

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

**Diplomová práce**

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

**Globální čtení u dětí  
s PAS a mentálním postižením**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Kopecká  
Studijní program: N 7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie  
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, PhD.  
Oponent práce: Mgr. Barbora Syrůčková

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Lucie Kopecká

**Studium:** P18P0670

**Studijní program:** N7506 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika - logopedie

**Název diplomové práce:** **Globální čtení u dětí s PAS a mentálním postižením**

**Název diplomové práce AJ:** The global reading method for children with PAS and mental disabilities

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá globálním čtením u dětí s poruchou autistického spektra a dětí s mentálním postižením, které tuto alternativní metodu čtení využívají. V úvodních kapitolách diplomové práce budou shrnuty současné poznatky z oblasti poruch autistického spektra a mentálního postižení (pozn. se zaměřením na terminologii, klasifikaci a následnou diagnostiku a terapii onemocnění), dále bude popsán systém vzdělávání žáků s mentálním postižením a PAS, jakož i aspekty, které ovlivňují úspěšnost edukace žáků s mentálním postižením a PAS ve vzdělávání. Charakterizovány budou také metody čtení využitelné u žáků s mentálním postižením a PAS. Cílem praktické části diplomové práce je zrealizovat výzkum kvalitativního charakteru založený na tvorbě pracovní učebnice globálního čtení a ověření její funkčnosti ve vztahu k osvojení učiva žáků s PAS a mentálním postižením. Z metodologického hlediska bude využito metody analýzy odborných pramenů a literatury.

ČERNÁ, Marie. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7. VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6 ZEŽULKOVÁ, Eva a Martin KALEJA. Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 85 s. ISBN 978-80-7464-272-2. ASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018, 282 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

**Garantující pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Barbora Syrůčková

**Datum zadání závěrečné práce:** 5.1.2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

.....

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala paní PhDr. Petře Bendové, PhD. za vedení, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat speciální škole za umožnění realizace výzkumu a velké poděkování patří i pedagogům školy, kteří se na mém výzkumném šetření podíleli.

## **Anotace**

KOPECKÁ, Lucie. *Globální čtení u dětí s PAS a mentálním postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 118 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na možnosti využití globální metody čtení u dětí s poruchou autistického spektra a dětí s mentálním postižením, které tuto alternativní metodu výuky čtení využívají.

V úvodních kapitolách teoretické části diplomové práce je prezentována problematika osob s poruchou autistického spektra a mentálním postižením zaměřující se na terminologii, klasifikaci a symptomatologii onemocnění a dále je zde popsán systém vzdělávání žáků s mentálním postižením a PAS, jakož i aspekty, které ovlivňují školní úspěšnost žáků ve vzdělávání. Charakterizována je také jazyková komunikace žáků se středně těžkým až těžkým mentálním postižením a PAS. A nejsou opomenuty ani alternativní metody psaní a čtení využitelné u těchto žáků. V rámci praktické části diplomové práce byla vytvořena pracovní učebnice globálního čtení a ověřena její funkčnost v praxi, a to ve vztahu k posunu dovedností na úrovni čtenářské gramotnosti žáků s PAS a mentálním postižením.

**Klíčová slova:** Globální čtení, porucha autistického spektra, mentální postižení, edukace, čtení.

## **Annotation**

KOPECKÁ, Lucie. *The global reading method for children with PAS and mental disabilities*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 118 pp. The Thesis.

The thesis focuses on the possibilities of using the global reading method for children with autistic spectrum disorder and children with intellectual disabilities who use this alternative method of teaching reading.

In the introductory chapters of the theoretical part of the thesis is presented the issue of persons with autism spectrum disorder and mental disability focusing on terminology, classification and symptomatology of the disease and the system of education of mentally handicapped pupils and ASD as well as aspects influencing school success of pupils. in education. Language communication of pupils with moderate to severe mental disabilities and ASD is also characterized. And the alternative methods of writing and reading applicable to these pupils are not omitted either. In the practical part of the thesis, a working textbook of global reading was created and its functionality in practice was verified in relation to the shift of skills at the level of reading literacy of pupils with ASD and mental disabilities.

Keywords: Global reading method, Autism spectrum disorders, intellectual disability, education, reading.

## Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Problematika osob s PAS a mentálním postižením .....	11
1.1. Porucha autistického spektra .....	11
1.1.1. Terminologické vymezení a definice poruch autistického spektra .....	11
1.1.2. Klasifikace poruch autistického spektra .....	13
1.1.3. Symptomatologie poruch autistického spektra .....	15
1.2. Mentální postižení.....	18
1.2.1. Terminologické vymezení a definice .....	18
1.2.2. Klasifikace mentálního postižení .....	19
1.2.3. Symptomatologie.....	21
2. Edukace žáků s MP a PAS v ZŠ speciální .....	25
2.1. Rámcový vzdělávací program .....	26
2.2. Aspekty ovlivňující úspěšnost žáka ve vzdělávání .....	29
2.2.1. Osobnost jedince s mentálním postižením.....	30
2.2.2. Rodina.....	32
2.2.3. Metody a formy ve vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	34
3. Jazyková komunikace žáků se středně těžkou až těžkou mentální retardací a PAS.....	40
3.1. Charakteristika verbální a neverbální komunikace.....	40
3.1.1. Alternativní a augmentativní komunikace .....	43
3.2. Narušení grafické stránky řeči u žáků ZŠ speciální.....	47
3.3. Čtení u žáků s PAS a mentálním postižením.....	50
3.3.1. Alternativní metody výuky čtení.....	54
4. Globální čtení u žáků s MP a PAS v ZŠ speciální.....	59
4.1. První čtení.....	59
4.2. Využití výpočetní techniky v edukaci žáků s MP a PAS.....	62
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	67
5. Uvedení do praktické části diplomové práce.....	67
5.1. Vymezení cílů praktické části diplomové práce.....	67
5.2. Výběr metody a techniky výzkumného šetření .....	70



5.2.1.	Obrázkově-slovní vyšetření .....	71
5.2.2.	Orientační vyšetření zrakového vnímání .....	72
5.2.3.	Záznamový arch naučné látky globálního čtení.....	73
5.3.	Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku.....	74
5.4.	Průběh výzkumného šetření.....	77
5.5.	Prezentace materiálu určeného pro výuku globálního čtení.....	77
5.6.	Zhodnocení využití pracovní učebnice globálního čtení v praxi.....	81
5.6.1.	Případové studie .....	81
5.6.2.	Rozhovor s pedagogy .....	121
6.	Zhodnocení naplnění cílů a výzkumných otázek praktické části diplomové práce	126
Závěr.....		128
Seznam literatury .....		129
Seznam zkratk .....		132
Seznam tabulek .....		133
Seznam příloh .....		134

## Úvod

V období školní docházky dochází u žáků k výchově a vzdělávání. Již samotným učením získává jedinec zkušenosti, osvojuje si dovednosti a návyky, které ovlivňují kvalitu jeho života. V prvním ročníku základní školy si žáci osvojují základy čtenářských dovedností, čímž dochází k rozvíjení vztahu k četbě, literatuře, a především celkovému vztahu k jazyku. Čtením a porozuměním čtenému si žák rozvíjí své zájmy, lidské poznatky, představy a čtení napomáhá porozumět i sobě samému.

Učení žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením má svá specifika. Každý žák je jedinečný a má speciální určité potřeby, které se mimo jiné promítají i do edukačního procesu. Proto je potřeba, aby byl přístup k žákům zcela individuální, a aby v procesu vzdělávání docházelo k naplňování a respektování jejich speciálních vzdělávacích potřeb, jelikož v mnoha případech se jedná o celoživotní vzdělávání nejen v období povinné školní docházce. Společnost, především však pedagogové, si důležitost tohoto tématu uvědomují, proto se snaží nacházet další možné cesty a vytvářet různé pomůcky a didaktické materiály, které by žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomohly ke snazšímu osvojení si učiva a podpořily tak jejich maximální rozvoj. V oblasti globální metody čtení existuje minimum pomůcek a jediný materiál, který se ve výuce využívá je soubor obrázků z Prvního čtení. Proto je cílem diplomové práce vytvořit didaktický materiál, který by respektoval individuálnost každého dítěte a zároveň se u všech dal využít. Měl by usnadnit práci pedagogům a zároveň podporovat, motivovat u žáků osvojení si nových slov v hodinách čtení.

Cílem teoretické části diplomové práce je shrnout problematiku osob s poruchou autistického spektra a mentálním postižením zaměřující se na terminologické vymezení, klasifikaci a symptomatologii daného postižení. Specifikovat edukaci žáků na základní škole speciální, vymežit systém vzdělávání, legislativní stránku a blíže charakterizovat aspekty ovlivňující školní úspěšnost žáka s PAS a mentálním postižením. Dále také charakterizovat jazykovou komunikaci žáků se středně těžkou až těžkou mentální retardací zaměřující se na verbální i neverbální komunikaci, systémy alternativní a augmentativní komunikace, problematiku narušení grafické stránky řeči a čtení s bližším seznámením s alternativními metodami čtení.

Cílem praktické části diplomové práce je zrealizovat výzkum kvalitativního charakteru založený na vytvoření pracovní učebnice globálního čtení a ověření funkčnosti

a vhodnosti materiálu ve vztahu k posunu čtenářské gramotnosti u žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením.

Z metodologického hlediska bude využito metody analýzy odborných pramenů a literatury, pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Problematika osob s PAS a mentálním postižením

V úvodní kapitole teoretické části se seznámíme s problematikou poruchy autistického spektra a mentálního postižení. V obou případech se jedná o takové postižení, které ovlivňuje daného jedince buď v jedné oblasti, častěji však ve všech oblastech života. V tomto případě si nikdo nedokáže stav mentálního omezení či s čím se daný jedinec musí dennodenně potýkat představit. Vžít se do jejich situace je takřka nemožné. Můžeme si vyzkoušet zavázat oči a být v roli nevidomého, zacpat si uši a komunikovat neverbálně jako neslyšící, můžeme se posadit na vozík a zdolat určitou trasu jako tělesně handicapovaný člověk, ale nelze jakkoliv simulovat stav člověka s mentálním postižením či poruchou autistického spektra. Zde lze jen odhadovat, jak se daný člověk v dané situaci cítí, co se mu „děje v hlavě“, jak těžké je pro něj pochopit pro nás základní jednoduché úkony.

### 1.1. Porucha autistického spektra

Ve vztahu k poruchám autistického spektra došlo ke změně v páté revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V) Americké psychiatrické asociace, která upravila diagnostická kritéria pro jednotlivé poruchy autistického spektra (PAS). Tato diagnóza zahrnuje předchozí diagnózy autistických poruch, Aspergerův syndrom, nespecifikovanou pervazivní vývojovou poruchu i tzv. jinou desintegrační poruchu v dětství. Důvodem této změny byl fakt, že jedinci s PAS jsou nejlépe reprezentováni jako samotná kategorie, protože vykazují podobné typy příznaků (Kroupová a kol. 2016).

#### 1.1.1. Terminologické vymezení a definice poruch autistického spektra

Jako první popsal a definoval autismus americký dětský psychiatr Leo Kanner v roce 1943. Identifikoval autismus jako samostatný syndrom a zároveň vymezil dva typické projevy,

jež se objevují v chování dětí s touto poruchou: autistické uzavření a touhu po neměnnosti – systému. První pojmání o autismu bylo založeno na případových studiích dětí vybraných Kannerem, které během pěti let sledoval. Na základě jejich společných znaků nedokázal děti zařadit do žádné do té doby známé kategorie psychických onemocnění, proto utvořil nové označení a tuto poruchu nazval jako časný dětský autismus (Early Infantile Autism), čímž došlo k vymezení a rozdílnosti termínů autismus a dětská schizofrenie.

Pojem autismus vznikl z řeckého slova „*autos*“ znamenající „*sám*“. Kanner se tímto názvem snažil vyjádřit domněnku, že děti s autismem jsou osamělé, zajímají se pouze o svůj vlastní vnitřní svět a nedokáží vyjádřit emoce, jsou neschopné lásky a přátelství. Stejně slovo použil, aniž by Leo Kanner znal, za druhé světové války i rakouský pediatr Hans Asperger, jímž definoval děti s podobnými projevy. Syndrom popsaný Aspergerem se však od autismu v několika bodech liší, dnes však nese jeho jméno. Termín Aspergerův syndrom poprvé použila britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981 a zároveň vymezila triádu poškození, které jsou pro diagnózu klíčové (Thorová 2016).

Od dob Kannerova bylo popsáno několik dalších syndromů, které se velmi podobaly autismu, avšak vykazovaly několik odlišných typických znaků. Bylo tedy potřeba vytvořit zastřešujícího název pro tyto poruchy. Dnes se v odborné literatuře můžeme setkat s dvěma pojmy – poruchy autistického spektra (PAS) a pervazivní vývojové poruchy. Poruchu autistického spektra zastřešuje termín pervazivní vývojové poruchy, což je „*skupina poruch projevujících se kombinací narušení v tzv. jádrových oblastech – v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. Jedná se o generalizovaný kognitivní deficit ve vývoji CNS jedince, jehož symptomy se v průběhu času mohou zmírňovat, ale v jádrových oblastech přetrvávají celý život*“ (Neubauer a kol. 2018, s. 514).

Četnost výskytu poruch autistického spektra se celosvětově rapidně zvyšuje. Měřítko osob s PAS se pohybuje přibližně 1:100, někdy se v literatuře udává 1:80, v USA je to již i 1:68. Častěji bývají postiženi muži než ženy, a to v poměru 4:1. Na nárůst PAS má vliv několik faktorů – především přibývání odborníků na diagnostiku, která se zpřesnila v oblasti diferenciací od psychických poruch, poruch ADHD, poruch chování, smyslových vad atp. Dalším faktorem bývá špatně určená diagnóza v minulosti. V současnosti vzniká pozice krajských koordinátorů, kteří sledují výskyt PAS a zdokonalily se i poradenské služby (Bazalová 2017).

Autismus patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje, téměř z 80 % se objevuje společně s mentální retardací různého stupně a vyskytuje se na celém světě bez ohledu na rasu, etnikum či sociální postavení.

### 1.1.2. Klasifikace poruch autistického spektra

Jelikož jsou poruchy autistického spektra zastřešujícím názvem pro celou řadu poruch a projevů, bude následující text zaměřen na stručný popis a charakteristiku jednotlivých poruch uvádějí v Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10).

**Dětský autismus** (F 84.0) z historického hlediska tvoří jádro poruch autistického spektra a současně se jedná o nejlépe popsanou poruchu. Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od málo se vyskytujících symptomů až po těžké závažné symptomy objevující se ve velké míře. Typickým znakem je velká variabilita symptomů. Problémy se musí projevit v každé oblasti diagnostické triády, načež se porucha diagnostikuje bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli jiné přidružené poruchy. Projevy deficitů se mění věkem, avšak ty typické projevy poruchy se vyskytují již před třetím rokem života. I tak poruchu projevující se abnormálním vývojem můžeme zaznamenat již v prvních měsících života, nebo u dítěte dojde k tzv. autistické regresi, která se projevuje postupným ztrácením nabytých dovedností, především pak v oblasti komunikace a sociální interakce. K dětskému autismu je až v 75 % případů přidružena mentální retardace, což vyžaduje potřebnou doživotní asistenci.

**Atypický autismus** (F 84.1) se od dětského autismu liší dobou vzniku, projevuje se až po třetím roce života, abnormální vývoj je zaznamenán, avšak celkový obraz poruchy částečně nebo vůbec nesplňuje diagnostická kritéria dětského autismu či jiné pervazivní vývojové poruchy. U jedinců s atypickým autismem není naplněna triáda narušených oblastí – způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomu nenaplnuje diagnostická kritéria.

**Rettův syndrom** (F 84.2) je neurologické postižení postihující pouze dívky, které má všepromikající dopad na somatické, motorické i psychické funkce. V raném stadiu života

se jedinec vyvíjí dle normy. První symptomy se však objevují již mezi devátým až dvanáctým měsícem života, kdy dochází k motorickému zpomalení, ztrácí osvojené manuální a verbální dovednosti, dochází k opožděnému řečovému vývoji, zhoršuje se oční kontakt, soustředění a zpomaluje se růst hlavy. Pro syndrom je charakteristická ztráta funkčních pohybů ruky (dochází většinou okolo třetího roku života), stereotypní kroutivé pohyby rukou, psychomotorický neklid, nadměrné slinění a hýbání jazyka, s tím souvisí i narušení expresivní i receptivní složky řeči. S Rettovým syndromem se téměř ve všech případech vyskytuje mentální retardace, a to nejvíce v pásmu těžkého až hlubokého stupně. Více jak 75 % jedinců má přidruženou epilepsii. Jedná se však o jediný syndrom ze všech uvedených, který se dá zjistit z krve.

**Dětská dezintegrační porucha** (F 84.3) známá též pod názvy infantilní demence (dementia infantilis) či Hellerův syndrom (po objeviteli Theodorovi Hellerovi). Vyznačuje se obdobím normálního vývoje, měnící se však mezi třetím až čtvrtým rokem jedince v regresi, kdy nastupuje těžká mentální retardace a dochází ke ztrátě již nabytých dovedností v oblasti komunikace a sociálního chování. Přidává se nástup emoční lability, agresivity, poruchy spánku, záchvaty vzteku. Dítě se horší v komunikačních i sociálních oblastech, čímž nastupuje chování typické pro autismus. Po nějaké době může dojít ke zlepšování dovedností, avšak návrat k původnímu stavu není nikdy dosažen. Oproti dětskému autismu nastupuje porucha později a ztráta dovedností je markantní. Příčina vzniku není známá, je relativně vzácná, i když počet případů se může ve skutečnosti lišit. Ze všech PAS se však jedná o nejproblémovější poruchu vůbec.

**Hyperaktivní porucha sdružená s MR a stereotypními pohyby** (F 84.4) charakteristická trvalým motorickým neklidem, neměnnými opakujícími se motorickými manýry, stereotypními činnostmi, chybějící hrou odpovídající vývojové úrovni, nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus, a to v oblasti sociální interakce. Dítě s touto poruchou zvládá navázat oční kontakt, využívá mimiku, navazuje vztahy s vrstevníky apod. Intelekt takto postižených osob dosahuje maximální úroveň 50 bodů.

**Aspergerův syndrom** je velmi různorodý syndrom, jehož symptomatologie plynule přechází do normy. V současnosti přestává být pojímán za samostatnou diagnózu a spíše se začíná považovat za vysoce funkční PAS, a to z důvodu vyskytujících se méně závažných

příznaků a kvalitního intelektu. Dost často se překrývá s pragmatickou komunikační poruchou. Od dětského autismu se odlišuje nevyskytujícím se opožděním ve vývoji řeči a nebývá zde narušena ani kognitivní složka. Prognóza osob s Aspergerovým syndromem je lepší než u osob s autismem, ale dosti selhávají v oblasti sociální interakce. Nerozumí často tomu, co se po nich v sociálních situacích vyžaduje a očekává, neumí reagovat, nerozumí legraci, nemusí poznat, že se druhý zlobí. Chovají se proto nepřiměřeně a odchyľují se emočně od skupiny. Navíc nemají rády změny, dost často ulpívají na stejném oblečení, jídlu apod. U těchto osob se často rozvíjí deprese, neboť si své potíže uvědomují. Pokud jsou obtíže méně závažné, nejsou děti až tolik nápadné.

**Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84.8)** nejsou z diagnostického hlediska kritérií pro tuto kategorii přesně vymezeny. Zahrnují jednak děti s narušenou kvalitou komunikace, sociální interakcí a stereotypní hrou či zájmem, tak i děti s výrazně narušenou představivostí. Narušení však není až natolik markantní, aby bylo možné diagnostikovat dětský či atypický autismus.

**Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F 84.9)** se využívá jako přechodná kategorie. Klinický obraz dítěte není ještě plně vymezen, proto je jedinec nadále diagnosticky sledován a specifikování poruchy se provádí v pozdějším věku až okolo pátého roku (Thorová 2016, Neubauer a kol. 2018).

### 1.1.3. Symptomatologie poruch autistického spektra

Spektrum poruch se objevuje v různé míře a podobě a řadí se, jak bylo výše zmíněno, k nejtěžším poruchám dětského vývoje. Často bývá zasažen intelekt v různém rozsahu, od nadprůměru (Aspergerův syndromu) až po hluboké mentální postižení. U těchto poruch ale nejde ani tak o rozumové schopnosti, jako o schopnost a dovednost přizpůsobení se v nejrůznějších oblastech (Bazalová 2017).

Dle Bazalové (2017) lze PAS klasifikovat dle více kritérií:

- **medicinského:** dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové



poruchy, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby;

- **funkčního:** *vysoce funkční* – bez postižení intelektu, *středně funkční* – lehké a středně těžké mentální postižení, *nízko funkční* – těžké a hluboké mentální postižení;
- **adaptability:** vysoká, střední, nízká;
- **sociálního:** osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální, smíšený-zvláštní. Klinická psycholožka doktorka Kateřina Thorová uvádí dva protipóly sociálního chování: *pól osamělý* (dítě odmítá jakýkoliv kontakt), *pól extrémní* (dítě se snaží navázat kontakt vždy a se všemi, často nevhodně);
- **dle doby prvních projevů:** raný typ, typ stagnující od určitého věku, regresivní typ, vysoce funkční (tzv. hraniční) typ. Doktor Michal Hrdlička uvádí, že nástup symptomů bývá dvojí:
  - vývoj dítěte od prvních měsíců abnormální – neusmívá se, nenavazuje oční kontakt, nesdílí pozornost, je výrazně neklidné, nenastupuje řeč;
  - autistická regrese – dítě začne postupně ztrácet nabyté dovednosti, především v oblasti verbální i neverbální komunikace, sociálního chování, někdy i kognitivních schopností, mohou se objevovat specifické projevy v chování.

V současnosti dochází k odklonu od známé triády poškození (Triad of Impairments) vymezenou Lornou Wingovou, která byla dělena na potíže v sociálním chování, komunikaci a představitosti spojené se stereotypním okruhem zájmů, projevů a zvláštní hrou. Nově můžeme dle Pospíšilové (in Neubauer 2018) symptomy různé intenzity dělit do dvou základních kategorií, čímž došlo ke sloučení sociální interakce a komunikace.

### **Obtíže v sociální interakci a komunikaci**

Již samotné komunikační obtíže způsobují problémy při navozování přátelství a interakci s lidmi. Variabilita od intaktního stavu kolísá od úplného nezájmu až po jemné odchylky v chápání projevů a cílů druhých osob. Velmi často dochází k opožděnému vývoji řeči, načež až 20 % autistů funkční řeči nemluví. Někteří mají plynulý řečový projev a obtíže vyvstávají v sociální komunikaci. Značná část autistických jedinců má obtíže

v primárním zpracování zvuku, rozumění jazyku, ve výbavnosti pojmů (expresivní a receptivní složka jazyka). Některé děti zvládají zaměřit pozornost a konverzaci hned na několik tematických oblastí, jiné pouze opakují fráze. Někteří mají velmi omezenou řeč a užívání jazyka v sociální komunikaci. Neverbální komunikace buď zcela chybí, anebo je velmi snižena. Typickým znakem bývá nenavázání a neudržení očního kontaktu či nezájem o sdílení pozornosti s další osobou, mají značné obtíže rozumět mimice, gestům, intonaci a samy je adekvátně vytvářet (Hepburn, Blakeley-Smith, Wolff, Reaven ©2015).

### **Obtíže v představitosti**

Děti s PAS mají omezené, opakující se vzorce chování, stereotypní zájmy, činnosti a zvláštní hry. Jedinec má obtíže v představitosti, pokud splňuje v dosavadním vývoji alespoň dva body z těchto čtyř uvedených:

- opakují se motorické stereotypy rukou, prstů i celého těla (objevující se za účelem uvolnění napětí), motorické manýry s použitím předmětů (seřazování hraček) či řeči (echolálie, výstřední fráze);
- nutkavě striktní lpění na stejnosti, neměnnosti procedur, činností, rituálů (prostředí, oblečení, jídlo, trasy aj.) s extrémní úzkostí při malých změnách;
- vyskytují se vysoce omezené zájmy nebo zaměření – silná vazba, perseverace až posedlost neobvyklými předměty;
- figurují zde odlišné reakce na smyslové vjemy – vysoký práh bolesti, přehnané reakce na běžné zvuky (vrtačka, mixér, sekačka), vůně, vizuální uchvácení světlem nebo pohybem (Neubauer 2018).

Závažnost narušení vždy závisí na daném typu PAS. Objevují se abnormality mozku. Základem defektu bývá porucha krátkodobé paměti, čímž dítě nedokáže plnit úkoly a navazovat vztahy. Obtíže má i se sluchovou pamětí, proto se doporučuje využívání vizuálních podnětů. Dále mají problémy s vnímáním a zpracováním informací, emocí a myšlení. S tím souvisí i výskyt úzkostí, které se vyskytují přibližně u 40 % dětí trpících poruchou autistického spektra (Kenn, Adams, Simpson, Houting, Roberts ©2017).

V raném stadiu dítěte se nejdříve objevují sociální a komunikační obtíže, později stereotypní, neměnné chování a omezené zájmy. Za nejčastější projevy Bazalová (2017) dle výzkumu uvádí atypické hraní, absenci očního kontaktu, omezený sociální kontakt,

který někdy vede až k tzv. sociální slepotě, a narušený vývoj řeči či až jeho úplné vymizení. V oblasti komunikace pomáhají náhradní komunikační systémy a prostředky (např. VOKS, PECS, PCS), které jsou popsány v kapitole 3.1.1.

U PAS se objevuje také negativní chování – vztek, agrese, sebepoškození (bouchání do hlavy, škrábání do krve), plivání, vulgarismy atp. Četnost a intenzita chování se zvyšuje s prohlubováním mentálního postižení a komunikačního projevu. U osob s touto poruchou velmi záleží na adaptabilitě. Ač vypadají zdravě, je těžké okolí vysvětlit, že se chovají nevhodně pouze z toho důvodu, že mají autismus a nedokáží své chování regulovat. Porucha autistického spektra je nevléčitelná. Pouze správnou intervencí a terapií lze projevy zmírnit a daným kritickým situacím předcházet. Je to však běh na dlouhou trať, kde je zapotřebí mnoho sil, trpělivosti a propojenosti multidisciplinárního týmu spolu s rodinou a školním zařízením (Bazalová 2017, Thorová 2016).

## 1.2. Mentální postižení

Lidé s mentálním postižením jsou velmi různorodou skupinou s velkou škálou odlišností. Žádný jiný druh handicapu nečiní člověka ve společnosti tak odlišným jako právě mentální postižení. V určitých situacích potřebují značnou podporu okolí. Míra podpory je však u každého jedince odlišná, proto se primárně ke každému přistupuje individuálně. Člověka s mentálním postižením odhalí lékaři na základě dlouhodobého procesu komplexní diagnostiky, která primárně využívá poznatky z oblasti medicíny, psychologie, logopedie a speciální pedagogiky. Stav mentálního postižení se nedá, oproti jiným postižením – zraku, sluchu apod., dost dobře představit.

### 1.2.1. Terminologické vymezení a definice

**Mentální postižení** (intellectual disability) je ve slovníku speciálněpedagogické terminologie (Kroupová a kol. 2016, s. 196) definováno jako „*trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.*“ Pro některé se pojem mentální postižení stává synonymem pojmu mentální retardace. Zpravidla však tento pojem mentální retardaci zastřešuje, rozšiřuje a zobecňuje, jelikož

označuje všechny jedince v pásmu MR (s IQ pod 85) a osoby v hraničním pásmu MR. Označení osob s hraničním pásmem MR odvozené od termínu mentální retardace mizí a nově se jedná o osoby s *oslabením kognitivního výkonu*, kteří mají snížené výkonnosti, ale ještě nejsou na úrovni mentálního postižení. Přesto jsou však ve vzdělávání znevýhodněni a jsou jim indikovány podpůrná opatření edukativního charakteru (Valenta, Michalík, Lečbých a kol. 2018).

Pojem **mentální retardace** vychází z latinských slov *mens* (mysl, duše) a *retardare* (zaostávat, opožďovat). Doslovně by tedy termín zněl „opoždění mysli“ či volně znějící jako „zpoždění duševního vývoje“. Ve skutečnosti mentální retardace pojímá podstatně složitější syndromatické postižení. Jedná se o vývojovou poruchu intelektových schopností projevující se především snížením kognitivních, poznávacích, pohybových, řečových a sociálních schopností, která se vyskytuje již od raného dětství a oslabuje adaptační schopnosti jedince. Termín mentální retardace se začal značně využívat až po konferenci WHO v Miláně roku 1959, čímž nahradil celou řadu relevantních pojmů. Porucha je evidována a klasifikována Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v současné desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) (Kroupová a kol. 2016, Bazalová 2014).

Četnost výskytu osob s mentálním postižením v České republice dle statistických údajů činí přibližně 300 000 a zároveň zde žije dalších asi 100 000 osob s jiným duševním onemocněním (Valenta a kol. 2014).

### 1.2.2. Klasifikace mentálního postižení

Mentální retardace je klasifikována jak v diagnostickém a statickým manuálu duševních a behaviorálních poruch evidovaného Americkou psychiatrickou společností (DSM-5 APA), ale také v rámci Americké asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAMR, AAIDD). Každá klasifikace má jiná diagnostická kritéria. U nás se ke klasifikaci mentální retardace nejvíce využívá již zmíněná desátá revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, mezinárodní označení ICD-10), která určuje stupeň MR na základě posouzení struktury inteligence, schopnosti adaptačního chování a orientačně také inteligenčním kvocientem takto:

### **F70 Lehká mentální retardace – IQ 50 až 69**

Jedná se o nejlehčí stupeň MR, dříve označovaná termínem – debilita. IQ se pohybuje v rozmezí 50 až 69, což v dospělém období odpovídá 9-12 let. Motorický, neuropsychický vývoj i psychické procesy jsou odlišné od normy. Nejvíce je zasažena oblast myšlení, zejména při dedukci, abstrakci a úsudku. Jedinci s lehkou MR jsou schopni užívat řeč, avšak bývá po formální i obsahové stránce narušená. Využívají kratší věty a jejich projev je jednodušší. Deficit se projevuje v učení, především ve čtení a psaní. Většina dospělých osob se v dospělosti zařadí do pracovního procesu, čímž dokáže udržovat a navazovat sociální vztahy.

### **F71 Středně těžká mentální retardace – IQ 35 až 49**

Tento stupeň MR byl dříve nazýván termínem – imbecilita. Pásmo inteligenčního kvocientu se pohybuje v rozmezí 35 až 49, což odpovídá v dospělém věku 6-9 let mentálního věku. Projevuje se značným opožděným vývojem, především v motorickém a neuropsychickém vývoji. Opoždění se vyskytuje i v řečovém vývoji, kdy dosahuje konkretizace, vyjadřovací schopnosti jsou na úrovni jednoduchých vět, slovník je chudý. Většina osob může dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti, přiměřených komunikačních a školních dovedností. V dospělém věku potřebují jedinci s tímto stupněm MR různou míru podpory pro zvládnání běžných životních situacích, pracovních úkonů a výkonnostních činností ve společnosti.

### **F72 Těžká mentální retardace – IQ 20 až 34**

Typickým znakem tohoto stupně MR bývá výrazné opoždění psychického (myšlení, paměť, ...) a motorického (chůze, stání, sezení, ...) vývoje. Dříve uváděna jako idioimbecilita či prostá idiocie. Mentální úroveň se nachází v pásmu od 20 až 34 IQ, čímž se jedinec s tímto stupněm MR dle mentálního věku shoduje s intaktním dítětem ve věku 3-6 let. Řeč velmi omezená a značně jednoduchá, na úrovni jednoslovných vět, či echolalického vyjadřování bez porozumění obsahu. Osoby jsou schopné se naučit základní návyky v sebeobsluze, hygieně a zvládat jednoduché pracovní úkony. Jsou však trvale odkázány na pomoc a podporu druhých osob.

### **F73 Hluboká mentální retardace – IQ do 19**

Jedná se o nejtěžší stupeň MR, inteligenční kvocient se pohybuje v pásmu pod 20 IQ, což odpovídá mentálnímu věku pod tři roky. Dříve označována termínem idiocie či vegetativní idiocie. Projevuje se vážným omezením v sebeobsluze, komunikaci a mobilitě. Většina osob bývá imobilní. Často celý život proleží nebo jsou schopni jen plazení. Objevují se stereotypní pohyby, řeč bývá na úrovni hlasových projevů, skřeků. Tyto osoby jsou závislé na druhé osobě, potřebují dennodenní péči při pohybu, hygieně i komunikaci.

### **F78 Jiná mentální retardace**

Termín „jiná mentální retardace“ by měl být diagnostikován a použit pouze tehdy, když stanovení stupně MR pomocí obvyklých metod nelze snadno či vůbec určit. Bývá tak u osob s přidruženým senzoryckým či somatickým poškozením (nevidomých, neslyšících, neverbálních, u jedinců s těžkou poruchou chování, osob s PAS či u těžce tělesně postižených osob).

### **F79 Nespecifikovaná mentální retardace**

Tato kategorie bývá užívána v případě, kdy se mentální retardace prokáže, ale pro dostatek informací nelze jedince zařadit do žádné z výše uvedených kategorií (Bazalová 2014, Slowík 2016, Kroupová a kol. 2016, Valenta, Michalík, Lečbých a kol. 2018).

V klinické praxi se u daného stupně MR objevuje i desetinné číslo, které vyjadřuje problémovost chování daného jedince. Míra problematického chování u jedinců s MP je vyjádřena vzestupnou řadou od nuly až po číslo osm (Zezulková, Kaleja 2013).

## **1.2.3. Symptomatologie**

Závažnost mentální retardace bývá různá s ohledem na daný stupeň postižení. Každá osoba s MP je jedinečná svými charakteristickými osobnostními rysy. I přesto se však můžeme setkat se společnými znaky, které se objevují v závislosti na druhu mentálního postižení, na jeho hloubce i rozsahu. Důležitým bodem zde bývá skutečnost, zda jsou všechny složky psychiky rovnoměrně postiženy nebo jsou postiženy jen některé funkce, čímž je duševní vývoj nerovnoměrný. U mnohých lidí MP se při interakci s okolím objevuje jistý vzorec

chování. Například se jedná o časté používání určitých bezkontextových slov, zvýšenou potřebu těsné sociální vazby (objímání), časté kladení otázek (zvědavost) či naopak strach, vyhýbání se očnímu kontaktu apod. Jejich zvýšená emocionalita, spontánnost a otevřenost často intaktního člověka zaskočí, zároveň ale také ubezpečí o nevinnosti a určité bezbrannosti (Krejčířová 2010, Slowík 2016).

Primárním znakem MR je postižení kognitivního procesu, který zahrnuje smyslové vnímání, myšlení i řeč a omezenou schopnost učení. Za nejvyšší formu poznávání se rozumí proces **myšlení**. „Jedná se o zprostředkovaný a zobecňující, abstrahující způsob poznávání, který vede k postižení podstatných obecných vlastností předmětů, jevů a vztahů mezi nimi“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 246). Myšlení osob s mentálním postižením je chudší, málo produktivní a omezuje se na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy. Jsou schopny se mechanicky naučit určitá pravidla, avšak jejich užívání je neodpovídající danému kontextu. Dost často zvládají pouze přiřazování, třídění a srovnávání než těžší operace jako analýza, syntéza, a zejména pak generalizace. S myšlením souvisí rozvoj řeči, jehož myšlenky vyjadřujeme pomocí slov. U dětí MP dochází k opoždění řečového vývoje.

**Řeč** bývá narušena jak formálně, tak obsahově. Mentálním deficitem jsou ovlivněny všechny složky řeči – motorické, jazykové i kognitivní. Verbální výkon bývá pomalý a omezený. Vyznačuje se malou slovní zásobou s převahou pasivní složky. Neverbální složky jsou často na lepší úrovni než samotný vývoj řeči. Na řeč má vliv i chybějící verbální praxe. Nejsou schopny si na dostatečné úrovni osvojit a zautomatizovat koordinační pohyby mluvidel, načež se objevuje i motorická neobratnost, častá nedoslýchavost a nedostatečný rozvoj fonemického sluchu. V komunikaci využívají jednoduché, krátké konkrétní věty. Mezi nejčastější řečové vady osob s MP patří dyslalie, rinolalie (huhňavost), tumultus sermonis (breptavost), balbuties (koktavost) a dysartrie (narušení artikulace jako celku).

Dalším ovlivňujícím faktorem bývá nedostatečná schopnost porozumění, hodnocení, rozhodování i neschopnost **pozornosti**. Udržení záměrné pozornosti bývá sníženo na různou úroveň v závislosti na daný stupeň MR, úkol přenášení pozornosti je však u většiny neřešitelný.

Díky paměti si uchováváme minulé zkušenosti a osvojujeme si dovednosti a vědomosti. **Paměť** mentálně postiženého jedince se vyznačuje pomalým osvojováním si abstraktních pojmů, je převážně mechanická, konkrétní a krátkodobá. Člověk s MP

potřebuje pro delší a hlubší zapamatování mnoho opakování. Spontánní zapamatování funguje tehdy, pokud jsou vybrané podněty atraktivní. Souvisí však s dosaženým stupněm poznání. Nedokáže oddělit podstatné věci od nepodstatných. Na zapamatování má vliv i jejich samotné volní úsilí, které je prokazatelně sníženo. Kvalita paměti silně ovlivňuje i vývoj celé osobnosti člověka. Podpoření paměti vyžaduje mnoho trpělivosti, nespočet opakování a komplexní multisenzoriální zacílení.

Jednou z nejvýznamnějších složek osobnosti mající vliv na prožívání a chování jedince je **emocionalita**. U dětí s MR dochází k opoždění kognitivního vývoje. To má za následek výskyt omezené přizpůsobivosti k prostředí, celkové poruchy přizpůsobení, emoční poruchy. Objevuje se vysoká úzkost, emoční labilita a deprese. Nízká frustrační tolerance, kterou jedinci s MP disponují, vede k panickým, agresivním a únikovým reakcím. Často mají změny nálad, afektivní labilitu, čímž se přidružují závažná psychická onemocnění. Dítě s mentální retardací v kombinaci s PAS má obtíže navíc utvářet emoční pouto k rodičům, chybí empatie. Jedinci s MR mají také obtíže se sebeovládáním, mnozí však dokáží být velmi emocionální. Dovedou mít rádi, jsou velmi vnímaví, co se týče jejich trápení a bolesti, a pokud v jejich okolí lidé jednají vlídně a laskavě, většinou jim to oplácejí přátelským chováním, oddaností a náležitou pomocí.

Jedinci s MP mají sníženou **motivaci** k učení i k práci. Jsou více závislé na vlivu okolí a snadno podléhají představám. S motivací úzce souvisí i sebehodnocení, které je často zkreslené a souvisí s celkovým nedostatečným mentálním rozvojem. Bývá často nekritické, ovládané emocionálně a je často odkázané na názory okolní společnosti.

**Chování** jedinců s MP je často řízeno emocionálními podněty a schopnost sebeovládání není dostatečně rozvinuta. Nedokážou své chování regulovat, proto je u nich potřeba podporovat schopnost porozumět obecným normám a hodnotám, pochopit jejich podstatu, jelikož tyto podmínky nejsou u těchto osob splněny. Neadekvátní chování někdy vzniká na základě nadměrné zátěže, vyčerpanosti, unavenosti či jako odpověď na neznámou pro ně nesrozumitelnou situaci. Problematické chování často využívají jako prostředek ke komunikaci, protože se vždy dostaví požadovaná pozornost okolí. Některé nepříjemné projevy však plní pouze obrannou či kompenzační funkci.

Mentální retardace je trvalý stav rozumových schopností, který se vyznačuje neschopností dosáhnout adekvátního odpovídajícího stupně intelektového vývoje. V důsledku omezené schopnosti učení a z toho vyplývající obtížnosti adaptace na běžné



životní podmínky a požadavky se stává potřeba rozvoje a stimulace psychomotorického vývoje nezbytně nutnou (Bazalová 2014, Krejčířová 2010).

Pravidelná péče a práce s dítětem s mentálním postižením začíná již od nejranějšího věku. Nejdříve mu je poskytována v rámci Rané péče systematická péče zaměřující se především na rozvoj a stimulaci opožděných složek raného psychomotorického vývoje. Posléze se dítě dostává do péče Speciálně pedagogického centra, které se rodině s těmito dětmi věnuje až do ukončení povinné školní docházky. Tímto se dostáváme k důležitému bodu, a to výchově a vzdělávání těchto dětí.

Ve výběru vhodného vzdělávacího zařízení vždy vycházíme z daného stupně postižení a z vývojových a osobnostních zvláštností daného jedince. Dítě může být zařazeno do běžné mateřské školy v rámci inkluze, ale *„koncepte mateřských škol speciálních má svá specifika odrážející a respektující problematiku postižení i situaci rodin, kde tyto děti žijí. Z těchto důvodů je základním obsahem činnosti mateřské školy speciální její diagnostické, výchovné a sociální poslání“* (Krejčířová 2010, s. 38).

V období povinné školní docházky se mohou žáci s mentálním postižením, v závislosti na stupni postižení a v souladu s platnou legislativou, vzdělávat v běžné základní škole formou integrace či základní škole speciální.

S ohledem na obsah praktické části diplomové práce bude pozornost věnována edukaci žáků se středně těžkou až těžkou mentální retardací na základní škole speciální. Této oblasti se věnuje následující kapitola, která blíže charakterizuje edukační zařízení, rámcový vzdělávací plán a vytyčuje aspekty ovlivňující úspěšnost žáka v edukačním procesu.

## 2. Edukace žáků s MP a PAS v ZŠ speciální

Lidé s mentálním postižením či poruchou autistického spektra jsou v první řadě bytosti se stejnými lidskými právy, potřebami a možnostmi naplnění, jako osoby bez tohoto postižení. K tomu, aby mohli své potřeby uspokojit a rozvinout svůj potenciál, potřebují určitou podporu, která pomůže zmírnit omezení a znevýhodnění dané jejich stavem. Míra podpory jedinců s mentálním postižením jim má pomoci, především však potřebují dostat příležitosti k tomu, aby mohli získávat zkušenosti, mohli se z nich učit vést co nejvíce plný, aktivní a nezávislý život (Durecová ©2007). K naplnění potřeb za podpory jedinců s MP dochází v oblasti vzdělávání.

Dle paragrafu 48 aktuálně platného zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) se žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce, nejčastěji jednoho z rodičů, a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

Detaily týkající se vzdělávání znevýhodněných dětí a žáků ošetřuje s účinností od 1. ledna 2020 vyhláška MŠMT ČR č. 248/2019 Sb., která nahrazuje původní vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Dle slovníku speciálněpedagogické terminologie (Kroupová a kol., 2016) základní škola speciální vychovává a vzdělává žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, díky kterým se nemohou vzdělávat podle vzdělávacích programů běžné základní školy ani základní školy praktické, jsou však schopni osvojit si základy vzdělání. Základní škola speciální se od běžné základní školy odlišuje mírou využívaných speciálně-pedagogických prostředků, organizačními formami vzdělávání, strukturou a skladbou učiva. Hlavním cílem základní školy speciální je osvojení návyků hygieny a sebeobsluhy, získání základních poznatků o společnosti a přírodě a osvojení si základních pracovních dovedností.

I pro základní školu speciální existuje rámcově vzdělávací program, který vymezuje i dílčí aspekty vzdělávání žáků s mentálním postižením a PAS.

## 2.1. Rámcový vzdělávací program

Ve vzdělávací soustavě, která je zformulovaná v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotvená ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, byly zavedeny kurikulární dokumenty, které se vytvářejí na dvou úrovních – státních a školních. Státní úroveň nám představují dokumenty Národního programu vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Pro jednotlivé obory vzdělávání se vytvářejí RVP, které vymezují rámec vzdělávání – konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, nastavují podmínky pro vzdělávání, specifické potřeby a materiální, personální i organizační podmínky a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které představují školní úroveň (RVP-ZŠS ©2008).

Rámcové vzdělávací programy se dělí dle typu škol – RVP pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, pro gymnázia, pro střední odborné vzdělávání, speciální vzdělávání a pro základní umělecké vzdělávání, kde se dále dělí dle zaměření vzdělávaných. S ohledem na obsah diplomové práce bude níže popsán a blíže charakterizován Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání na základní škole speciální.

**Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální** navazuje svým pojetím na přílohu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). RVP ZŠS je určen žákům se středně těžkým postižením, těžkým postižením, postižením více vadami a autismem, kterým úroveň rozumových schopností nedovoluje zvládat nároky RVP základního vzdělání ani RVP – LMP, ale umožňuje jim ve vhodně upravených podmínkách za použití speciálních pomůcek při speciálně pedagogickém vedení osvojovat základní vědomosti, dovednosti a návyky, především v oblasti hygieny, sebeobsluhy a chování ve společnosti. Do skupiny žáků jsou zařazeni i žáci s hlubokým mentálním postižením, jejichž vzdělávání se dá realizovat i jiným způsobem, kdy školní docházku plní dle svých možností.

### **Principy RVP ZŠS**

Rámcově vzdělávací plán ZŠS respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků i jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady, vymezuje podmínky pro speciální

vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, využívá podpůrná opatření zohledňující SVP žáků, jimiž žáci dosahují maximálně možných výsledků a umožňuje upravovat vyučovací hodiny dle potřeb žáků. Stanovuje cíle vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí dosažitelných na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah, zařazuje průřezová témata do základního vzdělávání. V neposlední řadě také podporuje přípravu na společenské uplatnění či výkon jednoduchých pracovních činností a stanovuje základní vzdělávací úroveň.

RVP ZŠS je rozdělen na dva díly, a to v kontextu náročnosti výuky a výstupů vzdělávání žáků dle stupně mentálního postižení:

**Díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením** je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, nízkou až nedostatečnou úrovní koncentrace a rozvoje volných vlastností. Ve vhodně upravených podmínkách s užitím speciálně pedagogické péče si žáci osvojují základní vědomosti a dovednosti a dokáží si vytvářet návyky potřebné k orientaci ve společenském světě, čímž se přibližují k dosažení maximální možné míře samostatnosti a nezávislosti na druhých osobách. „*Rozvíjení duševních i tělesných schopností žáků je založené na důsledném respektování jejich individuálních zvláštností*“ (RVP-ZŠS 2008, s. 11).

Žák, pokud nepropadl či neměl rozvolněný ročník, dochází na základní školu speciální deset let a při dokončení získává *základy vzdělání*, jejichž vystupujícím dokladem je vysvědčení o ukončení školní docházky. Požadavky na vzdělávání jsou přizpůsobeny omezeným schopnostem a možnostem jednotlivých žáků. Předpokladem úspěšného vývoje žáka v základním vzdělávání je neustálé naplňování primárních potřeb žáka spolu s potřebami psychickými i sociálními.

Základní cíle vzdělávání jsou zaměřeny na možnosti žáků všestranně a účinně komunikovat, být schopni si navzájem pomáhat, objevovat své možnosti, schopnosti a využívat je v osobním a následně i pracovním životě, rozvíjet schopnosti spolupracovat a respektovat práci druhých, osvojovat si strategii učení a být motivováni k učení. Cíle vedou žáky i k tomu, aby si uvědomovali svá práva a povinnosti, aby si chránili zdraví, a aby se mezi sebou respektovali, vhodně se chovali, jednali a prožívali životní situace. Veškerý obsah vzdělávání směřuje a usiluje o dosažení klíčových kompetencí, aby se jedinec dokázal v maximální možné míře zapojit do společnosti.

Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, čímž jsou tvořeny buď jedním oborem či více obsahově blízkými obory: Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova), Matematika a její aplikace (Matematika), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Člověk a společnost), Člověk a příroda (Člověk a příroda), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie).

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů se vzájemně překrývá a svojí nezbytnou úpravou respektuje mentální úroveň daného žáka. Je tvořen očekávanými výstupy a učivem na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a jsou přiměřeně formulovány. Protože každé dítě je individuální, není možné předem předvídat, čeho bude žák schopen, a co v určitém věku zvládne tak, aby byl daný výstup ověřitelný.

Takto vymezené učivo je doporučeno školám k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků a stává se v rámci ŠVP závazné.

**Díl II.** – *vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami* je omezeno specifickými vývojovými a psychickými zvláštnostmi daného žáka. Obsah vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením je jiný, má odlišné metody práce, vyžaduje a potřebuje jiné speciálně upravené podmínky a ke vzájemnému dorozumívání využívá alternativních a augmentativních způsobů komunikace. Vzdělávání je doplněno různými formami rehabilitační tělesné výchovy, relaxačních činností za využití i speciálních místností např. Snoezelen. Vzdělávání těchto žáků je charakteristické individualizovaným vyučováním, kdy je režim dne rozdělen na pravidelné střídání výuky, odpočinku a hry, čímž odpovídá možnostem zatížení žáků. Každý žák se vzdělává dle stanoveného individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Cíle vzdělávání jsou zaměřeny především na rozvoj elementárních komunikačních dovedností, pohybové samostatnosti, na základech sebeobsluhy a maximální možné míře soběstačnosti. Je potřeba u jedinců rozvíjet jejich zájmy a estetické cítění, výtvarné a hudební schopnosti a nejjednodušší pracovní dovednosti. Toho všeho docílíme pouze při zajištění bezpečí a jistoty v dané třídě, ve které žák působí. Klíčové kompetence jsou utvářeny za pomoci veškerého obsahu vzdělávání, metody, formy práce i všech aktivit učitelů, žáků i ostatních pracovníků ve vyučování. Žák by si měl osvojit základní

hygienické návyky a činnosti týkající se sebeobsluhy, rozvíjet se v pohybu s ohledem na samostatnost, zapojovat se do komunikace a snažit se využívat systémy AAK, dokázat se projevit, požádat o pomoc a mít zájem o věci i společnost. Vzhledem k závažnému poškození kognitivních funkcí těchto žáků je kladen důraz na kompetence komunikativní, sociální a personální i pracovní. Těchto primárních kompetencí však dosahují pouze za přispění a dopomoci druhé osoby.

Vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly výrazné opožďení psychomotorického vývoje a podporovaly rozvoj komunikačních a pohybových dovedností, jednoduchých pracovních aktivit a zájmů a rozvíjely tak v co nejvyšší míře osobnost dítěte. Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí: Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova), Člověk a jeho svět (Smyslová výchova), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova, Rehabilitační tělesná výchova), Člověk a svět práce (Pracovní výchova).

Učivo takto vymezené je opět doporučeno školám k dalšímu rozpracování do jednotlivých časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazným východiskem pro vypracování individuálních vzdělávacích plánů jednotlivých žáků (RVP ZŠS 2008).

## 2.2. Aspekty ovlivňující úspěšnost žáka ve vzdělávání

Hned v úvodu kapitoly zaměřující se na aspekty ovlivňující úspěšnost žáka ve vzdělávání je dobré si připomenout jeden předsudek, který se mezi lidmi běžné populace šíří: **Lidé s mentálním postižením nejsou schopni se vzdělávat.** Na místě je zdůraznit, že s ohledem na stupeň mentálního postižení jsou tyto lidé schopni se vzdělávat. Důležité je však poskytnout jim vhodný vzor, stále jim dávat pozitivní zpětnou vazbu a vhodným způsobem je motivovat. V takovémto dostatečně podnětném prostředí nás mohou svými schopnostmi, nadáním, možnostmi a talentem překvapit.

Úspěšnost žáka ve vzdělávání se odvíjí od aspektů, které ovlivňují samotný proces výuky. Mezi naprosto základní faktory, které ovlivňují edukační proces, patří ***pitný režim, strava, pohyb a spánek***. Pokud by dítě bylo dehydrované a bez dostatku živin, ovlivní to jeho pozornost a paměť. Pohyb přispívá fyzickému, tak i psychickému vývoji. Právě pohyb se podílí na rozvoji fyzických schopností, orientaci v prostoru, koordinaci oka a ruky

a zajišťuje emoční pohodu, eliminuje stres. Aby však mozek mohl efektivně fungovat, musí mu být dopřáno dostatek odpočinku. Na samotné vzdělávání a celkový rozvoj schopností, dovedností a návyků má vliv i samotná **osobnost jedince** a prostředí, ve kterém žije – **rodina**, samotný přístup a **osobnost pedagoga**, **zvolené metody a formy výuky**, **školní prostředí**, **zvolené didaktické prostředky** i **kommunikace**. Níže bude blíže charakterizována osobnost jedince, rodina a specifikované budou i metody a formy práce využívané ve vzdělávání.

### 2.2.1. Osobnost jedince s mentálním postižením

Osobnost každého jedince s mentálním postižením se v průběhu života mění, avšak některé aspekty vývoje změnit nejdou.

Smyslové vnímání je základní poznávací proces, při kterém člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě. Vnímání není záležitostí pouze smyslů (zrak, sluch, hmat, čich, chuť), ale také kognitivních a motivačních procesů, vlivu sociálního prostředí a samotného výcviku. Vnímání každého jedince je ovlivňováno sociálními faktory a samotnou sociální zkušeností, co člověk na základě své zkušenosti očekává, a co skutečné v okolí nachází.

Vnímání je značně ovlivňováno úrovní rozumových schopností. „*Aby se dítě naučilo rozeznávat jednotlivé podněty, musí se nejdřív v mozkové kůře vytvořit diferenční podmíněné spoje, a posléze soustava těchto spojů, tzv. dynamický stereotyp. U zdravých dětí je proces utváření podmíněných spojů rychlý, u mentálně postižených dětí je vlivem poškození CNS tento proces pomalý a probíhá s určitými odchylkami*“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 199). Právě opožděná či omezená schopnost vnímání u dětí s mentální retardací má značný vliv na další průběh jejich psychického vývoje.

Děti s MP mají čtyři typické obtíže při vnímání. Jedná se o zpomalenost tempa vnímání a značné zúžení rozsahu vnímání, výrazná nerozlišenost počitků a vjemů, nízké vnímání prostoru a času či úplná nečinnost vnímání. **Zpomalené tempo vnímání a zúžený rozsah vnímání** má za následek omezenou schopnost globálního vidění, kdy děti s MP ulpívají na detailech a percepční syntéza je pro ně problematická. Mají obtíže s orientací v novém prostředí či v neobvyklé situaci a pochopit perspektivu, rozlišovat polostíny. Děti s MP nedokáží dostatečně rozlišovat detaily a celky, při poznávání předmětů považují za

stejně úplně různé předměty, nerozlišují figury a pozadí. Je tedy důležité výrazně odlišovat obrazce od pozadí. Při **vnímání prostoru a času** dochází u dětí s MP k chybování při odhadu délky, hloubky, bývají časově dezorientovaní.

Za nejzávažnější problém bývá uváděna nečinnost vnímání, kdy dítě neprojevuje snahu např. prohlédnout si podrobně obrázek, vnímat všechny jeho detaily a vlastnosti. Děti s MP vnímají zjednodušeně, povrchně, nedovedou se pozorně dívat, hledat a nacházet předměty, nedovedou odpoutat pozornost od výrazných částí objektu, které jsou v dané chvíli nepodstatné.

Dále mají **sníženou citlivost hmatových vjemů**, mají **obtíže v jemné i hrubé motorice a grafomotorice**, ale i **sníženou schopnost zrakové a sluchové percepce**, které úzce souvisejí s **rozvojem řeči**, ve které též selhávají, jak v oblasti produkce řeči, tak v oblasti čtení a psaní. Značné obtíže jsou již v samotném rozlišování analýzy a syntézy. Se senzomotorickým vnímáním souvisí i **pozornost**, jejíž kvalita u mentálně postižených dětí je značně jiná. U středně těžké mentální retardace dochází k **poruše orientace v prostoru a čase** s větší četností. Děti mají již nějakou strukturu průběhu dne nastavenou jak v rodině, tak i ve školním prostředí. Pokud by náhle o tento navyklý proces přišel, dostavila by se dezorientace. Proto se u těchto dětí využívá tzv. strukturované učení, kdy předměty denní činnosti jsou graficky vyobrazené a napomáhají k časové orientaci. Vzhledem k nedostatku sociální zkušenosti bývá často sebepojetí těchto osob nerealistické, jejich sebehodnocení kolísá s názorem a chováním druhých lidí.

Vývoj dítěte s MP probíhá na základě stejných základních principů jako bývá popisován jeho průběh u intaktních dětí, avšak má jiné kvalitativní a kvantitativní charakteristiky. Typickým znakem je jeho **nízká aktivita a touha po poznávání**. Také mají omezenou zásobu představ a velmi sníženou až omezenou zkušenost v oblasti komunikace a rozvoji řeči. Neumí pochopit systém zobecňování, čímž si poté špatně osvojují pravidla a obecné pojmy. Dostupnější jsou pro ně činnosti typu přiřazování, třídění, srovnávání než tzv. vyšší operace jako analýza, syntéza a generalizace. Mechanická paměť převažuje nad logickým úsudkem, je konkrétní a krátkodobá. Zaměřenost a soustavnost myšlení u mentálně postižených vede k větší unavitelnosti a poruše pozornosti. Pro hlubší zapamatování je potřeba dlouhého opakování. Kvalita paměti silně ovlivňuje vytváření celé osobnosti člověka.

Jedinci s mentálním postižením mají nízkou frustrační toleranci, snadno podléhají panickým, agresivním a únikovým reakcím, se kterými se těžko vypořádávají. Jsou častěji



emočně labilní se značným střídáním nálad, přidružují se závažná psychická onemocnění. Děti MP v kombinaci s PAS často nenavazují emoční pouto k rodičům, chybí schopnost empatie, a i když později třeba utváří emoční vztahy, nejsou schopny pochopení pocitů a potřeb druhých.

Na posouzení dílčích funkcí vývoje má vliv vždy míra intelektového deficitu, hloubka jeho postižení a úroveň jeho kognitivních schopností. S rostoucím intelektuálním handicapem je člověk s mentální retardací stále více odkázán na péči rodiny, která mu ve značné míře strukturuje a určuje jeho náplň dne (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018).

### 2.2.2. Rodina

Rodina jakožto základní článek lidského společenství se od jiných sociálních skupin odlišuje svojí polyfunkčností. Plní funkci biologicko-reprodukční, emocionálně-ochrannou, ekonomicko-zabezpečovací a zároveň i výchovně-socializační. Tyto úkoly plní rodina jak vůči svým členům, tak i ve vztahu ke společnosti (Kraus 2014). Nejprve se člověk narodí do rodiny orientační, která má od samého počátku stěžejní vliv na jeho výchovu, poté se v další fázi žití nachází v rodině reprodukční, kterou si sám zakládá a ve které již přebírá rodičovské role. Z pohledu generačního soužití může dítě vyrůstat pouze s rodiči (nukleární rodina) nebo v rodině zahrnující prarodiče, strýce, tety atp. (rozšířená rodina) (Slowík 2016).

U dítěte zejména v raném dětství a v předškolním a mladším školním věku je nejdůležitější v rámci rodiny zajistit výchovu (proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji), socializaci (začleňování, zaujímání pozice ve společnosti a prohlubování sociálních kontaktů) a zároveň zajistit ochranu, emocionální stabilitu, pocit bezpečí a jistoty. Rodina působí při motivaci dítěte k učení a při vytváření podmínek ke vzdělávání. Z hlediska funkčnosti rozlišujeme rodiny na: **funkční rodinu** (nenarušená, schopná zabezpečit dobrý vývoj dítěte), **problémovou rodinu** (objevují se poruchy některých funkcí, které však rodinný systém a vývoj dítěte vážně neohrožují), **dysfunkční rodinu** (vyskytují se již vážnější obtíže, které ohrožují rodinu jako celek a je potřeba soustavná pomoc odborníků) a **afunkční rodinu** (zde rodina přestává plnit základní funkci, dítěti škodí či jej dokonce ohrožuje, situace řeší např. umístěním dítěte do jiné náhradní rodiny). Rodina je odpovědná za výchovu svých dětí.

Škola a ostatní výchovně-vzdělávací instituce pouze plní jen některou část oblasti edukace (Slowík 2016).

Pro děti s mentálním postižením je rodina nejpřirozenějším prostředím pro život. Žádné jiné prostředí mu nemůže poskytnout stejný pocit bezpečí, jistoty či emocionální stabilitu a množství podnětů pro jeho následný rozvoj. *„Pro vývoj dítěte je velmi důležité, aby se rodiče dokázali vyrovnat se všemi změněnými okolnostmi a zaujali k němu pozitivní postoj. Jaký postoj k mentálně postiženému dítěti je nejvhodnější, nelze asi v obecné rovině vyjádřit, každé dítě je jiné a různí jsou i rodiče. Nejvhodnější přístup spočívá v umění brát a mít rád dítě, jaké je“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 339). Rodina s dítětem s postižením má náhle jinou sociální identitu, stává se něčím výjimečnou. Tato hodnocená odlišnost se stává součástí všech členů rodiny, rodinných příslušníků, rodičů, i zdravých sourozenců. Soužitím s postiženým dítětem se rodině mění životní styl, který musí být přizpůsoben jeho možnostem a potřebám, mění se i chování členů rodiny. Nejen že se změní pohled, ale také mají i jiný vztah k širší společnosti (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007).

*„Reakce rodičů na postižení jejich dítěte, způsob zvládnání této situace a přijetí určitého způsobu řešení závisí na mnoha okolnostech, i na předpokládané příčině vzniku postižení“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 340). Je velmi důležité vědět, jaké měli očekávání v rodičovství. Narození postiženého dítěte představuje náhlou, obvykle neočekávanou zátěž. Rodiče zpočátku prožívají šok a trauma vznikající z pocitů selhání. Dávají si za vinu, že nedokázali zplodit zdravého potomka, což rodinu vede až ke ztrátě sebedůvěry a k pocitům méněcennosti. Reakci rodičů na takovou situaci ovlivňuje i samotný přístup společnosti a jejich postavení. Jinak reaguje rodič, který předběžně ví, že se v rodině dané postižení objevilo či jaký měly matky k těhotenství přístup, než rodič, který se s ničím podobným nikdy nesešel. Reakci rodičů ovlivňuje i míra a etiologie postižení, jehož původ nelze jednoduše zdůvodnit a vysvětlit (Slowík 2016).

Rodiče na počátku zjištění, že jejich potomek je postižený, prochází tzv. krizí rodičovské identity. Nejdříve nepříznivě, nejasně i částečně negativně reagují na odlišnost svého dítěte. Toto období předchází i fáze nejistoty, kdy si rodiče uvědomují rozdílnost dítěte, že jinak vypadá, jinak se projevuje, avšak jeho postižení není ještě zcela potvrzeno. Období nejistoty je různě dlouhé, obecně však platí, čím dříve se rodič dozví skutečnost o svém dítěti, tím snáz se jeho postoj, prožívání i chování k němu změní (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007). Všichni rodiče prochází pěti víceméně typickými fázemi tzv.

**procesem zvládání** (coping proces) – fáze šoku a popření, fáze bezmocnosti, fáze smlouvání, fáze postupné adaptace a vyrovnání se s problémem, fáze smíření

Pro rodinu bývá dosti obtížné najít optimální styl výchovy. Každá rodina s handicapovaným členem potřebuje intenzivně naplňovat a uspokojovat některé vzniklé specifické potřeby. Využívají dosti sociální pomoci a podpory (společenské přijetí, finanční příspěvky, využití sociálních služeb), dále dochází ke kontaktu s rodinami, které se nacházejí ve stejné situaci či mají podobnou zkušenost. Avšak hodně záleží na samotné reakci blízkého okolí a místní komunity. Pokud se nenaplní potřeby a zdárně se nepřekonají překážky a komplikace spojené s handicapem a nenalezne dostatek podpory ze strany nejbližšího okolí, bývá rodina silně ohrožena rizikem sociální izolace, čímž klesá i její vnitřní stabilita (Bazalová 2014).

Ne všichni dojdou až k poslední fázi procesu zvládání. Vždy záleží na samotné osobnosti rodiče a okolnostech spojených s průběhem vývoje dítěte.

### **2.2.3. Metody a formy ve vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Vzdělávání je samo o sobě náročná a složitá činnost, u žáků MP a s PAS to platí dvojnásob. Vyžaduje odbornou speciálně pedagogickou péči a vhodně upravené podmínky, které umožňují získání základních dovedností a návyků. Edukační proces, tvořený činiteli – učitel, žák a učivo – vychází z určitých předpokladů nutných pro formování didaktických prostředků. Patří mezi ně didaktické zásady, metody, organizační formy a vyučovací prostředky. Využívané didaktické metody na základních školách speciálních mají svá specifika. Jejich správný výběr závisí vždy na struktuře vyučovací jednotky, typu školy, danému stupni, a především na osobnostních zvláštěnostech a potřebách žáků mentálně postižených. U vyučování v elementárních ročnících speciální školy vycházíme ze hry, měníme často činnosti, prokládáme učivo vyprávěním, výtvarnou činností, dramatizací či hudební a tělovýchovnou chvilkou, aby si děti na zvolenou metodu snáze s postupně zvykly.

*„Výuková metoda je koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných cílů“ (Valenta 2013, s. 269).*

U žáků s mentálním postižením jsou k optimalizaci předání a zvnitřnění učiva využívány základní **didaktické metody**. Jedná se o metody motivační, expoziční a fixační.

**Motivační metody** stimulují práci žáků a vycházejí z psychologických zákonitostí edukačního procesu. Pro žáky s mentálním postižením by měly být zaměřeny emotivně a názorně, jelikož nemotivované učení může u žáků zapříčinit frustraci, čímž by vzdělávací proces postrádal smysluplnost a závažnost. Motivační metody se dělí na úvodní a průběžné.

- *Úvodní motivační metody* se využívají před uvedením nové látky a rozsah a doba trvání by měla být úměrná složitosti učiva. Nejčastější využívanou motivací bývá metoda motivačního **vyprávění**, která většinou navazuje na předchozí poznatky žáků. Vzbuzuje kladnou motivaci, upoutává pozornost, ale také zklidňuje a soustředí třídu na danou látku. Nejvíce se využívá příběh s otevřeným koncem, který si děti dokážou vybavit dle nově získaných poznatků. Motivační **rozhovor** bývá obměnou vyprávění. Dialog a otázky kladené učitelem navíc žáky aktivují. Rozhovor bývá klidný, laskavý a neměl by obsahovat hodnotící kvalitu. Žáci s mentálním postižením mají v oblibě i *narativní motivaci*, která využívá fantazii (např. „Představte si, že...“, „Co byste dělali, kdyby...“). Nejpřiměřenější motivační metodou je i **demonstrace**, která využívá přímý názor, objekt (obraz, videozáznam, pokus atp.), který u žáků též vzbuzuje zájem.
- *Průběžné motivační metody* nastupují v průběhu nové látky ve chvíli, kdy úvodní motivace slábne. Patří sem např. **orientační otázky** či **soutěžní momenty**, které krátkodobě oživují motivaci nebo napomáhá **aktualizace učiva** a **následná demonstrace**, kde se jedná o grafické znázornění nové látky učitelem či žáky.

**Expoziční metody** podávají žákům učivo a člení se na metody přímého přenosu poznatků a metody zprostředkovaného přenosu poznatků.

- *Metody přímého přenosu poznatků (monologické)* vycházejí z verbálního předávání informací žákům. První využívanou metodou, pro žáky velmi známou, je metoda **vyprávění**, která svým sociálním působením vytváří těsnou sociální interakce mezi učitelem a žákem. Je výhodné vyprávění kombinovat s demonstrací předmětů, obrázků, fotografií, videí a oživovat příklady ze života. Součástí této metody bývá i **popis**. Ve výuce se využívají i **instruktáže (metoda vysvětlování)**,

kteřá vyžaduje, zvýšenou aktivitu žáka i pedagoga, a to z důvodu průkaznosti jevů a důkazů (např. gramatická pravidla, proč se střídá noc a den). Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením se osvědčuje i klasická metoda **memorování** (dril, mechanické opakování učiva), která bývá doplňována motorickou aktivitou pro značné vytvoření bohatších asociací (např. vyjmenovaná slova – žáci si slovo spojí s určitým pohybem, místem ve třídě apod.)

- *Metody zprostředkovaného přenosu poznatků* přes názor jsou pro žáky s mentálním postižením velmi přínosné. Patří sem metody demonstrační, pracovní či dramatické a samostatné práce. **Metody demonstrační** obsahují strukturovanou aktivitu. *Vnímání* předmětu by mělo být založeno především na cíleném vnímání přesně pochopitelném dle instrukcí učitele, a ne pouze na mechanickém pozorování. Při *zpracování vnímaného materiálu* si žák má fixovat již pouze to podstatné a obecně platné. Zde však žáci s mentálním postižením selhávají, jelikož mají malou schopnost abstrakce, která je pro demonstrace nezbytná. K dopomoci jsou využívány různé didaktické pomůcky, které může žák globálně vnímat, čímž se podpoří vznik mnohočetných spoju. **Metody dlouhodobého pozorování** se využívají především při pozorování změn přírody během roku. Trvalejší charakter mají poznatky získané při *exkurzi*, které jsou konkrétní, emočně založené, praktické, a které formují představy o životní realitě, posilují kladný vztah k přírodě a společnosti, podílejí se na profesní orientaci, zlepšují diferenciaci mezi jednotlivými objekty, prostorovou orientaci, upevňují návyky společenského chování a plní nám rekreační a rehabilitační úlohu. Velmi důležité jsou i **pracovní metody**. Vědomosti a dovednosti získané vlastní prací mají trvalejší povahu, snadněji se fixují i vybavují. Práce plnící výchovné poslání je metodou nácviku dovedností a návyků, která rozvíjí a diferencuje smyslové vnímání, stimuluje myšlení, zkvalitňuje a zároveň urychluje tvoření pojmů. Plní terapeutické, psychologické a socializační úkoly a v neposlední řadě také formuje postoje i charakter člověka. Její manipulační podoba se využívá ve výuce ve formě skládanek či stavebnic. **Metoda dramatická** těží z dětské hry, kdy výuku provádí např. maňásek plnící inspirativní funkci či se využívá forma *simulace*, kdy žák plní roli sebe v simulované situaci (např. nakupování v obchodě). Hra nám umožňuje prostřednictvím vcítění se do rolí lépe zvládat a řešit nejrůznější životní situace.

**Fixační metody** zaměřené na opakování a procvičování učiva jsou na základních školách speciálních využívány mnohem častěji než na školách běžného typu. Dělí se na metody opakování vědomostí a metody procvičování vědomostí.

- Mezi *metody opakování vědomostí* patří **metoda otázek a odpovědí**. Zadávané otázky vytváří napětí a aktivizují žáky pouze tehdy, pokud učitel vyvolá nejdříve žáky jménem a posléze podá otázku či si tahají otázky z klobouku apod. Nevýhodou zde je upínající se pozornost pouze na svoji otázku, ostatním žákům nevěnují pozornost. K opakování slouží **samostatné práce s textem** za využití pracovních sešitů, rébusů, tajenek atp. Při **souvislém verbálním projevu** se žák učí „veřejně vystupovat“ a opakovat si učivo, využívá tedy techniku verbální a nonverbální komunikace. K opakování učiva a prověřování osvojení si učiva slouží opět demonstrace, kresba, ale také **domácí úkoly**, při kterých by měla být dodržována pravidla předcházející přetěžování žáka.
- *Metody nácviku dovedností* jsou zaměřené na nejrůznější manuální, tělovýchovné a intelektové činnosti. Metody rozvíjející osobnost nazýváme **cvičením** či **nácvikem**. Aktivita žáka by měla být uvědomělá, hlavní pozornost věnujeme prvním fázím nácviku dovednosti, abychom předcházeli fixování chyb. Oproti intaktnímu žákovi v závislosti na stupni vady žák s mentálním postižením k plnému stupni zvládnutí výkonu potřebuje až několikanásobek opakování. Rozvoj kognitivních funkcí na základní speciální škole probíhá ve všech předmětech a činnostech za pomoci **intelektového tréninku**. Aplikuje se tak většina didaktických metod a prostředků i obsah vzdělávání. V hodinách výchovy se využívá **motorický nácvik**, jehož prostší formou je **nápodoba**, která je osobám s mentálním postižením blízká v závislosti na jejich přirozenosti.

Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením se setkáme i s odlišnými klasifikačními metodami a vyučovacími formami.

### **Klasifikační metody**

Klasifikace formálně vyjadřuje hodnocení žáka, jeho prospěchu a chování. K hodnocení žáka s mentálním postižením přistupujeme vždy uvážlivě a na základě jeho dokonalé znalosti. Větší ohodnocení vychází vždy z jeho komplexního a dlouhodobého pozorování. Využívají se nekvantitativní způsoby hodnocení – kladné (pohlazení, pochvala, odměna)

i záporné (zamračení, vyjádřený nesouhlas, trest), avšak vždy by mělo převažovat to kladné. Dále se můžeme setkat s hodnocením *souvislého verbálního projevu* či *soutěžní formou otázek a odpovědí*, které má být vždy završeno klasickou metodou hodnocení. Ve speciální škole se velmi často uplatňuje *metoda analýzy žákovských prací*, kde se hodnotí nejprve obsah zkoušky a druhotně pak její forma – písmo, grafická úprava, přesnost a srozumitelnost. Běžné je také zařazení *výkonových zkoušek* intelektových (zkouška čtení, výtvarné či hudební činnosti, matematických dovedností), ale i tělovýchovných a manuálních.

Na konci každého pololetí se provádí klasifikace **souhrnného prospěchu žáka**, při kterém zohledňujeme druh a stupeň mentálního postižení, zdravotní stav, vynaložené úsilí, snaživost a zájem žáka o práci ve škole i mimo ni, ale i úroveň jazykového projevu. Klasifikace je především motivačního rázu a výchovným fenoménem. Výsledky vzdělávání na základní škole speciální se hodnotí slovně.

### **Vyučovací formy**

Organizační forma výuky (vyučovací forma) je chápána „*jako vnější stránka vyučovací metody, ale také jako komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci*“ (Valenta 2013, s. 280). Základní vyučovací formu tvoří **vyučovací hodina**. Ve speciální škole se část výchovně vzdělávacích cílů realizuje i ve formách exkurze, výletů, vycházek a vyučovacích blocích. Výuka tělesné výchovy a pracovní a výtvarné výchovy se obvykle spojuje do větších časových celků. Vyučovací hodina zde nemusí probíhat pouze ve třídě, ale pedagog může využít i prostory a okolí školy. V ranním bloku většinou probíhá výuka jazyka (čtení, psaní, řečová výchova) a matematiky, po velké přestávce je zařazeno spíše výtvarné, hudební, pracovní vyučování či tělesná výchova. Nejčastěji se využívá **smíšená (kombinovaná) hodina**, která spojuje expoziční, fixační i hodnotící prvky. Opakování a fixování nového učiva je pro žáky s mentálním postižením nezbytně nutné, proto tvoří většinu celé vyučovací hodiny.

Organizace žáků ve vyučovací hodině probíhá s využitím níže uvedených organizačních forem práce:

- **Frontální (hromadné) práce**, při které žáci pracují dle pedagoga na stejném úkolu. Výhodou bývá minimální zatěžování učitele s ohledem na přípravu hodiny, avšak dochází ke snížení žákovy aktivity a možnosti individuálního přístupu, proto

musí být kombinovaná s dalšími formami. I tak je její využití na základní škole speciální okrajové.

- **Skupinová práce** rozděluje třídu na pracovní skupiny, ve které žáci plní úkol většinou společně. Ve speciálních školách probíhá tato výuka především v hodinách pracovní, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Z důvodu motivace a zájmu o činnost se mohou skupiny dělit dle výkonnosti žáků, kdy se manuálně zručnějším či výkonnějším žákům zadávají složitější a časově náročnější úkoly.
- **Individuální práce** podporuje maximální aktivizaci žáků, jelikož na zadaném úkolu pracují zcela samostatně. Úkol by jim měl být přidělen adekvátně na základě jejich znalostí. Tato forma přináší učiteli značnou zátěž z hlediska přípravy, kontroly a vyhodnocení práce. Jedná se o základní organizační formu na základní škole speciální a na přípravném stupni téže školy.
- **Individualizovaná výuka** spojuje individuální formy práce se skupinovou. Ve speciálních školách se zařazuje jen výjimečně, a to z důvodu náročnosti s ohledem na vnitřní motivaci žáka, jeho volní schopnosti, organizaci práce a řešení problémů (Valenta 2013).

Tradiční koncept vzdělávání se u dětí s MP mění. Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání – architektonické úpravy, vybavení vhodnými kompenzačními a didaktickými pomůckami apod., tak i organizačních změn a samotného pedagogického působení. Při dodržení těchto potřeb dochází k plnému respektu individuality jedince a k lepším možnostem naplnit jeho vzdělávací potřeby (Černá 2015).



### 3. Jazyková komunikace žáků se středně těžkou až těžkou mentální retardací a PAS

Už od prvopočátku lidské existence se lidé nějakým způsobem dorozumívali. Před samotným vznikem písma a jeho čtením se lidé dorozumívali vlastními artikulovanými zvuky či jen zvuky bez artikulace, mimikou, gesty. Postupem času lidé začali využívat k ochraně svého majetku či k zaznamenání svých myšlenek různé grafické znázornění – značky, cejchy, obrazce, hieroglyfy, až došlo napříč několika stoletími k samotnému vniku písma. Bylo však přínosné jen pro ty, kteří ho dokázali přečíst. Čtení a psaní, jakožto verbální komunikační prostředek, je jedinečností lidské společnosti. Jedná se o dvě velmi úzce spjaté složky (Fasnerová 2016).

S vlivem mentálního postižení vznikají různé překážky již v samotném začátku komunikace.

#### 3.1. Charakteristika verbální a neverbální komunikace

Řeč se označuje za velkolepou dovednost a dokonalost člověka. Ne každý však dokáže efektivně komunikovat. Někdo raději komunikuje tváří v tvář, jiný dává přednost komunikaci elektronické, písemné nebo telefonní. Někdo je lepší v komunikaci prostřednictvím slov, jiný spíše v neverbálních posuncích. Nicméně tyto dvě formy komunikace – verbální a neverbální – se navzájem doplňují. Dokonce může jedna plně nahradit tu druhou (Mikuláščík 2010).

**Verbální komunikací** dochází k vyjadřování pomocí slov prostřednictvím jazyka. Může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, je však nedílnou součástí sociálního života a nezbytnou podmínkou myšlení. Při jakékoli komunikaci bývá význam slov vždy dotvářen neverbálními prostředky a daným tónem řeči. Slova se nedají jakkoliv odloučit od neverbálních složek komunikace.

*„Řečová komunikace je komplexní proces, na kterém se podílejí ve vzájemné podmíněnosti všechny tři typy předpokladů: vrozené mentální předpoklady užívání jazyka, předpoklady získané aktivní interakcí jedince s prostředím (učení) i faktory aktuálně působící v komunikační situaci“ (Neubauer a kol. 2018, s. 36)*

Řeč je realizována za užití signálů vznikajících lidskou respirací, fonací, artikulací a rezonancí. Na správné užití řečových signálů mají vliv jejich akustické a auditorní znaky, které jsou zpracovávány sluchovou percepcí a kognitivními cerebrálními procesy (Neubauer a kol. 2018). Verbální projev každého z nás je jedinečný. Může za to několik faktorů, které řečový projev ovlivňují. Každý z nás má odlišnou výšku hlasu, jeho zabarvení a v různé situaci mluvíme i jinak rychle a nahlas (Mikulášník 2010).

Dle Mikulášníka (2010) **neverbální komunikace** může doplnit verbální projev, zesílit jeho účinek, jakkoliv jej regulovat a za určitých okolností jej může i plně zastoupit. Většinu neverbálních signálů se člověk naučí již v dětství, a to kopírováním svých rodičů. Pokud vědomě neovládá své neverbální projevy, má později podobná gesta jako otec nebo matka, má podobnou mimiku, či udržuje téměř stejnou vzdálenost při komunikaci. Již od dětství jsou děti vedeny k tomu, jak se mají chovat – že mají hezky nahlas pozdravit, nešťourat se v nose apod. Avšak ne ve všech rodinách je tomu věnovaná pozornost.

Neverbální komunikace vychází, stejně jako komunikace verbální, z kultury daného jedince. Co však odlišuje každého z nás, je **mimika**. Ta jedinečně vyjadřuje momentální psychický stav, ale také relativně stálý emoční výraz, který může být pro jedince charakteristický. Jedná se o jemnou formu komunikačních signálů, ze které se dá číst. Některé mimické posunky rozpoznáme hůře, některé lépe. Co dokážeme v obličejí rozpoznat určitě, jsou emoční dimenze radosti, překvapení, spokojenosti, zájmu o něco či naopak strachu, vzteku, nezájmu či smutku a neštěstí. Mimicky reaguje vždy celý obličej, přesto se rozlišují dvě obličejové zóny – na horní polovinu obličeje (čelo, oči a nos) a dolní polovinu se rty. Každá z nich se při prožitku různých emocí projevuje odlišným způsobem.

**Gesta**, též zastupující neverbální chování, jsou většinou „*záměrné pohyby rukou, hlavy, případně i nohou, které mohou dokreslit verbální sdělení, případně ho zastoupit*“ (Mikulášník 2018, s. 109). Používají se nejčastěji k popisování velikosti tvaru, rozdělení, pochopení sdělovaného obsahu. Všechna gesta se dají rozdělit do pěti základních skupin. Máme gesta **ilustrátory**, kterými dokreslujeme ve vzduchu verbální výklad, vysvětlujeme, ukazujeme jimi směr. **Regulátory chování**, jimiž upozorňujeme na něco nebo někoho, a které nám zajišťují změnu rychlosti řeči či ji ukončují. Máme také gesta, kde využíváme **znaky**, příkladem nám může být zvednutý palec směrem nahoru či dolů, který značí, že je něco výborné nebo naopak špatné. Gesta **emočně výrazová** vyjadřují samotný emoční stav jedince, mívají též podobu symbolické komunikace (např. dlaň v pěst značí vztek

či agresivitu, kousání nehtů symbolizuje nervozitu). Poslední skupinu tvoří **adaptory**, které se označují za sebe manipulující gesta – škrábání se, tření rukou apod. (Mikuláščík 2010).

Neverbálně komunikujeme už i samotným postojem, držením těla, polohou hlavy, samotným zaujmutím vzdálenosti od komunikujících, pohybem těla, rukou či pohledem. A právě **oční kontakt** hraje v komunikaci velmi důležitou roli. Ne nadarmo se říká „oko, do duše okno“. Oči „*jsou kontrolou zpětné vazby, určují a ovlivňují i interpersonální vztah, regulují tok informací, reflektují myšlenkovou aktivitu, organizují diskusi. Čím menší je oční kontakt, tím nejistěji se cítí příjemce zprávy, tím kratší je vzájemný kontakt a tím méně slov se ve vzájemném kontaktu vysloví*“ (Mikuláščík 2010, s. 111).

Řečová komunikace zahrnuje základní dva jevy, a to **produkcí řeči**, která začíná motivací mluvčího a pokračuje přes výběr komunikačních prostředků až po jejich vybavení (grafickou či zvukovou formou) a **receptí řeči**, která má počátek v senzoričném příjmu akustického a optického signálu a končí interpretací rozuměných jevů. Řečový projev, komunikace neverbálními prostředky i písemný projev, který hraje zásadní roli v uchování poznatků, tvoří obsah řečové komunikace. Všichni živí tvorové mají schopnost vzájemné komunikace, jsou vybaveni komunikační schopností, avšak pouze člověk disponuje řečovou komunikací (Neubauer a kol. 2018).

Pokud se člověk v mezilidské komunikaci nedokáže vyjádřit nebo je jeho produkce narušena, označuje se tento jev za poruchu řečové komunikace. Příčinou vzniku může být několik faktorů. Nejčastěji se tak děje na bázi postižení percepcie (sluchová, zraková bariéra v komunikaci), primárních funkcí orofaciálního traktu (dysfagie, respirační slabost ovlivňující hlasitost a srozumitelnost mluvy), motorických řečových mechanismů (vývojová či získaná dysartrie), individuálního jazykového systému (syndrom vývojové dysfázie, afázie má za následek ztrátu či poruchu vývoje jazykového systému), kognitivně-komunikačních poruch (syndrom demence, porucha verbální paměti a pozornosti po traumatu CNS) (Neubauer a kol. 2018).

U dětí s PAS či mentálním postižením je potřeba již od raného dětství rozvíjet a zlepšovat jejich funkční komunikaci. Podporovat či navozovat používání gest, mimiky, komunikaci prostřednictvím různých obrázků, komunikačních alb i znaků do řeči. Tyto formy komunikace se řadí do augmentativního a alternativního způsobu komunikace.

### 3.1.1. Alternativní a augmentativní komunikace

Mezi stěžejní problémy v komunikaci u dětí s mentálním postižením a především u dětí s PAS patří neschopnost efektivně využít běžnou formu mezilidské komunikace, hlavně řečovou komunikaci, její psanou formu a běžné formy neverbálních komunikačních modalit (gesta, intonační a zvuková dynamika, proxemika apod.). Mají značné obtíže i ve „vlastním“ neverbálním projevu. Vývoj řeči je ovlivňován mnoha činiteli vnějšími i vnitřními. Vnějšími se rozumí samotné prostředí, kde dítě žije a vyrůstá. Vnitřními se rozumí celkový zdravotní stav a schopnosti jedince (Neubauer a kol. 2018). Bartoňová (a kol. 2016) udává, že děti, které zůstaly na úrovni používání nonverbální komunikace nebo jejichž komunikace není dostatečná, plně funkční, potřebují efektivní systém náhradní komunikace.

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK) je víceoborovou oblastí, která se věnuje rozvoji efektivního přístupu osob ke komunikaci. **Augmentativní** (z lat. *Augmentare* – rozšiřovat) systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. **Alternativní** komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.

Možnost využití AAK nabízí zákonnému zástupci dítěte logoped v SPC nebo vyškolený či vystudovaný učitel. Zásadní a důležitou roli zde hraje vhodně zvolený systém, jež vyhovuje danému dítěti jak ve škole, tak v domácím prostředí. Aby se komunikační obratnost jedince zlepšovala, je důležité zajistit propojení obou prostředí, čímž dojde ke každodenní stimulaci a zosobnění si daného způsobu náhradní komunikace. Tradiční užití AAK je spojeno s dětmi, které pro závažné postižení nedosahují srozumitelného rozvoje řečového projevu, avšak formy AAK můžeme vidět i u dospělých. Systém tedy není omezen věkem, genderově ani sociálně. Společným symptomem všech uživatelů „*je vždy tíže, perzistentní přetrvávání či zhoršování stavu, který zapříčiňuje závažné ztížení až znemožnění užití běžných modalit mezilidské komunikace*“ (Neubauer a kol. 2018, s. 698). Prostřednictvím systémů AAK klienti se závažnými poruchami komunikační schopnosti získávají možnost aktivně se zapojit do komunikačního procesu – být komunikačním partnerem, aktivním účastníkem interakce. Pokud je možnost sdělovat své myšlenky, pocity a dojmy blokována, je omezena participace v komunikačních situacích, a tím vzniká nežádoucí frustrace, která ještě více prohlubuje negativní vliv situace na jedince (Bartoňová a kol. 2016).

System AAK sehrává důležitou roli i ve vzdělávání žáků se závažnější poruchou řečové komunikace, kde se mu dostává limitované schopnosti porozumění i produkce řeči. S pomocí využití forem AAK se dají tyto obtíže kompenzovat a tím usnadnit přístup k informacím. Kvantitu slovní zásoby mluvené řeči a její tempo však žádným systémem náhradní a doplňující komunikace nedosáhneme. Můžeme se dokonce setkat s komplikací v oblasti navazování kontaktu s okolím klienta, kde obtíže zpravidla pramení z nedostatku informací okolí, který tuto formu AAK nezná či odmítá (Bartoňová a kol. 2016).

Pro výběr vhodného komunikačního systému a rozsahu zapojení AAK, jak uvádí Bartoňová (a kol. 2016), je nutné zvážit jeho komunikační potřeby, jazykové a kognitivní schopnosti včetně míry zvládnutí čtení, psaní a také zhodnotit motorické možnosti klienta i kvalitu smyslového vnímání, především zrakové a sluchové percepce. Neubauer (2018) dodává, že je velmi důležité tyto oblasti a daný stav spolu s věkem, průčesností, stupněm rozumění a produkcí řeči, faktory osobnosti plně respektovat a v návaznosti na ně zvolit vhodný komunikační systém. Plně přihlížíme k vývojové prognóze klienta.

S ohledem na zvolený systém je ještě potřeba dle Bartoňové (2016) zohlednit systém komunikace – způsob přenosu. Zda klient bude využívat *statický* systém, kam se řadí piktogramy, obrázky, fotografie či *dynamický* systém, kterým se rozumí např. znakový jazyk. Laudová (in Bartoňová a kol. 2016) dělí strategie AAK na dva systémy: **nevyžadující pomůcku** – komunikace, kde se využívají neverbální faktory komunikace, manuální znaky a systémy a **vyžadující pomůcku**, která se dále dělí na systémy: *netechnické* (aplikace jednoduchých pomůcek bez hlasového výstupu) a *technické* (aplikace elektronických komunikačních pomůcek, počítačů, tabletů či jednoúčelové pomůcky pro komunikaci a počítače, která usnadňují jejich ovládání klientům s fyzickým handicapem). Systémy a pomůcky využívané ke komunikaci s okolím využívá jedinec v závislosti na stupni postižení a daných vývojových schopnostech.

Ze systémů, jež nevyžadují pomůcku, se využívá u žáků s MP a dětí s PAS především **Znak do řeči**. Systém pochází z Dánska, kde je označován jako Teng til tale (TTT). Jedná se o prostředek augmentativní komunikace, který je založen na užití přirozených gest a mimiky doprovázející klíčová slova ve větě. Znaky lze charakterizovat jako motoricky méně náročné, avšak podmínkou správného užívání a celkovému porozumění obsahu sdělení je kvalitní oční kontakt s uživatelem, motivace a pozornost. Rozvíjení slovní zásoby začínáme u oblíbených témat (např. rodina, jídlo, hračky).

Stimulace vizuálními a pohybovými podněty má vést k maximálně možnému rozvoji produkci řeči, rozumění a kognici (Neubauer 2018, Bartoňová a kol. 2016).

Druhý možný využívaný systém u lidí s MP a PAS nazývaný **Makaton** kombinuje jak manuální znaky, tak symboly a mluvenou řeč. Jedná se o kombinovaný systém. Znaky vycházejí z přirozeného jazyka neslyšících – znakového jazyka a přibraných znaků z výuky neslyšících. Makaton se uplatňuje jako základní prostředek komunikace, jako pomůcka k rozvoji jazyka a rozvoji čtenářských dovedností. Lze jej využít i jako prostředek nácviku napodobování. Systém je rozčleněn do devíti stupňů, ve kterém jsou uspořádány pojmy (znaky, symboly) dle určených kategorií. Často se využívají manuálně-pohybové znaky jen u klíčových slov dané věty, jak tomu je u Znaků do řeči. Postupně daný jedinec může znakování vypouštět a komunikaci dotvářet mimikou či modulací řeči (Neubauer a kol. 2018, Bartoňová a kol. 2016).

V počátcích komunikace se nejvíce využívají reálné předměty, na které si dané dítě může sáhnout, ohmatat, a které umožňují klientovi získat téměř stejně dokonalou představu o daném pojmu. Jako prostředek komunikace za využití netechnických pomůcek se využívají především objekty denní potřeby, ale i fotografie či obrázky zachycující oblíbené předměty, činnosti, osoby, se kterými se dostává daný jedinec denně do styku. Na stejný pomyslný stupínek patří i piktogramy, které umožňují vyjádření myšlenek, dojmů i emocí, čímž klienta vedou k aktivizaci ve výuce a napomáhají klientovi se rozhodnout a aktivně zapojit do komunikace (Bazalová 2017). **Piktogramy** (Picture Communication Symbols) máme v barevném či černobílém provedení, jejich velikost se dá upravit potřebám žáka a využívají se v metodice strukturovaného učení. Pomocí grafického znázornění předmětů, činností můžeme vytvářet rozvrhy dne, pracovní postupy, pomůcky, hry. Využití možnosti aplikace je velice široké. Mezi systémy užívající piktogramy patří tzv. Widgit, **PECS** (The Picture Exchange Communication System) systém hojně užívaný v zahraničí, u nás jen tam, kde není zvolen **VOKS** nebo **PICS** (Pictogram Ideogram Communication Symbols) tvořený kanadskými černobílými piktogramy, u nás zpracovaný Libuší Kubovou a využívaný v procesuálních schématech, v komunikačním softwaru Altík nebo ve výukovém programu Méd'a (Bartoňová a kol. 2016).

Již výše zmíněný **VOKS** – Výměnný obrázkový komunikační systém – publikovala Margita Knapcová se svým týmem a jedná se o upravený systém PECS, ke kterému vypracovala i metodiku. Komunikační systém využívá reálné předměty i symboly. Komunikační dovednost je rozvíjena v průběhu sedmi lekcí, kdy klient

vyměňuje obrázky za věc a postupně se denním využíváním může dostat až ke spontánnímu komentování. K lepší přehlednosti rozlišení témat se využívají komunikační deníky (Schooltalk, Hometalk), komunikační knihy. Komunikační výměna probíhá skrz větný proužek. Za použití systému se dítě učí dorozumívání, požádání, porozumění (Bartoňová a kol. 2016).

Metoda facilitovaná (usnadňovaná) komunikace umožňuje lidem s velmi narušenou komunikací ukazovat pomocí člověka na předměty, obrázky, symboly, písmena, tabulky nebo slova, a tím komunikovat. Dle motorických možností může člověk sám komunikovat svým prstem, nosem, pěstí, nohou nebo může využívat specifické pomůcky – hlavová, optická či světelná ukazovátka. Ke komunikaci jim slouží komunikační tabulka, kterou lze rozdělit do tří kategorií. Jde o tabulky s kódovacím systémem (např. vyplněna písmeny v abecedním uspořádání), tabulky tvořené písmeny, uspořádané dle počítačové klávesnice QUERTY, AZERTY, doplněné o číslice a specifická slovní a větná spojení často využívané klientem nebo tabulky fonetické (Bazalová 2017).

Mezi programy a softwary, díky kterým můžeme uzpůsobit piktogramy potřebám žáka a denně využívat, patří Boardmarker, SymWriter, Manetio, Grid2, již zmíněný Altík a Méd'a, dále také Picto-Selector či ECHOLES. Důležitý prvek mezi technickými pomůckami představuje i počítač a k němu určené speciální pomůcky jako je myš, klávesnice a speciální hardware či software. Pomůcky s dynamickým displejem – SpringBoard lze nahradit tabletem, komunikátory s hlasovým výstupem jako je např. GoTalk nebo pro klienta s těžkým MP jsou určeny pomůcky s tlačítkem nahrávající jedno sdělení doplněné piktogramem (BigMack) (Bartoňová a kol. 2016, Bazalová 2017).

Systémy AAK sehrávají důležitou roli jak v rámci běžné komunikaci, tak i ve vzdělávání. Proto je velmi důležité možnosti realizace a rozvoj komunikačních schopností zapojit do denní činnosti – doma i ve školním prostředí a podpořit tak osvojení a hlavně chtění jedince komunikovat. A právě komunikace společně s dalšími aspekty ovlivňuje následné osvojení si čtení a psaní v edukačním procesu, kterému se věnují následující podkapitoly.

### 3.2. Narušení grafické stránky řeči u žáků ZŠ speciální

Písmo je jedinečná lidská dovednost. Z hlediska psychologie se obvykle jedná o psací pohyb lidské ruky. Písmo je pohybový projev, do něhož se promítá jak psychický, tak fyzický stav jedince. Už v prvních letech vývoje intaktního dítěte se setkáme se situací, kdy si dítě spontánně bere do ruky nějaký psací nástroj a začíná nějak prosazovat své myšlenky a nápady. Tato činnost je úzce spojena s rozvojem řeči. Dítě získává rytmus jak v řečovém projevu, tak grafickém záznamu. Proto se dovednost grafického projevu u dětí projevuje dříve než schopnost naučit se číst. S rozvojem písmařské gramotnosti se dítě setkává již v mateřské škole. Hlavním cílem žáků v 1. třídě je naučit se číst a psát. U žáků s MP a dětí s PAS to až tak nefunguje. Dost často se za úspěch považuje již správný úchop psacího náčiní a následné zvládnání grafomotorických cvičení. Proto je na začátku velice důležité zvolit správnou metodu, kterou budou žáci v první třídě vyučováni.

V České republice jsou k dispozici dvě písemné předlohy písma. První, klasickou v 95 % základních škol používanou, je předloha **jednotazného lineárního písma**. Od roku 2012 je povolena další písemná předloha pod názvem **Comenia Script**. Záleží pak na řediteli školy, kterou z nabízených písemných předloh bude používat ve svém školním vzdělávacím programu.

V písmu se jednotlivá písmena skládají z různých prvků, jako jsou obloučky (pravotočivé, levotočivé), čáry (vodorovné, svislé, šikmé), vratné tahy, šířka písmene, výška písmene, sklon atd. U nácvičku jednotlivých písmen postupuje učitel od nejjednoduššího ke složitějšímu. Hlavním cílem psaní na prvním stupni základní školy je čitelnost, plynulost, úhlednost a někdy i hbitost. Dále se u písma řeší tvar písmen (tvaropis), velikost písma a jeho stejnoměrnost, jednotaznost, vazebnost, sklon i rytmizace. Obě písemné předlohy mají své klady a zápory. Písmo žáků píšících podle předlohy Comenia Script je úhledné a pravidelné. Nedostatkem je však obtížná zpětná čitelnost při chybném umístění mezer v písmenech, slovech ve větě. Naopak písmo psací, které je vázané, žákům pomáhá dodržovat mezery (Fasnerová 2018). Žáci se středně těžkou MR se na začátku učí psát velká tiskací písmena. Pokud si písmena pamatují a jsou čitelně napsaná, je to velký pokrok.

Již v předškolním věku můžeme u dětí s MP pozorovat odchylky v rozvoji jejich grafomotorických schopností, projevující se zejména nerovnoměrným či opožděným vývojem. Dítě se buď nachází na kvalitativně nižší úrovni grafomotorického rozvoje,



případně se některé schopnosti nerozvíjejí optimálně, objevují se symptomaticky, a to v důsledku určitého druhu narušení či postižení. Právě nedostatky objevující se v rozvoji grafomotoriky odkazují na případné pozdější potíže při cíleném školním nácviku psaní a celkově se odrážejí v psychomotorických schopnostech dítěte.

*„Grafomotorické poruchy se nejčastěji objevují spolu se špatnou koordinací pohybů těla a artikulačních orgánů, která znesnadňuje správnou výslovnost. Je to důsledek vztahu motorických funkcí s psychikou dítěte a zráním jeho nervového systému. Včasné rozpoznání individuálních problémů a nedostatků dítěte v grafomotorickém rozvoji může proto významně posílit prevenci poruch psaní, které by se objevily až ve školním období. Zpomalené tempo psaní i nedostatečná automatizace grafomotorických pohybů by pak dítěti přinášely vážné problémy při všech jeho snahách o písemné vyjadřování (nejen v hodinách psaní)“ (Lipnická 2015, s. 8).*

U dětí s MP a některých dětí s PAS si již můžeme všimnout různých činností a signálů, které nám mohou napovědět, že dítě bude mít obtíže při psaní (i čtení). Určitým náznakem nám může být např. vypracované grafomotorické cvičení, kde již dítě nedokáže správně napodobovat různé předkreslené tvary. Předpokladem vzniku poruchy psaní bývá i skutečnost, že dítě již ve věku pěti až šesti let nerado kreslí nebo dokonce dlouhodobě odmítá kreslit, má obtíže v držení tužky, nemá fixován správný úchop, nemá představu toho, co má kreslit, nedovede správně obkreslit základní tvary, čáry v různém směru, detailní postavu těla, kreslí hlavonožce, nedokáže postupovat v kreslení dle slovních či názorných instrukcí a pokynů dospělého člověka.

Formy grafické stránky řeči se u dítěte vyvíjejí v závislosti na individuálním rozvoji poznávacích, sociálních, emocionálních a komunikačních schopností a jsou úzce spojeny s motorikou – grafomotorikou. Grafické náměty, které jsou dítěti předkládány, musejí být přiměřené úrovni jeho grafomotorických schopností, musejí odpovídat dosavadním schopnostem a vědomostem. Cílem grafomotoriky bývá celkový kognitivní rozvoj dítěte, čímž by mělo docházet k porozumění tomu, co kreslí a píše (Lipnická 2015). U dětí s mentálním postižením se ve výuce psaní využívají dvě metody, a to analyticko-syntaktická a globální metoda. Tyto metody jsou zároveň využívány v nácviku čtení.

### **Analyticko-syntaktická metoda**

Dítě je na počátku psaní seznámeno se samotným tvarem písmene, tedy i s tím, jak vzniká. Samotnému psaní předchází průpravné cvičení zaměřené na uvolnění a pohyblivost

jednotlivých prstů, koordinaci pohybu ruky a oka, rozvoj jemné motoriky i automatizaci pohybů. Pro zapamatování písmen se využívá i sluch, díky kterému docílíme propojenosti písmene s vyslovenou hláskou. Teprve až když toto dítě s přesností zvládá, přechází se na psaní v písankách. Nácvik psaní analyticko-syntetickou metodou je rozděleno do tří období.

- **Přípravné období** se zaměřuje za použití her a nejrůznějších činností na rozvoj smyslového vnímání, jemnou motoriku, paměť, představivost, pozornost a koncentraci soustředění žáků. Dochází zde k nácviku základních hygienických návyků (správný úchop psacího náčiní, správný sed, sklon a umístění sešitu na lavici atp.). Primární průpravné cviky jsou kresebné a uvolňovací, jejichž cílem je dosažení volného a plynulého pohybu při grafickém projevu žáka. Na počátku tohoto období se děti seznamují s nácviky prvků psacího písma (oblouky, smyčky, zátrhy apod.), potažmo písma Comenia Script.
- **Období vlastního nácviku** se věnuje nácviku písmen malé a velké abecedy a nácviku číslic, kde je kladen důraz především na správné dodržení tvarů – kvalitu psaní. V tomto období dochází ke spojování písmen do slabik, slov a krátkých vět.
- **Období zdokonalování rukopisu** vede žáka ke zlepšování písemného projevu, autokorekci tvarů písmen i pravopisu a procvičuje se psaní s porozuměním.

### **Globální metoda**

Vychází stejně jako při nácviku čtení touto metodou z psaní celých slov a vět. Základem jsou jednoslabičná slova, přičemž se postupně přechází na slova složitější. Žáci nepíší do předepsaných sešitů, ale napodobují pohyby učitelovy ruky. Žáci s MP mají obtíže s pochopením, že jeden foném má čtyři grafická znázornění. Zpočátku se tedy využívají pouze hůlková písmena velké abecedy. Je však velmi důležité sjednotit čtenou a psanou podobu písmen. Teprve až když žák zvládne základní podobu písma, je možné přecházet na další formy písma, potažmo i na výuku dle analyticko-syntaktické metody (Bartoňová, Pipeková, Vítková a kol. 2016).

Psaní je velmi náročný proces, kde z výkonnostního hlediska žáci s MP a děti s PAS selhávají. Nácvik psaní se učí, jak bylo výše zmíněno, průběžně s nácvikem čtení. U těchto dětí se snažíme rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti po všech stránkách, avšak spíše dbáme na pochopení psaného než samotnou úhlednost. Žáci se středně těžkým

mentálním postižením často zůstávají u psaní velkých tiskacích písmen s úpravou rádkování a nápovědou – předem napsaného textu, který opisují či přepisují. Většina z nich zůstává u psaní krátkých slovních spojení.

### 3.3. Čtení u žáků s PAS a mentálním postižením

S výukou čtení u žáků s PAS a mentálním postižením začínáme až tehdy, kdy máme jistotu, že žák zvládne rozlišovat obrázky, rozumí jejich obsahu a přiřazuje je k reáliím. Při výuce čtení není bezprostředně nutná slovní zásoba. Aktivně a s úspěchem lze pracovat i s žákem, který se vyjadřuje nonverbálně, avšak musí mít určitou pasivní slovní zásobu (Hemzáčová, Pešková 2009).

V průběhu vývoje lidstva a školského systému, jakož i modifikace výukových metod, došlo k vytvoření několika různých metod, jak čtení a psaní u žáků vyučovat. Pojem metoda pochází z řeckého slova *met-hodos* což v překladu značí cestu, následování či postup. Obecně lze tedy říci, že výuková metoda je cesta, která co nejlépe zprostředkuje dané učivo žákovi. Učitel volí takové metody, kterými co neefektivněji a nejsnadněji předá veškeré kompetence vztahující se k dané disciplíně, předmětu či činnosti. Máme metody, které se dnes již v takové podobě, co bývaly v minulosti, neuplatňují. Přesto se však můžeme setkat s prvky mnohých z nich, které se využívají v modifikované formě metody či jako didaktické hry nebo pomůcky pro rozvoj zrakové a sluchové percepce.

Metody výuky čtení lze rozdělit do tří okruhů. Prvním z nich jsou metody syntetické, které vycházejí z jednotlivých prvků spojujících se v celky. Oproti nim jsou metody analytické, ty vycházejí naopak z celků a postupně vedou k poznání slabik až k jednotlivým prvkům, z kterých jsou skládány. Posledním okruhem jsou kombinace výše zmíněných, a to analyticko-syntetické, kde dochází k analýze a syntéze prvků současně (Fasnerová 2018).

V současné výuce u žáků s mentálním postižením a dětí s PAS se objevují zejména tři základní metody pro výuku čtení a psaní. Jedná se o nejrozšířenější metodu analyticko-syntetickou, metodu genetickou a metodu globální, které je věnovaná samostatná kapitola 4. Každá metoda má své klady a zápory, které musíme ve výběru optimální metody pro žáka, obzvláště ve speciálním školství zohlednit. Je důležité, aby výsledná metoda žákovi maximálně vyhovovala a usnadnila mu osvojování si základů čtení.

**Analyticko-syntetická metoda** se řadí mezi nejpoužívanější metody v elementárním nácviku čtení a psaní. „*Podstatou této metody je, že vycházíme z mluveného projevu žáka. Mluvíme, píšeme a vyjadřujeme se ve větách. Věta je složena ze slov. Slovo se skládá z hlásky a napsaná hláska je písmeno. Vycházíme z celku, který dělíme na jednotlivé části. Nejmenší elementy zase zpětně skládáme do větších celků – slabik, slabiky do vět a slov*“ (Fasnerová 2018, s. 104). U této metody je žák rozvíjen paralelně ve čtení i psaní.

V prvním ročníku základní školy se nácvik čtení u této metody dělí do tří období. Nutno podotknout, že časové rozpětí, věnované každému období uvedeného níže, je pouze přibližné. Vždy záleží na dané diagnostice a schopnostech žáka navštěvované třídy využívající zmíněnou metodu:

- **Předslabikářové období – jazyková příprava žáků na čtení (6-8 týdnů).** Cílem se rozumí zdokonalení komunikace prostřednictvím spisovného jazyka. Žáci formou hry a komunitního kruhu pracují s obrázky a rozvíjí si slovní zásobu. Učitel žáky seznamuje se správnou výslovností, rytmem řeči, její artikulací a předčítá mnohé úryvky z literatury. V tomto období se rozvíjí i fonemický sluch. Žáci postupně identifikují zvuky a diferencují hlásky. Prostřednictvím pracovních listů a her se setkávají s rozdíly – jak sluchově podobnými fonémy (d-t, p-b, ...), tak zrakově podobnými grafémy (m-n, a-e, h-k-l, ...). U této metody se žák seznamuje hned se všemi čtyřmi podobami písmene, v tiskací i psací formě a informace vstřebává všemi smysly – písmena vykresluje, modeluje, stříhá, skládá atd. Postupně poznávají samohlásky a souhlásky a procvičují jejich spojování. Učitel využívá průpravná cvičení pro přípravu mluvidel, dechová, hlasová i artikulační cvičení, která jsou do základu mluvního projevu nezbytně nutná.
- **Slabikářové období – slabičně analytický způsob čtení (22 týdnů).** Žáci se učí vyvozovat slabiky a následně je číst. Zde již mohou pracovat se slabikářem. Žák se učí vnímat slabiku jako celek. Začíná se čtením otevřených slabik a následně slov složených z otevřených slabik (ma-so, O-la, ...). Poté přechází k uzavřeným slabikám (pes, ves, ...) a následným slovům (po-pel, pal-ma, ...). Jako poslední se čtou slabiky se slabikotvorným L, R, se skupinou DI, TI, NI/ DY, TY, NY. Učí se souhlásky na začátku slova (klepat) i na konci slov (hlt). Shluk souhlásek je pro začínající čtenáře velmi obtížný. A také vyvozují souhlásky OU, AU (louka) a slova se skupinou souhlásek (kotrmelec). Neustále se procvičuje technika čtení, kde se nový jev přidává do souvislého textu, čímž je podpořeno čtení

s porozuměním. Upevnění čtenářské dovednosti žáci docílí stálým procvičováním i za využití didaktických her (např. obrázkové pexeso na určování slabik, Ukryté písmeno ve třídě, Co tam nepatří – vyřazování obrázku začínající jinou slabikou).

- **Poslabikářové období – etapa plynulého čtení slov, vět a textu (4-8 týdnů).** V tomto období dochází k automatizaci čtení. Žáci využívají k procvičování souvislých textů čítanku. Texty jsou jednoduché vycházející z prvního čtení, písmena jsou větší. Příběh s jednoduchou zápletkou doprovází ilustrace. Výsledkem má být zvládnutí základů plynulého čtení a porozumění textu. Délka této etapy závisí na schopnostech jedince a rodičích, jak vedou děti doma ke čtení a jaké zkušenosti se čtením doposud měli. Základ čtenářství je v rodině, školou bývá pouze podporováno (Fasnerová 2018).

**Genetická metoda** nebyla v původním pojetí Josefa Kožíška ve výuce čtení realizovaná dlouho. Teprve reformami a novými možnostmi byl ve školství v roce 1995 povolen experiment doktorky Jarmily Wagnerové zacílený na učení genetickou metodou, který byl následně po úspěchu schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). Účelně k tomu vydala i učebnici s metodickou příručkou a čítanku s pohádkami. Metoda je založena na historickém vývoji písma. Dost často učitelé využívají jako přechodná metoda k metodě globální. Na počátku jde především o vytvoření pozitivní motivace žáků ke čtení. Slovní zásoba je rozvíjena pomocí říkanek, pohádek a básniček. V oblasti grafomotoriky žáci pracují s hůlkovým písmem, jelikož většina z nich se již při nástupu do první třídy dokáže podepsat velkými tiskacími písmeny. Žáci se seznamují s velkou tiskací abecedou, kdy se týdně naučí dvě až tři písmena. Celá abeceda bývá umístěna na viditelném místě. Nejdříve se děti učí psát své jméno, jména svých spolužáků, rodičů a kamarádů, tím se seznamují s dalšími písmeny abecedy. Psaní velmi podporuje rozvoj čtení. V tomto období se učitel zaměřuje na rozvoj fonemického sluchového vnímání, především na hláskovou syntézu slov. Návěst prvopočátečního čtení se člení, stejně jako analyticko-syntetická, do třech po sobě následujících etap:

- **Etapa – průpravné období.** Hlavním cílem této etapy je rozvoj sluchové percepce především v oblasti analýzy a syntézy. Úroveň se rozvíjí prostřednictvím didaktických her na základě velkých tiskacích písmen abecedy. Učitel si s žáci hraje na tzv. mimozemšťany. Nejprve jednotlivá slova rozkládají (analyzují – L-E-

S) a teprve potom skládají (syntetizují – LES). Začínají s otevřenými slabikami jednoslabičných slov, následně s uzavřenými slabikami až přechází k víceslabičným slovům, čímž se úroveň obtížnosti stále zvyšuje. Žáci identifikují hlásku na začátku slova, na konci i uprostřed, a to do doby, dokud neznají všechna velká písmena celé abecedy. Zároveň začínají číst jednotlivá slova i věty a dochází k rozvoji zrakové percepce ve všech úrovních (analýza, syntéza, figura a pozadí, diferenciacce a paměť). Opět za použití didaktických her poznávají jednotlivá velká písmena, která píšou. Dále dochází k rozvoji grafomotoriky, kde žáci neustále cvičí uvolnění ruky a připravují se na psaní. Na počátku se soustředí pouze na jeden typ písma – velká písmena tiskací abecedy, jimiž dokáží napsat i krátkou myšlenku. Za této metody žáci začínají psát a číst rychleji než při aplikaci jiné výukové metody.

- **Etapa – základní čtenářské návyky.** Žáci již začínají pracovat s učebnicemi či pracovními sešity. Stále pracují s písmeny velké tiskací abecedy, které se učí číst, ale i psát. V této etapě se děti učí rozlišovat a číst skupiny slabik DY, TY, NY/DI, TI, NI a také DĚ, TĚ, NĚ atp. Posléze se učí číst slova, v nichž se tyto skupiny objevují. Při nácviu těchto skupin musí učitel žákům vysvětlit, že tyto skupiny slov se jako BĚ, PĚ, VĚ, MĚ slabika vyslovují pospolu (např. slovo LODIČKA děti hláskují L-O-DI-Č-K-A, KVĚTEN hláskují K-VĚ-T-E-N). Po nácviu všech velkých písmen abecedy se žáci seznamují s grafémy malé tiskací abecedy, které již zrakem rozlišují, pamatují si je, ale nepíší. Nácvik je však velmi rychlý. Přibližně během dvou týdnů jsou žáci schopni rozlišit všechna písmena.
- **Etapa – rozvíjení čtenářské dovednosti.** V tomto období se žáci seznamují s dalšími podobami velké a malé abecedy v psací formě, dle které začínají i psát. Ve třetí etapě již žáci čtou téměř plynule a s porozuměním, nastává rozvíjení čtenářské a písarské gramotnosti. Žáci postupně čtou více slov najednou obdobě jako při nácviu slov, čímž se slova postupně fixují do vědomí. Pravidelným cvikem se čtení zdokonaluje, až by měl žák zvládnout přečíst i několik slov najednou. Lepší čtenáři již čtou první knihy. Učitel u žáků střídá tiché čtení, hlasité čtení a střídavé čtení, kdy čtenáři pracují jak s učebnicí, tak i připravenými texty na tabuli, pracovními listy, ve kterých splňují úkoly mapující úroveň porozumění textu. Je však důležité dodržovat psychologické zákonitosti čtení. Jen správným metodickým postupem si žáci osvojí základy čtenářské gramotnosti (Fasnerová 2018, Zelinková 2020).

Fasnerová (2018, s. 141) dodává, že při nácviu elementárního čtení a psaní „je velmi důležitá podpora rodičů, neboť dovednost čtení a psaní je velmi náročná, měla by se cvičit vzhledem k psychickým zvláštnostem dětí několikrát denně, a to i v domácím prostředí. Je však nutné rodiče poučit, jakým způsobem provádět nácvik čtení a psaní doma, jak po stránce technické, tak hygienické a pracovní, a zejména jak respektovat individuální zvláštnosti jednotlivých dětí. Ne všechny děti se naučí číst a psát bez větších obtíží“.

Z těchto důvodů existuje i mnoho alternativních metod pro usnadnění nácviu čtení a psaní.

### 3.3.1. Alternativní metody výuky čtení

V českých školách se stále častěji využívají alternativní metody výuky čtení. Je tomu tak s narůstajícím počtem žáků, kteří jsou v nácviu čtení při využití „klasických metod“ výuky čtení i psaní neúspěšní. Učitelé proto hledají nové cesty, aby takovým problémům předcházeli. Čtení i psaní, které se čtením úzce souvisí, je složitý jev. Téměř všichni žáci se naučí číst a psát jakoukoliv metodou. Učí se číst technicky. Více je však důležité jeho samotné porozumění, jelikož z textu získávají potřebné informace. Proto je velmi důležité zvolit správnou metodu, která bude danému žákovi plně vyhovovat, a tím bude zachována motivace k učení a vzdělávání.

Alternativních metod využívaných v rámci vyučování čtení, jež se odrážejí mimo jiné i do oblasti výuky čtení je hned několik. Do výuky čtení přinášejí určitá specifika/nové prvky:

- *Metoda dobrého stratu*, která vychází z psychomotoriky. Metoda obsahuje 25 lekcí, jejímž základním prvkem je lidová písnička, která se každou lekcí mění. Jedná se o metodu opticko-akusticko-motorickou, čímž tedy u dětí rozvíjí složku zrakovou (diferenciace geometrických tvarů), složku sluchovou (nácvik a identifikace rytmu písničky) a složku pohybovou (napodobování gest dle grafických znaků v souladu s rytmem dané písničky);
- *Pedagogický systém Marie Montessori* vychází z přirozeného vývoje jedince. Didaktický materiál by měl být tedy sestaven z věcí denních potřeb, aby napomáhal

jeho rozvoji. Je kladen velký důraz na senzomotorický rozvoj dítěte, tedy rozvoj zraku, sluchu a hmatu. V nácviku čtení a psaní si dítě procvičuje ruku – držení psacího náčiní a jeho manipulace, obtahování kontur, geometrických tvarů, poté si žák ohmatává tvar písmene vyrobeného např. ze dřeva, obtahuje ho a následně skládá na kartách, z papíru atp.;

- *Waldorfská škola* dbá na nenásilnou a pozvolnou formu získávání dovedností v oblasti čtení a psaní. Metoda respektuje osobité zvláštnosti dětí a je založená na esteticko-výchovné funkci. Velká pozornost se věnuje rozvoji motorických schopností dítěte. Vychází z eurytmie, což je soulad části a celku. Každá hláska má svůj estetický pohyb. Tento nenásilný individuální přístup je vhodný pro děti znevýhodněné a děti s SPU (Fasnerová 2018);
- *Metoda párového čtení* pomáhá zlepšit techniku čtení, vytváří kladný vztah ke čtení u žáků, kteří mají se čtením obtíže a nastiňuje rytmus jazyka, v němž se uplatňuje. Jedná se o tzv. sborové čtení. Metoda je tedy založena na simultánním poslechu a tichém čtení, které zlepšuje schopnost porozumění textu. Dítě čte společně s učitelem a tempo čtení se přizpůsobuje jeho čtenářské vyspělosti. Pokud dítě zvládá číst simultánní, přechází učitel k tzv. nezávislému čtení, kde text již čte sám. Tato metoda se však nedá využívat plošně v celé třídě, ale pouze v domácím prostředí či reedukaci. U této metody je nezbytná spolupráce s rodinou (Zelinková 2020).

U dětí se středně těžkým mentálním postižením a dětí s PAS se z některých výše zmíněných metod využívají spíše cvičení a úkoly pro podporu rozvoje senzomotoriky a grafomotoriky. U těchto žáků se využívá spíše sociální čtení a nově se čím dál víc zařazuje také metoda Sfumato.

### **Metoda splývavého čtení – Sfumato**

Metodu splývavého čtení Sfumato vytvořila a propaguje autorka Mária Navrátilová. Autorka má více než 30leté pedagogické zkušenosti. Vytvořenou metodu, kterou vyvinula při své práci učitelky klavíru a zpěvu, v praxi úspěšně používala 11 let. Na doporučení profesora Zdeňka Matějčka tuto metodiku aplikovala na žáky vzdělávající se v prvním ročníku v různých formách ZŠ za účelem prokázat její účinnost, efektivitu, ale také aplikovatelnost v praxi. V začátcích čtení se pracuje touto metodou pomaleji než



v jiných metodách čtení. Jednotlivé orgány účastníci se procesu čtení na sebe navazují v přesné posloupnosti **ZRAK – HLAS – SLUCH**. Zákonitosti intonačního vývoje vycházejí z intonace lidské řeči a genetických předpokladů. Žák při čtení drží hlásku zpěvně a až poté, co rozliší následující hlásku, vázaně ji přidá k předešlé. Jedná se o dlouhou expozici a správnou intonaci. Volba pořadí písmen **OSBUA**, která se zařazují v počátcích metody, je postavena na správné zrakové a sluchové analýze, a proto by se jejich pořadí nemělo měnit (Zelinková 2020).

Technika čtení touto metodou spočívá v zásadním čtenářském návyku. Vyvození každé hlásky závisí na předešlém důsledném hlasovém cvičení, kde žák pracuje se silou, délkou a zabarvením hlasu, přičemž navíc zapojuje zrak a sluchem kontroluje vyřčené hlásky. Celou abecedu žáci poznávají všemi smysly. Poté se přechází na syntézu dvou hlásek (SO-LA-MO), přičemž každá slabika vytváří u žáků představu jistého slova (SO jako SOVA, LA jako LAVICE, MO jako MOŘE). Následuje syntéza více hlásek, která už má význam a smysl (los, laso, seno atp.) Posledním krokem bývá čtení ze slabikáře. Žáci čtou hlasitě smysluplné texty. Důraz je kladen na intonaci slov i vět (Fasnerová 2018).

Metoda usnadňuje výuku převážně u žáků s SPU, dále se však doporučuje i u žáků s MP, kdy je může zaujmout již samotné vyvozování založené na rytmu a intonaci. Snadněji zvládnuté čtení ovlivňuje i písemný projev.

### **Sociální čtení**

*Sociální čtení je chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu, aniž by byly využívány čtecí technické dovednosti* (Pešková, Hemzáčková 2010, s. 6). Sociální čtení se orientuje na ty aspekty poznávání okolního světa, které jsou okamžitě využitelné, jelikož tzv. klasické školní dovednosti nemusí být pro žáky s MP v praktickém životě využitelné. Dost často se právě u těchto žáků, kteří si osvojili technické čtení, stává čtení pouhou mechanickou záležitostí, které pro jejich komunikaci nemá takový význam a přináší jen minimální efekt.

Mezi žáky, kteří mají problémy se čtením, lze rozlišit tři skupiny:

- *funkční čtenáři* – mají sice obtíže se čtením, ale jsou schopni se neustále úrovnově rozvíjet, čímž se jim nabízí více šancí uplatnění se ve společnosti. Jisté části sociálního čtení, které je můžeme učit, mohou ve svém životě kladně využít;

- *žáci s mnoha problémy ve čtení* – poznají písmena, zvládnou počátky čtení, čtou dokonce i celé skupiny slov, avšak bez porozumění. Sociální čtení může probíhat současně s normálním čtením, a tím mohou rychleji poznat některá slova z určitých kategoriích;
- *žáci, kteří nečtou a patrně číst nebudou*, mají obtíže s vnímáním písmen, což vede k neschopnosti započít samotný proces čtení.

Sociální čtení se soustředí na atributy okolního světa a skládá se ze tří složek:

- souboru obrázků a textu (např. První čtení),
- piktogramy, obrázkové symboly (např. Čteme obrázky), procesní schémata složená z obrázků, fotografií nebo piktogramů,
- slova a skupiny slov (např. slabikář Naše čtení).

V jednotlivých kategoriích volíme to, co je pro daného jedince plně funkční a v běžném životě využitelné. Velmi záleží na výběru souborů a zároveň situaci, ve které se dítě učí. Vždy však musíme respektovat individuální zájmy a potřeby žáků. Na místě jsou témata obsahující potraviny a jiné zboží, se kterými se dítě dostane denně do styku.

Se sociálním čtením se začíná u dítěte tehdy, pokud i po osmém roce života stále nemá žádné či jen nízké čtecí dovednosti. Metoda se též využívá jako příprava na čtení např. globální metodou. Hlavním měřítkem nám vždy poslouží vývojová prognóza schopností dítěte a jeho samotné potřeby, co tedy v budoucnu bude schopno využívat.

Funkce sociálního čtení a jeho význam lze shrnout do těchto bodů:

- Jedná se o adaptační program, který má pomoci osobám s postižením s různými možnostmi aplikace;
- sociální čtení pomáhá zapojit žáky, osoby s postižením do aktivního života, stimuluje jejich potřeby, poskytuje jim určitou odpovědnost a napomáhá k nezávislosti;
- sociální čtení umožňuje výuku orientovat na prostředí, kde může být aplikována (v obchodě, v nemocnici, v dopravě atd.);
- sociální čtení má probíhat ve spolupráci s rodinou a má být denně aplikováno a využíváno;

- sociální čtení je cíl i prostředek – měli bychom se soustředit na takové sociální čtení, které má pro žáka smysl, čímž se stává perspektivním (Pešková, Hemzáčková 2010).

## 4. Globální čtení u žáků s MP a PAS v ZŠ speciální

Globální metoda se na českých a slovenských školách objevila ve třicátých letech 20. století. Jako alternativní metoda se vrátila po roce 1989, avšak pro nedostatek materiálů a vhodných učebnic se využívá na běžných základních školách ojediněle. V současnosti je využívána především ve speciálních školách pro žáky s mentálním postižením, žáky s PAS a sluchovým postižením, kde je podstatou výkon jedince než časový horizont, do kdy se to má naučit. Metoda upřednostňuje celek nad jednotlivými částmi (Zelinková 2020).

V českých zemích se globální metodě věnoval Václav Příhoda a Stanislav Vrána, na Slovensku pak manželé Musilovi. Psaní a čtení nejde u této metody zároveň. Prvního půl roku žáci v psaní pouze uvolňují ruku a procvičují jemnou a hrubou motoriku. Vlastní psaní je globální. Učitel napíše na tabuli slovo a žáci ho vnímají jako celek, poté ho učitel smaže. Nejdříve žáci napodobovali pohyb jeho ruky ve vzduchu a následně prstem na lavici. Teprve poté opakovali psaní na tabuli a do sešitu. Pozitivem bylo, že žáci psali jedním tahem a uvědomovali si smysl slova. Mezi žáky však vznikaly značné rozdíly ve výkonu psaní. V modifikované formě se používá dodnes. Globální metoda vychází z celku (z věty nebo ze slova) a zachovává se to tak dlouho, dokud žák sám vlastním vývojem nedojde k analýze. Předlohou jim je učebnice *První čtení*, jejíž autorkou je Krista Hemzáčková (Fasnerová 2018)

### 4.1. První čtení

V České republice bohužel není mnoho pomůcek určených přímo pro výuku čtení globální metodou. Mnoho učitelů si musí pomůcky vytvářet samo, avšak jeden výchozí didaktický materiál, který v edukaci učitelé využívají, se skládá ze souboru obrázků s napsanými slovy nazývaný První čtení.

*„Učební pomůcku tvoří soubor 146 obrázků se slovy, každý obrázek je ve trojím provedení a 12 situačních obrázků. Celý soubor je doplněn metodikou na přebalu. Jednotlivé obrázky vycházejí z obsahu učiva prvouky a věcného učení, jedná se o témata Moje rodina, Škola – hračky, Potraviny, Oblečení, Kuchyně, Nábytek, Ovoce, Zelenina, Zvířata, Ptáci, Mycí prostředky – hygiena, Části těla, Náradí, Dopravní prostředky,*

*Příroda, Činnosti – co, kdo dělá? Každý obrázek je v trojím provedení k další manipulaci“* (Globální čtení ©2009).

První obrázek slouží jako trvalá předloha k vytváření leporela, k nalepení do diáře či na nástěnku, tak aby byl dětem dennodenně viditelně dostupný, čímž si mohou neustále kontrolovat správnost svého čtení či se orientovat v okruhu čtených slov. Druhý obrázek nazývaný se jako volný obrázek slouží k vlastnímu čtení, k pozdější manipulaci, kdy dojde k odstrižení od slova. Třetí obrázek tzv. doplňující se využívá k rozstrižení na dvě či více částí, které žáci posléze využívají jako skládanka k procvičování zrakového vnímání, skládání celku na části nebo naopak (Hemzáčová, Pešková 2009).

V celém souboru obrázků se využívá hůlkový tvar písma. Tento tvar je pro děti snadný na obtahování, modelování, skládání a dá se bez značných obtíží přečíst. S tímto písmem se též počítá i v psaní. Pokud bychom však užívali jiný tvar písma, dbáme na propojení tvaru v obou oblastech – čtení i psaní. Slovo může být napsáno nad nebo pod obrázkem, avšak nejlépe se osvědčilo slovo napsané nad obrázkem, a to proto, že si žáci slova nezakrývají rukama. Situační obrázky, které jsou součástí materiálu, zachycují jednotlivé obrázky ze stejného okruhu slov na společném obrázku. Jedná se o obrázky Škola – třída, Domov – kuchyň, dětský pokoj, koupelna, Obchod – potraviny, ovoce a zelenina, oblečení, Na dvoře, V lese, U rybníka, V dílně a Ulice – křižovatka.

Abychom podpořili osvojení si slov a zdůraznili realitu, označíme ve třídě předměty jejich názvy a soubor obrázků můžeme doplnit fotografiemi se jmény učitelů, spolužáků, členů rodiny či názvy hraček, prostoru. Zkrátka se snažíme zvizualizovat takové objekty, jež dané žáky bezprostředně obklopují (Hemzáčová, Pešková 2009).

**Přípravná etapa** se do určité míry shoduje s přípravnou fází analyticko-syntetické metody. Samotnému vlastnímu čtení by mělo předcházet časté a hlasité předčítání krátkých textů, společné prohlížení knížek s obrázky a tištěným textem, kdy dodržujeme zásady čtení – orientace na stránce. Tištěný text by měl žák sledovat prstem a měl by být seznámen s danými pravidly, že obsah stránky začíná vždy nahoře a pokračuje směrem dolů, a že se každý řádek čte vždy zleva doprava. Při nakupování v obchodě, jízdě v autě, vlaku či autobusu, zkrátka u činnosti, které je dítě součástí, se doporučuje dané objekty nahlas pojmenovávat, popisovat, předčítat. Tímto krokem dochází k motivaci a vzbuzujeme tak u dítěte zájem o čtení, čímž se opět dostáváme k důležitosti spolupráce rodičů.

Podstatnou součástí přípravy je diferenciatní cvičení zrakové percepce, porozumění a zapamatování si pojmu. Žák se učí vnímat rozdíly a tím si osvojuje pojem

stejný – jiný. Využíváme nejdříve skutečných předmětů, poté přecházíme k porovnání skutečných předmětů s obrázkem a konečnou fází bývá tvoření dvojic stejných obrázků. Poznávání a odlišování kresebných obrázků představuje již jistou úroveň zobecňování. Postupně se žák snaží vybírat na slovní pokyn daný obrázek, čímž dochází již ke spojení slova s obrázkem. Následně vybírá obrázek a slovo opakuje, samo pojmenovává daný obrázek.

V přípravné etapě nezapomínáme dítě povzbuzovat, chválit a neustále motivovat. Nové pojmy zařazujeme až tehdy, pokud dítě bez obtíží přiřadí, pojmenuje bez váhání již dříve učené. Manipulací se skládkou dochází k fixaci slov do paměti a zároveň podporujeme zrakové vnímání a cvičíme skládání celku z částí. Slova skládáme z písmen různých materiálů (plastová, látková, dřevěná), obtahujeme dle předlohy či modelujeme, čímž dochází k lepšímu fixování slov, jelikož se do paměti zapojil další vnímací smysl – hmat.

**Etapa vlastního čtení** začíná v okamžiku, kdy se název oddělí od volného obrázku. Postupuje se následovně. Nejdříve slovo k obrázku přiřazuje učitel a také jej čte. Posléze čte učitelem přiřazené slovo přímo žák. Nakonec obě činnosti (přiřazování a čtení) vykonává sám žák. Uplatňují se různé způsoby práce se slovy a obrázky, ale vždy je potřeba dbát u dítěte na možnosti přesvědčení se o správném přiřazení slova k danému obrázku. K tomu slouží již zmíněná leporela a slova nalepená na viditelných místech. I v této etapě stále napodobujeme, modelujeme, skládáme slova a upozorňujeme, že slovo se z daných písmen skládá. Nakonec zařazujeme i cvičení na rozvoj sluchové percepce – fonematického sluchu zaměřený na poznání hlásek A-I, které slouží jako spojení slov v následující etapě.

V poslední etapě nazývané se **etapa dalšího čtení a procvičování** žáci využívají situační obrázky, ve kterých vyhledávají učená slova, přiřazují je a po nácvičku následně sami čtou. Poté učitel předkládá jeden obrázek a dvě až tři tištěná slova či naopak a dítě má vybrat správný název. Počet postupně stupňujeme. Pro lepší fixaci využíváme i slovo natištěné v různých obměnách (menší, větší, psané kurzívou, tučně, jiným fontem apod.) Opět však musí mít žák možnost zpětné kontroly, zda daný úkol bez chyby splnil. Pokud bezpečně spojuje tištěné slovo s příslušným obrázkem, postupně přecházíme ke spojení dvou obrázků za pomoci spojek A-I, až by měl žák dojít ke kroku, kdy obrázek nahrazuje tištěným slovem, čímž dojde ke čtení jednoduchých vět např. MÁMA A TÁTA, KOČKA I PES. Postupně zapojuje vyobrazené činnosti a tvoří věty např. DĚDA SPÍ,

KOČKA PIJE MLÉKO. Dítě pak doplňuje vhodné slovo vyjadřující činnost mezi dva obrázky a vytvořenou větu následně přečte. V další kroku izolujeme pomocná slova jako MÁ/NEMÁ, TO JE, MÁ RÁD/NEMÁ RÁD a používáme je k tvoření dalších vět jako např. MÁMA MÁ SÝR, TO JE PES. Vyspělejší čtenáři již tvoří krátké texty a kombinují je s obrázky (Hemzáčková, Pešková 2009).

V průběhu výuky se dá již rozpoznat, které dítě bude schopné číst analyticko-syntetickou metodou a které dítě do této etapy čtení nedozraje a bude nadále číst pouze sociálním čtením. I přesto dbáme na, aby čtení bylo využíváno i v jiných předmětech a činnostech, aby se využívalo neustále, průběžně, nejen v hodinách čtení (Pešková, Hemzáčková 2010).

Didaktický materiál První čtení byl vytvořen v roce 1997 a od té doby nebyl aktualizován. V tištěném vydání tedy chybí mnoho pojmů, se kterými se žák s mentálním postižením či s PAS denně setkává. Jedná se o pojmy jako například počítač, telefon, tablet, nůžky, puzzle, polévka, koloběžka apod. Dle těchto poznatků a s posunem doby došlo k aktualizaci obrázků prostřednictvím webové stránky globálního čtení, kde se výše zmíněná slova graficky vyobrazena spolu s dalšími slovy vkládají, čímž dochází ke snadnějšímu přístupu nového materiálu. Učitelé si mohou obrázky, které jsou na webové stránce i dle nadřazeného slova dělená, stáhnout, vytisknout a mohou je využít v alternativních metodách vzdělávání. Těmto metodám je věnována následující podkapitola.

## **4.2. Využití výpočetní techniky v edukaci žáků s MP a PAS**

Ve výchově a vzdělávání žáků s mentálním postižením a dětí s PAS učitelé využívají co nejvíce možných alternativních metod výuky, aby došlo k osvojení si učiva co nejjednodušeji a nejefektivněji bez učení pouze drilem. V současnosti došlo k rozvoji IT technik a k mnoha didaktickým materiálům se dá lépe dostat, než tomu bylo desítek let zpátky. V následujících odstavcích bude blíže charakterizované možné využívané výpočetní techniky, softwary a programy, které se ve výuce čtení u žáků s mentálním postižením a PAS využívají.

Při posuzování možností využití ICT je nutné si uvědomit, že možnosti žáků mentálně postižených a žáků s PAS jsou od intaktních žáků diametrálně rozdílné. Nejenže

záleží na daném stupni mentálního postižení, ale celou věc komplikují i vyskytující se další vady, které se s mentálním postižením pojí (např. tělesné vady, poruchy chování, smyslové vady, epilepsie) nebo u nich je mentální postižení jedním ze symptomů (např. děti s PAS či Downovým syndromem). Možnosti edukace jsou zde velmi rozdílné, proto i využívání IT techniky bude značně odlišné.

Děti se středně těžkým mentálním postižením mají výrazně opožděný vývoj motoriky, a to má značný vliv na zvládání běžných motorických úkonů. Mají obtíže v samotné manipulaci s myší a prací s klávesnicí. Dále také mají obtíže v oblasti kognitivní, kde pak musíme přihlížet faktům, že žák je indisponován ve čtení i počítání, což může vést k dezorientaci v programu či samotném ovládní. Jejich využívání bude různé s ohledem na dané schopnosti a možnosti žáka. S využíváním ve výuce i ve volnočasových aktivitách se však mohou naučit řadu dílčích aktivit. Mohou se naučit a poté plně využívat speciální výukové programy, zvládnou si často vyhledat konkrétní stránky na internetu, přehrát si videa či pustit písničky na YouTube a naučí se hrát jednoduché hry. Vždy ale budeme muset počítat s tím, že jejich schopnosti zvládnout nové situace v práci s IT technikou budou velmi omezené a budou schopni pracovat pouze s podporou druhé osoby (Bendová in Zíkl a kol. 2011).

V mladším školním věku mají také prakticky všichni žáci motorické obtíže. Pro kompenzaci se při použití počítače využívají speciální polohovací zařízení, zvětšené, barevně odlišné zjednodušené klávesnice, dotykové obrazovky.

*„Řada speciálních škol, využívá v rámci zajištění kvalitních podmínek edukace těchto žáků speciální software, který slouží k rozvoji jejich dílčích znalostí v jednotlivých vzdělávacích oblastech a směřuje k rozvoji kompetencí těchto žáků a současně navíc zohledňuje i jejich speciální vzdělávací potřeby“* (Bendová in Zíkl a kol. 2011, s. 67). Speciální programy využívané v rámci edukačního procesu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozdělit do čtyř skupin:

- **Softwarové programy usnadňující ovládní PC.** Mezi ně patří např. programy 1 klávesou, Usnadnění, Click N-Type Keyboard, Ozvučení klávesnice, JetVoice, My Voice, MyDictate aj.
- **Software pro podporu edukace.** Patří sem např. program pasivní sledování, Honička, Chyť mě! Méd'a barvy a tvary, Méd'a a obrázky, Méd'a počítá, Méd'a čte, Méd'a 99, Psaní, 22 her, Let's play math, Numerická tabulka či Mentio.



- **Programy pro rozvoj komunikačních dovedností a alternativní komunikaci.** Sem jsou zařazeny programy, jako jsou Brepta, Logomalovánky či SpeechViewer. Dále pak software pro žáky s těžce narušenou expresivní složkou řeči v podobě programů: Altík, Boardmaker, Altíkovy úkoly, Altíkův slovník, Když chybí slova, Globální slabikář – start, SymWriter a ACKeYboard.
- **Software pro podporu edukace žáků se specifickými poruchami učení,** kde jsou zařazeny softwarové programy: Hry pro rozvoj myšlení a řeči, Naslouchej a hrej, ABC do školy, Dyslexie I., II., III., dále programy Písmena a Slabiky, Písmohrátky, Škola hrou I., II., Jazyky bez bariér – Angličtina, Matematika 1, Matematika 4+5, Geometrie 2+3, Objevitel a DysCom (Bendová in Zikl a kol. 2011).

Výčet softwarových programů výše uvedených není konečný. Jedná se o programy, které se v praxi ve školských zařízeních nejvíce a nejčastěji využívají, avšak každý pedagog může mít zkušenosti i s jinými programy, které v edukaci svých žáků využívá.

V rámci výuky čtení u žáků s těžkou narušenou komunikační schopností můžeme využít program **Altík**, řazený do programů pro AAK, který slouží pro tvorbu komunikačních tabulek. Obrázky, fotografie, piktogramy jsou sázeny do předem připravených šablon a spolu se slovem a rámečkem se dají libovolně transformovat – zvětšovat, zmenšovat, dá se měnit font písma či samotné orámování dle specifických schopností a potřeb uživatele. Dále můžeme využít výukový program **Altíkův slovník**, využívaný ve výuce globální metody čtení či program **Altíkovy úkoly**, díky kterému se žák atraktivní formou seznámí s obrázky v komunikačních tabulkách daného okruhu slov věnovaných ve čtení, naučí se dosud neznámé pojmy a pomocí symbolů má možnost sestavovat jednoduché věty.

Pro usnadnění výuky globálního čtení (i také AAK) se využívá **Globální slabikář START**. Program je nyní tvořen přibližně 700 různými pojmy, pomocnými slovy a vybranými jmény. Vlastní slovní zásoba se poté člení do několika tematických okruhů: části těla, hygiena, osoby, oblečení, kalendář, rozvrh, pomůcky, barvy a nově přibyly potraviny, restaurace a občerstvení, jídelní lístek, kuchyň. Každé slovo může být zobrazeno v podobě barevného kresleného obrázku, černobílého piktogramu i textu, a to s využitím velkých či malých tiskacích písmen. Slova jsou navíc ozvučena. Žák si může zvukový vjem, obrázek i text spojit v jeden celek. Zvukový doprovod i název obrázku lze

změnit, čímž můžeme při tvorbě vět uchovat správné gramatické tvary jednotlivých slov. Program obsahuje 28 různých úkolů, které jsou rozdělné do čtyř kapitol – **Téma, Slova, Věty a Bonus**.

V kapitole **Téma** žák pracuje s tematickým obrázkem, kde má za úkol z vyobrazených pojmů vybrat ten správný pojící se se zvoleným obrázkem. V úkolu **Přirázování** má žák přetahovat pojmy (v podobách obrázku, symbolu či textu) zobrazená v poli na situované místo ve vyobrazeném obrázku. V kapitole **Slova** se pracuje se slovy, a to od hledání dvou stejných obrázků až po napsání slov. Následující kapitola **Věty** se zaměřuje na skládání jednoduchých vět dle zobrazeného vzoru. Kapitola **Bonus** obsahuje bonusové úkoly, ve kterých můžeme sestavit týdenní rozvrh či seznam věcí potřebné na výlet.

Úkoly tvoří jakousi šablonu, čímž se dá obsah upravit daným potřebám žáka. Navíc lze z úkolů tisknout i pracovní listy (Globální slabikář ©2020).

Dalším využitelným programem ve výuce čtení může být program **ABC do školy**, vytvořený pro žáky, u kterých je potřeba podpořit funkce ovlivňující počáteční čtení, psaní a fonologické uvědomování. Program se dá využít jako stimulační u dětí s pomalejším či nerovnoměrným vyzríváním CNS nebo u dětí, u nichž má podpořit rozvoj zrakové nebo sluchové percepce, fonologické uvědomění, posílení koncentrace, vnímání časové posloupnosti atp., a to vše s využitím grafické a mluvené podoby řeči s oporou o obrázky. Program zprostředkovává zkušenosti s jazykem, které postupují chronologicky od písmen až po souvislé texty (Bendová in Zikl a kol. 2011).

V dnešní době se však více a více v primárním vzdělávání využívají dotyková zařízení – tablety než výpočetní technika, a to především díky snadnější ovladatelnosti, manipulaci a široké nabídce možností aplikací pro výuku žáků základní školy speciální. Rychlý posun vpřed byl zaznamenán v roce 2010, kdy firma Apple uvedla na trh první **iPad**, což je počítač typu tablet, který používá operační systém iOS a lze ho použít k práci s různými multimediálními formáty včetně novin, časopisů, knih, učebnic, fotografií, videí, hudby, textových dokumentů, tabulek a videoher. Zvládá také provozovat stávající aplikace pro iPhone. (IPad in Wikipedia ©2020).

Využívání tohoto zařízení přišlo ze zahraničí, kde byly přístroje a následné aplikace využívány jako jedna z forem náhradní komunikace. Pro svoji funkci jsou snadno využitelné pro jedince s tělesným postižením, s mentálním postižením všech stupňů i pro

osoby s PAS. V obchodu App Store je možné stáhnout nepřetržitou řadu aplikací, a to nejen pro AAK, ale i pro samotné vzdělávání. Pro rozvoj a procvičení logického myšlení a slovní zásoby se dá využít např. aplikace *What's Different 1* či *Teddy Mix 1*, kde je úkolem pro svoji odlišnost vyřazení předmětu z dané řady. U druhé aplikace je navíc i druhá část, která se zaměřuje na rozřazení seznamu šesti předmětů do dvou košů dle nadřazeného slova např. OBLEČENÍ, NÁBYTEK. Aplikace *Tiny Loto* obsahuje několik obrazovek – témat k přiřazování barev, ovoce, hraček, zvířat, oblečení, jídla, geometrických tvarů, písmen abecedy apod. Úkolem žáka je přesunout vygenerovanou kartu tak, aby došlo ke shodě (Lavrinčík 2015).

Řada škol využívá tablety s operačním systémem Android, kde aplikace určené pro iPad nefungují. I tak se však na obchodním portálu Obchod Play najde několik tisíc aplikací určených k edukaci a rozvoji žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou takovou aplikací podporující čtenářskou gramotnost je *Visual Reading*. Jedná o edukační systém určený pro rozvoj čtení, pochopení řeči a jazyka, podporu produkce řeči zacílený na žáky s SVP využitelný ve speciální pedagogice. Dle výukových metod využívá globální čtení, bezchybné učení, strukturované učení či analyticko-syntetické čtení. Program je specifický např. tím, že automaticky zaznamenává statistiku učení či že v něm lze navolit vhodný font pro daného žáka. Celkově nabízí přibližně 850 hlásek, slabik a slov. Celá aplikace, vizuálně založena na principu myšlenkové mapy, tvoří základní kategorie *Start, Vizualní slovník, Abeceda, Ostatní*.

Tato aplikace je placená, ale dá se koupit ve výhodném balíčku určeného pro školy či rodiče jako prostředek pro procvičování a další rozvoj čtecí gramotnosti (Visual Reading ©2020).

Za využití aplikací v edukačním procesu má pedagog možnost sledovat rozvoj dílčích schopností, dovedností, kompetencí žáka a také jejich možnosti a na základě využití speciálních programů modifikovat. Pokud výběr speciálního softwaru, jakož i jeho adaptace proběhne optimálně, stává se pro žáka významným prostředkem podpory edukace ve školním i mimoškolním prostředí (Bendová in Zíkl a kol. 2011).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. Uvedení do praktické části diplomové práce

Výuka čtení a psaní je velmi náročný proces. U intaktních žáků a u žáků se zdravotním znevýhodněním především v oblasti mentálního postižení a poruchou autistického spektra to platí dvojnásob. Diplomová práce vychází z celkového zamyšlení se nad otázkou, jak efektivně naučit děti s poruchou autistického spektra a děti s mentálním postižením číst a do jaké míry ovlivňují alternativní metody čtení a jejich prostředky čtenářskou gramotnost u této cílové skupiny.

#### 5.1. Vymezení cílů praktické části diplomové práce

**Hlavním cílem** výzkumu bylo zjistit, na základě předložení pracovní učebnice globálního čtení, funkčnost a vhodnost tohoto materiálu v praxi, tj. při výuce globální metody čtení u vybrané skupiny žáků s MP a PAS a analyzovat, zda s využitím vytvořeného didaktického materiálu dojde k posunu čtenářské gramotnosti u žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením.

**Hlavní cíl praktické části diplomové práce bude naplňován dle níže uvedeného procesního schématu:**

- Vytvořit materiál obrázkově-slovního vyšetření a orientačního vyšetření zrakového vnímání pro zjištění funkční čtecí gramotnosti žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením, který bude vstupním i výstupním materiálem k tomuto posouzení;
- vytvořit pracovní učebnici globálního čtení pro osvojení si učiva a rozvoj čtecí gramotnosti u žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením;
- vytvořit záznamový arch pro učitele k zaznamenání naučené látky globálního čtení u vybraných žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením;
- pomocí vytvořeného didaktického materiálu rozvíjet čtecí dovednosti u vybrané skupiny žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením;

- pomocí strukturovaného rozhovoru s pedagogy žáků zjistit efektivnost pracovní učebnice globálního čtení;
- ověřit efektivnost a vhodnost pracovní učebnice globálního čtení ve výuce čtení u vybraných žáků ve speciální škole.

Na základě hlavního cíle praktické části diplomové práce byly formulované **výzkumné otázky:**

**VO 1:** *Má vytvořený didaktický materiál pozitivní vliv na výuku globálního čtení u žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením ve speciální škole?*

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda vytvořený materiál kladně ovlivňuje výuku čtení žáků ve speciální škole. Potažmo, zda kladně přispívá edukačnímu procesu výuky čtení globální metodou.

**VO 2:** *Lze zlepšit využitím pracovní učebnice globálního čtení čtenářskou gramotnost žáků s PAS a mentálním postižením?*

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda se dá zlepšit čtenářská gramotnost žáků s PAS a mentálním postižením. Zda se dostavily nějaké výsledky. K zachycení pokroků čtenářské gramotnosti posloužily vytvořené testové metody a záznamový arch pedagogů s hodnocením naučené látky za dané období.

**VO 3:** *Lze vytvořený didaktický materiál využít u všech dětí s PAS i mentálním postižením?*

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda se dá vytvořený materiál využít u všech dětí s PAS a mentálním postižením. Cílem bylo zjistit efektivnost pracovní učebnice globálního čtení. K zjištění informací byl využit polostrukturovaný rozhovor s pedagogy žáků a záznamový arch s naučenou látkou.

Pro lepší přehlednost byly transformovány výzkumné otázky do tabulky.

Tabulka č. 1 Transformace dílčích výzkumných otázek (zdroj vlastní)

Dílčí výzkumná otázka	Technika	Informant	Tazatelské otázky
<p><b>DVO1:</b> Má vytvořený didaktický materiál pozitivní vliv na výuku globálního čtení u žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením ve speciální škole?</p>	<p>pozorování testové metody</p>	<p>žáci ZŠ speciální</p>	
<p><b>DVO2:</b> Lze zlepšit využitím pracovní učebnice globálního čtení čtenářskou gramotnost žáků s PAS a mentálním postižením?</p>	<p>pozorování testové metody</p>	<p>žáci ZŠ speciální</p>	
<p><b>DVO3:</b> Lze vytvořený didaktický materiál využít u všech dětí s PAS i mentálním postižením?</p>	<p>polostruktu- rovaný rozhovor</p>	<p>pedagogové</p>	<p><b>TO1:</b> Jak se Vám s pracovní učebnicí globálního čtení pracovalo?</p>
			<p><b>TO2:</b> Co byste v pracovní učebnici globálního čtení změnili či Vám tam chybí?</p>
			<p><b>TO3:</b> Pro koho je pracovní učebnice globálního čtení vhodná?</p>

## 5.2. Výběr metody a techniky výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Podstatou tohoto výzkumu je dle Švaříčka (2007) a Hendla (2016) do široka rozprostřený sběr dat, aniž by byly na začátku stanovené proměnné a provádí se pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem či situací skupiny jedinců nebo jedince samotného. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému...*“ (Hendl, 2016, s. 46).

Dle Gavory (2000) je hlavním rysem tohoto výzkumu dlouhodobost, intenzivnost a podrobný popis, kdy pozorovatel zaznamenává téměř vše, co se v daném prostředí odehrává a s pomocí obrázkových záznamů poté analyzuje. Hendl (2016) mezi základní metody kvalitativního výzkumu, které jsou nezbytné pro sběr dat, uvádí metodu pozorování, analýzu textu a dokumentu, rozhovor a audio/video záznamy. Ve výzkumném šetření byly využity některé z nich.

První užitou výzkumnou metodou byla metoda **nestrukturovaného pozorování**, která dle Švaříčka a Šedové (2007) zachycuje, co se děje a jak vypadá daná situace. Dále uvádějí, že je vhodná pro studium školní třídy, jelikož nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole. Existuje pozorování skryté nebo otevřené (záleží, do jaké míry pozorovatel informuje o své činnosti výzkumný vzorek) a participační či nezúčastněné pozorování, tedy do jaké míry se pozorovatel účastní daného procesu výzkumného vzorku. Pozorování probíhá také v různém časovém období, a to buď krátkodobě (omezeno dobou) či dlouhodobě (opakovaného charakteru) (Gavora 2000).

V rámci praktické části diplomové práce bylo využito dlouhodobé půlroční pozorování, které probíhalo jak participačně v logopedické místnosti ZŠ speciální, v přímém kontaktu s daným žákem, tak i skrytě pomocí vytvořeného záznamového archu naučené látky určeného pro pedagogy, který sloužil k zaznamenávání posunu čtecí gramotnosti žáků daného vzorku.

Další využitou metodou výzkumného šetření byla **analýza odborných pramenů a literatury**. „*Otevírá přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly... Data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, jež vznikají při uskutečňování rozhovorů nebo pozorování, měření a testování*“ (Hendl, 2016, s. 134).

V diplomové práci byly využity logopedické zprávy od klinické logopedky působící na ZŠ speciální a lékařské zprávy z karet jednotlivých žáků vedené na téže škole.

**Rozhovor**, jakožto další vyžítá metoda v praktické části diplomové práci, bývá některými autory označován termínem „interview“. Jedná se o výzkumnou metodu, která zachycuje fakta pomocí uzavřených předem jasně daných otázek, dále otevřených otázek podobající se volnému vypravování či pomocí polouzavřených otázek (Gavora 2000).

V rámci výzkumného šetření byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy žáků, který Hendl (2016) označuje jako střední cestu získávání dat, jež se vyznačuje určitou osnovou a velkou pružností získávání informací.

Využívanou metodou byla i **kazuistická studie**, ve které sbíráme velké množství detailních informací od jednoho či několika málo jedinců. Jedná se tak o důkladné prozkoumání jednoho případu, který nám může objasnit další podobné případy (Hendl 2016).

Při zpracování kazuistik jednotlivých žáků výzkumného vzorku byly využity informace a data z lékařských a logopedických zpráv.

V rámci praktické části diplomové práce byly využity také **testové metody**, které se zaměřovaly na výkonost daných schopností žáka výzkumného vzorku. Jednalo se o obrázkově-slovní test zaměřující se na zmapování aktuální úrovně čtecí gramotnosti žáků s MP a PAS, který je blíže charakterizován v podkapitole 5.2.1. A také byl využit Orientační test zrakového vnímání, který měl objasnit úroveň zrakového vnímání žáka s PAS či MP. Dané orientační vyšetření je blíže popsáno v podkapitole 5.2.2.

### 5.2.1. Obrázkově-slovní vyšetření

Ve výzkumném šetření bylo nutné využít testovou metodu, která by zmapovala aktuální čtenářskou gramotnost u žáků, kteří začínají číst globální metodou čtení nebo s touto formou čtení mají již nějakou zkušenost. V současnosti však žádná taková testová metoda není známá. Na základě těchto poznatků byl vyroben test, který se opíral o slovíčka globálního čtení využitá z pracovní učebnice globálního čtení. Učebnici je věnována kapitola 5.5.

Obrázkově-slovní vyšetření tedy mapuje čtenářskou gramotnost metodou globálního čtení. Výsledkem by mělo být zmapování slov, které pomocí obrázků zvládá pojmenovat, přečíst. Jak bylo výše uvedeno, k testování byly využity obrázky z pracovní učebnice globálního čtení, tedy obrázky z Prvního čtení, které byly po dvou či třech



obrázcích zobrazeny na formátu A5 a zalaminovány. K zaznamenání správného či mylného pojmenování byl vytvořen záznamový arch, který mimo jiné obsahoval anamnestické údaje či datum vyšetření. Následně byla slova uspořádána dle okruhů pracovní učebnice globálního čtení. Slova, která neodpovídají obrázku se jednoduše škrtnou a správná slova se naopak označují fajfkou. Avšak záleží na daném vyšetřujícím, jakou metodu označování si zvolí. Celkem vyšetření obsahuje 77 slov. Na konci záznamového archu se nachází tabulka na zapsání správně zodpovězených slov v porovnání s celkovým počtem slov. A dále jsou zde linky pro zhodnocení dítěte či samotné poznámky vyšetřujícího.

Celý záznamový arch se nachází v příloze A a je vhodné ho využívat k porovnání posunu čtenářské gramotnosti za dané období.

### 5.2.2. Orientační vyšetření zrakového vnímání

Někteří žáci nejen se středně těžkou mentální retardací a PAS mají obtíže se zrakovým vnímáním, se kterým souvisí samotná zraková paměť a dále pak také logické myšlení. Bylo tedy potřeba zjistit, na jaké úrovni dítě zvládá zrakem vnímat dané obrázky, písmena či slova. Opět bylo třeba využít takovou testovou metodu, která orientačně zmapuje vizuální vnímání daného žáka a zároveň, aby vycházela z pracovní učebnice globálního čtení, se kterou děti pracují.

Na základě těchto poznatků byl vytvořen test orientačního vyšetření zrakového vnímání, které jako výše zmíněné vyšetření vycházelo z obrázků a slov z Prvního čtení a dále obsahovalo i obrázky graficky barevně vyobrazené z celosvětového internetového portálu AASAC. Cílem orientačního vyšetření je zmapování úrovně vizuálního vnímání žáka, jeho zrakovou paměť. Zda dokáže opticky rozeznat obrázky bez závislosti na barvě či velikosti (zraková diferenciacce) a na jaké úrovni dokáže písmena do celku dosadit nebo najít celé slovo (zraková analýza a syntéza). Jelikož je vyšetření děleno do několika okruhů, můžeme následně i odhalit, v jakém daném okruhu dítě selhává a na tuto oblast vnímání se následně více zaměřit.

Orientační vyšetření zrakového vnímání obsahuje vytvořený záznamový arch, kde je vytvořen prostor pro záznam anamnestických údajů a dat. Jak již bylo výše zmíněno, obsah má několik částí, a to celkem šest. Větší část úkolů se věnuje přiřazováním obrázků

buď ke stejnému obrázku či jeho půlce, nebo ke grafickému barevnému vyobrazení. Dva úkoly mapují pouze vnímání grafému, kde se v jednom úkolu dle dané předlohy doplňují pouze písmena na chybějící místa a ve druhém úkolu už se dle předlohy doplňují celá stejná slova. V posledním úkolu dochází k propojení grafického obrázku a napsaného slova, kdy žák má k obrázku najít mezi pěti v řádku vypsány slovy ten správný název. Aby se s úkoly lépe pracovalo, byly zalaminovány a zpracovány vždy dva úkoly na A4. K usnadnění přiřazování byl použit suchý zip. Nestávalo se tedy, že by se obrázek po klouzavém povrchu posunul na jiné místo, než žák umístil. Plnění úkolu bylo následně přehledné a přesně vymezené.

Průběh plnění byl postupný. Vždy byl sundán materiál daného úkolu a následně žákem přiřazován, obrázky slova ani písmena nebyly míchány. K zaznamenání nám posloužil záznamový arch. U každého okruhu je uveden maximální počet slov, kterého daný žák může docílit. Celkem orientační vyšetření tvoří 43 slov. Výsledek žáka nám tedy může odhalit, v jaké oblasti selhává, kde následně ve čtení může mít obtíže. Konečná část archu slouží pro zapsání skóre a pro poznámky.

Celý záznamový arch se nachází v příloze B a je vhodný k porovnání vizuálního vnímání za dané období.

### **5.2.3. Záznamový arch naučné látky globálního čtení**

Ve výzkumném šetření bylo potřeba průběžně hodnotit čtenářské dovednosti žáka metodou globální. Za jaké dané období udělal pokroky, co se dokázal naučit či naopak jaké měl obtíže a zda se objevily vlivy, které nadále ovlivňují čtení daného žáka. Dále byl potřeba takový záznamový arch, který by byl v souladu s vytvořenou pracovní učebnicí globálního čtení. Na základě těchto informací byl vytvořen záznamový arch naučné látky globálního čtení, který je převážně určen pedagogům žáků a má za cíl, jak již bylo výše zmíněno, zmapovat aktuální čtenářské dovednosti žáků.

Záznamový arch má tabulkový charakter a obsahuje dva sloupce. V levé části jsou názvy okruhů a pravá část poté slouží k vyplnění daných poznatků. Úvodní část se věnuje tématu probírané látky v pracovní učebnici, seznamu probíraných slov a dané době – jak dlouho byla látka probírána v edukačním procesu. Následná část uvádí anamnestické

informace, a to jméno a diagnózu žáka. V poslední části pedagog zaznamenává pokroky, obtíže a naučená slova daného žáka. Na konci je vymezené místo pro další poznámky.

Jmenovaný arch je přiložen v příloze C a informace z něj zjištěné byly použity v kazuistikách vybraného výzkumného vzorku.

### **5.3. Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku**

Realizace výzkumného šetření byla uskutečněna na základní speciální škole. S ohledem na ochranu osobních údajů fyzických osob výzkumného šetření v souvislosti s obecným nařízením o ochraně osobních údajů (GDPR) nebude uveden název školy ani místo, kde se budova školy nachází.

Budova školy je bezbariérová a bývá pomyslně rozdělována na dva bloky. Svým počtem žáků se řadí mezi malé školy. Celkem zastřešuje devět tříd, dvě relaxační pracovny, společenskou a relaxační místnost, speciálně terapeutickou místnost – Snoezelen, logopedickou pracovnu, dvě cvičné kuchyňky, keramickou dílnu, dílnu na pracovní vyučování, šatny a školní jídelnu. Stravování zde zajišťuje školní kuchyně. Budově náleží prostorná zahrada, která je vybavena sportovním i dětským hřištěm a naleznete zde i pozemky pro pěstitelské práce.

Škola je určena žákům s různým stupněm mentálního postižení a také žákům s kombinovaným postižením. Ať už se jedná o postižení tělesné (od lehké poruchy motoriky až po úplnou imobilitu), smyslové (vady sluchu, zraku), o poruchy autistického spektra (PAS), poruchy řečové komunikace či psychické poruchy a poruchy chování. Základní školu navštěvuje 0-5 % žáků cizích státních příslušníků.

Žákům se věnují speciální pedagogové, vychovatelé, asistenti (asistent pedagoga či osobní asistent), odborní lékaři, fyzioterapeuti, logopedi, psycholog a další specialisté. Můžeme mluvit o multidisciplinární týmu, který naplňuje potřeby žáků. Třídy jsou uskupené průměrně po šesti žácích.

Základní škola tzv. „přední blok“ výchovně vzdělává a rozvíjí žáky s lehkým mentálním postižením. Přípravuje žáky dle individuálních možností na vstup do praktické školy či odborného učiliště, kde získají odbornou přípravu vědomostí a dovedností potřebných k výkonu vybraného povolání. Škola vyučuje dle Školního vzdělávacího

programu pro základní vzdělávání „Učíme se pro život II“ a dle potřeb a možností žáků i dle jejich individuálních vzdělávacích plánů, zařazuje alternativní metody výuky.

Vzdělávání probíhá ve všech postupných ročnících. V jedné třídě se vždy vzdělávají žáci několika ročníků, a to aktuálně dle možností školy a skladby žáků.

Základní škola speciální tzv. „zadní blok“ výchovně vzdělává a rozvíjí schopnosti a předpoklady žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a vybavuje je takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní, aby se v maximální možné míře zapojili do společenského života. Vyučuje se zde dle Školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální „Cesta do světa poznání“ (vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením) a Školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální „Okénko do světa poznání“ (vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením). Výchovně vzdělávací proces je doplňován moderními metodami práce s jedinci, kam se řadí muzikoterapie, arteterapie, aromaterapie, animoterapie, terapie snoezelenu, bazální stimulace, Teacch program či metody alternativní a augmentativní komunikace. Žáci jsou do tříd rozděleni tak, aby tvořili co nejoptimálnější sociální skupinu (vzájemná spolupráce, pozitivní ovlivňování, komunikace, způsoby práce, vzdělávací program apod.) a jsou vzděláváni dle individuálních vzdělávacích plánů zpracovaných s ohledem na jejich možnosti.

Součástí školy je i školské zařízení – Přípravný stupeň ZŠ speciální, který připravuje žáky na vzdělávání. Děti, které splňují podmínky přijetí (děti s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami nebo s poruchou autistického spektra, kteří mají 5 let věku nebo mají odklad školní docházky) jsou integrovány do tříd ZŠ speciální, avšak metody práce odpovídají vzdělávání dětí se SVP v předškolních zařízeních.

Zájmové vzdělávání zajišťuje školní klub a školní družina. Na budově v současné době působí tři oddělení školní družiny. Činnost školského zařízení probíhá ráno od půl sedmé do půl osmé, odpoledne od půl jedné do čtyř hodin a realizuje odpočinkové, rekreační a zájmové aktivity.

Na rozdíl od kvantitativního šetření, kde výzkumník udržuje odstup od zkoumaných osob, v kvalitativním výzkumu dochází naopak ke sblížení s nimi, proto je důležité vstupovat do prostředí takovým způsobem, aby výzkumné šetření mohlo být bez obtíží realizováno a výzkumník byl akceptován vybraným vzorkem (Gavora, 2000).

Jelikož autorka působí ve školském zařízení delší dobu, s přijetím osobami výzkumného šetření neměla sebemenší obtíže.

Jak již předchozí věta napovídá, **výzkumný vzorek** tvořili žáci základní školy speciální. Výběr byl záměrný. Bylo zapotřebí, aby vybrané osoby měly potřebné vědomosti a zkušenosti, protože „*jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz*“ (Gavora, 2000, s. 144). Pro výzkumné šetření byli vybráni žáci, u kterých bylo diagnostikováno mentální postižení a u některých navíc porucha autistického spektra. Jednalo se o žáky, kteří začínali číst globální metodou čtení nebo již měli malou zkušenost s touto metodou. Nejednalo se však o žáky, kteří by plně ovládali globální čtení a obecně zvládali číst jakoukoliv formou. Výzkumný vzorek tvořilo šest žáků 1. – 3. ročníku. Z genderového hlediska se jednalo o tři dívky a tři chlapce. Výběr respondentů takového složení byl nezáměrný. Vycházel z uskupení tříd speciální školy. Ve třídě dívek se vzdělává celkem šest žáků – pět dívek a jeden chlapec. Druhou třídu tvoří čtyři kluci a dvě dívky. V každé třídě pracuje jeden speciální pedagog a jeden asistent pedagoga.

Věkové rozpětí žáků výzkumného šetření činí devět až jedenáct let. Z pohledu ontogeneze člověka se nachází v období mladšího školního věku (6-11 let).

Všichni žáci byli vyšetřeni ve stejný den, měli stejné podmínky. Pro přehlednost uvádím tabulku, která charakterizuje uskupení výzkumného vzorku. S ohledem na ochranu osobních údajů v souvislosti s GDPR nebyla uvedena jména žáků.

Tabulka č. 2 Charakteristika informantů (zdroj vlastní)

<b>Žák ZŠ speciální</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Věk</b>	<b>Diagnóza</b>	<b>Metoda čtení před začátkem výzkumu</b>
Ž1	dívka	10	Dětský autismus	jeden rok globální
Ž2	dívka	9	Atypický autismus	začátek globální
Ž3	dívka	11	Dětský autismus	dva roky globální
Ž4	chlapec	10	Středně těžká MR – těžká MR	jeden rok analyticko-syntaktická
Ž5	chlapec	10	Atypický autismus	jeden rok analyticko-syntaktická
Ž6	chlapec	9	Středně těžká MR – těžká MR	jeden rok analyticko-syntaktická

## 5.4. Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole speciální od září roku 2019 do února roku 2020. Avšak příprava a obsah didaktického materiálu vnikal už na jaře roku 2019 a byl dokončen v srpnu.

Po školních prázdninách na začátku září bylo u žáků provedeno vstupní vyšetření. Za pomoci vytvořeného obrázkově-slovního vyšetření byla objasněna úroveň čtení globální metodou. Za použití vytvořeného orientačního vyšetření zrakového vnímání došlo k objasnění, ve kterých úrovních sensorického vnímání je žák úspěšný či naopak ve kterých selhává, co by mohlo ovlivňovat osvojení si nových slov, a se kterými úkoly z dané učebnice by mohl mít obtíže.

Záznamový arch, který byl předán pedagogům spolu s pracovní učebnicí globálního čtení též na začátku školního roku, posloužil k měsíčnímu sběru dat naučené látky u každého vybraného žáka výzkumného šetření. Tyto informace jsou následně využity v kazuistikách respondentů.

V únoru roku 2020 došlo k výstupnímu šetření za použití výše zmíněných vytvořených diagnostických materiálů a výsledky byly následně mezi sebou porovnány. Téhož měsíce za pomoci polostrukturovaného rozhovoru došlo ke zhodnocení pracovní učebnice globálního čtení. Výsledky poté posloužily k zodpovězení dílčích výzkumných otázek stanovených na samotném začátku výzkumu.

## 5.5. Presentace materiálu určeného pro výuku globálního čtení

S příchodem na základní školu je dítě rozvíjeno po všech stránkách. Děti získávají základní vědomosti, pracovní návyky, dovednosti. Především si však osvojují klasické trivium – čtení, psaní, počítání. A právě tyto požadavky jsou pro lidi s mentálním postižením i jiným postižením stěžejní, neboť ovlivňují jejich orientaci v praktickém životě.

Čtením dochází k rozvoji čtecí gramotnosti, porozumění obsahu a člověk je následně schopen i samotné reprodukci. Jsou žáci, kteří nikdy nedosáhnou úrovně souvislého čtení s porozuměním, i tak si však budou potřebovat přečíst nápisy, návody, názvy či jména věcí, lidí, které v životě potkají.

Ne všichni žáci dokáží číst hned na počátku čtení analyticko-syntetickou metodou. Proto se u nich využívají jiné metody čtení, mezi které se řadí i globální metoda. Metoda byla blíže popsána v kapitole 4 a jak bylo uváděno, hlavní autorkou učebni pomůcky První čtení pro globální čtení je Krista Hemzáčková. Na základě obrázků z učebni pomůcky se dítěti tvoří individuální čítanka. V České republice není mnoho pomůcek určených přímo pro tuto metodu čtení. Ani zde není takový didaktický materiál, který by byl uspořádán a předem utvořen. Mnoho učitelů si tedy pomůcky vytváří samo, většinou individuálně pro dané dítě.

Za základě těchto poznatků byl vytvořen didaktický materiál – **pracovní učebnice globálního čtení**, který vychází z výše zmíněného učebniho materiálu a dodržuje postupy výuky čtení globální metodou. Obsah je doplněn i barevnými grafickými obrázky. Jednotlivé kapitoly obsahují úkoly, které plynule přecházejí přes nácvik jednotlivých slov, ke generalizaci až po základní jednoduché věty za pomoci spojek, pomocných slov a činností. Individualita slovní zásoby dítěte je podpořena prázdnými okénky a listy k vlepení a napsání svých slovíček. Svá slova mohou využít i v mnoha úkolech. Učebnici tvoří 200 stran sloužící k osvojování si slov, posléze i vět a k samotnému vypracování žákem.

Celá učebnice je koncipována do jednotlivých kapitol, které jsou z části uspořádané dle Prvního čtení a z části dle mé subjektivnosti. Tvoří 12 témat, která jsou doplněna kapitolami s činnostmi. Každé téma má čtyři až šest základních slov, které se však může rozšířit o několik dalších slov daného žáka. Po třech kapitolách následuje i souhrn, který se zaměřuje na všechna slova již naučená z předešlých kapitol. Jednotlivé úkoly budou níže blíže charakterizovány a jejich ukázky spolu se seznamem slov naleznete v příloze D.

### **Metodický postup pracovní učebnice globálního čtení**

Metodika pracovní učebnice globálního čtení vychází z postupů výuky čtení globální metodou za použití obrázků z Prvního čtení. Postupy se u některých úkolů opakují z důvodu snadnějšího zapamatování a fixace učebni látky. Bereme však na vědomí, že je nejdříve potřeba se s tématem učebni látky obeznámit. Seznámit se s obrázky, fotografiemi a slovy dané kapitoly a až poté začít se samotnou výukou čtení.

Každá úvodní stránka kapitoly, která je tvořena obrázkem, znázorňuje obsah slov dané kapitoly. Obrázek slouží k seznámení s tématem, k porozumění slov a k samotné

reprodukcí. Dolní část obsahující rámeček poslouží vždy k vložení svých fotografií slov či situačního obrázku vztahující se k danému okruhu slov.

Následná stránka tématu nastiňuje slova z Prvního čtení a grafický barevný obrázek, ke kterému se vztahuje úkol podporující zrakové vnímání, logické myšlení a paměť. Je zde i prostor pro vložení obrázku svých slov, které žák využívá, má rád. Další stránky už se věnují jednotlivým úkolům. Zde je jejich výčet a samotný popis:

- **Nácvik slova** – V úvodu se úkoly věnují identifikaci slova spojenou s činností. Následuje psaní prstem, tužkou a modelování slova dle předlohy. Dále má žák najít slovo mezi jinými slovy, obtáhnout slovo, přečíst a následně slovo opsat či doplnit chybějící hlásky slova a najít barevný grafický obrázek vystihující učené slovo. Úkol má za cíl fixaci a zapamatování si slov;
- **Tvoření dvojic stejných obrázků** – Zde mají žáci vyhledat stejné obrázky a spojit je. Žáci se učí vnímat rozdíly, pojmenovávat obrázky;
- **Přiřazování výběrem** – Úkoly se věnují přiřazování obrázku ke slovu. Jedná se o přiřazování výběrem ze dvou, tří, čtyř či všech možností, a to buď za použití obrázku s textem či bez. Cvičení podporuje zrakové vnímání a generalizaci slov;
- **Najdi slovo a podtrhej** – Cílem cvičení je vypsaná slova si graficky, barevně odlišit a posléze mezi ostatními graficky odlišně napsanými slovy vyhledat. Žák tímto vnímá velikostní rozdíly;
- **Najdi slovo** – Jde o obměnu výše zmíněného cvičení, která obsahuje dvousměrku, kde je udán počet slov, kolikrát se v písmenkové síti objevují. Poté, kdy slovo žáci najdou, mají za úkol ho vedle do řádku napsat;
- **Čtení slovních spojení** – Žák má číst slovní spojení, které je tvořeno s pomocí obrázků, slovních spojení (A, I) i pomocných slov (TO JE). Cvičení bez pomoci obrázků je obměnou daného úkolu;
- **Čtení s obrázky** – Jedná se o cvičení, kde žáci čtou s pomocí obrázků za využití pomocných slov (MÁ x NEMÁ, MÁ RÁD/RÁDA x NEMÁ RÁD/A);
- **Činnosti** – Tento úkol odkazuje na činnosti vztahující se k danému tématu. Žák má dopsat slovo dané vyobrazené činnosti. Samotný nácvik slova je uveden v dané kapitole ČINNOSTI;



- **Čtení vět bez obrázků – SOUHRN** – Jedná se o cvičení, kde jsou napsané věty vycházející z dané kapitoly a úkolem žáka je jednotlivé věty přečíst. Obsahuje i věty s činností. Úkol má za cíl plně přečíst obsah věty s porozuměním;
- **SOUHRN** – Jedná se o kapitolu, která obsahuje všechna slova vycházející vždy ze třech probraných témat.
  - **Co to je?** – Obsahuje tabulku napsaných slov. Úkolem žáka je slova přečíst a následně ukázat, nakreslit či najít ve třídě, v učebnici nebo na leporelu slov.
  - **Křížovka** – Jedná se o doplňovačku, díky které po dosazení slov dle obrázku dojdeme k výslednému slovu – tajence.
  - **Najdi správné slovo** – Ve cvičení uskupeného do tabulky má žák vyhledat z pěti možných slov dle prvního obrázku napsané slovo charakterizující hledanou věc.
  - **Co dělají?** – Cílem tohoto úkolu je najít napsané vyslovované slovo a přiřadit ho k obrázku, který slovo charakterizuje. Cvičení obsahuje činnosti – slovesa.
  - **Čtení vět** – Cvičení obsahuje věty tvořené z naučených, probraných slov, slovních spojeních a pomocných slov.

Závěr každé kapitoly slouží k doplnění nových slov a poznámkám, kam mohou pedagogové psát například další věty či využít vytvořený prostor pro nadepsání slov k dalšímu procvičení.

Vytvořený didaktický materiál má za cíl usnadnit práci pedagogům, především usnadnit výuku čtení. Každé dítě může mít svoji učebnici, se kterou pracuje, a to jak v hodinách čtení, tak následně i doma, kde úkoly plní funkci domácích úkolů. Dochází zde i k lepší přehlednosti. Rodiče se mohou zpětně podívat, co dítě ve škole dělalo, jak dané úkoly zvládá či naopak v jaké etapě čtení selhává.

V pracovní učebnici globálního čtení dochází k propojení čtení a psaní a pokud by pedagog chtěl, můžou být některé úkoly zaměřené i na počítání. Mohu tedy tvrdit, že v didaktickém materiálu dochází k procvičování a osvojování si trivia.

## 5.6. Zhodnocení využití pracovní učebnice globálního čtení v praxi

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit funkčnost a vhodnost vytvořené pracovní učebnice globálního čtení a zda došlo za jejího použití ke zlepšení čtecí gramotnosti žáků. K zhodnocení mi posloužily jednotlivé kazuistiky vybraného výzkumného vzorku, u kterých bylo mimo jiné podrobně zaznamenáno vstupní i výstupní vyšetření obrázkově-slovního vyšetření a vyšetření zrakového vnímání a také zde byly blíže charakterizovány dílčí posuny vzdělávání globální metodou čtení za použití PUGČ. V závěru kapitoly je uveden i rozhovor s učitelem.

### 5.6.1. Případové studie

#### Případová studie č. 1

**Jméno:** Š. A. (Ž1)

**Pohlaví:** dívka

**Věk:** 10 let

**Diagnóza:**

- F 84.0 Dětský autismus
- F 71.0 Mentální retardace, dle posledního vyšetření v pásmu středně těžkého stupně
- F 80.8 Dyslalie multiplex

**Charakteristika:**

Dívka Š. A. je vyšší hubené postavy. Má dlouhé blondáté vlasy, hnědé oči. Ráda chodí ven. Skládá puzzle. Pokud je puzzlů v krabici více, vždy si je smíchá a skládá několik obrázků najednou. Ráda skáče na míči. Kreslení je poslední dobou stejné. Kreslí od každé barvy trojúhelníky, dokud není pastelka vykreslená. Objevují se stereotypní pohyby, hry. Ráda si zpívá písničky či opakuje větu z pohádky, reklamy, která ji zaujme. Pokud něco chce, robotickou řečí – jednoslovně poví. Má komunikační knihu (VOKS). Tělesný kontakt vyžaduje, jen když chce sama. Blížší kontakt s vrstevníky nemá ráda, poté se vzteká a křičí. Ráda si hraje a pracuje sama. Působí ve vlastním světě. Pokud ji vytrhneme z činnosti, kterou má ráda a něco po ní chceme, dost často dochází k pláči či vzteku, avšak po vysvětlení splní práci bez nějakého odporu. Bojí se psů, zejména když štěkají. Dívka je

v péči speciálně-pedagogického centra při speciální škole, kam dochází a zároveň i v logopedické péči.

### **Rodinná anamnéza:**

Dívka Š. A. pochází z úplné pečující rodiny. Má mladšího bratra (5let), na kterého žárí. Matka i otec mají vysokoškolské vzdělání a pracují na úradě. Rodina žije společně s prarodiči v rodinném domě, který se nachází v městské části. Dívka byla od dvou let pravidelně hlídána babičkou. K prarodičům má velmi kladný vztah. Rodina je zdravá, ani v širší rodině se nevyskytují podobné diagnózy.

### **Osobní anamnéza:**

Dívka je manželské dítě. Narodila se z prvního těhotenství. Těhotenství probíhalo v pořádku. Avšak pro nepříznivý triple test postoupila matka aminocentézu, která byla v normě. Dívka se narodila ve 42. týdnu těhotenství, císařským řezem pro hrozící hypoxii. Porod proběhl bez komplikací, kříšena nebyla. Š. A. vážila 3310 g a měřila 48 cm. Adaptace bez obtíží. Kojena do dvou let. Raný psychomotorický vývoj přiměřený. Sed s oporou zvládala v šesti měsících, první kroky se však dostavily až ve 14. měsíci. První slova se objevila ve 20. měsíci.

### Psychomotorický vývoj

Dívka je motoricky zdatná, obratná, samostatná. Jemná motorika i oromotorika odpovídá intaktnímu vývoji. Avšak pracovní list a práce s ním ji musí zaujmout.

Vývoj slovní zásoby a porozumění do dvou let a tří měsíců přiměřený. Dívka pojmenovávala osoby i předměty denní potřeby, tvořila krátké věty, dle rodičů komunikovala běžným způsobem. Poté došlo k regresi, z aktivního slovníku se začala vytrácet slova, přestala tvořit věty, začala užívat vlastní řeč skládající se z opakování stále stejných slabik. Porozumění zachováno, avšak na pokyny a řeč jako takovou nereaguje. Reprodukce řeči zhoršena, dříve opakovala říkanky, zpívala, poslech pohádek odmítá. Řeč nepoužívá jako prostředek komunikace. Velké problémy přetrvávají v oblasti chápání a porozumění obsahu řeči. Na otázky odpovídá echolalicky.

Dívka má částečné obtíže v orientaci v prostoru, čase, místě.

**Sociální anamnéza:**

Dívka byla od dvou let hlídána babičkou, do jeslí tedy nedocházela. Navštěvovala mateřskou školu speciální v místě bydliště. Adaptace na školní prostředí v normě, ale žákům se stranila. V mateřské školce začala využívat komunikační nástroj VOKS a gesty ukázala „prosím“.

V roce 2016 začala chodit na přípravný stupeň základní školy speciální. V roce 2017 měla rozvolněné učivo. Nyní se nachází ve druhé třídě základní školy speciální, do které dochází ještě pět spolužáků. Bližší kontakt s vrstevníky nemá ráda, poté se vzteká a křičí. Dívka nemá individuální vzdělávací plán. Je vzdělávaná dle rámcového vzdělávacího plánu I.

Dívka je na základě doporučení třídní učitelky a dohody s rodiči vzdělávána globální metodou čtení od 1. ročníku.

**Pedagogicko-psychologické vyšetření:**

Dle výsledků psychologického vyšetření dochází k vývoji rozumových schopností s opožděním, jež aktuálně dosahuje úrovně středně těžké mentální retardace v porovnání s průměrným očekávaným intelektovým výkonem dítěte ve věku 9 let. K opoždění dochází ve všech složkách intelektu – verbálního, početního i názorově-logického.

**Logopedické vyšetření:**

V září 2019 u dívky proběhlo kontrolní logopedické vyšetření. Zlepšila se v motorice mluvidel, ale obtíže s elevací jazyka především mlaskání koníka nezvládá. Dentice se stále více křiví především vepředu, vzhledem k diagnóze prý není náprava možná, začínají obtíže v bilabinálním uzávěru. Sluchová a zraková percepce dobrá. Velmi dobře zvládá zrakovou analýzu a syntézu, spontánně si stále prozpěvuje melodie písniček, vytleskávání slov na slabiky jde velmi dobře, zlepšilo se určování počtu slabik se zrakovou oporou. Porozumění řeči opožděné. Problémy i s jednoduššími pokyny, objevují se časté echolalie. Aktivní slovní zásoba je chudá vzhledem k diagnóze. Ke zlepšení dochází prostřednictvím iPadu, kde využívá aplikaci GoTalk NOW – zde již lepší orientace, ale stále nutná dopomoc při hledání. Spontánní komunikace minimální – nepotřebuje komunikovat. Opakuje bez porozumění smyslu slova.

## **Orientační vyšetření zrakového vnímání**

### **Září 2019**

V září bylo u dívky provedeno vstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Dívka hned v prvním úkolu bez obtíží přiřadila stejný obrázek k obrázku, a to ve velmi krátkém čase bez značného přemýšlení. V následujícím úkolu dle předlohy doplnila chybějící písmena správně, avšak prodleva úkonu byla lehce vyšší. Následovalo přiřazování druhé půlky obrázku, kdy správně přiřadila všechny obrázky až na jeden obrázek – BRAMBORY, který vodorovně převrátila. U přiřazování obrázku z globálního čtení k obrázku grafickému neměla žádné obtíže. Většinu obrázků při přiřazování pojmenovávala, aniž by byla k tomu vyzvána. U předposledního úkolu, kdy měla slovo přečíst a následně přiřadit se objevily značné obtíže. Zde se snažila slova nejdříve umístit dle jejich délky. Jako první umístila slova jako OČI, BOTY, ČAJ, následně pak od tohoto systému upustila a vzala jakékoliv slovo a snažila se ho umístit. Některá slova umístila hned bez obtíží, některá však umísťovala s delší prodlevou tak, že vzala slovo, a to přikládala k různým slovům předlohy, až našla správný. V přikládání však zaměnila např. slovo ŠATY a STŮL, KARTÁČEK a KALHOTY. Právě při hledání slova KALHOTY zjistila, že na předloze ho nemůže najít, jelikož předtím k této předloze přiřadila slovo KARTÁČEK. Tato chvíle byla zlomová, poté dívka kartičky bez námahy a správnosti přiřazovala k dané předloze chybně. Správně měla z 18 možných slov pouze šest správných, a to slova – BOTY, VANA, POSTEL, PONOŽKY, ČAJ, OČI. Poslední úkol, najít dle obrázku správně napsané slovo, nebyl splněn. Slovo nahodile ukázala, avšak vždy nesprávně.

V bodovém ohodnocení jsem uznala obrácené přiřazení půlky obrázku. Z celkového bodování, kdy maximum bodů bylo 43, získala 28 bodů. S převedením na procenta tedy úspěšnost plnění úkolů byla 65,1 %. Při plnění však došlo ke značnému neklidu, jenž vznikl nenalezením předlohy slova z důvodu dřívějšího chybného přiřazení.

### **Únor 2020**

V únoru po půl roce bylo u dívky provedeno výstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Již před samým šetřením jsem na dívce poznala neklidné chování. Na začátku nechtěla spolupracovat. Byla tedy použita motivace skrz bonbon, který jsem jí slíbila za splnění. Následně tedy vyslechla pokyny a první úkol vykonala bez obtíží a bez jakékoliv námahy. Při plnění druhého úkolu písmena přiřadila bezmyšlenkovitě a celá chybně.

U doplňování půlky obrázku opět pochybila, ale tentokrát u obrázku – PANENKA, který vodorovně převrátila. Přiřazování obrázku z globálního čtení k obrázku barevnému bylo bez sebemenší námahy a bylo vykonáno s přesností. Předposlední úkol, zaměřující se na přiřazování napsaných slov a doplňující hlasitým přečtením, byl plněn opět se značnými obtížemi. Dívka správně přiřadila slova – MÁMA, VÍNO, ČAJ, ŠATY, MÝDLO, LETADLO, OČI, PASTA. Zásadní změnou v chování a plnění úkolu bylo opět dřívější chybné přiřazení slova KALHOTY ke slovu KARTÁČEK. Když toto slovo chtěla přiřadit, tak ho na předloze našla, nalepila ho ke slovu, avšak nahoru, čímž došlo k dalšímu chybnému umístění. Poté když měla přiřadit slovo POČÍTAČ, tak kolonka umístění byla vyplněna již slovem KARTÁČEK, to zapříčinilo náhlou změnu a dívka začala opět bezmyšlenkovitě a chybně přiřazovat slova. Co se týče čtení, přečetla na začátku pouze MÁMA, ČAJ, OČI, VÍNO, ŠATY, LETADLO, ostatní nepřečetla z důvodu nesetkání se v globálním čtení s grafickou podobou slova či náhlého rychlého chybného přiřazování. Pokud se však jednalo o poslední plnění úkolu, tak obrázek pojmenovala a na vyžádání našla správné vyobrazené slovo definující obrázek.

V celkovém bodování, s uznáním i jednoho dobře přiřazeného, avšak vodorovně převráceného obrázku, získala 29 bodů z celkových 43 bodů. Úspěšnost v procentech činila 67,4 %.

### **Závěr orientačního vyšetření zrakového vnímání**

Dívka dle vyšetření velmi dobře zvládá analýzu i syntézu, vyhledat obrázek v prostředí a následně ho přiřadit. Dokáže se soustředit, avšak nevyhledává detaily. Důkazem bývá převrácené přiřazení půlky obrázku. U zaměněných slov může být vlivem nedostatečné osvojení si grafické podoby slova bez opory obrázku či doposud žádné setkání v rámci globálního čtení se slovem. Chybné přiřazení může být i na základě stejné počáteční slabiky. Dívka zvládá doplňování jednotlivých písmen dle předlohy. Dle rozhovoru s pedagožkou v hodinách tento úkol zvládá. Sama jsem tento úkol provedla ještě jednou po skončení vyšetření a napodruhé úkol splnila. Chybné vykonání při výstupním vyšetření bylo nejspíše z důvodu značného neklidu, kdy na dívce bylo vidět, že úkol není v dané situaci přijatelný, a proto zvolila metodu bezmyšlenkovitého přiřazení písmen, aby mohla plnit další úkol.

V porovnání orientačních vyšetření u dívky je minimální posun, a to pouze v bodové míře o jeden bod. První, třetí a čtvrtý úkol splnila u obou vyšetření stejně. Druhý

úkol v září plně splnila, v únoru nulově. Dle únorového vyšetření však došlo ke zlepšení přiřazování slov o tři slova a u šestého úkolu z nabízených slov našla všechna správná definující slova. Nutno však zmínit, že i při prvním vyšetření se dostavil mírný neklid, avšak u výstupního vyšetření byl nadměru zvýšený a bylo znát, že dívka to chce mít co nejrychleji hotové.

## **Obrázkově-slovní vyšetření**

### **Září 2019**

Spolu s orientačním vyšetřením zrakového vnímání bylo u dívky provedeno v návaznosti i obrázkově-slovní vyšetření. Dle předkládaných obrázků postupně jmenovala osoby, předměty, zvířata, věci, činnosti. Kartičky byly v začátku otáčeny autorkou, potéjevila zájem o samotné otáčení, a tak jí bylo vyhověno. Bylo to i z mírného neklidu a napětí. Systém pojmenování zleva doprava pochopila hned a také ho i dodržovala.

Z celkového počtu 77 slov z jednotlivých okruhů správně pojmenovala 55 slov. Úspěšnost plnění v procentech činila 71,4 %. Zde je uveden výčet slov, která chybně uvedla: DĚDA = táta (slovo „děda“ zaměnila za slovo „táta“), SEŠIT = knížka, TUŽKA = pastelka, MÍČ = balon, KOSTKY a LEGO = hračky, JAHODA = malina, RAJČE = paprika, OKURKA = kukuřice, MASO = hruška, AUTO = náklad'ák, ŠATY = triko, STŮL = židle, POČÍTAČ = televize, VANA = koupat, KARTÁČEK = pasta, MYJE = koupe, PERE = myje. Vůbec nepojmenovala – STOJÍ, KOPE, HRAJE SI a DÍVÁ SE.

### **Únor 2020**

V únoru bylo provedeno výstupní vyšetření. Probíhalo v návaznosti na orientační vyšetření zrakového vnímání, kde bylo uvedeno, že klid a celková pohoda dívky nebyla na místě. Avšak při tomto vyšetření bylo znát, které okruhy slov jsou jí blízké a které nikoliv. Ke konci vyšetření bylo znát, že požadovaný okruh slov není na místě, a tak i z jejího hlasu byla znát značná prosba nejrychlejšího konce. Dostavil se i motorický neklid v podobě šoupání nohou, vrtění se na židli. Obrázky dost často jmenovala zprava doleva.

Dívka i přesto dosáhla 63 bodů z celkových 77 bodů. Z převedení bodů na procenta dívka obstála na 81,8 %. Zde je uveden opětovný výčet slov, která byla chybně uvedena: **TABULE** a **SEŠIT** = učít, **TUŽKA** = **pastelka**, **MÍČ** = **balon**, **PANENKA** = holka, **OKURKA** = **kukuřice**, **PAPRIKA** = **rajče**, **MASO** = **cibule**, **AUTO** = **náklad'ák**, **VANA** = **koupelna**, **PASTA** a **KARTÁČEK** = zuby, **MYJE** = **koupe**, **PERE** = **myje**. Slova

označená tučně odkazují na stejné pojmenování obrázku jako u vstupního vyšetření, slova podtržená značí stejné, avšak oproti vstupnímu vyšetření odchýlné uvedení slova.

### **Závěr obrázkově-slovního vyšetření**

Dívka při pojmenování nejevila značné obtíže, systém pojmenování pochopila bez obtíží a pravidla téměř dodržela do samého konce. Měla mírné obtíže dodržet směr čtení zleva doprava. Z výstupního vyšetření je patrné, že některá slova nazývá jiným slovem, než je uvedeno v didaktickém materiálu První čtení. Např. slovo okurka zaměňuje za kukuřici, vyobrazené MASO dívce svým tvarem připomíná spíše hrušku či cibuli, u slova AUTO je použit obrázek nákladního vozu a tužka může působit i jako pastelka. Některé obrázky ve jmenovaném materiálu jsou tedy pro dívku zavádějící a méně jasné. Též záměna rajčete a papriky je dlouhodobá a původ vzniku není znám.

Výsledky jsou závislé na využívání pracovní učebnice globálního čtení a doposud probraných tématech, proto záměna u činností či koupelny je na místě, jelikož dané téma nebylo doposud probrané. Naopak co se týče zaměňovaných slov, tak například MASO, AUTO, OKURKA v grafické barevné podobě uvedené v PUGČ náležitě správně pojmenuje. Výstupní vyšetření i tak prokázalo zlepšení, a to ve správnosti o 8 uvedených slov více než na počátku šetření.

### **Globální metoda čtení**

Od září dívka využívala vytvořenou pracovní učebnici globálního čtení. Jednotlivá témata PUGČ byla probírána v návaznosti na výukový plán pedagožky, která má dané měsíce rozdělené do různých okruhů. V období **od září do října** bylo u dívky rozvíjeno téma ŠKOLA spolu se zapojením naučení jmen spolužáků. Práce se slovy byla velice kladná. Dívka zvládala jednotlivé úkoly v PUGČ velice dobře, v krátkém čase i názorně. Obtíže se jevily spíše v dodržování velikosti řádku, kdy byla nucena slovo rozdělovat, deformovat apod. Avšak v tomto období si všechna slova z daného tématu osvojila a značně začala číst i slovní spojení i za použití jmen spolužáků např. („To je lavice.“). Nebyla přiřazena žádná nová slova.

V **listopadu až do půlky prosince** bylo u dívky probírané téma MOJE TĚLO. Již v tomto období potřebovala menší potřebu vysvětlování, jelikož se jednalo o stejný postup vyplňování jako u předchozího tématu. Za toto období si osvojila bez obtíží všechna slova z PUGČ a pedagožka se tak mohla zaměřit více na nácvik slovního spojení TO JE/TO



JSOU. Ze záznamového archu vyplývá, že je pro dívku obtížné přizpůsobit se šířce řádku (např. cvičení přiřazování výběrem ze dvou možností, kde je i prázdný rámeček na opsání – viz příloha D), což vedlo ke snížení čitelnosti napsaného.

Celý **leden** bylo u dívky rozvíjeno téma **OBLEČENÍ**. V zadání cvičení se jasně orientovala, čímž dokázala pracovat i sama a pracovala ráda. Ke slovům z PUGČ byla přiřazena i nová slova – **KABÁT, ŠÁLA, ČEPICE, RUKAVICE, KOŠILE**. Na konci ledna si dokázala osvojit všechna slova. Ale občas si plete ještě slova **KABÁT** a **KALHOTY** z důvodu totožné počáteční slabiky. Oblečení patří k dívčiným oblíbeným tématům.

Učivo v **únoru** bylo zaměřené na téma **OVOCE**. I toto téma patří k jejímu oblíbenému. Vesměs má dívka ráda všechny okolnosti týkající se jídla. S osvojováním si slov a plnění cvičení neměla téměř žádné obtíže. Osvojila si všechna slova z PUGČ, nová slova nebyla zařazena. Občas se jí pletou slova **JABLKO** a **JAHODA** příčinou byla opět počáteční stejná slabika, samotné obrázky se jí nepletou.

### **Závěrem k případové studii č. 1**

Š. A. má velmi dobrou zrakovou percepci – analýzu a syntézu. Zvládá diferencovat obrázek v prostoru a přiřadit ho. U vyobrazených slov sice chybovala, ale důvodem je prozatím nesetkání se s daným slovem v rámci globálního čtení. Dokazují to i výše probraná slova v globálním čtení za použití PUGČ. Za půlroční období si dokázala dívka osvojit čtyři témata – **ŠKOLA** a samotná jména spolužáků, **MOJE TĚLO, OBLEČENÍ** a **OVOCE**. A také si osvojila slovní spojení **TO JE/TO JSOU** a zná i spojení z komunikační knihy jako – **MÁ/NEMÁ, MÁ RÁDA/NEMÁ RÁDA**. Dokáže přečíst jednoduché věty. Slova opsat, napsat, říci i vybrat z možností. Za půl roku udělala značný pokrok. Práce s učebnicí ji baví, úkoly zvládá bez obtíží plnit a v současnosti nepotřebuje již tolik vysvětlování. Osvojování slov se dařilo postupně s kratší dobou. Zlepšení je znát i z výstupního vyšetření. Výsledky testů i ukázky dílčích cvičení Š. A. – viz Příloha E.

### **Případová studie č. 2**

**Jméno:** B. A. (Ž2)

**Pohlaví:** dívka

**Věk:** 9 let

**Diagnóza:**

- F 84.1 Atypický autismus

- F 72.1 Těžká mentální retardace, významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu
- F 80.1 Expresivní porucha řeči
- F 90.1 Hyperkinetická porucha chování

### **Charakteristika:**

Dívka B. A. je hubené postavy. Má středně dlouhé hnědé vlasy po ramena a velké hnědé oči. Ráda chodí ven, hraje si symbolicky s panenkami, dětskou pokladnou a nádobím. Kreslení, vybarvování, skládání puzzle a jiné společenské hry nevyhledává. Chybí u ní verbální komunikace. V řeči využívá mimiku, znaky a komunikační knihu. Dýchá ústy. Pokud něco chce, ukáže. Spíše nespolupracuje, dost často nereaguje na instrukce a dostavuje se krátká koncentrace pozornosti. Tělesný kontakt vyžaduje. Sama přijde a obejmě, dožaduje pozornosti. Bližší kontakt s vrstevníky zvládá bez obtíží. Nejsou známky změn nálad. Nemá obtíže ani se změnami činností. Dívka je v péči speciálně-pedagogického centra při speciální škole, kam dochází, a zároveň i v logopedické péči.

### **Rodinná anamnéza:**

Dívka B. A. pochází z úplné pečující rodiny. Žije s matkou a jejím přítelem. Pochází z prvního manželství matky. Má dva mladší sourozence – bratra (5let) a sestru (1 rok). Matka i otec jsou vyučeni. Rodina žije v bytě, v městské části. Biologický otec si dívku bere každých 14 dnů. V rodině se objevil exitus z důvodu respiračního selhání i brániční hernie (kýly). Podobná diagnóza dívky se však v rodině nevyskytuje.

### **Osobní anamnéza:**

Dívka se narodila z prvního těhotenství v manželství rodičů. Těhotenství probíhalo v pořádku. Porod proběhl v termínu, spontánně a bez komplikací. B. A. vážila 3100 g a měřila 49 cm. Narodila se však s oboustranným rozštěpem tvrdého i měkkého patra a s otevřenou Botalovou dučejí, kdy při narození s prvním nádechem nedošlo k uzavření dučeje, která spojuje plicnici s aortou. Avšak před propuštěním z nemocnice se spontánně uzavřela. Plastika patra proběhla v prvním roce života dívky ve FN na Vinohradech. Dívka nebyla kojena. Raný psychomotorický vývoj byl přiměřený věku. Okolo jednoho roku obcházela nábytek. Po operaci došlo k regresi, zejména v oblasti chůze. Ve 12 měsících opět lezla po čtyřech, samostatná chůze se dostavila až po 22 měsících. Předřečové stádium

v normě, první slova se objevila v devíti měsících. Po operaci už jen slabiky, žádná smysluplná slova.

### Psychomotorický vývoj

Dívka v chůzi využívá drobných krůčků a trup má nakloněný dopředu. Jízdu na kole nezvládá. Motoricky je méně obratná. Při zapínání knoflíků či zavazování tkaniček potřebuje pomoc. Komín z kostek či věž z kelímků postaví, ale tuto aktivitu nevyhledává. Z pohledu grafomotoriky B. A. nemá špetkový úchop psacího náčiní a kresba se nachází na úrovni čmáranice. Dívka prokazuje dovednosti odpovídající batolecímu věku, vývoj grafomotoriky je na úrovni odpovídající dosaženému stupni mentálního vývoje. Motorika mluvidel je méně obratná. Jazyk plazí středem, ale laterální pohyby nezvládá. Pohyby nejsou cílené. Usmívá se, ale rty nenašpulí, tváře nenafoukne. Po operaci došlo k velké kazivosti zubů a byla nutná jejich resekce, která proběhla v červnu loňského roku. Byly vytrhány všechny zuby s výjimkou dvou horních řezáků. Neumí rozlišit barvy a nemá ponětí o množství čísla. Řeč nepoužívá jako prostředek komunikace. Pouze ukazuje a pro porozumění používá vlastní znaky (jídlo, pití – indián, WC – sahá si na intimní partie), ze slabik využívá MA, BA, GA. Dívka má částečné obtíže v orientaci v prostoru, čase, místě.

### **Sociální anamnéza:**

Dívka navštěvovala mateřskou školu speciální v místě bydliště. V roce 2018 nastoupila na základní školu speciální. Adaptace na školu proběhla bez obtíží, je zde spokojená a pracuje pod individuálním vedením. Nyní se nachází ve druhé třídě, do které dochází ještě pět spolužáků. Bližší kontakt s vrstevníky zvládá bez obtíží. Je vzdělávaná dle rámcového vzdělávacího plánu I. Při zachování zásad práce s dětmi s PAS dosahuje pozitivního psychického naladění.

Dívka je na základě doporučení třídní učitelky a dohody s rodiči vzdělávána globální metodou čtení od 1. ročníku.

### **Pedagogicko-psychologické vyšetření:**

Dle výsledků psychologického vyšetření dochází k vývoji rozumových schopností s opožděním, jež aktuálně dosahuje úrovně těžké mentální retardace v porovnání

s průměrným očekávaným intelektovým výkonem dítěte ve věku 7,09 let. K opoždění dochází ve všech složkách intelektu – verbálního, početního i názorově-logického.

### **Logopedické vyšetření:**

V září 2019 u dívky proběhlo kontrolní logopedické vyšetření. Motorika mluvidel je stále omezená. Laterální pohyby jazyka stále záměrně neudělá, chybí cílenost pohybů, tváře nenafoúkne, foukání se nedaří. Došlo ke zlepšení zrakové percepce, především v orientaci v komunikační knize a v rozlišování obrázků v komunikační tabulce. Najde stejný obrázek, zvládá i výběr z více obrázků. Barvy se nedaří diferenciovat vzhledem ke stupni MP. Sluchová percepce je omezená. Rytmizace písniček bývá s velkou dopomocí, identifikuje zvuky zvířat, reaguje na zvuky z okolí – zvonek, zvuk sanitky, zvýšení hlasu. U dívky došlo ke zlepšení v oblasti pasivní slovní zásoby. Dívka listuje a vybírá obrázky z komunikační knihy, využívá alternativní komunikaci VOKS. Slovní zásoba však neodpovídá věku. Aktivní slovní zásoba je téměř nulová. Chce však komunikovat. Ukazuje například tátu a vlak, což značí, že pojedete s tátou domů. Artikulace je nerozvinuta, dívka nemluví. Využívá pouze znaky a mimiku. Umí slovo MÁMA a HAM. V poslední době více vyvozuje slabiky GA, MA, BA. Motoricky méně obratná. Nutná dopomoc při vkládačce, u puzzle problém s otočením dílku. Kreslí bezobsažně. Verbální paměť nelze posoudit.

Některým dotazům vyhoví a někdy i odpovídá – spíše zvukem než slabikou.

### **Orientační vyšetření zrakového vnímání**

#### **Září 2019**

V září bylo u dívky provedeno vstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Úspěšnost dívky v prvním úkolu byla naplněna. Bez obtíží přiřadila všechny stejné obrázky k obrázkům. Avšak co se týče následujícího úkolu, tak při doplňování písmen dle předlohy dívka přiřadila písmena náhodně. Vzhledem k danému stupni MR se jedná již o vyšší stupeň plnění. I tak dívka alespoň jedno písmeno náhodně trefila. Nedá se však tvrdit, že by to bylo úmyslné přiřazení. U přiřazování půlek obrázků chybovala u dvou, kdy zaměnila obrázek mrkve a panenky. Naopak u přiřazování obrázku ke stejnému barevnému obrázku splnila úkol na výbornou za plný počet bodů. U posledních dvou úkolů nezískala ani jeden bod, jelikož k tomuto cvičení ještě nedozrála. S ohledem na MP nebylo cvičení provedeno, dívka neporozuměla zadání úkolu.

Z celkového bodování 43 bodů dívka získala 17 bodů, úspěšnost v procentech tedy činila 39,5 %. O plnění úkolů jevila zájem, spolupracovala.

### **Únor 2020**

V únoru bylo u dívky provedeno opětovné – výstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Dívka již na začátku vyšetření byla nesoustředěná. Hned v prvním úkolu chybovala u třech obrázků. Špatně dosadila MÍČ, PUSA a JAHODA. U přiřazování však bylo znát, co má ráda, jako první dosadila obrázek psa. U doplňování písmen se nejednalo o záměrné dosazení. Sice se u dvou trefila, ale jednalo se o bezmyšlenkovité doplnění. Důkazem jsou i dosazená písmena otočená na bok či vzhůru nohama („U“). Z půlek přiřadila jen tři, a to jako první PANANEKU, BOTY a TRIČKO. Zde je znát i nevnímání detailů – převrácení obrázku. Přiřazování probíhalo tak, že dívka to přilepila, ale dívala se jinam. Byla znát značná nepozornost. Přiřazení k barevnému obrázku ji však nedělá obtíže, zde splnila úkol bez chyby. Úkol pátý a šestý vzhledem k postižení nebyl proveden.

Z celkového počtu bodů 43 získala B. A. 14 bodů. Úspěšná v plnění testu tedy byla na 32,5 %. Oproti vstupnímu testu se zhoršila o tři body. I přes nízké soustředění spolupracovala a vykonala všechny úkoly.

### **Závěr orientačního vyšetření zrakového vnímání**

Z výsledků vyplývá, že dívka dokáže vyhledat obrázek v prostředí a následně ho přiřadit, avšak ne vždy to je zcela dobře. Dokáže velmi dobře generalizovat obrázky v jiné barevné grafické formě. U doplňování písmen, půlek, slov a vyhledání správného slova dívka i nadále selhává. Jedná se o zapojení vyšších korových funkcí, kterými dívka nedisponuje. Při plnění úkolů dokáže spolupracovat, je však znát nesoustředěnost.

### **Obrázkově-slovní vyšetření**

#### **Září 2019**

V září bylo u dívky provedeno v návaznosti na orientační vyšetření zrakového vnímání také orientační obrázkově-slovní vyšetření. Dívka má zasaženou expresivní složku řeči, pouze žvatlá a používá jen tři stále stejné slabiky, toto vyšetření tedy probíhalo poněkud jiným způsobem. Předkládání kartiček s danými obrázky jednotlivých okruhů bylo stejné, dívka však na můj slovní pokyn slova ukazovala (př.: „Kde je kočka?“, dívka z uvedených obrázků dané kartičky ukázala definující vyřčené slovo). Takto probíhal celý test. Při

plnění vždy kontrolovala pohledem odezvu autorky, zda doplnila správně či nikoliv. Pokud si nebyla jistá, tento pohled byl více vypovídající. Již během testu dost často klesala pozornost. Upravovala si boty či začala slabikovat MA-MA-MA a dívala se po místnosti. I přes svoji zvědavost, co je na dalších kartičkách, test dokončila.

Z celkového počtu 77 slov z jednotlivých okruhů správně ukázala 60 slov. Úspěšnost plnění v procentech činila 77,9 %. Zde uvádím výčet slov, které chybně uvedla: ŠKOLA, SEŠIT, MÍČ, LEGO, OKURKA, PAPRIKA, MRKEV, MASO, MLÉKO, NOS, UŠI, RUCÉ, STOJÍ, ČTE, PERE, DÍVÁ SE, LEŽÍ.

### **Únor 2020**

V únoru při výstupním vyšetření byl postup plnění stejný jako při vstupní vyšetření. Na slovní pokyn ukazovala definující obrázek z výběru obrázků. Hned u první karty obrázků dokázala zopakovat slovo MÁMA, poté už jen ukazovala. Někdy ukazovala na všechny obrázky, bylo tedy potřeba chvíli počkat a poté ji vyzvat znovu. Ukazování se vzápětí zpřesnilo. I zde byla nesoustředěnost, neklid na židli, v průběhu testu slabikovala MA.

Z celkového hodnocení (77 bodů) dívka zvládla ukázat 65 slov, úspěšná byla na 83,1 %. Zlepšila se tedy o čtyři. I tak se však našla slova, která nedokázala ukázat či je špatně určila. Jedná se o slova: ŠKOLA, LAVICE, TUŽKA, VÍNO, HRUŠKA, RAJČE, PAPRIKA, BRAMBORY, MASO, RUČNÍK, PÍŠE, PERE, DÍVÁ SE. Výrazy označené tučně odkazují na stejné pojmenování obrázku jako u vstupního vyšetření.

### **Závěr obrázkově-slovního vyšetření**

Plnění úkolu bylo v pomalejším tempu. Dle výstupního vyšetření došlo k malému zlepšení, což je s ohledem na daný stupeň MR dobrý. Bohužel přes neklid dívky dochází nadále k selhávání. I výsledek vyšetření ukazuje pouze orientační stav dívky.

### **Globální metoda čtení**

Od září dívka využívala vytvořenou pracovní učebnici globálního čtení. Jednotlivá témata PUGČ byla probírána v souladu s výukovým plánem pedagožky. V období **od září do října** bylo vzdělávání zaměřené na osvojení si slov z tématu ŠKOLA. Dívka má značné motorické obtíže. Malým pokrokem byl pokus o samotné obtažení velkých písmen daných slov. U dívky bylo neustálé trénování nácvičku slov dle leporela. S ohledem na dané úkoly z PUGČ bylo pro tuto diagnózu na stránce mnoho slov a podnětů, čímž docházelo

k nesoustředění a dezorientaci na stránce. Za toto období si dívka dokázala osvojit pouze slova ŠKOLA a TUŽKA.

**Listopad až půlka prosince** byl věnován tématu MOJE TĚLO. Slova trénovala převážně dle leporela a postupů metodiky globálního čtení. V plnění úkolů z učebnice dokázala již vyhledávat stejné obrázky. Obtíže však byly opět v přemíře podnětů na stránce, které značně ovlivňovaly úspěšnost dívky. Z učených slov si zapamatovala pouze dvě slova, a to OČI a PUSA.

V **lednu** se probíralo téma OBLEČENÍ, kde si osvojovala slova – BOTY, ŠÁLA, ČEPICE a KABÁT. Jedná se o slova, která jsou spojená se zimním obdobím, a která má pedagožka zařazená ve svém výukovém plánu. Slova dokázala přiřazovat, avšak někdy se jí pletla. Obrázky ale dokázala bez obtíží určit. Při vyplňování cvičení měla obtíže. Dívka není grafomotoricky zdatná, chybí správný úchop, proto některé úkoly nedokázala vyplnit. Byla snaha o spojování obrázků, ale spíše se zůstalo u ukazování. Z výše zmíněných slov si osvojila s výjimkou kabátu všechna.

Od **února** byla u dívky probíraná slova z tématu OVOCE. B. A. se učila pouze tři slova, a to VÍNO, BANÁN a JABLKO. S PUGČ pracuje ráda a líbí se jí, bohužel s ohledem na grafomotoriku je nad její možnosti. Obrázky tedy pouze ukazuje. Za toto období si B. A. dokázala osvojit slova VÍNO a BANÁN.

### **Závěrem k případové studii č. 2**

Dívka má těžkou MR, čemuž odpovídají i dané výsledky. Dle výsledků šetření je patrné, že je u dívky potřeba neustálého opakování učiva. Dle čtení globální metodou se B. A. nachází ve fázi samotného přiřazování obrázků se slovem za použití leporela, i přesto se ji dané výrazy chvílemi pletou. Dívka bude v příštím školním roce přerazena do vzdělávacího programu rehabilitačního ročníku. Globální metoda čtení je v současné době spíše nad její možnosti a není zde záruka, zda bude vůbec schopna touto metodou v budoucnu číst. Výsledky testování, jakož i ukázky dílčích cvičení B. A. – viz Příloha F.

### **Případová studie č. 3**

**Jméno:** L. (Ž3)

**Pohlaví:** dívka

**Věk:** 11 let

**Diagnóza:**

- F 84.0 Dětský autismus
- F 71.0 Mentální retardace, dle posledního vyšetření v pásmu středně těžkého stupně

**Charakteristika:**

Dívka L. je vyspělé postavy. Má středně dlouhé tmavě hnědé vlasy po ramena a hnědé oči. Pochází z vietnamské rodiny. Ráda si pouští zahraniční písničky, převážně vietnamské zpěváky, ráda tančí a dívá se na videa o kosmetice, prostřednictvím nichž se pokouší o jejich realizaci na sobě. Obecně se dá říci, že má v oblíbené IT techniku. Sama od sebe chce malovat jen minimálně. U ničeho moc dlouho nevydrží. Objevují se stereotypní pohyby, kdy běhá po špičkách po třídě a huláká nebo se směje. Po vyzvání nějaké činnosti se slovo echolalicky snaží zopakovat. Dívka mluví minimálně. Nemá potřebu mluvit ani nevyžaduje kontakt s okolím. Výjimkou je okamžik, kdy něco potřebuje. V tomto případě vezme někoho za ruku, dovede jej na místo a ukáže. Ke komunikaci ji slouží komunikační kniha, tu však využívá jen v krajní nouzi. Oční kontakt nenavazuje. S vrstevníky si nehraje, ani se u ní neobjevuje symbolické hraní. Působí ve vlastním světě. Nemá ráda změny na pokožce. Je schopna vytrhat řasy či strhnout pihu nebo strup. Českým pokynům částečně rozumí. Pokud ji vytrhneme z realizace oblíbené činnosti s požadavkem na vykonání činnosti jiné, změny nálad se nedostavují. Pokud se však nevyhoví jejím požadavkům vycházejícím z její aktuální potřeby, dostaví se nepřiměřená reakce – vztek, psychomotorický neklid. Má strach ze zdravotnického personálu. Dívka je v péči speciálně-pedagogického centra při speciální škole, kam dochází. V logopedické péči není.

**Rodinná anamnéza:**

Dívka L. pochází z úplné pečující rodiny vietnamského původu. Narodila se v České republice, vychovávána však byla jak zde u nás, tak babičkou ve Vietnamu. Má mladšího sourozence – bratra (5let). Matka i otec podnikají a vlastní obchod se smíšeným zbožím. Spolupráce s rodinou funguje částečně, jelikož matka česky nemluví. Tatínek rozumí česky na 70 %. Pokud se objeví nějaké obtíže, řeší se prostřednictvím e-mailu s tlumočnicí. Rodina žije v rodinném domě asi 20 kilometrů od města, kam dívka dochází do školy. Zdravotní stav rodiny z pohledu vyskytující se podobné diagnózy dívky není znám.



### **Osobní anamnéza:**

Dívka je manželské dítě. Narodila se z prvního těhotenství matky. Těhotenství probíhalo v pořádku. Dívka se narodila v termínu, spontánně. Porod proběhl bez komplikací. Porodní míra a váha není známá. Dosud nebyla vážněji nemocná. Raný psychomotorický vývoj byl přiměřený. Rodiče však uvádějí, že od mala vykazovala autistické chování. Nenavazovala oční kontakt, nevyhledávala tělesný kontakt, stranila se. Komunikace s okolím byla minimální. Do dvou let pouze reagovala na pokyny, nemluvila, pouze ukazovala.

### Psychomotorický vývoj

Dívka je motoricky zdatná, obratná, samostatná. Jemná motorika odpovídá intaktnímu vývoji. Avšak manuální práce či pracovní list a práce s ním ji musí zaujmout. Úroveň grafomotoriky odpovídá dosaženému stupni mentálního vývoje.

Vývoj slovní zásoby a porozumění téměř nulový. Dívka vyhověla pokynům, ale nemluvila, vydávala zvuky a ukazovala. Porozumění částečně zachováno, avšak na pokyny a řeč spíše nereaguje. Reprodukce řeči minimální. Když se u ní objeví slova, tak buď vietnamská či slova z písní. Řeč nepoužívá jako prostředek komunikace. Komunikuje pouze tehdy, když něco vyžaduje. Veškerý mluvený projev je vizualizovaný – využívá gesta, obrázky, fotografie či iPad. Velké problémy přetrvávají v oblasti chápání a porozumění obsahu řeči. Na otázky odpovídá echolalicky. V přítomnosti velké skupiny vrstevníků se dostavuje psychomotorický neklid. Při dodržení určitého odstupu od lidí je i ve skupině klidnější. Odmítá tělesný kontakt, dotyk druhé osoby snese až po delší časové prodlevě. Vyhledává činnosti dle vlastního zájmu. Vyskytují se omezené projevy emocí a sociálních dovedností.

Dívka má částečné obtíže v orientaci v prostoru, čase, místě.

### **Sociální anamnéza:**

Dívka byla od dvou let ve střídavé péči u babičky. Chodila do speciální mateřské školy ve Vietnamu. Adaptace na školní prostředí částečně v normě. Žákům se stranila, o jídlo si neřekla, oční kontakt nenavázala.

V roce 2016 začala chodit na základní školu speciální ve Vietnamu. Byla vzdělávána dle programu pro zdravotně postižené. V roce 2017 nastoupila na základní školu speciální poblíž bydliště v České republice. Z důvodu neprospěchu třídu opakovala. Nyní se nachází ve třetí třídě základní školy speciální, do které dochází ještě pět spolužáků.

Bližší kontakt s vrstevníky nevyhledává. L. je vzdělávána dle rámcového vzdělávacího plánu I. Pracuje pod individuálním vedením s pomocí AP.

Dívka je na základě doporučení třídní učitelky a dohody s rodiči vzdělávána globální metodou čtení od 2. třídy.

### **Pedagogicko-psychologické vyšetření:**

Dle výsledků psychologického vyšetření dochází k vývoji rozumových schopností s opožděním, jež aktuálně dosahuje úrovně středně těžké mentální retardace v porovnání s průměrným očekávaným intelektovým výkonem dítěte ve věku 9 let. K opoždění dochází ve všech složkách intelektu – verbálního, početního i názorově-logického.

### **Logopedické vyšetření:**

Jak bylo výše zmíněno, dívka není v logopedické péči. Rodiče nevyužili opakovaného doporučení školy pro zahájení logopedické intervence. Dle slov třídní učitelky se otec na L. snaží v rámci možností mluvit česky. Bohužel matka česky nerozumí.

### **Orientační vyšetření zrakového vnímání**

#### **Září 2019**

V září bylo u dívky provedeno vstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Zde dívka obstála ve všech úkolech na výbornou. Při plnění úkolů plně spolupracovala, značná nesoustředěnost se nedostavila, dívku jednotlivá cvičení zaujala. V přiřazování nebyl sebemenší problém. Dívka dané obrázky či slova přiřazovala bez zaváhání správně i v krátkém časovém intervalu.

Z celkového bodování 43 bodů dívka získala plný počet, úspěšnost v procentech tedy činila 100 %.

#### **Únor 2020**

V únoru bylo u dívky provedeno opětovné – výstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Již na začátku vyšetření byla dívka motoricky neklidná, nesoustředěná, zpívala si. I tak opět vyplnila všechny úkoly v krátkém časovém rozpětí a správně, bez výrazných obtíží. L. byla úspěšná na 100 %, dosáhla plného počtu bodů.

### **Závěr orientačního vyšetření zrakového vnímání**

Z výsledků jednoznačně vyplývá, že dívka má výbornou zrakovou analýzu a syntézu i schopnost generalizace. S přehledem dokáže vyhledat obrázek i slovo v prostředí a následně ho přiřadit. Při plnění úkolů se dokázala krátkodobě soustředit, byla aktivní, spolupracovala.

### **Obrázkově-slovní vyšetření**

#### **Září 2019**

V září bylo u dívky provedeno spolu s orientačním vyšetřením zrakového vnímání také orientační obrázkově-slovní vyšetření. Dívka je jiné národnosti, jejím mateřským jazykem, ač se narodila v ČR a žije zde, se jeví i nadále vietnamština. Avšak dennodenně se dostává do styku s češtinou. Bohužel dívka nemá potřebu mluvit. Pokud mluvit chce, aktivně využívá pár slov v češtině a vietnamštině. S ohledem na stanovenou diagnózu má dívka obtíže v expresivní složce řeči, plně porozumí, co se po ní žádá, avšak česká ani vietnamská odezva není žádná. Jedná se tedy jak o bariéru jazykovou, tak souběžně i bariéru vzniklou daným postižením. Plnění testu probíhalo tedy jiným způsobem, než bylo určeno. Předkládání kartiček s danými obrázky jednotlivých okruhů bylo stejné, dívka však na slovní pokyn slova ukazovala (př.: „Kde je židle?“, L. z uvedených obrázků dané kartičky ukázala definující vyřčené slovo). Při plnění řekla dokonce i osm slov sama od sebe, a to ČAJ, PES, PRASE, AUTO, AUTOBUS, NOS, OČI a PUSA.

Z celkového počtu 77 slov z jednotlivých okruhů správně ukázala či řekla 59 slov. Úspěšnost dívky v procentech byla 76,6 %. Zde je uveden výčet slov, které chybně uvedla: TÁTA, LEGO, KOZA, KOLO, LOŽ, MAŠINA, ŠATY, PONOŽKY, STŮL, POSTEL, VANA, KARTÁČEK, SPÍ, KOPE, KUPUJE, VAŘÍ, MYJE, DÍVÁ SE, LEŽÍ. Během testu se snažila opakovat vyřčená slova. Některá obrázková slova pojmenovala vietnamsky. Nelze však posoudit, zda vyřčené slovo definovalo daný obrázek. Byla patrná její zvědavost a chuť cvičení vykonat.

#### **Únor 2020**

V únoru bylo výstupní vyšetření prováděno stejným způsobem jako při vstupním vyšetření. Chování dívky popsané ze záznamu testu zrakového vnímání bylo stejné. Stále se objevoval neklid na židli, dokonce v průběhu šetření dvakrát odešla od plnění cvičení a šla k jinému stolu, kde byl umístěn počítač. Dívka byla také dva měsíce mimo ČR ve

Vietnamu, proto se očekávalo, že u vyšetření dojde ke zhoršení. Ukázal se však opak. Sice dívka řekla spontánně pouze čtyři slova – PES, KOČKA, AUTO a AUTOBUS, tedy o čtyři méně než u vstupního vyšetření, ale celkově zvládla správně ukázat a určit 69 slov ze 70. Úspěšná byla na 89,61 %. Slova doplňovala i gesty a někdy i vietnamskými slovy. Např. boty, po zpětném dohledání ve slovníku, pojmenovala vietnamsky. Zde uvádím výčet slov, ve kterých i tak chybovala: **KOZA**, **KONÍK**, **VANA**, **SPÍ**, **KUPUJE**, **PERE**, **DÍVÁ SE**. Slova označená tučně odkazují na stejné ukázání obrázku jako u vstupního vyšetření.

### **Závěr obrázkově-slovního vyšetření**

Dívka L. dokáže i přes kratší soustředěnost test vykonat. Jsou patrná přerušování, ale i tak dívka slovo v rámci obrázku diferencuje a následně velmi často doplní gesty, citoslovci (chro-chro) či slovo poví vietnamsky. Výstupní vyšetření je pouze orientační, ale s ohledem na nepřítomnost dívky v českém podnětném prostředí byl výsledek velmi dobrý.

### **Globální metoda čtení**

Od září dívka využívala vytvořenou pracovní učebnici globálního čtení. Jednotlivá témata PUGČ byla probírána v návaznosti na výukový plán pedagožky. V období **od září do října** bylo ve vyučovacím procesu jazyka probíráno téma ŠKOLA. Jelikož žákyně má s globální metodou čtení již zkušenosti, u osvojování si slov tohoto okruhu nebyl sebemenší problém. Dané úkoly ji zaujaly, pochopila jejich princip, zvládala tedy pracovat bez opakovaného vysvětlování. Výsledná naučená slova – ŠKOLA, TUŽKA, LAVICE, TABULE a SEŠIT dokáže opsat, napsat, říci i vyhledat.

**Listopad až polovina prosince** byla zaměřena na osvojení si slov z tématu MOJE TĚLO. Zde se ukázalo, že pokud se materiál se zadaným úkolem opakuje, dojde ke snadnému pochopení a vykonání cvičení je bez obtíží. Dívka neměla sebemenší obtíže, o úkoly jevila zájem, spolupracovala. Za toto období si osvojila všechna obsahující slova daného tématu v PUGČ. Rozšíření o další slova nebylo uskutečněno.

V **lednu i únoru** byla dívka dlouhodobě nepřítomna. Odcestovala na dva měsíce do Vietnamu za prarodiči.

### **Závěrem k případové studii č. 3**

Dívka má velmi dobrou zrakovou oporu, čímž si za krátkou chvíli dokáže osvojit nově naučená slova. Pasivní slovní zásobu s českými slovy má, ale aktivně česká slova nevyužívá. Většinu slov však dokáže pojmenovat nebo říci pomocí gest, znaků či citoslovcí. Disponuje angličtinou i vietnamštinou, co se týče hledání oblíbených témat na internetu. V průběhu dvou měsíců byla dlouhodobě nepřítomná a vyšetření proběhlo po velmi krátké době po návratu z Vietnamu. I tak některá slova dokázala česky říci. Zhoršení nebylo zaznamenáno, naopak bylo milé překvapení, že dívka chybovala v menším počtu, než tomu bylo na začátku šetření. Je patrná nesoustředěnost a neklid, ale přesto dokázala úkoly splnit a dokončit. S globálním čtením se již dříve setkala. Žákyně si za toto období osvojila slova z tématu ŠKOLA a MOJE TĚLO. A také si osvojila slovní spojení TO JE/TO JSOU a zná i spojení z komunikační knihy jako – MÁ/NEMÁ, MÁ RÁDA/NEMÁ RÁDA. Všechna slova dokáže přečíst, opsat, na výzvu napsat, vybrat z výběru, přiřadit. Dokáže přečíst jednoduché věty. Za půl roku udělala pokrok, důkazem toho je menší potřeba opakování v rámci nácviku s kartičkami a následná práce s PUGČ, kde již dokáže pracovat sama a nevyžaduje vysvětlování. Osvojování slov se dařilo postupně s kratší dobou. Zlepšení je znát i z výstupního vyšetření. Výsledky testování, jakož i ukázky dílčích cvičení L. – viz Příloha G.

### **Případová studie č. 4**

**Jméno:** M. L. (Ž4)

**Pohlaví:** chlapec

**Věk:** 10 let

**Diagnóza:**

- F 71.0 Mentální retardace, dle posledního vyšetření v pásmu středně těžkého až těžkého stupně
- kongenitální myotonická dystrofie I. Typu

**Charakteristika:**

Chlapec M. L. je vyšší hubené postavy. Má krátké blondřaté vlasy, tmavomodré oči. Rád skládá věž z kostek, rád si hraje s legem a auty. Chodí po špičkách, moc toho nenamluví, spíše kňourá. Když už se rozmluví, tak je velmi znát hyperhyponazofonie, pro okolí se jeho řeč stává obtížně srozumitelná. Dýchá ústy, jež má stále otevřená. Mimické svaly

nezapojuje. Zrak má kompenzován brýlemi. Rád poslouchá pohádky, písničky, které si poté i zpívá. Oční kontakt navazuje, avšak je spíše samotář. S vrstevníky si moc nehraje. Objevují se prvky stereotypního chování – přešlapávání z jedné nohy na druhou. Chlapec je v péči speciálně-pedagogického centra při speciální škole, kam dochází a zároveň i v logopedické péči.

### **Rodinná anamnéza:**

Chlapec M.L. pochází z úplné pečující rodiny. Má mladšího sourozence (8let), který je zdravý, avšak hyperaktivní. Matka má střední odborné vzdělání, otec střední vzdělání bez maturity. Rodina žije v městském rodinném domě. V rodině matky se opakovaně vyskytuje myotonická dystrofie typu I. U samotné matky byla též prokázána. Otec zdravý, pouze se v jeho rodině objevila vrozená vada PHK – srostlé prsty.

### **Osobní anamnéza:**

Chlapec je manželské dítě. Narodil se z prvního těhotenství. V těhotenství od sedmého až osmého měsíce gravidity matce tvrdlo břicho, proto užívala magnesium. Chlapec se narodil v 37. týdnu těhotenství, císařským řezem pro polohu konce pánevního. Porod proběhl bez komplikací. M. L. vážil 2820 g a měřil 51 cm. Adaptace s komplikacemi. V prvních dnech po porodu opakované apnoické pauzy a přetrvávala hypotonie. Z vyšetření nález v kraniofaciální oblasti, opakované OAE byly nevybavné – suspenzní vada sluchu. Oční vyšetření ukázalo na levém oku menší papilu. Diagnóza stanovena po genetickém vyšetření. Kojen byl pouze dva týdny. Raný psychomotorický vývoj zpomalen. Opoždění již ve vzpřimování hlavičky na koníčka. Matka proto docházela na reflexní pohybovou RHB – Vojtovu metodu. Chůze se dostavila až v 19. měsíci. První slova se objevila se zpožděním. Zrak byl kompenzován brýlemi a okluzorem. Stále hůře slyší, hlavně vpravo. Pokud je natočen pravým uchem, tak nereaguje. Vyšetření audiogramem se nedaří. Má špatně srozumitelnou řeč, těžkou dyslalií a hyperhyporhionofonii.

### Psychomotorický vývoj

Chlapec je méně motoricky zdatný a samostatný. Psychomotorické tempo má zpomalené. Tužku bere do levé ruky, má tendenci chodit po špičkách, nohy jsou stočené do středu. Na kole se bojí šlapat, používá ho jako odrážedlo, chůze do schodů bez obtíží. Vyžaduje

pomoc ve všech sebeobslužných činnostech. Hygienu dodržuje pod dohledem, přetrvává noční pomočování, spát chodí s plínou. Sám se nedokáže obléknout, nezapne zip, knoflík, nezaváže si tkaničku, nedokáže si uložit věci, ve škole má obtíže rozpoznat své věci. Chlapec není schopen orientovat se v prostoru, čase a místě. Aktuální datum neurčí, podle hodin se neorientuje. Koncentrace pozornosti krátkodobá, výkonnost pracovní paměti omezena na jeden až dva prvky. Chápe instrukce běžných činností, které se pravidelně opakují. Chlapec má však obtíže v orientaci nových situacích, které nedokáže sám řešit, nedokáže se pohybovat v předložených vizuálních podnětech ani chápat vztahy mezi nimi a rozlišit jejich základní prvky. Verbální kontakt omezený pro hyperhyporhinofonii, dyslalii a pro neustále otevřená ústa. Komunikuje pouze v krátkých větách, avšak pro okolí nesrozumitelně.

Vzhledem k diagnóze bude chlapec i nadále plně závislý na vedení a pomoci ze strany druhých.

#### **Sociální anamnéza:**

Chlapec jesle nenavštěvoval. Chodil do speciální mateřské školy v místě bydliště. Po ročním odkladu povinné školní docházky roku 2016 začal chlapec navštěvovat ZŠ speciální opět v místě bydliště. Adaptace na školní prostředí probíhala v normě, avšak v průběhu 1. ročníku dosahoval minimálních pokroků ve všech výukových předmětech a nedařilo se plnit vzdělávací nároky, proto bylo rodičům doporučeno znovu opakovat první ročník. Nyní se nachází ve druhé třídě základní školy speciální, do které dochází ještě šest spolužáků. Bližší kontakt s vrstevníky nevyhledává, je spíše samotář. Chlapec nemá individuální vzdělávací plán, je vzděláván dle rámcového vzdělávacího plánu I. V rámci podpůrného opatření má 4. stupeň a ve třídě je jeden asistent pedagoga.

Chlapec je na základě doporučení třídní učitelky a dohody s rodiči vzděláván globální metodou čtení od 1. ročníku.

#### **Pedagogicko-psychologické vyšetření:**

Dle aktuálních výsledků psychologického vyšetření dochází k vývoji rozumových schopností s opožděním, jež aktuálně dosahuje úrovně středně těžké až těžké mentální retardace v porovnání s průměrným očekávaným intelektovým výkonem dítěte ve věku 9,11 let. Inteligenční kvocient činí 35. K opoždění dochází ve všech složkách intelektu – verbálního, početního i názorově-logického.

### **Logopedické vyšetření:**

V září 2019 u chlapce proběhlo kontrolní logopedické vyšetření. Motorika mluvidel nadále omezená. Vážně elevace jazyka, obtíže především v cílenosti pohybů. Nadále patrná hypomimie a snížená síla jazyka. V rámci logopedie bývá prováděná myofunkční terapie. Spontánně nedrží bilabinální uzávěr, ústa jsou stále otevřená. Zraková percepce z důvodu postižení omezená. K zlepšení došlo při rozlišování jednoduchých překrytí figury a pozadí, přiřazování stínů, rozdílů vyhledá pouze s velkou dopomocí a pouze ty výrazné. Sluchová percepce též omezená. Chlapec vytleská slovo na slabiky, počet slabik určuje s občasnými chybami i bez zrakové opory, iniciální hlásku neurčí. Přetrvávají obtíže v rozlišování distinktivních rysů hlásek. Selhává již v porozumění jednodušších pokynů a slovních instrukcí, nutno opakovat a doplnit gestem. Aktivní slovní zásoba vzhledem k MR chudá, M. L. se však snaží o její rozšíření. Chlapec má potíže ve výbavosti pojmů, objevují se echolalie. Na pokyn je schopen utvořit jednoduché věty, spontánně mluví spíše jen ve slovních spojeních, vynechává zájmena a předložky. Obrázek samostatně nepopíše, nutné dotazování. M. L. je artikulačně neobratný, narušeny jsou téměř všechny hlásky, obtížná srozumitelnost, řeč je dysfluentní. Chlapec má obtíže jak v jemné, hrubé motorice, tak i grafomotorice. Při zopakování věty řekne pouze poslední slovo, text písní si ale pamatuje.

### **Orientační vyšetření zrakového vnímání**

#### **Září 2019**

V září bylo u chlapce provedeno vstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Hned v prvním úkolu bez obtíží přiřadil všechny obrázky k předloze až na obrázek jahody, kterou převrátil. U následujícího úkolu doplňování písmen dle předlohy chlapec písmena náhodně přiřadil, nejednalo se o úmyslné přiřazení. U přiřazování půlek obrázků a obrázků ke stejným barevným obrázkům neměl žádné problémy, čímž splnil úkoly za plný počet bodů. Většinu obrázků při přiřazování pojmenovával, aniž by byl k tomu vyzván. Při předposledním úkolu přiřadil jenom deset slov správně. Zaměnil slova jako JAHODA, TABULE, KARTÁČEK, PONOŽKY, VÍNO, PASTA, POČÍTAČ, KALHOTY. V posledním úkolu byl schopen pouze říci, co je na obrázku, definující slovo nevyhledal.

Z celkového bodování 43 bodů chlapec získal 28 bodů, úspěšnost v procentech tedy činila 65,1 %. Při plnění úkolů plně spolupracoval a soustředil se.



## **Únor 2020**

V únoru proběhlo u chlapce výstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Během vyšetření byl klidný, pracoval soustředěně. První úkol splnil na výbornou a zcela správně. Oproti vstupnímu vyšetření byly obrázky i správně dosazené. Při druhém úkolu dosazoval písmena bezmyslenkovitě. S ohledem na dané postižení je toto cvičení momentálně nad jeho možnosti. U dosazování půlek převrátil obrázek BRAMBORY, ale co se týče diferenciac, tak splnil zadání. Taktéž si vedl i u následujícího úkolu s dosazováním obrázků ke graficky barevným obrázkům stejného pojmu. Při přiřazování napsaného slova i nadále selhává. Zaměňuje slova POČÍTAČ, POSTEL, PONOŽKY, PASTA, KARTÁČEK, VÍNO, VANA. Důvodem může být stejná počáteční slabika, graficky podobné slovo nebo doposud žádné setkání se s daným tvarem slova viz průběh globální metody čtení a seznam probraných témat v PUGČ popsaný níže. Dokázal určit pouze slovo MÁMA. Poslední úkol nebyl vykonán, pouze řekl, co je to za obrázek.

Bodově se oproti vstupnímu vyšetření zlepšil velmi málo, jen o jeden bod. Z celkového hodnocení získal 29 bodů. Chlapec byl úspěšný na 67,44 %.

## **Závěr orientačního vyšetření zrakového vnímání**

Zraková percepce je s ohledem na dané postižení i nadále omezená. Velké zlepšení zde není. Plní úkoly v pomalejším tempu, ale dokáže se soustředit, spolupracuje. Vyšetření je pouze orientační a vzhledem na probranou látku v PUGČ nedokázal ani více slov pojmenovat, jelikož se s nimi ještě ve výuce v této podobě nesetkal.

## **Obrázkově-slovní vyšetření**

### **Září 2019**

V září proběhlo u chlapce v návaznosti na orientační vyšetření zrakového vnímání také orientační obrázkově-slovní vyšetření. Bylo někdy těžké mu s ohledem na dané postižení některá slova rozumět, ale nejednalo se o úplnou neschopnost rozumění. Zadaným instrukcím porozuměl a odpovídal bez obtíží. Během testu byl klidný, navazoval oční kontakt.

Z celkového počtu 77 slov z jednotlivých okruhů správně uvedl 56 slov. Úspěšnost v procentech činila 72,7 %. Zde uvádím výčet slov, které chybně řekl: ŠKOLA = dům (obrázek „škola“ uvedl jako „dům“), LAVICE = stůl, MÍČ = balon, LEGO = kostky, ŠATY = triko, POČÍTAČ = tablet, TELEVIZE = počítač, SPÍ = chrápe, PIJE = hamá,

MYJE = koupe. Vůbec nepojmenoval obrázky – TABULE, BRAMBORY, MASO, MLÉKO, NOS, UŠI, VANA, PÍŠE, ČTE, KUPUJE, VAŘÍ.

### Únor 2020

V únoru u chlapce došlo také k výstupnímu vyšetření. Bylo potřeba se více soustředit na jeho danou výslovnost a porozumět mu. Nicméně se zadáním úkolu neměl žádné potíže. Plně spolupracoval a jevil zájem o vykonání úkolu.

Oproti výstupnímu vyšetření získal 59 bodů, čímž došlo k mírnému zlepšení o tři body. Test dokázal splnit na 76,62 %. I po půlroce chlapec i nadále selhává v některých oblastech. Zde uvádím seznam slov, která odlišně pověděl: **ŠATY = triko**, **POČÍTAČ = televize**, **TELEVIZE = počítač**, **SPÍ = leží**, **PÍŠE = sedí**, **MYJE = koupe**. Zde jsou slova, která vůbec neřekl – HRUŠKA, BRAMBORY, MASO, PRASE, UŠI, VANA, RUČNÍK, ČTE, KOPE, KUPUJE, VAŘÍ, PERE. Slova označená tučně odkazují na stejné pojmenování obrázku jako u vstupního vyšetření, slova podtržená značí stejné, avšak oproti vstupnímu vyšetření odchylné uvedení slova.

### Závěr obrázkově-slovního vyšetření

Chlapec během plnění vždy spolupracoval, nepotřeboval větší míru vysvětlování. Výstupní vyšetření prokázalo mírné zlepšení, ale i nadále má chlapec v diferenciaci některých obrázků má potíže. Z únorového vyšetření je patrné, že některá slova zaměňuje, např. slovo MYJE definuje jako koupe. Chlapec ale z daného výzkumného souboru nebyl jediný.

Výsledky jsou také závislé na využívání pracovní učebnice globálního čtení a doposud probraných tématech, proto je záměna u činnostech, jídla či domova je na místě, jelikož dané téma nebylo doposud probrané. Naopak co se týče probraných slov v rámci procesu učení, tak ve slovech z témat MOJE RODINA, ŠKOLA, HRAČKY vůbec nechyboval. Výstupní vyšetření tak prokázalo osvojení si některých slov v rámci vzdělávání. U chlapce je znát nepatrné zlepšení.

### Globální metoda čtení

Od září chlapec využíval vytvořenou pracovní učebnici globálního čtení. Zde se třídní učitelka držela jednotlivých témat vytvořené učebnice. Prvním probíraným tématem bylo téma RODINA, kterému se věnovali téměř dva měsíce – od **září do půlky listopadu**, a to z důvodu navýšení slov z prvního čtení. Žák si tedy celkově osvojoval devět slov –

MÁMA, TÁTA, BABI, DĚDA, PÁN, PANÍ, HOLKA, KLUK, TETA. Za toto období se však naučil všechna slova a obrázky bezchybně přiřadit. Naučil se tato slova číst s porozuměním, čímž uplatňuje i různé způsoby práce s těmito slovy a obrázky. Bohužel však pracuje pouze pod neustálým vedením a za neustálé asistence. Pokud u něj nikdo není přítomen, nesoustředí se a nepracuje. Jeho samostatnost však rodiče nepodporují. Práce s PUGČ s dílčími úkoly byla v rámci grafomotoriky těžší, ale některé úkoly zvládl bez obtíží. V tomto období si tedy osvojil již výše zmíněná slova.

Do **prosince** bylo u chlapce probírané téma ŠKOLA. V tomto období u chlapce nedošlo k žádnému navýšení slov, učil se tedy určená slova z PUGČ. Největší část byla věnována samotnému nácviku slov, přiřazování slov k obrázku s následnou kontrolou dle leporela, nácviku psaní slov. Chlapec si osvojil všechna slova. U čtení s porozuměním byla nutná dopomoc.

V **lednu** se chlapec začal učit slova z tématu HRAČKY. Zde opět došlo k navýšení slov, kde k základním slovům – MÍČ, LEGO, KOSTKY a PANENKA přibyla slova – KOČÁREK, VOZÍK, MAŠINA. Chlapec se učil sedm slov. Jejich nácvik probíhal stejným způsobem a dle metodiky globálního čtení za použití obrázků z Prvního čtení v součinnosti z PUGČ. Slova vizuálně upevňoval, obtahoval, modeloval, přiřazoval. Na konci tohoto období si M. L. upevnil všechna daná slova a došlo k trénování prvních slov za použití spojek A a I.

**Únor** byl věnován opakování naučených okruhů slov, jak je dáno dle obsahu PUGČ. Chlapec začal skládat první věty za použití slovního spojení TO JE, A, I a MÁ, došlo u něj k rozvoji a upevnění slovní zásoby a s pomocí četl i s porozuměním. Při vykonávání úkolu pracuje M. L. velmi pomalu, pokud není dohled a dopomoc, nezapojí se vůbec. Vzhledem k diagnóze má obtíže taktéž v plynulosti plnění, bývá v rámci hodin často nesoustředěný. Selhává ve srozumitelnosti a čitelnosti. Při psaném projevu využívá i možnosti psaní na PC, která je výrazně lepší.

#### **Závěrem k případové studii č. 4**

S ohledem na dané postižení má chlapec i nadále obtíže ve zrakové percepci. Ani výstupní vyšetření neprokázalo značné zlepšení. M. L. potřebuje neustálou pomoc a stimulaci k daným úkolům. Není dostatečná koncentrace a pozornost, ta poté vede k pomalejšímu tempu a občasným chybám. Výstupní obrázkově-slovní vyšetření prokázalo mírné

zlepšení, ale i nadále chlapec v diferenciaci některých obrázků selhává. Některá slova chlapec zaměňuje, ale jde o slova, se kterými se ještě v globálním čtení nesetkal.

Za půl roku si dokázal chlapec osvojit tři témata – MOJE RODINA, ŠKOLA a HRAČKY. Tato témata si ještě znovu v únoru zopakoval. Dále zvládá první skládání vět za pomoci slovního spojení A, I. Dokáže přečíst i věty se spojením TO JE a MÁ. Práce s PUGČ byla obtížnější v závislosti na stav grafomotoriky, ve které M. L. není tolik zdatný. Má chybný úchop tužky, což má vliv i na úroveň čitelnosti. Práce a jednotlivé úkoly z PUGČ se mu však líbily a plnil je. Bylo však potřeba neustálého dohledu druhé osoby. Chlapec nedokáže samostatně pracovat. Posun je znát v rozšíření si slovní zásoby a zlepšil se tak i ve výslovnosti. Výsledky testování, jakož i ukázky dílčích cvičení M. L. – viz Příloha H.

### **Případová studie č. 5**

**Jméno:** K. P. (Ž5)

**Pohlaví:** chlapec

**Věk:** 10 let

**Diagnóza:**

- F 84.1 Atypický autismus
- F 72.0 Mentální retardace, dle posledního vyšetření v pásmu lehkého až středně těžkého stupně

**Charakteristika:**

Chlapec K. P. je hubenější postavy. Má krátké blondřaté vlasy a modré oči. Rád si hraje s legem a se skládačkami, ze kterých dělá hokejky. V současnosti má nejvíce rád hokej. Zrak má kompenzován brýlemi. Společnost mu nevadí, navazuje oční kontakt a má motorický tik v obličeji. Dýchá ústy. Rád poslouchá pohádky, písničky, s oblibou si prohlíží časopisy, knížky. S vrstevníky má celkem dobrý vztah, dokáže se i zapojit do společné činnosti. Avšak má v tendenci ničit ostatním postavené věže apod. V řeči se objevují agramatismy, je značná porucha artikulace a záměna hlásek. Mluví potichu a nejistě. Chlapec je v péči speciálně-pedagogického centra při speciální škole, kam dochází, a zároveň i v logopedické péči.

**Rodinná anamnéza:**

Chlapec K. P. pochází z rozvedené rodiny. Má dvě starší sestry (21 let a 14 let), které jsou zdravé a jejich psychomotorický vývoj byl v normě. Matka i otec mají střední odborné vzdělání. Již dva roky žije chlapec s otcem v rodinném domě v městské části. Dům obývají společně s rodiči otce. Chlapcovi rodiče spolu komunikují. U rodinných příslušníků se v minulosti žádná podobná diagnóza neobjevila. Otec i matka jsou zdraví. Pouze neteř otce má vadu sluchu – lehkou nedoslýchavost.

**Osobní anamnéza:**

Chlapec byl manželské dítě. Narodil se v pořadí jako třetí. V těhotenství se neobjevily žádné komplikace, vše bylo v pořádku. Chlapec se narodil v 40. týdnu těhotenství, spontánně. Porod proběhl bez komplikací. K. P. vážil 3530 g a měřil 50 cm. Poporodní adaptace byla dobrá. Žloutenku prodělal mírnou. Oční vyšetření později ukázalo poruchu barvocitu dle tabulek červenozelené. Kojen byl čtyři měsíce. Byl znát opožděný vývoj. Lézt začal až v devátém měsíci. První kroky a samotná chůze přišla až v 19. měsíci. Došlo i k výraznému opožděnému vývoji řeči. Do tří let nemluvil. Ve dvou letech prodělal tonzilektomií. S dětmi si moc nehrál, měl afektivní záchvaty.

Psychomotorický vývoj

Chlapec je celkem zdatný v jemné a hrubé motorice i v grafomotorické dovednosti. Tužku bere s již správným úchopem do pravé ruky. Po schodech se však bojí chodit a občasná nemotornost se dostaví. Vyžaduje pomoc při sebeobsluze. Hygienu spíše nedodržuje. Dojde si na záchod, avšak po toaletě se nedokáže očistit, na noc nosí plenu, zuby mu čistí otec. Obléknout si věci na sebe zvládne, výjimkou jsou ponožky, se kterými zápasí a nejdou mu navléci. Také si nedokáže zapnout zip ani knoflík, nezaváže si sám tkaničku u bot. Vyžaduje pomoc druhé osoby. Příjem potravy je též omezený. Jí velmi málo a je velmi vybíravý. Chlapec není schopen orientovat se v prostoru, čase a místě. Po rozvodu rodičů se objevily výkyvy nálad, poruchy spánku, noční pomočování. Je smutný, když otec není doma, začal si strhávat strupy. Koncentrace pozornosti ve škole je krátkodobá, objevuje se psychomotorický neklid a nestabilita, dochází i k vyrušování v hodině. Komunikuje v krátkých větách, mluví však velmi potichu, ba až nejistě.

**Sociální anamnéza:**

Chlapec chodil do mateřské školy speciální v místě bydliště. Dětem se stranil, měl afektivní výbušné chování. Přípravný ročník ZŠ speciální v místě bydliště začal chlapec navštěvovat v roce 2016. Poté měl rozvolněné učivo první třídy. Adaptace na školní prostředí probíhala obdobně jako v MŠ. Kontakt ze začátku nevyhledával, časem si však na prostředí i kolektiv třídy zvykl a došlo k výraznému zlepšení. Nyní se nachází ve druhé třídě základní školy speciální, do které dochází ještě šest spolužáků. Bližší kontakt s vrstevníky navazuje, je ve škole šťastný a rád. Chlapec nemá individuální vzdělávací plán, je vzděláván dle rámcového vzdělávacího plánu I.

Chlapec je na základě doporučení třídní učitelky a dohody s rodiči vzděláván globální metodou čtení.

**Pedagogicko-psychologické vyšetření:**

Dle aktuálních výsledků psychologického vyšetření dochází k vývoji rozumových schopností s opožděním, jež aktuálně dosahuje úrovně lehké až středně těžké mentální retardace.

**Logopedické vyšetření:**

V září 2019 u chlapce proběhlo kontrolní logopedické vyšetření. Chlapec má nadále otevřená ústa v klidové poloze. Motorika mluvidel omezená. Pravá strana jazyka oslabená. Potíže má z cílenými pohyby. Obě tváře nafoukne, každou zvlášť nikoliv. Zraková percepce je vzhledem k postižení omezená. Zlepšení dosáhl při jednodušším rozlišování figury a pozadí, určí i odlišný obrázek v řadě, stíny zvládá nadmíru dobře a rychle přiřadit, rozdíl mezi obrázky vyhledá pouze s dopomocí. Sluchová percepce je vzhledem k MR snižena. Slova na slabiky vytleská, počet určí pouze se zrakovou oporou, iniciální a konečnou hlásku neurčí. Porozumí jednoduchým opakujícím se pokynům, složitější a nové pokyny nechápe. Má potíže v porozumění zadání úkolu, v rozlišování distinktivních rysů hlásek a ve sluchovém rozlišování hlásky T a K – nutno více zvýrazňovat. Aktivní slovní zásoba je vzhledem k věku chudá, ale pomalu se rozšiřuje. Vynechává předložky, obtížně hledá pojmy. Artikulace je mnohočetně dyslalická, nadále má obtíže v některých slovech s mogilalií T za K. Po opravení zopakuje slovo správně. Začal tvořit více krátkých vět, bohužel však s výraznými dysgramatismy. U popisu obrázku je nutné se doptávat, objevuje se chybný slovosled, spontánně však komunikuje více ve větách. V jemné

motorice je obratný. Puzzle i různé skládačky zvládne samostatně vyřešit, zkouší i otáčí dílky samostatně. Zlepšil se v grafomotorice a v úrovni kresby, kdy nově kreslí trup, ruce však stále vedou od hlavy. Dokáže bezchybně zopakovat až čtyři slyšená slova a krátkou větu.

### **Orientační vyšetření zrakového vnímání**

#### **Září 2019**

V září bylo u chlapce provedeno vstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Co se týče instrukcí, plně pochopil, co se po něm žádá. S prvním úkolem neměl žádný problém, vyplnil s přesností v krátkém čase. Při doplňování písmen dle předlohy bohužel chyboval a špatně doplnil hlásku T a O. U třetího a čtvrtého úkolu opět bez jakéhokoliv zadrhnutí bezchybně určil stejné obrázky. Obrázky i následně pojmenovával, aniž by byl vyzván. Přiřadil všechna slova správně, nedokázal je však přečíst. U posledního úkolu pouze pojmenoval obrázky, správné slovo nevyhledal.

Z celkového bodování 43 bodů chlapec získal 38 bodů, úspěšný byl na 88,37 %. Při plnění úkolů se soustředil, byl klidný a zvědavý.

#### **Únor 2020**

V únoru proběhlo u chlapce výstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Chlapec byl klidný, pracoval bez obtíží, obrázky i pojmenovával. Všechny úkoly až na poslední splnil bez chyb za plný počet bodů. V některých úkolech však pojmenovat obrázky nedokázal. Např. v prvním úkolu nepojmenoval obrázek – JAHODA a SÝR, u třetího úkolu – BRAMBORY a slovo KOPE zaměnil za FOTBAL. Druhý úkol s přiřazováním písmen dle předlohy oproti vstupnímu splnil na výbornou. U přiřazování slov se dokázal opravit. Chybně umístil první tři slova, na která vzápětí přišel, jelikož ta správná slova držel postupně v ruce. Chlapec měl při umísťování systém. Vždy si vybral slovo z předlohy a poté vyhledal z výběru na lavici. Pojmenoval pouze slovo MÁMA. Slovo JAHODA nazýval jablkem. Důvodem je nejspíše stejná počáteční slabika. S ohledem na probrané učivo v rámci globálního čtení je i jasné, že se s dalšími slovy v této podobě ještě nesetkal, proto slova nedokázal přečíst. Oproti vstupnímu vyšetření, kde nepřečetl žádná slova, v tomto testu přečetl slovo MÁMA, což i potvrzuje osvojení si slova v rámci globálního čtení. U posledního úkolu pouze pojmenoval obrázky, nedokázal je diferencovat.

Z celkového hodnocení dosáhl chlapec 40 bodů. S převedením na procenta byl chlapec úspěšný na 93 %. U K.P. došlo k značnému zlepšení.

### **Závěr orientačního vyšetření zrakového vnímání**

Chlapec má dobrou zrakovou percepci. Zvládá analýzu i syntézu, dokáže rozlišit obrázky i slova na ploše a správně je přiřadit. Výstupní vyšetření ukázalo, že u chlapce dochází i k autokorekci. Některá slova nedokáže v závislosti na prozatím neprobraná slova v rámci globálního čtení přechyst a diferencovat, ale zlepšení u chlapce je viditelné.

### **Obrázkově-slovní vyšetření**

#### **Září 2019**

Po orientačním vyšetření zrakového vnímání bylo v září u chlapce provedeno i orientační obrázkově-slovní vyšetření. Se zadáním pokynů neměl problém, porozuměl tomu, co se po něm žádá, a odpovídal bez sebemenších obtíží. Během testu byl zvědavý, otáčel si kartičky sám. Při odpovědi navazoval oční kontakt, což pro něho bylo kontrolou, zda odpověděl správně či nikoliv. Záměna hlásek byla znát, ale nedošlo k výrazné nesrozumitelnosti.

Z celkového počtu 77 slov z jednotlivých okruhů správně uvedl 58 slov. Úspěšnost v procentech odpovídala 75,3 %. Zde jsou vypsána slova, která chlapec chybně či obdobně uvedl: LAVICE = židle (obrázek „lavice“ pojmenoval jako „židle“), SEŠIT = učení, PANENKA = miminko, VÍNO = nazval neologismem „sikon“, JAHODA = hruška, VANA = sprcha, KARTÁČEK = zuby, KOPE = fotbal, MYJE = koupe, PERE = myje. Nevěděl obrázky – TABULE, KOSTKY, BRAMBORY, SÝR, KOZA, ŠATY, RUČNÍK, PÍŠE a LEŽÍ.

#### **Únor 2020**

V únoru u chlapce proběhlo i výstupní obrázkově-slovní vyšetření. Úkolu porozuměl bez obtíží, opět jako u vstupního vyšetření, navazoval oční kontakt pro kontrolu správnosti. Plně spolupracoval, soustředil se. Některá slova věděl hned, u některých se zarazil, přemýšlel a říkal „jako“.

Výstupní vyšetření poukazuje na zlepšení žáka. Chlapec získal 62 bodů, s převedením na procenta byl chlapec úspěšný na 80,51 %. To je o čtyři více než na začátku vyšetření. I tak však chlapec některá slova nedokáže pojmenovat či je nazývá jiným



termínem. Jedná se o tato slova: LAVICE = stůl (obrázek „lavice“ pojmenoval jako „stůl“), PAPIKA = okurka, **KOPE** = fotbal, KUPUJE = prodává, **MYJE** = koupe, LEŽÍ = sedí. Vůbec nepojmenoval obrázky – **TABULE**, JAHODA, HRUŠKA, OKURKA, MRKEV, **BRAMBORY**, **SÝR**, VANA, **PÍŠE**. Slova označená tučně odkazují na stejné pojmenování obrázku jako u vstupního vyšetření, slova podtržená značí stejné, avšak oproti vstupnímu vyšetření odchylné uvedení slova. U některých slov se zdrhl a delší dobu přemýšlel či se opravil.

### **Závěr obrázkově-slovního vyšetření**

Chlapec neměl s pojmenováním obrázků značné obtíže. Test byl splněn za plné spolupráce, soustředěnosti a klidu. Některá slova pojmenoval téměř okamžitě, u některých potřeboval delší čas na pojmenování. Převažovalo však rychlejší tempo. Na menší srozumitelnost měla vliv i mogilálie hlásek T a K v některých slovech, ale nezasahovalo to do vyhodnocení vyšetření. Z výstupního vyšetření je patrné, že některá slova nedokáže pojmenovat či je nazývá jiným slovem, než je uvedeno v didaktickém materiálu První čtení. Např. obrázek činnosti kope pojmenovává jako fotbal, myje jako koupe. Slova jako např. PÍŠE, BRAMBORY či SÝR nedokáže pojmenovat.

Výsledky jsou závislé na využívání PUGČ a doposud probraných tématech, proto nepojmenování či záměna u činnostech, jídla je na místě, jelikož dané téma nebylo doposud probrané. Naopak co se týče zaměňovaných či nepojmenovaných slov, tak například TABULI, LAVICI či činnost PÍŠE v grafické barevné podobě uvedené v PUGČ náležitě správně pojmenuje. Výstupní vyšetření i tak prokázalo zlepšení.

### **Globální metoda čtení**

Od září chlapec využíval vytvořenou pracovní učebnici globálního čtení. Zde se třídní učitelka držela jednotlivých témat vytvořené učebnice. V období **od září do půlky listopadu** bylo u chlapce rozvíjeno téma RODINA. Také u něj byla rozšířena slovíčka o dalších pět, celkově se tedy učil sedm slov – MÁMA, TÁTA, BABI, DĚDA, PÁN, PANÍ, TETA. V krátkém čase dokázal přiřazovat slova k obrázkům, kontrolovat přiřazení dle leporela a dále s těmito slovy, obrázky dokázal pracovat. Obtíže však nastaly v koncentraci. Plně ho zajímalo dění ve třídě. Je však schopen samostatné práce a porozumění zadání. S dohledem se však dokáže více soustředit a vykonávat cvičení

PUGČ. Na změnu chování a soustředění může mít značný vliv i změněná medikace, která proběhla v tomto období. I tak si dokázal chlapec osvojit všechna výše zmíněná slova.

V **prosinci** bylo u chlapce rozvíjeno téma ŠKOLA. Obsah slov nebyl navýšen, chlapec si osvojoval pouze slova z PUGČ. Manipulace s kartičkami a samotné dosazování bylo již v kratším čase. Nácvič slov byl lepší. Zároveň docházelo i k upevňování nových písmen. Žák dokázal s malou pomocí číst slova a slovní spojení se spojkou A. S upevněním slov neměl obtíže.

Od **ledna** se K. P. učil slova z tématu HRAČKY. Zde mu byly slova navýšena o VOZÍK, KOČÁREK a MAŠINU. Opět za kratší dobu dokázal přiřadit a provést kontrolu, osvojit si slova v rámci čtení i psaní.

V **únoru** došlo k opakování již naučených slov z okruhů témat MOJE RODINA, ŠKOLA a HRAČKY. V tomto období začal chlapec číst krátká slovní spojení za pomoci spojek A, I. Dále četl věty se slovním spojením TO JE a MÁ a bylo započato i osvojení termínů činností daných okruhů témat v PUGČ. V tomto období si chlapec zopakoval a zafixoval slova dříve učená. U čtení potřeboval mírnou asistenci z důvodu občasné špatné koncentrace. Obtíže přetrvávají vzhledem k postižení ve srozumitelnosti, plynulosti, čitelnosti písma i soustředění. Ale i tak došlo ke značnému zlepšení. Důkazem toho je zapojení na konci února nových slov činností.

### **Závěrem k případové studii č. 5**

Z výstupních vyšetření je patrné, že u chlapce došlo k značnému zlepšení. Zrakové vnímání je velmi dobré. Dokáže se orientovat v prostoru a diferencovat jednotlivá slova i obrázky. V rámci doplňování písmen dle předlohy došlo k posunu. Zlepšila se analýza a syntéza. Některá slova stále zaměňuje či nedokáže pojmenovat, ale z celkového vyhodnocení došlo k posunu. Výsledky vyšetření jsou však orientační a vždy záleží na daném naladění žáka. Chlapec má občas obtíže se soustředěním a potřebuje v některých oblastech pomoci. Práce s učebnicí ho baví, líbí se mu. Za půl roku si dokázal osvojit i více slov, než je udáno v PUGČ. Žák dokáže číst s porozuměním, slovům rozumí. V rámci PUGČ se dokáže přizpůsobit řádkům a někdy kolísá čitelnost. Práce s učebnicí byla na začátku obtížnější, potřeboval vícero opakování a pomoci. Postupem času tato míra klesala a v současnosti chlapec potřebuje kratší dobu vysvětlování. Výsledky testování, jakož i ukázky dílčích cvičení K. P. – viz Příloha CH.

## **Případová studie 6**

**Jméno:** D. P. (Ž6)

**Pohlaví:** chlapec

**Věk:** 9 let

### **Diagnóza:**

- F 72.0 Mentální retardace, dle posledního vyšetření v pásmu středně těžkého stupně
- Lennox-Gastautův syndrom – nejzávažnější epileptická encefalopatie

### **Charakteristika:**

Chlapec D. P. je „dobře rostlý“. Má krátké hnědé vlasy střižené na ježka a hnědé oči. Rád si hraje s auty, staví domy z lega, hraje si s postavičkami a staví komíny z kostek. Trpí epileptickými záchvaty. Rád poslouchá pohádky, písničky, podle kterých i tančí. Napodobuje hrdiny z animovaných filmů či pohádek. Rád jezdí na kole či koloběžce, rád staví tunely z písku. Je společenský, bez obtíží se dokáže zapojit do kolektivu. V řeči se objevují agramatismy, je značná porucha artikulace a záměna hlásek. Chlapec je v péči speciálně-pedagogického centra při speciální škole, kam dochází, a zároveň i v logopedické péči.

### **Rodinná anamnéza:**

D. P. pochází z úplné rodiny. Má jednu mladší sestru (5 let), která v současnosti chodí do přípravného stupně stejné ZŠ speciální. Matka i otec jsou vyučeni. Otec jezdí s nákladním vozem. Matka je nyní bez práce. Rodina bydlí v bytové jednotce v městské části. Chlapec pochází ze sociálně slabší rodiny. U mladší sestry také prokázané MP. U rodičů není známo, avšak dle pohledu a chování bych též uvedla, že mají rysy stejného postižení. S rodinou spolupracuje HoST – středisko náhradní rodinné péče.

### **Osobní anamnéza:**

Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Narodil se z prvního těhotenství, které proběhlo dle záznamů bez obtíží. Chlapec se narodil v termínu, spontánně. Porod proběhl bez komplikací. D. P. vážil 3800 g a měřil 50 cm. Poporodní adaptace v normě. Kojen byl deset měsíců. Raný psychomotorický vývoj byl opožděn. Lézt začal až v devátém měsíci. První kroky a samotná chůze přišla až v roce a půl. Došlo i k opožděnému vývoji řeči. Od

tří let byl sledován pro epileptické záchvaty typu GTCS (generalizovaný s tonicko-klonickými křečemi, porucha vědomí a sfinkterů), při chůzi dochází k vnitřní rotaci. V pěti letech prodělal v celkové anestezii endoskopickou adenoidektomii – odejmutí zbytněné hltanové mandle.

#### Psychomotorický vývoj

Chlapec má opožděné psychomotorické tempo, které je však ovlivněno i medikací. Jemná a hrubá motorika omezená. Má obtíže s dvanáctidílným puzzlem. Nedokáže si otáčet dílky. Dost často se objevuje motorická nepozornost – narážení do objektů. Sebeobslužné činnosti celkem zvládá. Sám se oblékne i svlékne, ale potřebuje někdy verbální vedení. Chlapec není schopen orientovat se v prostoru, čase a místě. U chlapce byly dlouhodobě řešeny výchovné potíže, které se projevovaly zejména v rodinném prostředí. Rodiče neposlouchá, nereaguje na jejich napomenutí, projevy vzdorovitého chování až heteroagresivita. Projevy zlosti dává najevo rozbitím hraček, kopáním do nábytku, křikem apod. Rodičům bylo doporučeno rozvíjet také dovednosti, aby dokázali nastavit pozitivní a současně důsledný výchovný přístup k dětem. Podporovat jeho zájmy, rozvíjet ho ve volném čase, věnovat se mu a zároveň umět pochválit a přiměřeně odměnit. Dost lehce sklouzne k neadekvátnímu chování v průběhu edukačního procesu. Řeč je bohatší, spontánnější, mimicky živá. Komunikuje v krátkých větách.

#### **Sociální anamnéza:**

D. P. chodil do mateřské školy speciální v místě bydliště. Od roku 2016 začal chodit do přípravného ročníku ZŠ speciální v místě bydliště. Poté měl rozvolněné učivo první třídy. Adaptace na školní prostředí bylo v pořádku. Ve školním prostředí je hodný, jako vyměněný. Je společenský, kontakt se spolužáky vyhledává. Nyní se nachází ve druhé třídě základní školy speciální, do které dochází ještě šest spolužáků, mezi které patří i jeho sestra. Chlapec nemá individuální vzdělávací plán, je vzděláván dle rámcového vzdělávacího plánu I. Chlapec je na základě doporučení třídní učitelky a dohody s rodiči vzděláván globální metodou čtení.

#### **Pedagogicko-psychologické vyšetření:**

Dle výsledků psychologického vyšetření dochází k vývoji rozumových schopností s opožděním, jež aktuálně dosahuje úrovně středně těžké mentální retardace v porovnání

s průměrným očekávaným intelektovým výkonem dítěte ve věku 8 let. K opoždění dochází ve všech složkách intelektu – verbálního, početního i názorově-logického.

### **Logopedické vyšetření:**

V září 2019 proběhlo u chlapce kontrolní logopedické vyšetření. Chlapec dýchá ústy, neudrží bilabiální uzávěr a bez vědomosti se stále objevuje salivace. Motorika mluvidel je omezená. Tváře nafoukne, zvládne předvést „koníka“, elevace jazyka se stále zlepšuje. Zrakové vnímání má chlapec výrazně omezené. Především najít v řadě lišící se obrázek s výrazným detailem i lišící se pravolevou orientací, nezvládne vyhledat výřezy obrázků. Co se týče sluchové percepce, tak se chlapci daří vytleskávat slabiky, počet určí pouze se zrakovou oporou, iniciální hlásku neurčí. D. P. se zlepšil v pochopení jednoduchých pokynů, složitější pokyny ale zpracovává s obtížemi, občas se ještě objevují perseverace, kdy odpovídá stále na původní otázku, při rozhovoru často neodpovídá adekvátně na kladené otázky. Má potíže rozlišit distinktivní rysy hlásek. Slovní zásoba je nadále vzhledem k věku chudá, ale došlo k jejímu mírnému rozšíření. Diferenciace ročního období mu dělá stále velké problémy. Při popisu obrázku začal používal věty, spontánně tvoří krátké věty s četnými dysgramatismy, vynechává předložky. Artikulace je mnohočetně dyslalická. Objevuje se interdentalní sigmatismus, dyslalické vibranty R, Ř, nečisté jsou i vývojově nižší hlásky, výslovnost hlásky L se zlepšila. Jemná motorika velmi omezená, nedokáže složit skládačky, obtíže s natočením dílků a následným správným umístěním. Jednoduché skládanky s předlouhou zvládá lépe. Kreslí a píše levou rukou, úroveň kresby výrazně neodpovídá věku. Dokáže nakreslit hlavonožce vzhůru nohama, někdy nakreslí postavu s trupem, ale všechny postavy nemají nos, uši, ruce, nesmějí se. Dokáže si zapamatovat polovinu řečených slov, není schopen přesné reprodukce krátké věty.

### **Orientační vyšetření zrakového vnímání**

#### **Září 2019**

V září bylo u chlapce provedeno vstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Každý úkol byl vysvětlován zvlášť, zadaným instrukcím porozuměl. Během vyšetření vysvětloval, co dělal, kde byl apod. Jeho soustředění nebylo úplné. V prvním úkolu dokázal bez obtíží přiřadit stejné obrázky k sobě, avšak jeden obrázek – MÍČ přiřadil převráceně. Při doplňování písmen dle předlohy dokázal správně dosadit pouze dvě písmena, a to A, O. U třetího úkolu přiřazoval půlky obrázků. Všechny obrázky nazýval,

aniž by byl vyzván. Zde opět správně přiřadil, jen obrázek PANENKY opět dosadil obráceně. Obrázek mrkve dokonce nazval slovem „strom“. Přiřazování k barevnému obrázku bylo v krátkém čase správně splněno. Při pátém úkolu měl obtíže v přiřazování. Z celkových 18 slov přiřadil 11 správně. Došlo k záměně slov např. KARTÁČEK a KALHOTY, STŮL a ŠATY, chyboval také ve slovech PONOŽKY, POČÍTAČ, PASTA. Slova nedokázal přečíst. U posledního úkolu jen pověděl, co je na obrázku, správné slovo nenašel.

Z celkového bodování 43 bodů chlapec správně přiřadil 31 možných slov a obrázků. S převedením na procenta činila úspěšnost 72,09 %.

### **Únor 2020**

V únoru proběhlo u chlapce výstupní orientační vyšetření zrakového vnímání. Proběhlo po chlapcově nemoci. Na začátku byla znát soustředěnost, ale bylo vidět, že to chce mít rychle za sebou. První úkol splnil v krátkém čase a bez chyby. U doplňování písmen přiřazoval písmena bezmyslenkovitě a náhodně. Zde nezískal žádný bod. U přiřazování půlek opět přetočil jednu kartičku vzhůru nohama. K barevnému obrázku našel s jistotou všechny obrázky. V přiřazování již samotných slov opět chyboval v sedmi. Ke slovu POSTEL přiřadil slovo PASTA, k POČÍTAČI přidal PONOŽKY, ŠATY a STŮL mezi sebou zaměnil, ke slovu PONOŽKY dal slovo POSTEL a u PASTY bylo slovo POČÍTAČ. Poslední úkol opět nebyl vykonán, pouze řekl, co je na obrázku.

Z celkového bodování 43 bodů chlapec získal 29 bodů, úspěšný byl na 67,44 %. Při plnění úkolů byl klidný, ale u pátého úkolu klesla míra soustředěnosti, začal povídat, co se mu stalo, proč byl nemocný apod.

### **Závěr orientačního vyšetření zrakového vnímání**

Chlapec dle vyšetření dokáže vyhledat obrázek v prostředí a následně ho přiřadit, ale snadněji manipuluje s objekty otočenými přesně, jak mají být. U doplňování nedbá na detaily – přiřazená slova nesrovná, jsou nakloněná. Nevidí rozdíly – správně přiřazený obrázek, ale opticky převrácený. V analýze a syntéze selhává. Zaměňování slov může být ovlivněno z důvodu absence charakterizujících obrázků či doposud žádného setkání v rámci globálního čtení se slovem. Chybné přiřazení mohlo být i na základě stejné počáteční slabiky, kdy došlo k zaměnění KARTÁČEK a KALHOTY, délky slov,

počátečního písmene POSTEL a PASTA či obtíže vidět detaily ŠATY a STŮL. Při výstupním vyšetření nedoplňl ani jedno písmeno správně.

V porovnání orientačních vyšetřeních u chlapce byl zaznamenán pokles, a to o dva body z důvodu již zmíněného doplňování písmen dle předlohy. Dle pedagožky v hodinách při doplňování slov též selhává. První, třetí a čtvrtý úkol splnil u obou vyšetření stejně, kde obráceně byl v únoru již pouze jeden obrázek. Druhý úkol v září polovičně splnil, v únoru nulově. U přiřazování slov nedošlo k žádnému posunu, stále zaměňuje slova a nedokáže je přečíst, poslední úkol nebyl ani po půl roce naplněn.

### **Obrázkově-slovní vyšetření**

#### **Září 2019**

Spolu s orientačním vyšetřením zrakového vnímání bylo u chlapce provedeno v návaznosti i obrázkově-slovní vyšetření. Dle předkládaných kartiček postupně jmenoval, co vidí na obrázku. Kartičky byly po celou dobu otáčeny autorkou, o samostatné otáčení nejevil zájem. Systém pojmenování zleva doprava dodržoval.

Z celkového počtu 77 slov z jednotlivých okruhů správně pojmenovala 59 slov. Úspěšnost plnění v procentech činila 76,62 %. Zde uvádím výčet slov, které chybně uvedl: LAVICE = stůl (obrázek „lavice“ nazval slovem „stůl“), SEŠIT = složenka, MASO = cibule, ČAJ = konvice na čaj, AUTO = nákladňák, OČI = oko, UŠI = ucho, KALHOTY = rifle, SPÍ = leží, PÍŠE = tlučká, KUPUJE = platí u pokladny, MYJE = koupe, LEŽÍ = lítá. U slova VAŘÍ se opravil, původně říkal, že daná osoba umývá nádobí. Vůbec nepojmenoval – LEGO, RAJČE, OKURKA, BRAMBORY, TELEVIZE.

#### **Únor 2020**

V únoru bylo provedeno výstupní vyšetření. Probíhalo hned po orientačním vyšetření zrakového vnímání. V průběhu testu se párkrát u daného slova zastavil a sám dořekl nějakou větu s ním spojenou.

Chlapec v tomto testu dosáhl 64 bodů z celkových 77 bodů. S převedením na procenta bodoval na 83,1 %. Zde uvádím opět výčet slov, která byla chybně uvedena: JAHODA = rajče, OKURKA = kukuřice, ČAJ = konvice, AUTO = nákladňák, UŠI = ucho, KALHOTY = gatě, TELEVIZE = počítač, SPÍ = leží, STOJÍ = tancuje, KOPE = hraje fotbal, JÍ = obědvá, MYJE = koupe, LEŽÍ = lítá. Slova označená tučně odkazují na

stejně pojmenování obrázku jako u vstupního vyšetření, slova podtržená značí stejné, avšak oproti vstupnímu vyšetření odchylné uvedení slova.

### **Závěr obrázkově-slovního vyšetření**

Chlapec při pojmenování jednotlivých obrázků neměl žádné obtíže, systém pojmenování pochopil a dodržoval čtení zleva doprava. Z výstupního vyšetření je patrné, že některá slova nazývá jiným slovem, než je uvedeno v didaktickém materiálu První čtení. Například slovo okurka při prvním vyšetření vůbec nepojmenoval, u druhého zaměnil za kukuřici. Při prvním vyšetření nazýval MASO slovem cibule. U slova AUTO v obou případech uvedl nákladník. V souvislosti s tímto slovem je v didaktickém materiálu První čtení použit obrázek nákladního vozu. Obrázek zobrazující činnost LEŽÍ se chlapcovi i po půl roce jeví jako létající činnost.

Výsledky jsou závislé na využívání pracovní učebnice globálního čtení a doposud probraných tématech, proto je záměna u činností či jednotlivých témat je na místě, jelikož dané téma nebylo doposud probrané. Naopak co se týče zaměňovaných slov, tak například AUTO, OKURKA, ČAJ i LEŽÍ v grafické barevné podobě uvedené v PUGČ náležitě správně pojmenuje. Výstupní vyšetření i tak prokázalo zlepšení, a to ve správnosti o pět uvedených slov více než na počátku šetření.

### **Globální metoda čtení**

Od září chlapec využíval vytvořenou pracovní učebnici globálního čtení. Zde se třídní učitelka držela jednotlivých témat vytvořené učebnice. V období **od září do půlky listopadu** bylo u chlapce rozvíjeno téma RODINA. Měl, jako výše zmínění spolužáci, taktéž rozšířená slova, učil se tedy slova: MÁMA, TÁTA, BABI, DĚDA, PÁN, PANÍ, TETA. V přiřazování slov k obrázkům měl na začátku obtíže. Byla potřeba neustálá dopomoc, jelikož se nedokázal plně soustředit. Dokázal přiřadit slovo k obrázku, ale někdy je plnění bezmyšlenkovité. Pouze s dopomocí dokáže uplatnit další způsoby nácviku slov. Pokroky nebyly v porovnání s ostatními tak velké, s ohledem na sociální prostředí chlapce chybí domácí příprava, což poté vplynulo i v samotných úkolech. Na konci tohoto období se naučil slovo MÁMA a TÁTA. K ostatním výše zmíněným slovům potřeboval podporu obrázků.

Do konce **prosince** byly u chlapce rozvíjena slova z tématu ŠKOLA. Zde k žádnému navýšení slov nedošlo. Nácvik přiřazování slov a osvojení si slov bylo u D. P.



pomalejší, ale nebyla značná potřeba pomoci. Čtení slov bylo s ohledem na stupeň postižení omezené, ale v pojmenování jistější a plynulejší. Taktéž měl značné obtíže v grafomotorice, díky které měl obtíže s vykonáním některých úkolů v učebnici. Návčik slov probíhalo i formou psaní na smazatelnou tabulku. V tomto období si osvojil slovo ŠKOLA, TABULE a LAVICE. K ostatním stále potřebuje obrázky.

V **lednu** bylo u D. P. probírané téma HRAČKY. Chlapec si mimo základních slov z PUGČ osvojoval i přidaná slova – KOČÁREK, VOZÍK, MAŠINA. Zde D. P. na začátku selhával opět v daném přiřazování a diferenciaci slov. Zlepšení nastalo v grafickém projevu a dokázal pracovat sám bez pomoci. Čtení bylo též plynulejší. I nadále však vzhledem k danému postižení selhával v oblasti koncentrace, výslovnosti, srozumitelnosti a psychomotorickém tempu. Za toto období si osvojil pouze slovo MÍČ a LEGO. Ostatní slova bez pomoci obrázků nediferencoval.

**Únor** byl věnován opakování daných slov z probíraných témat. Slova začal postupně spojovat do vět, za použití slovního spojení A, I, TO JE a MÁ. Chlapec došel k pochopení stavby věty. Chlapec měl zájem o učivo a byl v hodinách mnohem aktivnější. V grafomotorice má stále značné obtíže, zejména v návčiku psaní jednotlivých tvarů písmen, které ho v mnoha úkolech omezují. Bohužel nemá dostatečné podnětné domácí prostředí, což se prokázalo i ve výsledcích výstupního vyšetření i v porovnání s ostatními žáky a osvojení si učených slov. Za půl roku dokáže chlapec vybrat, rozlišit a přečíst slovo MÁMA, TÁTA, MÍČ, LEGO, LAVICE, TABULE, ŠKOLA, slovní spojení A, I, TO JE a MÁ. K ostatním slovům potřebuje stále obrázkovou podporu.

### **Závěrem k případové studii č. 6**

Chlapec dle vyšetření nemá dostatečně rozvinuté zrakové vnímání. Selhává v analýze, syntéze, nevidí rozdíly a detaily. S přiřazováním má obtíže i v manipulaci s kartičkami a slovy v globální metodě čtení. Bohužel domácí příprava je nulová. Doma s ním nepracují, nenosí domácí úkoly, neprocvičují návčik tvaru písmen i slova z PUGČ. Výstupní vyšetření neukázalo žádné zlepšení, naopak zaznamenalo chlapcův pokles. Některá slova stále zaměňuje či nazývá jiným termínem, avšak s ohledem na probraná témata v PUGČ je patrné, že je na místě neznalost slov. Výstupní obrázkově-slovní vyšetření primárně prokázalo osvojení si obrázků slov učených v hodinách globálního čtení. Co se však týká osvojení si napsaných slov, tak zde byl minimální posun. Rozlišit, napsat, říci a opsat dokáže pouze pět slov. S PUGČ pracoval rád, ale mnoho úkolů

nevykonával, a to z důvodu grafomotoriky a neznalosti slova. Za toto období se chlapec posunul minimálně. V porovnání se spolužáky selhává ve všech oblastech. Výsledky testování, jakož i ukázky dílčích cvičení D. P. – viz Příloha I.

### 5.6.2. Rozhovor s pedagogy

K zhodnocení využití pracovní učebnice globálního čtení posloužily i tazatelské otázky, které byly využity v polostrukturovaném rozhovoru s pedagogy vybraného vzorku. Cílem bylo zjistit efektivnost a vhodnost vytvořeného materiálu. Výpovědi pedagogů sloužily jako zpětná vazba na vytvořený didaktický materiál a potvrdily tak výsledky šetření.

Tázané byly dvě třídní učitelky. Třídní učitelka (pedagog 1) z první třídy, která měla z výzkumného vzorku tři dívky a třídní učitelka (pedagog 2) tři chlapců. Primárně bylo potřeba zjistit, jaká byla jejich samostatná práce s PUGČ.

**TO1:** *Jak se Vám s pracovní učebnicí globálního čtení pracovalo?*

Bylo velmi milé překvapení, že se daná PUGČ oběma moc líbí a práce s ní byla a je výborná. „*S pracovní učebnicí se mi pracovalo a pracuje velmi dobře. Je přehledná, uspořádaná, barevná, promyšlená do detailu*“ (pedagog 1). Dále paní učitelka dodávala, že daným uzpůsobením nevznikly žádné obtíže v orientaci. Líbilo se i individuální doplnění dalších obrázků či fotografií spolužáků.

Jelikož žákyně Š. A. má celkově obtíže s přijmutím barevných obrázků, odmítala dříve i vybarvené obrázky z Prvního čtení, byla malá obava, jak přijme tuto učebnici. Ale bez sebemenších obtíží přijala, naopak se jí i líbila a ráda úkoly plnila. Třídní učitelka také dodala, že jsou v PUGČ i vhodně vybrané obrázky. „*Pro to, jak jsou barevně jednoduše nakreslené, je Š.A. přijala. Pokud by byly obrázky těžší s více detaily, myslím, že by byl již s vykonáním úkolů problém*“ (Pedagog 1).

„*Učebnice je krásně přehledná, velmi se mi líbí i jednoduchá manipulace, že je učebnice kroužkově vázaná. Snáz děti otáčejí stránky. Usnadnila mi přípravu. Jen zakroužkují úkol a rodiče vědí, co dělat. Jsem s PUGČ velmi spokojená a určitě ji i nadále budu využívat.*“ (pedagog 2).

*„Takový materiál tu za moji letitou praxi ještě nebyl. Usnadnil mi práci a přípravu. Už se těším na další díl.“ (pedagog 1)*

Odpovědi prokázaly naplnění některých cílů, které v mnoha směrech splnily daný účel. Jedním z cílů bylo i usnadnění práce pedagogům s přípravami. Tento cíl byl v rozhovoru s třídní učitelkou chlapců potvrzen. V rámci rozhovorů byly zjišťovány také případné nedostatky, a to z toho důvodu, že se jednalo o pilotní ověření materiálu a případné nedostatky by bylo vhodné odstranit před jeho plošnějším využitím.

**TO2:** *Co byste v pracovní učebnici globálního čtení změnili či Vám tam chybí?*

Připomínky byly popisovány na základě konkrétních příkladů u jednotlivých žáků. V zásadě se však třídní učitelky shodly na nedostatku materiálu, jelikož v PUGČ nejsou všechna témata z Prvního čtení. Zároveň však uznaly, že se všechna témata nedají promítnout do jedné knihy, proto v návaznosti dávaly podnět k dalšímu rozpracování a rozšíření o další díl, o který by již teď měly zájem. A dále také jmenovaly užší sloupec či malé řádky pro dopisování slov, se kterými měly některé děti obtíže. *„...nicméně, L. v tomto ohledu neměla problém. U Š. A. byl problém, ale teď ke konci se dokázala i v některých cvičeních přizpůsobit. Nevím teda, zda je to špatně či dobře. Vždy záleží na daném dítěti. Je to individuální“ (pedagog 1).*

*„V rámci grafomotoriky měl M. L. a D. P. obtíže s vykonáním cvičení. Jim musím řádky i normálně zvětšovat. Nedokázali dodržet velikost. Byla zhoršená čitelnost. U K. P. nebyl problém“ (pedagog 2).*

Z toho vyplývá, že záleží na individuálních schopnostech a dovednostech každého žáka. Navíc stránky se díky kroužkové vazbě dají krásně nakopírovat a popřípadě zvětšit na A3. Třídní učitelka chlapců (pedagog 2) by i uvítala více volných stránek na psaní, přiložila by k učebnici testový arch orientačně-slovního vyšetření i do základu pár zalaminovaných kartiček globálního čtení.

Dále byly třídní učitelky tázány, zda je tato učebnice pro výzkumný vzorek vhodná a zda by se dala všeobecně využít u dalších dětí.

**TO3:** *Pro koho je pracovní učebnice globálního čtení vhodná?*

Z odpovědí vyplynulo, že je PUGČ vhodná pro děti s PAS i pro děti s MP, ale záleží na daném stupni mentální retardace a schopnostech žáka.

*„Je vhodná pro děti s PAS a pro děti s horním pásmem středně těžké mentální retardace. U dolního pásma je potřeba úprava v podobě zvětšení řádků. Učebnice se ale dá využít i u nich, jen v některých úkolech dochází k omezení v rámci grafomotoriky“* (pedagog 1).

*„Vnímám, že žáci ji velmi kladně přijali, líbí se jim, ale v některých úkolech jsou řádky na dopisování malé. Je ale možné, že se za rok posunou a dokáží se přizpůsobit“* (pedagog 2).

Velké plus ale třídní učitelka dívek (1) vnímala v opakovanosti úkolů, které byly v každém okruhu témat stejné či obdobné. Stejný postup prokázal u Š. A. a L. (Ž3) výrazný pokrok, jelikož se míra vysvětlování jednotlivých úkolů zmenšovala a narůstala míra samostatnosti. Nakonec se zmenšovala i míra opakování jednotlivých slov. Toto zaznamenala i učitelka chlapců (2) kdy u K. P. došlo ke stejnému pokroku.

Také mě zajímalo, co využívaly pedagožky ještě před dostupností PUGČ. Obě se shodly na obrázcích z Prvního čtení, které v rámci leporela a nácviku slov využívají. Dále stahovaly různé barevné obrázky na internetu a tvořily pracovní listy dle webových stránek globálního čtení či úplně samy. Zabralo to však velmi času.

Z rozhovorů vyplývá, že daná pracovní učebnice globálního čtení má nějaké drobnosti na úpravu, ale obsah je jasný, přehledný, doplněný barevnými obrázky, které jsou jednoduché a neměly by dětem s PAS a MP dělat obtíže. Obsah PUGČ má několik témat, která se dají probrat ve více školních rocích. Jsou zde vybrané takové obrázky, se kterými se dítě dostává velmi často do styku, a navíc je podpořena individuálnost, kde se dají další slova doplnit a použít v úkolech.

Pro lepší přehlednost níže uvádím tabulku výsledků výzkumného šetření:

Tabulka č. 3 Výsledky výzkumného šetření (zdroj vlastní)

Jméno	Obrázkově-slovní vyšetření (77 bodů)		Orientační vyšetření zrakového vnímání (43 bodů)		Posun čtenářské gramotnosti
	Září 2019	Únor 2020	Září 2019	Únor 2020	
(Ž1)	55	63	28	29	ANO
	<b>Pracovní učebnice globálního čtení</b>		Dívka pracuje s PUGČ ráda. Jasně se orientuje v zadání. Postupem došlo k osvojení si nových slov v kratší míře. Menší potřeba opakování. Zvládne pracovat sama. Osvojila si slova z témat ŠKOLA, MOJE TĚLO, OVOCE a OBLEČENÍ + byla přidána i nová slova.		
(Ž2)	60*	64*	17	14	NE
	<b>Pracovní učebnice globálního čtení</b>		Dívka pracuje ráda a PUGČ se jí velmi líbí, ale není na její možnosti vzhledem k dané diagnóze. Dívka bude v příštím roce přerazena do vzdělávacího rehabilitačního ročníku. Metoda globálního čtení je spíše nad její možnosti.		
(Ž3)	59**	69**	43	43	ANO
	<b>Pracovní učebnice globálního čtení</b>		Dívka nemá s plněním cvičení a osvojením si nových slov žádné obtíže. Již v prosinci došlo ke snadnému pochopení zadaného úkolu, jelikož se jednalo o stejné zadání, které vyplňovala u minulého tématu. Pracovala bez nutného opakování.		

(Ž4)	<b>Září 2019</b>	<b>Únor 2020</b>	<b>Září 2019</b>	<b>Únor 2020</b>	ANO
	56	59	28	29	
	<b>Pracovní učebnice globálního čtení</b>		Chlapec není samostatný. Časté vykonání úkolu s dopomocí. Došlo k rozvoji slovní zásoby a upevnění slov. Skládá a čte první věty. Při zadání cvičení v PUGČ byla potřeba neustálé stimulace a dopomoci k práci. Obtíže v grafomotorice, snížená čitelnost.		
(Ž5)	<b>Září 2019</b>	<b>Únor 2020</b>	<b>Září 2019</b>	<b>Únor 2020</b>	ANO
	58	62	38	40	
	<b>Pracovní učebnice globálního čtení</b>		Chlapec rád pracuje s PUGČ a úkoly plní bez značných obtíží. Rozšířil si slovní zásobu, došlo k fixaci písmen a slov. Čte s porozuměním. Někdy potřeba stimulace k soustředění a vykonání úkolu. Postupně nepotřeboval tolik opakování u zadání úkolu. Osvojil si i několik slov navíc.		
(Ž6)	<b>Září 2019</b>	<b>Únor 2020</b>	<b>Září 2019</b>	<b>Únor 2020</b>	NE (minimální)
	59	64	31	29	
	<b>Pracovní učebnice globálního čtení</b>		Chlapec s obrázkovou dopomocí pozná všechna probíraná slova. Bez obrázků rozezná pouze šest slov. V únoru se dostavil větší zájem u vykonání úkolů, ale do té doby byla aktivita minimální. Domácí příprava byla nulová, nepodnětné rodinné prostředí. Má značné obtíže s grafomotorikou, je v nácvičku písmen, která si nepamatuje.		

\* ukazování na slovní pokyn Kde je ...?

\*\* některá slova vyřčena

## 6. Zhodnocení naplnění cílů a výzkumných otázek praktické části diplomové práce

Hlavním cílem výzkumu bylo vytvořit pracovní učebnici globálního čtení a na základě jejího předložení výzkumnému vzorku zjistit funkčnost a vhodnost materiálu, dále zda dojde za jejího pravidelného využívání k posunu čtenářské gramotnosti u žáků s mentálním postižením a poruchou autistického spektra.

Na základě hlavního cíle byly formulované dílčí výzkumné otázky:

**VO 1:** *Má vytvořený didaktický materiál pozitivní vliv na výuku globálního čtení u žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením ve speciální škole?*

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda vytvořený materiál kladně ovlivňuje výuku čtení žáků ve speciální škole. Výsledky výzkumného šetření prokázaly funkčnost a vhodnost materiálu. Pracovní učebnice globálního čtení je uzpůsobena jasně, přehledně, názorně. Každý úkol je graficky označen, úkoly se opakují či jsou mírně změněny, ale obsah plnění zůstává stejný. Díky stejnosti došlo u některých žáků k rychlejšímu osvojení si slov. Nepotřebovali již tolik vysvětlování a opakování zadání úkolů. Dokázali s postupem času pracovat více bez pomoci či úplně samostatně. Barevné grafické obrázky jsou jasné a jednoduché, takže s přijetím u dětí s PAS nebyl žádný problém. Pracovní učebnice globálního čtení podporuje jak grafomotoriku, tak zrakové vnímání a upevnění si naučených slov pomocí jednotlivých úkolů i za podpory individuálnosti. Cvičení jsou však zaměřená i na grafomotoriku, čímž došlo u některých žáků k větší obtížnosti plnění. Zejména pak u doplňování slov do řádku či sloupce. Někteří se však dokázali již ke konci výzkumného šetření v některých úkolech přizpůsobit. U čtyř žáků dokonce výstupní vyšetření zrakového vnímání prokázalo posun v zrakovém vnímání.

**VO 2:** *Lze zlepšit využitím pracovní učebnice globálního čtení čtenářskou gramotnost žáků s PAS a mentálním postižením?*

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda se dá zlepšit čtenářská gramotnost žáků s PAS a mentálním postižením. Výsledky šetření prokázaly, že se dá zlepšit čtenářská gramotnost

za využití pracovní učebnice globálního čtení. Obrázkově-slovní vyšetření ukázalo, že si čtyři žáci osvojili nová učená slova, ve kterých na počátku chybovali či je nedokázali pojmenovat. Jednotlivá cvičení PUGČ žáky motivovala, aktivizovala a podněcovala k činnosti. Na osvojení si učiva má však vliv několik dalších podnětů, které u některých žáků prokázalo minimální zlepšení či vůbec žádné. V zásadě se jedná o podnětné prostředí a domácí přípravu. Nová osvojovaná slova si zapamatujeme jen tehdy, pokud si je opakujeme. U dětí s PAS a MP to platí dvojnásob. Posun u jednoho chlapce (Ž6) nebyl žádný či úplně minimální. Důvodem byla i nespolupráce rodičů, nedostavovalo se chlapci tolik podnětů, kolik bylo potřeba. Samozřejmě na osvojení si učiva má vliv i daný stupeň postižení, další přidružená postižení, která dále znemožňují naučení dané látky či jejich zapamatování trvá oproti ostatním delší čas.

**VO 3:** *Lze vytvořený didaktický materiál využít u všech dětí s PAS i mentálním postižením?*

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda se dá vytvořený materiál využít u všech dětí s PAS a mentálním postižením. Z výsledku šetření vychází, že se PUGČ dá využít u žáků s PAS i mentálním postižením, ale záleží na daném pásmu postižení. U dívky (Ž2) s těžkou mentální retardací bylo v průběhu šetření zjištěno, že čtení globální metodou je nad její možnosti. Pro dívku není PUGČ vhodná, není přiměřená jejím schopnostem a možnostem. U chlapce (Ž6) nebyl též žádný posun nebo spíše velice minimální. Chlapec má dle posledního vyšetření středně těžkou mentální retardaci, ale v kombinaci s těžkou epilepsií. Je možné, že se díky tomu nachází spíše v dolním pásmu středně těžkého stupně a bude pro něj globální metoda čtení též obtížnější. Opět však záleží na dalších aspektech ovlivňujících vzdělávání a individuálnostech, schopnostech a dovednostech daného žáka.

Z výsledků šetření vychází, že PUGČ je vhodná pro žáky s PAS a žáky s mentálním postižením v pásmu od lehké až středně těžké mentální retardace, ale spíše v horním pásmu. Aby však byly výsledky více prokazatelné, musel by být výzkumný vzorek větší.

Lze konstatovat, že cíl praktické části diplomové práce byl naplněn.



## Závěr

V samotném začátku s příchodem na základní školu v rámci plnění povinné školní docházky jsou u žáků rozvíjeny dovednosti, znalosti a návyky podmiňující osvojení trivlia. Řada žáků má již na začátku příchodu na základní školu speciální nějaké specifické obtíže a zároveň speciální potřeby, které by měl pedagog v edukačním procesu plně respektovat a přizpůsobit tak všechny možné metody a formy výuky s využitím speciálních pomůcek danému jedinci vzhledem k jeho aktuálním možnostem a schopnostem. Klasické metody čtení všem žákům nevyhovují nebo nemají dostatek potřebných schopností na osvojení si učiva vybranou metodou, proto je nutné u nich zvolit jinou formu čtení alternativních metod za respektu individuálních schopností jedince. Nejrozšířenější alternativní metodou na základní škole speciální je metoda globálního čtení. Způsob výuky čtení je realizován za pomoci běžných výukových metod a obrázkového materiálu První čtení. V současné době pedagogové nemají k dispozici dostatečné množství materiálu k využití upevnění si nového učiva a jsou nuceni si pracovní listy a didaktické pomůcky vytvářet sami. Tyto poznatky byly klíčové pro motivaci ke zpracování tématu výuky čtení u žáků s MP a PAS na úrovni DP.

Diplomová práce se zabývá globálním čtením žáků s poruchou autistického spektra a mentálním postižením na základní škole speciální. Teoretická část popisuje problematiku osob s PAS a mentálním postižením, blíže charakterizuje edukační rámec vzdělávání v základní škole speciální, specifikuje jazykovou komunikaci těchto žáků, čímž specifikuje alternativní metody čtení především pak metodu globálního čtení. Praktická část pak blíže charakterizuje vytvořený didaktický materiál užívaný ve výuce čtení a zhodnocuje jeho efektivnost, vhodnost a zda za jeho užití dojde k posunu čtenářské gramotnosti u žáků s PAS a MP.

Ze závěru šetření vyplývá, že užívání pracovní učebnice globálního čtení kladně ovlivňuje osvojení si nových slov v rámci výuky čtení. Vytvořený materiál je přehledný, jasný, značný a motivuje žáka rozmanitým a kreativním způsobem. Rozvíjí zrakové vnímání, grafomotoriku, logické vnímání i paměť. Didaktický materiál také podporuje žakovu samostatnost a individuálnost. Z výsledku šetření také vychází, že se PUGČ dá využít u žáků s PAS i mentálním postižením, ale záleží na daném pásmu postižení.

Realizované výzkumné šetření by mohlo přispět k rozšíření materiálů do hodin globálního čtení, jelikož individuálnost každého žáka je zde podpořena.

## Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, PIPEKOVÁ Jarmila a VÍTKOVÁ Marie, ed. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BENDOVIČ, P. in ZIKL, Pavel. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3852-9.
- ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
- HEMZÁČKOVÁ, Krista, PEŠKOVÁ, Jana. *První čtení: učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*. 4. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-143-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Základy psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2623-5.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LAVRINČÍK, Jan. *Použití dotykového zařízení v primárním vzdělávání na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4562-5.

- LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0880-8.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.
- NEUBAUER, Karel, a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- PEŠKOVÁ, Jana, HEMZÁČKOVÁ, Krista. *Sociální učení: možnosti využití sociálního učení při práci s žáky v základní škole speciální*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-65-0.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální*. Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
- ZEŽULKOVÁ, Eva a Martin KALEJA. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-272-2.

## Elektronické zdroje

- DURECOVÁ, Katarína. *Rozlišení problematiky duševní nemoci a mentálního postižení*. [online]. ©22.10.2007 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <https://www.kvalitavpraxi.cz/aktuality/deni-v-nasich-projektech/rozliseni-problematiky-dusevni-nemoci-a-mentalniho-postizeni/>

- Globální slabikář in Petit-os.cz. [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.petit-os.cz/index.php/software/globalni-slabikar-multilicence-detail>
- HEMZÁČKOVÁ, K., PEŠKOVÁ, J. *Globální čtení*. [online], [cit. 2020-01-23]. Dostupné z WWW: <http://www.globalni-cteni.cz/>
- HEPBURN, Susan L., Audrey BLAKELEY-SMITH, Brian WOLFF a Judy A. REAVEN. *Telehealth delivery of cognitive-behavioral intervention to youth with autism spectrum disorder and anxiety: A pilot study* [online]. 2015 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4615367/>
- IPed in WIKIPEDIA.cz. [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/IPad>
- KEEN Deb, Dawn ADAMS, Kate SIMPSON, Jacqueline den HOUTING a Jacqueline ROBERTS. *Anxiety-related symptomatology in young children on the autism spectrum* [online]. 2017 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361317734692>
- Rámcové vzdělávací programy in Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- Visual Reading. [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://visualreading.org/web/splash>
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. ©2013-2020 [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

## Další zdroje

- Zelinková, O. Studijní materiál. *Metody vyučování čtení*. Praha: DYS-centrum Praha z.ú., 8.1.2020.

## Seznam zkratek

<b>AP</b>	asistent pedagoga
<b>GDPR</b>	obecné nařízení o ochraně osobních údajů
<b>IT</b>	informační technologie
<b>IVP</b>	individuální vzdělávací plán
<b>MP</b>	mentální postižení
<b>MR</b>	mentální retardace
<b>MŠ</b>	materská škola
<b>OA</b>	osobní asistent
<b>PAS</b>	porucha autistického spektra
<b>PŘK</b>	poruchy řečové komunikace
<b>PUGČ</b>	pracovní učebnice globálního čtení
<b>SVP</b>	speciální vzdělávací potřeba
<b>ŠVP</b>	školní vzdělávací program
<b>ZŠ</b>	základní škola

## Seznam tabulek

<b>Tabulka č. 1</b>	Transformace dílčích výzkumných otázek (zdroj vlastní)
<b>Tabulka č. 2</b>	Charakteristika informantů (zdroj vlastní)
<b>Tabulka č. 3</b>	Výsledky výzkumného šetření (zdroj vlastní)

## Seznam příloh

- Příloha A:** Obrázkově-slovní vyšetření
- Příloha B:** Orientační vyšetření zrakového vnímání
- Příloha C:** Záznamový arch naučné látky globálního čtení
- Příloha D:** Ukázka cvičení z pracovní učebnice globálního čtení
- Příloha E:** Ukázky vyšetření a vyplněných cvičení z PUGČ u Ž1
- Příloha F:** Ukázky vyšetření a vyplněných cvičení z PUGČ u Ž2
- Příloha G:** Ukázky vyšetření a vyplněných cvičení z PUGČ u Ž3
- Příloha H:** Ukázky vyšetření a vyplněných cvičení z PUGČ u Ž4
- Příloha CH:** Ukázky vyšetření a vyplněných cvičení z PUGČ u Ž5
- Příloha I:** Ukázky vyšetření a vyplněných cvičení z PUGČ u Ž6

## Příloha A

### OBRÁZKOVĚ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ

Test čtenářské gramotnosti

(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: ..... rok: ..... měsíc: .....

Dg.: ..... Datum vyšetření: .....

MOJE RODINA	MÁMA	TÁTA	BABI	DĚDA	
ŠKOLA	ŠKOLA	TABULE	LAVICE	SEŠIT	TUŽKA
HRAČKY	MÍČ	KOSTKY	LEGO	PANENKA	
OVOCE	VÁNO	JAHODA	BANÁN	JABLKO	HRUŠKA
ZELENINA	RAJČE	OKURKA	PAPRIKA	MRKEV	BRAMBORY
POTRAVINY	MASO	ČAJ	MLÉKO	CHLEBA	SÝR
ZVÍŘATA	PES	KOZA	KOČKA	KONÍK	PRASE
	RYBA				
DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY	AUTO	KOLO	AUTOBUS	LETADLO	LOŤ
	MAŠINA				
MOJE TĚLO	NOS	OČI	UŠI	PUSA	NOHY
	RUCE				
OBLEČENÍ	BOTY	ŠATY	KALHOTY	TRIČKO	PONOŽKY
MŮJ DOMOV	ŽIDLE	STŮL	POSTEL	POČÍTAČ	TELEVIZE
KOUPELNA	VANA	MÝDLO	PASTA	KARTÁČEK	RUČNÍK
ČINNOSTI	SPÍ	STOJÍ	PÍŠE	ČTE	SEDÍ
	KOPE	HRAJE SI	JÍ	KUPUJE	VÁŘÍ
	PIJE	JEDE	MYJE	PERE	DÍVÁ SE
	LEŽÍ				

CELKEM: \_\_\_\_\_ / 77

Závěr: .....

..... Vyšetřil: .....





## Příloha B

### ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

(Obrázky z Prvního čtení)


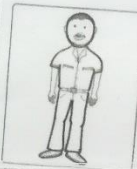


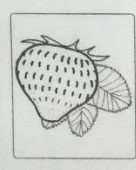
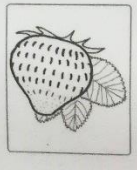
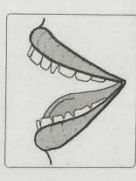

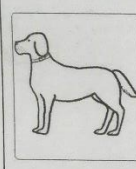
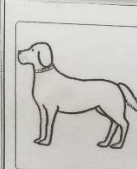
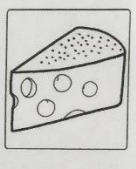

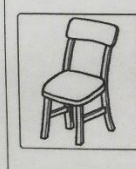



Jméno: ..... nar.: ..... věk: ..... rok: ..... měsíc: .....

Dg.: ..... Datum vyšetření: .....

<b>PŘÍŘAĎ STEJNÝ OBRÁZEK</b>						<b>CELKEM: ___ /8</b>	
TÁTA		MÍČ		JAHODA		PUSA	
PES		SÝR		ŽIDLE		PASTA	
<b>DOPLŇ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY</b>						<b>CELKEM: ___ /4</b>	
A		T		O		U	
<b>PŘÍŘAĎ DRUHOU PŮLKU OBRÁZKU</b>						<b>CELKEM: ___ /6</b>	
MRKEV		MÍČ		PANENKA		TRIČKO	
BOTY		BRAMBORY					
<b>PŘÍŘAĎ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU</b>						<b>CELKEM: ___ /4</b>	
RAJČE		KONÍK		KOPE		VÍNO	
<b>SLOVO PŘEČTI A PŘÍŘAĎ</b>						<b>CELKEM: ___ /18</b>	
BOTY		JAHODA		VANA		POČÍTAČ	
MÝDLO		ŠATY		KALHOTY		POSTEL	
PASTA		KARTÁČEK		STŮL		PONOŽKY	
ČAJ		LETADLO		OČI		VÍNO	
TABULE		MÁMA					
<b>NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO</b>						<b>CELKEM: ___ /3</b>	
BANÁN		RAJČE		MASO			

CELKEM: \_\_\_ /43      Závěr: .....      Vyšetřil: .....

PŘIŘAĎ STEJNÝ OBRÁZEK

*(Note: An additional card of an open mouth is placed to the right of the second row.)*

DOPLŇ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY




AUTO	
A U T O	A U T O
A U T	A T O

O U

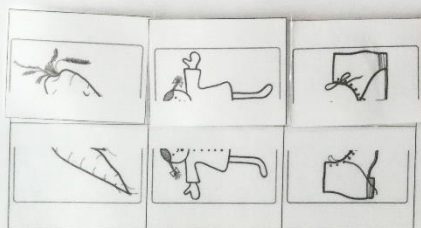
SLOVO PŘEČTI A PŘIŘAĎ

BOTY	JAHODA	VANA	POČÍTAČ	MÝDLO	ŠATY
BOTY	JAHODA	VANA	POČÍTAČ	MÝDLO	ŠATY
KALHOTY	POSTEL	PASTA	KARTÁČEK	STŮL	PONOŽKY
KALHOTY	POSTEL	PASTA	KARTÁČEK	STŮL	PONOŽKY
ČAJ	LETADLO	OČI	VINO	TABULE	MÁMA
ČAJ	LETADLO	OČI			

NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO

	ČAJ	BANÁN	OKURKA	CHLEBA	MASO
	MLÉKO	JAHODA	RAJČE	SÝR	JABLKO
	HRUŠKA	MRKEV	PAPRIKA	MASO	ČAJ

PŘIŘAĎ DRUHOU PŮLU OBRÁZKU



PŘIŘAĎ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU



## Příloha C

### ZÁZNAMOVÝ ARCH NAUČNÉ LÁTKY GLOBÁLNÍHO ČTENÍ

Hodnocení čtenářských dovedností žáka

Název tématu:	
Seznam probíraných slov:	
Doba probíraného tématu:	
Jméno žáka:	
Diagnóza:	
HODNOCENÍ	
Pokroky*:	
Obtíže**:	
Naučená slova:	

\* Zaznamenejte i drobné pokroky žáka.

\*\* Zaznamenejte obtíže žáka a specifikujte je.

Poznámky:

## Příloha D

### Seznam slovíček

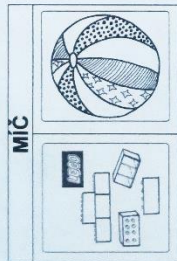
MOJE RODINA	MÁMA, TÁTA, BABI, DĚDA
ŠKOLA	TABULE, LAVICE, SEŠIT, TUŽKA, ŠKOLA
HRAČKY	MÍČ, KOSTKY, LEGO, PANENKA
OVOCE	VÍNO, JAHODA, BANÁN, JABLKO, HRUŠKA
ZELENINA	RAJČE, OKURKA, PAPRIKA, MRKEV, BRAMBORY
POTRAVINY	MASO, ČAJ, MLÉKO, CHLEBA, SÝR
ZVÍŘATA	PES, KOZA, KOČKA, KONÍK, PRASE, RYBA
DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY	AUTO, KOLO, AUTOBUS, LETADLO, LOĎ, MAŠINA
MOJE TĚLO	NOS, OČI, UŠI, PUSA, NOHY, RUCI
OBLEČENÍ	BOTY, ŠATY, KALHOTY, TRIČKO, PONOŽKY
MŮJ DOMOV	ŽIDLE, POČÍTAČ, POSTEL, STŮL, TELEVIZE
KOUPELNA	VANA, MÝDLO, PASTA, KARTÁČEK, RUČNÍK
ČINNOSTI I.	SPI, STOJÍ, LEŽÍ, PÍŠE, ČTE, SEDÍ, DÍVÁ SE, HRAJE SI
ČINNOSTI II.	JÍ, KUPUJE, VAŘÍ, PIJE, JEDE, KOPE, MYJE, PERE



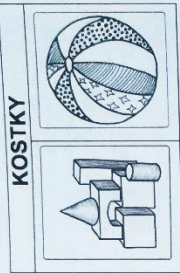
**Přifazování výběrem ze dvou možností BEZ textu**

- Vyhledej správný obrázek a přečti slovo.
- K pomoci můžeš využít své lepořelo.

**MIČ**



**KOSTKY**



**LEGO**



**PANENKA**

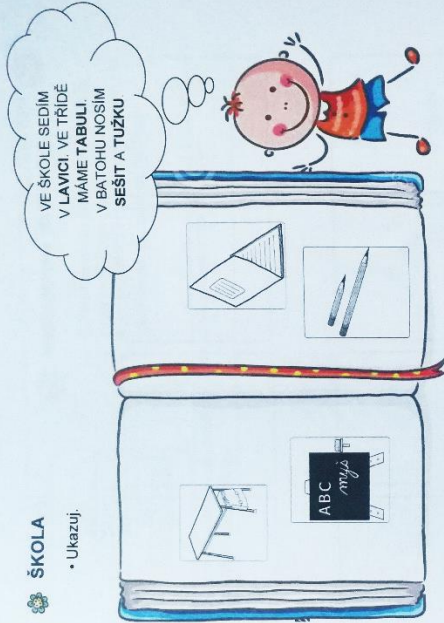


**Najdi druhou půlku BEZ textu**

- Najdi druhou půlku obrázku a spoj je čarou.
- Řekni, co je to za obrázek a napiš ho pod obrázek do rámečku.


**ŠKOLA**

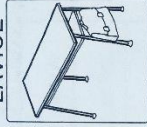
- Ukazuj.



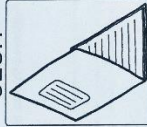
**TABULE**



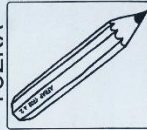
**LAVICE**



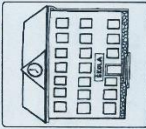
**SEŠIT**









**TUŽKA**








**ŠKOLA**












Čtení slovních spojení s obrázky za použití TO JE.

TO JE		TO JE		TO JE	
TO JE		TO JE		TO JE	
TO JE	<input type="text"/>	TO JE	<input type="text"/>	TO JE	<input type="text"/>

Čtení slovních spojení  
• Čti slovní spojení se spojkou A, I a TO JE.

				
AUTO	A	KOLO	TO JE	AUTO
LETADLO	A	LOŤ	TO JE	KOLO
MAŠINA	I	AUTOBUS	TO JE	AUTOBUS
AUTO	I	LETADLO	TO JE	LETADLO
			TO JE	LOŤ
			TO JE	MAŠINA
			TO JE	
			TO JE	

Přirazování výběrem ze dvou možností  
• Vyhledej správný obrázek a přečti slovo. Čti po řádcích.  
• Slovo do prázdného okénka opiš.

VÍNO	JABLKO	BANÁN		
				
JAHODA	JABLKO	JABLUŠKA		
				
HRUŠKA	JABLUŠKA	VÍNO		
				

Najdi slova a podtrhej  
• Najdi slova VÍNO, BANÁN, JAHODA, JABLKO a HRUŠKA a každé jinou barvou podtrhej.

BANÁN VÍNO JAHODA HRUŠKA JABLKO VÍNO BANÁN  
HRUŠKA JABLKO BANÁN VÍNO HRUŠKA JAHODA BANÁN VÍNO  
VÍNO BANÁN JAHODA HRUŠKA VÍNO HRUŠKA BANÁN  
JABLKO HRUŠKA JABLKO BANÁN JAHODA JABLKO



# Příloha E

**ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ**  
(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: [ ] nar.: [ ] věk: 10 let rok: [ ] měsíc: [ ]  
 Dg.: [ ] Datum vyšetření: [ ]

PŘÍŘAĎ STEJNÝ OBRÁZEK				CELKEM: 8 / 8			
TÁTA	<input checked="" type="checkbox"/>	MÍČ	<input checked="" type="checkbox"/>	JAHODA	<input checked="" type="checkbox"/>	PUSA	<input checked="" type="checkbox"/>
PES	<input checked="" type="checkbox"/>	SYR	<input checked="" type="checkbox"/>	ŽIDLE	<input checked="" type="checkbox"/>	PASTA	<input checked="" type="checkbox"/>
DOPLNĚ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY				CELKEM: 4 / 4			
A	<input checked="" type="checkbox"/>	T	<input checked="" type="checkbox"/>	O	<input checked="" type="checkbox"/>	U	<input checked="" type="checkbox"/>
PŘÍŘAĎ DRUHOU PŮKOU OBRÁZKU				CELKEM: 6 / 6			
MRKEV	<input checked="" type="checkbox"/>	MÍČ	<input checked="" type="checkbox"/>	PANENKA	<input checked="" type="checkbox"/>	TRČKO	<input checked="" type="checkbox"/>
BOTY	<input checked="" type="checkbox"/>	BRAMBORY	<input checked="" type="checkbox"/>	obava čou			
PŘÍŘAĎ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU				CELKEM: 4 / 4			
RAUČE	<input checked="" type="checkbox"/>	KONIK	<input checked="" type="checkbox"/>	KOPE	<input checked="" type="checkbox"/>	VÍNO	<input checked="" type="checkbox"/>
SLOVO PŘEČTI A PŘÍŘAĎ				CELKEM: 6 / 18			
BOTY	<input checked="" type="checkbox"/>	JAHODA	<input checked="" type="checkbox"/>	VANA	<input checked="" type="checkbox"/>	POČÍTAČ	<input checked="" type="checkbox"/>
MÝDLO	<input checked="" type="checkbox"/>	ŠATY	<input checked="" type="checkbox"/>	KALHOTY	<input checked="" type="checkbox"/>	POSTEL	<input checked="" type="checkbox"/>
PASTA	<input checked="" type="checkbox"/>	KARTÁČEK	<input checked="" type="checkbox"/>	STŮL	<input checked="" type="checkbox"/>	PONOŽKY	<input checked="" type="checkbox"/>
ČAJ	<input checked="" type="checkbox"/>	LETADLO	<input checked="" type="checkbox"/>	OČI	<input checked="" type="checkbox"/>	VÍNO	<input checked="" type="checkbox"/>
TABULE	<input checked="" type="checkbox"/>	MÁMA	<input checked="" type="checkbox"/>				
NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO				CELKEM: 0 / 3			
BANÁN	<input checked="" type="checkbox"/>	RAUČE	<input checked="" type="checkbox"/>	MASO	<input checked="" type="checkbox"/>		

CELKEM: 28 / 43      Závěr: 65,1 %  
 Vyšetřil: [ ]

**OBRAZKOVÉ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ**  
(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: [ ] nar.: [ ] věk: 10 let rok: [ ] měsíc: [ ]  
 Dg.: [ ] Datum vyšetření: [ ]

MOJE RODINA	MÁMA	<input checked="" type="checkbox"/>	TÁTA	<input checked="" type="checkbox"/>	BABI	<input checked="" type="checkbox"/>	DĚDA	<input checked="" type="checkbox"/>
ŠKOLA	ŠKOLA	<input checked="" type="checkbox"/>	TABULE	<input checked="" type="checkbox"/>	LAVICE	<input checked="" type="checkbox"/>	SEŠIT	<input checked="" type="checkbox"/>
HRAČKY	MÍČ	<input checked="" type="checkbox"/>	KOSTKY	<input checked="" type="checkbox"/>	JAHODA	<input checked="" type="checkbox"/>	PANENKA	<input checked="" type="checkbox"/>
OVOCE	VÁNO	<input checked="" type="checkbox"/>	JAHODA	<input checked="" type="checkbox"/>	BANÁN	<input checked="" type="checkbox"/>	HŘUŠKA	<input checked="" type="checkbox"/>
ZELENINA	RAUČE	<input checked="" type="checkbox"/>	OKURKA	<input checked="" type="checkbox"/>	PAPRIKA	<input checked="" type="checkbox"/>	MRKEV	<input checked="" type="checkbox"/>
POTRAVINY	MASO	<input checked="" type="checkbox"/>	ČAJ	<input checked="" type="checkbox"/>	MILKO	<input checked="" type="checkbox"/>	CHLEBA	<input checked="" type="checkbox"/>
ZVÍŘATA	PES	<input checked="" type="checkbox"/>	KOZA	<input checked="" type="checkbox"/>	KOČKA	<input checked="" type="checkbox"/>	KONIK	<input checked="" type="checkbox"/>
	RYBA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	AUTOBUS	<input checked="" type="checkbox"/>	LETADLO	<input checked="" type="checkbox"/>
DOPRAVNÍ	AUTO	<input checked="" type="checkbox"/>	KOLO	<input checked="" type="checkbox"/>	LETADLO	<input checked="" type="checkbox"/>	LOD	<input checked="" type="checkbox"/>
PROSTŘEDKY	MASINA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
MOJE TĚLO	NGOS	<input checked="" type="checkbox"/>	OČI	<input checked="" type="checkbox"/>	UŠI	<input checked="" type="checkbox"/>	PUSA	<input checked="" type="checkbox"/>
	RUCE	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
OBLEČENÍ	BOTY	<input checked="" type="checkbox"/>	ŠATY	<input checked="" type="checkbox"/>	KALHOTY	<input checked="" type="checkbox"/>	TRČKO	<input checked="" type="checkbox"/>
MŮJ DOMOV	ŽIDLE	<input checked="" type="checkbox"/>	STŮL	<input checked="" type="checkbox"/>	POSTEL	<input checked="" type="checkbox"/>	POČÍTAČ	<input checked="" type="checkbox"/>
KOUPELNA	VANA	<input checked="" type="checkbox"/>	MÝDLO	<input checked="" type="checkbox"/>	PASTA	<input checked="" type="checkbox"/>	KARTÁČEK	<input checked="" type="checkbox"/>
	SPI	<input checked="" type="checkbox"/>	STOJÍ	<input checked="" type="checkbox"/>	PISE	<input checked="" type="checkbox"/>	ČTE	<input checked="" type="checkbox"/>
ČINNOSTI	KOPE	<input checked="" type="checkbox"/>	HRAJE SI	<input checked="" type="checkbox"/>	JÍ	<input checked="" type="checkbox"/>	KUPUJE	<input checked="" type="checkbox"/>
	PIJE	<input checked="" type="checkbox"/>	JEDE	<input checked="" type="checkbox"/>	MYJE	<input checked="" type="checkbox"/>	PERE	<input checked="" type="checkbox"/>
	LEŽÍ	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>

CELKEM: 55 / 77      Závěr: 77,8 %  
 Vyšetřil: [ ]

### TABULE



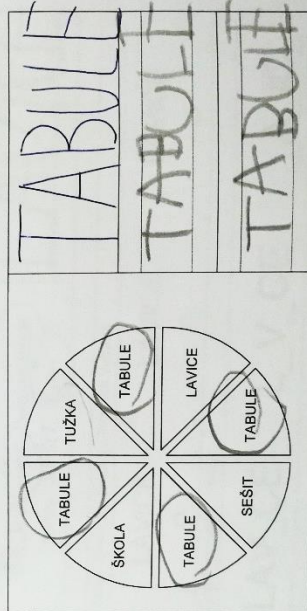
#### Nácvik slova

- Přifad k obrázku skutečnou fotografií.
- Přifad k obrázku stejný obrázek.
- Na co páni/pani učitel/ka píše?
- Ukaž mi na této stránce TABULI.

Přístem piš písmena dle předlohy. Tužkou piš písmena dle předlohy  
Vymodeluj dle předlohy

TABULE

Najdi slovo TABULE. Obtižni slovo a následně napiš



Přečti slovo. Po přečtení kroužek vybarvi.

TABULE TABULE TABULE

### ZÁZNAMOVÝ ARCH NAUČNÉ LÁTKY GLOBÁLNÍHO ČTENÍ

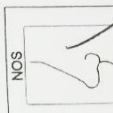
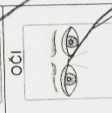
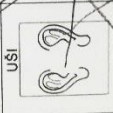
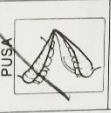
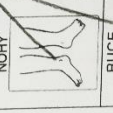






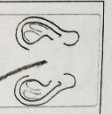


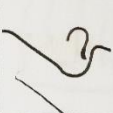



Hodnocení čtenářských dovedností žáka

Název tématu:	OVOCÍŠ
Seznam probíraných slov:	VINO, NAHOBY, BANAN, JABLUKO, ARANČKA
Doba probíraného tématu:	ÚNOR 2020
Jméno žáka:	
Diagnóza:	
<b>HODNOCENÍ</b>	
Pokroky:	uváděje přibližně všechna slova - 20% k 100% k 100% k 100%
Obtíže:	JABLUKO - JABLUKO (občas napíše x slovo např.)
Naučená slova:	UČENÁ

\* Zaznamenejte drobné pokroky žáka.  
\*\* Zaznamenejte ostatní data a specifika je

Poznámky: Ovocíš - dobře občas ne běže - "níčko"  
ja

Tvoření dvojic stejných obrázků  
 • Vyhledej dva stejné obrázky a spoj je.  
 • Obrázky vybarvi.

 NOS	 OČI	 UŠI	 PŮSKA	 NOHY	 RUCE												
--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	--	---

9.10.

ŠKOLA

FABULI

FABULI

DUŽKA

SEŠIT

LAVICE

## Příloha F

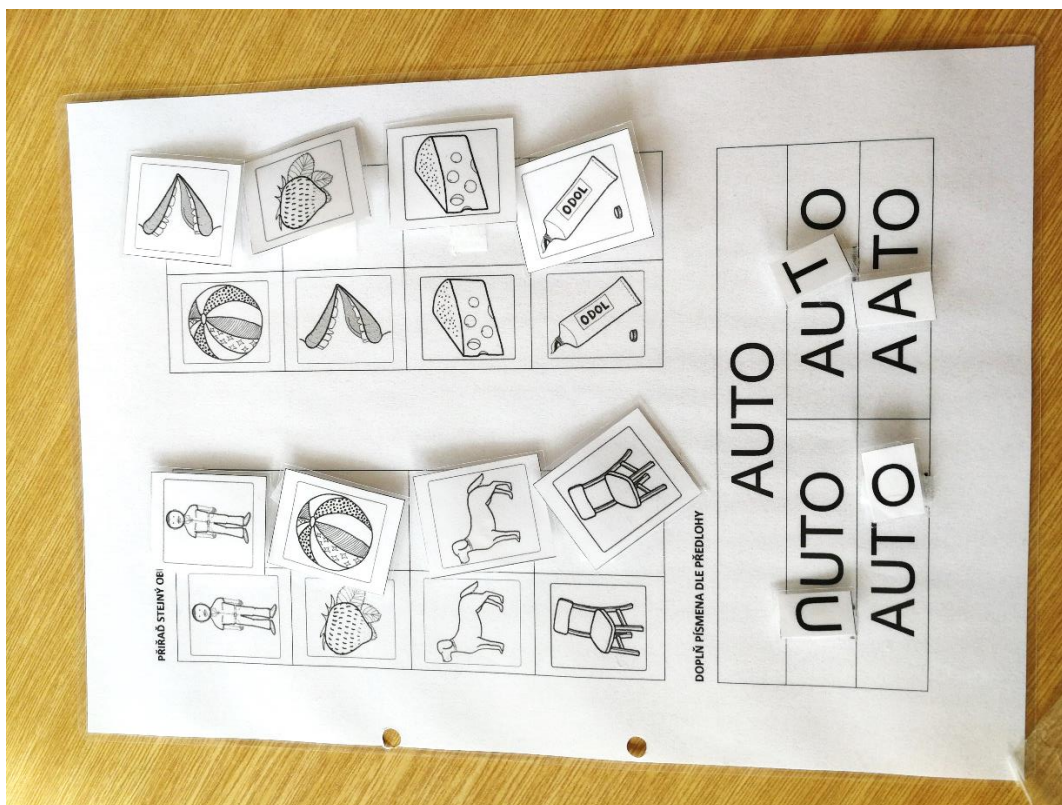
**ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ**  
(Obrázky z Pevního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 9 let rok: ..... měsíc: .....  
Dg.: Mgr. Antonína Tluč Datum vyšetření: 14. 5. 2010

<b>PŘÍRAŽ STEJNÝ OBRÁZEK</b>				CELKEM: <u>5/8</u>			
TÁTA	<input checked="" type="checkbox"/>	MÍČ	<input checked="" type="checkbox"/>	JAHODA	<input checked="" type="checkbox"/>	PUSA	<input checked="" type="checkbox"/>
PES	<input checked="" type="checkbox"/>	SYR	<input checked="" type="checkbox"/>	ŽIDLE	<input checked="" type="checkbox"/>	PASTA	<input checked="" type="checkbox"/>
DOPLNĚ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY = <u>bezdělnosti</u>							
A	<input checked="" type="checkbox"/>	T	<input checked="" type="checkbox"/>	O	<input checked="" type="checkbox"/>	U	
<b>PŘÍRAŽ DRUHOU PŮLKOU OBRÁZKU</b>				CELKEM: <u>3/6</u>			
MRKEV	<input checked="" type="checkbox"/>	MÍČ	<input checked="" type="checkbox"/>	PANENKA	<input checked="" type="checkbox"/>	TRIČKO	<input checked="" type="checkbox"/>
BOTY	<input checked="" type="checkbox"/>	BRAMBOR	<input checked="" type="checkbox"/>	Y			
<b>PŘÍRAŽ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU</b>				CELKEM: <u>1/4</u>			
RAUČE		KONIK		KOPE		VÍNO	
<b>SLOVO PŘEČTI A PŘÍRAŽ</b>				CELKEM: <u>6/18</u>			
BOTY		JAHODA		VANA		POČÍTAČ	
MÝDLO		ŠATY		KALHOTY		POSTEL	
PASTA		KARTÁČEK		STŮL		PONDŽKY	
ČAU		LETADLO		OČI		VÍNO	
TABULE		MÁMKA					
<b>NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO</b>				CELKEM: <u>0/3</u>			
BANÁN		RAUČE		MASO			

CELKEM: 14 / 43 Závěr: bezproblémová Vyšetřil: .....

31.5.10



ZÁZNAMOVÝ ARCH NAUČNÉ LÁTKY GLOBÁLNÍHO ČTENÍ

Hodnocení čtenářských dovedností žáka

Název tématu:	00005
Seznam probíraných slov:	VÍNO, BANAN, VÁROU MIDR 2020
Doba probíraného tématu:	
Jméno žáka:	
Diagnóza:	
<b>HODNOCENÍ</b>	
<b>Pokroky:</b>	- nově žák: R se ž má: M x ale není bílý dyk nesezení
<b>Obtíže:</b>	- nejčastěji líst: písemní písemní medvědi, ale THP
<b>Naučená slova:</b>	VÍNO, BANAN

\* Znameníčko dobrý pokrok žáka  
\*\* Znameníčko obtíž žáka a specifikuje je.

Poznámky: V poznámce, sedání  
k.

OBRÁZKOVÉ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ

Test čtenářské grammatiky  
(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar: ..... věk: 9 let rok: ..... měsíc: .....  
Dg: ..... Datum vyšetření: 11. 11. 2020

MOJE RODINA	MÁMA ✓	TÁTA ✓	BABI ✓	DĚDA ✓
ŠKOLA	• ŠKOLA ✓	TABULE ✓	LAVICE ✓	• TUŽKA ✓
HRAČKY	MIČ ✓	KOSTKY ✓	LEGO ✓	PANENKA ✓
DVOUCE	• VÁNO ✓	JAHODA ✓	BANÁN ✓	• HŘIŠKA ✓
ZELENINA	• RAJČE ✓	OKURKA ✓	• PAPRIKA ✓	MRKEV ✓
POTRAVINY	• MASO ✓	ČAJ ✓	MĚLEKO ✓	• CHLEBA ✓
ZVÍŘATA	PES ✓	KOZA ✓	KOČKA ✓	KONÍK ✓
RYBA	RYBA ✓			PRASE ✓
DOPRAVNÍ	AUTO ✓	KOLO ✓	AUTOBUS ✓	LETADLO ✓
PROSTŘEDKY	MAŠINA ✓			LOD ✓
MOJE TĚLO	NOS ✓	OČI ✓	UŠI ✓	PUSA ✓
RUCE ✓				NOHY ✓
OBLEČENÍ	BOTY ✓	ŠATY ✓	KALHOTY ✓	TRIČKO ✓
MŮJ DOMOV	ŽIDLE ✓	STŮL ✓	POSTEL ✓	POČÍTAČ ✓
KOUPELNA	VANA ✓	MÝDLO ✓	PASTA ✓	KARTÁČEK ✓
	SPI ✓	STOJÍ ✓	• PÍŠE ✓	ČTE ✓
ČINNOSTI	KOPE ✓	HRAJE SI ✓	• JÍ ✓	KUPUJE ✓
	PIJE ✓	JEDE ✓	MYJE ✓	PERE ✓
	LEŽÍ ✓		• DÍVÁ SE ✓	

CELKEM: 64 / 77

Záměrná slovní zásoba: .....  
neznámé slova: .....  
poznámky: .....  
výčetí: .....

# Příloha G

### OBRAZKOVÉ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ

Test čtenářské gramotnosti  
(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 11 let rok: ..... měsíc: .....  
 Dg.: 2020/09/08 Datum vyšetření: 11.09.2020

MOJE RODINA	MÁMA	TÁTA	BABI	DĚDA	
ŠKOLA	ŠKOLA	TABULE	LAVICE	SEŠIT	TUŽKA
HRAČKY	MÍČ	KOSTKY	LEGO	PANENKA	
OVOCE	VÁNO	JAHODA	BANÁN	JABLKO	HRUŠKA
ZELENINA	RAJČE	OKURKA	PAPRIKA	MRKEV	BRAMBORY
POTRAVINY	MASO	ČAI	MĚLKO	CHELEBA	SÝR
ZVÍŘATA	PES	• KOZA	• KOČKA	• KONIK	• PRAŠE
	RYBA				
DOPRAVNÍ	AUTO	KOLO	AUTOBUS	LETADLO	LOĎ
PROSTŘEDKY	MAŠINA				
MOJE TĚLO	NOS	OČI	UŠI	PUSA	NOHY
	RUCE				
OBLEČENÍ	BOTY	ŠATY	KALHOTY	TRIČKO	PONOŽKY
MÍŮ DOMOV	ŽIDLE	STŮL	POSTEL	POČÍTAČ	TELEVIZE
KOUPELNA	VANA	MÝDLO	PASTA	KARTÁČEK	RUCNÍK
	• SPÍ	• STOJÍ	• PÍŠE	• ČTE	• SEDI
	• KOPE	• HRAJE SI	• JÍ	• KUPUJE	• VARI
ČINNOSTI	PIJE	JEDE	MYJE	PERE	DÍVÁ SE
	LEŽÍ				

CELKEM: 67 / 77

Závěr: dobrá práce Vyšetřil: Mgr. J. P.


### ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 11 let rok: ..... měsíc: .....  
 Dg.: 2020/09/08 Datum vyšetření: 11.09.2020

PŘIŘADĚNÍ STEJNÝCH OBRAZKŮ		CELKEM: <u>6 / 8</u>
TÁTA	MÍČ	PUSA
PES	SÝR	PASTA
DOPLNĚNÍ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY		CELKEM: <u>4 / 4</u>
A	T	O
PŘIŘADĚNÍ DRUHOU PŮLKOU OBRAZKŮ		CELKEM: <u>6 / 6</u>
MRKEV	MÍČ	PANENKA
BOTY	BRAMBORY	TRIČKO
PŘIŘADĚNÍ OBRAZKŮ KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRAZKŮ		CELKEM: <u>4 / 4</u>
RAJČE	KONIK	KOPE
		VÍNO
SLOVO PŘEČTI A PŘIŘADĚNÍ		CELKEM: <u>15 / 18</u>
BOTY	JAHODA	VANA
MÝDLO	ŠATY	KALHOTY
PASTA	KARTÁČEK	STŮL
ČAI	LETADLO	OČI
TABULE	MÁMA	
NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO		CELKEM: <u>3 / 3</u>
BANÁN	RAJČE	MASO

CELKEM: 43 / 43 Závěr: dobrá práce Vyšetřil: Mgr. J. P.

**ŠKOLA**  **Nácvik slova**

- Přičad' k obrázku skutečnou fotografií.
- Přičad' k obrázku stejný obrázek.
- Kam chodíš?
- Ukaž mi na této stránce ŠKOLU.

Přístem piš písmena dle předlohy Tužkou piš písmena dle předlohy.  
Vymodeluj dle předlohy.

**ŠKOLA**

Najdi slovo ŠKOLA. Obtáhni slovo a následně napiš.

TABULE	LAVICE	ŠKOLA
PENÁL	ŠKOLA	SEŠIT
ŠKOLA	ŠKOLA	ŠKOLA
TUŽKA	ŠKOLA	

Doplň chybějící hlásky

ŠKOLA ŠKOLA ŠKOLA  
 ŠKOLA ŠKOLA ŠKOLA

27

ZÁZNAMOVÝ ARCH NAUČNÉ LÁTKY GLOBÁLNÍHO ČTENÍ  
Hodnocení čtenářských dovedností žáka

Název tématu:	HODBE TÍŽLO
Seznam probíraných slov:	VOZY, UŠÍ, ŮŠÍ, RUKY, KOLY, BUSA
Doba probíraného tématu:	UČENÍ - 1/2 PROSINCE 2019
Jméno žáka:	
Diagnóza:	
<b>HODNOCENÍ</b>	
Pokroky:	STĚNOVÝ MATERIÁL = SUDANEC POUČENÍM ZADANÉ, HD ÚKOSU
Obtře:	+
Naučená slova:	VOZ, ŮŠÍ, UŠÍ, RUKY, KOLY BUSA

Zaznamenejte i údobné pokroky žáka.  
Zaznamenejte do této záruky a specifikujte ji.

Poznámky:

21

Čtení vět bez obrázků – SOUHRN  
• Čti věty.

TUŽKA A LAVICE.
ŠKOLA A SEŠIT.
TABULE I SEŠIT.
TO JE ŠKOLA.
TO JE TUŽKA A SEŠIT.
TO JE LAVICE A SEŠIT.

TUŽKA A LAVICE
ŠKOLA A SEŠIT
TABULE I SEŠIT
TO JE ŠKOLA
TO JE ŠKOLA
TO JE LAVICE A SEŠIT

VĚTY ze slov MOJE RODINA za použití MÁ

MÁMA MÁ SEŠIT.
TÁTA MÁ TUŽKU.
BABI MÁ TABULI.
DĚDA MÁ LAVICI.

MÁMA	MÁ	SEŠIT
TÁTA	MÁ	TUŽKU
BABI	MÁ	TABULI
DĚDA	MÁ	LAVICI

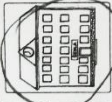





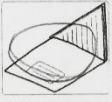



VĚTY S ČINNOSTÍ

• Do prázdných okýnek doplňte např. jména spolužáků.

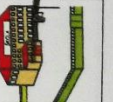


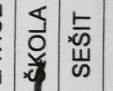


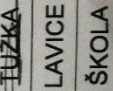
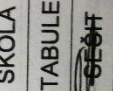

TONDA	PIŠE.
LINDA	ČTE.
<del>K</del>	SEDI.
S	SEDI A PIŠE.
A	SEDI A ČTE.
A	ČTE

MÁMA	SEDI A MÁ SEŠIT.
TÁTA	MÁ TUŽKU A SEDI.

Přřazování výběrem ze dvou možností BEZ textu  
• Vyhledej správný obrázek a přečti slovo. Čti po sloupcích.  
• K pomoci můžeš využít své leporelo. Obrázky vybarvi.  
• Prázdná okénka k doplnění svých slovíček.

ŠKOLA	TABULE	LAVICE
		
		
SEŠIT	TUŽKA	
		
		

Přřazování výběrem ze tří možností  
• Vyhledej správné slovo k obrázku a přečti jej.  
• Vyhledej a ukaz určené slovo.

	LAVICE		TABULE		LAVICE
	ŠKOLA	ABC	TUŽKA		ŠKOLA
	SEŠIT		ŠKOLA		TUŽKA
ŠKOLA	TUŽKA		TABULE		
					
					



# Příloha H

## OBRÁZKOVÉ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ

Test čtenářské gramotnosti  
(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 10 let rok: 2010 měsíc: .....  
Dg.: ..... Datum vyšetření: 14.05.2010

MOJE RODINA	MÁMA ✓	TÁTA ✓	BABI ✓	DĚDA ✓
ŠKOLA	ŠKOLA ✓	TABULE ✓	LAVICE ✓	SEŠIT ✓
HRAČKY	MÍČ ✓	KOSTKY ✓	LEGO ✓	PANENKA ✓
OVOCE	VÁNO ✓	JAHODA ✓	BANÁN ✓	JABLKO ✓
ZELENINA	RAJČE ✓	OKURKA ✓	PAPRIKA ✓	MRKEV ✓
POTRAVINY	MASO ✓	ČAI ✓	MLÉKO ✓	CHLEBA ✓
ZVÍŘATA	PES ✓	KOZA ✓	KOČKA ✓	KONÍK ✓
DOPRAVNÍ	RYBA ✓	AUTO ✓	AUTOBUS ✓	LETADLO ✓
PROSTŘEDKY	MÁŠINA ✓	KOLO ✓	LOD ✓	
MOJE TĚLO	NOG ✓	OČI ✓	UŠI ✓	PUSA ✓
OBLEČENÍ	RUCE ✓	BOTY ✓	ŠATY ✓	KALHOTY ✓
MŮJ DOMOV	ŽIDLE ✓	VÁNO ✓	MÝDLO ✓	STOJ ✓
KOUPELNA	SPÍ ✓	KOPE ✓	HRAJE SI ✓	JÍ ✓
ČINNOSTI	PIJE ✓	LEŽÍ ✓	JEDE ✓	MYJE ✓

CELKEM: 59 / 77  
46,00%

Závěr: ..... Vyšetřil: .....

## ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 10 rok: 2010 měsíc: .....  
Dg.: ..... Datum vyšetření: 14.05.2010

PŘÍRAĐ STEJNÝ OBRÁZEK				CELKEM: 8 / 8
TÁTA	MÍČ	JAHODA	obrázky	PUSA
PES	SYR	ŽIDLE		PASTA
DOPLNĚ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY				CELKEM: 0 / 4
A	T	O		U
PŘÍRAĐ DRUHOU PŮLKOU OBRÁZKU				CELKEM: 6 / 6
MRKEV	MÍČ	PANENKA		TRČKO
BOTY	BRAMBORY			
PŘÍRAĐ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU				CELKEM: 4 / 4
RAJČE	KONÍK	KOPE		VÍNO
SLOVO PŘEČTI A PŘÍRAĐ				CELKEM: 10 / 18
BOTY	JAHODA	VANA		POČTAČ
MÝDLO	ŠATY	KALHOTY		POSTEL
PASTA	KARTÁČEK	STŮL		PONOŽKY
ČAI	LETADLO	OČI		VÍNO
TABULE	MÁMA			
NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO				CELKEM: 0 / 3
BANÁN	RAJČE	MASO		

CELKEM: 24 / 43  
55,81%

Závěr: ..... Vyšetřil: .....

MÁMA MAMAMA  
 MAMA MAMAMA  
 TÁTA TATA  
 TÁTA TATA  
 BABI BABI  
 BABI BABI  
 DĚDA DĚDA  
 DĚDA DĚDA

ZÁZNAMOVÝ ARCH NAUČNÉ LÁTKY GLOBÁLNÍHO ČTENÍ  
 Hodnocení čtenářských dovedností žáka

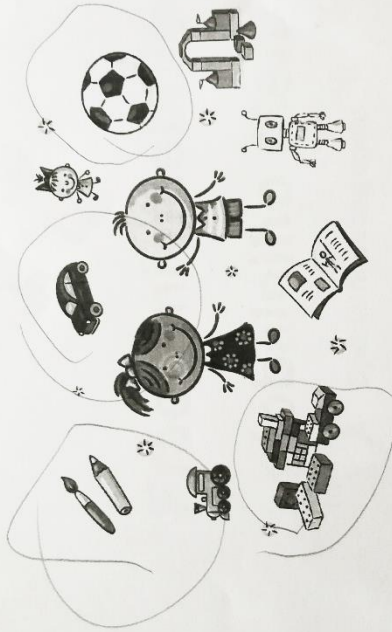
Název tématu:	ROBŮKIA
Seriaz probíraných slov:	PAŇHO, TÁTA, BABI, DĚDA, PAM, PAM, HOLKA, KLUK, TETA
Doba probíraného tématu:	1. J. PŘEVÍCE
Jméno žáka:	
Diagnóza:	
<b>HODNOCENÍ</b>	
Pokroky:	- ŽIVÁ VĚRNÁ VÍDEO A OBRAZKY LEŽOBYNĚ PŘÍRANÍ, NOHO A OBLÁČEK BTE V PŘEDLOŽENÍMÍ, DĚLANÍM RŮZNÉ PŘEDSTAVY PRÁCE JE NOVÝ, DŘEVĚK, ŽIVĚNÝ
Obtíže**:	- KONCENTRACE, ZAPOVĚDĚNÍ → PRACUNE POUZE ZA NEČITNĚ ANISTENICE A VEŠENÍ
Naučená slova:	PAŇHO, TÁTA, BABI, DĚDA, PAM, PAM, HOLKA, KLUK, TETA

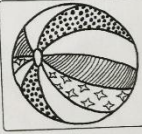
\* Znamenejía literární pokroky žáka  
 \*\* Znamenejía obtíže žáka a specifické je

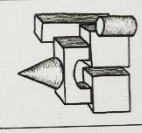
Poznámky: DOBA NEHĚ VEŠEV Ć VANO VĚTROVŮ

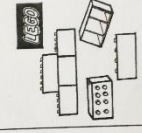
### HRAČKY

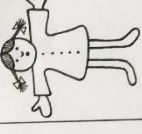
- Zakroužkuj hračky, které máš rád.
- Do prázdných okýnek, doplň své oblíbené hračky.

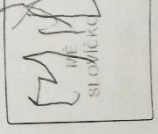


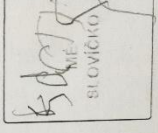
MÍČ 

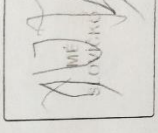
KOSTKY 

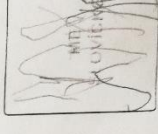
LEGO 

PANENKA 

MÍČ 


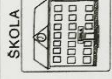








KOSTKY 

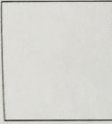
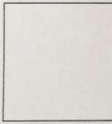
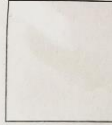
LEGO 

PANENKA 

### Tvoření dvojic stejných obrázků

- Vyhledej dva stejné obrázky a spoj je.
- Obrázky vybarvi.

TABULE 	ŠKOLA 	LAVICE 	SEŠIT 	TUŽKA 
				

		
---	---	---

# Příloha CH

## ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 10 let rok: ..... měsíc: .....  
 Dg.: ..... Datum vyšetření: 10.11.2010

PŘÍRAŠ STEJNÝ OBRÁZEK				CELKEM: 8 / 8
TÁTA	MÍČ	JAHODA	PUSA	<input checked="" type="checkbox"/>
PES	SYR	ŽIDLE	PASTA	<input checked="" type="checkbox"/>
DOPLNĚ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY				CELKEM: 4 / 4
A	T	O	U	<input checked="" type="checkbox"/>
PŘÍRAŠ DRUHOU PŮLKOU OBRÁZKU				CELKEM: 6 / 6
MRKEV	MÍČ	PANENKA	TRIČKO	<input checked="" type="checkbox"/>
BOTY	BRAMBOR			<input checked="" type="checkbox"/>
PŘÍRAŠ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU				CELKEM: 6 / 4
RAJČE	KONÍK	KOPE	VÍNO	<input checked="" type="checkbox"/>
SLOVO PŘEČTI A PŘÍRAŠ				CELKEM: 18 / 18
BOTY	JAHODA	VANA	POČTAČ	<input checked="" type="checkbox"/>
MÝDLO	ŠATY	KALHOTY	POSTEL	<input checked="" type="checkbox"/>
PASTA	KARTÁČEK	STŮL	PONOŽKY	<input checked="" type="checkbox"/>
ČAJ	LETADLO	OČI	VÍNO	<input checked="" type="checkbox"/>
TABULE	MÁMA			<input checked="" type="checkbox"/>
NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO				CELKEM: 1 / 3
BANÁN	RAJČE	MASO		<input checked="" type="checkbox"/>

CELKEM: 40 / 43 Závěr: velmi sl. usn. slovo  
 05.11.2010  
 posadil si ústec  
 vyhledal, opravil  
 Vyšetřil: .....

## OBRÁZKOVÉ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ

Test čtenářské gramotnosti  
 (Obrázky z Prvního čtení)


Jméno: ..... nar.: ..... věk: 10 let rok: ..... měsíc: .....  
 Dg.: ..... Datum vyšetření: 10.11.2010

MOJE RODINA	MÁMA	TÁTA	BABI	DĚDA	<input checked="" type="checkbox"/>
ŠKOLA	ŠKOLA	TABULE	LAVICE	SEŠIT	<input checked="" type="checkbox"/>
HRAČKY	MÍČ	KOSTKY	LEGO	PANENKA	<input checked="" type="checkbox"/>
OVOCE	VÁNO	JAHODA	BANÁN	JABLKO	<input checked="" type="checkbox"/>
ZELENINA	RAJČE	OKURKA	PAPRIKA	MRKEV	<input checked="" type="checkbox"/>
POTRAVINY	MASO	ČAJ	MILÉKO	CHLEBA	<input checked="" type="checkbox"/>
ZVÍŘATA	PES	KOZA	KOČKA	KONÍK	<input checked="" type="checkbox"/>
DOPRAVNÍ	RYBA				<input checked="" type="checkbox"/>
PROSTŘEDKY	AUTO	KOLO	AUTOBUS	LETADLO	<input checked="" type="checkbox"/>
MAŠINA					<input checked="" type="checkbox"/>
MOJE TĚLO	NOS	OČI	UŠI	PUSA	<input checked="" type="checkbox"/>
RUCE					<input checked="" type="checkbox"/>
OBLEČENÍ	BOTY	ŠATY	KALHOTY	TRIČKO	<input checked="" type="checkbox"/>
MŮJ DOMOV	ŽIDLE	STŮL	POSTEL	POČTAČ	<input checked="" type="checkbox"/>
KOUPELNA	VANA	MÝDLO	PASTA	KARTÁČEK	<input checked="" type="checkbox"/>
	ŠPI	STOJÍ	PIŠE	ČTE	<input checked="" type="checkbox"/>
ČINNOSTI	KOPE	HRAJE SI	JI	KUPIJE	<input checked="" type="checkbox"/>
	PIJE	JEDE	MVIJE	PERE	<input checked="" type="checkbox"/>
	LEŽÍ			DIVÁ SE	<input checked="" type="checkbox"/>

CELKEM: 58 / 77  
 10.11.2010  
 Závěr: .....  
 Vyšetřil: .....

- Prizpůsobení vybavení ze všech možností**
- vyhledej správné slovo k obrázku a přičti jej
  - vyhledej a ukaž určité slovo

	<b>LEGO</b>	<b>PANENKA</b>	<b>MIČ</b>
	<b>KOSTKY</b>		<b>LEGO</b>
	<b>PANENKA</b>	<b>MIČ</b>	<b>KOSTKY</b>
<b>MIČ</b>	<b>KOSTKY</b>		<b>PANENKA</b>

	<b>KOSTKY</b>		
<b>PANENKA</b>			
<b>MIČ</b>			
<b>LEGO</b>			

- Najdi slovo**
- Najdi slovo 3x LEGO, 2x KOSTKY, 3x MIČ, 1x PANENKA.
  - Napiš slovo do rámečku.

L	K	O	S	T	K	Y	M	I	Č	M
E	Q	P	A	N	E	N	K	A	X	I
G	M	J	Č	R	L	E	G	O	Z	Č
O	L	E	G	O	K	O	S	T	K	Y

LEGO
KOSTKY
MIČ
PANENKA

- Čtení slovních spojení – A a I**
- vyznamují obrázky nahole.
  - Či slovní spojení se spojku A nebo I

	<b>MÁMA</b>	<b>TÁTA</b>	<b>BABI</b>	<b>DĚDA</b>
	<b>TÁTA</b>	<b>MÁMA</b>	<b>BABI</b>	<b>DĚDA</b>
	<b>BABI</b>	<b>DĚDA</b>	<b>MÁMA</b>	<b>TÁTA</b>

<b>MÁMA</b>	<b>A</b>	<b>TÁTA</b>	<b>BABI</b>	<b>DĚDA</b>
<b>BABI</b>	<b>A</b>	<b>MÁMA</b>	<b>TÁTA</b>	<b>MÁMA</b>
<b>TÁTA</b>	<b>A</b>	<b>DĚDA</b>	<b>BABI</b>	<b>TÁTA</b>
<b>DĚDA</b>	<b>A</b>	<b>MÁMA</b>	<b>DĚDA</b>	<b>MÁMA</b>
<b>BABI</b>	<b>A</b>	<b>DĚDA</b>	<b>MÁMA</b>	<b>BABI</b>
<b>TÁTA</b>	<b>A</b>	<b>BABI</b>	<b>TÁTA</b>	<b>DĚDA</b>
	<b>A</b>			
	<b>A</b>			

- Doplňní spojky a čtení slovních spojení**
- Došli spojku A, nebo I a větu přečti

<b>BABI</b>	<b>A</b>	<b>MÁMA</b>	<b>TÁTA</b>	<b>MÁMA</b>
<b>TÁTA</b>	<b>I</b>	<b>DĚDA</b>	<b>DĚDA</b>	<b>BABI</b>
<b>DĚDA</b>	<b>I</b>	<b>MÁMA</b>	<b>BABI</b>	<b>BABI</b>
<b>BABI</b>	<b>I</b>	<b>TÁTA</b>	<b>TÁTA</b>	

# Příloha I

### OBRAZKOVÉ-SLOVNÍ VYŠETŘENÍ

(Obrázky z Prvního čtení)

Test čtenářské gramotnosti

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 9 rok: ..... měsíc: .....  
 Dg.: SIBT NO EPA Datum vyšetření: květen 2020

MOJE RODINA	MÁMA ✓	TÁTA ✓	BABI ✓	DĚDA ✓
ŠKOLA	ŠKOLA ✓	TABULE ✓	LAVICE ✓	SEŠIT ✓
HRÁČKY	MÍČ ✓	KOSTKY ✓	LEGO ✓	PANENKA ✓
OVOCE	VÁNO ✓	JAHODA ✓	BANÁN ✓	JABLKO ✓
ZELENINA	RAJČE ✓	OKURKA ✓	PAPRIKA ✓	MRKEV ✓
POTRAVINY	MASO ✓	ČAJ ✓	MILÉKO ✓	CHLEBA ✓
ZVÍŘATA	PES ✓	KOZA ✓	KOČKA ✓	KONIK ✓
DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY	RYBA ✓	KOLO ✓	AUTOBUS ✓	LETADLO ✓
MOJE TĚLO	ALTO ✓	MASINA ✓	NOS ✓	OČI ✓
OBLEČENÍ	RUCE ✓	NOHY ✓	PUŠA ✓	NOHY ✓
MOJ DOMOV	BOTY ✓	ŠATY ✓	KALHODY ✓	TRÍČKO ✓
KOUPELNA	ŽIDLE ✓	STŮL ✓	POŠTEL ✓	POČÍTAČ ✓
ČINNOSTI	VANA ✓	MÝDLO ✓	PASTA ✓	KARTÁČEK ✓
	SPL ✓	STOJ ✓	PIŠE ✓	ČTE ✓
	KOPE ✓	HRAJE SI ✓	KUPUJE ✓	VARÍ ✓
	PIJE ✓	JEDE ✓	PERE ✓	DIVÁ SE ✓
	LEŽÍ ✓			

CELKEM: 64 / 77

Závěr: ..... Vyšetřil: .....

### ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

(Obrázky z Prvního čtení)

Jméno: ..... nar.: ..... věk: 9 rok: ..... měsíc: .....  
 Dg.: SIBT NO EPA Datum vyšetření: květen 2020

PŘIŘADĚ STEJNÝ OBRÁZEK				CELKEM: <u>8</u> / 8
TÁTA	MÍČ ✓	JAHODA ✓	PUŠA ✓	
PES	SYR ✓	ŽIDLE ✓	PASTA ✓	
DOPLŇ PÍSMENA DLE PŘEDLOHY				CELKEM: <u>0</u> / 4
A	X	T	O	X
PŘIŘADĚ DRUHOU PÓLU OBRÁZKU				CELKEM: <u>6</u> / 6
MRKEV	MÍČ ✓	PANENKA ✓	TRÍČKO ✓	
BOTY	BRAMBORA ✓			
PŘIŘADĚ OBRÁZEK KE STEJNÉMU BAREVNÉMU OBRÁZKU				CELKEM: <u>4</u> / 4
RAJČE ✓	KONIK ✓	KOPE ✓	VÍNO ✓	
SLOVO PŘEČTI A PŘIŘADĚ				CELKEM: <u>11</u> / 18
BOTY ✓	JAHODA ✓	VANA ✓	POČÍTAČ ✓	
MÝDLO ✓	ŠATY ✓	KALHODY ✓	POSTEL ✓	
PASTA ✓	KARTÁČEK ✓	STŮL ✓	PONOŽKY ✓	
ČAJ ✓	LETADLO ✓	OČI ✓	VÍNO ✓	
TABULE ✓	MÁMA ✓			
NAJDI SPRÁVNÉ SLOVO				CELKEM: <u>0</u> / 3
BANÁN	RAJČE	MASO		

CELKEM: 29 / 43 Závěr: ..... Vyšetřil: .....



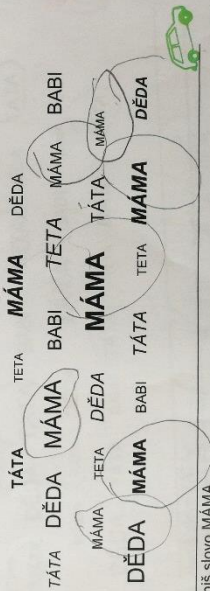
Nácvik slova

- Přifad' k obrázku skutečnou fotografii.
- Přifad' k obrázku stejný obrázek.
- Kde je MÁMA?
- Ukaž mi na obrázku MÁMU.

Přesem piš písmena dle předlohy. Tužkou piš písmena dle předlohy.  
Vymodeluj dle předlohy.

MÁMA

Najdi a zakroužkuj slovo MÁMA.



Napiš slovo MÁMA.

MÁMA

