

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ / KOMBINOVANÉ

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jitka Švardalová

**Alternativní metody při počáteční výuce čtení a psaní
na základní škole speciální**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME)

2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Švardalová Jitka

**Alternative methods used in basic reading and writing
instruction in special education elementary schools**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor: Prof. Phdr. Karel Kamiš, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 8. března 2015

Jitka Švardalová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce panu Prof. Phdr. Karlu Kamišovi, CSc., za odborné vedení a poskytování cenných rad, připomínek i námětů.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou alternativních metod využitelných při počáteční výuce čtení a psaní v podmínkách základní školy speciální, především u žáků se středně těžkým mentálním postižením. Práce je rozdělena do tří částí.

Teoretická část se zabývá podstatou postižení mentálně handicapovaných, rozvojem jejich dovedností potřebných k osvojení čtení a psaní i možnostmi vzdělávání žáků s mentálním postižením. Seznamuje s alternativními metodami čtení a psaní, které lze využít ve výuce na základní škole speciální. Tyto teoretické poznatky jsou využity v praktické části, která je zaměřena na kazuistiku žáků se středně těžkým mentálním postižením vyučovaných globální metodou čtení a psaní. Na ni navazuje empirická část práce, jejíž podstatou je dotazníkové šetření na základních školách speciálních, kde pedagogové mají, mimo jiné, zkušenosti s výukou čtení a psaní globální metodou. Výzkumná část práce v rámci kvalitativního i kvantitativního šetření věnuje pozornost žákům s mentálním postižením vzdělávaných alternativní metodou s využitím globální metody a zabývá se účinností a vhodností zařazení této metody do výuky prvopočátečního čtení a psaní na základní škole speciální.

Klíčová slova

Alternativní metody, čtení, globální metoda, mentální postižení, psaní, výchova, vzdělávání, základní škola speciální.

Annotation

This thesis addresses the controversial use of alternative methods applicable in basic writing and reading instruction in special education programs at elementary school level, especially with students with mid-level special needs.

The paper is divided into three parts. The first part describes the theoretical background behind special education, focusing on defining students' levels of special needs and explaining the possibilities students' reading and writing development. It introduces alternative methods used in reading and writing instruction that can be applied in special education elementary schools. This theoretical knowledge is applied in practice, which is described in the second part of the paper. The practical application is summarized through case studies featuring students with mid-level special needs that were taught by the global method of reading and writing. The last, empirical part of the paper is based on collected results from questionnaires filled out by teachers in special education elementary schools, who above all, have experience with teaching the global method of reading and writing. The research part of this paper, both qualitative and quantitative, gives attention to students with special needs taught by the alternative method (using the global method) and considers the effectiveness and relevance of applying this method into initial reading and writing instruction in special education schools.

Key words

Alternative methods, education, global method, reading, special education schools, special needs, writing.

OBSAH

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	
1.1 Žák s mentálním postižením	10
1.1.1 Vymezení pojmu mentální postižení.....	10
1.1.2 Klasifikace mentálního postižení.....	13
1.1.3 Etiologie mentálního postižení	15
1.1.4 Kognitivní procesy a jejich rozvoj u osob s mentálním postižením	18
1.1.5 Mentální postižení v rámci kombinovaných vad.....	21
1.2 Edukace osob s mentálním postižením.....	28
1.2.1 Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	28
1.2.2 Výchova a vzdělávání žáků na ZŠS.....	34
1.2.2.1 Počáteční čtení a psaní dle vzdělávacích oblastí RVP pro ZŠS	37
1.3 Výuka počátečního psaní na ZŠS.....	39
1.3.1 Metody výuky počátečního psaní	41
1.3.1.1 Alternativní metody ve výuce psaní	42
1.4. Výuka počátečního čtení na ZŠS	45
1.4.1 Metody výuky počátečního čtení	46
1.4.1.1 Alternativní metody ve výuce čtení	50
1.5. Alternativní výuka čtení a psaní s využitím globální metody	55
2 PRAKTICKÁ ČÁST	
2.1 Cíle, úkoly, hypotézy	59
2.2 Metodika	60
2.2.1 Charakteristika a popis výběrového souboru	60
2.2.2 Použité metody	60
2.3 Vlastní výzkum	62
2.3.1 Kazuistika Petr	62
2.3.2 Kazuistika Hana	66
2.3.3 Kazuistika Markéta	69
2.3.4 Kazuistika Simona	73
2.4. Závěry šetření.....	77
3 EMPIRICKÁ ČÁST	
3.1 Cíle, metody	80
3.2 Popis zkoumaného vzorku.....	80
3.3 Vyhodnocení dotazníků	81
3.4 Shrnutí výsledků dotazníků	90
ZÁVĚR	92
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	95
SEZNAM ZKRATEK	99
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	100
SEZNAM PŘÍLOH	102

ÚVOD

Od nepaměti žijeme ve světě rozděleném, a to bez ohledu na barvu pleti, smýšlení či náboženské vyznání, na dvě nestejně velké a vzájemně si nepříliš blízké skupiny. Skupinu zdravých jedinců a skupinu handicapovaných, mezi něž patří i jedinci s mentálním postižením.

Přestože výuka jedinců s postižením prošla během celého vývoje školství velkými změnami od nevzdělavatelosti, přes segregaci až k dnešním tendencím po integraci, přímá cesta je stále hledána. Jako jedno z významných období můžeme označit devadesátá léta dvacátého století, která se vyznačovala snahou o překonávání tradičního pojetí školství, jehož podstatou byla nedůvěra k žákovi a jeho možnostem, dominantní postavení učitele ve vyučování, jednotvárné používání stejných metod a pomůcek.

V současném pojetí školství je usilováno o edukaci pro všechny jedince s ohledem na jejich schopnosti a dovednosti. To předpokládá individuální přístup s využitím alternativních metod vzdělávání, které vedou ke vzájemné komunikaci a dokazují, že jedinec s mentálním postižením je člověkem tvůrčím, originálním a má co sdělit.

Jednou z nejdůležitějších dovedností člověka je dovednost číst a psát. Ne však každý člověk s mentálním postižením je schopen si tyto dovednosti osvojit analyticko-syntetickou metodou, proto je nutné hledat nové postupy a metody, které respektují individuální schopnosti žáka. Jednou z možností je využití alternativních metod čtení a psaní, které jsou námětem mé diplomové práce. K výběru tématu přispěly mé dlouholeté pedagogické zkušenosti ze základní školy speciální a výuka žáků se středně těžkým mentálním postižením, dále pak zkušenosti pedagogů vyučujících touto metodou.

Cílem mé diplomové práce však nebylo pouze shrnutí dosavadních zkušeností, ale především obohacení o nové poznatky v oblasti alternativních metod při výuce počátečního čtení a psaní. Jedním z dílčích cílů práce také byla motivace pedagogů, aby při vzdělávání žáků s mentálním postižením hledali nové způsoby, které co nejvíce podpoří individualitu těchto žáků, aby ověřovali funkčnost jednotlivých alternativních metod a výuka tak přinášela uspokojení nejen pedagogům, ale především radost samotným žákům.

Jednak jsem čerpala z osobních zkušeností, ale také ze zkušeností i jiných pedagogů, kteří při výuce čtení a psaní netradiční metody využívají.

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití alternativních metod k osvojení dovednosti čtení a psaní u žáků se středně těžkým mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni na základní škole speciální. Především pak je zaměřena na alternativní metodu čtení a psaní s využitím globální metody. Práce je členěna do tří částí.

V teoretické části jsem se pokusila o shrnutí poznatků týkajících se charakteristiky mentálně postižených a možnostmi jejich vzdělávání. Dále jsem popsala alternativní metody čtení a psaní, které lze použít u těchto žáků. Teoretickou část jsem zpracovala na základě odborné literatury a vzhledem k nedostatku tištěných odborných publikací, zabývajících se netradičními metodami, jsem čerpala také z internetových zdrojů.

Těžištěm diplomové práce je praktická a empirická část. Pomocí případových studií (kvalitativního šetření) a dotazníkové metody (kvantitativního šetření), jsem se snažila potvrdit efektivitu využití globální metody čtení a psaní ve výuce žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Při výzkumu jsem se zaměřila na ověřování následujících hypotéz:

Hypotéza 1: Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát za použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody.

Hypotéza 2: Alternativní metoda čtení a psaní s využitím globální metody je vhodná pro žáky s mentálním postižením vzdělávaných na základní škole speciální.

Výše zmíněné hypotézy ověřuji jednak v rámci vlastního praktického šetření, kde se zaměřuji na případové studie žáků se středně těžkým mentálním postižením vzdělávaných čtení a psaní na základní škole speciální, ale také prostřednictvím dotazování pedagogů vzdělávajících žáky s mentálním postižením. V závěru práce jsem interpretovala výsledky šetření o efektivitě výuky globální metodou.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Žák s mentálním postižením

1.1.1 Vymezení pojmu mentální postižení

V minulosti se pro termín mentální postižení používalo mnoho synonym. Například slaboduchost, oligofrenie, slabomyslnost, prostoduchost, úchylná mládež. V mezinárodním kontextu se začal používat, po konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně v roce 1959, termín mentální retardace.

V současnosti se doporučuje místo pojmu mentálně retardovaný jedinec (mentálně postižený jedinec) používat označení osoba s mentálním postižením (Valenta, Müller, 2007). Podle Švarcové (2003) tím má být vyjádřena skutečnost, že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoha jeho osobnostních rysů. Černá (2008) upozorňuje, že se termíny mentální retardace a mentální postižení používají jako synonyma. Uvádí mentální postižení jako širší pojem a samotný syndrom se pak nazývá mentální retardace. Odhaduje se, že osoby s mentálním postižením tvoří kolem 3% celkové populace. Potřebují celoživotní vedení a podporu.

Existuje řada definic, které se společně zaměřují na celkové snížení intelektových schopností jedince a na jeho schopnosti adaptace na prostředí (Valenta, Müller, 2007).

Příklady definic mentálního postižení (mentální retardace):

Švarcová (2003, s. 24):

„Za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.“

Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize (2006, s. 179):

„Mentální retardace je stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností, projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšechné úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností. Retardace se může vyskytnout společně s jakoukoli jinou duševní nebo tělesnou poruchou nebo bez ní. Mentálně retardovaní jedinci však

mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je u nich přinejmenším 3 - 4x častější než v běžné populaci. Navíc jsou mentálně postižení jedinci vystaveni většímu riziku využívání a tělesného (sexuálního) zneužívání. Adaptační chování je narušeno vždy, avšak v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.“

Valenta, Müller (2007, s. 12) uvádí definice podle DSM-IV a AAMR.

DSM - IV (Diagnostický a statistický manuál duševních /mentálních/ poruch IV. revize, který vydala Americká psychiatrická asociace).

„Mentální retardace je diagnostikována u jedince s inteligencí sníženou pod arbitrovanou úroveň, a to v době před dosažením dospělosti. Adaptabilita takového jedince je snížena v mnoha oblastech.

Diagnostická kritéria mentální retardace:

- snížení intelektových funkcí (IQ 70 a méně)
- souběžný deficit v oblasti adaptability jedince, a to nejméně ve dvou následujících oblastí: komunikace, sebeobsluha, život v domácnosti, sociální a interpersonální dovednosti, využití komunitních zdrojů, sebeřízení, funkční (akademické) dovednosti, práce, odpočinek, zdraví, bezpečnost
- začátek poruchy před 18 rokem života.“

AAMR (Americká asociace mentální retardace).

„Mentální retardace je snížená schopnost charakterizována signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18 roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou (pokud nedochází k zlepšení stavu, je třeba přehodnotit míru individuální podpory).“

Valenta, Müller (2007, s. 12) uvádí následující definici mentální retardace:

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“

Mentální postižení lze definovat z několika hledisek. Podle **biologického přístupu** definuje mentální postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku (syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku). U **psychologického přístupu** se jedná o primárně sníženou úroveň rozumových

schopností měřitelných standardizovanými IQ testy. **Sociální přístup** je definován jako postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, která omezuje zvládat vlastní sociální existenci samostatně bez cizí pomoci. **Pedagogický přístup** je vyjádřen sníženou schopností učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů. Podle **právního přístupu** se jedná o sníženou způsobilost k samostatnému právnímu jednání (provádění složitých právních úkonů a rozhodnutí). (Slowík, 2007)

Nezbytnou součástí pro správné vymezení mentálního postižení je rozšíření o základní znaky k němu se pojící, mezi něž patří snížená úroveň intelektových schopností, dále pak vrozenost a trvalost.

Snížená úroveň rozumových schopností nejvíce ovlivňuje a omezuje schopnost učit se, myslet, přizpůsobovat se běžným životním podmínkám.

Vrozenost (dříve též **oligofrenií**) nebo časnou získanost máme na mysli organické poškození mozku vzniklé v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. Nejpozději do dvou let věku dítěte. Postižení vzniklé později bývá označováno jako demence a pokládáme jej za získané, tedy nevrozené. Oba pojmy je nutno rozlišovat. Stejně tak odlišujeme mentální postižení (retardaci) od pseudooligofrenie. Pipeková (1998, s. 172) tuto rozdílnost popisuje: „*Mentální retardace není způsobena poškozením centrálního nervového systému, ale nedostatečnou stimulací prostředí dítěte. Vzniká výchovnou zanedbaností, sociokulturním znevýhodněním jedince, psychickou deprivací. Pokud je dítě výrazně zanedbáváno a nedochází u něj k rozvoji rozumových schopností odpovídající jeho věku, jeví se nám jako mentálně retardované. Sociálně podmíněná mentální retardace se projevuje výrazným opožděním vývoje řeči, myšlení, schopnosti sociální adaptace. U těchto dětí můžeme pozorovat i poruchy v oblasti chování. Není stav trvalý, neměnný, při změně nepodnětného prostředí a vlivem vhodného výchovného působení může dojít ke zlepšení stavu.*“

Postižení je **trvalé, nevratné**. Přesto Švarcová (2003) připouští, že vhodným pedagogickým působením a úpravou podmínek je možné v mnoha případech dosáhnout výrazného zlepšení.

1.1.2 Klasifikace mentálního postižení

Při klasifikaci mentálního postižení (mentální retardace) se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která je platná od roku 1992 (u nás o rok později).

V MKN-10 jsou duševní poruchy označeny písmenem F a následující číslice blíže určuje a zpřesňuje diagnózu.

Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:

F70 Lehká mentální retardace

F71 Středně těžká mentální retardace

F72 Těžká mentální retardace

F73 Hluboká mentální retardace

F78 Jiná mentální retardace

F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Lehká mentální retardace (IQ 50-69)

Jedinci si mluvu osvojují opožděně, většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, jsou schopni udržet konverzaci. Většina z nich dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech, i když je vývoj mnohem pomalejší proti normě. Potíže se projevují při nástupu do školy, především při teoretické práci. Mnozí mívají specifické problémy se čtením a psaním. Prospívá jim výchova a vzdělání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Většinu jedinců lze zaměstnávat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti. U těchto osob se mohou projevit přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení.

Diagnóza zahrnuje: slabomyslnost, lehkou mentální subnormalitu, lehkou oligofrenii (dříve označovaná jako debilita).

Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)

U jedinců se pomalu rozvíjí chápání a užívání řeči, která i v dospělosti bývá jednoduchá a obsahově chudá. Opožděna je také schopnost starat se sám o sebe a zručnost. Při kvalifikovaném vedení jsou jedinci schopni osvojit si základy čtení, psaní, počítání. V dospělosti jsou obvykle schopni, pod odborným vedením, vykonávat jednoduchou manuální práci. Úroveň rozvoje řeči je variabilní. Někteří jedinci jsou schopni jednoduché konverzace, jiní dokážou stěží mluvit o svých základních potřebách. Někteří se nenaučí mluvit nikdy, i když mohou porozumět jednoduchým verbálním instrukcím a mohou se naučit používat jednoduchou gestikulaci a další formy neverbální komunikace. V dospělosti jsou zřídka schopni úplně samostatného života. U většiny je přítomen dětský autismus nebo jiné pervazivní poruchy. Často se vyskytuje tělesné postižení a neurologické onemocnění, zejména epilepsie.

Diagnóza zahrnuje: středně těžkou mentální subnormalitu, středně těžkou oligofrenii (dříve označovanou jako imbecilita).

Těžká mentální retardace (IQ 20-34)

Příznaky jsou v mnohém podobné jako u středně těžké mentální retardace. Většina osob trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami.

Výchova a vzdělání jsou značně omezené, včasnou systematickou, dostatečně kvalifikovanou rehabilitační, výchovnou a vzdělávací péčí můžeme významně přispět k jejich rozvoji motoriky, komunikačních dovedností, samostatnosti a k zlepšení kvality jejich života.

Diagnóza zahrnuje: těžkou mentální subnormalitu, těžkou oligofrenii.

Hluboká mentální retardace (IQ pod 20)

Jedinci jsou těžce omezeni ve schopnosti porozumět požadavkům nebo instrukcím a vyhovět jim. Většina osob je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu. Bývají inkontinentní a při nejlepším jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace. Vyžadují stálou pomoc a stálý dohled. Možnosti výchovy a vzdělání jsou u nich velmi omezené. Chápání a používání řeči je omezeno na porozumění základním příkazům a na vyhovění jednoduchým požadavkům. Při vhodném vedení a dohledu se mohou malým dílem podílet na praktických a domácích úkonech. Běžné jsou těžké

neurologické nebo jiné tělesné nedostatky, epilepsie, poškození zrakového a sluchového vnímání, nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, zvláště atypický autismus.

Diagnóza zahrnuje: hlubokou mentální subnormalitu, hlubokou oligofrenii (dříve označovanou jako idiocie).

Jiná mentální retardace

Stanovení stupně intelektové retardace není jednoduché pro přidružené senzorycké nebo somatické postižení, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvících, osob s těžkými poruchami chování nebo u tělesně postižených osob.

Nespecifikovaná mentální retardace

Mentální retardace je prokázána, není však dostatek informací pro zařazení jedinců do některého z uvedených stupňů mentální retardace.

Diagnóza zahrnuje: mentální defektnost NS, mentální subnormalitu NS, oligofrenii NS.

Podle druhu chování rozděluje Pipeková (1998) jedince na:

a) typ **eretický** (nepokojný, dráždivý), který se vyznačuje výraznou pomalostí pohybů, řeči i celého chování, liknavostí až netečností, malou aktivitou, pohodlností, sklonem k nečinnosti,

b) typ **torpidní** (apatický, netečný, strnulý) je nápadný výrazným psychomotorickým neklidem, jedinec stále pobíhá, mění činnosti, je nesoustředěný, zvýšeně dráždivý, útočný, impulzivní objevují se také afektivní výbuchy,

c) typ **nevyhraněný** - u jedinců jsou procesy vzruchu a útlumu relativně v rovnováze, jeden z nich může mírně převládat.

1.1.3 Etiologie mentálního postižení

Mentální postižení vzniká jako následek organického nebo funkčního poškození mozku. Tím je vyřazována jediná a jednoznačná příčina např. nepodnětné a patologické sociální prostředí. (Slowík, 2007)

Ve výzkumu příčin vzniku mentální retardace vystupují dvě rozdílná hlediska. Jedná se o hledisko, které zdůrazňuje dědičnost a více či méně podceňuje vlivy prostředí a výchovy na vývoj člověka a hledisko akcentující převážný vliv prostředí na utváření osobnosti člověka a jeho schopností, které nezohledňovalo vlivy genetické. (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2006)

Švarcová (2003) rozlišuje příčiny vzniku mentálního postižení na endogenní (vnitřní) a příčiny exogenní (vnější). **Vnitřní příčiny** jsou zakódovány v systémech pohlavních buněk, jejich spojením vzniká nový jedinec. Jedná se o příčiny genetické. Vnější příčiny působí od početí plodu až do raného dětství. Podle autorky nemusí být bezprostřední příčinou poškození mozku plodu nebo dítěte. Mohou být „spouštěčem“ k projevení se patologických dispozic. Člení je podle doby působení na prenatální (působící od početí do narození), perinatální (působící těsně před, během a těsně po porodu) a postnatální (působící po narození).

Jako nejčastější příčiny autorka uvádí: následky infekcí a intoxikací, úrazů nebo fyzikálních vlivů, poruchy výměny látek, výživy, růstu, makroskopické léze mozku, nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy, nezralost, anomálie chromozómů, vážné duševní poruchy, psychosociální deprivace, jiné a nespecifické etiologie.

Podle časového hlediska rozděluje Pipeková (2006) faktory:

- v období *prenatálním* (působící před narozením dítěte) jsou nejčastější příčinou infekce matky během těhotenství, její špatná výživa, působení záření a toxických látek, úrazy matky.
- v období *perinatálním* (působící během porodu a bezprostředně po něm) jsou nejčastější příčinou protahovaný porod, hypoxie (nedostatek kyslíku) plodu.
- v období *postnatálním* (od narození do dvou let) za nejčastější příčinu jsou pokládány infekce novorozeněte, záněty mozku, úrazy a špatná výživa.

Jako příčinu autorka uvádí i dědičnost. Tvrdí, že lehká mentální retardace vzniká ve většině případů v důsledku zděděné inteligence a vlivu rodinného prostředí. Upozorňuje i na specifické genetické příčiny (chromozomální aberace).

Valenta, Müller (2007) uvádí následující příčiny v určitých časových obdobích. V *prenatálním období* (doba od početí po narození) jsou příčinou mentálního postižení vlivy **dědičné - hereditární**. Řadíme sem nejen po rodičích zděděné nemoci (především

metabolické poruchy), které vedou postupně k mentálnímu postižení, ale také zděděný nedostatek vloh k určité činnosti. Z kvantitativního pohledu převažujícím faktorem jsou **genetické příčiny**. Vlivem mutagenních faktorů z nichž jsou některé známé (např. záření, chemické vlivy, dlouhodobé hladovění atd.) a některé nikoliv, dochází k mutaci genů (na úrovni aminokyselin), k aberaci chromozomů či změnám v jejich počtu (genové mutace). Nepočtenější skupinu příčin mentálního postižení tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, především tzv. trizomie 21 (Downův syndrom), která vzniká v důsledku zvýšeného počtu chromozomů na místě 21. páru. Udává se jako příčina u 23% mentálního postižení. Rozšířené jsou také změny v počtu pohlavních chromozomů např. trizomie (XXY) v případě Klinefelterova syndromu. Těžké mentální postižení je spojeno s Lesch-Nyhanovým syndromem.

Environmentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství jsou další příčinou mentálního postižení, které řadíme do prenatálních vlivů. Patří sem onemocnění matky zarděnkami, toxoplazmózou, otravy olovem, přímá intoxikace embrya či plodu, ozáření dělohy, alkoholismus (fetální alkoholový syndrom), její nedostatečná výživa. Na vznik mentálního postižení může mít i vliv nedostatek plodové vody, vrozené vady lebky a mozku.

Během *perinatálního období* (v době před, v průběhu a těsně po porodu) je nejčastější příčinou mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či asfyxie (tj. nedostatek kyslíku), předčasný porod, nízká porodní váha dítěte, nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka. Jako příčina potíží bývá udávána perinatální encefalopatie (organické poškození mozku), které se označovaly termínem lehká mozková dysfunkce. V *postnatálním období* (v době po narození) může způsobit mentální postižení mnoho vlivů, mezi něž patří infekční onemocnění mozku (klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida), nádory mozku, krvácení do mozku, mechanické vlivy jako traumata, nemoci končící demencí (Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba, alkoholové demence, schizofrenie apod.).

Přestože věda vykonala velký díl práce při objasnění příčin mentálního postižení, prozatím nejsme schopni určit příčinu poruchy přibližně u třetiny osob s mentálním postižením (Valenta, Müller, 2007). S jistotou je možné určit příčiny mentálního postižení u syndromů vyvolaných genetickými poruchami (genové mutace, chromozomální odchylky), v případech metabolických poruch (např. fenylketonurie),

intoxikace (fetální alkoholový syndrom) nebo následkem traumat (např. hypoxie nebo asfyxie při nedostatečném přísunu kyslíku během porodu). (Slowík, 2007)

1.1.4 Kognitivní procesy a jejich rozvoj u osob s mentálním postižením

Nejcharakterističtějším rysem osob s mentální postihou je nerovnoměrný vývoj jeho psychických funkcí. Psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentálního postižení.

U těchto jedinců je oslabena základní funkce lidské psychiky-potřeba poznávat okolní svět. Primární příčinou je postižení bezprostředního poznání (smyslové) a zprostředkovaného poznání (myšlení, řeč).

Vnímání (percepce) patří mezi základní poznávací funkce. Prostřednictvím vnímání je jedinec informován o jevech z vnějšího i vnitřního prostředí. Zachycuje to, co v daný okamžik působí na smysly, informuje o vnějším (např. barva, chuť) i vnitřním světě (např. bolest, zadýchání). Umožňuje základní orientaci v prostředí. Výsledkem vnímání jsou počitky a vjemy. Je výběrové na základě minulé zkušenosti. Zatímco u zdravého jedince je proces utváření zkušeností rychlý, u osob s mentálním postižením je proces pomalý a probíhá s určitými odchylkami. Valenta, Müller (2007) uvádí podle Rubinštejnové následující zvláštnosti:

- *zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání* (zatímco zdravý jedinec vidí globálně, jedinec s mentálním postižením jen postupně a tím se stěžuje jeho orientace v novém prostředí),
- *nediferencovanost počitků a vjemů* - tvarů, předmětů a barev (silně je porušena diskriminace figury a pozadí),
- *inaktivita vnímání* (jedinec s mentálním postižením neprojevuje snahu prohlédnout si materiál podrobně, vnímat všechny detaily, vyznat se ve všech jejich vlastnostech),
- *nedostatečné prostorové vnímání*,
- *sníženou citlivost hmatových vjemů* (objem, materiál) ,
- *nedostatečný proces analýzy* (vede ke špatné koordinaci pohybu),
- pro sluchový analyzátor je charakteristická *opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení* (schopnost rozlišovat hlásky utváří s obtížemi a se zpožděním),

- *nedokonalé vnímání času a prostoru.*

Uvedené nedostatky se mohou podle Švarcové (2003) vyrovnávat a kompenzovat systematickou výchovou a odborným speciálním vzděláváním jedinců s mentálním postižením.

Pozornost je schopnost zaměřit vědomí na určitou činnost, předmět, děj, na vlastní myšlenkový proces. Toto zaměření je spontánní nebo úmyslné. Souvisí jak s vnímáním a myšlením, tak i s vybavováním a fantazií. U mentálně postižených jedinců je obtížné vzbudit a zaměřit jejich pozornost, což má vliv na výsledky učení. Jedinci nejsou schopni soustředit se na učení po delší dobu. Záměrná pozornost se vyznačuje značnou unavitelností (žák základní školy praktické je schopen udržet pozornost maximálně 15 až 20 minut). Neschopnost soustředit se závisí i na osobnostních zvláštích a na vhodném pedagogickém a psychologickém prostředí (Müller, 2002).

Paměť. Prostřednictvím paměti si jedinec uchovává minulou zkušenost, získává vědomosti a dovednosti. Na jejím základě si vytváří vztahy k ostatním lidem a určité způsoby svého chování. Jedinci s mentálním postižením si vše nové osvojují velmi pomalu. Podle Švarcové (2003) potřebují k tomu mnoho opakování. Osvojené poznatky a dovednosti rychle zapomínají, nedokážou je vhodně a včas využívat v praxi. Mají potíže s jejich vybavováním v jiných souvislostech, než v jakých si je osvojili. Lépe si zapamatují vnější znaky předmětů a jevů v jejich náhodných spojeních. Logické souvislosti si nepamatují a často ani nepostihují. Nedovedou se cílevědomě učit. Chybí jim k tomu volní vlastnosti, rozumové dovednosti potřebné k organizaci procesu poznávání a organizaci času.

Myšlení je poznávací funkcí, umožňuje člověku zprostředkovaně poznávat vnější prostředí, vlastní organismus, vztahy mezi jednotlivými předměty a jevy, či vlastnosti a významy těchto předmětů a jevů. Zajišťuje adaptaci na podmínky života a činí tak na vývojově nejvyšší úrovni jeho poznávání (Müller, 2002). Člověk myslí v pojmech. Mezi základní myšlenkové operace patří rozlišování, třídění, komparace, analýza (syntéza) a zobecnění (můžeme dosáhnout pomocí abstrakce). Pro myšlení jedinců s mentálním postižením jsou charakteristické, jak uvádí Švarcová (2003) tyto zvláštnosti:

- *omezená schopnost abstrakce a zobecňování* (u osob s lehkým mentálním postižením se může myšlení dostat za hranice konkrétnosti),

- *omezení na konkrétní situační souvislosti* mezi předměty a jevy, je chudé, neproduktivní (jedinec spíše vzpomíná, než přemýšlí),
- *omezená až žádná schopnost zobecňování*,
- *nesoustavnost a nezaměřenost myšlení* především u jedinců, kteří trpí rychlou unavitelností,
- *slabá řídicí úloha myšlení* - v případě potřeby nedovedou použít již osvojené rozumové operace,
- *nekritičnost myšlení* - nepochybují o správnosti okamžitých domněnek,
- *nedostatek sekvenčního myšlení* (kvalitního myšlení) - chápání sledů věcí a jevů, správné vnímání jejich logických souvislostí a časové následnosti. Nedostatek této paměti znesnadňuje žákům vytvářet mnoho důležitých dovedností a návyků. Způsobuje jim i potíže v organizaci času. Musíme je učit vytvářet si rozvrhy, plánovat si čas a hospodařit s ním.

Nástrojem myšlení je *řeč*, která u osob s mentálním postižením bývá postižena jak v obsahové, tak ve formální složce. Pro jejich řečový projev bývá typická méně přesná výslovnost. To je dáno v motorické koordinaci mluvidel nebo zhoršenou sluchovou diferenciací, potřebnou pro zpětnou vazbu. Obtížněji porozumí běžnému verbálnímu projevu. Mají omezenější slovní zásobu, činí jim potíže porozumění v celkovém kontextu. Jedinci s lehkým mentálním postižením zvládnou běžné konkrétní pojmy a na této úrovni jsou schopni se dorozumět. U jedinců s nejtěžším stupněm postižení se nerozvíjí řeč vůbec.

Mezi typické znaky podle Vágnerové (1999) patří jazyková *necitlivost* (projevuje se četnými novotvory) a *jednoduchost projevu*, při kterém upřednostňují krátké a jednoznačné věty, konkrétní pojmy.

Pro začlenění jedince s mentálním postižením do společnosti však hraje významnou roli i řada jiných činitelů, jako jsou emotivita, úroveň volných vlastností apod., které jsou předpokladem úspěšného učení i podmínkou regulace chování člověka a úspěchu výchovného působení.

Emoce (city) souvisí s potřebami a jejich uspokojováním. Dělí se na vyšší a nižší city. *Vyšší city* jsou spojovány s uspokojováním duchovních potřeb a *nižší city* s uspokojováním organických potřeb. Ve vyšších citech se prolíná spojení citů a myšlení. City dítěte s mentálním postižením bývají dlouhou dobu *nedostatečně*

diferencovány, nachází se na úrovni mladšího dítěte. Bývají často *neadekvátní podnětům* vnějšího světa. Je pro ně charakteristická *nízká úroveň ovládnutí citů intelektem*. Nemohou najít uspokojení své potřeby v nějaké jiné činnosti, která nahrazuje činnost původně zamýšlenou. Opožděně a obtížně se u nich vytváří morální city, jako je svědomí, soucit, pocit odpovědnosti, povinnosti apod. U dětí můžeme pozorovat určité *patologické citové projevy* (např. poruchy nálad bez zjevné příčiny - dysforie, malá ovladatelnost, euforie, apatie).

Volní vlastnosti patří mezi nejdůležitější rysy osobnosti. U osob s mentálním postižením je patrná *nesamostatnost, nedostatek iniciativy, neschopnost řídit vlastní jednání a překonávat překážky*, což jsou příznaky nedostatků vůle (abulie). Bez volního úsilí se nemůže jedinec dále rozvíjet. Výchova vůle u mentálně postižených dětí vyžaduje mnoho trpělivosti, ale i pedagogickou zkušenost a dovednost.

1.1.5 Mentální postižení v rámci kombinovaných vad

V praxi se můžeme setkat s kombinací dvou a více různých vad či poruch u jediného člověka. Jde o různorodou skupinu znevýhodnění. V současné době neexistuje jednotná terminologie. V naší republice se používají pojmy vícenásobné postižení, kombinované postižení, postižení více vadami, kombinované vady či těžké mentální postižení..

U jedinců se vyskytují nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační či psychologické sféře. Jsou vždy spojené s aktuálním výskytem minimálně dvou rozdílných postižení, narušení nebo jejich kombinací. (Renotierová, Ludíková a kol., 2006)

Věstník MŠMT ČR č. 8/1997, č. j. 25602/97 – 22 uvádí : „*Za postiženého více vadami se považuje dítě, resp. žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Za provedení speciálně pedagogické diagnostiky odpovídá speciálně pedagogické centrum (případně pedagogicko-psychologická poradna), zařazené do sítě škol, předškolního zařízení a školských zařízení MŠMT ČR.*“

Ve vyhlášce č. 147/2011 Sb. (2011, s. 1499, online), kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se hovoří o žácích s těžkým zdravotním postižením : „*Za žáky s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepi, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením.*“

„Těžké postižení je komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech. Podstatně omezeny a změněny jsou schopnosti emocionální, kognitivní a tělesné, ale také sociální a komunikační.“ (Valenta, Müller, 2007, s. 190)

Při kategorizaci vícenásobného postižení je značná nejednotnost, která je dána množstvím možných kombinací, které se mohou vyskytnout. Kombinovat se mohou jak jednotlivá postižení, tak postižení či narušení s talentem a nadáním. Z množství kombinací vyplývá značná variabilita a heterogenita symptomů a také speciálních potřeb těchto osob. (Ludíková, 2005)

Vančová vychází při kategorizaci z projevů osob a jejich dopadů do procesu rozvoje osobnosti a socializace. Uvádí dvě kategorie:

1. Lehce vícenásobně postižené - do této skupiny zařazuje jedince, kteří jsou schopni, na základě výchovy a vzdělání v běžných nebo speciálních školách, samostatně zvládat běžný život, začlenit se do společnosti a dosáhnout průměrnou kvalitu života.
2. Těžce vícenásobně postižené - jedná se o jedince, kteří jsou schopni, na základě speciální výchovy a vzdělávání, zvládat pouze základní nebo elementární praktické životní situace. Neobejdou se bez výrazné pomoci. Komunikace těchto jedinců je narušena a je nutné ji budovat na principech alternativní a augmentativní komunikace.(Vančová in Ludíková, 2005)

Jesenský používá členění dle dominantního postižení.

1. Slepohluchoněmota a lehké smyslové postižení.
2. Mentální postižení s tělesným postižením.
3. Mentální postižení se sluchovým postižením.
4. Mentální postižení s chorobou.

5. Mentální postižení se zrakovým postižením.
6. Mentální postižení s obtížnou vychovatelností.
7. Smyslové a tělesné postižení.
8. Postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou. (Jesenský in Ludíková, 2005)

Obecnější kategorizaci uvádí Pipeková (2006) dle Vaška, který dělí jedince s vícenásobným postižením do tří symptomatologicky příbuzných skupin: mentálně postižení v kombinaci s dalším postižením, smyslově postižení (hluchoslepota) a jedinci s poruchami chování a dalším postižením.

Pro potřeby resortu školství se uvádějí tři skupiny žáků **s těžkým postižením a s více vadami**. První skupinu tvoří jedinci, jejíž společným znakem je mentální retardace. Ta je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání i pro dosažitelnou míru výchovy. Z tohoto důvodu je při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní. Do druhé skupiny patří jedinci s kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči. Specifickou skupinou jsou děti/žáci hluchoslepí. Třetí samostatnou skupinu tvoří děti/žáci s diagnosou autismus a s autistickými rysy. (Pipeková, 2006)

Příčiny vzniku kombinovaného, těžkého postižení jsou velmi různorodé a v řadě případů je etiologie nejasná. Mohou být způsobeny řadou různorodých faktorů, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí. Obecně lze říci, že mohou působit ve všech etapách vývoje. (Ludíková, 2005) Postižení je často výsledkem seskupení škodlivých vlivů. Ve většině případů se nejedná o monokauzální příčinu. Velká část dětí s tímto postižením má v anamnéze předčasné narození. Jedná se o děti s nízkou porodní hmotností, které by pravděpodobně před několika lety zemřely. (Valenta, Müller, 2007)

Mezi nejčastěji se vyskytující faktory uvádí Ludíková (2006) genetické vlivy, infekce, chromozomální aberace, intoxikace, poškození mozku a CNS, vývojové poruchy, metabolické a nutriční činitele, mechanické poškození, vlivy sociálního a materiálního prostředí, psychické faktory, traumata aj. Slowík (2007) se zmiňuje o častých příčinách, které jsou způsobeny genetickými anomáliemi. Ty se mohou projevit formou souborů mnoha příznaků (syndromů). Jedná se o Downův syndrom, Turnerův syndrom, Edwardsův syndrom, Patauův syndrom a další.

V kombinaci s mentálním postižením se často vyskytují tělesné, případně smyslové vady (sluchové, zrakové). U jedinců s mentální retardací se vyskytuje (prakticky vždy) také narušená komunikační schopnost, jejichž příčinou jsou symptomatické vady řeči. (Slowík, 2007) Přičemž platí, že čím závažnější je stupeň mentálního postižení, tím závažnější bude i stupeň dalších postižení, které se s ním kombinují. Je velmi pravděpodobné, že čím je těžší stupeň projevů a příznaků tělesných či smyslových poruch a komunikačních narušení, tím závažnější budou jeho vlivy na oblast kognice a mentálních schopností vůbec.(Ludíková, 2005)

Ludíková (2005) uvádí dle Baja výskyt mentálního postižení v kombinaci se sluchovým postižením v rozmezí 12 - 49%, v kombinaci se zrakovým postižením od 5% do 35% a v kombinaci s tělesným postižením v rámci dětské mozkové obrny od 25% do 64%. Dle Říčana a Krejčířové uvádí výskyt poruch řeči, který činí až 75%.

Mentální postižení v kombinaci s tělesným postižením

K nejčastějším patří kombinace mentálního postižení s dětskou mozkovou obrnou (DMO), která je definována jako „*porucha hybnosti a vývoje hybnosti na základě raného poškození mozku před porodem, při porodu nebo v nejranějším dětství (nejčastěji je vznik limitován věkem 1 roku).*“ (Renotierová, Ludíková a kol. 2006, s. 214) Dětská mozková obrna se projevuje nejen poruchou hybnosti, ale také poruchami řeči, sníženými rozumovými schopnostmi, poruchami psychomotoriky, epileptickými záchvaty, pohybovou neobratností, neklidem aj.

Přidružené mentální postižení se objevuje u dvou třetin dětí s dětskou mozkovou obrnou. Přibližně jedna třetina je postižena střední až těžkou mentální retardací u jedné třetina se vyskytuje lehká mentální retardace. Přibližně u poloviny dětí byly diagnostikovány epileptické záchvaty.

Velmi důležité u dětské mozkové obrny je včasné rozpoznání a následná komplexní rehabilitace.

Mentální postižení v kombinaci s narušenou komunikační schopností

Narušený vývoj řeči patří k charakteristickým příznakům mentální retardace. Jedná se o vývoj omezený. Vývoj řeči je ovlivněn stupněm, formou a typem mentální retardace. Velmi často se vyskytuje dyslalie (porucha výslovnosti), huhňavost a breptavost.

V kombinaci s dětskou mozkovou obrnou se vyskytují různé formy dysartrie (porucha článkování řeči). Ke ztěžujícím faktorům vývoje řeči patří nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči.

Jedinci s mentálním postižením mají většinou potíže ve všech oblastech řečového projevu, tedy v rovině morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a rovině pragmatické. Je ovlivněn i písemný projev.

U osob s těžkou formou kombinované vady využíváme prvky augmentativní a alternativní komunikace. U takto postižených dětí je důležité, aby byla včas zařazena logopedická intervence (individuální logopedická péče). (Ludíková, 2005)

Mentální postižení v kombinaci s poruchami chování

Společně s mentálním postižením se mohou vyskytnout i poruchy chování a snížená sociální přizpůsobivost. Zvýšená sugestibilita (ovlivnitelnost), která provází mentální retardaci, vede k snadnému osvojení nesprávných vzorců chování a jejímu fixování. Jedinec s mentálním postižením nedokáže předem objektivně vyhodnotit následky svého jednání, proto se může dopouštět i trestných činů, aniž by si to uvědomoval. Často se stává obětí zneužívání ze strany jiných osob či vrstevnických skupin. (Slowík, 2008)

Jako možné důsledky chování etopedického charakteru (krádeže, lhaní, záškoláctví, vzdorovitost, aj.) Ludíková (2005) uvádí nevhodný vliv rodinné výchovy, únik z nepříjemné situace, kterou nedovede jedinec s mentálním postižením jinak vyřešit, ale i prostředek sebeprosazení v určité sociální skupině. U mladistvých se může jednat o přehnanou snahu o zařazení do některé sociální skupiny, což může vést až k asociálnímu chování (nadměrné užívání alkoholických nápojů, zneužívání drogových látek).

Mentální postižení v kombinaci s autismem

Dětský autismus je v Mezinárodní klasifikaci nemocí zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy. Je charakterizován triádou příznaků - narušenou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit. Postihuje až čtyřikrát častěji chlapce. Ve třičtvrtě případů je porucha kombinovaná s mentální retardací.

Děti s tímto postižením se těžce přizpůsobují jakékoliv změně, nemají relevantní reakce na emocionální podněty, s oblibou vykonávají stereotypní pohyby, bývají zaujaté jednotvárnou (rituální) manipulací s předměty, nehrají si adekvátním způsobem s klasickými hračkami, dávají přednost drobným předmětům, které mohou být bizarní povahy. (Valenta, Müller, 2007)

S různým stupněm mentální retardace se často pojí atypický autismus, který se od dětského autismu liší tím, že nastupuje až po třetím roce života nebo nebývají naplněna zcela kritéria závazná pro dětský autismus. (Tamtéž, 2007)

Vzdělávání dětí s autismem je obtížné. Výsledky se dostávají velmi pomalu. Specifickým problémem je skutečnost, že tyto děti nepřijímají informace ze svého okolí nebo je tento příjem velice omezen a jeho průběh je provázen komplikacemi. Naučit autistické dítě základním dovednostem vyžaduje vytrvalost, systematickosti a dlouhodobou pravidelnou práci celého sociálního okolí, především speciálního pedagoga. Proces vzdělání je u nich komplikovaný. Brání se každé změně, tedy i učení. V současné době, na základě praxe, se upřednostňuje vzdělávání těchto žáků v samostatných třídách podle individuálních programů. (Švarcová, 2003)

Valenta, Müller (2007) uvádí, že výchovně vzdělávací proces u těchto dětí by měl být veden s důrazem na individuální přístup, dostatečný časový průběh a vhodné uspořádání prostoru. V této souvislosti se nabízí, jako jeden z efektivních prostředků pomoci, strukturované učení. Je ho nejznámější formou je tzv. TEACCH program. Mezi základní principy tohoto programu patří individuální přístup, strukturalizace, vizualizace.

Mentální postižení vzniklé na podkladě chromozomálních aberací

V etiologii mentální retardace mají významné postavení specifické genetické poruchy. Největší skupinu tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozómů, dále pak narušením struktury chromozómů a genovou mutací. U jedinců s mentálním postižením patří k nejznámějším chromozomovým aberacím (mutacím na chromozomální úrovni) aberace numetrické - trizomie, monozomie. Mohou způsobovat velmi závažné poruchy. (Valenta, Michalík, Lečbych a kolektiv, 2012)

S mentální retardací (většinou ve středním pásmu) bývá spojena trizomie 21. chromozomu (přítomnost tří chromozómů namísto běžného páru), známá jako

Downův syndrom. Švarcová (2003) uvádí, že se jedná o nejrozšířenější ze všech dosud známých forem mentální retardace. V literatuře se udává okolo 10% všech lidí s mentálním postižením. Fyzické rysy dětí s Downovým syndromem jsou důležité zejména pro lékařskou diagnostiku. Jedinci s tímto syndromem mají zavalitou postavu, široké ruce s krátkými prsty, mohutný krk, menší, vzadu zploštělou hlavu, kulatý obličej, drobné uši, pootvřená ústa, mongoloidní postavení očí způsobené kolmou kožní řasou ve vnitřním koutku. Jedinci mohou trpět poruchou vývoje některých vnitřních orgánů, neurologickým postižením a poruchami řeči. Rizikovým faktorem je věk rodičky nad 35 let. Dá se diagnostikovat již v těhotenství. Při poskytnutí včasné odborné pomoci a péči mohou jedinci dosáhnout významného stupně socializace. (Valenta, Michalík, Lečbych a kolektiv, 2012)

Ve školní praxi se můžeme setkat s dětmi, u kterých se mohou vyskytovat syndromy jako je například Syndrom fragilního X chromozomu, Angelmanův syndrom (v literatuře se můžeme setkat s označením jako syndrom šťastné loutky, šťastného dítěte či andělské dítě), Prader-Willy syndrom, Klinefelterův syndrom (možný výskyt lehké mentální retardace) s nimiž se výskyt mentální retardace pojí. (Bendová, Zikl, 2011)

Mentální postižení v kombinaci se smyslovým postižením

Tato kombinace představuje různorodé spektrum možností různě závažných kombinací. Mezi determinující faktory patří jak různá struktura, hloubka, typ mentálního a smyslového (sluchového, zrakového) postižení, etiologie a doba vzniku toho kterého postižení, ale také věk jedinců, celková úroveň rozvoje osobnosti a sociokulturní podmínky, ve kterých probíhala časná i následná intervence. Od těchto faktorů se odvíjí míra potřeby sociálněpedagogické podpory a specifika následného vývoje osobnosti. (Ludíková, 2005)

Současný pohled na člověka nehodnotí jeho vady a omezení, ale zaměřuje se na kladné a zachované schopnosti a možnosti. Ty můžeme najít u každého jedince, tedy i u lidí s kombinací několika druhů znevýhodnění. Není důležité, jaká vada, porucha nebo jejich kombinace člověka znevýhodňuje, ale které metody jsou možné a využitelné pro jeho sociální integraci. (Slowík, 2007)

1.2 Edukace osob s mentálním postižením

Výchovu a vzdělávání osob s mentálním postižením chápeme (stejně tak jako u osob nepostižených) jako celoživotní proces. U mentálně postižených jedinců kognitivní procesy probíhají podstatně pomaleji než u ostatní populace. Vystupuje u nich potřeba neustálého rozvíjení, stálého opakování a prohlubování jejich znalostí a dovedností při soustavném vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti (Švarcová, 2003). V literatuře se uvádí, že učení je u jedinců s mentálním postižením hlavní a neúčinnější terapií. Výchova a vzdělávání těchto jedinců se neobejde bez pedagogického vedení ze strany učitelů, vychovatelů, ale také rodičů.

1.2.1 Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením

Základy výchovy dětí s mentálním postižením spočívají v rodině. Na tento základ navazuje celá struktura speciálních zařízení, ve kterých je jedinec s mentálním postižením vzděláván vzhledem k respektování jeho specifik. Žáci jsou vzděláváni dle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Žáci s mentálním postižením mají tyto možnosti vzdělávání: **předškolní vzdělávání, plnění povinné školní docházky a střední vzdělávání (profesní příprava).**

Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla od tří let do doby zahájení povinné školní docházky (odložit docházku lze do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku). Děti s mentálním postižením mohou navštěvovat **mateřskou školu** (upřednostňuje se), **mateřskou školu speciální** nebo **speciální třídu při mateřské škole**.

Pobyť v předškolním zařízení není povinný. Vzhledem k této skutečnosti se objevily tendence chápat mateřskou školu jako méně důležité zařízení, jehož vliv na rozvoj fyzických a psychických předpokladů je zanedbatelný. Opak je však pravdou.

Předškolní období představuje významnou etapu při utváření budoucí osobnosti jedince. A především u dětí s mentálním postižením nelze očekávat, že rodiče jsou schopni poskytnout dítěti v plné míře speciálně pedagogickou péči, která právě v předškolním věku může výrazně pozitivně ovlivnit důsledky postižení dítěte. (Švarcová 2003)

Děti se vzdělávají dle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV), který vymezuje zejména požadavky a podmínky na předškolní vzdělávání. V souladu s ním vypracovávají mateřské školy své školní vzdělávací programy. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou školní vzdělávací programy upraveny podle speciálních potřeb a možností dětí, které se vzdělávají v mateřské škole. Pedagogové by se měli snažit o vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu k dosažení co největší samostatnosti. (Pipeková, 2006)

Pipeková (2006) uvádí podmínky pro vzdělávání dětí s mentálním postižením. Jedná se o zajištění specifických dovedností se zaměřením na zvládnutí sebeobsluhy a hygienických návyků, které odpovídají věku a stupni postižení, využití vhodných kompenzačních pomůcek, přítomnost asistenta a snížení počtu dětí ve třídě.

Mateřská škola speciální plní kromě formativní a informativní funkce (výchova rozumová a řečová, tělesná, mravní, pracovní a estetická) ještě funkci **diagnostickou**, (především s ohledem pro další institucionální zařazení dítěte), **reedukační** (rozvoj postižených funkcí), **kompenzační** (rozvoj funkcí nepostižených), **léčebně výchovnou** a **respitní** (úlevová péče pro rodiče, kteří se starají o dítě s mentálním postižením). (Valenta, Müller, 2007)

Před začátkem plnění školní docházky může dítě s mentálním postižením navštěvovat také **přípravný stupeň základní školy speciální**. Ten je sice součástí školy, ale nepočítá se do školní docházky. Je určen dětem se středně těžkým, těžkým, hlubokým mentálním postižením, kombinovaným postižením nebo autismem jako příprava na další docházku do školy. Tyto děti ho mohou navštěvovat od pěti let do zahájení povinné školní docházky. (Vyhláška 48/2005 školského zákona, online) Výchovně vzdělávací činnost zajišťují současně dva pedagogičtí pracovníci.

Děti s mentální postižením mají možnost docházky do **přípravné třídy** základní školy. Ta je sice určena dětem se sociálním znevýhodněním, ale řada dětí s tímto postižením tuto podmínku splňuje také. Třídy jsou zřizovány při běžných základních

školách a základních školách praktických. Dítě zde dochází rok před zahájením povinné školní docházky a pracuje se v nich podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Nezapočítává se do povinné školní docházky. (Bendová, Zíkl, 2011)

Období povinné školní docházky

Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků pro všechny žáky bez rozdílu, tedy i pro žáky s mentálním postižením. Školní docházku může žák plnit nejvýše do dosažení sedmnácti let. Pokud se jedná o žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo autismem může být docházka prodloužena do dvaceti šesti let věku. (Tamtéž, 2011)

Žáci s mentálním postižením mohou navštěvovat **základní školu, základní školu praktickou, základní školu speciální nebo třídy pro žáky se zdravotním postižením při základní škole**. (Vyhláška 48/2005 školského zákona, online) O přijetí žáka do školy rozhoduje ředitel školy na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení. Vždy však se souhlasem zákonného zástupce žáka. (Valenta, Müller, 2007).

Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají v **základních školách praktických** (dříve zvláštní škola). Výchovný a vzdělávací proces se přizpůsobuje úrovni psychofyzického rozvoje žáků. Při jejich vzdělávání je důležité uplatňovat individuální přístup, který odpovídá jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem (Švarcová, 2003). Individuální přístup k žákům je umožněn sníženým počtem žáků ve třídách a zajištěním asistenta pedagoga, který je zaměstnancem školy. Pomáhá žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, pedagogům školy při výuce, při komunikaci se žáky, při spolupráci s rodiči i s komunitou, z níž žák pochází.

Na tomto typu školy se vzdělávají i žáci s poruchami koncentrace pozornosti, hyperaktivní, psychicky nemocní, se specifickými poruchami učení či chování a s více vadami.

Svou strukturou a učebním plánem se základní škola praktická výrazně neodlišuje od běžné základní školy. Jejím úspěšným absolvováním získává dítě základní vzdělání. Škola je členěna na první stupeň (1. až 5. ročník) a druhý stupeň (6. až 9. ročník). První stupeň je dělen na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Vzdělávání se

realizuje podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) zpracovaných dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP)*. V něm je učivo redukováno, stejně tak i výstupy, které by měl žák zvládnout. Po ukončení školní docházky žáci s lehkým mentálním postižením mohou pokračovat ve svém vzdělávání v praktických školách, v odborných učilištích a v případě úspěšného přijímacího řízení ve středních odborných učilištích.

Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým postižením jsou vzdělávání na **základní škole speciální** (dříve pomocná škola). Jedná se o žáky s takovými rozumovými nedostatky, postižením, které jim neumožňuje vzdělávat se v běžné základní škole ani v základní škole praktické. Cílem je umožnit těmto žákům, při speciálně pedagogické odborné péči a ve vhodně upravených podmínkách, osvojit si základní vědomosti, dovednosti a návyky, potřebné k orientaci v okolním světě, k dosažení maximálně možné míry samostatnosti a k zapojení do společenského život. (Švarcová, 2003) Každý žák v této škole má svůj individuální vzdělávací plán, který je vypracován podle jeho potřeb, schopností a možností. Sestavuje se s ohledem na duševní a fyzický stav žáka.

Základní škola speciální je desetiletá. Je rozdělena na dva stupně. První stupeň tvoří 1. až 6. ročník, druhý stupeň tvoří 7. až 10. ročník. Žáci na tomto typu škol získávají základy vzdělání. Školní vzdělávací program je sestaven na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální (RVP ZŠS)*. Má dvě části: I. díl - vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, II. díl-vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Alternativním vzdělávacím programem je **Rehabilitační vzdělávací program základní školy speciální**. Ten je určen žákům s tak závažným mentálním postižením, u kterých je zřejmé, že s velkou pravděpodobností nebudou schopni zvládat Vzdělávací program základní školy speciální. Žáci zde plní povinnou školní docházku, která je desetiletá a je členěna na dva stupně po pěti letech. Umožňuje žákům, aby si v přizpůsobených podmínkách a za odborného vedení dvou pedagogických pracovníků, osvojovali elementární vědomosti a návyky, které jim umožní získat určitou míru soběstačnosti, najít vhodnou formu komunikace s okolím a budou také napomáhat k rozvoji jejich motoriky. Tím je umožněno naplnit ústavou dané právo na vzdělání.

Učební plán tvoří rozumová výchova, smyslová výchova, pracovní a výtvarná výchova, hudební a pohybová výchova a rehabilitační tělesná výchova. (Pipeková, 2006)

Vzdělávání v rámci profesní přípravy

Po ukončení školní docházky žáci s lehkým mentálním postižením mohou pokračovat ve svém vzdělávání v praktických školách, v odborných učilištích a v případě úspěšného přijímacího řízení ve středních odborných učilištích.

Praktické školy (jednoleté až tříleté) jsou určeny žákům, kteří nemohou pokračovat ve vzdělání na odborném učilišti (ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku). Praktická škola *s tříletou přípravou* připravuje žáky pro výkon jednoduchých činností v povolání, v péči o rodinu, vedení domácnosti. Rozvíjí všeobecné vzdělání v předmětech jako je matematika, český jazyk, literatura, občanská výchova, tělesná výchova. V praktické škole *s dvouletou přípravou* si žáci osvojují praktické dovednosti v oblasti ručních prací, přípravě pokrmů a běhu rodiny. Prohlubují si všeobecné vzdělávání ve vzdělávacích předmětech, stejně jako v tříleté praktické škole (učební plán navíc obsahuje hudební a výtvarnou výchovu). *Jednoleté* praktické školy jsou určeny absolventům základních škol speciálních. (Valenta, Müller, 2007).

Odborná učiliště navazují v teoretické části na vzdělávání základní školy praktické. Učivo doplňují, prohlubují a připravují žáka na profesní uplatnění s důrazem na předávání praktických dovedností. Po úspěšném absolvování žák získává výuční list a je plně kvalifikovaný ve svém oboru.

Švarcová (2003) uvádí, že pracovní činnost osob s lehkým mentálním postižením může být velmi produktivní a společensky efektní. Někteří absolventi se velmi dobře uplatnili jako truhláři, tesaři, zedníci, vazači knih, malíři pokojů apod. Někteří z nich jsou schopni i samostatně podnikat.

Absolventům základní školy speciální, kteří ukončili speciální vzdělávání v nižším ročníku, nebo dospělým osobám s postižením, kterým nebylo dříve umožněno vzdělání je určen **kurz k získání základů vzdělání**. Je organizován základními školami speciálními. Trvá minimálně jeden rok a může mít formu *denní*, kdy je docházka do školy upravená dle potřeb uchazeče školy, nebo formu *individuální*, realizovanou ve škole či v místech bydliště žáka. kurz je ukončen zkouškou, jejíž požadavky jsou

v souladu s požadovanými výstupy v příslušném Rámcovém vzdělávacím programu (Bendová, Zíkl, 2011)

Nedílnou součástí celého komplexu péče a podpory žáků s mentálním postižením je **speciálně pedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením či pro osoby s více vadami**, jejichž klientem může být dítě s mentálním postižením zpravidla od tří let věku do ukončení vzdělání. Činnost centra je vymezena Vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a uskutečňuje se jednak ambulantně na pracovišti centra, nebo návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách, školských zařízeních, v rodinách, případně v zařízeních pečujících o žáky s mentálním postižením. Služba centra je zajištěna speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem.

Mezi služby speciálního pedagogického centra patří vyhledávání žáků se zdravotním postižením (mentálním či kombinovaném postižení), zjišťování speciální připravenosti žáka na povinnou školní docházku a zpracování podkladů pro jejich integraci, zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky s mentálním postižením, kteří jsou integrováni nebo je jim určen jiný způsob plnění povinné školní docházky, vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, poskytuje poradenské služby pedagogům i rodičům dítěte s mentálním postižením, poskytuje metodickou podporu poradenským pracovníkům ve škole. (Pipeková, 2006; Valenta, Müller, 2007).

V současné době se stále více do popředí dostává proces *integrace* žáků s mentálním postižením do běžných škol. Ve školní integraci dochází „*k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Valenta, Müller, 2007, s. 106)

Valenta, Müller (2007) uvádí mezi nejčastěji se v praxi vyskytující formy integrace následující:

- **spolupráce běžné a speciální školy**, například při společném setkávání žáků na soutěžích, společných sportovních hrách, návštěvách kulturních akcí, mimoškolních aktivitách, exkurzích, výstavách apod.

- **speciální třídy na běžné škole**, kdy se jedná o stejné možnosti jako v předešlém případě, navíc jsou zde možnosti dané mimotřídními aktivitami, školními kroužky, družinami, školními kluby, společnými přestávkami apod.

- **třídy běžné školy na škole speciální (tzv. integrace naopak)**

- **třídy běžné školy** na škole speciální s integrovanou výukou

- **třídy s integrovanými žáky** na běžné nebo speciální škole

- **integrace žáka do běžné třídy běžné školy**

Z hlediska školské integrace patří žáci s mentálním postižením za nejproblematičtější.

„Zatímco hendikep žáků ostatních druhů postižení lze úplně či částečně eliminovat bezbariérovými přístupy, architektonickými úpravami, kompenzačními pomůckami a podobně, pro individuální integraci žáka s mentální retardací kromě školní asistence, individuálního vzdělávacího plánu a speciálně poradenského servisu učiteli žádné speciální pomůcky nemáme.“ (Valenta, Müller, 2007, s. 101)

1.2.2 Výchova a vzdělávání žáků na ZŠS

Výchova a vzdělávání žáků na základní škole speciální je zaměřená na poskytování elementárních vědomostí, dovedností, na vytváření návyků, které jsou potřebné k uplatnění v praktickém životě a na rozvíjení duševních i tělesných schopností žáků, založeném na důsledném respektování jejich individuálních zvláštností. Švarcová (2003) uvádí, že i žáci se závažným mentálním postižením si mohou osvojit velké množství poznatků a dovedností, které zvýší jejich samostatnost, soběstačnost a obohatí celý jejich další život. Některým z nich umožní, aby se uplatnili v jednoduchých produktivních pracovních činnostech. Vědomosti a dovednosti, které získají na speciální škole žáci využijí i při naplňování svého volného času, při tvořivé činnosti, zájmových aktivitách, rekreací a zábavě, které povedou ke zlepšení kvality jejich života.

Na prvním stupni základní školy speciální jsou žáci neustále vedeni k aktivnímu vnímání, ke koncentraci pozornosti, ke zdokonalování analyticko-syntetické činnosti v oblasti vnímání a myšlení. U žáků se zpřesňuje jejich orientace v okolí, rozvíjí se grafomotorické dovednosti a utváří se základní početní představy. Dochází k osvojování

písmen a ve všech složkách výchovy jsou systematicky rozvíjeny stránky řeči, rozšiřuje se slovní zásoba, zpřesňuje se výslovnost, zkvalitňuje se jak vnímání, tak porozumění řeči. Důraz je kladen na výchovu ke kladným vztahům k lidem, k vlastní osobě i okolnímu prostředí, na výchovu správného společenského chování.

Na druhém stupni dochází k pokračování systematického a cílevědomého rozvíjení rozumových schopností, emocionálních a volních vlastností i pohybových dovedností, které vytvoří předpoklad pro co nejlepší orientaci v okolí a co nejlepšího zapojení se do společenského života.

Vzdělávací program speciální školy je nastaven tak, aby plnění výukových cílů bylo kombinováno s dosahováním cílů výchovných. Složky výchovy prolínají vzdělávací oblastí a vyúsťují do klíčových kompetencí. (Valenta, Müller, 2007)

Vzdělávací obsah pro základní školy speciální je rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí** (Jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce).

Cílem vzdělávání je vybavit tyto žáky souborem **klíčových kompetencí**, tedy souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro jejich osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti a to na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Důraz je kladen především na klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní. Dále sem patří kompetence k učení, k řešení problémům a občanské. (RVP ZŠS, 2008, online)

Výchovným cílům odpovídají tradované složky výchovy.

Smyslová výchova slouží k rozvoji jednotlivých smyslů, především však k cílevědomému vytváření vztahů smyslového vnímání, myšlení a řeči. Rozvíjí zrakové, sluchové vnímání, cvičení čichu a chuti, vizuomotorická cvičení, kinestéze, prostorová orientace. Je vřazena především do vzdělávacího oboru Čtení.

Rozumová výchova navazuje na smyslovou výchovu. Je zaměřena na stimulaci verbálního myšlení, logické paměti, záměrné pozornosti, volních vlastností a komunikativních dovedností. Především se orientuje na poznávání, správné pojmenování a chápání významu předmětů každodenního života, na označování běžných činností, jejich charakteristiku, průběh a časovou následnost, rozvíjení a soustavné cvičení paměti prostřednictvím říkanek, básniček, písniček, krátkých textů,

poznávání a čtení písmen a slabik. Ke stimulování jemné motoriky slouží rozvíjení grafických schopností žáků.

Mimořádný význam v systému výchovné péče o žáky s mentálním postižením má **tělesná výchova**. Pomáhá rozvíjet motoriku, pohybové schopnosti i dovednosti a překonávat neobratnost nebo pasivitu.

V rámci **pracovní výchovy** si žáci s mentálním postižením vytváří předpoklady pro socializaci, které jsou postaveny na *vytváření schopností pracovat*, což je spojeno s rozvojem percepce, motoriky, analyticko-syntetické činnosti mozku a poté i myšlení a řeči, a na *vytváření pozitivního vztahu k práci*, který je spojen s rozvojem vůle, motivace k další činnosti, s poznáním vlastních možností i sebehodnocením. Žáci si osvojují základy sebeobsluhy i jednoduché dovednosti prostřednictvím práce s materiály a nástroji, seznamují se s výtvarnými technikami a jsou vedeni k dodržování pořádku ve svém okolí.

Hudební výchova směřuje k uvolnění, relaxaci. Je zaměřena na rytmická cvičení, zpěv a vyjádření hudby pohybem. Hudbou si žáci dokážou osvojit množství písniček, odreagují se od svých problémů, potíží i špatné nálady. Proto je vhodné poskytnout jim k tomu příležitost i několikrát za den.

Estetická výchova vede ke kultivaci emocí, především ke schopnosti vnímání a prožívání krásy například při pěstování citových vazeb k přírodě, k lidem, k věcem. Žáci se vyznačují jistými specifiky emocionálního vývoje emocionálních reakcí, přesto lze působením v této sféře dosahovat nemalých posunů v rozvoji jejich osobnosti.

Mravní výchova má vliv na utváření osobnostních kvalit, které působí ve všech složkách výchovy. U žáků s mentálním postižením se jedná o velmi komplikovanou výchovnou složku. Pro dosažení alespoň elementárního trvalého osvojení a dodržování sociálních norem musí být k tomu připraven samotný vychovatel, který zastává kladné postoje k takto postiženým žákům i k jejich povahám a možnostem jejich změn. (Valenta, Müller, 2007)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání základní škola speciální mají složky výchovy rámec průřezových témat (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova).

1.2.2.1 Počáteční čtení a psaní dle vzdělávacích oblastí RVP pro ZŠS

Čtení a psaní jsou nepostradatelnou a důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Patří k základním dovednostem, které si žáci ve škole osvojují.

Z hlediska prvopočátečního čtení a psaní patří mezi důležité vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura a Člověk a zdraví**. Nesmíme však zapomínat na fakt, že všech devět vzdělávacích oblastí ovlivňuje rozvoj čtení i psaní. Kamiš (2014) uvádí, že všechny oblasti jsou založeny na verbální, neverbální nebo na smíšené komunikaci.

Jazyk a jazyková komunikace zaujímá centrální postavení v celém výchovně vzdělávacím procesu na základní škole speciální. Vlastní obsah se uskutečňuje ve vzdělávacích oborech **Čtení, Psaní a Řečová výchova**. Škola má možnost do Školního vzdělávacího programu zařadit *Doplňující vzdělávací obory* Cizí jazyk a Dramatickou výchovu, které nejsou součástí základního vzdělání.

Vzdělávací obor **Čtení** je zaměřen na postupné osvojování písmen, slov a vět, což vede k rozvíjení čtecí dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení krátkého textu s porozuměním. Očekávanými výstupy dle RVP ZŠS (2008, s. 19, online) pro první stupeň za první období jsou:

„žák by měl:

- *dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání*
- *číst slabiky a dvojslabičná slova, skládat slova ze slabik*
- *tvořit věty podle obrázků*
- *orientovat se na stránce i řádku*
- *chápat obsah krátkých vět doplněných obrázkem“*

Počáteční výuka čtení je zaměřena na vyvozování hlásek a písmen, dělení, skládání slov, diferenciační cvičení zaměřené na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, čtení obrázků, slabik, slov, čtení a tvoření krátkých vět, koncentrační cvičení a poslech krátkých textů, pohádek, veršů a říkadel.

Vzdělávací obor **Psaní** u žáků rozvíjí grafické dovednosti, jemnou motoriku a grafomotoriku, tím stimuluje jejich myšlení. Žáci získávají grafické dovednosti, postupně zvyšují kvalitu i rychlost písma a prakticky využívají dovednosti. Díky tomu

mají možnost jednoduché písemné komunikace. Očekávanými výstupy dle RVP ZŠS (2008, str. 20, online) pro první stupeň za první období jsou:

„žák by měl:

- *vyvodit písmena podle obrázků*
- *odlišovat délku slabik*
- *psát velká hůlková písmena*
- *psát a spojovat písmena a tvořit slabiky*
- *zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním“*

Při počátečním psaní je učivo zaměřeno na rozvíjení psychomotorických schopností, jemné motoriky, grafomotoriky i pohybové koordinace, směrovou orientaci, orientaci na řádku a na stránce. Dále sem patří také nácvik správného držení psacího náčiní a dodržování hygienických návyků při psaní.

U výstupů je uvedeno „žák by měl“. Tím je naznačeno, jak uvádí Bendová, Zikl (2011), že u těchto žáků musíme respektovat jejich individuální možnosti.

Řečová výchova slouží k osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené podobě, na správné a srozumitelné vyjadřování. Dále je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností žáků jako předpoklad funkčního dorozumívání s okolím, úspěšné sociální integrace i dalšího vzdělávání žáků s mentální postihem. Učivo zahrnuje dechová, hlasová, artikulační cvičení, rozvoj fonemického sluchu, reedukaci a edukaci řeči, výslovnost, rozvoj komunikačních dovedností v různých sociálních situacích, alternativní a augmentativní komunikaci, poslech krátkých textů a reprodukci říkanek, básní, popisy obrázků, dramatizaci.

Jako součást Řečové výchovy lze zařadit i **dramatickou výchovu**, nebo ji nabídnout jako volitelný vzdělávací obor. Dramatická výchova pomáhá v rozvoji komunikace i sociálních vztahů. Žáci se formou hry dostávají do různých životních rolí a to jim napomáhá při řešení jindy pro ně neřešitelné situace. Podněcuje u žáků tvořivé myšlení, obrazotvornost a nápaditost. (RVP ZŠS, 2008, online)

Cizí jazyk může škola nabídnout, jako další volitelný vzdělávací obor, žákům se zájmem a předpokladem, že zvládnou elementární znalosti a formy komunikace založené na odposlouchávání. Cílem výuky je, aby žáci získali základ komunikace v cizím jazyce (zpravidla v anglickém nebo německém) především v oblasti jeho zvukové podoby. (Tamtéž, 2008, online) Kamiš (2014) uvádí, že úspěšnost výuky

cizích jazyků závisí na vyučujících. Pokud se nejedná o rodilé mluvčí daného jazyka, bývá výsledek, zejména v rovině zvukové, nedostatečný.

Na prvopočátečním čtení a psaní se významně podílí vzdělávací oblast **Umění a kultura**, která se realizuje ve vzdělávacích oborech Hudební výchova a Výtvarná výchova. Rozvíjí smyslové vnímání, jemnou motoriku, grafomotoriku, pozitivně ovlivňuje koncentraci pozornosti, zlepšuje rytmizaci, cvičí fonemický sluch, sluchovou diferenciaci, zaměřuje se na správné dýchání, výslovnost, zkvalitňuje řeč, uplatňuje neverbální prvky v komunikaci.

Další významnou vzdělávací oblastí pro počáteční čtení a psaní je **Člověk a zdraví**. V rámci vzdělávacího oboru Tělesná výchova se rozvíjí u žáků psychomotorická obratnost, koordinace, pohybové schopnosti, dovednosti, pravolevá i prostorová orientace. Prostřednictvím Zdravotní tělesné výchovy jsou žáci vedeni ke správnému dýchání, rytmickému cítění, prostorové koordinaci, sluchovému, zrakovému a taktilnímu vnímání.

1.3 Výuka počátečního psaní na ZŠS

Psaní je určitý druh řečové činnosti, jehož prostřednictvím se můžeme dorozumívat, přenášet myšlenky, zaznamenat a následně dle potřeby oživit, reprodukovat. (Doležalová, 2001)

Předpokladem úspěšného osvojení psaní je určitý stupeň rozvoje grafomotoriky. Grafomotoriku lze definovat jako „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy a úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocná při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 77) Za grafomotorické dovednosti tedy můžeme pokládat do určité míry zautomatizované, plynulé a cíleně vedené pohyby vedoucí k psaní nebo zaznamenání prvků písma.

Psaní zaměstnává celou osobnost žáka. Vychází ze svalové i duševní činnosti a je ovlivňováno endogenními a exogenními faktory. Endogenně je závislá na individuální úrovni a stavu poznávacích funkcí, smyslů a motoriky žáka. Exogenně

závisí na stavu okolního prostředí jedince, přístupu učitele k výuce psaní a jeho metodickém postupu. (Křivánek, Wildová a kol., 1998)

Cílem přípravného období k výuce psaní je připravit žáka na psaní prvních písmen, slov, vět. Tato příprava spočívá v systematickém posilování záprstního i prstového svalstva a v zdokonalení psychomotorických schopností. Zahrnuje výcvik psychických a motorických složek, uplatňování souhry a součinnosti motorického, kinetického a sluchového analyzátoru, cvičení ke zdokonalování prostorové a směrové orientace. (Doležalová, 2001)

Valenta, Müller (2007) uvádí požadavky na přípravné cviky dle Beneše. Musí být:

- **rytmické**, aby se daly doprovodit rytmickými říkankami, které žáky motivují k činnosti a vytváří základ budoucího rytmického psaní;
- **technicky zvládnutelné** a to jak z hlediska motorické vyspělosti žáka, tak i vhodných pomůcek;
- **inhibiční**, což znamená, že by neměly být náročné, a tím stimulovat svalové skupiny, jichž není třeba při provedení cviku;
- **ozřejmovací**, tím je myšleno, že vycházíme z pohybů žákům důvěrně známých ze všedního života, nebo je umí vykonat.

Cviky by měly být prováděny měkkým psacím náčiním, aby pohyby ruky byly co nejvíce uvolněné a žák se neučil přítlaku. Velikost psací plochy se mění, od největšího formátu k rozměru A4, dále do písanek, zde žák používá pastelky, voskovky a na závěr tužku. Pohyb postupuje od ramenního kloubu (žák vykonává pohyby ve stoje, v leže, na zádech, apod.), přes loketní kloub (ve stoje, v kleku, v sedě) až k uvolnění zápěstí a prstu (v sedě). (Křivánek, Wildová a kol., 1998)

Úkoly přípravného období se uskutečňují nejenom ve vlastní složce psaní, ale také v ostatních předmětech speciální školy, především v hodinách výchov.

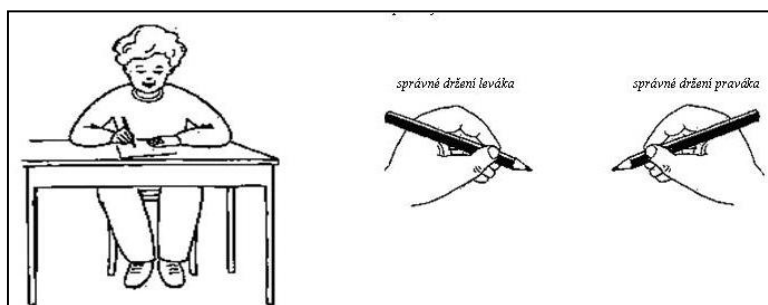
Vlastní vyvození grafému je založeno na koordinaci činnosti zrakového (i sluchového) analyzátoru s hrubou i jemnou motorikou. Nácvik začíná opakováním grafému odpovídajících grafomotorických cviků. Je ukončeno jeho automatizací a fixací ve cvičeních. (Valenta, Müller, 2007)

Kamiš (2014) upozorňuje na nutnost předcházení nevhodným návykům při psaní. Pokud si žák tyto nevhodné návyky zafixuje, tak se jich ve škole těžko zbavuje.

Pro správné prvopočáteční psaní je nutné zajistit hygienické osvětlení prostoru při psaní, navodit příjemnou atmosféru a ulehčit žáku psaní, respektovat přiměřenou dobu psaní, věnovat pozornost psacím a kreslicím pomůckám a průběžně kontrolovat jejich správné držení před psaním i při psaní (špetkový úchop), přiměřený tlak, správný sklon písma, dále sledovat správné sezení a nesprávné korigovat, provádět grafomotorická cvičení, uvolnění zápěstí a celé ruky, nacvičovat úchop psacích i kreslicích pomůcek. (Tamtéž, 2007)

Pro prvopočáteční psaní, jak bylo již uvedeno, je důležité správné držení těla při psaní a správné držení psacích potřeb. Je prevencí pro zvýšenou unavitelnost při psaní. Při **správném sezení** musí učitel dbát na správnou výšku židle a lavice, která je přiměřená k žakově postavě. Žák musí sedět na celé ploše sedadla a nohy pevně opírat do podlahy celou plochou chodidla. Lokty jsou mírně vysunuty z lavice. Jednou rukou si žák drží sešit a druhou píše. **Správný úchop** je tzv. **špetkový úchop**, při kterém pracují pouze tři prsty (palec, ukazovák a prostředník(a další dva tvoří pouze oporu). Pro nácvik správného úchopu žákům pomáhá vhodná motivace například solení, cukrování apod., při které aktivujeme výše zmíněné prsty, ale i pomůcky, jako jsou trojhranné tužky, pastelky, trojhránky (ty se na tužky nasazují)

Obrázek 1: Ukázka správného sezení při psaní a správného držení psacích potřeb.



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-18

1.3.1 Metody výuky počátečního psaní

Metodika počátečního psaní pro žáky s mentálním postižením je v nezákladnějších bodech velmi blízká metodice psaní užívané pro žáky intaktní. Vývoj mentálně postižených je omezený a opožděný, proto jsou jednotlivé metody užívané ve větších

časových odstupech. Někteří žáci vzhledem ke stupni svého defektu nejsou schopni si v dostatečné míře osvojit ani prvky písma. Zároveň musí být používáno speciálně pedagogických zásad a metod.

V současnosti mají učitelé možnost přizpůsobit některé aspekty výuky potřebám žáků. Mohou prodloužit přípravné období, upravit množství učiva, doplnit jeho obsah apod. Učitelé by měli respektovat individuální zvláštnosti žáků a různý stupeň rozvoje jejich funkcí, které jsou spojené se psaním. Je třeba si uvědomit, že u každého žáka je potřebná doba pro vytvoření dovednosti psaní různá. Záleží na prostředcích a postupech, které při nácviku psaní použijeme, a které mohou usnadnit utváření dovednosti psaní.

Metody psaní prošly dlouhým historickým vývojem. Některé zanikly a některé se dále rozvíjely. Z hlediska historického uvádí Kamiš (2014) metodu kopírovací, pauzovací, taktovací, fyziologickou, psychologicko-metodologickou, globální, syntetickou a analyticko-syntetickou.

V současnosti je nejvíce používána při počátečním psaní klasická **analyticko-syntetická metoda**, která je založená na činnostech, které rozvíjí jemnou motoriku žáků, například vystřihování obrázků, modelování, navlékání korálků apod. Na to navazují grafomotorické cviky a nakonec psaní slabik, jednoslabičných slov a na závěr slov víceslabičných. (Kamiš, 2014)

1.3.1.1 Alternativní metody ve výuce psaní

U žáků se středně těžkým mentálním postižením můžeme využít při počátečním psaní metodu Dobrého startu i písmo Comenia Script.

Metoda Dobrého startu

Poruchy psychomotorického vývoje se projevují v opožděném rozvoji percepčně motorických funkcí a jsou jednou z příčin selhávání žáka ve výuce čtení a psaní. (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998) Metoda Dobrého startu se používá právě v této oblasti problémů, protože velice významně stimuluje psychomotorický rozvoj.

Metoda vychází z metody „Le Bon Départ“ (v překladu Dobrý start), která byla vypracována fyzioterapeutkou Theou Bugnetovou. Původně sloužila k léčbě poruch

hybnosti. Teprve později ji autorka přizpůsobila k rehabilitaci psychomotorických vývojových poruch u dětí. Během hry se snažila navodit u dětí základní pohyby potřebné ke psaní. Do Polska se informace o metodě dostaly prostřednictvím Hanny Jaklewicz a popis cvičení vypracovala Marta Bogdanowicz.

Cílem metody je zdokonalení souhry analyzátorů zrakového, sluchového a kinesticko-pohybového. Dále pak usiluje o zdokonalení a vyhranění lateralizace, zlepšení orientace v tělesném schématu a v prostorové orientaci. (Doležalová, 1998) Cvičení metody Dobrého startu sledují harmonický rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech. U dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují a u dětí s poruchami vývoje upravují funkce nepravidelně se rozvíjející. (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998)

Metoda je rozdělena do několika lekcí, během nichž učitel provádí s dětmi cvičení na rozvoj všech tří analyzátorů. Vlastní průběh lekce je odvozen od potřeb skupiny a individuality dítěte.

Každá lekce má stejnou strukturu, řád, kroky:

1. Úvod, zahájení - prostor pro činnosti, které rozvíjí společenský styk a vztahy mezi dětmi v atmosféře zájmu, důvěry a otevřenosti.

2. Posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností - výchozím krokem je poslech písně, která přivádí k modelové situaci, která nabízí ke komunikaci fakta, požadují vyslovení názorů, postojů, zahrnují oblast emocionálních stavů, podněcují dialog verbálními i nonverbálními prostředky. Při komunikaci ve skupině dochází k významnému posunu komunikativních a sociálních dovedností.

3. Specifická cvičení - jedná se o cvičení, která se zaměřují na rozvoj zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace.

4. Pohybová cvičení - poskytují dítěti dostatečný prostor k uvolnění. Provádí se formou pohybové hry, která navazuje na obsah textu písničky v dané lekci. Do hry vstupují faktory, které od dítěte vyžadujeme, jedná se o soustředění, kázeň. Rozvoj představ a fantazie se uskutečňuje v rámci této metody zejména v těch pohybových činnostech, které imitují děj písně nebo jsou prostředkem osobité seberealizace dítěte.

5. Píseň - pohyb - zahrnuje **cvičení pohybově akustická**. Jedná se o cviky pro zlepšení motoricko-akustické percepce. Provádí se vsedě, rytmickými pohyby prstů a dlaní na válcovitých pytlích naplněných pískem nebo na molitanových válcích. Provádějí se

za zpěvu písničky a v rytmu nápěvu. Tyto cviky zdokonalují pohyby rukou, jejich přesnost a motorickou koordinaci, napomáhají rozlišování jednotlivých prstů a zlepšují prostorovou orientaci, sluchovou percepci a časovou orientaci.

6. Píseň - pohyb - grafický vzor - zahrnuje cvičení pohybově akusticko optická. Jedná se o nejobtížnější část cvičení. Pohyb, který zachycuje grafický vzor, je podmalován hudbou a od dítěte je vyžadováno, aby grafický vzor kopírovalo, přecházelo ke stále menším tvarům, aby jeho pohyby byly preciznější a koordinovanější, od levé strany listu k pravé.

7. Závěr - hodnocení, sebehodnocení, sebezpoznávání. (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998)

Je určena pro děti ve věku od pěti do jedenácti let v mateřských, základních a speciálních školách. Výzkumy potvrdily použitelnost této metody v průběhu přípravy dětí na výuku čtení, psaní, u žáků s diagnózou specifické poruchy učení a to jak v rámci jejich integrace, tak ve specializovaných třídách, dále u dětí z minoritních skupin, u dětí s nevyhraněnou laterálitou a u dětí s mentálním postižením i u dětí s autismem. Splňuje také funkci diagnostickou v rámci učitelské i poradenské diagnostiky. (Tamtéž, 1998) Konkrétní ukázka lekce – viz příloha C.

Písmo Comenia Script

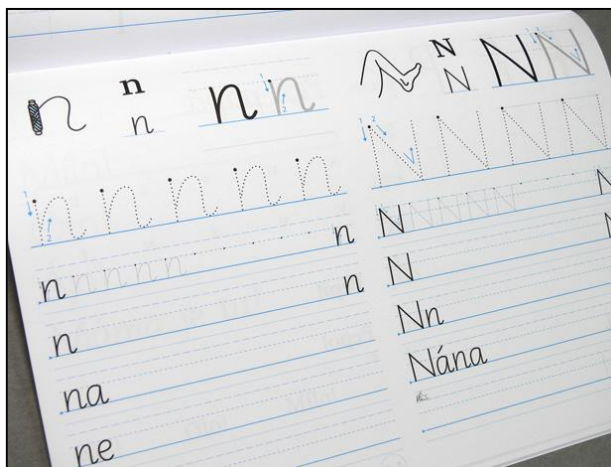
Autorkou písma a doprovodných didaktických materiálů je Radana Lencová. Jedná se o psací písmo, které vychází z tvarů římské kapitálky. (Kamiš, 2014) Písmo je praktické, jednoduché, moderní a současné. Odráží individuální tendence každého žáka, který si může písmo přizpůsobit svým potřebám. Autorka uvádí následující výhody tohoto písma:

- Písmo má volitelný sklon, stejně tak je volitelné i napojování písmen.
- Jednoduchá velká abeceda.
- Tvary písma jsou bližší tiskovému psaní a tím umožňuje zjednodušit systém čtení a psaní.
- Žáci si nemusí osvojovat čtyři písmena, ale pouze jedno nebo dvě.
- Písmo pomáhá více porozumět textu. Složitější písmo může odvádět pozornost od obsahu.

- Jednodušší písmo může být snáze čitelnější v zahraničí, a naopak, cizinci přijíždějící do Čech písmu lépe porozumí a usnadní se jim komunikace.
- Má vypracované tahy pro praváky i pro leváky.

Pro speciální účely je vypracovaná také forma písma „Comenia Script B“ bez možnosti napojení, která je vhodná pro žáky dysgrafické, mentálně či tělesně hendikepované. (Lencová, 2012, online)

Obrázek 2: Ukázka z písanky R. Lencové - Umím psát



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

1.4 Výuka počátečního čtení na ZŠS

Průcha, Walterová, Mareš (2001) vymezují pojem čtení jako druh řečové činnosti řízenou psaným slovem. Dovednost čtení se zakládá v identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu. Je nezbytnou součástí gramotnosti člověka.

Dovednosti číst se musí každý jedinec naučit. Pro žáky s mentálním postižením bývá osvojování čtení, díky sníženým rozumovým schopnostem, často namáhavé. Žákům s tímto postižením je zapotřebí poskytnout více času, často i alternativní formu výuky.

1.4.1 Metody výuky počátečního čtení

Metody počátečního čtení můžeme rozdělit do tří základních skupin. A to na *metody analytické*, které vychází z celků a vedou k poznání prvků, *metody syntetické* vycházející z prvků, jejichž spojením se dospívá k celkům, ke čtení a *metody analyticko-syntetické*, které vychází z celků, z nich se vyvozují prvky a tyto prvky se opět spojují v celky, tím se dovedou žáci ke čtení. (Blatný, Fabiánová, 1981)

Metoda globální

Zakladatelem této metody byl belgický lékař Ovide Decroly. Původně byla určena pro žáky s mentálním postižením. Jejím teoretickým základem byla tvarová psychologie, která spočívala z vnímání čtených celků, jimiž jsou části grafického textu (tj. věty, slova, části slova) podřízená strukturnímu jazykovému znaku. Tato metoda se opírá o zjišťování očních pohybů žáka při čtení.

Propagátorem globální metody u nás byl Václav Příhoda. Touto metodou se vyučovalo především v pokusných školách do roku 1951. Od tohoto roku byla jedinou metodou analyticko-syntetická.

Zahrnuje pět etap:

- *Přípravné období* - žák se připravuje na vyučování čtení, procvičuje se paměť, pozornost, vypravování podle obrázku a vzbuzuje se zájem o čtení.
- *Paměťové období* - žáci se snaží zapamatovat obrazy textu, tj. slov a vět jako grafických celků. Opakováním těchto grafických obrazů je pak žák schopen přečíst slovo, aniž zná jednotlivá písmena, z nichž se slovo skládá.
- *Analytické období* - žák je připraven k mluvnickému rozboru vět na jednotlivá slova, slov na slabiky a na jednotlivá písmena. Seznamuje se s písmeny malé i velké abecedy.
- *Období syntetické* - jedná se o procvičování syntézy slov a vět různými hrami s jazykem (např. doplňovačky, hry se slovy).
- *Období vlastního výcviku čtení* - vychází z individuální odlišnosti žáků ve čtení, procvičuje se čtení obtížných slov. (Kamiš, 2014)

Blatný, Fabiánová (1981) uvádí, že jednotlivá období nepřichází u všech žáků stejně. Závisí to na inteligenci, tělesném stavu, na pravidelné docházce do školy

i na způsobu podání učitelem, Rozhodující jsou však individuální duševní a tělesné rozdíly mezi žáky.

Metoda analyticko-syntetická

Patří mezi nejvíce užívané metody ve čtení. Kombinuje se postup *analytický*, tedy rozklad zvukového slova na slabiky a hlásky s postupem *syntetickým*, tedy se spojováním písmen do slabik a slov. Zakládá se na tom, že při vnímání mluvené řeči se žáci učí tuto zvukovou podobu zapisovat do grafické podoby. (Kamiš, 2014) Podstatným znakem této metody je vzájemný vztah čtení a psaní. Žáci se současně se čtením učí i psát. Doporučoval ji i Jan Amos Komenský.

Analyticko-syntetická metoda se dělí do tří etap:

1. Etapa jazykové přípravy (dříve předslabikářové období) - období přípravy žáků na výuku čtení. U žáků jsou hravou formou rozvíjeny duševní procesy nezbytné pro učení čtení. Učí se pracovat se zvukovým materiálem slova, osvojují si první zásobu písmen, provádí přípravná cvičení k pochopení syntézy slabik z hlásek a analýzy slabiky na hlásky a k dělení slov na slabiky. V této etapě se používají učebnice typu „Živé abecedy.“ (Křivánek, Wildová a kol., 1998) Žáci si osvojují slabiky tak, že je vyslovují naráz, tedy nikoliv po jednotlivých hláskách. Učitel musí dbát na to, aby nedocházelo při artikulaci hlásek k tzv. dvojímu čtení. Je důležité, aby žáci nevyslovovali hlásky nejprve šeptem a poté nahlas. (Tamtéž, 2014)

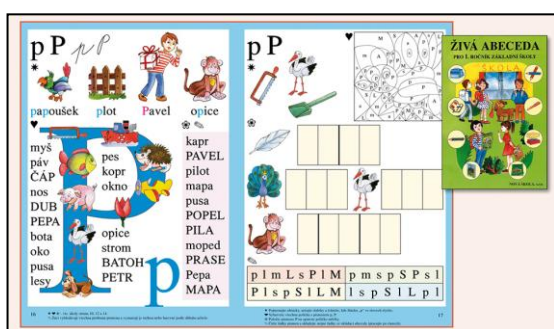
2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení (dříve slabikářové období)- období, kdy je žák připraven na přijímání informací týkajících se analyticko-syntetického způsobu získávání čtecích dovedností. (Fasnerová, 2012) Jedná se o čtení otevřených slabik zakončených samohláskou nebo sonorovou ve funkci samohlásky (např. dá, sedl) a zavřených slabik ukončených souhláskou (např. pes, vlk), vícehláskových slabik (např. mr-zu-tá, čo-ko-lá-da), čtení slov se dvěma samohláskami uvnitř slabiky (např. kou-pel), se slabikami slabikotvornými (r, l), dále o čtení písmene e s háčkem (ě) a o čtení slabik di, ti, ni nebo slabik d'i, t'i, n'i. (Kamiš, 2014)

V tomto období se ke čtení i psaní používá učebnice Slabikář. Čtením textů ze Slabikáře si žáci zdokonalují fonematický sluch, cvičí počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice a postupně si automatizují psaní malých a velkých písmen (tiskacích i psacích) abecedy. (Tamtéž, 2014).

3. Etapa plynulého čtení slov (dříve slabikářové období) - vychází ze skutečnosti, že žáci dovedou již plynule a s porozuměním číst. (Kamiš, 2014)

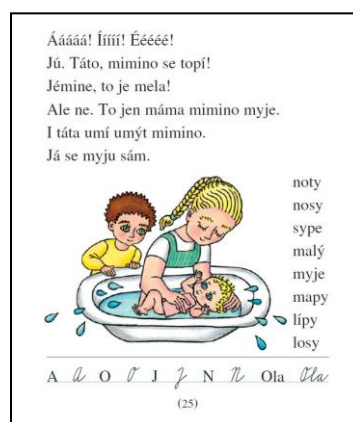
Fasnerová (2012) upozorňuje na současný problém s tzv. *sekundární negramotností*, což znamená, že žák techniku čtení zvládá, ale má potíže porozumět textu, což je důvodem ztráty žáka zájmu o čtení. Z tohoto důvodu by mělo být jedním z cílů u elementárního ročníku tvorba čtenářského portfolia. Prostřednictvím této tvorby se žáci seznamují s literaturou, která je přiměřená jejich věku i čtenářským dovednostem. Ukázka učebnic, se kterými pracují žáci základní školy, školy praktické a speciální:

Obrázek 3: Živá abeceda



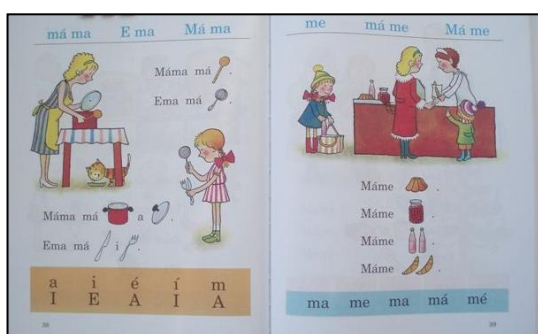
Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

Obrázek 4: Slabikář pro ZŠ základní



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

Obrázek 5: Slabikář pro ZŠ praktickou



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

Obrázek 6: Slabikář pro ZŠ speciální



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

U žáků s mentálním postižením je uplatnění analyticko-syntetické metody obtížné. Mnoho z nich se touto metodou nenaučí číst, ve výuce čtení zažívají neúspěch, který provází často i nechuť ke čtení. (Hemzáčková, Pešková, 1998) Je třeba hledat, ověřovat

a popularizovat nové metody výuky čtení i psaní, které mohou více vyhovovat nejen jedincům různých typů z rozličných hledisek, ale také mohou lépe navazovat na již dosažený stupeň gramotnosti, na vývoj chápání řeči a písma dítětem. Důležité je utváření podmínek a využívání takových prostředků, které jsou pro učení účinné. Obecně se týkají pochopení potřeb žáka, podněcování jeho aktivity i využití sociálních vazeb a podnětů při učení. (Doležalová, 2001)

Doležalová (2001) uvádí následující typologické přístupy z hlediska zavádění alternativnosti ve výuce elementárního čtení:

- Podle převládající funkce smyslového vnímání.
- Podle výkonnosti žáka v myšlenkových operacích.
- Podle toho, který výukový postup je pro žáka efektivnější z hlediska různých usuzovacích postupů (postup induktivní, postup deduktivní - upřednostnění analogie).
- Podle toho, zda žák spíše prospívá výuka začínající praktickou činností, případně lze u něho začít teoreticky (analyticko-syntetickým postupem).
- Podle toho, zda lze vyjít z prvotního slovního vysvětlení a potom přejít k uplatnění pochopeného pravidla, případně nejdříve pod vedením učitele řešit podle jeho vzoru určitý typ úloh a žák dospívá k pochopení teprve při provádění určité praktické (senzomotorické) činnosti.
- Rozlišení, zda žák se lépe učí, když začíná od problému, který řeší více méně metodu pokusu a omylu nebo mu lépe vyhovuje, když mu učitel sdělí algoritmus řešení a potom si žák tento algoritmus (pravidlo) na mnoha příkladech procvičuje.
- Rozdíly v morálně - volných vlastnostech - typologie v motivaci. U některého žáka je třeba zvýšit motivaci, jiný se učí pod vlivem svého silného pocitu zodpovědnosti, povinnosti a svědomitosti.
- Rozdíly, které se týkají různého uplatnění spontaneity při samostatném získávání předškolních zkušeností se světem grafických znaků písma.

1.4.1.1 Alternativní metody ve výuce čtení

Alternativní metody pomáhají při vzdělávání žáků v základní škole speciální překonávat bariéry plynoucí z jejich postižení. Poskytují jim příležitost, aby byli ve výuce čtení úspěšní. Mezi netradiční formy vzdělávání pro žáky s mentálním postižením můžeme zařadit sociální čtení, genetickou metodu, metodu splývavého čtení, globální metodu.

Sociální čtení

„Sociální čtení je chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zrakové 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. Sociální čtení chápeme tedy v tomto kontextu jako součást sociálního učení.“ (Kubová in Valenta, Müller, 2007, s. 160)

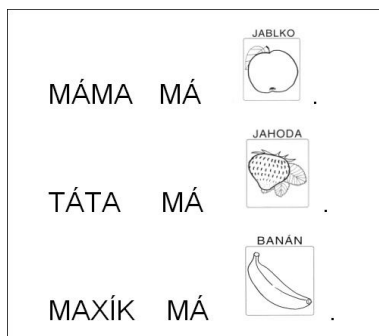
Tato metoda se užívá u žáků s mentálním postižením, kteří nejsou schopni si osvojit běžnou techniku čtení, nebo jsou schopni si tuto dovednost osvojit pouze mechanicky a neumí ji uplatnit v každodenním životě. U těchto žáků se při sociálním čtení mohou uplatnit částečné čtenářské dovednosti na úrovni čtení jednoduchých slov, vět, sousloví, slabik či identifikace jednotlivých písmen.

S výukou tohoto způsobu čtení se začíná většinou po několika letech školní docházky, kdy žák nebyl schopen si osvojit běžnou techniku čtení a selhával i ve výuce prostřednictvím globální metody čtení. (Bendová, 2011)

Sociální čtení bývá členěno do tří kategorií:

1. kategorie - obrázky, texty

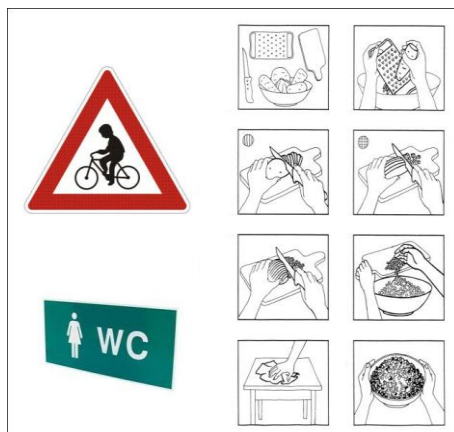
Obrázek 7: Soubor obrázků a textů (slov) - sociální čtení



Zdroj: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>, cit. 2014-12-20

2. kategorie - piktogramy, dopravní značky, symboly

Obrázek 8: Piktogramy, obrázkové symboly, procesní schémata z obrázků.



Zdroj: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>,
cit. 2014-12-20

3. kategorie - slova a skupiny slov

Obrázek 9: Soubor obrázků a textu (slov)

31. Domov - kuchyně

- Zopakuj čtení a přiřazování slov z tematického celku.
- Čti věty.
- Doplni další věty.
- Vybarvi obrázky.

TO JE MÁ

TO JE MÍSA.
TETA MÁ PEKÁČ.
TO JE VIDLIČKA A NUŽ
TÁTA MYJE AUTO.

VÁŘÍ JÍ NESE MYJE

MÁMA MÁ SÍTO.
BABI MYJE TALÍŘ.

Zdroj: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>,
cit. 2014-12-20

Nejvhodnějším prostředím pro výuku sociálního čtení je prostředí, které obsahuje skutečné reálie, na které se při výuce zaměřujeme. Například pokud dítě učíme rozpoznávat potraviny, seznamovat se s potravinářskými výrobky, typy obchodů, nakupovat, atd. je nejvhodnějším prostředím obchod. Velmi důležitá při tomto učení je spolupráce s rodinou žáka, při výuce reálií zaměřených na domov je dokonce výuka v rodině rozhodující. (Valenta, Müller, 2007)

Sociální čtení představuje netradiční formu vzdělávání, při které se rozvíjí slovní zásoba a kreativita jedinců s mentálním postižením. Při výchově a vzdělání jsou respektovány jejich potřeby a zájmy. Podporuje u těchto žáků samostatnost a směřuje k jejich nezávislosti. Při aplikaci tohoto učení je důležitá motivace žáků ze strany učitele, aby měli pocit, že to, co dělají, má smysl a povede k určitému cíli. (Švarcová in Bendová, 2011)

Genetická metoda

Genetická metoda je označována jako hlásková (Kožíšková). Žák nejprve rozloží slovo na hlásky a teprve potom je přečte dohromady. Spojuje hlásky slova bez slabikování například (s-t-r-o-m) - slovo zvukové (strom). Tuto metodu u nás v roce 1913 vypracoval spisovatel a učitel Josef Kožíšek, autor čítanky Poupata. (Kamiš, 2014)

Moderní metodikou se od roku 1995 zabývá paní PhDr. Jarmila Wágnerová, Csc., která vydala soubor učebnic a pracovních sešitů, určených k výuce genetickou metodou.

Od prvopočátku žáci čtou a zároveň zapisují celé věty pomocí kresby, používají spojku A, místo vodorovné čárky doplňují sloveso. Žáci se učí číst velká tiskací písmena. Co přečtou, to zapíší. Psaní podporuje silně čtení. Poté co si osvojí velká tiskací písmena abecedy, začínají se učit malou tiskací abecedou, trénovat prvky písmen a zapisovat je do písanek. Metoda vychází z přirozeného zájmu žáků o hůlkové písmo.

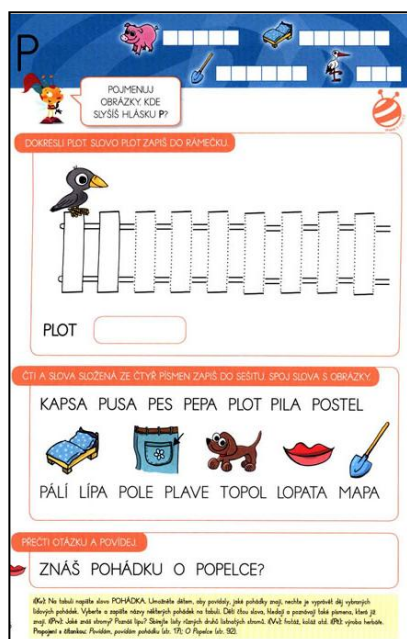
Žáci jsou schopni vnímat obsah vět, tím je docíleno čtení s porozuměním. V období, kdy se žáci prostřednictvím analyticko-syntetické metody čtení učí číst a psát slabiky, žáci vyučování genetickou metodou čtení tvoří vlastní věty pomocí obrázků a symbolů. (Melichar, 2007, online)

Pedagogové, kteří mají zkušenosti s genetickou metodou poukazují na výhody i nevýhody této metody. Výhody spatřují v rychlém nástupu čtení slov, vět,

jednoduchého textu. Žáci mohou velmi brzy číst nápisy kolem sebe v běžném životě, což je silný motivační prostředek k dalšímu čtení. Jako nevýhody uvádí, že tato metoda není příliš rozšířená a při přechodu žáka na jinou školu může nastat problém, může také nastat situace, kdy některý žák není schopen analýzy a syntézy hlásek. Pokud se mu stále tato dovednost nedaří a žák zvládá pouze hláskování písmen, měli bychom uvažovat, zda by pro něj nebyla výhodnější metoda globálního čtení.

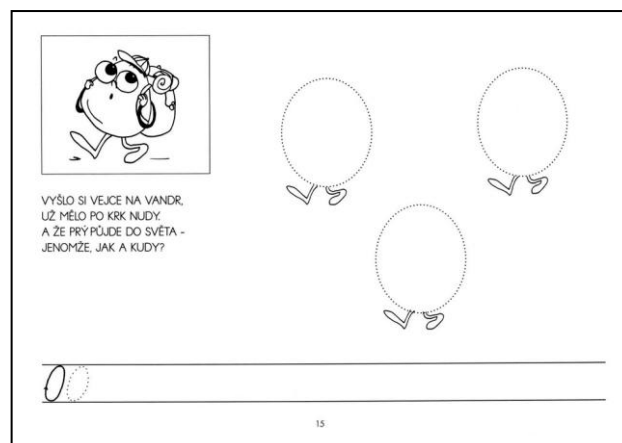
Ukázka z učebnice Lili a Vili Ve světě velkých písmen (1. díl) a písanky Lili a Vili českého jazyka pro 1. ročník (genetická metoda)

Obrázek 10: Výuka písmene P genetickou metodou čtení



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

Obrázek 11: Počáteční psaní genetickou metodou



Zdroj: <http://www.images.google.com/>, cit. 2014-12-20

Metoda splývavého čtení „Sfumato“

„Splývavé čtení je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas! “

PaedDr. Mária Navrátilová (2011, online, cit. 2014-12-20)

Autorkou této metody je Mária Navrátilová, která vypracovala techniky Splývavého čtení a realizovala projekt ABC Music na základě inkluzivního vzdělávání. Tato metoda

je založena na přenosu smyslových informací do CNS žáka a jejich zpracování v příslušných mozkových partiích. „Vychází z viděného textu zrakem, vytvořeného hlasem a zpracovaného sluchem.“ (Kamiš, 2014, s. 183)

Metodika Splývavého čtení v sobě obsahuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností žáků. Žák je pozorný, soustředěný i aktivní zároveň. Při učení touto metodou se zabrání dvojitému čtení, žák čte plynule a s porozuměním. Po stránce fyziologické se tvoří základ pro správné dýchání a umístění v dutině ústní. Žák prochází **intonačním vývojem**. Naučí se tvarovat i barvit hlas při dodržování hygienických požadavků. Žák rozlišuje dokonale krátké i dlouhé samohlásky a naučí se důkladně vyslovovat. Technický základ a intonační vývoj je doplněn o prožitek při učení hlásek. (Navrátilová, 2011, online)

Obrázek 12: Učebnice - Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů



Zdroj: <http://www.images.google.com/>,
cit. 2014-12-20

1.5 Alternativní výuka čtení a psaní s využitím globální metody

Cílem této kapitoly je seznámení s alternativní výukou čtení s využitím globální metody dle metodického materiálu **První čtení** a na ni navazující učební pomůckou **Hůlkovou písankou**, která nabízí alternativu ve výuce psaní. V praktické části mé práce se budu dále zabývat její účinností při práci s žáky se středně těžkým mentální postižením na základní škole speciální.

Alternativní výuka čtení s využitím globální metody vychází ze skutečnosti, že vnímání žáka s mentálním postižením je charakteristické svým zaměřením více na celky než na detaily. Základem této metody je postup od celku k jednotlivostem. Metoda dává těmto žákům možnost učit se číst ihned celé slova a vnímat jeho konkrétní význam a teprve později je slovo analyzováno na písmena. (Hemzáčková, Pešková, 1998)

K výuce touto metodou se nejčastěji používá metodický materiál autorky Kristy Hemzáčkové a Jany Peškové **První čtení**. Způsob výuky využívá globální metody, ale zároveň usiluje o určitou návaznost na metodu analyticko-syntetickou. Je tedy možné, že někteří žáci s mentálním postižením dojdou až k užívání metody analyticko-syntetické. Cílem metody je stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a komunikačních dovedností.

Učební pomůcku **První čtení** tvoří soubor obrázků se slovy z oblastí, které žáka obklopují a jsou sestavené do tematických celků a situační obrázky, které se k jednotlivým tématům vztahují. Ukázky obrázků a slov jsou uvedeny v příloze. Jednotlivé obrázky jsou ve trojím provedení a jsou určeny k další manipulaci (vytváření leporel, skládanek, k vlastnímu čtení apod.).

Z časového hlediska je výuka čtení rozvržena dlouhodobě až na tři roky do **přípravné etapy, etapy vlastního čtení a etapy dalšího čtení a procvičování**.

V **přípravné etapě**, která se příliš neliší od přípravné fáze analyticko-syntetické metody, motivujeme a povzbuzujeme u žáka zájem o čtení. Zde je využita spolupráce s rodinou. Žákům jsou nahlas předčítány krátké texty, společně s dospělým (učitelem, asistentem, rodičem, apod.) si žák prohlíží knížky, časopisy s obrázky a tištěným textem tak, že vidí, jak je text sledován prstem, že číst se začíná nahoře na stránce zleva doprava. Dále žáka upozorňujeme na skutečnost, že věci mají své názvy. Předčítáme nápisy na obchodech, potravinách, názvy novin, časopisů apod. Součástí přípravy

na čtení jsou **diferenciační cvičení** pro rozvoj zrakového vnímání a osvojuje si pojmy stejný, jiný. Žák se učí vnímat rozdíly a tuto dovednost následně uplatňuje při srovnávání slov jako celku a jejich analýzu na písmena. Při výuce postupujeme od rozlišování a přiřazování stejných předmětů ve dvojici k rozlišování a přiřazování obrázků ke skutečným předmětům a na závěr tvoříme dvojice stejných obrázků. Důležité je **porozumění a následné zapamatování pojmu**. Představuje již jistou úroveň zobecňování. Žák na slovní pokyn učitele daný obrázek vyhledá a poté sám pojmenuje.

Etapa vlastního čtení začíná tehdy, když je slovo odděleno od obrázku. Začínáme přiřazením a přečtením slova k obrázku učitelem, poté učitel slovo přiřadí a žák čte, následně žák přiřazuje slovo a sám čte. Přitom dbáme na to, aby si žák ověřil správnost přiřazení. Písmena skládáme do slov a neustále upozorňujeme, že slovo je z písmen složeno. V této etapě zařazujeme cvičení na rozvoj fonemického sluchu, poznání slov s náslovnou hláskou A, I a vyvození písmen A, I.

V **etapě dalšího čtení a procvičování** používáme situační obrázky, kdy žák na slovní pokyn učitele ukazuje jednotlivosti, učitel slovo přiřadí a žák jej čte. Poté žák slovo sám přiřadí i čte. Začínáme používat písmena A, I jako spojky mezi dvěma obrázky a po procvičení obrázků nahradíme slovem. Žák tvoří jednoduché věty. Následně tvoří věty se slovy, které vyjadřují činnosti nebo doplňováním významově vhodných slov vyjadřující činnost mezi dva obrázky. K tvoření dalších vět používáme slova MÁ, TO, JE. Pro žáky můžeme sestavovat krátké texty o dvou i třech větách a kombinovat je s obrázky. (Tamtéž, 1998)

Hemžáčková, Pešková (2014, online) doporučují:

- Označit předměty ve třídě nápisy velkým hůlkovým písmem.
- Používat předměty a obrázky různých tvarů, velikostí i barev, leporela sestavené z obrázků i obrázky volné.
- Předkládat obrázky v malém počtu, zapamatování zvyšovat fyzickým vedením ruky, pochvalou, pobízením, povzbuzováním tzv. „**bezchybným učením**“.
- Nové pojmy zařazovat pokud žák zvládl již předchozí.
- Fixovat slovo do paměti manipulací se skládkou, čímž podporujeme rozvoj zrakového vnímání a cvičíme skládání celku z částí.

- Používat písmena z různých materiálů (např. látkové, plastové, dřevěné) pro zapojení dalších smyslů a jejich napodobování modelováním, obtahováním, přičemž žák písmena nemusí znát - rozvíjíme u něj zrakové vnímání a skládání celku z částí.
- Propojení čtení s ostatními předměty nebo činnostmi.
- Zapojení rodiny.

Pro každé dítě je důležité připravit i individuální čítanku, která má obsahovat soubor obrázků a slov, případně čtecích listů, situačních obrázků, které žák čte. Měla by vycházet z potřeb a zájmů žáka. Slouží nejen ke čtení, ale umožňuje komunikaci s okolím. (Hemzáčková, Pešková, 2014, online)

Při nácviku čtení lze také využít například piktogramy, počítačové programy Méd'a čte, Altík, Globální slabikář aj.

Tvary písmen u slov, které se žák učí jsou **hůlkové**. Díky jejich jednoduchosti je může žák napodobovat obtahováním, modelováním, skládáním z tyčinek nebo stavebnic.

Aby bylo písmo pro čtení i psaní sjednocené navazuje na učební pomůcku První čtení **Hůlková písanka** vytvořená stejnými autorkami a nabízí alternativu ve výuce psaní. Tato učební pomůcka je určena žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, ale i žákům s grafomotorickými obtížemi. Hůlková písanka *aneb Od čar a oblouků k hůlkovým písmenům* je rozdělena do tří částí:

1. část je zaměřena na **průpravné a uvolňovací cviky**.
2. část je zaměřena na **nácvik prvků hůlkového písma**.
3. část se věnuje **nácviku jednotlivých písmen**.

V úvodu každé části, která obsahuje pracovní listy, je popsán postup a doporučení při nácviku psaní. Metodika vychází z analýzy tvarů a tahů hůlkového písma. Všechny pracovní listy mají vyznačenou liniaturu ve třech šířkách. Musíme však počítat s tím, že ne každý žák zvládne psaní ve všech třech šířkách.

Průpravné a uvolňovací cviky vychází ze zásad pro grafomotorická cvičení. Jsou řazeny do pěti oblastí a to čmárání, kroužení, oblouky, črtání, čáry.

Druhá část **Nácvik prvků hůlkových písmen** obsahuje osmnáct pracovních listů. Jeden pracovní list je zaměřen na každý tvar, z něhož je písmeno složeno. Grafické

prvky jsou řazeny podle obtížnosti. Obtahy jednotlivých prvků je dobré provádět několikrát, pro jejich účinnější zafixování.

V poslední části, která je věnována **nácviku písmen**, je každý pracovní list v záhlaví doplněn ilustrací, která vyjadřuje obsah slova, jehož počáteční hlásku se žák učí psát. Písmena jsou zde seřazena podle obtížnosti. Na každém pracovním listě se postupuje od zopakování jednotlivých grafických prvků, z nichž je písmeno složeno, k obtahování a samostatnému psaní písmene ve všech liniaturách s využitím pomocných bodů či pomocné linie.

V průběhu výuky psaní jednotlivých písmen zařazujeme i psaní slov, jejichž písmena si žák osvojil. Pokud žák zvládne psaní všech písmen a píše i slova, může psát i jednoduché věty tak, jak je čte, ale i názvy obrázků, známá slova na dané písmena, popřípadě doplňovat slova do vět podle smyslu. Je dobré zařadit i výuku psaní na počítači. (Hemzáčková, Pešková, 2001)

Ukázky pracovních listů jsou uvedeny v příloze D, E.

Neustále je zapotřebí mít na paměti, že žáci s mentálním postižením vyžadují individuální, speciálně pedagogický přístup, který vyvstává z jejich postižení. Více než u dětí zdravých má na celý vyučovací proces a osvojování dovedností vliv poutavá motivace a pozitivní přístup učitele k nim.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle, úkoly, hypotézy

V teoretické části diplomové práce jsem se pokusila shrnout vše podstatné o vzdělávání žáků s mentálním postižením a také o využívání alternativních metod při vyučování čtení a psaní těchto žáků.

Cílem výzkumného šetření je navázat na teoretické znalosti i na mé vlastní zkušenosti s výukou čtení a psaní alternativní metodou s využitím globální metody u žáků se středně těžkým mentálním postižením a zjistit, zda je tato metoda účinná u žáků s mentálním postižením, kteří se vzdělávají na základní škole speciální. Zabývám se výukou čtení a psaní s využitím globální metody, její využití a aplikací v praxi.

Ze stanovených cílů vyplynuly tyto úkoly:

1. Zpracování designu výzkumného souboru.
2. Výběr výzkumného souboru
3. Ověření vědomostí a dovedností žáků se středně těžkým mentálním postižením ve vzdělávacím oboru čtení globální metodou.
4. Analýza a dedukce závěrů.
5. Zpracování diplomové práce.

Předpokládám, že i žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni se naučit číst a psát, je-li jim věnována potřebná péče a jsou-li užity alternativní formy metody. V tomto případě alternativní výuka čtení a psaní s využitím globální metody.

V návaznosti na tyto předpoklady a cíl práce byly stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza H1: Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát za použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody.

Hypotéza H2: Alternativní metoda čtení a psaní s využitím globální metody je vhodná pro žáky s mentálním postižením vzdělávaných na základní škole speciální.

2.2 Metodika

2.2.1 Charakteristika a popis výběrového souboru

Pro svůj výzkum jsem si vybrala čtyři žáky základní školy speciální, se kterými jsem pracovala. Jedná se o tři dívky ve věku deset, dvanáct, třináct let a jednoho desetiletého chlapce se středně těžkým mentálním postižením, kteří se vzdělávají ve vzdělávacím oboru čtení a psaní globální metodou. Společně byli vzděláváni, s dalšími dvěma žáky, ve speciální třídě podle školního vzdělávacího programu základní školy speciální. Všichni žáci pracují dle individuálních vzdělávacích plánů, na kterých se podílí ve spolupráci s učiteli rodiče, lékaři, logoped, pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Výzkum byl realizován v průběhu školního roku 2012/ 2013 a 2013/2014.

S ohledem na ochranu osobnostních práv šetřených fyzických osob, byla změněna jména zkoumaných žáků a není uvedeno konkrétní školské zařízení.

2.2.2 Použité metody

Praktickou část diplomové práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření, které je zaměřené na případové studie čtyř žáků speciální školy.

Pro výzkumné šetření jsem zvolila tyto metody:

- studium a analýza odborné literatury,
- pozorování,
- rozhovor s rodiči, žáky, pedagogickými pracovníky,
- vlastní práce s žáky,
- obsahová analýza výsledků činností žáků a osobní dokumentace.

Případová studie (kazuistka)

U případové studie jde o systematické zkoumání jednotlivce na základě pozorování a s využitím rozhovoru, který umožňuje poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Původně se jednalo o lékařskou metodu, která popisovala průběh onemocnění pacienta v rámci diagnózy. Později se postup rozšířil i na ostatní vědecké

obory. V pedagogice se tato metoda využívá k získávání informací o dosavadním vývoji jedince, při sledování jednotlivých osobnostních projevů se záměrem vysvětlit chování jedince. Pedagogická kazuistika obsahuje osobní a rodinnou anamnézu, diagnózu, určení pravděpodobných faktorů, které stav ovlivnily, a prognózu, která poskytuje příslušná doporučení a opatření.

Pozorování

Jedná se o výzkumnou metodu, která je založená na přímém systematickém vnímání jevů vedoucí k odhalování a poznávání podstaty sledovaných předmětů či procesů a vztahů mezi nimi. Aby splnila svůj účel, musí být cílevědomá, plánovitá a objektivní. Typickým znakem pozorování je přirozenost. Výzkumník nemá narušovat či zasahovat do sledovaného procesu a ovlivňovat reakce sledovaných osob.

Protože se jedná o výzkum kvalitativní, zvolila jsem pozorování zjevné, přímé, nestrukturované, založené na určení konkrétních pozorovaných událostí, jevů a osob. Dále jsem využila pozorování participační (účastnické) a pozorování dlouhodobé.

Rozhovor

Funkce této metody je diagnostická, komunikační a informační. Využívá osobního interpersonálního kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem a většinou je doplněna výše uvedenou metodou pozorování. Rozhovor, který je založený na verbální komunikaci, umožňuje rozšířit a ověřit si získaná fakta a osobní výpovědi jedinců a proniknout tak hlouběji do podstaty zkoumaného.

Využila jsem rozhovor individuální, nestrukturovaný a řízený, který se vztahuje ke sledované problematice. V rozhovoru byly použity otevřené otázky, aby dotazovanému umožnily větší svobodu v osobní výpovědi a umožnily mu odpovídat jemu vlastní formou komunikace. Výsledky rozhovoru byly zaznamenávány písemně bezprostředně po jeho ukončení.

Obsahová analýza pedagogických dokumentů

Jedná se o metodu, do které zahrnujeme jak studium pedagogických záznamů a osobní dokumentace zkoumaných jedinců, tak i analýzu získaných výsledků jejich

činností. Stejně jako ostatní metody musí být také nezávislá na osobních názorech a postojích jedince, který výzkum provádí.

Studium osobní dokumentace je zaměřeno na sledování údajů z pedagogických záznamů, osobních listů, osobních a rodinných anamnéz a informace z oficiálních školních dokumentů.

Při obsahové analýze výsledků činností respondentů se používá jednoduchého rozboru obsahu záznamu i hluboké interpretace a vysvětlení.

2.3 Vlastní výzkum

Případové studie

2.3.1 Kazuistika Petr

Jedná se o desetiletého chlapce s mentálním postižením, který je vzděláván na základní škole speciální dle ŠVP ZŠS I. Petr plní třetí rok povinné školní docházky. Je v pravidelné péči klinického logopeda a psychologa. Úroveň jeho rozumových schopností spadá do pásma středně těžké mentální retardace.

Rodinná anamnéza

Petr žije v neúplné rodině s matkou středního věku a dvěma staršími sestrami. Otec se o rodinu nezajímá, nenavštěvuje ji. Chlapec otce nezná. Matka má dosažené středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Od narození Petra je v domácnosti. Rodina bydlí v třípokojovém bytě. Petr má společný pokoj se setrou, která dochází do základní školy. Starší ze sester studuje na střední škole mimo domov a domů dojíždí pravidelně každý týden. Vztahy v rodině se zdají být dobré. Matka se snaží dětem zajistit vše dle svých materiálních možností. Má své auto. Každý den vozí chlapce do školy a vyzvedává ho ze školní družiny, kterou navštěvuje. Rodina spolu tráví volný čas, jezdí na bazén, na výlety, navštěvují příbuzné. Petr je veden k samostatnosti. respektuje dospělou osobu. Spolupráce matky se školou je na velmi dobré úrovni. Má zájem o výchovu a vzdělání svého syna.

Osobní anamnéza

Narodil se z třetího těhotenství matky. Průběh těhotenství byl bez komplikací. Porod samovolný, v termínu. Porodní váha 3500 g, porodní míra 52 cm. Petr byl kojen do tří měsíců věku. Vážněji nestonal, prodělal pouze neštovice. Bylo mu diagnostikováno středně těžké mentální postižení.

Motorika

Psychomotorický vývoj byl opožděný od kojeneckého věku. V osmi měsících začal sám sedět, chodit začal kolem šestnáctého měsíce života. Jemná motorika a grafomotorika: vkládá tvary do příslušných otvorů metodou pokus - omyl, odšroubuje a zašroubuje uzávěr tuby, korálky nenavléká. U Petra je dominantní pravá ruka, úchop tužky je smyčcový, zápěstí často nad papírem, bez dostatečného přitlaku na psací podložku. Narušena je oblast vizuomotoriky. Naopak na lepší úrovni je oblast zrakové percepce. Sám od sebe nakreslí sluníčko, na požádání postavu na úrovni hlavonožce.

Komunikace

První slůvka začal Petr vyslovovat kolem druhého roku života. Rozsah slovní zásoby je malý, používá jednotlivá slova, vlastní žargon. Pojmenovává některé obrázky - často onomatopoicky. Receptivní složka řeči je na lepší úrovni než expresivní. Logopedická péče je zajištěna. Srozumitelnost řeči je únosná.

Orientace na sobě, ploše i v prostoru je neujasněná, chybuje.

Výchova a vzdělání

Chlapec navštěvoval od pěti let běžnou mateřskou školu. V důsledku opožděného vývoje a nízké srozumitelnosti řeči byl chlapci doporučen odklad školní docházky. Matka souhlasila. Nyní je vzděláván na základní škole speciální třetím rokem. Ve výuce pracuje s pomocí asistentky pedagoga, která je mu nápomocna i při sebeobsluze.

Doporučení při vzdělávání z SPC:

- Ve výuce postupovat dle individuálního vzdělávacího plánu, který bude respektovat možnosti a schopnosti chlapce a umožní mu získávání a osvojování základních vědomostí a dovedností pomalejším tempem.
- Zábavnou formou (hrou, manipulací s konkrétními předměty) rozvíjet matematické představy; například protiklady ve smyslu prostorové nebo časové orientace: malý x velký, nahoře x dole, včera x zítra. Určování vztahů mezi prvky - třídění - třídit hračky,

dopravní prostředky, ovoce apod. Řazení - např. na pohádce O veliké řepě či řazení předmětů podle velikosti - seřazení tyčinek podle různé délky, děti podle tělesné výšky apod.

- Rozvíjet grafomotoriku - využívat velkých tvarů, důraz klást na rytmus a plynulost. Grafomotorická cvičení spojit s písničkou, říkadlem. K psaní používat velké trojhranné pastelky nebo násadku na tužku. Možné je využívat další alternativní metody v grafomotorice - prstové barvy, kreslení do písku atd. Pokračovat v nácviku psaní hůlkovým písmem.

- Ve čtení vycházet z globální metody čtení.

Výuka alternativní metodou čtení a psaní s využitím globální metody

Na začátku školní docházky byl Petr vyučován dovednosti číst a psát analyticko-syntetickou metodou. Této dovednosti se mu nedařilo. Možnosti ve čtení i psaní byly značně omezeny. Ve výuce odmítal pracovat. V chování chlapce se začínaly projevovat z důvodu únavy a nervozity stereotypie projevující se opakujícími se pohyby rukou, hrál si s prsty, strkal je do pusy. Po domluvě s pracovníci SPC a matkou jsme začali od druhého ročníku chlapce vyučovat globální metodou čtení.

V současné době má osvojené čtecí řady: Moje rodina, Škola - hračky, Oblečení, Ovoce. Petr zvládá přiřazování jednotlivých obrázků i slov na leporelo, vyhledávání na slovní pokyn, většinu obrázků dokáže správně pojmenovat. Slova z jednotlivých řad je schopen složit z předem vybraných písmen. Bezpečně pozná písmena A, E, I, U, M, avšak po delší absenci ve škole začínáme vše znovu. Čte jednoduché věty pomocí spojek A, I mezi obrázky (př. MÁMA A TÁTA, PERO I TUŽKA). Vyhledávání velkých hůlkových písmen v textu zvládá dobře, musí se upozorňovat, aby nepřeskakoval řádky. Potíže mu činí sledování textu v jednotlivých řádcích, řádky přeskakuje. Vážně orientace na stránce, stále je nutné procvičovat nahoře, dole, vedle, hned za, hned před, pozná kde je uprostřed. Předměty dovede rozlišovat podle velikosti, barvy, tvaru. Zvládá skládat půlené obrázky. Jednoduché dějové obrázky zvládne správně poskládat (Polámal se mraveneček...). Vyžaduje pomalejší tempo a častou změnu činností. Má rád pohádky, básničky a říkadla, rozpočítadla, která využíváme k nácviku syntézy a analýzy. Společně s Petrem tvoříme komunikační deník („Petrova čítanka“), který obsahuje jednak obrázky, fotografie z tematického okruhu, který

si osvojuje, ale i obrázky na témata, která ho zajímají: obrázky zvířat, pohádkových postavíček.

Společně s nácvikem čtení se zaměřujeme na nácvik psaní hůlkovým písmem. Po celou dobu jsme se s Petrem věnovali grafomotorickým cvičením na formátu A4. Koordinace oko-ruka se mírně zlepšila. Samostatně zvládá čmárání, kroužení, svislé čáry, mletí, s pomocí pak horní a dolní oblouk. Tvary písmen jsou nepřesné, samostatně napíše hůlkové písmeno A, I, O, L. Ostatní hůlková písmena musí mít předepsána na větším formátu. Písmena obtahuje za pomoci druhé osoby, někdy zvládne činnost sám. Při výuce byly využívány hry s krupicí, na „autíčka“, „solení“, „cukrování“, modelování a skládání písmen. Petr používal silnější trojhranné tužky a pastelky.

Před začátkem výuky čtení a psaní touto metodou jsme matku chlapce seznámili s postupem výuky. Je velkým přínosem, že i ona sama je s touto výukou spokojená a jednotlivé čtecí řady i grafomotorická cvičení se synem procvičuje.

Petr do školy chodí rád, projevy stereotypního chování jsou pomalu odbourávány. O přestávkách si sám vybírá dětské časopisy, leporela ze čtenářského koutku a prohlíží si je společně s ostatními dětmi.

Projevy ve školním prostředí

Petr je milý, přátelský a hezký chlapec. Se spolužáky si rozumí, mezi sebou se dorozumívají mluveným jazykem a také svým komunikačním „stylem“, kterému ostatní žáci rozumí. Jeho slovní zásoba se rozšířila o jména spolužáků a čtyři řady z globální metody čtení. Ve třídě má nejraději starší spolužačku, často ji napodobuje v činnostech. Do školy chodí rád. Většinu činností, které jsou mu zadány během výuky, plní s nejistotou, musí být motivován. Na zadanou otázku odpoví „nevím“, to je hned jeho první reakce. Při kresbě a psaní vážne koordinace oko - ruka. Většinou se dívá jedním okem. Při komunikaci vážne oční kontakt. V sebeobsluze je nutná dopomoc při oblékání a na toaletě. Potřebu na záchod ohlásí. Sám se nají lžičkou, jídlo je nutné nachystat na menší kousky, příbor nepoužívá, pije z hrnku. Někdy mu dělá problém oblékání, věc si obleče obráceně. Rád se nechá obsluhovat od svých spolužáků. Ve výuce má potíže se soustředěním, dokáže se soustředit jen pár minut. Po čtvrté vyučovací hodině bývá značně unavený. Někdy si lehne i na lavici. Při výuce je nutný individuální přístup, veškerá výuka musí být s názorem, upřednostňování hravého

charakteru výuky, časté chvílky odpočinku a relaxu, střídání pracovních postupů a činností. Do výuky jsou zařazovány hry na rozvoj smyslového vnímání, rozvíjení sluchové analýzy a syntézy, sluchové a zrakové paměti a diferenciaci pomocí her. Celkově potřebuje dostatek času k vypracování zadaných úkolů. Petr se rád věnuje dramatizaci pohádek, příběhů, situací ze života (nákup v obchodě, u lékaře, chování v dopravních prostředcích). Rád si prohlíží obrázky zvířat a sleduje animované pohádky. Petra je nutné často motivovat, povzbuzovat a nešetřit chválou.

Doporučení:

U chlapce z dosažených výsledků doporučuji pokračovat ve výuce globální metodou čtení a nácvikem psaní hůlkovým písmem. Využívat k tomu názorný materiál a výuku podpořit říkankami, básničkami, fotografiemi, dramatizací. Využít jeho zájmu o zvířata a animované postavičky z pohádek. Ve výchově a vzdělání se zaměřit na rozvoj v oblasti motoriky, orientace a sebeobsluhy. Procvičovat správný úchop psacího náčiní. Sebeobslužná činnost by měla směřovat k nácviku samostatného používání WC, samostatného oblékání a svlékání. Individuální přístup, klidná atmosféra a povzbuzení mají na chlapce pozitivní vliv, ovlivňují jeho výkonnost.

2.3.2 Kazuistika Hana

Jedná se o drobnou dívku se středně těžkou mentální retardací a vážnou srdeční vadou s nutnými lékařskými kontrolami. Hana je desetiletá dívka, vzdělávána na základní škole speciální dle ŠVP ZŠS I. třetím rokem.

Rodinná anamnéza

Hanka žije v úplné rodině. Rodiče nejsou manželé, ale žijí ve společné domácnosti v třípokojovém bytě. Oba rodiče mají ukončené základní vzdělání, jsou silní kuřáci. V současné době nezaměstnaní. Dívka má dva starší bratry a jednu mladší sestru. Chlapci navštěvují základní školu praktickou a mladší sestra mateřskou školu. Rodinné prostředí je méně podnětné. Zájem o dívku je pouze povrchní, domácí přípravě nevěnují skoro žádnou pozornost. Dívka nenosí úkoly a využívá poznatky, které si osvojila

ve škole. Se školou spolupracuje pouze otec, nedostatečná příprava na výuku je s ním probrána na třídní schůzce, poté dojde k mírnému zlepšení, ale po krátké chvíli se vrátí zpět na nízkou úroveň. Hana chodí do školy neupravená a často ve špinavém oblečení.

Osobní anamnéza

Dívka je z třetí gravidity, během těhotenství matka kouřila. Porod proběhl předčasně, bez komplikací. Porodní váha 3200 g, míra 46 cm. Po porodu byla u Hanky zjištěna srdeční vada, od dětství se vyskytovaly dechové potíže při zvýšené námaze.

Motorika

Hrubá motorika bez problémů. Vizuomotorika jen lehce neobratná. Dominantní pravá ruka, postaví komín z šesti kostek, drobné předměty uchopuje neobratně. Je grafický pravák, úchop psacího náčiní správný, držení křečovitě s nerovnoměrným přitlakem. Kresba je na úrovni hlavonožce. Při vybarvování snaživá, ráda kreslí, maluje, ale stále přetahuje obrysy. Volí barvy, které neodpovídají skutečnosti. Preferuje žlutou a červenou barvu.

Komunikace

Slovní zásoba je chudá. Vyjadřuje se slovy, krátkou větou o dvou či třech slovech. Mluvu doprovází gesty. Řeč je srozumitelná. Otázkám rozumí. Umí poděkovat, pozdravit, rozloučit se, jednoduše o něco požádat.

Orientace na sobě, ploše i v prostoru nejistá, chybuje.

Výchova a vzdělání

Dívka navštěvovala nepravidelně mateřskou školu, byla často nemocná. Poté ji byla odložena školní docházka. V prvním ročníku se vzdělávala na základní škole praktické. Velmi obtížně se přizpůsobovala školnímu režimu a práci ve škole. Neměla zájem o výuku, učivo nezvládala. Při kontrolním vyšetření ji byla diagnostikována středně těžká mentální retardace. Ve čtení a psaní začala být vyučována dle doporučení SPC globální metodou čtení a psaní ve třídě základní školy speciální, nyní druhým rokem. Ve výuce je jí nápomocna asistentka pedagoga, která je přítomna ve třídě.

Výuka alternativní metodou čtení a psaní s využitím globální metody

Hana si ráda prohlíží knížky, dětské časopisy, ale často je ničí. Osvojila si čtecí řady *Moje rodina, Škola, Hračky, Oblečení, Potraviny*. Dívka tvoří dvojice stejných obrázků, obrázky přiřadí ke skutečným předmětům, popřípadě fotografiím. Zvládne vybírání a vyhledávání daného obrázku. Většinu obrázků pojmenuje. S pomocí skládá slova z písmen podle předlohy. Při skládání písmen má tendenci písmena otáčet. Pod vedením přiřazuje slova k obrázku podle předlohy. Slova zatím nepřečte. Z osvojených písmen bezpečně pozná a pojmenuje pouze písmena A, I, E, O, M. Ostatní hádá. Jednotlivá písmena vyhledá ve slovech, krátké říkance. Zvládne složit obrázek ze čtyř až šesti částí. Ráda se věnuje modelování písmen. Tvary písmen jsou však nedodrženy, je zapotřebí slovního vedení při této činnosti. Zná říkanky k jednotlivým písmenům s pomocí názoru obrázku. Po zácviku zvládá rytmizaci slov na slabiky. S ostatními žáky se snaží přednášet krátké říkanky, básničky. Do společné dramatizace se zapojuje. Dovede se na krátkou chvíli koncentrovat na poslech krátké pohádky doplněné obrázky. Čtenému nerozumí. Čte obrázky z osvojených řad pomocí spojky A, I a slovesa MÁ například TÁTA A MÁMA. MÁMA MÁ ŠATY. apod. Komunikační deník („Čítanka Haničky“) obsahuje obrázky, fotografie z tematického okruhu, který si osvojuje a obrázky z dětských časopisů a reklamních letáků, které si vyhledává o přestávce.

Písmena píše hůlkovým písmem. Orientace na řádku ji činí potíže. Grafomotorická cvičení zvládá s menší pomocí. Píše písmena A, I, E, O, M, L, T, V s dopomocí ve středně velké liniatuře. Umí se podepsat jménem HANA. Při psaní používá trojhrannou tužku, progressa.

Projevy ve školním prostředí

V kolektivu dětí je oblíbená. V době přestávek je živější. Má tendenci neustále na sebe upozorňovat (pošťuchuje ostatní žáky i starší, používá vulgární slova i gesta, připadá jí to legrační, směje se tomu). Ve výuce pracuje pouze pod vedením a s pomocí učitelky, nebo asistentky pedagoga, která je přítomna ve třídě. Samostatnou práci nezvládá. Má potíže soustředit se na zadaný úkol. Rychle se unaví. Pracovní výkon kolísá. Jsou dny, kdy se na zadanou práci dovede soustředit a pracuje se zájmem, je schopna plnit zadané úkoly. Na druhé straně práci odbývá, je vzdorovitá, odmítá pracovat, nebo pracuje podle svého. Usuzuji, že její chování je ovlivněno aktuální

situací v rodině. Paměť je krátkodobá, naučené rychle zapomíná. Časté absence v důsledku nemoci vedou k zapomínání osvojeného učiva. Rodiče s ní učivo neprocvičují. Po návratu do školy je zapotřebí učivo opakovat a procvičovat. Hance vyhovuje hravý charakter výuky, střídání činností. Důležitá je motivace, pochvala, povzbuzení. Hanka ráda zpívá, tancuje, kreslí a maluje.

Doporučení

Využívat individuální přístup, respektovat možnosti a schopnosti dívky. Pracovat tempem, který jí bude vyhovovat. Dle potřeby učivo opakovat, procvičovat. Upřednostňovat činnostní a hravý charakter výuky, zařazovat relaxační chvílky, střídání činností. Zařazovat hry na rozvoj smyslového vnímání, rozvíjet fonematický sluch, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou a zrakovou paměť a diferenciaci (hry: Co se změnilo, Na ozvěnu, Ptáčku, jak zpíváš?, Hledej rozdíly, Kouzelný košík, Na ozvěnu, Stejně - nestejně, Slož a rozlož, Tichá pošta apod.) Rozvíjet slovní zásobu, souvislé vyjadřování (hry, práce s časopisy, dětskými knihami, zvuky a tóny, dechová cvičení, metoda Dobrého startu, vzor řeči učitelka, asistentka apod.) Formou dramatizace vést k osvojování pravidel slušného chování ve třídě a ve společnosti. Rozvíjet prostorovou a směrovou orientaci (pojmy na, pod, vedle, za, první, poslední, uprostřed, řazení obrázků, předmětů zleva doprava. dbát na správný úchop psacího náčiní a správný nácvik tvarů jednotlivých písmen. Rozvíjet jemnou motoriku a grafomotoriku. Neustále procvičovat psaní osvojených písmen a zařazovat písmena nová. Poskytnout potřebný čas k jejich zvládnutí. Pokračovat ve výuce čtení globální metodou a psaní hůlkovým písmem. Spolupracovat s rodinou.

2.3.3 Kazuistika Markéta

Markéta je dvanáctiletá dívka s kombinovaným postižením (DMO - spastická diparéza, středně těžká mentální retardace). Dívka plní šestý rok povinné školní docházky. Je v pravidelné péči klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Markéta žije v úplné rodině. Otec i matka jsou středního věku. Matka má ukončené vzdělání v učebním oboru, nyní je v domácnosti. Otec má základní vzdělání, pracuje jako dělník v kamenolomu. Otec je silný kuřák, matka příležitostný. Veronika má mladšího bratra, který navštěvuje mateřskou školu. Rodina bydlí v rodinném domě. Oba rodiče se o dívku starají. Vztahy v rodině se zdají být bezproblémové. Matka má tendenci o dívku přehnaně pečovat, otec jí vede více k samostatnosti. Většinu času tráví rodina doma, na výlety nejezdí, společně navštěvují příbuzné.

Osobní anamnéza

Je z prvního těhotenství. Těhotenství rizikové. Porod proběhl předčasně. Porodní váha 2000 g, míra 43 cm. Po porodu byla umístěna v inkubátoru, po dobu dvou týdnů z důvodu nízké porodní hmotnosti. Bylo ji diagnostikováno kombinované postižení (DMO - spastická diparéza, středně těžká mentální retardace).

Motorika

Chodí samostatně, chůze je však v důsledku DMO paretická, při chůzi našlapuje přes špičky, vtáčí je dovnitř. Do schodů i ze schodů chodí s přísunem - vedena za ruku, popřípadě se přidržuje zábradlí. Grafomotorika jistější, paže uvolněnější, osobitý úchop psacího náčiní. U Markéty je dominantní pravá ruka. V kresbě se snaží dodržovat obrysy, díky pomalému tempu přetahuje jen výjimečně. Kresba postavy je na nižší úrovni, zapomíná na detaily.

Komunikace

Mluví v krátkých větách o dvou či třech slovech. Postiženo je porozumění řeči. V komunikaci je spíše pasivní a při navazování sociálních vztahů je nejistá.

Orientaci na ploše, v řádku, v prostoru zvládá.

Výchova a vzdělání

Dívka nenavštěvovala předškolní zařízení. Byla ji odložena školní docházka. Od prvního ročníku byla zařazena do třídy základní školy speciální. Nyní navštěvuje šestý ročník. Při výuce pracuje s pomocí asistentky pedagoga.

Výuka alternativní metodou čtení a psaní s využitím globální metody

Od počátku byla dívka vyučována ve čtení analyticko-syntetickou metodou a psaní hůlkovým písmem. Čtení touto metodou nebylo vyhovující a od třetího ročníku byla vyučována dle globální metody čtení. Protože měla Markéta základy z analyticko-syntetické metody, přípravnou etapu čtení zvládla bez větších potíží. V dnešní době má osvojené čtecí řady *Moje rodina, Škola - hračky, Potraviny, Oblečení, Kuchyně, Nábytek, Ovoce, Zelenina, Zvířata, Ptáci, Mycí prostředky - hygiena, Části těla, Náradí, Dopravní prostředky, Příroda*. Tvoří jednoduché věty pomocí spojek A, I a již začíná tvořit i věty se slovy, které pojmově znamenají činnosti například *MÁMA PERE ŠATY., TÁTA JÍ JABLKO*. Menší potíže se vyskytovaly v době etapy vlastního čtení, kdy natištěné slovo bylo odděleno od obrázku. Je schopna přečíst větu i bez opory obrázku. Čte dvě i tři věty sestavené do krátkého textu, více vět jí dělá potíže. Markéta také často ve škole chyběla z důvodu lázeňského pobytu. Čtení i psaní bylo zapotřebí neustále opakovat a procvičovat, paměť je krátkodobá a rychle zapomínala. Pokud je jí krátký text přečten, čtenému nerozumí. Nedokáže odpovědět na jednoduché otázky k textu (pohádce, příběhu). S větší pomocí dovede seřadit sadu obrázků podle vyprávěného obsahu. V psaní má osvojená všechna písmena. Je schopna dodržet tvar písmen. Opisuje úhledně jen s drobnými chybami, problém jí však dělají mezery mezi slovy - vše píše dohromady. Dovede se podepsat jménem. Poznává i některá malá tiskací písmena. Markétě je zapotřebí poskytnout potřebný čas k vypracování zadaných úkolů a poskytnout jí potřebnou pomoc. Komunikační deník („Čítanka Markétky“) je obohacen o obrázky princezen, které měla vždy ráda a slovy (jména princezen, názvy království, ve kterém žijí, apod.). Alternativní možnost čtení globální metodou se osvědčila. Spolupráce s rodiči vážně. Markéta učivo doma dostatečně nepochopí.

Projevy ve školním prostředí

Markéta je hezká, milá, tichá a velmi plachá dívka. Ve třídě s ní nejsou žádné výchovné problémy. V kolektivu je celkem oblíbená, ostatní děvčata se mezi sebou škádlí, kdo půjde vedle ní na vycházku. Na výchovné problémy s Markétou si během školního roku občas stěžovala její matka. Dívka doma odmítá spolupracovat, nekomunikuje, je negativistická, občas vulgární, několikrát se pokoušela uhodit svého mladšího bratra, dokonce zaútočila i na matku. Toto období se střídá s bezproblémovým

obdobím. Markéta potřebuje při výuce individuální péči, podporu a vedení pedagoga, nebo asistenta pedagoga. Přístup k ní musí být velmi klidný a citlivý. Také potřebuje na vše dostatek času, aby mohla pracovat podle svého tempa. Dostatek času a neustálé opakování potřebuje také na zafixování staré i nové látky. Není možné ji dát do výukového plánu mnoho nové látky. Veškerá výuka, musí být s názorem. Pozornost je krátkodobá, sebemenší podměť ji hned odvede od zadané činnosti. Důležitá je pro ni motivace, častá pochvala a plnění jednoduchých úkolů tak, aby je zvládla i fyzicky např. nachystat výkresy, nůžky atd. Abychom Markétu při vyučování udrželi co nejdéle pozornou, musíme ve výuce upřednostňovat činnostní a hravý charakter, zařazovat relaxační techniky. Dívce velmi prospívá individuální péče při procvičování jednotlivých hlásek a gymnastice mluvidel. Rozšiřovala si slovní zásobu pomocí poslechu a reprodukce známých pohádek, různých her (logopedické kostky, kufr, jazykolamy, nafukovací balónky, „frkačky“), při artikulačních a sluchových cvičeních. Věnovali jsme se i četbě literatury pro děti a sledování její filmové podoby. Markétě se velmi líbila dramatizace pohádek a příběhů. Výslovnost hlásek ji činí velké potíže, je to důsledek DMO. Potřebuje dostatek času, podporu, motivaci, klidný přístup. Do školy však chodí velmi ráda.

Doporučení:

Vzdělávat Markétu dle individuálního vzdělávacího plánu, který bude respektovat možnosti a schopnosti dívky. Upřednostňovat činnostní a hravý charakter výuky. Při práci volit pomalejší tempo, přímé vedení, časté střídání činností. Nutné je neustále pokračovat v logopedické péči a podněcovat ji k aktivnímu vyjadřování. Upevňovat a budovat sebevědomí a sebedůvěru dívky. Rozvíjet její tělesnou obratnost a pohybové dovednosti. Zařazovat činnosti na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky se zaměřením na koordinaci ruky, oka. Využívat rovnovážných cvičení, metody Dobrého startu, jógy prstů, dechových cvičení, relaxace. Pokračovat ve výuce čtení globální metodou a procvičovat psaní hůlkovým písmem. Využívat literaturu s přihlédnutím k zájmům a úrovni dívky.

2.3.4 Kazuistika Simona

Jedná se o třináctiletou dívku silnější postavy, jejíž úroveň rozumových schopností se pohybuje v pásmu středně těžké mentální retardace, dyslalie - špatná výslovnost hlásek, patlavost. Simona je vzdělávána na základní škole speciální dle ŠVP ZŠS I., kde plní šestý rok povinné školní docházky. Pravidelně navštěvuje klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Simona žije v úplné rodině s rodiči středního věku a starším bratrem. Matka má ukončené středoškolské vzdělání ekonomického směru zakončené maturitní zkouškou. Otec je vyučen v oboru stolař- truhlář. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Bratr studuje na střední škole třetím rokem, domů dojíždí každý den. Simona má svůj vlastní pokoj. Vztahy v rodině jsou dobré. O dívku se stará babička (matka maminky), kterou má velmi ráda. Rodina má své auto a Simonu do školy každodenně vozí (střídavě otec i matka) a také ji ze školy vyzvedávají. Volný čas nejvíce dívka tráví s babičkou. Chodí s ní na vycházky, na krytý bazén. Babička má psa, o kterém má Simona neustále potřebu mluvit. Rodiče se občas v názorech o výchovu dívky rozcházejí. Rodiče Simonu spíše hýčkají a šetří. Otec je méně důsledný.

Osobní anamnéza

Dítě z druhé gravidity. Těhotenství bezproblémové. Porod s komplikacemi, omotaná pupeční šňůra kolem krku, dívka kříšena. Porodní váha 3300g, míra 49 cm. Dívka kojena po dobu dvou měsíců, vážněji nestonala. Bylo ji diagnostikována středně těžké mentální retardace, dyslalie - špatná výslovnost hlásek, patlavost. Navštěvuje logopedickou poradnu.

Motorika

Psychomotorický vývoj opožděný. Je neobratná, narušena koordinace pohybu. Potíže ji činí manipulace s drobnými předměty. Píše pravou rukou, úchop psacího náčiní je křečovitý, písmo je kostrbaté. Spontánně kreslí kytičky, sluníčko, domeček. Kresba postavy je na úrovni hlavonožce. Obrázky vybarvit neumí, hodně přetahuje (čmárá).

Komunikace

Simona komunikuje bezprostředně s dětmi i s dospělými s velkou ochotou a nadšením. Expresivní řeč je stereotypní, ve vyjadřování je méně obratná. Při delším řečovém projevu vyslovuje nesrozumitelně. Často si mluví sama pro sebe, pokládá si otázky a sama si na ně odpovídá.

Výchova a vzdělání

Dívka navštěvovala běžnou mateřskou školu po dobu dvou let. Dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny a na žádost rodičů jí byla odložena školní docházka. Simona navštěvovala přípravný stupeň základní školy speciální. Nyní je vzdělávána na základní škole speciální šestým rokem. Školní výkony dívky jsou negativně ovlivňovány mimointelektovými faktory (zvýšená unavitelnost, výrazné kolísání pozornosti, oslabená paměť a občasná neochota spolupracovat). Potřebuje neustále vedení, podporu, okamžitou zpětnou vazbu o správnost/nesprávnosti provedení úkolu.

Výuka alternativní metodou čtení a psaní s využitím globální metody

Simona je od počátku školní docházky vyučována dovednosti číst a psát globální metodou. Přestože již dívka byla vzdělávána v přípravném stupni základní školy speciální, bylo zapotřebí pokračovat s přípravou na čtení. Zraková diferenciacie a paměť se rozvíjela v přípravné etapě, které jsme věnovali celý první školní rok. Myšlení u dívky je těžkopádné, mechanické, nový vjem bylo zapotřebí stále opakovat, vštěpovat a vyžadovat jeho vybavení. V současné době má Simona osvojeny obsahy jednotlivých řad téměř bez chyby. S pomocí skládá a čte jednoduché věty složené z podstatných jmen a sloves. Ve větách jsou užity spojky A, I. Zvládá číst jednoduché věty, ve kterých je použito sloveso například BABI NESE CHLEBA. Věty zvládá číst s obrázkem i bez, nutný delší časový interval. Dovede vyjmenovat většinu písmen ve slovech. Tato metoda se u dívky dlouhodobě osvědčuje a vyhovuje jí. S pomocí učitelky a obrazové předlohy dokáže reprodukovat děj známé pohádky, zapojuje se do dramatizací. Přečtenému textu neporozumí. Paměť je krátkodobá, ale dobře se učí říkadla a písně. Simona ráda zpívá, tancuje. Z tohoto důvodu jsme komunikační deník („Čítanka Simonky“) obohatili o krátké texty písniček s jejich názvy a obrazovou předlohou.

Píše hůlkovým písmem, má osvojeny tvary písmen, často si však písmena vybavuje nepřesně. S pomocí dovede napodobit jejich vzor. Při samostatném opisu si kartičkou zakrývá písmena, která zrovna nepíše. I přesto často chybuje, vynechává písmena nebo je zaměňuje. S trvalou pomocí však zvládá opsat i předepsané jednoduché věty. Na psaný text potřebuje mít předepsané čtverečky, do kterých písmena vpisuje. Při vyhledávání písmen v textu, se nedrží jednotlivých řádků a přeskakuje. Při této činnosti ji pomáhá přidržování kousku papíru, který zakrývá ostatní řádky.

Spolupráce s matkou i babičkou je na dobré úrovni. Mají zájem o vzdělávání své dcery, vnučky. Čtou pohádky, plní zadané úkoly.

Projevy ve školním prostředí

Simona je živá dívka, která je ráda ve společnosti mladších i starších dětí, ale i dospělých. Kolektiv dětí vyhledává i o přestávkách a zájem dětí o její osobu si někdy získává bonbóny. Ve třídě patří mezi celkem oblíbené děti. Svou radost vyjadřuje hlasitým smíchem. Pojmy si vybavuje jen velmi těžkopádně a někdy vůbec. Není schopna se soustředit. Při práci se zaměří například na to, že se jí zlomila pastelka a nic jiného ji v tu chvíli nezajímá. Dívka potřebuje neustálé vedení, podporu, okamžitou zpětnou vazbu o správnosti nebo nesprávnosti provedeného úkolu učitelkou nebo asistentkou pedagoga. Při výuce je nutné využívat názoru, situací z praktického života, podporování zrakové a sluchové diferenciaci, paměti, rozvíjení motoriky směřující od rozvoje a zdokonalování hrubé motoriky k rozvoji a zdokonalování jemné motoriky, následně grafomotorická cvičení, hra na „Autíčka“, jóga prstů, podpora a rozvoj sebeobsluhy, vedení k samostatnosti. Důraz musí být kladen na individuální přístup, pomalé pracovní tempo, důležitá je i motivace k plnění pracovních úkonů, střídání činností, přestávky, oddechové činnosti. Veškerá výuka musí být s názorem, je nutné neustálé opakování a utvrzování učiva. Vždy je nutná pomoc a podpora učitele nebo asistenta pedagoga. U Simony se osvědčila dramatizace, hra na „Obchod“, nácvik nakupování v obchodě, nácvik telefonování a jízda hromadnými dopravními prostředky. Přínosem pro ni byla i docházka do keramického kroužku, kde si částečně osvojila pracovní návyky a zlepšila jemnou motoriku. Simonu je také třeba vést k tomu, aby měla odstup od cizích lidí a nezapojovala se do rozhovoru s každým cizím člověkem. Je příliš důvěřivá, nemá zábrany.

Doporučení

Ve výuce postupovat dle individuálního plánu, který respektuje možnosti a schopnosti dívky. Do výuky zařazovat hry zaměřené na rozvoj vnímání, postřehu, samostatnosti, zručnosti a mluveného projevu. Klást důraz na gymnastiku mluvidel, dechová cvičení, rytmický doprovod k říkadlům. Pokračovat v logopedické péči. Rozvíjet slovní zásobu prostřednictvím písniček, zapojovat Simonu do dramatizací, činností, veškerou aktivitu slovně provázet, pojmenovávat a zdůrazňovat slova, která ji označují. Vést k porozumění čtenému i viděnému. Rozvíjet zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, paměť. Procvičovat jemnou motoriku ruky a grafomotorické dovednosti. Pro rozvoj grafomotoriky užívat uvolňovacích cvičení a činností, které ji pomohou uvolnit křečovitě držení ruky (například práce s keramickou hlinou, plastelínou, moduritem, trháním papíru apod.) Rozvíjet prostorovou a směrovou orientaci, poznávací schopnosti, zajímat se o dění ve třídě, v rodině, vztahy mezi lidmi, dění kolem sebe, uvědomovat si nebezpečí úrazu atd. Umožnit vykonávat činnosti, které dívku baví a zajímají (tanec, zpěv).

Jak jsem již dříve uvedla, tyto děti byly vzdělávány společně s dalšími dvěma žáky. Jedná se o dva chlapce s diagnózou degenerativní onemocnění CNS, středně těžká mentální retardace a Downův syndrom, středně těžká mentální retardace. Důvodem nezačlenění těchto žáků do výzkumného šetření byla skutečnost, že oba chlapci v současné době plní první rok povinné školní docházky a na výuku čtení a psaní se připravují prostřednictvím rozvíjením dílčích funkcí.

Při výuce čtení a psaní u těchto žáků, což vyplývá z jejich postižení, doporučuji:

- s každým žákem, při nácviku nových slov, pracovat samostatně,
- u jednotlivého žáka postupovat individuálně dle jeho možností, schopností,
- ponechat žákovi dostatek času na osvojení nových slov, písmen,
- osvojené učivo neustále opakovat, procvičovat,
- motivovat žáka k vyslovování slov a vést ho ke správné výslovnosti,
- co nejvíce čtení využívat v praxi,
- volit texty psané velkými tiskacími písmeny, které odpovídají jejich úrovni, schopnostem,
- úkoly přípravného období, ale i poté uskutečňovat i v ostatních vyučovacích

předmětech, především ve výchovách,

- co nejvíce spolupracovat s rodinou, informovat je o postupu při výuce čtení a psaní touto metodou, aby učivo bylo opakováno a procvičováno stejným postupem v domácím prostředí.

Při výuce alternativní metodou čtení s využitím globální metody a na ni navazující alternativní psaní hůlkovým písmem jsem vycházela z metodik Kristy Hemzáčkové a Jany Peškové První čtení a Hůlková písanka. Pro pestřejší výuku jsem dále využívala vhodné pracovní listy a materiály na osvojování učiva čtení a psaní prostřednictvím písanek, čítanek (př. Malované čtení), časopisů (např. Pastelka, Sluníčko, Mateřídouška) s výběrem textů psaných velkými hůlkovými písmeny, didaktický materiál na internetu, metodu Dobrého startu, Šimonovy pracovní listy, fotografie, obrazový materiál, skutečné předměty, stavebnice, skládky, mozaiky, puzzle, písmenkové pexeso, Čtenářské tabulky I., hadrová a pěnová písmenka, nahrávky písniček dle zájmu dětí, apod. Také jsem si vypracovávala své vlastní materiály. Ve výuce jsem dále využívala práci na počítači, kterou žáci upřednostňovali, byla oblíbená a po celou dobu na nich nebyla vidět únava. Děti psaly písmena na klávesnici dle předlohy, zkoušely se podepsat. Využívala jsem také výukové a vzdělávací programy Globální slabikář, Méd'a čte.

2.4 Závěry šetření

Naučit se číst a psát patří k nejzákladnějším dovednostem jedince. Ne však každý člověk s mentálním postižením je schopen se této dovednosti naučit analyticko-syntetickou metodou. Je proto nutné hledat nové postupy a metody, které by v co největší míře respektovaly individuální schopnosti žáků s mentálním postižením. Jednou z možností, jak vyhovět tomuto požadavku, je uplatňovat ve větší míře použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody.

Cílem mého kvalitativního výzkumného šetření bylo zjistit, zda žáci s mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát alternativní metodou čtení a psaní s využitím globální metody a zda je tato metoda pro ně vhodná. Orientovala jsem se

na žáky se středně těžkým mentálním postižením společně vzdělávaných na základní škole speciální. Čerpala jsem ze své vlastní praxe při práci s těmito žáky, které jsem učila dovednosti číst a psát alternativní metodou čtení s a psaní s využitím globální metody.

Výsledky výzkumného šetření potvrdily **hypotézu 1**, při které jsem předpokládala, že žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát za použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody. Z šetření jde vidět, že u těchto žáků dochází k pokrokům. Jsou schopni číst exponovaná slova, nebo již zvládnou i čtení krátkých vět. Dochází i k samostatnému vyvození některých hlásek, především samohlásek. Někteří žáci jsou schopni se podepsat jménem a seřadit obrázky dle dějové posloupnosti. Potíže jim činí porozumění čteného krátkého textu, což je podle mého názoru ovlivněno také jejich malou slovní zásobou. Lépe porozumí pohádce, příběhu, pokud mají možnost ji sledovat prostřednictvím viděného (DVD). V psaní, kde je využíváno nácviku psaní a vlastního psaní hůlkových písmen, také došlo k pozitivním výsledkům. Grafomotorická cvičení na osvojování těchto písmen jim vyhovovala. Žáci jsou schopni psát písmena, slova a někteří i krátké věty s předlohou, popřípadě s dopomocí.

Je však nutné upozornit na skutečnost, že tito žáci rychle zapomínají a učivo musí být neustále opakováno a procvičováno s využitím činnostní a hravé formy, aby byli žáci dostatečně motivováni.

Hypotéza 2, u které jsem předpokládala, že alternativní metoda čtení a psaní s využitím globální metody je vhodná i pro žáky s mentálním postižením vzdělávaných na základní škole speciální, se zdá také jako potvrzená. Výuka globální metodou je pro ně srozumitelná a názorná. V důsledku i malých dobrých výsledků ve vyučování se cítí spokojeni. Můžeme předpokládat, že u některých žáků nikdy nedojde k analýze všech hlásek a písmen, a čtení touto metodou zůstane na úrovni sociálního čtení. Avšak i tento způsob čtení má pro tyto žáky velký význam. Žák bude schopný číst jednoduché texty (nápis na veřejných budovách, obchodě, apod.) , orientovat se v běžných životních situacích a být tak méně závislý na pomoci ostatních.

Psaní touto metodou se jeví také jako vhodné. Zařazení psaní hůlkovým písmem žákům umožňuje psát ihned celá slova a výsledek své činnosti ihned vidí. Mohou napsat to, co čtou a zpětně napsané přečíst. Musím však podotknout, že žákům činí potíže

postihnout pamětně široký okruh slov. Výuka čtení i psaní touto metodou je u žáků se středně těžkým postižením zdlouhavá, náročná na přípravu pedagoga. Je zapotřebí využívat názorné pomůcky a učivo neustále opakovat ve spolupráci s rodinou v domácím prostředí.

Tato metoda však nemusí vyhovovat všem žákům. Je na učiteli (pedagogovi), aby zvolil tu správnou cestu (metodu), která umožní každému žáku naučit se dovednosti číst a psát. Cílem je spokojenost žáka, jeho individuální využití schopností a možností při čtení a psaní vedoucí k jeho celkovému rozvoji.

Zajímalo mě, jaké metody při výuce počátečního psaní a čtení volí pedagogové vyučující na základních školách speciálních a zkušenosti i jiných učitelů s výukou čtení a psaní globální metodou u žáků vzdělávaných na těchto školách. Z tohoto důvodu jsem využila dotazníkovou metodu, kterou popisuji v následující části.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Cíle, metody

Cílem v empirické části mé diplomové práce bylo zmapovat využívání alternativních metod při vzdělávání žáků prvopočátečního čtení a psaní na základních školách speciálních a zároveň zjistit, jaké zkušenosti s výukou čtení a psaní globální metodou mají pedagogové, kteří ji využívají při výuce u žáků s mentálním postižením.

Za účelem mapování situace jsem využila kvantitativní dotazníkovou metodu výzkumu, která je založená na shromažďování informací od dotazovaných osob (respondentů) a je určena pro hromadné získávání informací. Pro tvorbu mého dotazníku jsem použila uzavřené nebo polouzavřené otázky. Na tyto otázky respondenti odpovídali zaškrtnutím z vybraných odpovědí, nebo jim dávaly možnost k vlastnímu vyjádření.

Dotazník byl anonymní a skládal se z 15 otázek, přičemž 9 z nich byla určena pouze pedagogům vyučujícím prvopočátečnímu čtení a psaní s využitím globální metody. Je uveden v příloze G.

Dotazník jsem vyhodnocovala postupně, podle kladených otázek. Získané údaje a informace jsem zpracovala do grafů a doplnila je stručným komentářem. V závěru jsem se pokusila o celkové shrnutí dosažených poznatků a jejich vyhodnocení.

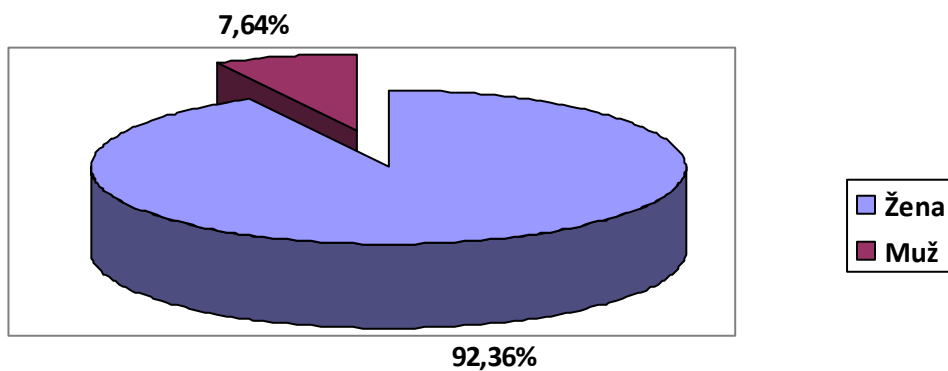
3.2 Popis zkoumaného vzorku

Jednak jsem se zaměřila na zmapování situace využívání alternativních metod u pedagogů, kteří vyučují čtení a psaní na základní škole speciální a také na žáky, u nichž je využívána při počátečním čtení a psaní globální metoda.

Dotazník jsem elektronicky zaslala na vybrané základní školy speciální. Byl rozeslán na 25 škol. Předpokládala jsem, že z každé školy se mi vrátí alespoň 2 dotazníky. Zpět se mi jich vrátilo 28, návratnost tedy činí 56%.

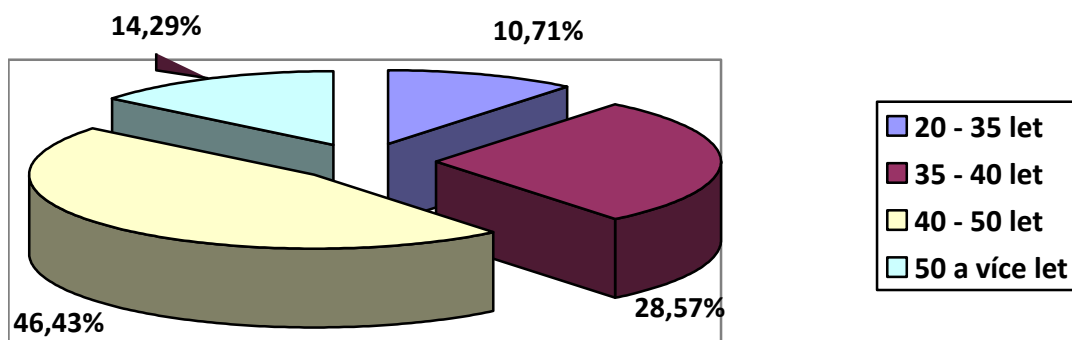
3.3 Vyhodnocení dotazníků

Graf 1: Průzkum pohlaví respondentů.



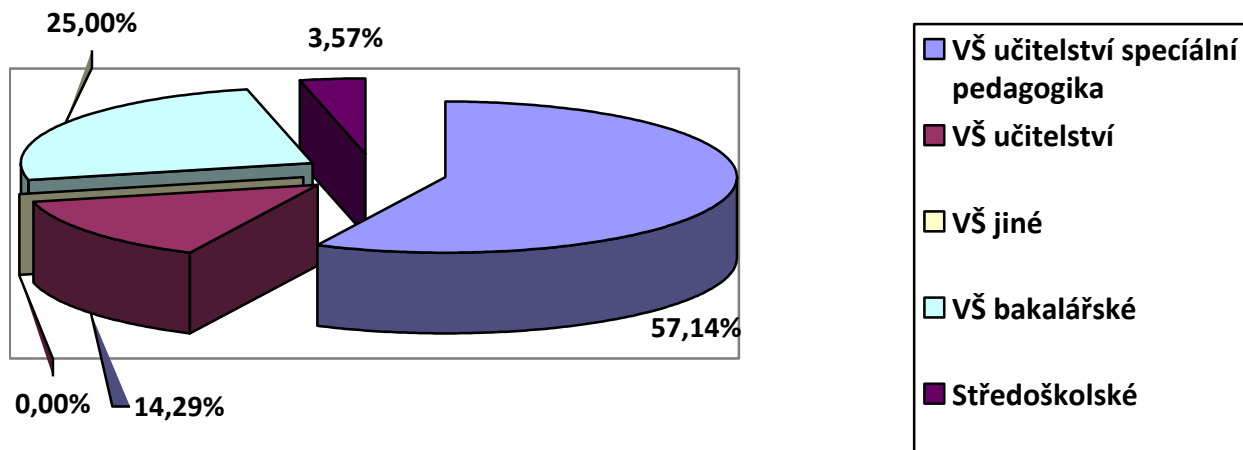
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 2: Zařazení respondentů do věkové skupiny.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

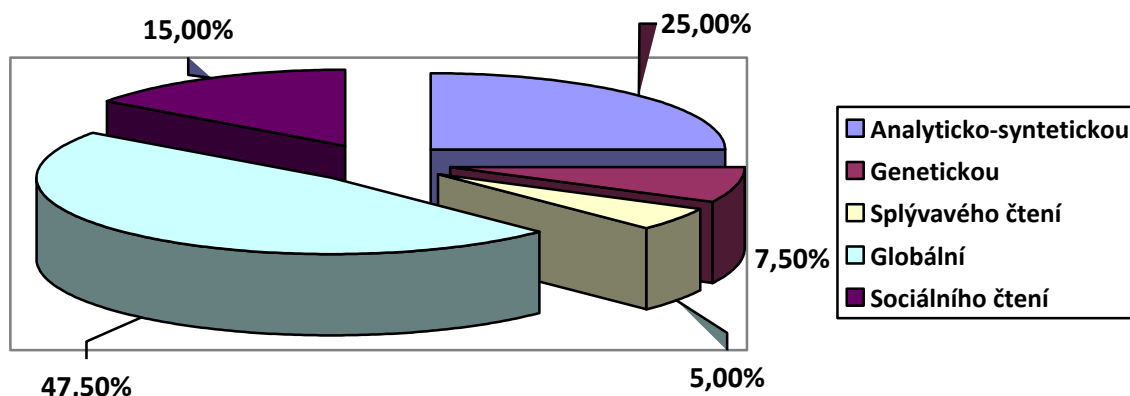
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů vzdělávajících žáky na základní škole speciální.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Dotazníky bylo zjištěno, jak z grafů 1. - 3. vyplývá, že z celkového počtu dvaceti osmi dotazovaných pedagogických pracovníků, vyučujících čtení a psaní na základních školách speciálních, má většina (16) ukončeno požadované vzdělání. Sedm má ukončené vzdělání bakalářské, čtyři vysokoškolské učitelství a středoškolské pouze jeden. Vysokoškolské jiné vzdělání žádný z respondentů nevedl. Na těchto školách žáky vzdělávají převážně ženy (26) a v menší míře muži (2) ve věku 40 až 50 let (13), 35 - 40 let (8), čtyři uvedli věk v rozmezí 50 let a více a nejmenší skupinu tvořili respondenti ve věku 20 až 35 let.

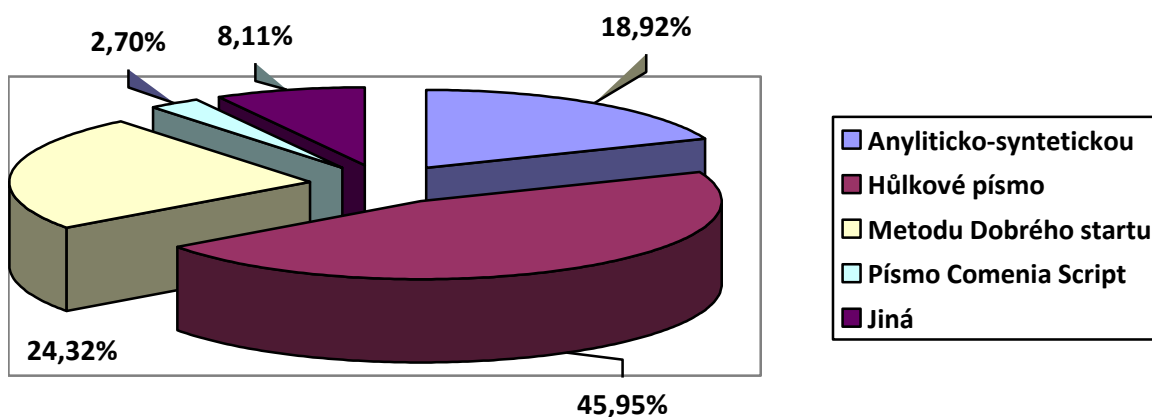
Graf 4: Výsledky zjištění jaké metody využívají pedagogové při počáteční výuce čtení.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Při dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že nejvíce užívaná metoda při výuce čtení na základních školách speciálních je globální, kterou vyučuje devatenáct dotazovaných pedagogů. Analyticko-syntetickou využívá deset respondentů, sociálního čtení pět, genetickou metodu tři a metodu splývavého čtení dva. Dvanáct respondentů využilo více jak jednu odpověď. Sedm z dotazovaných využívá analyticko-syntetickou i globální metodu a pět z nich využívá při počáteční výuce čtení u žáků metodu sociálního čtení a globální metodu.

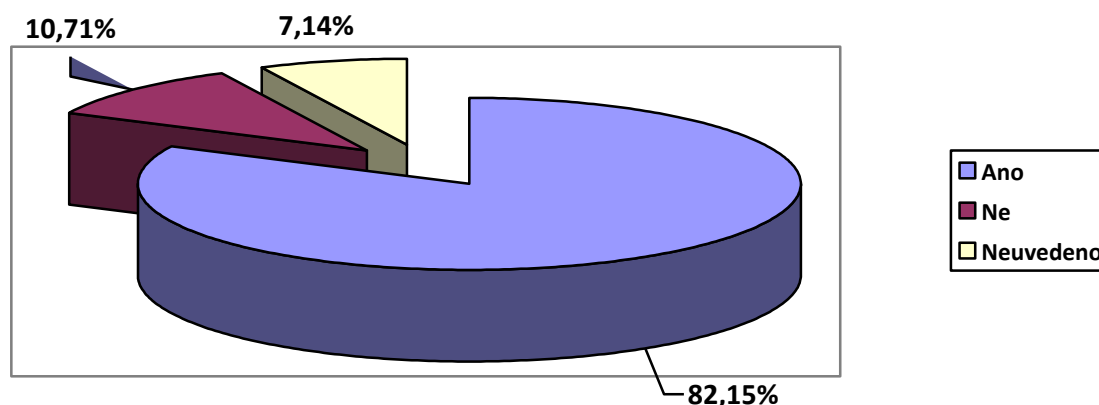
Graf 5: Výsledky zjištění jaké metody využívají pedagogové při počáteční výuce psaní.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Nejvíce pedagogů (17) využívá při počáteční výuce hůlkové písmo, metodu Dobrého startu devět z dotazovaných, sedm respondentů analyticko-syntetickou metodu, tři pedagogové uvedli jinou a dále odpověď odůvodnili tím, že vzhledem k postižení motoriky žáků se věnují přípravě na psaní a rozvojem jemné motoriky, tedy zatím nevyužívají žádnou z metod. Jeden z dotazovaných odpověděl, že ve výuce psaní využívá písmo Comenia Script. Devět z respondentů opět využilo více jak jednu z odpovědí a pět z nich využívá metodu Dobrého startu a analyticko-syntetickou metodu, čtyři z dotazovaných používají metodu Dobrého startu i hůlkové písmo.

Graf 6: Výsledky zjištění od dotazovaných, zda si myslí, že je možné individuálně volit metody výuky čtení a psaní u jednotlivých žáků a pracovat podle nich.

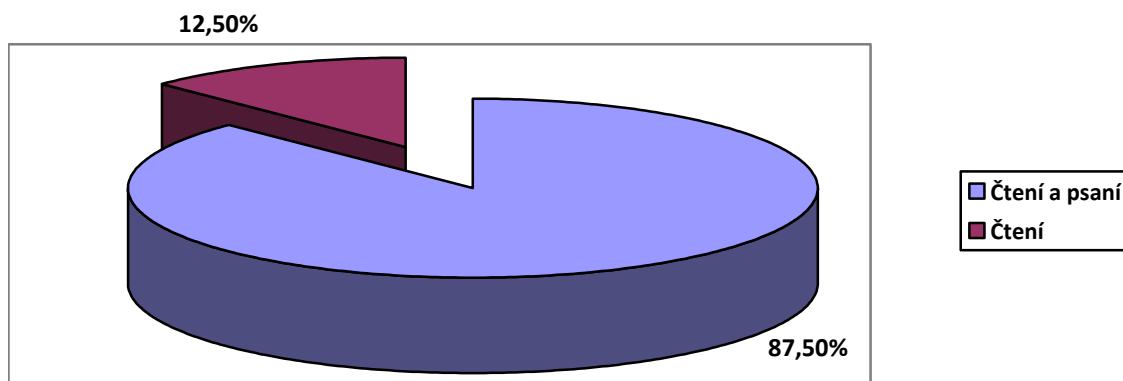


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina respondentů (23) uvedla, že je možné individuálně volit metody výuky čtení a psaní u jednotlivých žáků a pracovat podle nich. Tři z dotazovaných uvádí zápornou odpověď a dva pedagogové neodpověděli.

Dále vyplňovali dotazník pouze pedagogové, kteří vzdělávají žáky ve čtení a psaní globální metodou. Přestože v předchozím šetření bylo zjištěno, že globální metodou vyučuje devatenáct respondentů, ve vyplňování dotazníků pokračovalo pouze šestnáct dotazovaných.

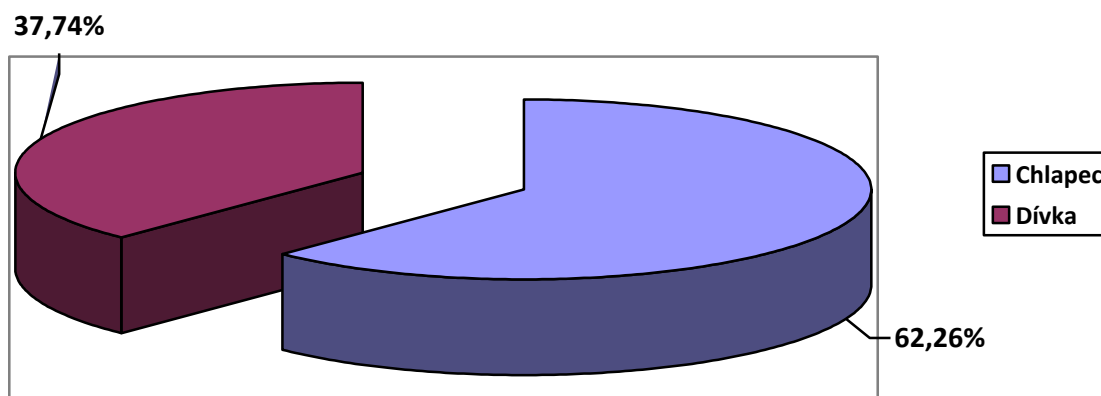
Graf 7: Výsledky šetření četnosti využívání globální metody u respondentů ve výuce čtení a psaní, nebo pouze ve čtení.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

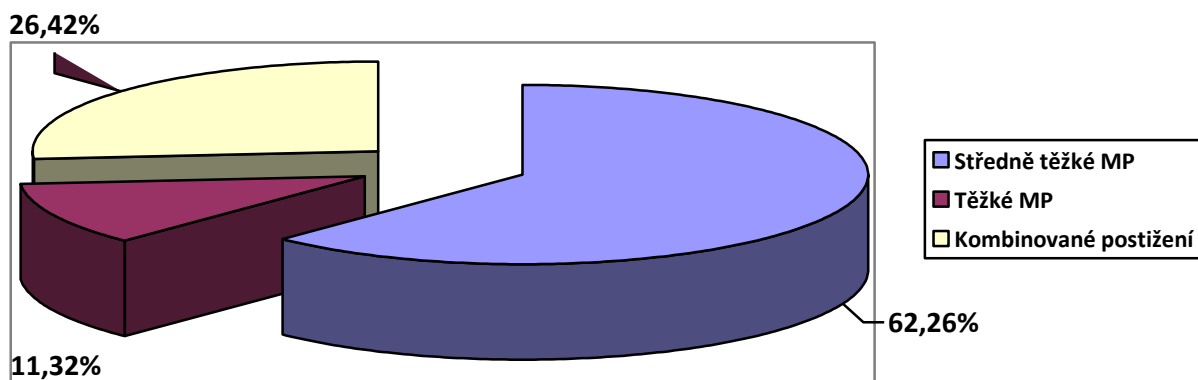
Globální metodu ve výuce čtení a psaní využívá čtrnáct respondentů. Dva pedagogové využívají tuto metodu pouze ve čtení.

Graf 8a: Zjištěné údaje od dotazujících o pohlaví žáků, které vzdělávají globální metodou.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

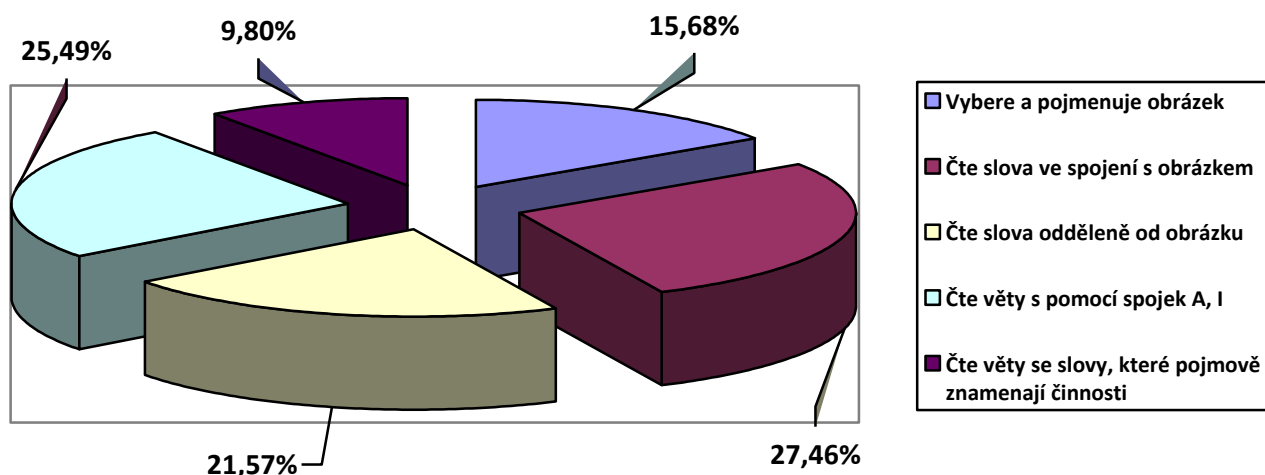
Graf 8b: Zjištěné údaje od respondentů o stupni postižení žáků, které vzdělávají globální metodou.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Respondenti celkem uvedli padesát tři žáků, kteří jsou vzdělávání globální metodou. Z grafů 8a, 8b vyplývá, že touto metodou je vzděláváno více chlapců (uvedeno 33) a méně dívek (celkem 20). Z toho činí nejvíce žáků se středně těžkým mentálním postižením (33), poté kombinovaným postižením (14) a nejméně s těžkým mentálním postižením (6).

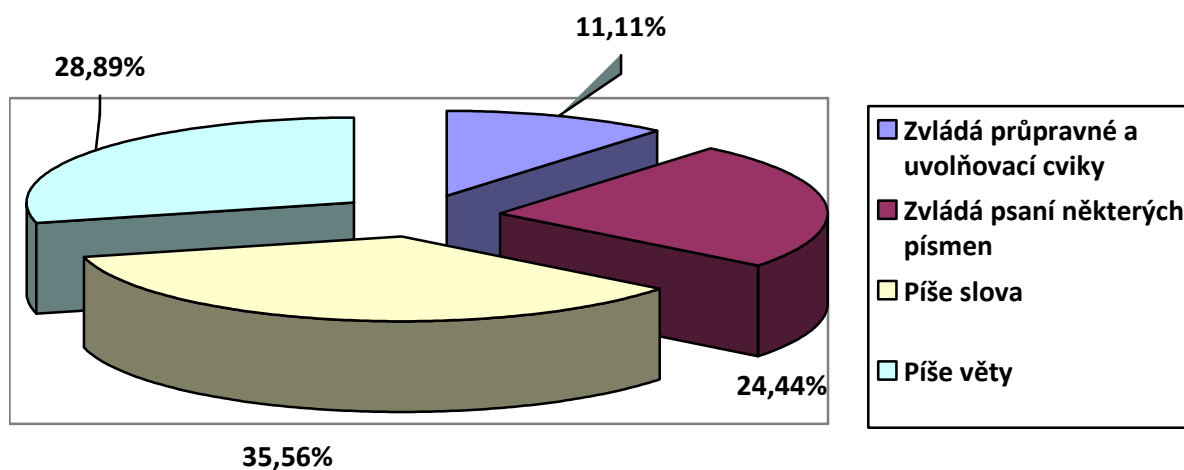
Graf 9: Zjištěné výsledky, kterých bylo dosaženo u žáků vzdělávaných globální metodou ve čtení.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z grafu vyplývá, že žáci jsou schopni číst slova ve spojení s obrázkem (14 žáků), s pomocí spojky A, I (13 žáků), číst slova odděleně od obrázku (11), vybrat a pojmenovat obrázek zvládne osm žáků a pět žáků čte věty se slovy, které pojmově znamenají činnosti. Dotazující dva žáky nezodpověděli, domnívám se, že žáci jsou vzdělávání v přípravné etapě čtení a tudíž zatím nezvládají ani vybrat a pojmenovat obrázek.

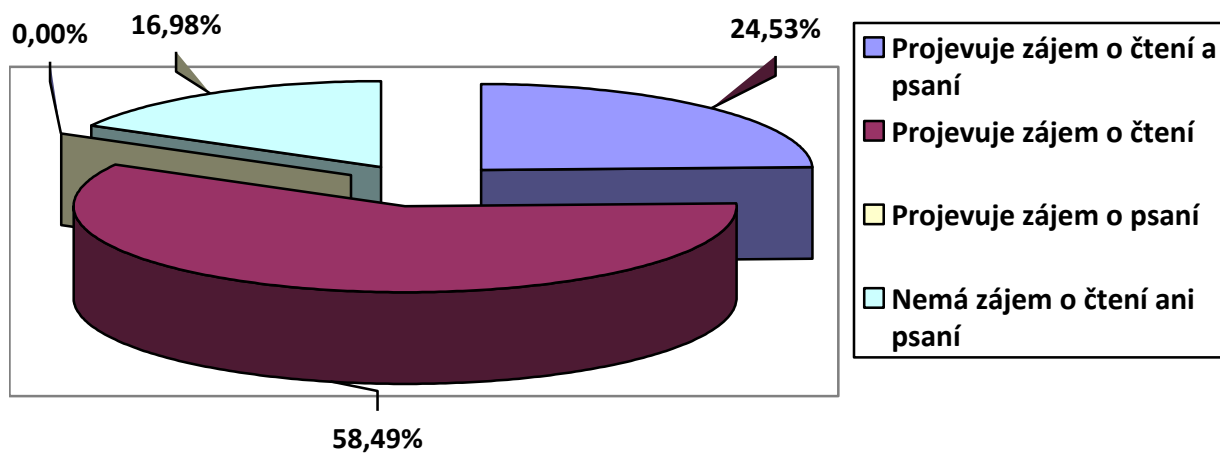
Graf 10: Zjištěné výsledky, kterých bylo dosaženo u žáků vzdělávaných globální metodou v psaní.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

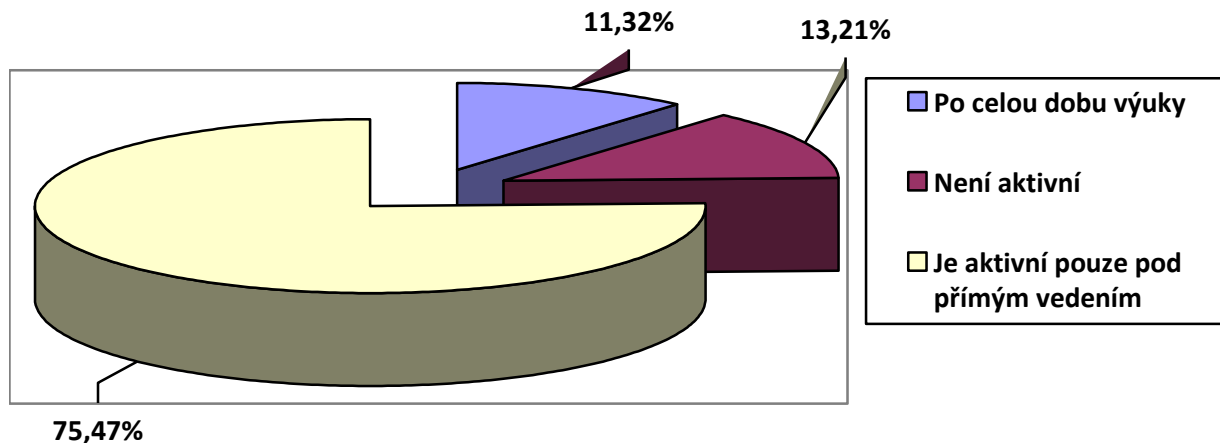
Dva respondenti na tuto otázku nezodpověděli, protože žáky nevzdělávají globální metodou psaní. Celkem bylo do šetření zahrnuto čtyřicet pět žáků. Z grafu vyplývá, že žáci zvládají psát slova (16 žáků), věty (13), některá písmena (11) a zatím průpravné a uvolňovací cviky zvládá pět žáků.

Graf 11: Výsledky zjištění zájmů žáků o výuku čtení a psaní.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

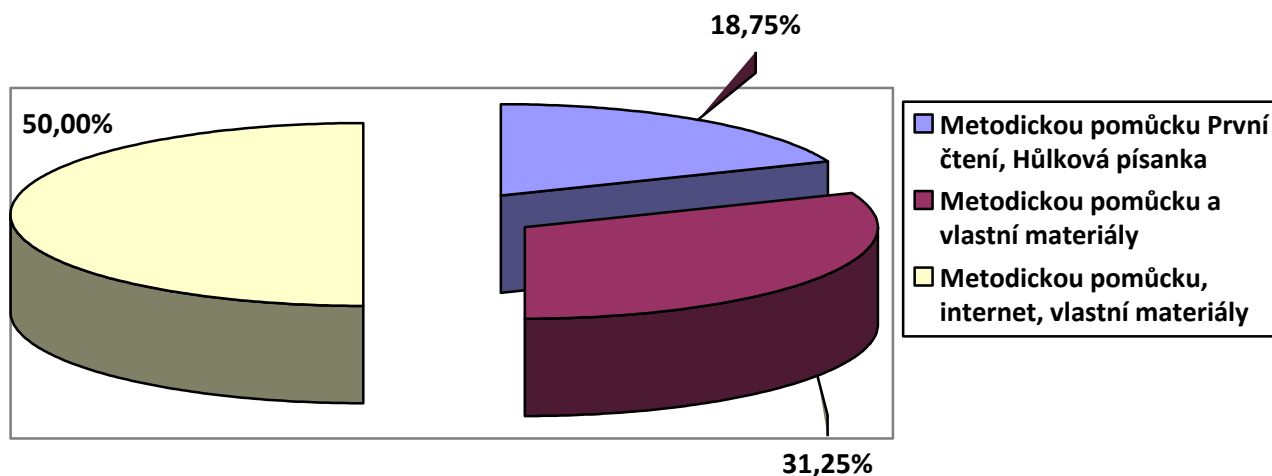
Graf 12: Zjištění míry aktivity žáků vzdělávaných globální metodou.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

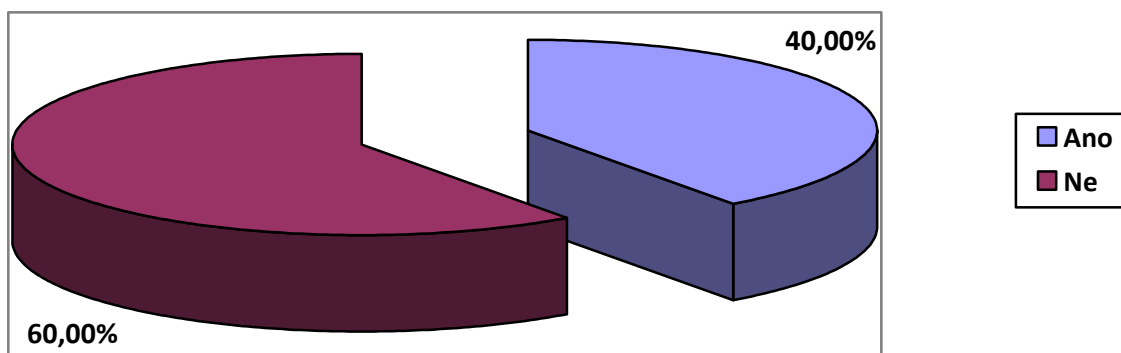
Z grafů 11 a 12 vyplývá, že žáci, jak uvedli dotazovaní, projevují více zájem o čtení (31 žáků). O čtení i psaní projevuje zájem celkem třináct žáků a devět žáků neprojevuje zájem o čtení ani psaní. Ve výuce jsou především aktivní pod přímým vedením učitele, asistenta pedagoga (40 žáků), sedm z nich ve výuce není aktivních a šest žáků je aktivních po celou dobu výuky.

Graf 13: Využívání metodických pomůcek při výuce globální metodou čtení a psaní u respondentů.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

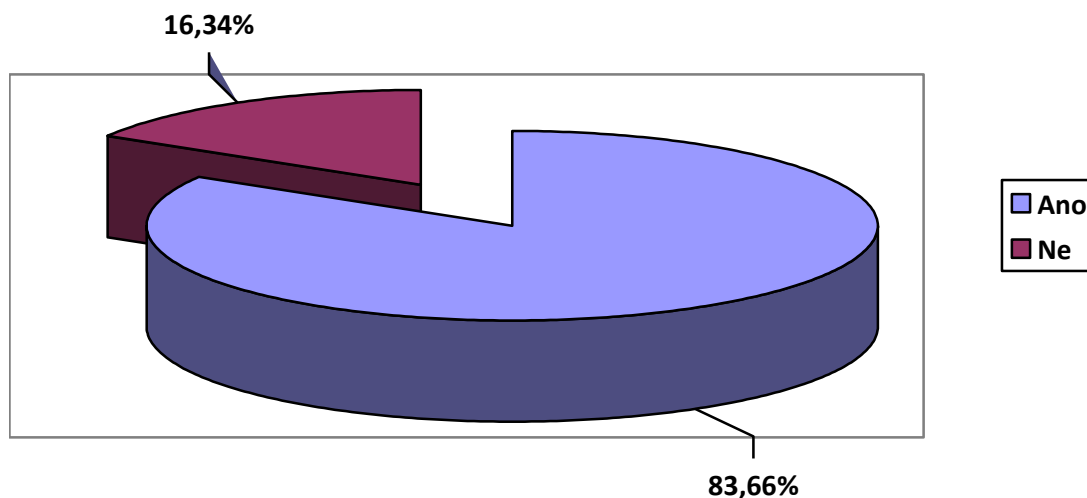
Graf 14: Četnost využívání počítačových programů ve výuce čtení a psaní globální metodou.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z grafů 13 a 14 vyplývá, že vyučující při vzdělávání globální metodou, využívají i vlastní materiály, internet a počítačové programy. Polovina z šestnácti dotazovaných uvádí, že při výuce globální metodou čtení a psaní využívá jednak metodické pomůcky První čtení, Hůlkovou písanku, vytváří si vlastní materiály a čerpá z internetu, pět respondentů nevyužívá internet a pouze tři čerpají pouze z metodiky K. Hemzáčkové a J. Peškové. Počítačové programy využívá devět respondentů.

Graf 15: Zjištění doporučení globální metody čtení a psaní ostatním vyučujícím.



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina respondentů (10), by tuto metodu čtení a psaní doporučila i ostatním vyučujícím, dva z dotazovaných uvedli, že tuto metodu nedoporučují, pouze jeden z nich uvedl důvod své odpovědi. Ten důvod zněl: „Žáci nejsou schopni postihnout široký okruh slov pamětně“. Další dva dotazovaní tuto otázku nezodpověděli.

3.4 Shrnutí výsledků dotazníků

Výzkumné šetření formou dotazníkové metody bylo zaměřeno na zmapování využívání alternativních metod při výuce psaní a čtení u žáků vzdělávaných v základních školách speciálních, dále pak na zjištění vhodnosti a účinnosti globální metody čtení a psaní pro žáky s mentálním postižením prostřednictvím zkušeností pedagogů, kteří tuto metodu při vzdělávání těchto žáků využívají.

Na podkladě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že na základní škole speciální vyučují především ženy ve věku čtyřicet až padesát let věku. Většina pedagogů má potřebnou kvalifikaci k výuce žáků s mentálním postižením. Tyto žáky však vyučuje i mnoho učitelů se vzděláním, které neodpovídá požadavkům potřebných ke vzdělávání těchto žáků.

Ve výuce počátečního čtení využívají kromě analyticko-syntetické metody i metody alternativní a to metodu genetickou, splývavého čtení, sociálního čtení

a nejvíce globální metodu. Při počáteční výuce psaní, kromě nejvíce používané metody Hůlkovým písmem, používají metodu Dobrého startu, analyticko-syntetickou metodu, ale i písmo Comenia Script.

Většina respondentů uvádí, že lze individuálně volit metody výuky čtení a psaní u jednotlivých žáků. Vzhledem ke své praxi bych k tomu chtěla podotknout, že by tato skutečnost byla velmi pozitivní, ovšem nedovedu si představit, že ve třídě v počtu šesti či více žáků, lze tuto volbu uskutečnit.

Globální metodou jsou čtení a psaní vyučování převážně žáci (s převahou chlapců) se středně těžkým mentálním postižením. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že tito žáci se dovedou touto metodou naučit číst a psát. Tím se mi potvrdila první hypotéza, že žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát za použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody. Při výuce projevují zájem především o čtení. Vzhledem k jejich postižení je třeba individuálního přístupu k jednotlivým žákům i vhodná motivace. Mnozí z nich jsou schopni osvojovat si tyto dovednosti pouze pod přímým vedením učitele, nebo asistenta pedagoga. Pokud jim není věnována patřičná pozornost jejich aktivita klesá.

Z dotazníků je zřejmé, že většina pedagogů by tuto metodu čtení a psaní doporučila i jiným pedagogům, kteří vzdělávají žáky dovednosti čtení a psaní. Zde se mi potvrdila i druhá hypotéza, kde jsem předpokládala, že alternativní metoda čtení a psaní s využitím globální metody je vhodná pro žáky s mentálním postižením vzdělávaných na základní škole speciální.

Ze své vlastní zkušenosti vím, že není dostatek pomůcek a materiálů k výuce globální metodou čtení a psaní. Většina vyučujících, stejně jako já, kromě metodických příruček První čtení a Hůlková písanka, které jsou určené k výuce čtení a psaní touto metodou, čerpají z internetu, vytváří si vlastní materiály a využívají i výukové počítačové programy, které jsou žáky upřednostňovány.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit možnost výuky čtení a psaní prostřednictvím alternativní globální metody u žáků se středně těžkým mentálním postižením vzdělávaných na základní škole speciální.

Na základě přečtení odborné literatury a díky vlastním zkušenostem z pedagogické praxe se mi potvrdilo, že u dětí s mentálním postižením je třeba volit takové metody při výuce čtení a psaní, které jim budou individuálně vyhovovat a povedou k jejich celkovému rozvoji, a tím i k lepšímu zařazení do společnosti. Jednou z možností je zařadit alternativní metody čtení a psaní. V současné době můžeme vybírat z několika metod.

Ve své práci jsem se zaměřila na jednu z nich a to na alternativní metodu čtení a psaní s využitím globální metody, kterou lze použít jednak k překonání doby, kdy je žák ve výuce těmito dovednostem neúspěšný, nebo se může stát základem sociálního čtení.

Prostřednictvím mé diplomové práce jsem se snažila ověřit, zda jsou žáci se středně těžkým postižením schopni naučit se číst a psát alternativní globální metodou a zda je tato metoda vhodná pro žáky s mentálním postižením na základní škole speciální.

Na základě kvalitativního šetření prostřednictvím kazuistik žáků vyplývá, že žáci jsou schopni číst nejen exponovaná slova, ale v některých případech i krátké věty. Dochází i k vyvozování některých hlásek, především samohlásek. Vybraní žáci jsou schopni podepsat se jménem a řadit obrázky dle dějové posloupnosti. Pozitivní výsledky přinesla i oblast psaní. Grafomotorická cvičení na osvojení hůlkových písmen jim vyhovují, jsou schopni psát písmena, slova a někteří i krátké věty. S šetření je evidentní, že u těchto žáků dochází, při využití globální metody, k pokrokům a je tedy potvrzena hypotéza 1: Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát za použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody. I přes pozitivní výsledky však žákům činí potíže porozumění čteného textu, což je ovlivněno malou slovní zásobou. Pro uchování paměťové stopy je nezbytné časté a systematické opakování již dříve osvojeného učiva.

I když můžeme předpokládat, že ne u všech žáků dojde k analýze většiny hlásek, písmen a čtení touto metodou zůstane na úrovni sociálního čtení, výuka globální

metodou je pro většinu z nich názorná, a tím srozumitelná. V důsledku i drobných pokroků se ve výuce cítí spokojeni, převážná část je schopna číst jednoduché věty. Díky psaní hůlkovým písmem mohou žáci ihned psát celá slova a vidět tak výsledek své činnosti. Napiší co čtou a přečtou to, co napsali. I přesto, že je výuka touto metodou pro pedagoga někdy náročná, je u většiny žáků s mentálním postižením tou správnou cestou ke vzbuzení zájmu o čtení a psaní. Tímto se mi potvrdila hypotéza 2: Alternativní metoda čtení a psaní s využitím globální metody je vhodná pro žáky s mentálním postižením vzdělávaných na základní škole speciální.

Z výsledku kvantitativního šetření bylo zjištěno, že na základní škole speciální vyučují především ženy a většina pedagogů má potřebnou kvalifikaci k výkonu své profese. Ve výuce počátečního čtení a psaní nejvíce využívají alternativní globální metodu, následně tradiční analyticko-syntetickou metodu a poté další z netradičních metod: splývavého čtení, sociálního čtení a metodu genetickou. Ve výuce počátečního psaní je upřednostňována metoda Hůlkového písma, dále se využívá metoda Dobrého startu, metoda analyticko-syntetická i písmo Comenia Script.

Dotazováním bylo zjištěno, že žáci vyučováni globální metodou projevují zájem o čtení, ale mnozí z nich potřebují při výuce přímé vedení učitele nebo asistenta pedagoga. I přes nedostatek didaktických materiálů k výuce globální metodou čtení a psaní, většina pedagogů tuto metodu doporučuje i dalším vyučujícím, kteří vzdělávají žáky s mentálním postižením, což mi potvrdilo vhodnost využití této metody, a tím i hypotézu 2.

Respondenti svými odpověďmi potvrdili, že žáci s mentálním postižením jsou schopni naučit se číst a psát za použití alternativní metody čtení a psaní s využitím globální metody, pokud je dodržen individuální přístup k jednotlivým žákům a využita vhodná motivace. Tyto jejich odpovědi mi potvrdily hypotézu 1.

Výsledky empirického šetření se ve většině případů shodují s praktickou částí práce, která je podložena vlastním šetřením.

Žáci se díky i drobným pokrokům ve vyučování cítí spokojeni. Myslím si, že právě o tento aspekt výuky by pedagogům mělo jít především. Tuto metodu tedy lze aplikovat u žáků s mentálním postižením na základní škole speciální.

Vzhledem k individualitě dětí s mentálním postižením je nutné volit takové metody, které jim ve vzdělávání budou nejlépe vyhovovat a dále je motivovat k rozvíjení jejich

schopností a dovedností nejen ve čtení a psaní. Doufám, že má diplomová práce ověřila efektivnost jedné z alternativních metod a bude tak přínosem v edukačním procesu i pro ostatní pedagogy využívající netradiční vzdělávací metody.

V současné době, kdy dochází k zkvalitnění vzdělávání žáků s mentálním postižením, by tato práce měla být inspirací pro pedagogy, kteří se zabývají edukací těchto žáků, aby hledali nové cesty a způsoby, jak co nejlépe podpořit individualitu každého žáka, možná i s pomocí dalších alternativních metod, a tím co nejvíce přispět k jeho maximálnímu rozvoji. Vyučování čtení a psaní se pak stane pro obě strany činností, ze které budou mít radost a budou se k ní vracet.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3853-6.

BENDOVÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3854-3.

BLATNÝ, L. FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1981.

BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda Dobrého startu*. Ostrava: KASIMO, 1998. ISBN: 80-902497-0-1.

ČERNÁ, M. *Česká psychopedie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1565-3.

DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN: 80-7041-100-7.

FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN: 978-80-244-3143-7.

HEMZÁČKOVÁ, K., PEŠKOVÁ, J. *Hůlková písanka*. Praha: Parta, 2001. ISBN: 978-80-7320-110-4.

HEMZÁČKOVÁ, K., PEŠKOVÁ, J. *První čtení*. Praha: Parta, 1998. ISBN: 80-7320-077-5.

KAMIŠ, K. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014. ISBN: 978-80-7452-042-6.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. ISBN: 80-86039-55-2.

LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN: 8024411547.

Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN: 80-85121-11-5.

- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0207-6.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-579-2.
- RENOTIEROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN: 80-244-1475-9.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-821-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vydání. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

- HEMZÁČKOVÁ, K, PEŠKOVÁ, J. *Globální metoda čtení*. [online] 20. 03. 2014 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>
- LENCOVÁ, R. *O písmu Comenia Script*. [online] 2012 [cit. 2014-12-17].
 Dostupné z:
<http://www.comeniascript.cz>
- MELICHAR, P. *Genetická metoda čtení*. [online] 24. 07. 2007 [cit. 2014-12-19].
 Dostupné z:
<http://www.adlettka.blog.cz/0908/geneticka-metoda>
- NAVRÁTILOVÁ, M. *Čtení „Sfumato“ - „Splývavé čtení“ aneb čtení pro všechny děti*. [online] 16. 1. 2011 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální RVP ZŠS. [online] 2008 [cit. 2014-12-1]. Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf

Věstník vlády pro orgány krajů, okresní úřady a orgány obcí. Charakteristika postižení více vadami, č.j. 25 602/97-22, Věstník MŠMT sešit 8/1997, část oznamovací. [online] 25.07. 2002 [cit. 2014-11- 1]. Dostupné z:
<http://www.mvcr.cz/soubor/vestniky-pro-kraje-a-obce-2002-vest-4-pdf.aspx>

Vyhláška č. 147/20011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] 25.05. 2011 [cit. 2014-11- 6]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vyhláška č. 48 / 2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. [online] 18.01. 2005 [cit. 2014-11- 1]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Seznam ostatních zdrojů

Lili a Vili českého jazyka pro 1. ročník (genetická metoda) [online] 2013 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

Lili a Vili ve světě velkých písmen (1. díl). [online] 2013 [cit. 2014-12-20] Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

Písanka R. Lencové - Umím psát. [online] 2013 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

Slabikář pro ZŠ praktickou. [online] 2010 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

Slabikář pro ZŠ speciální. [online] 2011 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

Slabikář pro ZŠ základní. [online] 2008 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
http://www.images.google.com

Ukázka správného sezení při psaní a správného držení psacích potřeb. [online] 2011 [cit. 2014-12-18]. Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

ŽIVÁ ABECEDA aneb Písmenka v říši divů. [online] 2013 [cit. 2014-12-20]
Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

Živá abeceda. [online] 2010 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z:
<http://www.images.google.com/>

SEZNAM ZKRATEK

AAMR	Americká asociace mentální retardace (zkratka anglického <i>American Association for Mental Retardation</i>)
DSM-IV	Diagnostický a statistický manuál duševních (mentálních) poruch IV. revize, který vydala Americká psychiatrická asociace (zkratka anglického <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>)
DVD	Přehrávač, který umožňuje zápis na DVD a má v sobě vestavěn i pevný disk pro záznam pořadu - nahrazuje v současné době video.
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MDS	Metoda Dobrého startu
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize
MP	Mentální postižení
MR	Mentální retardace
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PC	Osobní počítač (z anglického <i>personal computer</i>)
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV-LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním
SPC	Speciálně pedagogické centrum
STMP	Středně těžké mentální postižení
WHO	Světová zdravotnická organizace (zkratka anglického <i>World Health Organization</i>)
ZŠS	Základní škola speciální
STMP	Středně těžké mentální postižení

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka správného sezení při psaní a správného držení psacích potřeb.	40
Obrázek 2: Ukázka z písanky R. Lencové - Umím psát.	44
Obrázek 3: Živá abeceda	47
Obrázek 4: Slabikář pro ZŠ základní.....	47
Obrázek 5: Slabikář pro ZŠ praktickou	47
Obrázek 6: Slabikář pro ZŠ speciální	47
Obrázek 7: Soubor obrázků a textů (slov) - sociální čtení	49
Obrázek 8: Piktogramy, obrázkové symboly, procesní schémata z obrázků.	50
Obrázek 9: Soubor obrázků a textu (slov).....	50
Obrázek 10: Výuka písmene P genetickou metodou čtení	52
Obrázek 11: Počáteční psaní genetickou metodou	52
Obrázek 12: Učebnice - Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů.....	53

Seznam grafů

Graf 1: Průzkum pohlaví respondentů	80
Graf 2: Zařazení respondentů do věkové skupiny	80
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů vzdělávajících žáky na základní škole speciální.....	81
Graf 4: Výsledky zjištění jaké metody využívají pedagogové při počáteční výuce čtení.....	82
Graf 5: Výsledky zjištění jaké metody využívají pedagogové při počáteční výuce psaní.....	82
Graf 6: Výsledky zjištění od dotazovaných, zda si myslí, že je možné individuálně volit metody výuky čtení a psaní u jednotlivých žáků a pracovat podle nich.....	83
Graf 7: Výsledky šetření četnosti využívání globální metody u respondentů ve výuce čtení a psaní, nebo pouze ve čtení.....	84
Graf 8a: Zjištěné údaje od dotazujících o pohlaví žáků, které vzdělávají globální metodou.....	84
Graf 8b: Zjištěné údaje od respondentů o stupni postižení žáků, které vzdělávají globální metodou	85
Graf 9: Zjištěné výsledky, kterých bylo dosaženo u žáků vzdělávaných globální metodou ve čtení	85
Graf 9: Zjištěné výsledky, kterých bylo dosaženo u žáků vzdělávaných globální metodou v psaní.....	86
Graf 11: Výsledky zjištění zájmů žáků o výuku čtení a psaní	87
Graf 12: Zjištění míry aktivity žáků vzdělávaných globální metodou	87
Graf 13: Využívání metodických pomůcek při výuce globální metodou čtení a psaní u respondentů.....	88
Graf 14: Četnost využívání počítačových programů ve výuce čtení a psaní globální metodou.. ..	88
Graf 15: Zjištění doporučení globální metody čtení a psaní ostatním vyučujícím	89

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Pojetí a cíle základního vzdělávání žáků se STMP.....	I
Příloha B – Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyková komunikace pro obor vzdělání základní škola speciální.....	V
Příloha C – MDS - ukázka pracovního listu.....	VIII
Příloha D - Ukázka učebnice čtení globální metodou (První čtení)	X
Příloha E - Ukázka Hůlkové písanky	IX
Příloha F - Ukázka práce žáků vzdělávaných globální metodou	XVI
Příloha G - Dotazník.....	XX

PŘÍLOHY

Příloha A – Pojetí a cíle základního vzdělávání žáků se STMP

RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008

3. Pojetí a cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením v základní škole speciální

3.1. Pojetí vzdělávání

Vzdělávání v základní škole speciální navazuje na výchovu v rodině a na speciální předškolní vzdělávání v mateřské škole, mateřské škole speciální nebo v přípravném stupni základní školy speciální. U žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem může příprava na vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální trvat jeden až tři školní roky¹⁴.

Vzdělávání v základní škole speciální je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, zejména s nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností. Vzhledem k těmto nedostatkům žáci nemohou zvládat požadavky základního vzdělání, ale jsou schopni osvojit si **základy vzdělání**.

Ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálně pedagogické péči si žáci osvojují základní vědomosti a dovednosti, vytvářejí si návyky potřebné k orientaci v okolním světě, k dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob a k zapojení do společenského života.

¹⁴ § 17 vyhlášky č. 108/2005 Sb., § 8 odst. 10 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Vzdělávací činnosti jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností a osvojování přiměřených poznatků, na vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a vykonávat jednoduché pracovní činnosti. Rozvíjení duševních i tělesných schopností žáků je založené na důsledném respektování jejich individuálních zvláštností.

Základní škola speciální je desetiletá a člení se na první stupeň, který tvoří 1. až 6. ročník, druhý stupeň, který tvoří 7. až 10. ročník. Od základní školy se odlišuje organizačními formami vzdělávání i obsahovým zaměřením výuky. Vzdělávací požadavky se přizpůsobují schopnostem a možnostem jednotlivých žáků.

Učivo je redukováno na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností.

Pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením je třeba vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru, klidné a nestresující prostředí poskytující pocit jistoty a bezpečí a umožňující koncentraci na práci. Uspokojováním nejen základních potřeb, ale i potřeb psychických a sociálních je dán předpoklad úspěšného vývoje tak, aby v rámci svých možností žáci dosáhli cílů základního vzdělávání. 14 § 17 vyhlášky č. 108/2005 Sb., § 8 odst. 10 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

3.1. Cíle vzdělávání

Cíle základního vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením reprezentují předpokládaný směr vzdělávání, ve kterém se usiluje o utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Vzhledem k výraznému snížení rozumových schopností a velmi opožděnému psychomotorickému vývoji jsou cíle vzdělávání přizpůsobeny omezeným možnostem žáků.

K dosažení cílů vzdělávání směřuje systém záměrů, konkrétních úkolů, činností, metod, prostředků a aktivit.

Snahou je dosažení optimálního rozvoje osobnosti žáků a kvality jejich života s přihlédnutím k možnostem daným povahou a stupněm postižení.

- **Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci**

Usnadnit verbální popřípadě neverbální dorozumívání s okolím využíváním všech dostupných systémů a forem komunikace – např. počítačů, systémů augmentativní a alternativní komunikace.

- **Pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v osobním i pracovním životě**

Umožnit žákům osvojení sebeobslužných činností a základních pracovních dovedností a návyků na takové úrovni, aby je byli schopni využít v občanském životě a při plnění požadavků podporovaného zaměstnání nebo chráněných dílen.

- **Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení**

Vést žáky k ustálenému postupu osvojování dovedností a návyků, dbát na jeho dodržování formou průběžné pozitivní motivace.

- **Podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů**

Podporou názorného myšlení a úzkého sepětí s realitou vytvářet stereotypy chování pro uplatnění v konkrétních životních situacích.

- **Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých**

Vést žáky ke schopnosti reálného pohledu na svou osobu i na osoby ve svém nejbližším okolí, porozumět chování a činnostem druhých, umožnit jim zažít uspokojení z výsledků společné práce.

- **Připravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a naplňovali své povinnosti**

Rozvíjet u žáků schopnost vyjádřit své požadavky a potřeby, podporovat rozvoj jejich samostatnosti.

- **Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k okolnímu prostředí i k přírodě**

Zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získávání zkušeností v činnostech, které je uspokojují a přinášejí jim radost, umožnit jim podílet se na jednoduchých sociálních aktivitách.

- **Učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných** Vytvářet a upevňovat poznatky a dovednosti v péči o zdraví, v oblasti osobního bezpečí a při ochraně před možným sexuálním zneužíváním, vést je k pozitivnímu myšlení, k osvojení režimu podporujícího zdraví.

- **Vést žáky k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi** Poskytovat dostatek příležitostí k získání zkušeností s jinými lidmi a vést je k poznání a toleranci k odlišnostem různých skupin ve společnosti.

Příloha B – Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyková komunikace pro obor vzdělání základní škola speciální

5.1. JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Charakteristika vzdělávací oblasti Vzdělávací oblast **Jazyková komunikace** má stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Rozvíjí u žáků osvojení a používání mluvené i písemné podoby jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Jazykový rozvoj žáků probíhá paralelně s rozumovým a emocionálním zráním.

Vzdělávací oblast zahrnuje učivo zaměřené na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovacích schopností, čtení a psaní. Obsah vzdělávací oblasti Jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech **Čtení, Psaní a Řečová výchova**.

Obsahem vzdělávacího oboru Čtení je postupné osvojování písmen, slov a vět, které vede k rozvíjení čtecí dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení snadného krátkého textu s porozuměním. Důležité je povzbuzovat u žáků zájem o čtení, jako o jeden ze zdrojů informací.

Vzdělávací obor Psaní rozvíjí grafické dovednosti žáků, jejich jemnou motoriku a grafomotoriku, a tím zároveň stimuluje jejich myšlení. Získávání grafických dovedností, postupné zvyšování kvality a rychlosti písma a praktické využívání získaných dovedností dává žákům možnost jednoduché písemné komunikace.

Vzdělávací obor Řečová výchova se zaměřuje na osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené podobě, na správné a srozumitelné vyjadřování a rozvíjí komunikační dovednosti žáků, které jsou předpokladem funkčního dorozumívání s okolím, úspěšné sociální integrace a jejich dalšího vzdělávání.

Vzhledem k individuálně variabilním schopnostem je nezbytné rozvíjení a budování řeči přiměřeně věku a schopnostem jednotlivých žáků.

Škola může zařadit do ŠVP Doplnující vzdělávací obory, které nejsou součástí základního vzdělávání, ale vzdělávací obsah doplňují a rozšiřují. Doplnující vzdělávací obory je možné využít pro všechny žáky nebo pouze pro některé jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah.

Škola může nabídnout zařazení vzdělávacího oboru **Cizí jazyk** jako volitelný vzdělávací obor žákům, kteří o něj projeví zájem a u kterých je předpoklad, že zvládnou elementární znalosti a formy komunikace založené na odposlouchávání. Znalost základů cizího jazyka jim může pomoci překonat jazykovou bariéru při cestách do zahraničí a zamezit jejich společenské izolaci. Cílem výuky cizího jazyka podle ŠVP v rámci volitelného předmětu je, aby žáci získali základ komunikace v cizím jazyce především v oblasti jeho zvukové podoby. Jedná se o osvojování jednoduchých sdělení a nejjednodušších forem komunikace, se kterými se žáci mohou setkat v běžných každodenních situacích. Výuka cizího jazyka přispívá i k rozvíjení řečových dovedností. Rozsah slovní zásoby se přizpůsobuje tomuto zaměření výuky. Výuka probíhá zpravidla v anglickém nebo německém jazyce podle zájmu žáků a jejich rodičů.

Dalším doplňujícím oborem může být **Dramatická výchova**, která pomáhá v rozvoji komunikace i sociálních vztahů. Žáci se dokáží vcítit do různých životních rolí a mohou tak řešit jindy pro ně neřešitelné situace. Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj každého jednotlivce. Rozvíjí komunikativní schopnosti verbální i nonverbální povahy (včetně dotykové komunikace), podněcuje tvořivé myšlení, obrazotvornost a nápaditost žáků, působí na zvládnutí spontánního chování, kontrolu emocí a zvýšení sebevědomí. Formou hry dochází k prožívání reálných citů, vztahů a postojů; hra staví na vlastní zkušenosti a její účinek je tím hluboký a trvalý.

Dramatickou výchovu lze zařadit jako součást vzdělávacího oboru Řečová výchova nebo ji nabídnout jako volitelný vzdělávací obor podle zájmu a schopností žáků.

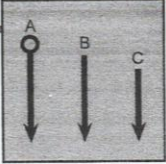
Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení řečových schopností a myšlení • srozumitelnému vyjadřování ústní i písemnou formou a kultivovanému projevu v běžných situacích
- dorozumívání v běžných komunikačních situacích, ke sdělování názorů
- osvojení techniky čtení a psaní
- získávání základních dovedností pro pochopení čteného textu
- zvládání orientace v jednoduchých textech různého zaměření
- získávání zájmu o čtení a rozvíjení schopnosti reprodukovat snadný krátký text
- zvládání opisu jednoduchého textu, psaní krátkých slov i podle diktátu
- praktickému využití získané dovednosti psaní

Příloha C – MDS - ukázka pracovního listu

2 A



1 TAKT

MODELOVÁ SITUACE

Pásla pasačka **ovečky bílé - bělice, černé - černuchy, černohubky a bělohuby**. Kropenaté se jmenují **piruly**, černým s bílým pruhem přes nos a přes hlavu říkáme **babušky**.
Ve stádu bývá rohatý **beran, beranisko, kudmáč**.
Kolem oveček hopsala malá **jehňátka**.

Hry s textem

- **Hlásk B (rizikové písmeno B b).**
- Poslechni si píseň a počítej, kolikrát uslyšíš slovo ovečky.
- Slovo můžeme zahrát, aniž bychom je vyslovili. Zahrej libovolné slovo z písničky.
- Ověřujeme výslovnost slov bělice, černucha, černohubka, bělohubka, pirula, babuška.
- Vyzkoušíme akustickou analýzu a syntézu uvedených názvů.
- Na lavici si prstem zapíšeme názvy oveček.
- Každý si vybere jeden název, který zapíše se zavřenýma očima.

POHYBOVÁ CVIČENÍ:

- V místnosti si vytvoříme imaginární les. Utvořte dvojice a ukažte nám, co dělaly ovečky v lese.
- Nyní je ve dvojici pasačka (pasáček) a ovečka (beran). Ovečka má zavřené (zavázané) oči. Podle slovní instrukce ji vyvede pasačka z lesa.
- Utvořte řadu podle velikosti. Někdo je největší, někdo malý jako jehňátko. Pozorně si prohlédněte jeden druhého, jak je vysoký nebo malý. Vytvoříme menší skupinky a v každé skupině vybereme jednoho pasáčka, který nás se zavázanýma očima postaví do řady podle velikosti.

PÍSEŇ A POHYB:

- Poslechneme si píseň a pokusíme se o její vyjádření tancem. Postavíme se do kruhu a uchopíme za ruce. Výkrok pravou, přisun levou. Doprovázíme pohyby rukou při výkroku do středu. Výkrok pravou vzad, přisun levou, ruce do základní polohy. „Já za ní..“ - dupáním do středu a ze středu. Opakujeme: výkrok levou, přisun pravou a střídavě.
- Tleskání, otevírání a zavírání dlaně v pěst, napodobení hry na housle, na trumpetu.
- Podle rytmického schématu posunujeme tenisový míček dlaní (L - P, obě).

Glosa

Děti pracují ve dvojicích, jedno vymezí pažemi prostor pro pohyb míčku, druhé cvičí.

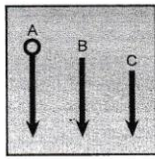
PÍSEŇ - POHYB - GRAFICKÝ VZOR

- V této části cvičení se řídíme individuálním tempem. Pohyb je doprovázen zpěvem, nikoliv nahrávkou. Zachováváme rytmické schéma.
- Zpíváme a opisujeme prstem grafický vzor. Nejdříve na tabuli podle předlohy.
- Grafický vzor zapíšeme z paměti.

PRACOVNÍ LIST 2A - 1
PRACOVNÍ LIST 2A - 2

Závěr

- Za hudebního doprovodu se rozloučíme krátkou **pohybovou kreačí** nebo novým **grafickým vzorem**.



1 TAKT

2 A

RYTMICKÉ SCHÉMA



PÁSLA OVEČKY

Česká

p

1. Pás - la o - več - ky v ze - le - ném

p

há - ječ - ku, pás - la o - več - ky v čer - ném le - se.

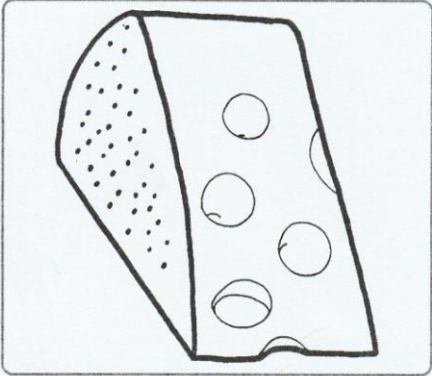
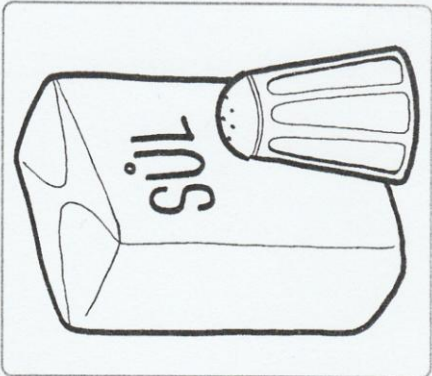
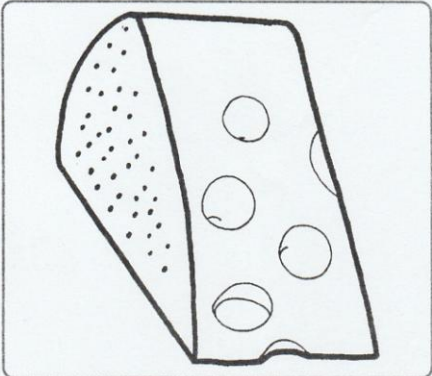
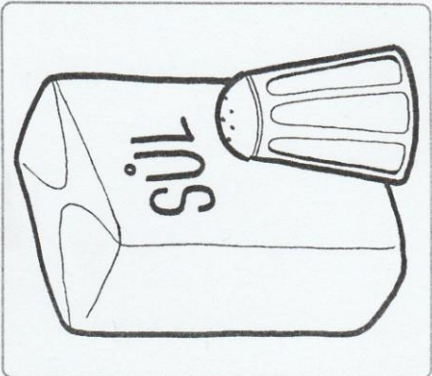
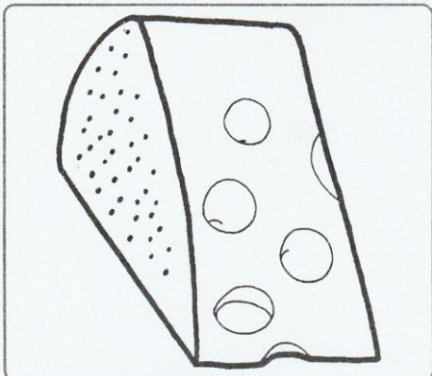
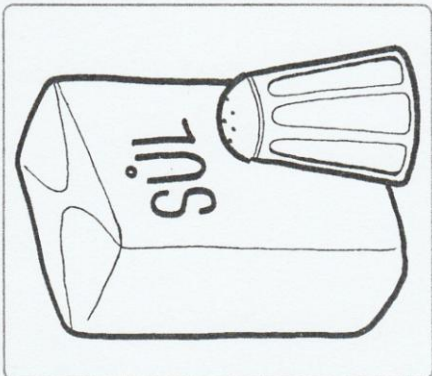
mf *p*

Já za ní: du - py, du - py, dup, o - na zas: cu - py, cu - py, cup.

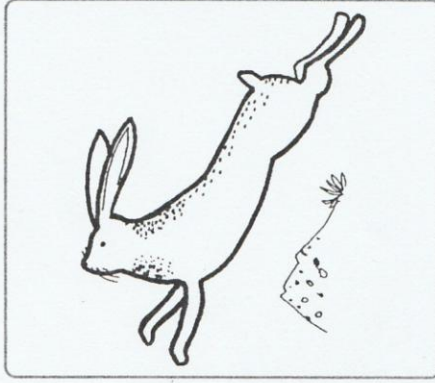
mf

Hou - fem, o - več - ky, se - ber - te se!

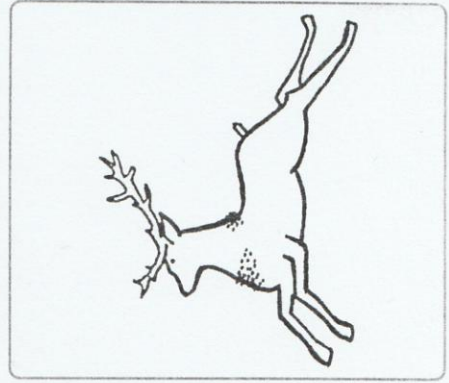
Příloha D - Ukázka učebnice čtení globální metodou (První čtení)

SÝR		SŮL	
SÝR		SŮL	
SÝR		SŮL	

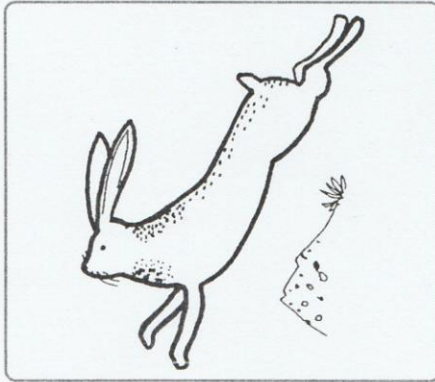
ZAJÍC



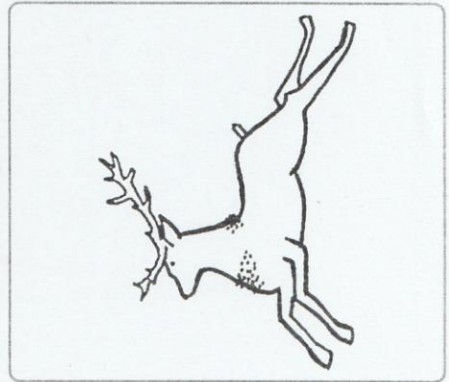
JELEN



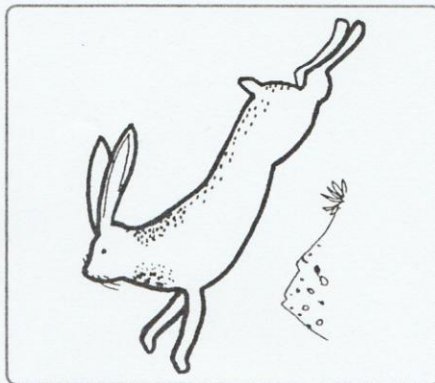
ZAJÍC



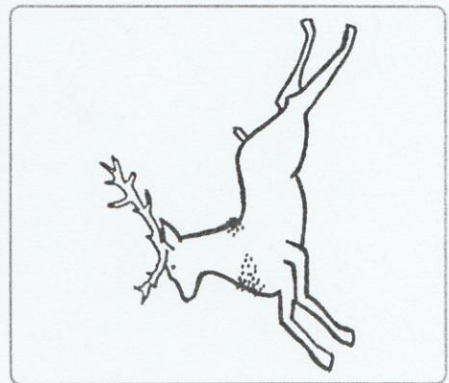
JELEN



ZAJÍC



JELEN





KUJUJE



VOLÁ



MYJE



PIJE



STOJÍ

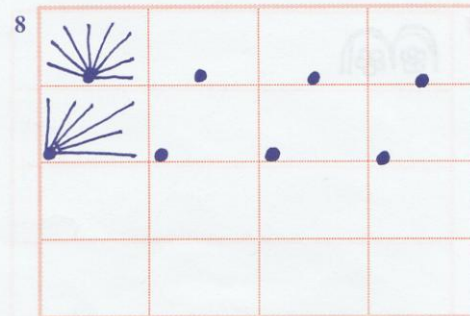
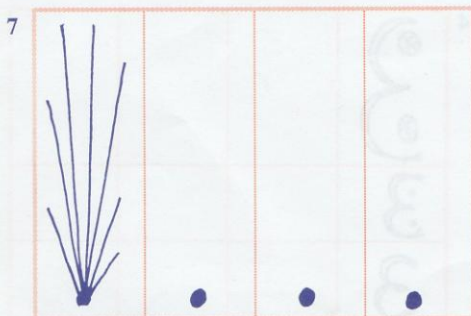
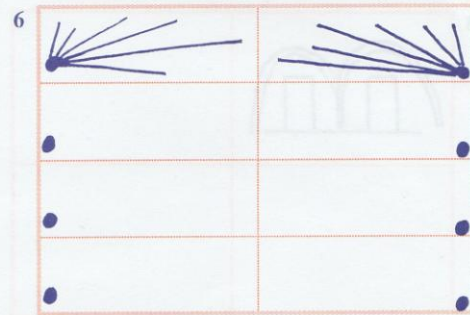
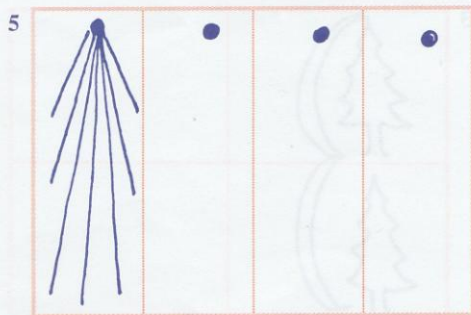
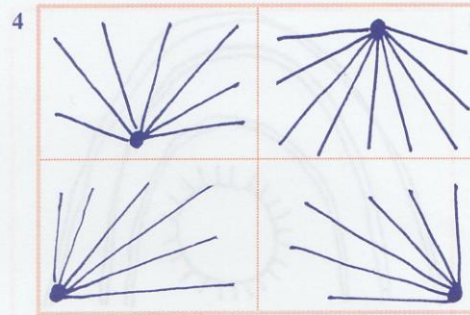
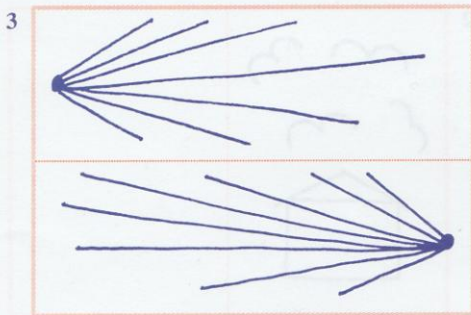
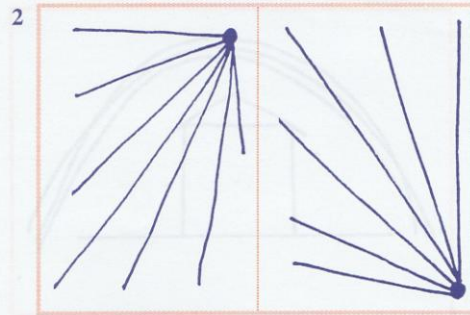
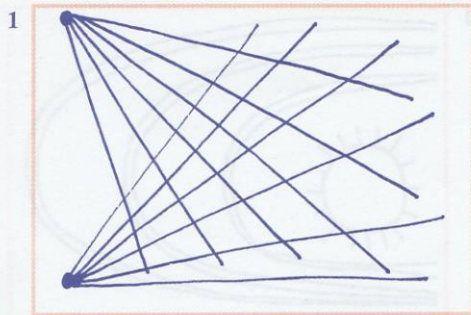


SPÍ



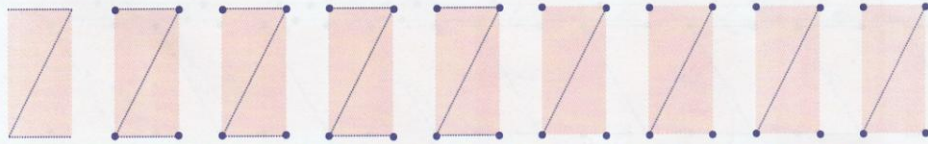
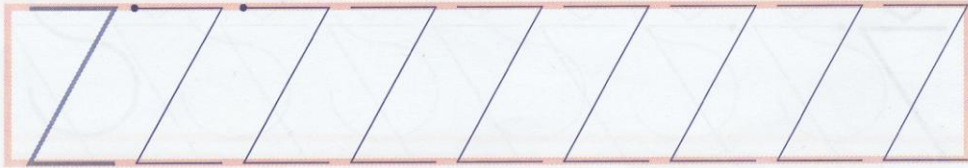
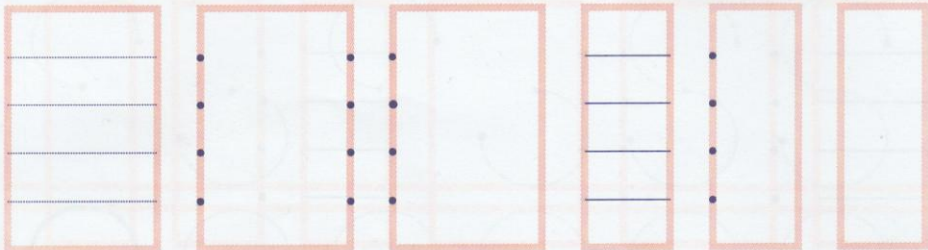
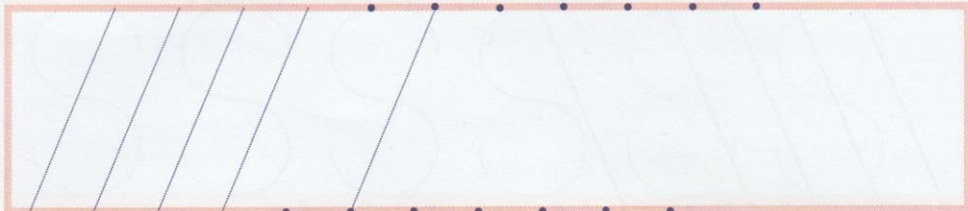
Příloha E - Ukázka Hůlkové písanky

4. Črtání: nácvik a zafixování uvědomělého pohybu všemi směry z daného bodu (odstředivě, pak daným směrem).

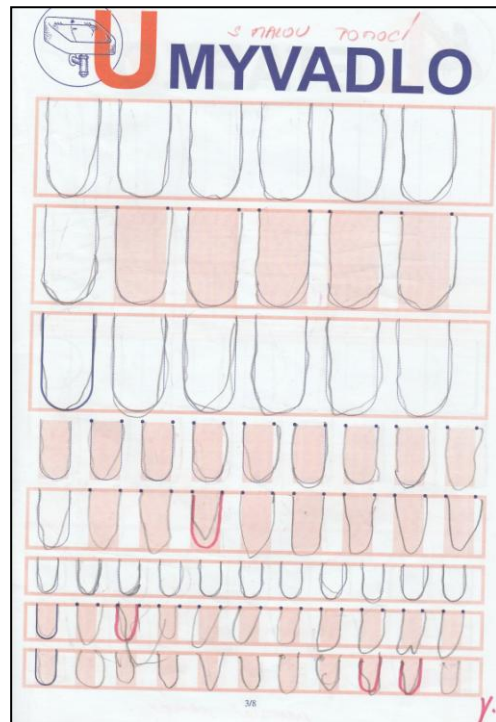
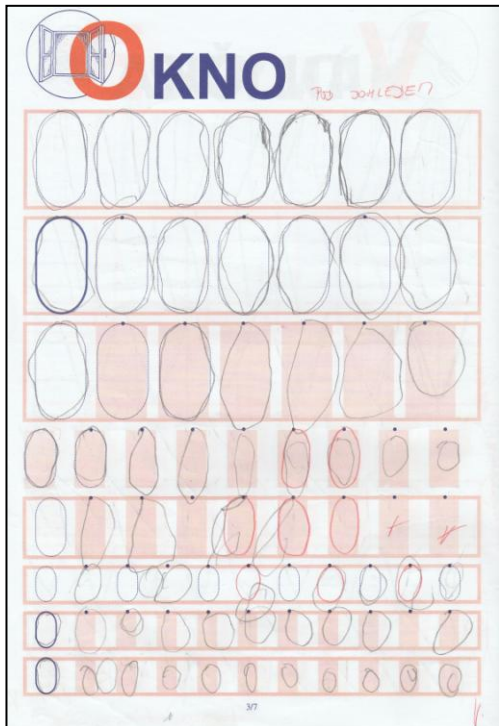


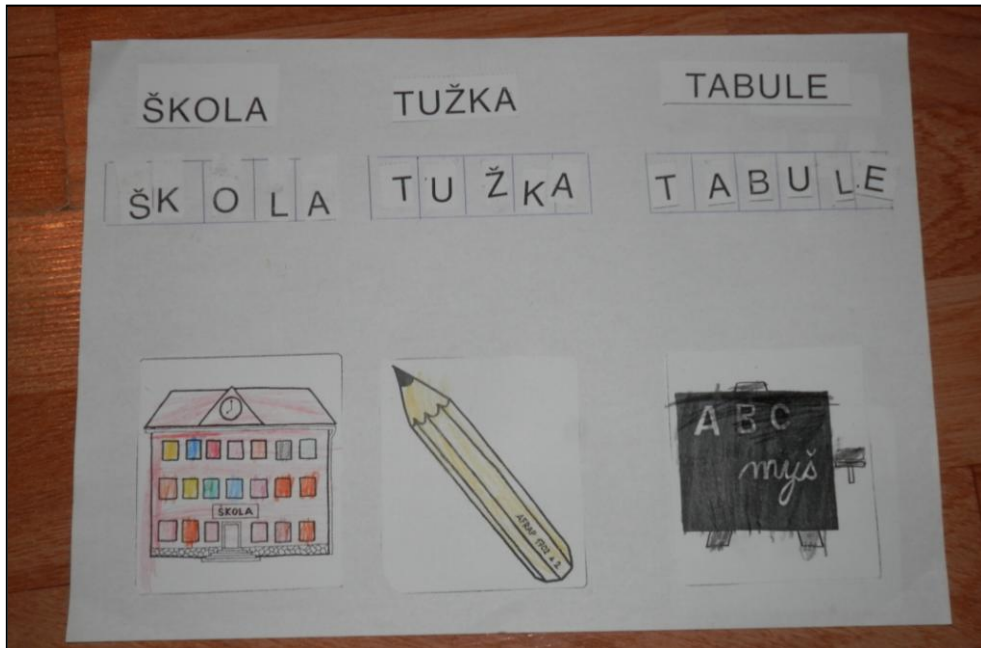


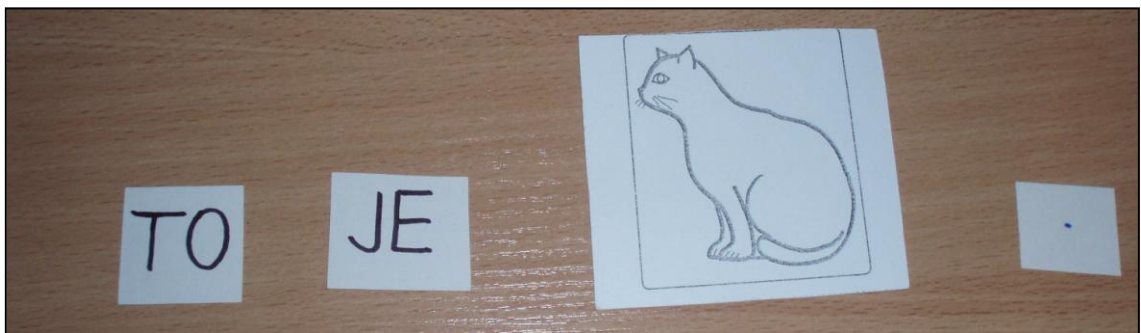
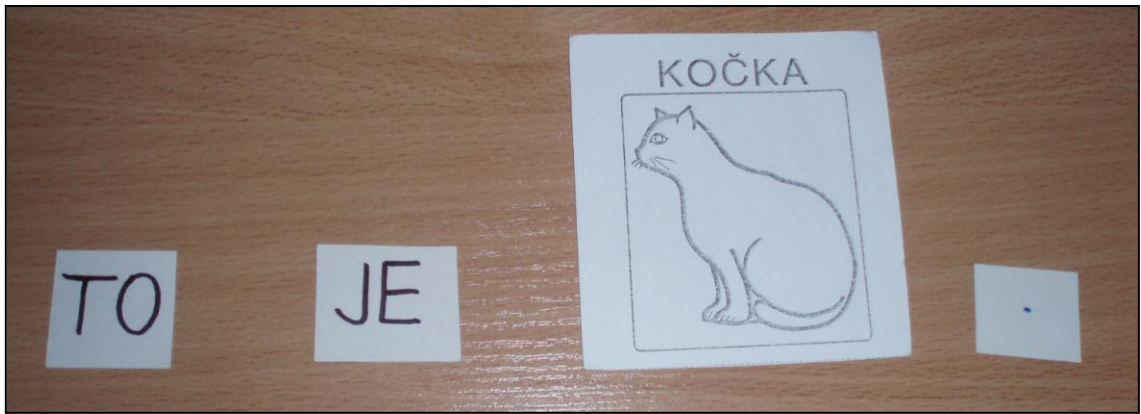
ZVONEK



Příloha F - Ukázka práce žáků vzdělávaných globální metodou







Příloha F - Dotazník

Vážená paní učitelko, pane učiteli,
jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Jana Amose Komenského v Praze. Jako téma mé diplomové práce jsem si vybrala "Alternativní metody při počáteční výuce čtení a psaní na základní škole speciální". Zaměřila jsem se na využití globální metody čtení a psaní ve výuce žáků s mentálním postižením. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku. Všechny uvedené údaje jsou anonymní, nikde nebude zveřejňován název ani adresa Vaší školy.

Děkuji za spolupráci.

S pozdravem
Jitka Švardalová

Dotazník

1. Jste muž, nebo žena?

- žena
 muž

2. Zařad'te se prosím do věkové skupiny:

- 20 -35 let
 35 - 40 let
 40 - 50 let
 50 a více let

3. Uved'te Vaše nejvyšší dosažené vzdělání.

- VŠ učitelství - speciální pedagogika
 VŠ učitelství
 VŠ jiné
 VŠ bakalářské
 Středoškolské

4. Jaké metody využíváte při počáteční výuce čtení?

- analyticko-syntetickou
 genetickou
 splývavého čtení
 globální
 sociálního čtení
 jinou (prosím uveďte)

5. Jaké metody využíváte při počáteční výuce psaní?

- analyticko-syntetickou
- hůlkové písmo
- metodu Dobrého startu
- písmo Comenia Script
- jinou (prosím uveďte)

6. Myslíte si, že je možné individuálně volit metody výuky čtení a psaní u jednotlivých žáků a pracovat podle nich?

- Ano
- Ne

Děkuji za Váš čas, který jste věnoval (a) mému dotazníku. Nyní bych požádala o další vyplňování pouze pedagogy, kteří využívají při čtení, psaní výuku globální metodou.

7. Globální metodu využíváte ve výuce (prosím označte)

- čtení a psaní
- čtení

8. Označte v tabulce křížkem údaje, které odpovídají jednotlivým žákům, které vzděláváte globální metodou.

Žák	chlapec	dívka	středně těžké mentální postižení	těžké mentální postižení	kombinované postižení
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

9. Jakých výsledků bylo u žáka dosaženo ve čtení? Vyznačte křížkem údaj, který odpovídá žákovi.

Žák	vybere a pojmenuje obrázek	čte slova ve spojení s obrázkem	čte slova oddělena od obrázku	čte věty s pomocí spojek A, I	čte věty se slovy, které pojmově znamenají činnosti
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

10. Jakých výsledků bylo u žáka dosaženo v psaní? Vyznačte křížkem údaj, který odpovídá žákovi.

Žák	zvládá průpravné a uvolňovací cviky	zvládá psaní některých písmen	píše slova	píše věty
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

11. Označte v tabulce křížkem údaje (odpověď "ANO"), které odpovídají jednotlivým žákům, které vzděláváte touto metodou.

žák	projevuje zájem o čtení a psaní	projevuje zájem o čtení	projevuje zájem o psaní	nemá zájem o čtení ani psaní
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

12. Označte v tabulce křížkem údaje, které odpovídají jednotlivým žákům, které vzděláváte touto metodou.

Žák je po dobu výuky touto metodou aktivní:

žák	po celou dobu výuky	není aktivní	je aktivní pouze pod přímým vedením učitele, asistenta pedagoga
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

13. Při výuce globální metodou čtení a psaní využíváte (zakroužkujte):

- a) pouze metodickou pomůcku K. Hemzáčkové, J. Peškové (První čtení, Hůlková písanka)
- b) dříve zmíněnou metodickou pomůcku a vytváříte si vlastní materiály
- c) dříve zmíněnou metodickou pomůcku, čerpáte z internetu, z jiných výukových publikací a vytváříte si i vlastní materiály

14. Využíváte k výuce čtení a psaní počítačové programy?

- ano
- ne

15. Doporučili byste tuto metodu čtení a psaní i ostatním vyučujícím?

- ano
- ne (prosím zdůvodněte).....

Děkuji za Váš čas.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Jitka Švardalová
Obor:	Učitelství – speciální pedagogika
Forma studia:	kombinovaná
Název práce:	Alternativní metody při počáteční výuce čtení a psaní na základní škole speciální
Rok:	2013/2015
Počet stran textu bez příloh:	87
Celkový počet stran příloh:	23
Počet titulů českých použitých zdrojů:	23
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:	0
Počet internetových zdrojů:	8
Počet ostatních zdrojů:	9
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.