VENKU**

*Současný stav:*

Lenka je zvyklá na delší procházky. Nyní je potřeba, aby se naučila chodit za ruku s jiným dítětem, jelikož je ve skupině víc dětí, než rukou dospělých. Nyní chodí za ruku s Dominikem, který je šikovný a Lenku koriguje.

*Dlouhodobý cíl:* Rozvíjet hrubou motoriku, chození na procházkách ve dvojici, poznávat nové aktivity, setkání s novými lidmi (sociální učení – výlety, vstupy na představení apod.), vnímat změny v přírodě.

*Krátkodobý cíl:* Návuk obratnosti na prolézačkách, jízda na kole.

## **HRY V BUDOVĚ, TERAPIE**

*Současný stav:*

Lenka se často zabaví sama, vyhledává kontakt ostatních dětí, hraje si s medvědem, má ráda schovávačky, a ráda se balí do deky. Má ráda fyzický kontakt dospělého, hlazení na zádech a na bříšku.

*Dlouhodobý cíl:* Poznávat různé možnosti smysluplného vyplnění volného času .

*Krátkodobý cíl:*

- Poznávání knížek, obrázků, fotek, soustředění se na jeden + popis, zkoušení her – kde je ...?
- Práce s hračkami i předměty denní potřeby (hřeben, tužka apod.) – hry typu - Kde je ...? Podej mi ..

### **4.3 Pilotáž metodiky**

Navržená metodika byla rozdána pracovnícím, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí.

Požádala jsem vychovatelky i asistentky o vyplnění a zdůraznila jsem jim, aby hodnotily objektivně.

V prvotní pilotáži bylo pár výtek ohledně nejednoznačnosti otázek. Při hodnocení se mi také jevilo nešťastné pětimístné hodnocení (zcela souhlasím X částečně souhlasím). Tyto dva nedostatky jsem opravila, jednotlivé body rozdělila a specifikovala a znovu předala kolegyním. Po druhém vyplnění metodiky již žádné připomínky nebyly.

Vychovatelky i asistentky vyplňovaly metodiku svědomitě, protože při vyhodnocení bylo zjištěno, že odpovědi pracovníc se u dětí shodují minimálně v 95 %.

Předpokládám, že využití metodiky by vychovatelkám usnadnilo vyhodnocování PRODů.

V současné době žádná standardizovaná metodika pro děti s kombinovaným postižením není. To byl hlavní důvod, proč byla metodika vytvořena. Věřím, že metodika by vychovatelkám ušetřila čas, který musí trávit důležitým papírováním a mohly by místo toho vymýšlet nové aktivity a pomůcky pro děti.

Metodika byla několikrát předělávaná a aktualizovaná, takže pevně věřím, že je tato verze vhodná pro použití.

Metodiku jsem dávala všem kolegyním a ty hodnotily všechny děti. Toto není moc vhodné. Pokud se objevily neshody, byly v metodice, kterou vyplňovala kolegyně, která u dané skupiny moc často nesplňuje, tudíž děti tolik nezná. Metodiku pro danou skupinu i děti by měly hodnotit ty vychovatelky, které do dané skupiny dochází často a děti znají.

## 5 Rozvoj dílčích funkcí u dětí s kombinovaným postižením

Práci s dětmi s kombinovaným postižením je velmi specifická. Ať už se jedná o práci v rámci dětského domova, nebo o práci ve škole. Následující kapitola bude věnována především školní práci. V kapitole bude také popsáno, jak vypadá den ve škole, kterou tyto děti navštěvují.

Níže budou odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Lze navrženou metodiku využít k hodnocení PRODů?  
Ano. Pilotáž prokázala, že metodika je vhodným materiálem k hodnocení PRODů. Kolegyně, které s metodikou pracovaly, s ní byly spokojeny a pár připomínek, které se objevily, jsem v metodice opravila
2. Existuje shoda mezi hodnotiteli při hodnocení prostřednictvím navržené metodiky?
3. Ano. Míra shody byla téměř 100%. Je vidět že kolegyně metodiku hodnotily objektivně. Pokud se objevovaly nějaké neshody, bylo to v případech, kdy kolegyně vyplňovala metodu u dětí ze skupiny, ve které moc často nesupluje a tudíž děti tolik nezná, což je ovšem pochopitelné.
4. Je metodika vhodným nástrojem k hodnocení dětí s KP?  
Předkládaná metodika je sestavena na míru přímo dětem s kombinovaným postižením. Po pilotáži byla revidována a upravena, takže si myslím, že je sestavena velice podrobně a informace ohledně toho, jak děti zvládají jednotlivé úkony, jsou rozčleněny do dílčích bodů. Myslím si tedy, že tato metodika je vhodným nástrojem pro hodnocení dětí s KP.
5. Došlo během sledovaného období k posunu u sledovaných dětí?  
V praktické části této práce jsou umístěny PRODY dětí a následně je zde umístěno hodnocení PRODů, které probíhá půl roku po sepsání původního PRODů. Při porovnání PRODů a jejich hodnocení je patrné, že během sledovaného období došlo u dětí k posunu.

## **5.1 Rozvoj dílčích funkcí ve školním prostředí**

Při práci s dětmi, se procvičování jednotlivých funkcí prolíná napříč úkoly. Například sluchové vnímání bývá zařazeno do jakéhokoli úkolu, kam to jen jde. Je to z toho důvodu, že děti mají velké ztráty v oblasti sluchu, tudíž nějaké sluchové pexeso s těmito dětmi není možné. Učitelky ve škole s dětmi například procvičují motoriku – vhadzování kamínku do skleněného tubusu – kamínek cinkne a děti dost často rády přikládají ucho a poslouchají cinknutí.

### **5.1.1 Rozvoj zrakového vnímání**

Rozvoj zrakového vnímání lze u dětí s kombinovaným postižením rozvíjet různými způsoby. V rámci dětského domova často propojujeme rozvoj zrakového vnímání a rozumové výchovy – spojování stejných věcí (druhů zeleniny). K Rozvoji zrakového vnímání využíváme i různé světelné hračky/pomůcky.

V rámci školní práce je využíván podsvícený stůl (obr. 1). Opět je zde propojen nácvik zrakového vnímání a rozumová výchova. Jak je vidět na obrázku, děti rozřazují obrázky. Jednak podle tvaru a velikosti, dále podle barvy.

Dalším úkolem, který je používán k rozvoji zrakového vnímání, ale zároveň i k rozumové výchově slouží aktivita puzzle. Jedná se o dvou dílné puzzle, které děti přiřazují (obr. 2). Je nutné, aby měly děti mezi jednotlivými aktivitami čas na odpočinek, protože se děti velmi rychle unaví. Aby měly děti jistotu a věděly, co kdy dělají, mají komunikační desky. Mají fotky s prací u jednotlivých stolků, což de facto nahrazuje jednotlivé hodiny. U každého stolku je jiná učitelka a probíhají jiné úkoly. Na obrázku 3 je vidět komunikační kalendář jednoho z dětí (Lenka). Je zde vidět posloupnost úkolů a zároveň doba odpočinku. Na toto navazuje foto 4 – když má Lenka od jednotlivých aktivit volno, nalepí si fotku na zeď. Když jde opět pracovat, fotku sundá a uklidí

### **5.1.2 Rozvoj motorických dovedností**

Motorické dovednosti bývají u dětí s postižením značně omezeny. Jejich procvičování je tedy velice důležité. Ve škole se s dětmi procvičuje především jemná motorika, k čemuž mohou sloužit různé vzdělávací pomůcky, například LOGICO (obr. 5). Při práci s touto pomůckou dochází k propojení rozumové výchovy a propojení motorických dovedností.

V rámci procvičování jemné motoriky děti často procvičují navlékání menších i větších korálek na provázek (obr. 6). Při této aktivitě děti trénují také pozornost a trpělivost. V rámci procvičování jemné motoriky, lze také trénovat sebeobslužné dovednosti, například nácvik zapínání zipu, či zavazování tkaniček. Jemná motorika je v rámci dětského domova procvičována stejným způsobem jako ve škole.

Nácvik hrubé motoriky je potom trénován například na vycházkách, kdy se trénuje chůze v nerovném terénu, střídání náročnosti terénu. Rozvoj hrubé motoriky je také prováděn v rámci rehabilitačních cvičení.

### **5.1.3 Rozvoj prostorového vnímání**

Vyučující s dětmi procvičují orientaci v mikro i makro prostoru. Začíná se orientací v mikroprostoru, a to především z toho důvodu, že je orientace v makroprostoru pro děti snazší. Snáze se zorientují na papíře, než například v místnosti. Děti například vybírají ze dvou až tří pastelek tu, která je červená nebo třídí obrázky (viz obrázek 1). Pro orientaci v mikroprostoru slouží také aktivita, kdy děti v písku vyhledávají drobné předměty, například kamínky, větší korálky...; K nácviku prostorové orientace, se ale při práci také využívají moderní technologie. Děti velice rády pracují s tabletem, v němž jsou různé edukační programy, kde děti například vyhledávají obrázky určitých zvířat. S tabletem děti pracují velmi rády, takže je tablet využíván také jako pozitivní motivace.

Po alespoň částečném zvládnutí orientace v mikroprostoru děti trénují orientaci v makroprostoru, což může být pro děti náročnější. V místnosti je totiž větší množství podnětů, které mohou odvádět jejich pozornost. Začíná se s jednoduššími úkoly, jako například – kdo má červené tričko? (má ho na sobě učitelka, která se ptá). Poté se postupuje dále, například, kde ve třídě je modrá barva? Když dítě toto zvládne, pokračuje se dále, například stoupni se vedle stolu – z důvodu nízkého věku dětí, děti z výzkumného vzorku toto ještě nezvládají. Je to především z důvodu nedostatečné znalosti znakového jazyka. Slova jako vedle, pod, k, a podobně neznají. Na druhou stranu, když jdeme třeba na procházku, stačí dětem znakovat, například – „Petr – spolu – David“, kluci se najdou a na vycházku jdou společně. Takže si myslím, že s lepší znalostí znakového jazyka pro ně tento úkol nebude obtížný.

## **Serialita**

Schopnost řadit úkony za sebou v určité posloupnosti, či dodržování časové posloupnosti jako takové, je pro děti náročné. Z toho důvodu děti používají komunikační desky, kde mají denní program (viz obrázek 3 a 7). Na obrázku 3 je program Lenky, kde je zobrazena práce u stolku 1, po té volno, a tak dále. Lenka je autistka, z toho důvodu musí mít přesně stanovenou denní strukturu. Obrázek 7 jsou desky Davida, kterému stačí informace o tom, že nejdříve bude „matematika“ (předmatematické dovednosti) a po té rozvoj zrakového vnímání. David ví, že mezi jednotlivými úkoly má pauzu. Petrovi se do desek dávají běžné denní úkony: „třída – svačina (jídelna) – toaleta – třída“.

### **5.1.4 Rozvoj sluchového vnímání**

Jak jsem již zmiňovala výše, většina aktivit se dětem prolíná, například se motorika prolíná se zrakovým vnímáním, rozumovými schopnostmi atd. Sluchové vnímání se prolíná také. Především z důvodu sluchového postižení, je důležité sluch trénovat.

Sluchové vnímání se nejvíce asi rozvíjí při hudební výchově, při které se využívá například rezonanční deska<sup>11</sup>. Dále se často k rozvoji sluchu používají Orfovy nástroje, kdy mají děti například zopakovat zvuk. Dále s dětmi provádíme rytmiizaci, vytleskávání různé melodie, například i „ruku v ruce“. U těchto dětí se individuálně pracuje se zbytky sluchu. Každé z dětí ve výzkumném vzorku mají jinou hloubku sluchového postižení, práce s každým z nich je tedy velmi individuální.

### **Komunikační dovednosti**

Při rozvoji sluchového vnímání se učitelky snaží rozvíjet i řečové dovednosti.

Velký pokrok v tomto ohledu teď nastal u Lenky, která začíná pomalu ale jistě říkat jednotlivá slova. Má velice hezký vztah s osobní asistentkou, takže Lenka začala používat několik málo slov, u nich ale také zná význam (Péťo, papat, čekej, ahoj). Učitelky s dětmi udělaly neskutečný pokrok za ten rok práce, kdy děti navštěvují základní školu.

Ač u Davida z důvodu velké sluchové ztráty neočekáváme, že by začal slovně komunikovat (z poslední konzultace s lékařkou bylo zjištěno, že David je prakticky úplně

---

<sup>11</sup> Rezonanční deska je vlastně ozvučená deska. Když dítě sedí na rezonanční desce, získává každou svou aktivitou sluchovou odezvu



neslyšící a ze sluchadel bohužel neprofituje), David se velmi zlepšil v komunikaci znakovým jazykem. Dokáže si o vše, co chce říct a je na tolik kreativní, že když si oblíbí nějakou pohádku, vymyslí si pro ni vlastní znak, aby potom mohl tetě sdělit, jako pohádku chce například při poledním klidu pustit.

Totéž platí i u Petra. Petr tedy používá méně znaků, než David, ale od té doby, co zjistil, že znakováním se domluví, a například dostane, to co chce, když si o to umí říct, je celkově klidnější, a méně vzteklý, když mu tetička dokáže porozumět. Oproti Davidovi ale Petr vokalizuje, umí říct pes a haf (má velice rád zvířata).

Celkově se mi jeví, že ta rok školní práce se všechny děti velice zlepšily a udělaly obrovské pokroky ve všech oblastech.

## **5.2 Den ve škole**

Děti z tohoto výzkumného vzorku navštěvují 1 třídu SŠ ZŠ Karla Čapka. Třída, kterou navštěvují tyto děti je detašovaným pracovištěm a třída dětí je přímo v Dětském domově kde děti žijí.

Děti vstávají okolo sedmé hodiny, většinou jsou již při příchodu učitelky a asistentky pedagoga, které s nimi vstávají již vzhůru. Po oblečení, ranní hygieně a nasazení kompenzačních pomůcek, s nimi jde učitelka s asistentkou na snídani. Po snídani jdou děti do třídy, kde již čeká další paní učitelka.

V 8 hodin se děti začínají učit. Začíná se Ranním kroužkem. Děti sedí v lavicích, učitelka bere jednotlivé fotky. Nejprve fotografie učitelek, děti znakem ukážou, zda se jedná o učitelku, či asistentku (tetu) a její jméno. Poté se pokračuje se fotkami dětí. Všem dětem, se fotka ukáže, děti znakem ukážou, kdo na fotografii je, dále kde to dítě sedí. Poté dá učitelka fotku dítěti, které na té fotce je a to si ji pověsí na tabuli.

Když je ranní kroužek hotový, připraví děti společně s učitelkou / asistentkou komunikační desky. Sestaví a řeknou si společně, jaký bude ten den program. Program jednotlivých dětí se může lehce lišit, v závislosti na schopnostech dětí, ale může se původní plán pozměnit i

podle aktuálního stavu a ladění dětí. Když jsou komunikační desky hotové, děti je odloží a mají aktivitu, která byla v deskách umístěna jako první. Děti pracují individuálně s učitelkou. Některé děti pracují, jiné mají chvíli volno, než na ně přijde řada.

Děti pracují do svačiny, která je v 10:30. Na svačinu je opět doprovází učitelka s asistentkou.

Když se děti vrátí do třídy, už mají více méně volno. Dodělají se například úkoly, které děti měly v plánu, ale nestihly je splnit před svačinou. Poté mají děti volno – přibližně hodinu do oběda. Tento fakt mi byl vysvětlen tím, že děti nemají přestávky jako takové. Nejprve tedy pracují (samozřejmě s krátkými pauzami na odpočinek viz foto 9), po svačině dodělají úkoly a tím škola končí. V půl druhé učitelky i asistentka odchází a přichází vychovatelka, která děti hlídá do tří hodin. Ve tři hodiny si děti přebere vychovatelka, která u dané skupiny koná službu a začíná program dětského domova.

### **5.2.1 Den v dětském domově**

V dětském domově pracují vychovatelky a osobní asistentky. Ve službě v jedné třídě je vychovatelka a její pravou rukou je osobní asistent. Program dne v domově se odvíjí od toho, jestli je všední den, nebo víkend. O víkendu vymýšlíme dětem nejčastěji různé výlety, chodíme na hřiště, na vycházky a podobně. Ve všední dny mají děti různé aktivity, jako například muzikoterapii, logopedii, hiporehabilitaci, masáže, nebo plavání, takže program uzpůsobujeme tomu, které dítě má kdy terapii. Ve všední dny máme s dětmi různé výchovy – výtvarnou, rozumovou, hudební. Je dobré, když na sebe program navazuje. Například jdeme nakoupit zeleninu, odpoledne si děti udělají salát. Nebo v jeden den jdeme na vycházku, sbíráme kamínky a šišky, druhý den z nich tvoříme. Každý den je do programu DD zařazena Logochvilka ve třídě, kdy vychovatelka s dětmi individuálně pracuje.

Každý měsíc máte integrovaný blok – například Lidské tělo, Lidé a jejich práce, Domácí zvířata – vždy se snažíme, aby aktivity, které dětem nabízíme, odpovídaly integrovanému bloku. Například když je blok Domácí zvířata, prohlížíme si knížky se zvířaty, učíme se písničky – například „kočka leze dírou“. Program vymýšlí vychovatelka a trvá od svačiny – tedy od 15.00 do 17:45, kdy je večeře. Po večeři se s dětmi odchází na patro, kde jsou ložnice a koupelny. Vyčistíme s dětmi zuby, a děti se jdou koupat. Snažíme se o co

nejvyšší míru samostatnosti a snažíme se o minimální dopomoc. Když jsou děti vykoupané, mohou se rozhodnout, jestli chtějí jít do pokoje nebo do společné herny kde můžou koukat na pohádku. Vychovatelky i asistentky končí službu v 19:30 a přichází noční vychovatelka.

## **6 Metodika pro hodnocení vzdělávacího působení a efektivní hodnocení PRODů**

V následujících podkapitolách bude hodnocení PRODů, které jsem zpracovala na základě vyplněné metodiky. Při porovnání PRODů a jejich hodnocení lze vidět posun u dětí v jednotlivých oblastech.

### **6.1 Hodnocení PROD – David**

**Jméno dítěte:** DAVID [REDACTED]

**Datum narození:** [REDACTED]

#### **KOMUNIKACE**

Popis způsobu komunikace:

S Davidem komunikujeme pomocí znakového jazyka doprovázeného mluvenou řečí a mimikou. Minulý rok byly do komunikace, jako podpora, zařazeny piktogramy, nicméně je David vůbec nepotřebuje, protože znakuje velice dobře a piktogramy komunikaci zbytečně zpomalovaly. Aktivně používá velké množství znaků, například tyto znaky: jíst, pít, ještě, prosím, hotovo, bonbon, sušenka, jablko, záchod, čistit zuby, koupat, spát, třída, televize, vycházka, hrát si, auto, vlak, kolo, kůň, pes, ptáček, hodný. Snaží se navázat oční kontakt, znakuje s preferencí levé ruky. V současné době se David hodně rozznačoval, znakům rozumí naprosto bez problémů. Je také velmi učenlivý. Stačí mu jednou ukázat nějaký znak a David si ho zapamatuje a začne používat. Nově začal používat znaky: Kristian (písmeno K – David se stále ptal na jméno nového chlapce), nový, pohádka, doktor, dárek, kamarád. Libost projevuje úsměvem, nelibost mimikou, křikem, pláčem.

Popis chování a způsob reakce vychovatele na dané chování:

Protože stále přetrvávalo agresivní chování, byl David vyšetřen dětským psychiatrem a byla mu nasazena medikace – Ritalin, zatím bere půl tablety 50 mg Ritalinu třikrát denně. Došlo k úpravě chování, David se zklidnil a již nenapadá ostatní děti. Pouze když mu někdo ubližuje, brání se. Po další konzultaci s pedopsychiatrem byl na zkoušku Ritalin snížen tak, že v 15:00 byl podáván pouze pohotovostně. Zatím nedošlo ke zhoršení chování, David tedy ritalin nyní užívá pouze ráno a v poledne – kvůli udržení pozornosti během školní docházky.

#### Popis chování během noci:

David večer usíná dobře a spí celou noc.

#### Vztah k dospělým osobám:

Chlapec navazuje kontakt adekvátním způsobem – například poklepáním na nohu či ruku. Umí osoby i obejmout a pohládit. Jakési testování hranic, kdy tetu štípal, či zarýval zuby do ramene, se v současné době již neobjevuje. Tety má rád, chodí se pomazlit.

#### Vztah k ostatním dětem:

U Davida převládá samostatná hra, ale pomalu se zapojuje do her s ostatními dětmi (na pískovišti). V současné době začal vyhledávat Ondru, ale ten kontakt nestojí a odstrkuje ho. Vzájemně se provokují, z tohoto důvodu jsme Davida přestěhovaly v jídelně – aby neseděl vedle Ondry. Dříve Davida vyhledával Adam, který mu ubližoval, ale nyní se toto již neobjevuje.

### **OSOBNÍ ZÁJMY A ZÁLIBY**

David se umí sám zabavit – prohlíží si obrázkové knížky, hraje si se světelnými, zvukovými a vibračními hračkami, rád kreslí a stříhá, hraje si se stavebnicí, auty a plyšáky. Nyní začal před spaním do postele vyžadovat plyšovou hračku – kačera.

V současné době preferuje své oblíbené pohádky. Kdyby mohl, koukal by někdy jen na televizi, a když ho od TV odvádíme (na vycházku, masáže, k práci), reaguje s nelibostí. Nyní máme na pokojích boxy s hračkami, a když David nejde po koupání k TV, chce si

hrát v pokoji, což je mu umožněno. Při hře je hodný, takže může být v pokoji sám s občasnou kontrolou.

## **KONTAKT A VZTAHY S RODINOU NEBO JINÝMI BLÍZKÝMI OSOBAMI**

Davidova rodina s ním vztahy neudržuje.

## **SEBEOBSLUHA**

### HYGIENA

David již vůbec nenosí pleny. Není ani potřeba ho vysazovat. Na WC si bez problémů dojde úplně sám. Jen ho musíme kontrolovat po velké potřebě – má snahu se sám utřít, ale provádí to velmi nedokonale. Dříve se mu v zápalu hry mohla stát „nehoda“, ale ani tyto se již nyní neobjevují. Je nyní plenován pouze na noc – zkoušelo se také vysazování, ale David potom již neusnul a byl velice neklidný. Toto bude konzultováno s noční AP –, zda by bylo možné, zkusit to znovu. Je samostatnější a klidnější při čištění zubů. Při koupání si zkouší mýt vlasy šamponem, necháme ho, ať si vlasy umyje sám, v případě potřeby vlasy domyjeme, myje se žínkou, učí se používat sprchu. Samostatně se utírá ručníkem a roztírá krém po těle.

### OBLÉKÁNÍ

Samostatně se obléká i svléká, poradí si s předozadní orientací na oděvu, obuje si a zapne boty, zapne si zip. Rád si vybírá oblečení, pokud mu dáme možnost.

Nicméně je při oblékání potřeba dohled, protože když dospělý odejde, tak stejně jako Ondra vybíhá z pokoje a neobléká se. V současné době si David uklízí své oblečení do boxu a dáváme mu i vybrat oblečení – ukážeme na hromádku, ze které si má vybrat, David je chápavý a vybere si oblečení z dané hromádky (tepláky – triko...)

### STOLOVÁNÍ

V jídelně občas připomínáme, aby si přinesl hrnek a talířek. David jí levou rukou, z mělkého talíře, používá příbor. Pomáháme s krájením – především masa. Nyní sedí vedle Cristiana. Jedení rukou se daří odbourávat, rozlévání čaje se nyní neděje. Při nalévání čaje se snaží být samostatný, nicméně nalévání probíhá s mírnou dopomocí, jelikož je David

limitován svým tělesným postižením. Nicméně je velmi snaživý a trpělivý, takže je jen otázkou času, kdy toto zvládne zcela sám. Připomínáme úklid nádobí, ruce a pusy si jde umýt již automaticky – dohlédneme na pouštění vody (David pouští naplno, cáká, manipuluje s pákou). Uvědomuje si mytí rukou mýdlem a používá ho. Je potřeba dohlížet na použité množství.

## **PRACOVNÍ ČINNOSTI, POVINNOSTI V ZAŘÍZENÍ**

David rád pracuje u stolku – s preferencí levé ruky, při práci se soustředí, snaží se ji dokončit. Procvičujeme jemnou motoriku, správný úchop tužky – grafomotorická cvičení, při výtvarné výchově čmáraní různou technikou – prstové barvy, pastelky, fixy, křídly. David napodobí vertikální a horizontální čáru, klubičko, učíme se vybarvovat plochu – omalovánky. Rád stříhá papír, používáme lepidlo. Již nemá tendenci pracovní materiál ochutnávat.

David je schopný roztřídit čtyři barvy – červenou, žlutou, zelenou a bílou. Třídí tvary – pozná a přiřadí kolečko, trojúhelník, čtverec a obdélník. Přiřadí k sobě stejné předměty a obrázky – pexeso. Sestavuje do jednoho celku předmět rozdělený na polovinu. Ukáže na sobě části těla, sestaví postavu i detaily na obličejí. Prohlížíme obrázkové knížky – znakuje zvířata, popisujeme obrázek a činnosti.

Mezi Davidovy povinnosti patří úklid svého místa po jídle, samostatná příprava oblečení, úklid oblečení do boxu.

## **VYCHÁZKY A POBYT VENKU**

David na procházky nechodí moc rád. Je potřebná motivace a je důležité volit adekvátní délku procházky!!!

Při hře na zahradě si oblíbil jízdu na tříkolce. V létě se rád koupe v bazénku a nyní si oblíbil vodní pistolky. Rád si hraje na pískovišti, klouže se na skluzavce, leze na prolézačku, kreslí křídou na chodník.

## **HRY V BUDOVĚ**

Při pobytu v budově David preferuje sledování pohádek, v současné době si oblíbil hru s doktorským kufříkem, umí se sám zabavit. Prohlíží si obrázkové knížky, hraje si se stavebnicí, s autíčky.

Zapojujeme ho do her s ostatními dětmi – kutálení a házení míče, posílání autíček, společný úklid hraček. Hračky uklízíme společně, ale musíme neustále pobízet. Když chceme, aby David uklízel sám, neuklízí, ale hraje si.

## **ŠKOLNÍ POVINNOSTI A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY**

David chodí do ŽŠ Karla Čapka. Stejně jako Ondra, ani David ze školy nedostává domácí úkoly. S Davidem procvičujeme především zrakové a sluchové vnímání a grafomotoriku.

## **ROZVOJ DÍLČÍCH FUNKCÍ**

### Zrakové vnímání

David je velice bystrý. Snaží se všechny úkoly dokončit a je velice pečlivý a snaživý. Při procvičování zrakového vnímání vybere z jakéhokoli množství základních barev požadovanou, při třídění dle barvy a tvaru objekty roztrídí, ale nepozorně a s chybami, ale na upozornění se opraví. Pokud má vykonat aktivitu na zrakový podnět, aktivitu vykoná bez obtíží. Dokáže barvy znakem pojmenovat a na základě znaku vybrat správnou barvu

### Sluchové vnímání

Stejně jako Ondra je i David limitován svou sluchovou vadou. O orfovy nástroje se aktivně nezajímá, nevyhledává je, ani ho dle zvuku neidentifikuje. Na základě sluchového vnímání není schopný zopakovat rytmus, ani nevykoná úkol na sluchový podnět. Stejně tak nenajde předmět, který nějaký zvuk vydává. Toto ovšem není dáno nepochopením úkolu, ale značnou sluchovou vadou.

### Prostorové vnímání a serialita

David nemá problémy s orientací v prostoru, v budově i v okolí domova se orientuje bez sebemenších problémů, na pokyn dojde na jakkoli místo v DD. Poznává svůj kartáček, pokoj, koupelnu kam chodí, místo v jídelně, své oblečení, ale i oblečení a další věci ostatních dětí.

Pokud má umístit předmět na stůl / pod stůl, objevují se chyby, které ovšem David na upozornění opraví. Při úklidu třídy či pokoje ví, kam jednotlivé hračky patří a správně je uklidí. Pokud má seřadit příběh dle obrázků, obrázky seřadí chybně, kdy chyby není schopen opravit. Pokud má úkol provést dle předlohy (navlékání korálků...) nemá s úkolem problém a provede ho bez chyb.

## **6.2 Hodnocení PROD - Petr**

### **Hodnocení – Programu rozvoje osobnosti dítěte**

#### **1. pololetí roku 2017/2018**

**Jméno dítěte:** PETR ■■■■

**Datum narození:** ■■■■■■

### **KOMUNIKACE**

S Petrem komunikujeme s pomocí znakového jazyka, mluvené řeči a mimiky. V minulém roce byly ke komunikaci používány též fotografie a piktogramy, nicméně Petr je ke komunikaci stejně jako David nepotřebuje a domluví se za pomoci znakového jazyka. Chlapec také reaguje na výraznou mimiku. Je nutné při komunikaci navázat oční kontakt, a neustále ho udržovat, protože veškeré vjemy z okolí odvádí Petrovu pozornost. Petr aktivně používá několik znaků: bonbon, čistit zuby, ještě, jíst, hodný, hotovo, kočka, koupat, kůň, pes, ptáček, pít, prosím, spát, sušenka, televize, třída, vycházka, vlak, záchod; Díky školní docházce se ve znakování zlepšil, ale i přesto znakuje rychle a nepřesně



V současné době je Petrovo chování bohužel výrazně horší. Když Petrovi něco není umožněno (jedná se o zákaz aktivity, která by byla v rozporu s bezpečností - Petr chce například zapojovat rádio do elektriky, sedět v okně atd.) objevuje se pláč, záchvaty vzteku – kope a plácá okolo sebe do země, případně do tety. V tuto chvíli Petr ignoruje své okolí. Pro intervenci je nutné vyčkat na zklidnění, které většinou přichází během pár minut. Když se Petr zklidní, nabídneme mu jinou aktivitu a odvedeme jeho pozornost jiným směrem. Chlapec nyní odmítá blízkou přítomnost ostatních dětí – odstrkuje je, naznačuje plácnutí – toto se týká především Davida.

Na vycházce chce v současné době chodit sám. Pokud je to možné, je mu to umožněno. Petr se nevzdaluje od skupinky, jde vedle tety. Při přechodu silnice se Petr buď chytne dítěte, tety, nebo stačí Petra pro jistotu jistit přidržením za rameno.

Libost projevuje zejména hlasitým křikem, smíchem a mimikou. Nelibost pak pláčem, mimikou, nebo negativním chováním – vztek, válení se po zemi, či ubližováním ostatním dětem.

## **CHOVÁNÍ**

### Popis chování a způsob reakce vychovatele na dané chování:

Když je Petr v afektu, vzteklý, nebo agresivní, je nutné počkat, než afekt alespoň částečně odezní, protože do té doby Petr vychovatele ignoruje. Poté je vhodné ho odvézt od dětí, či nabídnou aktivitu, a tím převést jeho pozornost a tím dosáhnout zklidnění. V současné době se tyto ataky objevují častěji než dříve.

### Popis chování během noci:

Petr usíná velmi brzy, spí celou noc, polední klid tráví relaxací, a to v herně na 1. patře.

### Vztah k dospělým osobám:

Petr má potřebu fyzického kontaktu se známými tetami, ale rád navazuje kontakt i s neznámými kolemdoucími lidmi – mávání, úsměv, křik.

### Vztah k ostatním dětem:

Nadále upřednostňuje samostatnou hru, ostatní děti odstrkuje – nyní nejčastěji Davida kterého odmítá velmi výrazně.

## **OSOBNÍ ZÁJMY A ZÁLIBY**

Má rád pohybující se a poletující věci. Venku rád pozoruje sluneční na balkoně protějšího domu – vydržel by ho pozorovat snad celý den, a když je zataženo a slunečník není roztažený, vyžaduje to od tety – prosí a ukazuje na slunečník, dělá „vítr“ papírem, pohazuje igelitový sáček. Dále ho zajímají zvukové a vibrační hračky. Velmi rád si prohlíží knížky – především se zvířátky. Nejráději si prohlíží s tetou, pojmenováváme spolu zvířátka, vydáváme zvuky zvířátek. V televizi preferuje pohádky o mašinkách a v současné době si velmi oblíbil pohádky, v nichž je velké množství zvířat – psů a koček. Rád chodí na procházky a jezdí na výlety vlakem.

## **KONTAKT A VZTAHY S RODINOU NEBO JINÝMI BLÍZKÝMI OSOBAMI**

Rodina s Petrem kontakt neudrhuje, nejeví zájem o styk ani o informace.

## **SEBEOBSLUHA**

### **HYGIENA**

V hygieně došlo u Petra k velkému pokroku. Na WC si Filip již dojde sám, nemusíme ho již ani vysazovat. Stejně tak se stolicí. Plena je tedy v současné době skoro úplně odbouraná. Dáváme ji pouze na delší cesty autem (hiporhb) nebo na výlety.

Ve sprše se umývá žínkou s tím, že vychovatelka mu ukazuje – krk – ruce – břicho... atd. poté je potřeba Petra domýt dokonaleji. Po koupání se snažíme o samostatné utírání, pyžamo si oblékne sám. Při čištění zubů je samostatnější. Najde si svůj kartáček, vyčistí si zuby. Pomáháme s dočištěním.

### **OBLÉKÁNÍ**

Umí se obléknout i svléknout, ale musí na něj dospělý dohlížet a povzbuzovat ho, protože jinak vybíhá nahý z pokoje a neobléká se, případně sedí na posteli, na které se kýve. Pomáháme mu s oblékáním ponožek a s předozadní orientací u trika a kalhot. Vyšší míra dopomoci je potřeba při obouvání – zavazování tkaniček, popřípadě při zapínání bundy.

Problémy mu stále dělá zapínání – zip, knoflíky a zavazování bot na tkaničku. Boty se suchým zipem si obuje. Zapínání zipu, knoflíků a vázání tkaniček, je trénováno ve třídě.

## STOLOVÁNÍ

Petr jí levou rukou z již z mělkého talíře a používá příbor. Krájíme ruku v ruce – především maso. Jí velmi dobře a často si přidá, nicméně z přidaného jídla sní velmi malé množství a jídlo vrací. Jídlo si odnese ke stolu sám a odnese i ho ke stolu. Čaj si nalije s mírnou dopomocí.

Po jídle připomínáme úklid nádobí a umývání rukou a pusy. Umývání probíhá s dohledem, protože s vodou si spíše hraje, než aby se umýval. Po jídle Petr velmi rád utírá stůl.

## PRACOVNÍ ČINNOSTI, POVINNOSTI V ZAŘÍZENÍ

U stolku Petr vydrží pracovat delší dobu, je trpělivý a snaživý. Je třeba mu zajistit klidné prostředí a nezapomeneme na odměnu za splněný úkol. Stále procvičujeme jemnou motoriku – procvičujeme navlékání korálků na tyčku a vkládání kolíčků do otvorů, také manipulaci s kolíčky. Přiřadí stejné tvary – práce s ovocem na suchý zip. Již nemusí mít na výběr pouze ze dvou tvarů. Přiřadí správně barvy.

Při výtvarné výchově pracujeme ruku v ruce – čmárání různou technikou, grafomotorická cvičení, práce s papírem a modelínou. Trénujeme práci s nůžkami – stříhání papíru, vystřihování, dále pracujeme s prstovými barvami. S nimi pracuje hezky.

Během prohlížení obrázkových knížek znakuje zvířata, lidi, dopravní prostředky a činnosti, Petr se snaží znaky napodobovat, ale například některá zvířata (kůň, pes, kočka...) znakuje rovnou sám. Napodobujeme zvuky zvířat, povzbuzujeme Petra k vokalizaci.

Velmi rád opakuje štekání. Velmi se u toho směje a baví ho to.

Při sluchové stimulaci má Petr v oblíbené zvukové hračky s výrazným zvukem, bouchá do bubínku a trianglu, hraje si s vibračními hračkami.

Mezi Petrovy povinnosti patří především utírání si svého místa u stolu. Chlapce tato činnost velmi baví a utírá místo i po ostatních dětech. Dále Petr pomáhá s nošením košíku

do patra a připravené oblečení si ukládá do boxu. V současné době vedeme děti k samostatnosti i při výběru oblečení.

### **VYCHÁZKY A POBYT VENKU**

Při vycházkách se Petr hodně zlepšil. Ale v současné době nechce chodit za ruku s ostatními dětmi, ale chce chodit spíše sám, nicméně neutíká, drží se v blízkosti skupiny. Rád chodí na vycházky k řece, kde ho můžeme pustit, a může pobíhat sám. Často také chodíme na Berounské nádraží, kde pozorujeme vlaku, což se Petrovi velmi líbí. Rád má také výlety, kdy jedeme vlakem, nebo autobusem.

Na zahradě upřednostňuje samostatnou hru. Nejčastěji z prolézaček pozoruje slunečnick na balkoně protějšího domu. Rád se také houpe na pružině. Sám na tříkolce zatím nejedí. Nechává se vozit.

### **HRY V BUDOVĚ**

Petr se při samostatné hře velmi zlepšil. Destrukční hra se již neobjevuje. Rád si prohlíží obrázkové knížky, hraje si se zvukovými, světelnými a vibračními hračkami, sleduje v televizi pohádky, má oblíbené pořady o zvířatech – skáče před televizí a znakuje co vidí (líbí se mu psy, kočky koně) povzbuzujeme ho opakováním, či opravováním znaků, které právě vidí. Když se pustí jiná pohádka, než kterou preferuje, může to u něj spustit vztek, či pláč. Dále rád stojí u francouzských dveří v MF místnosti, či u okna v jídelně a dívá se ven.

V současné době si velmi oblíbil autodráhu a vláček na dálkové ovládání – Petr pochopil techniku ovladač a s vláčkem si zvládá jezdit sám.

Petra se snažíme motivovat ke hře s dětmi, nicméně je docela samotářský. Občas ho vyhledá David, ale Petr ho odstrkuje. Dále Petra vyhledává Adámek, ale ten ho spíše zlobí a nabádá ke zlobení.

### **ŠKOLNÍ POVINNOSTI A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY**

Domácí úkoly Petr nedostává. Procvičujeme především zrakové a sluchové vnímání a grafomotoriku.

## **ROZVOJ DÍLČÍCH FUNKCÍ**

### **Zrakové vnímání**

Při rozlišování barev Petr vybere tu správnou ze dvou, při třídění úkol vykoná, ale nepozorně a s chybami, které ovšem na upozornění opraví.

Při vykonání aktivity na zrakový podnět aktivitu pochopí a vykoná. Barvy zná i podle názvu / znaku – na základě znaku vybere správnou barvu. Zatím umí názvy základních barev – červená, modrá, zelená, žlutá a bílá. Přidáváme barvy černá, hnědá, oranžová.

### **Sluchové vnímání**

V oblasti sluchového vnímání chlapce značně limituje jeho sluchová vada, tudíž jeho zájem o orfovy nástroje je nízký, nástroje z důvodu sluchové vady neidentifikuje. Při práci s rytmem rytmus nezopakuje, nebo zopakuje pouze se zrakovou kontrolou. Na sluchový podnět aktivitu nevykoná, zvuk ve třídě nevyhledá, pouze pokud mu je zvuková hračka nabídnuta, přiloží ji k uchu.

### **Prostorové vnímání a serialita**

V protrou se orientuje, na výzvu dojde do třídy, jídelny, šatny atd. Při umístování předmětů v prostoru se obtíže projevují, předmět umístí chybně (místo pod stůl na stůl) a ani na upozornění chybu neopraví. Při úklidu hraček hračky uklidí, ale nepřehledně. Při aktivitě s rozstříhaným příběhem nebyl Petr schopný příběh poskládat. Při provádění úkolu dle předlohy je Petr úspěšný. Úkol splní dle předlohy bez chyb (navlékání korálek dle předlohy...)

## **6.3 Hodnocení PROD – Lenka**

### **Hodnocení – Programu rozvoje osobnosti dítěte**

#### **1. pololetí roku 2017/2018**

**Jméno dítěte:** LENKA XXXXXXXXXX

**Datum narození:** ██████████

## **KOMUNIKACE**

### Popis způsobu komunikace:

S Lenkou komunikujeme pomocí znakového jazyka doprovázeného mluvenou řečí a mimikou. V současné době se Lenka seznamuje piktogramy, které byly zařazeny pro podporu komunikace. Aktivně používá pár znaků, například tyto znaky: jíst, pít, ještě, prosím, hotovo, bonbon, sušenka, záchod, čistit zuby, hodná. Lenka hodně vokalizuje a v současnosti používá asi pět slov. Jedná se o slova: papat, Laura, Filip, pes, teta. Slovní komunikaci stále trénujeme a Lenku k ní povzbuzujeme. Snaží se navázat oční kontakt, znakuje s preferencí levé ruky. Libost projevuje úsměvem, nelibost mimikou, křikem, pláčem či výbuchem vzteku.

### Popis chování a způsob reakce vychovatele na dané chování:

Z důvodu závažných poruch chování, kdy byla Lenka nebezpečná sobě i svému okolí byla vyšetřena pedopsychiatrem a byla ji nasazena psychiatrická medikace. I přes ni bohužel nedošlo k úpravě chování.

Lenka je agresivní k ostatním dětem, tahá je za vlasy, shazuje je na zem. Při takovémto chování se snažíme odvést Lenčinu pozornost jiným směrem. Ne vždy se to podaří. Potom je nutné odvést Lenku pryč od ostatních dětí.

### Popis chování během noci:

Lenka večer usíná okolo deváté hodiny a spí celou noc.

### Vztah k dospělým osobám:

Lenka navazuje kontakt adekvátním způsobem. Má ráda kontakt s dospělým, tetu vyhledává, chodí se pomazlit.

### Vztah k ostatním dětem:

Lenka je velice dominantní. Ač vyhledá ostatní děti pro hru je důležitý dohled tedy, protože Lenčina hra se totiž dost často mění v agresi. Stále přetrvává to, že se Lenka chová k dětem jako k hračkám. Neuvědomí si, že dítěti může ublížit.

## **OSOBNÍ ZÁJMY A ZÁLIBY**

Lenka se umí zabavit i sama. Stále si velmi ráda hraje s medvědem, zabaluje se do deky, ale v současné době ráda češe vlasy tetě. Má ráda i zvukové hračky, které si přikládá přímo na ucho a poslouchá, jaký vydávají zvuk. Ráda chodí na procházky, na zahradě vyhledává houpačku a prolézačky.

## **KONTAKT A VZTAHY S RODINOU NEBO JINÝMI BLÍZKÝMI OSOBAMI**

Lenky matka se o dívku zajímá. Dotazuje se telefonicky a občas se na Lenku přijede podívat.

## **SEBEOBSLUHA**

### HYGIENA

Lenka si na WC dojde bez problému sama. Je samostatnější a klidnější při čištění zubů. Zuby si vyčistí s mírnou dopomocí, vodu i pastu již nepolyká, ale vyplivne. Při koupání se sama umývá žínkou. Ručníkem se samostatně neutře. Používá krém. Stále přetrvává nelibost při stříhání nehtů. Stále připomínáme mytí rukou

### OBLÉKÁNÍ

Samostatně se obléká i svléká, poradí si s předozadní orientací na oděvu, obuje si a zapne boty, zapne si zip. Ráda si sama vybírá oblečení – toto ovšem probíhá pod dohledem, protože Lenka by si klidně i v zimě vyndala letní šaty, což není možné.

Oblékne se sama, bez potřeby dohledu. Občas pouze potřebuje pomoci s oblékáním ponožek. V současné době i Lenka tedy sama připraví oblečení a uklidí si ho do boxu.

### STOLOVÁNÍ

V jídelně si automaticky bere hrneček i talíř. Lenka jí levou rukou, z mělkého talíře, používá příbor. Pomáháme s krájením – především masa. V současné době trénujeme

samostatné nalévání čaje z plastové konvice. S tímto Lenka nemá problémy. Lenka si sama odnese nádobí, ruce a pusy si jde umýt po připomenutí.

### **PRACOVNÍ ČINNOSTI, POVINNOSTI V ZAŘÍZENÍ**

Lenka nerada pracuje u stolku, kolísá jí pozornost, chce mít rychle hotovo. Je potřeba ji zaujmout a motivovat. Pracuje s preferencí levé ruky, pokud ji práce nezaujme, je velice roztěkaná, nechce práci dokončit. Je vhodné rozdělit práci do menších částí a poskytnout čas na odpočinek. Procvičujeme jemnou motoriku, správný úchop tužky – grafomotorická cvičení, při výtvarné výchově čmárání různou technikou – prstové barvy, pastelky, fixy, křídly.

Lenka je schopná roztřídit čtyři barvy – červenou, žlutou, zelenou a modrou. Na výběr jí dáváme vždy pouze ze dvou (červená X modrá, zelená X žlutá). Třídí tvary – pozná a přiřadí kolečko, trojúhelník, čtverec a obdélník. Sestavuje do jednoho celku předmět rozdělený na polovinu. Ukáže na sobě části těla, sestaví postavu i detaily na obličejí. Prohlížíme obrázkové knížky – znakujeme zvířata, popisujeme obrázek a činnosti.

Mezi Lenčiny povinnosti patří úklid svého místa po jídle, samostatná příprava oblečení, úklid oblečení do boxu

### **VYCHÁZKY A POBYT VENKU**

Lenka má procházky ráda. Zvykla si chodit za ruku s ostatními dětmi.

Při hře na zahradě si oblíbila jízdu na kole. Houpání na houpačce a lezení po prolézačce  
V létě se ráda koupe v bazénku.

### **HRY V BUDOVĚ**

Při pobytu v budově Lenka preferuje hru s dekou, s medvědem a v současné době začala vyhledávat stísněnější prostory – zavírá se do dřevěné hrací bedny, bouchá do ní a velice se směje.



## **ŠKOLNÍ POVINNOSTI A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY**

Lenka chodí do ŽŠ Karla Čapka. Stejně jako ostatní děti ani ona ze školy nedostává domácí úkoly. S Lenkou procvičujeme především zrakové a sluchové vnímání a grafomotoriku.

## **ROZVOJ DÍLČÍCH FUNKCÍ**

### Zrakové vnímání

. Při procvičování zrakového vnímání Lenka vybere ze dvou základních barev požadovanou, občas s chybami, při třídění dle barvy a tvaru objekty roztřídí, ale nepozorně a s chybami. Musí mít na výběr buď jen tvar, nebo barvu. Pokud má vykonat aktivitu na zrakový podnět, aktivitu vykoná bez obtíží. Dokáže barvy znakem pojmenovat a na základě znaku vybrat správnou barvu

### Sluchové vnímání

Stejně jako Filip a Dominik je také Lenka v této oblasti limitována svou sluchovou vadou. O orfovy nástroje se aktivně nezajímá, nevyhledává je, ani ho dle zvuku neidentifikuje. Na základě sluchového vnímání není schopna zopakovat rytmus, ani nevykoná úkol na sluchový podnět. O zvuky se zajímá. Přikládá předmět na ucho a poslouchá.

### Prostorové vnímání a serialita

Lenka nemá problémy s orientací v prostoru, v budově i v okolí domova se orientuje bez obtíží, na pokyn dojde na jakkoli místo v DD. Poznává svůj kartáček, pokoj, koupelnu kam chodí, místo v jídelně, své oblečení.

Pokud má umístit předmět na stůl / pod stůl, objevují se chyby, které Lenka není schopná ani na upozornění opravit. Při úklidu třídy či pokoje ví, kam jednotlivé hračky patří a

správně je uklidí. Pokud má seřadit příběh dle obrázků, obrázky neseřadí. Pokud má úkol provést dle předlohy (navlékání korálek...), nemá s úkolem problém a provede ho bez chyb.

## **Závěr**

Hlavním cílem celé této diplomové práce je vytvoření metodiky pro hodnocení PRODů dětí s kombinovaným postižením. Hlavním důvodem bylo to, že pro děti s kombinovaným postižením žádná ucelená metodika k hodnocení není. Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou hodnocení PRODů, jež bylo vytvořeno na základě metodiky, které pomohou čtenáři dokreslit celkový obraz o zdravotním stavu a životě dětí. Do této práce jsou umístěny také prvotní PRODY. Důvodem, proč byly do této práce umístěny PRODY dětí z výzkumného vzorku je ten, aby je bylo možné porovnat s jejich hodnocením a díky tomu demonstrovat posun dětí.

Myslím, že veškeré cíle předkládané diplomové práce, které jsem si kladla, jsou splněny. Vytvořila jsem metodiku, která se může stát důležitou součástí pro hodnocení dětí s kombinovaným postižením, která může vychovateli pomoci s efektivním hodnocením dětí s KP. V praktické části jsem mapovala individuální posuny jednotlivých dětí v jednotlivých oblastech, které jsem následně prezentovala formou hodnocení PRODů, jež bylo zpracováno na základě vyplněné metodiky.

Zpracování této práce pro mě bylo velkým přínosem. Získala jsem značné množství nových poznatků díky prostudované literatuře a tím i větší přehled o daném tématu. Hlavním přínosem této diplomové práce je tvorba ucelené metodiky, s níž se dá i nadále pracovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

AINSWORTH, Patricia a Pamela C BAKER. Understanding mental retardation. Jackson: University Press of Mississippi, c2004, x, 200 p. Understanding health and sickness series.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČERNÁ, Marie. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3

DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. Logopaedia clinica. ISBN 8090253628.

FITZNEROVÁ, Ivana. Máme dítě s handicapem. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 159 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-663-6.

HÁJKOVÁ, Vanda. Bazální stimulace, aktivace a komunikace v edukaci žáků s kombinovaným postižením: monografie. 1. vyd. Praha: Somatopedická společnost, 2009, 159 s. ISBN 978-80-904464-0-3.

HORÁKOVÁ, Radka. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav. Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 395 s. ISBN 80-7216-096-6

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Smyslové vnímání: Metody reedukace specifických poruch učení. Vyd.2. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.

Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-787-7.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. Péče o dítě s postižením sluchu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 128 s. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 186 s. ISBN 978-80-210-6221-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Vyd. 2. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

PŮSTOVÁ, Zuzana. Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]. 1. vyd. Praha: Septima, 1997, 31 s. ISBN 80-7216-022-2.

SELIKOWITZ, Mark. Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost. Vyd. 2. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2011, 197 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

SINDELAR, Brigitte. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

SLOWÍK, Josef. Komunikace s lidmi s postižením. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9.

SOLOVSKÁ, Vendula. Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 191 s. ISBN 978-80-262-0369-8 ŠAROUNOVÁ, Jana. Metody alternativní a augmentativní komunikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 150 s. ISBN 978-80-262-0716

STŘEDOVÁ, Ljuba a Zdenka MARKOVÁ. Mentálně postižené dítě v rodině. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Knižnice speciální pedagogiky.

ŠIKL, Radovan. Zrakové vnímání. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3029-5.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 178 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.

VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÍTKOVÁ, Marie, Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. Vyd. 2. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9

VÍTKOVÁ, Marie. Somatopedické aspekty. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 302 s. ISBN 80-7315-134-0. 57

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

### **Seznam použitých zákonů**

Česká republika. O sociálních službách. In: 108/2006. Praha, 2006.

Česká republika. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. Praha, 2004.

Česká republika. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zák. In: 384/2005. Praha, 2005.

### **Internetové zdroje**

Charakteristika kombinovaného postižení [online].[cit.3.3.2017]. Dostupné z internetu: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-kombinovanym-postizenim/charakteristika-kombinovaneho-postizeni.shtml>

Dětská mozková obrna [online].[cit.23.2.2017]. Dostupné z internetu: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-jinym-zavaznym-zdravotnim-znevychodnenim/neurologicka-onemocneni/detska-mozkova-obrna.shtml>

Poruchy duševní a poruchy chování(F00 – F99) [online].[cit.1.4.2014]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz>

Sluchové vnímání [online].[cit.19.12.2011]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/S/Sluchové\\_vnímání](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Sluchové_vnímání)

## Seznam příloh a obrázků

Příloha 1 – Metodika

Obrázek 1 - podsvícený stůl

Obrázek 2 – puzzle

Obrázek 3 – komunikační kalendář

Obrázek 4 – Lenka – přestávka

Obrázek 5 – LOGICO

Obrázek 6 – Navlékání korálek

Obrázek 7 – Denní program – David

Obrázek 8 – Komunikační desky – Petr

Příloha 1

### METODIKA PRO EVALUACI A EFEKTIVNÍ PLÁNOVÁNÍ PRODŮ

Hodnocení 1 – 3 kdy:

1 – s tvrzením zcela nesouhlasím / dítě aktivitu nevykoná ani s dopomocí / dítě sdělení neporozumí atd

2 – s tvrzením částečně souhlasím / dítě aktivitu vykoná s dopomocí

3 – s tvrzením zcela souhlasím / dítě aktivitu vykoná zcela samo, bez dopomoci...;

<b><u>SEBEOBSLUŽNÉ DOVEDNOSTI</u></b>			
A) HYGIENA			
Samostatně se osprchuje, používá mýdlo, používá šampon, namaže se krémem			
Po namydlení se osprchuje vodou.			
Samostatně se utře ručníkem.			
Řekne si na WC			
Samostatně dojde na WC, používá toaletní papír			



Po WC spláchne, umyje si ruce			
Samostatně si vyčistí zuby.			
Po čištění zubů si vypláchne si ústa, vodu vyplivne			

Pozn.: doplňující informace k jednotlivým bodům:

STOLOVÁNÍ A			
Dítě zvládá jíst samostatně lžící (polévku, jogurty)			
Druhé jídlo dítě zvládá jíst vidličkou případně příborem			
Jídlo si dítě nakrájí zcela samo			
Dítě si pro jídlo samo dojde a odnese si ho na své místo			
STOLOVÁNÍ B			
Dítě jí samo, přiměřeně věku udržuje pořádek			
Dítě si po jídle si uklidí své místo.			
Dítě si donese si hrneček.			
Dítě si nalije čaj			
Dítě pozná své místo v jídelně			
Dítě si dojde pro jídlo k okýnku, odnese si ho na své místo			
Dítě je schopné komunikovat s pracovníky kuchyně když něco potřebuje/chce			

Pozn.:

B) OBLEKÁNÍ			
Sám si připraví oblečení na druhý den			

Dítě si vyndá oblečení z boxu, uklidí pyžamo			
Oblékne se sám, poradí si s předozadní orientací			
Poradí si se zipem			
Poradí si s knoflíky			
Poradí si s tkaničkami			
Ví, kam odnést špinavé oblečení			

Pozn.:

### **KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI**

A) MLUVENÁ ŘEČ			
Dítě plyně komunikuje mluvenou řečí			
Dítě rozumí slovnímu sdělení, aktivně komunikuje, používá věty			
Dítě opakuje slova, říká, co vidí kolem sebe (v knížce, ve třídě), má zájem o komunikaci.			
Dítě aktivně nekomunikuje mluvenou řečí. Komunikace probíhá formou AAK. Viz bod B			

Pozn.:

B) Znakový jazyk			
Dítě aktivně znakuje, rozumí znakům, je schopno dialogu, slovní zásoba je široká.			
Dítě má zájem o komunikaci, vyhledává komunikačního partnera			
Komunikace je funkční.			
Dítě je schopné se s pomocí znaků domluvit			

Pozn.:

## CHOVÁNÍ

Dítě se dokáže věnovat samostatné činnosti (např. hře)			
U dítěte se objevuje neklid, nevydrží v klidu, potřeba pohybových aktivit (procházky, cvičení)			
Dítě je bojácné, straní se ostatních dětí			
Dítě je vůdčí typ, snaží se vést celou skupinu, snaží se pomáhat tetě s výchovou ostatních dětí.			
Chování dítěte je mírně problémové. Obtíže lze zvládat pedagogickou intervencí			
Objevují se výraznější poruchy v chování, občas s agresí vůči ostatním dětem			
U dítěte se objevují závažné poruchy chování, je agresivní vůči dětem i dospělým, objevuje se autoagresi, nepomáhá intervence ze strany vychovatele			
Dítě je zlomyslné, pošťuchuje ostatní děti			
Dítě je přátelské, vyhledává ostatní děti, skupinovou hru			
Dítě vyhledává tetu, přijde se pomazlit.			

Pozn.:

## ROZVOJ MOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ

Dítě zvládá chůzi v různém terénu			
Postavení nohy je správné (dítě nechodí po špičkách atd.)			
Stabilita při pohybových aktivitách odpovídá věku			
Dítě běhá			
Dítě používá prostředky k pohybu např. kolo			

Dítě používá prostředky k pohybu – např. odstrkovalo/tříkolku			
V tělocvičně zvládá cvičit na nářadí (do poznámky napište, které nářadí zvládá a které ne)			

Pozn.:

### **SOCIÁLNÍ VZTAHY**

a) S DĚTMI			
Je přátelský, vyhledává kontakt s dětmi, hledá si kamaráda pro hru			
Děti vyhledává spíše pro to, aby je mohl pošťuchovat, provokovat			
Je spíše samotářský, o kontakt s dětmi nestojí, straní se.			
Děti vyhledává z důvodu vybití se, ubližuje jim			

Pozn.:

b) S DOSPĚLÝMI			
Má rád kontakt, vyhledává dospělé osoby.			
Kontakt vyhledává spíše sporadicky, je rád sám, chce mít svůj klid			
„Vyhrožuje“ dospělému fyzickou agresí – např. napřáhne se, ale neuhodí, naznačuje kousnutí apod.			
Je agresivní k dospělým			

Pozn.:

### **Posun v oblasti rozvoje dílčích funkcí**

V této části zakroužkujte odpovědi, které hodnocené dítě nejvíce vystihují

#### **A) ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ**

a) Rozlišení barev

- Na vyzvání vybere z jakéhokoli množství barev správnou
- Vybere správnou barvu maximálně z nabídky 4 barev
- Ze dvou barev vybere správně tu, která byla určena
- Nevybere správnou barvu, výběr je náhodný

b) Třídění podle velikosti a tvaru

- Bez problémů roztřídí objekty podle velikosti a tvaru.
- Roztřídí, ale nepozorně a s chybami. Na upozornění se opraví.
- Roztřídí správně buď velikost, nebo tvar – ne oboje dohromady
- Neroztřídí, třídění je náhodné

c) Vykona aktivitu na zrakový podnět? (Například na tlesknutí najde červenou kuličku)

- Ano, pochopí úkol, a co má udělat
- Ne. Aktivitu nevykoná z důvodu nepochopení úkolu

## B) SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

a) Orfovy nástroje

- Nástroje ho zajímají, bez zrakové kontroly pozná, který nástroj právě hraje
- Podle zvuku pozná základní nástroje – maximálně 3 (bubínek, tamburínu, dřívka)
- Nástroj podle zvuku nepozná, potřebuje zrakovou kontrolu
- Nástroje ho nezajímají, nástroj nepozná
- Nástroj podle sluchu neidentifikuje, z důvodu sluchové vady

a) Opakování rytmu

- Zopakuje rytmus – jen tleskání rukama

- Zopakuje rytmus – kombinaci více prvků – tleskání rukama + dupání nohama atd.
- Rytmus zopakuje s menšími obtížemi – rytmus musí být krátký, dochází k drobným chybám
- Rytmus nezopakuje, nebo jen s velkými obtížemi

b) Vykona úkol na sluchový podnět?

- Ano
- Ne

c) Vyhledávání zvuku

- Ve třídě najde předmět, který vydává zvuk
- V krabici hraček vyhledá tu, která vyluzuje zvuk
- Předmět aktivně nenajde, při nabídnutí poslouchá jeho zvuk
- Zvuk nenajde, ignoruje /neslyší ho)

C) PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ A SERIALITA

1) Orientace v prostoru

- Na verbální pokyn (či pokyn znakově) si stoupne na určené místo bezprostředně po pokynu.
- Na určené místo dojde, ale po zopakování pokynu případně když vychovatel na místo ukáže
- Na určené místo nedojde

2) Umístování předmětů v prostoru

- Bez problémů reaguje na pokyn „dej hračku na stůl, polož hračku vedle židle, atd.“
- Na pokyn reaguje nepřesně (místo na stůl, předmět položí pod stůl).  
Na upozornění opraví
- Na pokyn nereaguje, případně umístí předmět úplně jinam, na upozornění chybu neopraví.

### 3) Organizace prostoru

- Uklidí hračky na své místo

Hračky uklidí, ale nedokonale, je potřebný dohled a povzbuzování

Hračky neuklidí

### 4) Schopnost určit pořadí obrázků

#### a) Rozstříhaný příběh

- Obrázky seřadí ve správném pořadí, aby vznikl příběh
- Obrázky seřadí s drobnými chybami, které na upozornění opraví
- Obrázky seřadí s chybami, které není schopen opravit
- Obrázky seřadí chaoticky, spíše náhodně

### 5) Provedení úkolu podle předlohy

- úkol podle předlohy splní bez chyb
- úkol splní s chybami
- úkol nesplní

Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3





Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 6



Obrázek 7

